

Министерство образования и науки РФ
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический
университет им. К.Д.Ушинского»

**НЕПРЕРЫВНОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ
ОБРАЗОВАНИЕ:
ПРОБЛЕМЫ, ОПЫТ, ПЕРСПЕКТИВЫ**

Коллективная монография

Ярославль
2017

УДК 37
ББК 74
Н 53

Печатается по решению редакционно-
издательского совета
ЯГПУ им. К. Д. Ушинского

Рецензенты:

доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики
Вятского государственного гуманитарного университета

Симонова Галина Ивановна;

доктор педагогических наук, профессор,
заведующий кафедрой теории и методики воспитания Псковского
областного ИПКРО

Спепанов Евгений Николаевич

Н 53 Непрерывное педагогическое образование: проблемы, опыт, перспективы: коллективная монография / под редакцией Л. В. Байбородовой. – Ярославль : РИО ЯГПУ имени К.Д.Ушинского, 2017. – 211 с.

ISBN 978-5-00089-225-1

В коллективной монографии рассматриваются Российские национальные традиции и зарубежный опыт непрерывного педагогического образования, проблемы преемственности в подготовке и профессиональном развитии педагогических кадров, определяются основные направления совершенствования непрерывного педагогического образования, предлагается опыт решения актуальных проблем.

Монография адресована научным сотрудникам, преподавателям, аспирантам, магистрантам профессиональных образовательных организаций.

ISBN 978-5-00089-225-1

УДК 37
ББК 74

© ФГБОУ ВО «Ярославский
государственный педагогический
университет
им. К. Д. Ушинского», 2017
© Авторы, 2017

СОДЕРЖАНИЕ

<i>ПРЕДИСЛОВИЕ</i> _____	5
<i>ГЛАВА 1. ОТЕЧЕСТВЕННЫЙ ИСТОРИЧЕСКИЙ И ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ</i> _____	7
1.1. История непрерывного педагогического образования в России _____	7
1.2. Непрерывное образование в России в XIX веке: феномен Царскосельского Лицея _____	15
1.3. Развитие профессиональной компетентности педагогов в контексте корпоративного образования: опыт разработки и реализации _____	24
1.4. Опыт формирования педагогической компетентности педагогов дополнительного образования детей Кыргызстана _____	49
<i>ГЛАВА 2. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ</i> _____	67
2.1. Обучение через всю жизнь и непрерывное педагогическое образование _____	67
2.2. Преемственность в подготовке и профессиональном развитии кадров _____	83
2.3. Непрерывное профессиональное образование педагога дошкольного профиля: основные направления и некоторые результаты исследования _____	96
2.4. Индивидуализация как проблема непрерывного педагогического образования _____	114

<i>ГЛАВА 3. СОВРЕМЕННЫЙ ОПЫТ И ПЕРСПЕКТИВЫ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ</i>	<i>133</i>
3.1. Модели подготовки педагогических кадров в системе непрерывного профессионального образования	133
3.2. Инновации в профессиональной подготовке будущего магистра педагогики	160
3.3. Сетевое взаимодействие в процессе профессиональной подготовки логопедов	181
3.4. Проектирование результативного компонента образовательных программ и подходы к оценке качества подготовки педагогических кадров	192
<i>СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ</i>	<i>211</i>

ПРЕДИСЛОВИЕ

Вопросы непрерывного педагогического образования активно обсуждаются в педагогической науке и практике. Этой проблеме 26–27 сентября 2017 года была посвящена в Ярославле третья малая конференция 15-ой Международной научно-практической конференции «Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития» (второй этап).

В данной монографии представлены материалы ученых, которые рассматривают различные аспекты непрерывного педагогического образования, вызвавшие интерес у участников конференции.

Первая глава посвящена краткому обзору исторического и зарубежного опыта непрерывного педагогического образования. Авторы утверждают и наглядно демонстрируют, что его становление происходило ещё до революции. В 80-х годах прошлого века было выдвинуто положение: «образование через всю жизнь», которое сегодня приобретает популярность и актуальность в педагогическом образовании. Представлен опыт корпоративной организации педагогического образования в Белоруссии, непрерывной подготовки кадров для сферы дополнительного образования детей в Кыргызстане.

Во второй главе монографии рассматривается ряд актуальных проблем непрерывного педагогического образования в России: обеспечение преемственности в подготовке и профессиональном развитии кадров, результаты исследования непрерывного профессионального образования педагога дошкольного профиля. Обращается внимание на важность реализации идей и технологий индивидуализации на разных ступенях и уровнях непрерывного педагогического образования.

В третьей главе представлен современный опыт и перспективы педагогического образования. Авторами предложены модели подготовки педагогических кадров в системе непрерывного профессионального образования, обращается внимание на инновации в профессиональной подготовке будущего магистра педагогики, показаны возможности сетевого взаимодействия в процессе профессиональной подготовки логопедов, обсуждается

проблема проектирования результативного компонента образовательных программ и подходы к оценке качества подготовки педагогических кадров.

Предложенные материалы являются результатом исследований ученых России, Белоруссии и Кыргызстана. Обсуждаемые в монографии вопросы подтверждают целесообразность сотрудничества и проведения совместных научных мероприятий специалистов разных стран для решения проблем профессионального развития и подготовки педагогических кадров.

Авторы:

Предисловие. Байбородова Людмила Васильевна.

Глава 1: 1.1. Данилова Лариса Николаевна; 1.2. Паладьев Сергей Леонидович; 1.3. Ковальчук Татьяна Александровна; 1.4. Мусина Дария Сапарбековна.

Глава 2: 2.1. Тамарская Нина Васильевна; 2.2. Золотарева Ангелина Викторовна;

2.3. Белкина Валентина Николаевна; 2.4. Байбородова Людмила Васильевна.

Глава 3: 3.1. Харисова Инга Геннадьевна; 3.2. Гребенюк Татьяна Борисовна; 3.3. Новоторцева Надежда Вячеславовна; 3.4. Харисова Инга Геннадьевна.

ГЛАВА 1. ОТЕЧЕСТВЕННЫЙ ИСТОРИЧЕСКИЙ И ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

1.1. История непрерывного педагогического образования в России

Система образования решает задачи педагогической подготовки и содействия своевременному профессиональному развитию педагогов в соответствии с условиями общественного развития. Требование непрерывности такой педагогической подготовки, продолженного обновления знаний и умений педагогов в рамках парадигмы «образование через всю жизнь» было выдвинуто в Советском Союзе в 80-х годах.

Общеизвестно, что это требование не было собственно советским «изобретением». С концепцией непрерывного образования СССР стал медленно знакомиться с начала 1970-х гг., причём, можно утверждать, что не столько благодаря переводу на русский язык рабочих материалов конференции ЮНЕСКО докладом Э. Форы в 1972 г., сколько благодаря публикации в следующем году в центральном журнале «Современная высшая школа» статьи под названием «Непрерывное учение и задачи высшей школы», написанной известным в Польше и СССР исследователем Богданом Суходольским [6], а также после проведения в Москве в 1974 г. Международного симпозиума ЮНЕСКО о роли вузов в непрерывном образовании [5].

Эти и прочие факты [1] доказывают, что тема непрерывного образования возникла в отечественной педагогике благодаря компаративным исследованиям, в дальнейшем получив распространение в различных её отраслях, и уже под влиянием национальных, а не международных культурных факторов. В частности, тема непрерывного педагогического образования в СССР получила толчок с 1986 г., когда требования социалистического производства и НТР обусловили утверждением КПСС задачи создания единой системы непрерывного образования в Советском Союзе.

Однако внимательный взгляд на историю подготовки педагогов в нашей стране подтвердит, что система непрерывного педа-

гогического образования возникла значительно раньше, чем 1980-90-е гг. Её становление происходило ещё до революции, а в СССР она приобрела черты непрерывности, организованности, упорядоченности и целостности. При этом само непрерывное образование не было признано в качестве ведущего принципа профессионального развития педагога, хотя де-факто таковым являлось уже в 1920-х гг. Можно заключить, что феномен непрерывности педагогического образования, понимаемый как совокупность средств и форм получения и углубления педагогического образования в течение жизни, в своей начальной форме развития, существовал ещё в начале XX в., хотя был пока безымянным и мало осозанным [1].

В этой связи научного осмысления требует история становления непрерывного педагогического образования в России, которая своими корнями уходит к XVIII в.

Долгое время специальных педагогических учреждений в России не было, а при правлении Петра Великого подготовкой учителей в некоторой мере стали заниматься учебные заведения Святейшего Синода (Киевская и Московская академии, Троицкая, Новгородская, Александро-Невская семинарии). Сильнейшие ученики других семинарий переводились в них для изучения учительского дела, и лучшие из выпускников, отличившихся в философии и богословии, назначались преподавателями в низшие классы, остальные – на прочие виды государственной службы.

Первым специальным учреждением педагогического образования в России стала открытая при Московском университете в 1779 г. учительская семинария, созданная по немецкому образцу. В дальнейшем развитие педагогического образования в стране напрямую было связано с реформированием школы. Когда была предпринята попытка заимствования австрийской образовательной модели («Устав народных училищ в Российской империи»), в 1783 г. в Петербурге было создано учреждение под названием Главное народное училище, где, помимо прочего, обучали методике и учительским обязанностям, поскольку части выпускников надлежало затем поступить на должность учителя народного училища. В 1786 г. этот педагогический курс был вы-

веден из училища в отдельное образовательное учреждение – учительскую семинарию.

В начале XIX в. в Петербурге была учреждена учительская гимназия, которая занялась подготовкой учителей для городских училищ, и через год, в 1804 г. она была преобразована в педагогический институт, а в 1819 г. – в университет. Согласно плану новой образовательной реформы, педагогические институты надлежало создать при всех университетах во всех шести округах. В 1804 г. первый институт открылся при Дерптском университете, однако, по статистике, эти учреждения не пользовались особой популярностью (их студенты должны были иметь законченное университетское образование), и даже в 1828 г. во всех пединститутах России числилось только 260 человек [7]. Они были закрыты в 1859 г., и обучение учителей вверили отдельным техническим вузам, которые по объективным причинам не могли дать качественного образования.

Кроме того, подготовка учителей осуществлялась в нескольких гимназиях и семинариях, но и там организация образования была жёстко регламентирована, а число выпускников их педагогических курсов было очень мало. В условиях усиления реакции укреплялся сословный принцип образования, нарушалась преемственность, подавлялись свободомыслие, творчество и инициатива, что мешало развитию педагогического образования.

Только в 60-х гг. XIX в. во время образовательных реформ в рамках общего административного реформирования вопрос о подготовке учителей народной школы был заметно актуализирован. Решать его на волне либеральных настроений правительство разрешило обществу, и во многих земствах стали быстро открываться учительские семинарии, деятельность в которых строилась в соответствии с «Проектом учительской семинарии» К.Д. Ушинского. Так в России возникла тенденция расширения доступности и массовости педагогического образования, однако его качество оставляло желать лучшего.

Кроме земских семинарий, профессию учителя начальных классов по-прежнему давали своим выпускникам общеобразовательные школы: женские гимназии и епархиальные училища, в чью структуру входили педагогические классы. С 60-х гг. подготовка учителей начальной школы осуществлялась также на

краткосрочных педагогических курсах, наиболее известными из них были Московские курсы («Тихомировские курсы», 1871 г.) Общества воспитательниц и учительниц. Они занимались и повышением квалификации действующих учительниц. Правительство тоже обратилось к проблеме образования педагогов, и в 1872 г. в нескольких городах заработали учительские институты, не имевшие однако статуса вуза и не позволявшие своим выпускникам получать высшее образование.

Всё это приводит к заключению, что: 1) к 90-м гг. XIX в. в Российской империи уже существовала сеть учреждений педагогического образования, готовивших учителей для разных типов школ; 2) политика правительства в вопросах управления этой сетью была непоследовательной и противоречивой; 3) сеть заведений педагогического образования была разнородной и включала учреждения неполного среднего образования, средние профессиональные, высшие образовательные учреждения [1]. Последний вывод особенно значим, выводя нас на категорию непрерывности педагогического образования и на определение периода становления непрерывного педагогического образования в России.

Вторая половина XIX в. ознаменовалась также бурными процессами женской эмансипации в образовании. На фоне либерализации правительство нехотя разрешало открытие общественных учреждений и обществ, занимавшихся образованием женщин, и приняло ряд постановлений, постепенно расширявших их образовательные права. Образовательная реформа 60-х принесла право обучаться в учебных заведениях II разряда девочкам из семей купцов, мелких чиновников и зажиточных ремесленников. В первом женском образовательном учреждении России, Смольном институте благородных девиц, открытом при Екатерине II в 1764 г., в условиях послаблений министерской политики К.Д. Ушинский добился реструктуризации, введя в Смольном специальный двухлетний педагогический класс, где девушек обучали педагогике, готовя к профессии учительниц и воспитательниц. Впрочем, он проработал в институте всего 3 года, и после увольнения нововведения были упразднены. Параллельно педагогические классы открывались в столице при женских гимназиях и епархиальных училищах.

В 70-х гг. учителей для средних учебных заведений выпускали высшие женские курсы. Большую известность, к примеру, приобрели Бестужевские высшие женские курсы (1878 г.), частное платное учебное заведение, ставшее первым женским университетом в России. Со временем состав курсисток заметно изменился в сословном плане, и, помимо дочерей дворян и чиновников, в конце века здесь обучались также девушки из семей мещан и разночинцев. Изначально выпускницы претендовали на должность учительницы народной школы, но постепенно получили право работать в гимназиях, с 1903 г. – в женских институтах, а с 1915 г. – в университетах. За все годы Бестужевские курсы выпустили свыше 4500 учителей.

Особый скачок подготовка учителей получила с 90-х, т.к. в эти годы происходило активное становление высшего педагогического образования, а также в силу резкой активизации общественно-педагогического движения. Это был очень насыщенный период развития в плане остроты обсуждения проблем педагогического образования, степени его распространения в провинции, включенности общества в создание такой системы и широты педагогического поиска. К тому же в конце 90-х начался индустриально-экономический рост, что также благоприятно сказывалось на организации педагогического образования. Пожалуй, наибольшего развития в Российской империи оно достигло именно с 90-х гг. до 1914 г., когда началась Первая мировая война, затормозившая образовательный прогресс.

Знаменательным событием в начале XX в. стало открытие Петербургского женского педагогического института (1903 г.) – государственного вуза для женщин (переросший со временем в РГПУ им. А.И. Герцена). Поступив по конкурсу аттестатов, студентки в течение 4,5 лет могли получить специальность учительниц гимназий, классных и домашних наставниц. Их диплом приравнивался к университетскому.

Результатом педагогического движения на рубеже веков стало также создание в 1907 г. Петербургской педагогической академии для учителей, имевших высшее, но не педагогическое образование. Академия заслуживает более подробного упоминания уже потому, что представляла собой учреждение продолженного образования педагогов и образования взрослых. Цель его дея-

тельности заключалась в переподготовке кадров для образовательной системы. В академии читались двухлетние учебные курсы, причём, инновационность подхода заключалась и в том, что на курсы допускались лица обоих полов – явление весьма редкое для Российской империи. Первый набор составил 148 слушателей, получивших широкую теоретическую подготовку по психолого-педагогическим и смежным с педагогикой дисциплинам, методике. Теория сопровождалась практикой в общеобразовательных заведениях Петербурга. Несмотря на то, что Академия, существуя на пожертвования, не могла позволить себе достойную оплату труда преподавателей, здесь с энтузиазмом работали самые известные университетские профессора того времени.

В Москве известность снискал Педагогический институт им. П. Г. Шелапутина (1911 г.), предназначенный только для мужчин с университетским образованием, желавших обучиться профессии учителя. Число студентов здесь было ещё меньшим, чем в Педагогической академии (около 30 чел. на курсе), но в Институте была выстроена лучшая система учебной практики студентов, велась внешняя консультационная работа со школьными педагогами в рамках супервизорства, разрабатывались методики обучения для повышения их квалификации.

Отсюда следует, что в начале XX в. сеть учреждений педагогического образования включала уже различные общественные и государственные объединения и учреждения постдипломного образования. Многие из них занимались повышением квалификации учителей. Так, ещё в 1864 г. был открыт Педагогический музей военно-учебных заведений. Несмотря на название, это скорее было общество, объединявшее педагогов для регулярного и неформального обсуждения проблем образовательного процесса, поиска новых решений и советов, обмена опытом (ранняя форма педагогического супервизорства). Музей организовывал публичные чтения, издавал свою литературу и периодику, содействуя самообразованию учителей, а также устраивал собрания предметников и несколько раз – Всероссийские педагогические съезды для систематизации новых педагогических знаний и ознакомления с ними учителей. Он был важным центром дополнительного педагогического образования того времени.

В отечественной науке так и не сложилось единого взгляда на время становления педагогического образования как системы. Есть мнение, что она возникла во второй половине XIX в., являясь результатом либерализации образовательной политики [3 и др.]. Однако более обоснованным видится мнение тех, кто относит возникновение системы к предреволюционному периоду [2; 4]. Мы полагаем, что ни XVIII, ни XIX вв. педагогическое образование в России ещё нельзя считать системой, поскольку в его структуре ещё не было упорядоченности, устойчивости, постоянства и целостности даже на минимальном уровне (различные учреждения образования упразднялись и закрывались, педагогическое образование только начинало появляться в регионах). Исходя из выше сказанного, следует, что *становление педагогического образования в систему пришлось на границу XIX–XX вв. (до 1914 г.)*: именно в это двадцатилетие его состояние значительно стабилизировалось. Условия для формирования системы создавались социально-политической ситуацией и научно-техническим прогрессом, а повышение её качества стало возможным благодаря фундаменту, заложенному под систему педагогического образования в предыдущие два столетия, когда она зарождалась. В обществе велось множество педагогических дискуссий, доступ к образованию расширился, женщины получили право обучаться в вузах и больше стремились к финансовой независимости, структура образовательных учреждений заметно стабилизировалась.

Итак, *в конце XIX – начале XX вв. в России сложилась разветвленная сеть педагогического образования, включавшая*: 1) специальные педагогические учебные заведения (учительские школы, земские женские учительские школы, женские епархиальные училища, учительские семинарии, учительские институты, женские институты); 2) педагогические классы (в женских общеобразовательных училищах и гимназиях); 3) педагогические курсы; 4) разнообразные формы подготовки учителей для средней школы [4]; 5) а также отдельные учреждения и объединения постдипломной подготовки педагогов.

На основе существования этих институционализированных форм педагогического образования в рамках обозначенной сети учреждений можно сделать несколько выводов.

1) Национальная сеть разнообразных учреждений педагогического образования послужила базой для создания в России системы педагогического образования.

2) Становление педагогического образования как системы пришлось в нашей стране на период с 90х гг. XIX в. до 1914 г.

3) Данная система характеризовалась рядом системных признаков: многочисленные составные элементы, общая цель, уникальная структура, связь с внешней средой, функциональные признаки. Организация педагогического образования ещё не отличалась особой целостностью, но совокупность её элементов уже можно считать системой низкого уровня организации (который обусловлен её пребыванием на ступени своего становления, а не активного развития).

4) Важным признаком системы подготовки педагогов в предреволюционный период была непрерывность. Перечисленные выше формы педагогического образования представляют собой институционализированные формы непрерывного образования: от школьного (педагогические классы существовали в гимназиях) до послевузовского образования (Педагогический институт, Педагогическая академия и др.). Самообразование учителей как задача ряда учреждений и объединений сети представляла главную форму неинституционализированного непрерывного образования.

5) Следовательно, практика образования в течение жизни утверждалась в отечественном педагогическом образовании также на рубеже XIX–XX вв., то есть значительно раньше того, как идея непрерывности образования была интернационализована европейскими педагогами (70-е гг. XX в.).

Опыт зарубежных стран в сфере непрерывного образования, в том числе и педагогического, показывает, что оно способствует решению социально-экономических проблем и отвечает запросам личности, а потому требует дальнейшего развития своей теоретической основы. Это развитие осуществляется в различных регионах и странах неравномерно, и одно из затруднений представляет собой расхождение терминологии.

Библиографический список

1. Данилова, Л. Н. История непрерывного педагогического образования в России (конец XIX – начало XX века) [Текст] / Л. Н. Данилова // Учёные записки Забайкальского государственного университета. – 2017. – № 5. – С. 134–142.
2. Князев, Е.А. Развитие высшего педагогического образования в России (вторая половина XVIII – начало XX века) [Текст] : Дисс. ... д. пед. н. / Е. А. Князев. – М., 2003. – 208 с.
3. Паначин, Ф. Г. Педагогическое образование в России: историко-педагогические очерки [Текст] / Ф. Г. Паначин. – М.: Педагогика, 1979. – 216 с.
4. Смирнов, В.И. Зарождение и развитие системы педагогического образования в России (конец XVIII – начало XX вв.) [Текст] / В.И. Смирнов // Историко-педагогический журнал. – 2013. – №1. – С. 59–74.
5. Современная высшая школа и непрерывное образование: симпозиум ЮНЕСКО в Москве [Текст] // Современная высшая школа. – 1974. – №3. – С. 222–226.
6. Суходольски, Б. Непрерывное учение и задачи высшей школы [Текст] / Б. Суходольски // Современная высшая школа. – 1973. – № 3. – С. 97–111.
7. Эскин, М. И., Зиневич, Н. А. Высшее педагогическое образование [Текст] / М. И. Эскин, Н. А. Зиневич // Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. XVIII в. – первая половина XIX в. – М. : Педагогика, 1973. – С. 117–127.

1.2. Непрерывное образование в России в XIX веке: феномен Царскосельского Лицея

Изучая то или иное педагогическое явление в историческом аспекте, важно посмотреть, как оно развивалось в массовом масштабе, какие тенденции развития наблюдались и к чему привели эти процессы. В то же время не менее интересно проследить, как развивалось это явление в конкретном опыте. Даже самый уникальный опыт, который «не повторялся» в дальнейшей педагогической практике, может содержать идеи, ценные для сегодняшнего дня.

В начале XIX века в России начала складываться государственная система образования, основанием для которой послужи-

ли законодательные акты, разработанные специальной комиссией, утвержденной императором Александром I. Важнейшей идеей, которую предстояло реализовать в новых условиях, была идея обеспечения преемственности образования в стране: приходские училища – уездные училища – гимназии – университеты. Это было лишь началом преобразования просвещения в стране. Очевидно, что идея не была реализована, тем более, после восстания декабристов 1825 года, когда в общественной жизни начались регрессивные процессы, образование вновь приобрело явно выраженный сословный характер. Тем не менее, в первой четверти XIX века идея непрерывности образования (а преемственность – важнейшая характеристика непрерывности) прозвучала и нашла отражение в практике.

На фоне массового опыта в эти годы появлялись совершенно уникальные образовательные учреждения. В первую очередь надо упомянуть Царскосельский Лицей, где была создана феноменальная педагогическая система, в основе которой лежала, в том числе, и идея непрерывности образования.

Царскосельский Лицей по праву считают одним из лучших учебных заведений России в ее истории. Созданный в 1811 году он воспитал многих талантливейших людей, первый из которых, конечно, Александр Сергеевич Пушкин. Первый выпуск Лицея, к которому принадлежит и А. С. Пушкин, – самое заметное явление в жизни этого учебного заведения. И этот выпуск нам известен лучше других и потому, что взрастил гений великого поэта, других известных людей России, и потому, что именно в эти годы (1811–1817) складывалась система работы Лицея, та среда, в которой воспитывались ее ученики.

М. М. Сперанский, принимавший самое непосредственное участие в разработке «Постановления о Лицее» и в подготовке его к открытию, определял целью нового учебного заведения подготовку всесторонне развитых и образованных деятелей для русских государственных учреждений. В «Положении о Лицее» так и записано: «Учреждение Лицея имеет целью образование юношества, особенно предназначенного к важным частям службы государственной».

Лицей представлял собой закрытый тип учебного заведения. Родители и родственники воспитанников могли иметь свидания

с детьми только в определенные дни и только в Лицее. Некоторые воспитанники за 6 лет обучения ни разу не повидали своих родителей, так как и каникулы они должны были проводить в его стенах. Каникулы были всего один месяц – июль.

Итак, основная цель учебного заведения цель учебная: подготовить образованного человека, способного совершить преобразования в России. Но эта цель совершенно естественно включала в себя и воспитательный аспект – нравственное воспитание, под которым, прежде всего, понималось воспитание гражданина. Первый директор Лицея В.Ф. Малиновский говорил, что высоко нравственным девизом Лицея является «общая польза»; именно она лежит в основе обучения, там формируются понятия о назначении человека, целью жизни которого должно стать основное стремление – приносить пользу, служа «общему благу», то есть народу, Отчизне, Личность выпускника должна характеризоваться благородством начал и намерений, самостоятельной мыслью, независимым мнением, критическим отношением к действительности. Благородство, доброту, любовь нельзя воспитать без окружающей красоты природной и душевной, без понимания и соприкосновения с миром искусства. Лицей – это одно из первых учебных заведений, в котором образцово было поставлено эстетическое воспитание в самом широком смысле этого слова.

В первом наборе Лицея (1811 г.) было 30 воспитанников, поступивших в учебное заведение на основе вступительных экзаменов. Дети дворянского происхождения, они отличались по возрасту (от 11 до 16 лет) и по степени общеобразовательной подготовки. Класс мальчиков представлял из себя необычно живую, многокрасочную по своим дарованиям и склонностям группу воспитанников.

Первым директором Лицея стал В.Ф. Малиновский. Ему принадлежало право формировать педагогический состав учебного заведения. Этому же добивался и второй директор Е. А. Энгельгарт. Конечно, от того, кто были педагогами в Лицее, в значительнейшей степени зависел результат его работы.

Как мы уже подчеркивали, учебный процесс был направлен на неразрывное единство обучения и нравственного воспитания подростков и юношей. Учебный план предполагал шестилетний

срок обучения на двух курсах, по три года каждый: начальный и окончательный.

В учебный план начального курса входили гимназические науки, кроме политэкономии, статистики, коммерческих наук и технологии. Сюда же был введен особый курс «изящных наук и физических упражнений». Окончательный курс охватывал основные науки трех университетских факультетов: нравственно-политического, физико-математического и словесного.

«Положение о Лицее» ставило задачи обеспечить своим питомцам, прежде всего, общее образование как фундамент всякой специальной подготовки. В связи с этим первые четыре года обучения были призваны обеспечить общее развитие; на двух последних курсах была ориентация на специальную подготовку по направлениям: гражданская деятельность и военная. То, что первые четыре года подростки получали общее образование, имело существенное значение, во-первых, для того, чтобы они могли проявить свою индивидуальность, попробовать себя в самых разных видах деятельности; во-вторых, хорошо продумать свои жизненные планы, соотнести их со своими возможностями и правильно сделать профессиональный выбор.

Особо отметим режим работы Лицея. Учебный распорядок был установлен так, что он благоприятствовал свободному развитию физических и умственных сил воспитанников.

«Вставали мы, – вспоминает И.И. Пущин, – по звонку в шесть часов. Одевались, шли на молитву в залу. От 7 до 9 часов – класс; от 12 до часу – прогулка; в час – обед; от 2 до 3 – или чистописание, или рисование; от 3 до 5 – класс; в 5 часов – чай; до 6 – прогулка; потом – повторение уроков или вспомогательный класс. По средам и субботам – танцеванье или фехтованье. Каждую субботу – баня. В половине 9 часа – звонок к ужину, после ужина – до 10 – рекреация. В 10 часов – вечерняя молитва, сон».

Мы уже отмечали, в учебном плане присутствовала такая учебная дисциплина, как «изящные искусства и гимнастические упражнения», которая включала в себя музыку, пение, рисование, литературное творчество и различные гимнастические занятия. Позднее в этот курс включили обучение танцам, верховой езде и плаванию.

Установленный режим дня позволял разнообразить деятельность лицеистов, устранял возможность переутомления. Час учения сменялся отдыхом в комнате или на улице. В Лицее была «приличная возрасту свобода». Дух свободы привносил в жизнь учебного заведения, прежде всего, педагоги Н. Ф. Кошанский, А. П. Куницын, А. И. Галич, Д. И. де Бурди, Е. А. Энгельгарт.

Единению целей Лицея – воспитанию гражданина, патриота и подготовке профессионального чиновника – способствовало наличие в учебном плане так называемых нравственных наук. В них входили все те познания, которые относятся к нравственному положению человека в обществе: устройство гражданских обществ, права и обязанности гражданина. Сюда же входили право естественное, публичное, гражданское; этика; логика; политическая экономия. Вел этот курс А. П. Куницын. Наука в его изложении стала важным образовательным и воспитательным средством, оказав безусловное влияние на формирование мировоззрения воспитанников.

Огромным воспитательным потенциалом обладал и курс словесности и истории. Основное направление преподавания словесности в Лицее определялось так: «В сем-то курсе профессора всемерно должны стараться, чтобы воспитанники познали отличительные свойства и разность каждого языка, навывкли бы красоты чуждые присваивать языку отечественному, сочинять правильно не на немецком и французском, а преимущественно на русском языке». Большое внимание уделялось преподаванию отечественной истории.

В организации учебного процесса преподаватели осуществляли индивидуальный подход, начинавшийся с того, что они внимательно изучали личность каждого воспитанника. Одну из обязанностей наставников составляло постоянное внимание к слабым и отстающим. Это предусматривалось и в «Постановлении о Лицее»: «Хотя по различию способностей трудно всех воспитанников вести по одной линии успехов, однако профессор должен стараться, чтобы ни один из воспитанников не отставал от его уроков, и где менее способности, там он должен усилить свое внимание». До 1816 года отметки по успеваемости и поведению выражались подробнейшим изложением мнения профес-

сора о каждом ученике. Это, по сути, были подробнейшие педагогические характеристики, в которых не только констатировались факты, но и показывалось то, как развивается лицеист, в чем он продвигается в своем познании мира и поведении.

Важнейшим принципом организации учебной деятельности учащихся в Лицее был принцип развития их самостоятельности и самостоятельности, что невозможно было без системы самообразовательной работы воспитанников. В своих воспоминаниях бывшие лицеисты с благодарностью вспоминают своих учителей А. П. Куницына, Н. Ф. Кошанского, Д. И. де Будри, которые постоянно заботились о развитии самостоятельности учащихся, задавали им творческие сочинения, ставили перед ними сложные и увлекательные вопросы, разрешаемые впоследствии в дискуссии.

Учебная работа была тесно связана с внеучебной деятельностью, которая, в общем, была направлена на совершенствование учебного процесса. Для воспитанников организовывались прогулки, военные игры, литературные беседы, творческие собеседования, дискуссии. Опыт, приобретенный вне учебных занятий, активно использовался учителями в процессе обучения, способствовал решению главной задачи: научить лицеистов мыслить. Кстати заметим, что пункт 61 четвертой главы «Постановления о Лицее» гласил о том, что педагоги должны строить преподавание на примерах, фактах, образцах и только затем переходили к правилам – коротким и удобным.

Успешной организации учебного процесса способствовала хорошая материальная база учебного заведения. В Лицее были кабинеты математических и физических наук с богатым оборудованием. Позднее был создан кабинет естествознания. Лицейская библиотека насчитывала 7–8 тысяч томов книг.

Особую эстетическую среду представляло собой само здание Лицея и помещения в нем, его архитектурное и природное окружение, а также та обстановка доброжелательности, которая складывалась во взаимоотношениях педагогов, воспитанников, служащих Лицея. Товарищеские рассказы из семейных преданий, блестящие придворные праздники, блеск двора, уединенные прогулки по царскосельским садам и паркам, где памятники напоминали о славном прошлом России, рассказы очевидцев о

событиях 1812 года – все это укрепляло в лицеистах любовь к Отчизне и национальную гордость.

Красота дворцов и парков Царского Села прививала у лицеистов любовь к природе и искусству.

Начальство всячески поощряло занятия воспитанников различными видами искусства; музыка, пение как учебные предметы высокопрофессионально преподавались. Часто силами воспитанников в Лицее проводились концерты, на которых, кроме педагогов и служащих, присутствовали родители, родственники и знакомые лицеистов. С 1812 года традиционными стали театральные представления, причем нередко пьесы не только разыгрывались, но и сочинялись самими учащимися или педагогами.

Нельзя не сказать о дружеских отношениях лицеистов, которые характеризовали жизнь учебного заведения. Они вместе совершали прогулки, участвовали в военных играх, выпускали литературные журналы, участвовали в спорах, писали стихи.

Страсть к литературному творчеству пробудилась в лицеистах рано и охватила наиболее даровитую группу юношей, которые и стали вдохновителями и организаторами литературного общества, журналов, кружков всего Лицея. Литературное общество родилось уже в первый год существования Лицея. Творческие встречи и беседы в этом обществе вызвали потребность издавать лицейские журналы: «Вестник», «Для удовольствия и пользы», «Неопытное перо», «Юные пловцы», «Лицейский мудрец».

Все вместе лицеисты сочиняли «национальные песни», в которых в шуточных, а иногда и злых куплетах высмеивали свои недостатки и слабости своих наставников. Душой литературного кружка был Александр Пушкин; около него группировались лицейские поэты: А. Иллический, А. Дельвиг, В. Кюхельбекер, Н. Корсаков, М. Яковлев.

Первыми поэтическими опытами и литературными занятиями интересовались, руководили ими педагоги и воспитатели. Так, Н. Ф. Кошанский успешно применял на учебных занятиях метод сочинений на свободные темы, внимательно корректировал опыты своих воспитанников. А. И. Галич и С. Г. Чириков были не только председателями и устроителями литературных беседо-

ваний лицеистов, но и непосредственными участниками юношеских споров.

Кроме литературных занятий, лицеисты занимались решением религиозных, нравственных и жизненных вопросов современности.

Привлекают внимание рисунки лицеистов. Они много рисовали с натуры друг друга, а иногда и приезжавших в Лицей родных и знакомых.

Интересен альбом Александра Горчакова. Это маленькая записная книжка, которая содержит трогательные и наивные записи почти всех его товарищей по Лицею.

Прекрасное сочетание тактичного педагогического руководства с инициативностью и самостоятельностью воспитанников было одним из животворных источников того духовного богатства, которым отличались лицеисты.

Жизнь Лицея была проникнута гуманностью и характеризовалась «благородством начал и намерений». Воспитанникам внушалась мысль о «чистой нравственности», «превосходных познаниях», «благороднейшем движении отечественной любви». Все это противопоставлялось наукам «приказного звания», профессиональным сведениям, которые были необходимы чиновнику, становлению его карьеры.

Важнейшая черта воспитательной системы Лицея – гуманистические взаимоотношения наставников и учащихся, основанные на уважении личности другого человека и воспитании чувства собственного достоинства. Эти отношения определяли уклад жизни учебного заведения. Воспитанникам постоянно внушалась мысль, что «все они равны, и никто не может презирать другого или гордиться перед прочими чем бы то ни было». Запрещалось кричать на дядек, бранить их или требовать от них непредписанных услуг, хотя дядьки были собственными крепостными воспитанников.

Обращение к ученикам в Лицее было вежливым и тактичным. Учителя и гувернеры называли их по фамилии с прибавлением слова «господин». В Лицее решительно и безоговорочно отвергались телесные наказания.

Большое значение на воспитание лицеистов оказала Отечественная война 1812 года. В это время они выросли духовно, нрав-

ственно возмужали. Идеями свободолюбия и демократии характеризовался господствующий в Лицее уклад жизни. Педагоги разъясняли воспитанникам главные политические и военные события того времени.

В дни событий 1812 года газетная комната в Лицее никогда не была пуста в часы, свободные от занятий: наперебой читались русские и иностранные журналы, спорили и дискутировали о прочитанном.

В воспитании лицеистов прослеживаются две линии русского национального воспитания: характерные черты древнерусской педагогики и передовые русские общественно-педагогические идеи второй половины XVIII – начала XIX вв.: идеи воспитания граждан, сынов Отечества, общечеловеческие идеалы, сочетаемые с глубоким национальным самосознанием.

Второй директор Лицея Е. А. Энгельгард говорил, что «директор должен быть отцом семейства и подобно ему управлять». Особое значение директор придавал нравственному фундаменту образования (единство обучения и воспитания). Он был убежден, что добродетель, кротость и нравственность составляют истинную цену человека и гражданина и что без них и самое просвещение и ученость теряют цену свою».

В основе воспитательной работы должна лежать любовь к воспитаннику. Но выражать ее надо не словами, а делом. «Только путем сердечного участия в радостях и огорчениях питомцев можно завоевать их любовь... Надо помнить, что доверие юношей завоевывается только поступками, ибо сердцу говорят не слова, а чувства, воплощенные в поступки».

«Свобода, руководимая дружбой» – на такой позиции стоял Энгельгард во взаимоотношениях со своими воспитанниками. Он принимает активное участие в творческой жизни лицеистов: по вечерам устраивает чтения в зале или в своем доме, куда он часто приглашал воспитанников. Он знакомит их с обычаями света, совершает с ними в летние каникулы дальние, иногда двухдневные прогулки по окрестностям, в зимнее время в саду на пруду устраивает катание с гор или на коньках.

Важнейшим условием, позволившим Царскосельскому Лицею добиться высочайших результатов в воспитании выдающихся людей России, многие из которых в немалой степени по-

влияли на ее историю и ее процветание, несомненно, стало создание в образовательном учреждении гуманистической воспитательной системы. Опыт работы Лицея – это целая глава в педагогике и, изучая ее, можно глубже понять проблемы современной школы и увидеть пути и средства их успешного решения.

Библиографический список

1. Басина, М. Город поэта (Текст) / М. Басина. – Л.: Детская литература, 1965. – 270 с.

2. Кобенко, Д.М. Императорский Царскосельский лицей. Наставники и питомцы. 1811 – 1843 (Текст) / Д.М. ЕКобенко. – М.: Кучково поле, 2008. – 448 с.

3. Новиков, В. Царскосельский лицей как явление русской культуры (Текст) / В. Новиков // Высшее образование в России. 1998. – № 2. – С. 99-107.

4. Равкин, З.И. Педагогика Царскосельского Лицея пушкинской поры. 1811 – 1817(Текст) / З.И. Равкин. – М., 1999. -130 с.

5. Руденская, М., Руденская, С. «Наставникам... за благо воздадим»(Текст) / М. Руденская, С. Руденская. – Л.: Лениздат, 1986. – 320 с.

6. Эйдельман, Н.Я. Твой ХУ111 век. Прекрасен наш союз (Текст) / Н.Я. Эйдельман. – М.,: Мысль, 1991. – 397 с.

1.3. Развитие профессиональной компетентности педагогов в контексте корпоративного образования: опыт разработки и реализации

Главный ресурс сегодня успешного учреждения – человеческий, то есть персонал, управление персоналом. Одной из образовательных инноваций последнего времени, безусловно, является концептуальное положение «образование в течение всей жизни». Поэтому важнейшая задача сегодня любой организации – непрерывное образование сотрудников, создание образовательного пространства обучающей организации. Развитие персонала рассматривается как фактор успеха организации, обеспечения ее конкурентоспособности на рынке услуг, так как в качестве основной цели непрерывного образования рассматривается постоянное обогащение творческого и профессионально значимого потенциала личности. В современных условиях профессиональная успешность педагога определяется непрерывным

повышением квалификации, в том числе и его способностью самообучаться. Сфера высшего образования находится в поиске новых моделей развития профессиональной компетентности своего профессорско-преподавательского состава. Одним из путей решения проблемы является, на наш взгляд, создание пространства корпоративного образования преподавателей университета.

На кафедре педагогики Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина были разработаны и апробированы модели развития профессиональной компетентности педагогов университета в контексте корпоративного образования (см. рис. 1). Концептуальные основания разработки и реализации моделей составили акмеологический, андрогогический, субъектно-деятельностный, аксиологический подходы, а также теории корпоративного образования, образования взрослых.

Разработаны три основных модели корпоративного образования, которые отличаются целевыми установками, спецификой содержательного и технологического компонентов. Диагностический компонент, как видно из схемы, включает методы, исследовательские процедуры, выявляющие образовательный и профессиональный уровень преподавателей и прежде всего потребности целевых групп, мотивацию. В качестве диагностических инструментов используется аттестация работников, экспертная оценка результатов и продуктов их деятельности, самооценка, рефлексия, наблюдение, опрос.

Целевые установки в последней модели представлены для двух целевых групп – для обучающихся и обучающихся, что особенно важно именно для этой модели. В связи с тем, что содержательный компонент информационно-технологической и нормативно-технологической моделей сходные, то в представлении последней модели он отсутствует.

Рассмотрим концептуальные основания разработки предлагаемых моделей и особенности их содержательного и технологического компонентов.

Базисным критерием оценки качества образования, проектирования его содержательно-деятельностного компонента является профессиональная компетентность как интегральная характеристика специалиста, которая определяет его способность ре-

шать профессиональные проблемы и стандартные профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной деятельности с использованием знаний и имеющегося опыта, ценностей и наклонностей [10].

С позиции акмеологического подхода профессиональная компетентность может быть рассмотрена в качестве результативно-оценочного компонента профессионального развития личности, под которым понимают процесс изменения специалиста в ходе освоения и выполнения профессионально-образовательной деятельности. Результатом профессионального развития является становление профессионала, который помимо знаний, умений, личностных качеств и опыта обладает профессиональной компетентностью, способностью к самоуправлению, профессиональной надежностью. Разработчики компетентностного подхода считают, что профессионал способен обнаружить проблему, сформулировать задачу и найти оптимальные способы ее решения.

Сущностной характеристикой специалиста, как верно считают ученые, является профессионализм, к достижению которого стремятся работники. С позиции деятельностного подхода профессионализм определяется как мера и степень совершенства, которого достигает человек, поднимаясь на высшую ступеньку мастерства, становясь мастером своего рода занятий. Основываясь на методологическом принципе единства деятельности и личности, акмеология рассматривает профессионализм как систему, состоящую из двух подсистем, находящихся в диалектическом единстве, – профессионализма деятельности и профессионализма личности. Профессионализм деятельности – качественная характеристика субъекта труда, отражающую высокую профессиональную квалификацию и компетентность; разнообразие продуктивных профессиональных умений и навыков, в т.ч. основанных на творческих решениях; владение современными продуктивными технологиями и методами решения профессиональных задач, позволяющее осуществлять деятельность с высокой и стабильной продуктивностью. Смыслообразующей характеристикой профессионализма деятельности является профессиональная компетентность специалиста [2].

Профессионализм личности – качественная характеристика субъекта труда, отражающая высокий уровень профессионально значимых или личностно-деловых качеств, акмеологических инвариантов профессионализма, креативности, а также мотивационную сферу и ценностные установки, направленные на саморазвитие и развитие организации. Акмеологические инварианты профессионализма – это основные качества и умения профессионала, обеспечивающие высокую стабильную продуктивность и надежность выполняемой деятельности, практически независимо от ее содержания и специфики. Акмеологическими инвариантами профессионализма являются:

- общие качества, то есть практически полностью независимые от специфики деятельности (в числе таких специалисты называют силу личности, развитую антиципацию, проявляющуюся в умении точно, далеко и надежно прогнозировать, предвосхищать развитие ситуаций, высокий уровень саморегуляции, работоспособность, стрессоустойчивость, умение принимать решения, надежность решений, их своевременность и точность, нестандартность и эффективность, креативность, высокую и адекватную мотивацию достижений);

- специфические качества, то есть в определенной мере отражающие специфику конкретного вида профессиональной деятельности. Например, для преподавателей университета такими инвариантами могут быть: готовность к инновационной образовательной деятельности, научным исследованиям в конкретной сфере, управлению качеством образовательного процесса, педагогическая направленность, педагогическая компетентность, педагогическая гибкость и т. п.

В процессе корпоративного образования осуществляется развитие продуктивного специалиста, под которым в корпоративной педагогике понимается профессионал, способный постоянно обновлять свой поведенческий репертуар, обладающий чувством перспективы в профессиональном и личностном развитии, разрабатывающий и осваивающий различные стили профессионального поведения, признающий возможность альтернативных способов решения профессиональных задач. Формирование такого специалиста зачастую связано с преодолением его immobility – неспособности осознанно, целенаправленно и само-

стоятельно решать профессиональные проблемы. Отсюда в процессе корпоративного образования решается важная задача – преодоление иммобильности специалиста, оказание помощи ему творчески, уверенно вести себя в различных профессиональных ситуациях [8].

Таким образом, акмеологический подход в условиях корпоративного образования позволяет проследить взаимосвязь процессов образования и профессионального развития, определяет степень влияния, которые оказывают различные модели, методы и формы обучения на становление сотрудника как профессионала, на те изменения, которые происходят не только в профессиональной деятельности специалиста, в характеристиках его личности, но и в организации, в реализации ее стратегических и текущих задач.

Корпоративное образование в силу того, что участниками этого процесса являются взрослые люди, опирается на теоретические положения андрагогики, теорию и практику образования взрослых. Основываясь на исследованиях М. Ш. Ноулза, П. Джарвиса, Р. М. Смита, группа российских ученых подчеркивают принципиальные отличия между взрослым и незрелым обучающимся, которые были учтены при проектировании и реализации корпоративного образования в университете:

- ведущая роль в процессе обучения принадлежит обучающемуся;
- стремление взрослого обучающегося к самореализации, самостоятельности, к самоуправлению и осознание себя таковым;
- обладание взрослого обучающегося жизненным опытом, который может быть использован в качестве важного источника обучения и развития, как его самого, так и его коллег;
- обучение взрослого обучающегося для решения важной жизненной проблемы, достижения конкретной цели;
- стремление взрослого к безотлагательному применению полученных в ходе обучения знаний, умений, навыков, способностей;
- организация процесса обучения взрослого в виде совместной деятельности обучающегося и обучающего на всех его этапах: входной диагностики, планирования, реализации, рефлексии, оценивания, коррекции [5]. Обобщающее определение

взрослого человека дано С. И. Змеёвым, который считает, что важной характеристикой взрослого является наличие у него большого объема жизненного опыта, имеющего три составляющие: бытовой, социальный, профессиональный [3].

Группа ученых Ноттингемского университета, разработчиков теории обучения взрослых, считают, что главной целью обучения взрослых является развитие критического творческого мышления, интегрированного с чувственной сферой человека. Ученые обосновали следующие тезисы, имеющие особое значение в обучении взрослых.

Возможности постоянного развития мышления, чувств и «самости» у взрослых выражаются в качественных изменениях мыслительных структур. Наиболее предпочтительно творческое и критическое мышление, способствующее полному развитию взрослого человека, в отличие от некритического восприятия чужих мыслей.

Комбинирование группового и индивидуального самообучения способствует развитию творческого и критического мышления в наибольшей степени.

Образование взрослого – это отбор, оценка, синтез, открытие, диалог [13].

В свою очередь И. А. Колесникова совершенно правомерно отмечает следующие признаки взрослого субъекта обучения:

- осознанность информационного запроса, выражающегося в понимании смысла и целей обращения к различным источникам знания;
- добровольное включение в образовательный процесс;
- критичность мышления, позволяющая адекватно оценивать и корректировать ход обучения;
- открытость и децентрированность мышления как способность понимать и принимать альтернативные точки зрения;
- способность находить и предъявлять другим собственные смыслы, которые рождаются в процессе обучения;
- самостоятельность в достижении позитивных образовательных результатов [7].

Таким образом, андрагогическая модель обучения предусматривает и обеспечивает активную деятельность обучающего-

ся, его высокую мотивацию и, следовательно, высокую эффективность процесса обучения.

Для работающего взрослого человека характерно наличие образовательных потребностей и информационных запросов, которые по своему содержанию более прагматичны и ограничены по проблематике по сравнению с представителями детского и юношеского возраста. Чаще всего они (образовательные потребности) находятся в сфере профессиональной деятельности и преследуют осознаваемые цели, связанные либо с необходимостью сохранить работу и соответствующий статус в организации, либо с ликвидацией дефицитов в профессиональной компетентности. Опираясь на классификацию И. А. Колесниковой, при проектировании и реализации содержания корпоративного образования можно представить следующие виды знаний, которые необходимо формировать у субъектов корпоративного образования, обеспечивающие успешную профессиональную деятельность [7]:

– фундаментальные (определяющие на длительный период ценностные ориентации слушателей, в т.ч. касающиеся гармонизации ценностей университета и личностных ценностей профессорско-преподавательского состава: методологическая культура педагога, исследователя, качество образования, управление качеством образовательного процесса, проектирование образовательного процесса, гуманитарная экспертиза образовательной деятельности, технологизация образовательного процесса, корпоративная культура, политика, миссия университета в современной социокультурной ситуации, стратегия, формы самообразования и т. д.);

– прикладные (необходимые здесь и сейчас, помогающие обучающемуся разрешить ситуацию профессионального затруднения и осуществить необходимые действия для достижения успеха в работе, повышения качества профессиональной деятельности, например, информация о различных конкретных продуктивных, личностно ориентированных и субъектно-ориентированных технологиях, методах обучения, контроля учебных достижений в условиях компетентностной модели содержания образования, способах повышения мотивации обуче-

ния студентов, методах и приемах реализации текущей и итоговой рефлексии и т. д.).

Полученные участниками корпоративного образования знания, должны выполнять ряд следующих функций:

- компенсирующе-корректирующую (восполнение дефицита в профессиональной компетентности и необходимые для мобильного реагирования на вызовы внешней среды, новые требования организации, рассчитанные на более высокий уровень профессионализма у сотрудников, преобразование стилей профессиональной деятельности с целью достижения успеха университета, например, знания, необходимые для проектирования содержания учебных программ, а также контроля и оценки учебных достижений студентов в контексте компетентностной модели содержания образования, проектирование научного аппарата дипломного и магистерского исследования и т. п.);

- поддерживающую (преодоление профессиональных кризисов, обеспечение прохождения сложных периодов в профессиональной деятельности);

- развивающую (повышение общего уровня профессионализма работников, стимулирование их личностно-профессионального роста);

- аддитивную (обязательное дополнение к имеющимся знаниям, которое необходимо в условиях постоянного изменения внешнего информационного контекста, развития внутренней среды организации).

Важными принципами или требованиями к обучению взрослых являются: приоритет самостоятельного обучения; принцип опоры на опыт обучающегося; принцип контекстно-компетентностного подхода в обучении; принцип развития образовательных потребностей (выявление области своего незнания – стимулирования новых образовательных потребностей); контекстность обучения (термин А. А. Вербицкого). Особую значимость приобретает принцип элективности, который предполагает предоставление преподавателю-обучающемуся определенной свободы выбора целей, содержания, форм, методов, источников, средств, сроков, времени, места обучения [8].

Андрогогический подход в образовании взрослых опирается на реализацию субъектно-деятельностного подхода. Взрослый

всегда занимает активную позицию субъекта обучения, что и актуализирует особую роль в корпоративном образовании субъектно-деятельностный подход. Согласно Ю. Н. Кулюткину, взрослый человек – это субъект своей трудовой деятельности, ведущий самостоятельную жизнь, это сформированная личность, способная к самостоятельному принятию решений в соответствии с нормами и требованиями общества [4].

В философском и психологическом смысле субъект – это носитель осознанной активности, познающий и преобразующий внешний и внутренний мир в своей деятельности на основе осознанного выбора, то есть в соответствии со своими ценностными установками [12].

Взрослый вступает в качестве субъекта с присущим ему самосознанием и самостоятельностью в процессе овладения ценностями культуры, способами профессиональной деятельности, формами взаимодействия с индивидами и группами, осознавая свою человеческую и профессиональную сущность. Такому осознанию, как подтверждает опыт, в значительной степени способствует процесс корпоративного образования. Субъектность, как свойство взрослого участника корпоративного образования, проявляется в высокой доле самостоятельности при оформлении своего образовательного запроса, возможности выбора модели обучения и разработки индивидуального образовательного маршрута, осознанном принятии или отторжении той или иной позиции, роли в процессе обучения, стремлении и возможности привнести содержание своего жизненного (в т.ч. профессионального) опыта в информационное поле содержания образования. Из этого следует, что содержание образования в системе корпоративного обучения всегда должно носить открытый характер и развивается за счет привнесения личностного и профессионального опыта, а также индивидуальных образовательных запросов его участников. Вот почему при организации корпоративного образования во всех его формах очень важно определить образовательные потребности его участников, создать условия для выяснения исходного уровня информированности или имеющегося опыта в той или иной области, предпочтения в выборе форм организации обучения, методов взаимодействия, форм участия каждого в образовательной деятельности. Это

важно с позиции создания комфортных условий для всех обучающихся, преодоления ими страха оказаться в позиции учащегося, объекта педагогического воздействия, не справиться в достижении образовательных целей. Образовательный процесс должен быть организован таким образом, чтобы был преодолен барьер взрослого учащегося в отношении своей потенциальной способности к обучению, основанной на предположении о возрастном снижении познавательных способностей.

Следует еще раз подчеркнуть: с позиции теории обучения взрослых очень важно учесть тот факт, что содержательной основой корпоративного образования в значительной степени становится опыт профессиональной деятельности его участников, а основным мотивом в обучении является их стремление расширить границы опыта и наполнить его новым содержанием; это позволяет успешно справляться с новыми задачами, повысить качество своей работы. Вот почему так важна входная диагностика, методы, приемы, позволяющие выявить содержание и характер имеющегося опыта, образовательные ожидания субъектов корпоративного образования. Для решения этой задачи продуктивно использование анкетирования, приемов «Я бы хотел...», «Я знаю, могу; я хочу...», «Ассоциации», «Мои планы/перспективы», «Лучше всего...», «Мои ожидания» и т.п. На основании входной диагностики вносятся необходимые коррективы в содержание образования, соответственно и в технологический компонент курсов повышения квалификации. Следует отметить также необходимость внесения постоянных коррективов и на уровне конкретного образовательного процесса, что вносит определенные сложности в его проектирование для обучающихся. В этой связи очень важно предусмотреть вариативность развития образовательных ситуаций, оптимальные способы их решения.

Субъектно-деятельностный подход актуализирует особую роль субъектно-ориентированных технологий (Л. В. Байбородова, И. Г. Харисова, В. В. Юдин) в образовании взрослых. Речь идет о таких технологиях, как технология личностного целеполагания, самопланирования, формирующего оценивания, рефлексии, портфолио [11]. Следует заметить, что проявление активности (субъектной позиции) преподавателей инициируется и обеспечивается в специально созданных ситуациях выбора: в

выборе целей, содержания, технологий, форм организации обучения, критериев оценки своей работы, полученных результатов, планировании самообразовательной деятельности, перспектив саморазвития.

Корпоративное образование имеет ярко выраженную аксиологическую составляющую, ориентируя его субъектов на присвоение ценностей организации /корпорации, формирование общего видения дальнейшего развития организации и ее взаимодействия с внешней средой (прежде всего с потребителями образовательных услуг). В процессе корпоративного образования, как справедливо отмечает группа ученых Новгородского университета имени Я. Мудрого, происходит не только расширение границ профессиональной компетентности сотрудников, но и процесс корпоративного воспитания, способствующий идентификации работников со своей профессией и организацией в целом. Аксиологической основой обучения воспитания персонала является гармонизация организационных и личностных ценностей профессорско-преподавательского состава [8].

Корпоративная педагогика выделяет ценности личностные, представляющие собой набор ценностных ориентаций отдельного работника, и ценности организационные, выражающиеся в правилах, нормах, традициях, установленных в учреждении и определяющих модели поведения его персонала. Личностные и организационные ценности (корпоративная этика) являются, как известно, сильно действующими факторами индивидуальной и групповой мотивации к повышению квалификации, уровня профессионализма, отвечающего ожиданиям корпорации и сотрудника. Гармонизация организационных и личностных ценностей делает поведение человека более последовательным и осознанным, создает организационно-педагогические условия для освоения им новых видов деятельности, новых технологий, формирует готовность к инновационным преобразованиям. Как отмечают ученые, в условиях гармонизации личностных и организационных ценностей более успешно решается задача развития профессиональной компетентности сотрудника в контексте стратегии организации [8]. Так, важнейшими корпоративными ценностями, стимулирующими развитие профессиональной компетентности сотрудников, являются ориентация на высокое

качество, повышение конкурентоспособности организации на рынке образовательные услуг, миссия университета в окружающем социокультурном пространстве, достижения организации и их признание на разных уровнях (региональном, республиканском), международное сотрудничество и др.

Наряду с организационными ценностями О.С. Виханский и А.И. Наумов вводят термин «расположение», который можно определить как априорное отношение к человеку, группе людей, процессам и явлениям, организации в целом, определяющее позитивную или негативную реакцию на них [1]. По утверждению ученых, расположения, как правило, обусловлены ценностями и диктуют поведение работников организации. Очень важно учитывать тот факт, что расположения, как подчеркивают ученые, менее устойчивы, чем ценности, а, следовательно, более подвержены изменениям в процессе корпоративного образования. Так, например, некоторые преподаватели не используют современные информационные технологии, но это не означает, что в основе этого лежит ориентация на ценность «консервативность» или отсутствие ценностной ориентации на постоянное развитие как фактора профессиональной успешности. Причинами данного обстоятельства могут быть отсутствие соответствующих компетенций, страх и неуверенность в достижении поставленных задач. Совершенно очевидно, что такие причины могут быть устранены в процессе корпоративного образования.

Ученые отмечают, что наиболее распространенными типами расположений человека в организации являются удовлетворенность работой, увлеченность работой и приверженность организации. Среди характеристик, от которых зависит удовлетворенность человека работой, ученые называют характер и содержание работы: возможность творческой самореализации в своей профессиональной деятельности, наличие элементов вызова в работе, которые необходимо преодолевать, творческое начало, сложность заданий, возможность использовать свои уникальные способности, интересное содержание; возможность профессионального роста, продвижения по службе. Следует заметить, что именно на эти характеристики может оказать влияние корпоративное образование, целью которого является создание условий для позитивных изменений в профессиональной деятельности

сотрудника, личностно-профессиональных качествах и ценностных установках.

В исследованиях установлена также обратная зависимость удовлетворенности работой от уровня эффективности труда: высокая эффективность работы позитивно влияют на удовлетворенность работников своим трудом. В процессе исследований установлена также зависимость между увлеченностью работой и эффективностью профессиональной деятельностью.

В процессе корпоративного образования в университете решаются три взаимосвязанные проблемы. Образование строится таким образом, чтобы сотрудники университета:

- достигли полной и четкой ясности относительно ключевых факторов успеха университета на рынке образовательных услуг;
- осознали общие ценности университета, приобрели опыт идентификации себя с этими ценностями и при необходимости скорректировали свои личностные ценности;
- определили, что именно нужно изменить, какие знания, умения, опыт должны получить в процессе обучения, чтобы стать фактором успеха университета.

Следует подчеркнуть, что принципиально важной является сама возможность формирования организационных ценностей в процессе корпоративного образования. Хорошо известно, что ценностям нельзя научить; необходимы специальные способы формирования организационных ценностей. Такими способами являются: знакомство с моделями поведения авторитетных преподавателей, формальных и неформальных лидеров, открытие новых возможностей и стимулов, информирование персонала о стратегически важных организационных ценностях. Данное положение требует от организаторов корпоративного образования знания и понимания такой информации, органичной демонстрации заданных моделей поведения.

Следует заметить, что организационные ценности формируются также под влиянием внешней среды, например, появление новых возможностей и стимулов в сфере образовательных услуг, влияние организации конкурентов и т.д. Однако решающую роль в корпоративном обучении играет не сама информация об имеющихся общих ценностях, а такая организация образовательного процесса, при которой слушатели вступают в группо-

вое и ролевое взаимодействие, позволяющее им не только идентифицировать себя с общими ценностями, но и сформировать новые ценности или модифицировать старые ценности организации в процессе формального и неформального общения, групповых дискуссий. Таким образом, для процесса формирования организационных ценностей большое значение имеет не только содержательная сторона корпоративного обучения, но и его технологическая сторона, которая должна быть представлена многообразием методов, форм, технологий обучения, позволяющим слушателям быть эффективными субъектами деятельности.

Формирование ценностей организации в условиях корпоративного образования должно осуществляться с учетом следующих особенностей.

Ценности организации могут не разделяться отдельными сотрудниками или их группами и даже вступать в противоречия с их ценностями. В этом случае необходимо определить факты несовпадения, их причины, в процессе групповых дискуссий попытаться найти компромисс.

В процессе корпоративного образования сотрудники должны четко понять стратегические цели организации, которые помогут им осмыслить приоритетные ценности и сформулировать их таким образом, чтобы они побуждали сотрудников к профессиональной активности и развитию своей профессиональной компетентности.

Необходимо учитывать, что в процессе корпоративного образования у сотрудников формируются не только организационные ценности, но и общность видения. Общность видения, как отмечают разработчики корпоративного образования, предполагает сходное представление людей о сущности процессов и явлений, которые происходят в организации, о ее стратегии, путей ее достижения, а также наличие соглашения по основным аспектам и направлениям совместной деятельности [8]. Как отмечают авторы, общность видения следует определять в понятиях и терминах, доступных пониманию участников обучения, связывая его с долгосрочными профессиональными и карьерными интересами сотрудников. Сотрудники имеют право на различие в представлениях о деталях и тактике решения проблемы. Такое право позволяет им проявлять инициативу, самостоятельность,

творческий подход при формулировании общего видения организации, определении своей роли в ее развитии.

Таким образом, аксиологический подход в корпоративной педагогике позволяет раскрыть ценностные основания корпоративного образования, выявить и охарактеризовать те группы ценностей, которые служат как ориентиром для развития организации в целом, так и для развития ее персонала.

Успешное осуществление корпоративного образования предполагает следование определенным принципам. Основными принципами корпоративного образования разработчики корпоративной педагогики считают следующие: ориентация на личностные и организационные ценности; интеграция личностных и корпоративных знаний в процессе образования; учет профессионально-личностного потенциала взрослого обучающегося и др. [8]. Необходимо заметить, что данные принципы разработаны авторами применительно к обучению сотрудников предприятий малого бизнеса в условиях реализации информационно-консультативной модели корпоративного образования. Однако, как показывает опыт, при условии определенной конкретизации, дополнения, уточнения они могут являться регулятивами в построении и реализации разработанных нами моделей корпоративного образования профессорско-преподавательского состава в университете. Раскроем сущность основных принципов и специфику их реализации в университете.

Принцип *ориентации на личностные и организационные ценности* предполагает соотнесение преподавателями своего уровня развития профессиональной компетентности с реализацией стратегических задач университета, его политикой. Совокупность личностных и организационных ценностей является фактором мотивации сотрудников к образовательной деятельности в системе непрерывного профессионального образования. Модель корпоративного образования должна строиться таким образом, чтобы удовлетворять потребности и ожидания как отдельного преподавателя, стремящегося повысить свою профессиональную компетентность, так и университета, добивающегося повышения своей конкурентоспособности на рынке образовательных услуг и инновационного развития за счет создания образовательного пространства обучающей организации.

Вышеназванный принцип логически связан с *принципом интеграции личностных и корпоративных знаний*, имеющий принципиальное значение прежде всего для информационно-консультативной модели корпоративного образования [8]. Сущность принципа заключается в формализации личностных профессиональных знаний преподавателей для их распространения среди профессорско-преподавательского состава с целью трансформации личностного знания в знание корпоративное. Отметим, если такая формализация личностного знания представлена различной учебно-методической продукцией, то последнее может стать коммерческим интеллектуальным продуктом, повышающим конкурентоспособность организации на рынке услуг. Трансформация личностного знания в корпоративное в условиях реализации информационно-консультативной и информационно-технологической моделей осуществляется в соответствии с формулой: личностные знания – формализация – новые знания – их тиражирование в образовательной среде университета – корпоративные знания – достижение профессорско-преподавательским составом и университетом своих целевых установок в процессе корпоративного образования [8]. Аналогично можно представить формулу трансформации личностного опыта в корпоративный опыт. Реализация данной формулы позволяет оптимизировать управление интеллектуальным капиталом университета, под которым понимается сумма знаний, опыта всего профессорско-преподавательского состава и при помощи которых гармонизируется достижение личностных и организационных целей. Принцип указывает на то, что при реализации моделей корпоративного образования знания преподавателей должны приводиться в систему, должен обобщаться успешный педагогический опыт и становиться доступным для других преподавателей. В результате чего достигается синергетический эффект и обеспечивается формирование корпоративного знания, которым можно управлять, хранить, организовывать к ним доступ, использовать как своеобразный актив. Отметим, что чем больше преподавателей университета включаются в состав обучающихся, тем больше синергетический эффект, тем устойчивей интеллектуальный потенциал организации.

Основополагающим принципом, по мнению разработчиков теории и принципов корпоративного образования, является *самоменеджмент профессиональных знаний*, что предполагает сознательную организацию преподавателями собственной образовательной (и самообразовательной) деятельности с помощью различных педагогических, в том числе и информационных технологий. Самоменеджмент включает такие элементы, как самонаблюдение, самоанализ, самоцелеполагание, самопланирование, самоорганизация, самоконтроль, самооценка и др. В условиях корпоративного образования самоменеджмент профессиональных знаний представляет собой управление процессом самообразования, который преподаватели университета осуществляют без отрыва от производства, прибегая в случае необходимости к помощи преподавателей-консультантов, экспертов, профессиональных наставников. Данный принцип предполагает основной упор на самостоятельную образовательную деятельность преподавателей, индивидуальный образовательный маршрут, направленный на разрешение личностно-профессиональных проблем, развитие познавательных потребностей, освоение продуктивного профессионального опыта, адаптацию к новым условиям. Если обстоятельства потребуют от преподавателей новых компетенций, то процесс их освоения, как отмечают разработчики корпоративной педагогики, будет более быстрым и продуктивным у тех из них, кто владеет методами самоменеджмента профессиональных знаний [8].

Самоменеджмент профессиональных знаний обеспечивает интеграцию процесса собственного обучения в профессиональную деятельность, что является весьма важным обстоятельством в условиях отсутствия возможности для отвлечения профессорско-преподавательского состава от основной профессиональной деятельности. Данный принцип предполагает:

- соединение корпоративного образования с профессиональной деятельностью в университете;
- использование реальных (в контексте основных видов профессиональной деятельности) проблем, задач в качестве исходного материала для конструирования проблемных учебных ситуаций, составляющих основное содержание образования в рамках заявленных моделей корпоративного образования;

– внедрение результатов образования непосредственно в процесс профессиональной деятельности в виде педагогических средств, обеспечивающих улучшение ее результатов, в т.ч. и новаций;

– систематическое сопровождение профессиональной деятельности преподавателей университета, обеспечивающее непрерывный характер его образования и как следствие этого – продуктивное решение личностных и организационных задач.

В основу конструирования и реализации технологического компонента разработанных моделей развития профессиональной компетентности преподавателей университета положена идея непрерывного научно-методического сопровождения. Научно-методическое сопровождение трактуется как реализуемая в многообразных формах, технологиях система взаимосвязанных действий, процедур, методов, мероприятий, обеспечивающая оказание квалифицированной помощи преподавателям на протяжении всей их карьеры. Одной из целей научно-методического сопровождения является развитие продуктивного специалиста, под которым понимается профессионал, способный постоянно обновлять свой поведенческий репертуар, видеть перспективы, проектировать различные стратегии и стили профессионального поведения, адекватные контексту ситуации, актуальным задачам. Основными формами реализации информационно-консультативной модели, исходя из ее целевых установок, являются индивидуальные консультации, научно-методические семинары, круглые столы, разработка и обеспечение необходимыми методическими материалами преподавателей университета (размещение их на сайте университета, создание печатной продукции), проведение вебинаров как форм ИТ-консультаций.

Опыт показывает, что весьма востребованной формой реализации информационно-консультативной модели корпоративного образования становятся консалтинговые услуги. Спецификой консалтинга в условиях корпоративного образования является акцент на диалогичности, на циркуляции информации, на информационном обмене между консультантом и клиентом. Акцентируем внимание на последнем положении: информационный обмен – важная составляющая корпоративного образования, создающая условия для профессионального развития не только

потребителей консалтинговых услуг, но их субъектов, их осуществляющих. Задача любого учреждения, создающего образовательное пространство обучающей организации, организовать многочисленную команду профессионалов-консультантов, способных оказывать квалифицированную и оперативную помощь сотрудникам в разрешении профессиональных проблем, затруднений, а в конечном итоге, способствующих достижению его стратегических и тактических задач. Практика показала, что наиболее успешно консалтинговые услуги оказываются при условии, что консультантами являются квалифицированные эксперты в той или иной области, а, значит, владеющие методологией и технологией экспертизы (концептуальными основаниями, целевыми установками, содержанием, методическим инструментарием гуманитарной экспертизы образовательной деятельности). В свою очередь, обучающей организации необходимы эксперты, которые могут и должны быть компетентными консультантами в своей области. Команда консультантов-экспертов, как убеждает опыт, является сегодня значительным капиталом высшего учебного заведения.

В процессе реализации информационно-консультативной модели развития профессиональной компетентности преподавателей университета апробированы различные технологические способы оказания консультационных услуг: в варианте эксперта, когда консультант заранее знаком с проблемой консультируемого и знает, либо предполагает готовое решение, которое он может ему предписать; в варианте «врача» (по выражению группы ученых под руководством М. Н. Певзнера), когда консультацию предваряет постановка диагноза, то есть выявление причин профессиональной «болезни», и после этого намечается стратегия его «лечения»; в варианте менеджера, когда консультант оказывает педагогу не только консультационную услугу, но и принимает непосредственное участие в преодолении его затруднений [8].

Консультирование может осуществляться по результатам внутренней и внешней экспертизы профессиональной деятельности педагогов, в период аттестации педагога или на основе данных аудита качества образования, когда консультант-эксперт по просьбе педагога индивидуально или в группе с другими экспертами осуществляет комплексную экспертизу различных на-

правлений и результатов его деятельности, на основе данных анализа вырабатывает необходимые методические рекомендации.

Консультационная помощь педагогу может быть направлена на восполнение или обновление его профессиональных компетенций. В первом случае консультационные услуги будут носить корректирующий характер и устранять дефицит в профессиональных знаниях и умениях, опыте их применения. Во втором случае речь идет о формирующем характере консультирования, ибо оно направлено на реконструкцию профессионального опыта педагога за счет приобретения новых компетенций.

Консультирование дополняется модерированием мероприятий методического характера, в которых работник может раскрыть свои профессиональные возможности и способности. При этом модератор-консультант организует с помощью специальных технологий и техник процесс свободной коммуникации, побуждающей ее участников к принятию профессионально грамотных решений за счет актуализации внутреннего потенциала.

Научно-методическое сопровождение специалистов может осуществляться и в форме супервизии, которая является интегративным вариантом по сравнению с модерированием и консультированием. Супервизия предполагает профессиональное консультирование и сопровождение специалиста более опытным специалистом, создающим психологически комфортные условия для обсуждения профессиональной деятельности, а также осуществляющим профилактику и исправление профессиональных ошибок [10].

Следующей продуктивной и востребованной формой самообразования, а также информационного обмена являются научно-методические и теоретико-методологические семинары, проблематика которых, что очень важно, определяется актуальными запросами как образовательной организации, так и интересами отдельных профессиональных групп.

Современные модели корпоративного образования характеризуются выходом за рамки университета за счет расширения образовательных практик и воздействий, интеграции различных форм образования в системе профессионального образования. Одним из средств интеграции

различных форм в системе профессионального образования, как подтверждает опыт, являются сетевые профессиональные сообщества. Отметим ряд особенностей работы сетевых педагогических сообществ:

- сетевые сообщества позволяют существенно расширить профессионально-образовательную среду педагогов за счет взаимодействия значительного количества субъектов коммуникации, а также обращения к массиву образовательных ресурсов, свободного доступа к образовательным ресурсам в социальных сетях в любое удобное время, создания коллекций методических материалов по определенным проблемам, профилям профессиональной подготовки;

- самообразование педагогов в сетевых профессиональных сообществах приобретает черты коллективной деятельности, совместного решения общих педагогических проблем, что значительно повышает результативность и качество корпоративного образования;

- в рамках сетевого сообщества создаются условия для приобретения опыта и развития умений самообразования педагога в ИКТ – насыщенной среде.

Реализация информационно-технологической модели предполагает организацию и проведение целевых курсов повышения квалификации без отрыва от производства, при этом в качестве лекторов-тренеров на них выступают наиболее квалифицированные преподаватели университета. Преимущества таких курсов повышения квалификации заключаются в следующем: хорошее знание лекторами-тренерами стратегических и тактических целей организации, ее текущей образовательной ситуации, организация обучения, основанная на корпоративных ценностях, продуктивном общении со своими коллегами, использовании их продуктивного личного опыта в решении образовательных задач.

Проектирование тематики и содержания целевых курсов обязательно осуществляется на основе изучения запросов преподавателей, а также в интересах организации, изучения и обобщения образовательной практики. В процессе проведения курсов важным аспектом является опора на личный опыт конкурсантов, на реализацию их субъектной позиции в организации и

осуществлении образовательного процесса (имеется в виду, как уже отмечалось выше, осознанная активность преподавателей в процессе целеполагания, определения личностных смыслов своей деятельности, выбора содержательных элементов, технологий, методов, форм работы, осуществления оценочно-рефлексивной деятельности, проектирования направлений дальнейшего саморазвития).

Мастер-классы, организационно-деятельностные игры, профессиональные конкурсы («Мастер лекционных занятий», «Мастер практических занятий», «Профессиональный дебют», конкурс на лучшую дипломную и магистерскую работу), различные формы социального партнерства с учреждениями образования города, другими организациями (научно-методическое сопровождение проектов, самообразовательной, исследовательской деятельности их сотрудников, подготовка и проведение различного рода научных, методических мероприятий (прежде всего в виде университетских проектов, например, «Методический калейдоскоп» «Панорама педагогических идей», «Методический дискурс» и т. п.) являются формами реализации нормативно-технологической модели корпоративного образования. В основу реализации данной модели положена идея, заключающаяся в актуализации у преподавателей потребности в осмыслении и развитии своего практического опыта, личностно-профессиональных качеств, освоении новых образцов деятельности, проектировании и достижении новых перспектив.

Особо отметим такую форму развития профессиональной компетентности педагогов университета, как профессиональные конкурсы. Как показывает опыт, профессиональные конкурсы являются по своей сути способом рефлексии и демонстрации педагогами своего актуального уровня педагогического мастерства, формой повышения мотивации к продолжению профессионального развития. Среди условий эффективного проведения таких профессиональных конкурсов можно назвать: организацию посещения заинтересованных преподавателей конкурсных испытаний; использование системы стимулирующих мер, афиширование результатов конкурса с анализом и оценкой лучших образцов деятельности; разработку адекватных, валидных критериев оценки профессионального мастерства конкурсантов, единое понимание

членами жюри сущности каждого критерия оценки конкурсантов; положительный эмоциональный настрой, корректность поведения членов жюри, уважительный корректный тон вопросов и суждений в процессе конкурсных испытаний.

Исходя из того, что социальное партнерство является условием и критерием качества образования, одним из основных направлений развития профессиональной компетентности участников педагогического процесса считаем реализацию модели корпоративного образования в системе «вуз-школа». Основные концептуальные идеи, положенные в основу реализации социального партнерства с другими учреждениями образования, можно сформулировать следующим образом: реализация идеи расширения образовательного пространства, основанного на взаимовыгодных партнерских отношениях; создание образовательного пространства исследовательской культуры, где связь науки и практики становится ведущим стилем мышления, одним из ведущих факторов повышения профессионализма педагогических кадров, качества образования; обеспечение интеграции теории и практики обучения, оптимального и гармоничного сочетания фундаментальной и практической составляющей профессиональной компетентности, в деятельности педагогических кадров, в их личностно-профессиональном развитии.

Интеграция науки и практики через создание филиалов кафедр университета на базе учреждений образования области представляет собой качественно новый уровень социального партнерства. Как показывает практика, такие интеграционные процессы создают условия для решения более сложных образовательных задач, возникновения нового научно-практико-ориентированного знания, опыта, новых образцов научного и образовательного продуктов, генерирования новых идей и их последующей успешной практической реализации, реализации инновационных образовательных проектов.

В условиях функционирования филиалов кафедр можно говорить об исследовательской культуре расширенного образовательного пространства. Одним из значимых результатов такого типа образовательного пространства является перевод самообразовательной траектории педагогов в режим исследовательской деятельности, развитие методологической культуры педагогов,

стимулирование их профессионального роста и, как следствие, перевод учреждения образования на новый уровень развития, а также развитие профессиональной компетентности всех участников педагогического процесса на разных уровнях образования.

Ведущими моделями корпоративного образования, как показывает анализ существующего опыта, исследований в области корпоративного образования, являются информационно-консультативная и нормативно-технологическая, которые можно считать *новационными* за счет *интеграции* составляющих [6, 8, 9]:

- информирования (приращение знаний, их актуализация, обновление);
- консультирования (разрешение профессионально-личностных проблем персонала и организации);
- использования технологий, методов и форм, обусловленных опытом обучающихся и обучающихся, создания информационно-насыщенной среды;
- проектирования и реализации образовательного процесса на методологической основе;
- осуществления образования как в интересах организации, так и ее отдельных сотрудников.

Библиографический список

1. Виханский, А.А. Менеджмент [Текст] / А.А. Виханский, А.И. Наумов. – 3-изд. – М.: Изд-во Экономистъ, 2003. – 528 с.
2. Деркач, А.А. Акмеология [Текст] / А.А. Деркач, В.Г. Зызыкин. – СПб. : Питер, 2003. – 256 с.
3. Змеев, С.И. Технология обучения взрослых [Текст] / С.И. Змеев. – М.: Академия, 2002. – 128 с.
4. Кулюткин, Ю.Н. Психология обучения взрослых [Текст] / Ю.Н. Кулюткин. – М.: Просвещение, 1985. – 196 с.
5. Ноулз, М.Ш. Современная практика образования взрослых. Андрогогика против педагогики [Текст] / М.Ш. Ноулз. – М.: Изд-во МГУ, 1980. – 203 с.
6. Образовательный менеджмент: учеб. пособие для магистратуры по направлению «Педагогика» [Текст] / Иванов Е.В., Певзнер М.Н., Петряков П.А., Федотова Г.А., Шерайзина Р.М., Ширин А.Г.

/ сост. и общ. ред. Иванова Е.В. Певзнера М.Н. – Великий Новгород : НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2010. – 412 с.

7. Основы андрагогики [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И.А. Колесникова, А.Е. Марон и др.; под ред. И.А. Колесниковой. – М.: Изд. центр «Академия», 2003. – 240 с.

8. Певзнер, М.Н. Корпоративная педагогика [Текст]: учебное пособие / М.Н. Певзнер, О. Грауманн, П.А. Петряков. – Великий Новгород : НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2010. – 459 с.

9. Певзнер, М.Н. и др. Научно-методическое сопровождение персонала школы: педагогическое консультирование и супервизия [Текст] / М.Н. Певзнер, О.М. Зайченко, [и др.]; под ред. М.Н. Певзнера. – Великий Новгород: Изд-во НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2002. – 316 с.

10. Педагогическое образование в университете: Контекстно-биографический подход [Текст]: монография / А.А. Иванов [и др.] ; под ред. А.Л. Гаврикова, М.Н. Певзнера. – Великий Новгород : НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2001. – 300 с.

11. Педагогические технологии: результаты исследований Ярославской научной школы [Текст]: монография / под ред. Л.В. Байбородовой, В.В. Юдина. – Ярославль: ИД «Канцлер», 2015. – 453 с.

12. Петровский, В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности [Текст] / В.А. Петровский. – РостовнаДону, 1996. – 512 с.

13. Рабочая книга андрагога [Текст] / Под ред. С.Г. Вершловского. – СПб : Знание, 1998. – 145 с.

Модели развития профессиональной компетентности педагогов

Цель: создание условий для развития профессиональной компетентности ППС в условиях корпоративного образования		
Концептуальные основания		
Подходы: акмеологический, андрогогический, аксиологический, субъектно-деятельностный	Теории: корпоративного образования, образования взрослых	
Диагностический компонент: диагностика профессионального уровня ППС (экспертная оценка, самооценка); диагностика образовательных потребностей и мотивации сотрудников университета (опрос, в т.ч. анкетирование)		
Модели развития профессиональной компетентности		
Информационно-консультативная модель		
Целевые установки: – получение новых знаний; – овладение информацией на новом уровне; – выработка убеждений; – удовлетворение познавательных интересов.	Содержательный компонент: – современные тенденции развития теории и практики образования; – проектирование и реализация образовательного процесса; – создание программно-планирующей документации, учебно-методической продукции; – применение современных образовательных технологий; – проектирование научного исследования	Технологический компонент: – Индивидуальные и групповые консультации – Научно-практические и научно-методические семинары – Методические материалы на сайте университета, методические издания – Вебинары, онлайн семинары и др.

	ния и т.д.	
Информационно-технологическая модель		
<p>Целевые установки:</p> <ul style="list-style-type: none"> – обучение самого себя и своих коллег; – получение нового опыта, совершенствование имеющегося; – решение личностно-профессиональных проблем; – актуализация потребности в самообразовании. 	<p>Содержательный компонент:</p> <ul style="list-style-type: none"> – проектирование и реализация современного образовательного процесса; – применение современных образовательных технологий; – проектирование научного исследования и т.д. 	<p>Технологический компонент:</p> <p>Курсы повышения квалификации:</p> <ul style="list-style-type: none"> – проблемные лекции, практические занятия; ОДИ, педагогические мастерские, тренинги и др.
Нормативно-технологическая модель		
<p>Целевые установки:</p> <p>для обучающихся: демонстрация образцов оптимального решения образовательных задач, осознание своего профессионального кредо, образа «Я», развитие профессионального самосознания.</p>	<p>Целевые установки:</p> <ul style="list-style-type: none"> – освоение новых моделей профессиональной деятельности; – формирование новых профессиональных потребностей у обучающихся, осознание новых перспектив. 	<p>Технологический компонент:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Мастер-классы, тренинги, ОДИ – Академия успешного педагогического опыта – Профессиональные конкурсы, формы социального партнерства с УО города и области и др.
<p>Результативный компонент: развитие продуктивного специалиста, повышение качества образовательного процесса, повышение уровня корпоративной культуры в университете</p>		

1.4. Опыт формирования педагогической компетентности педагогов дополнительного образования детей Кыргызстана

Кыргызская Республика, получив независимость, столкнулась с жизненно важными задачами и необходимостью сохранить суверенитет и национальную безопасность, поднять и развить экономику, поддержать социально-духовную жизнь населения, развить образование.

Принимая во внимание задачи, поставленные перед системой образования Национальной стратегией устойчивого развития Кыргызской Республики Правительством страны проводится целенаправленная работа по обеспечению стабильного и качественного функционирования системы образования [7], что нашло отражение в документах концептуального и стратегического характера Кыргызской Республики: в Законе Кыргызской Республики «Об образовании», «Концепции воспитания школьников и учащейся молодежи Кыргызской Республики до 2020 г.», «Стратегии развития образования на 2012–2020 годы», «Концепции молодежной политики Кыргызстана» и ряда других.

Проводимые в республике сложные реформы в области образования из-за недофинансирования привели к ослаблению воспитательной функции школы. На этом фоне усиливается роль и значение дополнительного образования детей, которое становится средством развития личности. Исходя из сложившейся практики и анализа исследований в области педагогики дополнительного образования детей, можно констатировать, что вовлечение ребенка в изучение основ знаний из разных областей деятельности общества способствует его социальной ориентации и адаптации, формированию осознанного выбора будущей профессии, удовлетворению широких познавательных потребностей [4]. Мы сегодня в Кыргызстане имеем социальный заказ на формирование конкурентоспособной личности, которая может противостоять вызовам современности. В то же время, предоставляя каждому ребенку свободу выбора области и специализации деятельности, учебного заведения и педагога, дополнительное образование создает условия для становления и развития творческой личности, имеющей сформированную систему

социально-значимых ценностей, способной к постоянному само-совершенствованию.

Для выполнения заказа нужны подготовленные педагоги с высокой квалификацией и профессиональной компетентностью, которая основана на его творческой активности. Именно она, за счет личностного саморазвития, способствует эффективному достижению практических результатов.

Очевидно, что в условиях быстрого изменения содержания профессиональной деятельности происходит столь же быстрое обновление имеющихся знаний и для реализации требований общества к личности и профессиональной деятельности педагога дополнительного образования, педагогу сегодня необходимы знания той предметной области, в которой он работает, и создание специальных педагогических условий.

Мы пришли к выводу, что в нашей системе требуется «наличие преподавательского состава с более высоким уровнем подготовки, что является важным фактором в обеспечении качественного и эффективного образования» [6].

Наши многолетние исследования выявили ряд проблем в формировании педагогической компетентности педагогов внешкольного дополнительного образования: педагогов внешкольного дополнительного образования с учетом специфики работы с детьми из разных социальных слоев, возрастов и национальностей в Кыргызстане специально не готовят; повышение квалификации, имеющееся в системе дополнительного образования сотрудников, не поставлено на систематическую основу; педагоги дополнительного образования порой не имеют базового педагогического образования, так как принимаются на работу представители из других сфер деятельности. Несмотря на то, что они часто являются высококвалифицированными специалистами своей отрасли – музыканты, художники, танцоры, педагоги в значительной части испытывают серьезные затруднения в работе с детьми, так как не владеют на достаточном уровне методикой обучения и воспитания детей. Очевидно, что это ведет к снижению качества как воспитательной, так и образовательной деятельности.

Значительный опыт в этой сложной работе накоплен в Республиканском учебно-методическом центре эстетического вос-

питания (РУМЦЭВ) «Балажан», который около десяти лет проводит работу по формированию педагогической компетентности педагогов, а также ведет методическую поддержку педагогов дополнительного образования республики в этом направлении.

Изучение данных о наличии образования у педагогов РУМЦЭВ «Балажан» показало, что более 50% работников являются специалистами в ином виде деятельности, не имеют базовой педагогической подготовки; 40% – имеют высшее педагогическое образование, но не являются специалистами в направлении своей профессиональной деятельности в дополнительном образовании; лишь 10% педагогов получили второе образование или специализацию и работают по основному профилю.

Очевидно, что формирование профессиональной компетентности невозможно без готовности самих педагогов осваивать новые технологии, адаптироваться к иным условиям труда, решать новые профессиональные задачи. Данная ситуация вызвала необходимость изучить уровень педагогической компетентности педагогов, их профессиональный уровень. Анализ показал, что из 90 педагогов городских (г. Бишкек) и сельских внешкольных организаций дополнительного образования в Иссык-Кульской области, имеющих разное образование и различный педагогический стаж работы, 59 % педагогов «плавали» в вопросах воспитания, образования, инновационных методов и форм работы, педагогических технологий. А на вопросы о «педагогической компетенции» и «педагогической компетентности» содержательно смогли ответить лишь 12 % опрошиваемых, 80 % путались в данных понятиях и в основном ответы сводились к «знанию своего предмета», в педагогических условиях формирования педагогической компетентности ориентировались 11 % педагогов.

С учетом полученных данных и специфики профессиональной деятельности педагогов в центре «Балажан» была выстроена система формирования педагогической компетентности специалистов дополнительного образования. Методическая работа в РУМЦЭВ «Балажан» сегодня представляет собой часть системы непрерывного образования педагогов.

Центром налажена деятельность по повышению квалификации педагогов-внешкольников республики. Приоритетным на-

правлением определено развитие педагогического творчества и мастерства. Особенность формирования компетентности педагогов в РУМЦЭВ заключается в том, что проводилась значительная работа по созданию и реализации экспериментальной программы формирования компетентности педагогов в условиях современного внешкольного дополнительного образования. Она была рассчитана не только на педагогов городской среды, но и адаптирована к участию педагогов из различных регионов республики. Успешному осуществлению данной работы способствовала целенаправленная диагностика педагогического опыта коллектива в целом и каждого его члена в отдельности, уровня профессиональной компетентности работника, педагогического потенциала, возможностей коллектива в реализации выдвинутых целей, развития организации.

Основной принцип программы – адресный подход к педагогам с учетом их образования, опыта, стажа работы, профессиональной принадлежности. Идеи профессионализма, формирования педагогической компетентности внедрены во все сферы деятельности Центра, лежат в основе организации форм и методов обучения и воспитания, а также в их содержательной части. Задачи, в соответствии с программой, состояли в обучении педагогов способам самопознания, формирования осмысленной педагогической позиции; рефлексии; позитивных осознанных действий; преодолении проблемных ситуаций путем диалога, уважения к правам и обязанностям педагога; формировании нравственных качеств через нравственную экспертизу; мотивации педагогов к участию в повышении своей квалификации; воспитании толерантности; в активном участии и включенности педагогов в события социально-культурной жизни общества. Важным условием стал принцип стимулирования творческого роста сотрудников через различные конкурсы педагогического мастерства, выступления на районных и областных, республиканских семинарах, тиражирование лучших методических материалов, открытые мероприятия и т. д. Все эти действия оказали положительное влияние и побудили 80 % педагогов к заинтересованной и творческой деятельности, к использованию инновационных методов работы.

Республиканский институт повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров, изучив и обобщив опыт по формированию педагогической компетентности, повышению потенциала педагогов, определил Центр «Балажан» стажировочной площадкой института для сотрудников внешкольного дополнительного образования и для заместителей директоров общеобразовательных школ по воспитательной работе. На базе центра реализуются инновационные программы по внедрению новых форм и подходов повышения квалификации педагогов и их профессионального роста.

Так, курс «Внедрение современных механизмов управления внешкольной организацией дополнительного образования в Кыргызстане», позволяет целенаправленно формировать профессиональные компетентности сотрудников по обучению, воспитанию и развитию детей и молодежи, при этом решаются следующие задачи: развитие и укрепление потенциала внешкольных организаций дополнительного образования, изучение нормативно-правовой базы как фундаментальной составляющей образования, законодательной и правовой основы функционирования и развития системы образования Кыргызской Республики, организационных основ и структуры управления образованием, механизмов и процедур управления качеством образования, формирование у сотрудников знания и умения для работы в правовом образовательном пространстве, развитие новых видов деятельности, роста профессиональной квалификации сотрудников, внедрение новых технологий и механизмов в организацию образовательной деятельности. Слушателям предоставляется систематизированные теоретические и практические положения, изучение и освоение которых обеспечивает формирование системы компетенций. В программу обучения включены такие темы, как «Внедрение современных механизмов управления внешкольной организацией дополнительного образования в Кыргызстане», «Национальная нормативно-правовая база образования в КР», «Влияние педагогической компетентности на качество учебно-воспитательного процесса организаций дополнительного образования», «Особенности социализации детей во внешкольной организации дополнительного образования», «Разви-

тие лидерских качеств педагога», «Организация контроля за учебно-воспитательным процессом» и другие.

Изучение тем позволяют сотрудникам упорядочить процесс обучения, воспитания и развития в организации, обеспечить ее воспитательный эффект, создать среду оптимальную для проявления и развития личности, самореализации в качестве организаторов собственной образовательной деятельности. Курс носит выраженный практический характер. Изучение каждой темы помогает сотруднику организации дополнительного образования к выполнению своих профессиональных обязанностей и предполагает не только формирование теоретической основы для его реализации, но и ориентацию на развитие практических умений в сфере организации отдельных этапов педагогического процесса [1]. Обучение направлено на улучшение освоения и более детальное понимание полученных знаний и умение применить их в своей деятельности для достижения результата.

Приведем примеры структуры занятий.

Тема: Внедрение современных механизмов управления внешкольной организацией дополнительного образования в Кыргызстане

Цель: обеспечение стабильного и устойчивого развития системы дополнительного образования детей страны, отвечающей запросам детей и их родителей, повышение эффективности вовлечения детей во внешкольные организации.

Задачи:

- обеспечить новые подходы и принципы повышения качества, доступности и эффективности деятельности внешкольной организации дополнительного образования;
- создавать условия для активного участия сотрудников в управлении учебно-воспитательным процессом;
- активизировать и укрепить потенциала внешкольных организаций дополнительного образования в процессе формирования компетентности сотрудников;
- повысить конкурентноспособность организации в системе образования Кыргызстана.

Содержание:

– изучение новых подходов и принципов повышения качества, доступности и эффективности деятельности внешкольной организации дополнительного образования;

– знакомство с современными механизмами управления внешкольной организацией;

– поиск инновационных методов, форм и технологий организации образовательных процессов.

Формы организации деятельности: лекции-презентации, уровневые практические задания.

Практические занятия:

Деловые игры «Визитка», «Карусель».

Индивидуально-самостоятельная работа по разработке индивидуального образовательного маршрута сотрудника организации дополнительного образования.

Тема: Национальная нормативно-правовая база образования в Кыргызстане

Цель: обеспечить формирование умений сотрудников для работы в правовом образовательном пространстве.

Задачи:

– сформировать у сотрудников знания и умения нормативно-правовой базы как фундаментальной составляющей образования, законодательной и правовой основы функционирования и развития системы образования Кыргызской Республики для работы в правовом образовательном пространстве.

Содержание:

– изучение системы законодательной и правовой основы образования в КР;

– ознакомление с организационными основами и структурой управления образованием и умение приметить в своей профессиональной деятельности;

– повышение компетентности сотрудников в механизмах и процедурах управления качеством образования.

Формы организации деятельности:

Презентации-лекции, интерактивная игра, просмотр и обсуждение видеофильма, индивидуально-самостоятельная работа.

Практические занятия:

Интерактивные игры «Кроссворд», «Угадай, кто ты».

Просмотр видеофильм «История у костра».

Работа в трех малых группах «Педагогические ситуации».

Индивидуально-самостоятельная работа по разработке внутрицентровских нормативных документов.

Тема: Влияние педагогической компетентности на качество учебно-воспитательного процесса организаций дополнительного образования

Цель: совершенствование и развитие целостной системы учебно-воспитательного процесса, внедрение компетентностного и деятельностного подходов для получения качественного результата.

Задачи:

– изучить влияние педагогической компетентности сотрудников на качество учебно-воспитательного процесса организаций дополнительного образования детей;

– повысить педагогическую и психологическую компетенцию сотрудников;

– внедрить компетентностный и деятельностный подходы для получения качественного результата в учебно-воспитательном процессе.

Содержание работы:

– подбор и апробация значимых достижений педагогической практики;

– программная проработанность и ресурсное обеспеченность образовательно-воспитательного процесса;

– конкретность прогнозируемых педагогами и детьми результатов образования, реальность их достижения [8].

Формы организации деятельности:

Лекция-презентация, работа в малых группах, ролевая игра, самостоятельная работа, обсуждение, мозговой штурм, дискуссия.

Практические занятия:

Работа в малых группах на темы: «Формирование коммуникативной компетентности педагогов», «Развитие личностно-ориентированной компетентности», «Формирование организационно-управленческой компетентности».

Ролевые игры: «Я не довольна работой педагога», «Социализация нового кружковца».

Самостоятельная работа «Разработка индивидуального образовательного маршрута сотрудника по формированию педагогической компетентности».

Тема: Педагогическая технология как фактор оптимизации процессов обучения, воспитания, развития

Цель: формирование современного взгляда на педагогическую технологию как фактор оптимизации процессов обучения, воспитания, развития.

Задачи:

- рассмотреть сущность технологии, связь ее с другими педагогическими категориями;
- дать понятие классификации технологий;
- изучить виды и приемы современных педагогических технологий;
- определить роль педагогической технологии как фактора оптимизации процессов обучения, воспитания, развития;
- развить умение сотрудников организаций дополнительного образования использовать педагогические технологии в своей профессиональной деятельности для достижения планируемого результата.

Содержание:

- изучение теоретического материала о педагогических технологиях;
- изучение практического опыта применения педагогических технологий в учебно-воспитательном процессе;
- развитие умения сотрудников организаций дополнительного образования использовать педагогические технологии в своей профессиональной деятельности через деловые игры, педагогические ситуации, дискуссию, обсуждение, анализ посещения учебного занятия в кружках.

Формы организации деятельности:

Лекция-презентация, работа в малых группах, ролевая игра, самостоятельная работа, обсуждение, мозговой штурм, дискуссия, интерактивная игра, опрос.

Практические занятия:

Игровые технологии: Интерактивные игры «Педагогическая технология – ЭТО – ...»; деловая игра «Автопортрет».

Организация групповой работы: Работа в малых группах «Пазлы»; работа группы по выпуску открытки «Я-технолог».

Проектно-исследовательская технология: Самостоятельная работа в 3 группах по разработке проектов: «Профилактика табакокурения»; «Наши руки не для скуки».

Посещение и анализ, обсуждение практического занятия «Путешествие в страну пчел».

Дискуссия «Изучать, думать, искать, творить, сотрудничать».

Тема: Особенности социализации детей во внешкольной организации дополнительного образования

Цель: определение роли внешкольной организации дополнительного образования в социализации детей и повышения их конкурентоспособности

в современном обществе.

Задачи:

- овладение сотрудниками вариативными образовательными программами социализации детей;
- повышение инновационной активности сотрудников в области обновления программ по социализации детей;
- определение формы работы по социализации детей и повышения их конкурентоспособности в современном обществе.

Содержание:

- изучение существующих вариативных образовательных программ социализации детей;
- использование инновационных программ социализации детей в своей деятельности;
- стимулирование познавательной активности и повышение компетентности сотрудников организации дополнительного образования в вопросах социализации детей и подростков.

Формы организации деятельности:

Лекция-презентация, работа в малых группах, ролевая игра, самостоятельная работа, обсуждение, анкетирование.

Практические занятия:

Интерактивная игра «Человек, индивид, личность».

Кроссворд по терминам социальной педагогики.
Решение педагогических ситуаций.
Деловая игра «Компоненты детской субкультуры»

Тема: Организация контроля за учебно-воспитательным процессом

Цель: повышение качества учебно-воспитательного процесса через современные подходы к организации контроля.

Задачи:

- анализ хода выполнения плана учебно-воспитательного процесса;
- осуществить анализ качества учебных программ объединений внешкольных организаций;
- осуществить информационное и методическое обеспечение реализации современных форм организации контроля за учебно-воспитательным процессом;
- совершенствовать оценку эффективности деятельности дополнительного образования детей.

Содержание:

- создание комплексных исследований и проектов по организации контроля;
- осуществление анализа качества учебных программ объединений внешкольных организаций;
- осуществление информационного и методического обеспечения реализации современных форм организации контроля за учебно-воспитательным процессом;
- сбор и анализ результатов освоенности обучающимися образовательной программы в полном объеме процента сохранности контингента, удельного веса обучающихся, ставших призерами и победителями конкурсов, выставок;
- изучение доли выпускников продолживших образование по профилю;
- анализ доли обучающихся, включенных в учебно-исследовательскую деятельность;
- анализ удельного веса родителей, принимающих активное участие в управлении образовательным процессом [2].

Формы организации деятельности:

Лекция-презентация, работа в малых группах, ролевая игра, самостоятельная работа, обсуждение, анкетирование, опрос, мониторинг.

Практические занятия:

Организация постоянного внутреннего контроля за качеством образовательного процесса «Наши победы».

Мониторинг участия родительской общественности в учебно-воспитательном процессе «Папа, мама, я – творческая семья».

Опрос по удовлетворенности родителей и детей качеством образовательных услуг «Я в следующем году приду в кружок».

Деловая игра «Я знаю...».

Интерактивная игра «Кроссворд».

Ролевая игра: «Я – организатор».

В ходе курса участникам предоставляется возможность осмыслить приобретенный опыт, открыто выразить свои мысли и чувства.

Одним из условий успешности обретения новых знаний стали Международные научно-практические конференции по актуальным вопросам развития дополнительного образования, проводимые РУМЦЭВ «Балажан» совместно с Министерством образования и науки КР. Включение педагогов, директоров внешкольных организаций дополнительного образования в разработку своих выступлений по теме конференций явилось показателем осознания значимости проблемы педагогической компетентности и определения путей ее решения. Подтвердили свою значимость и необходимость в рамках проведения конференции мастер-классы, организация практических площадок, где участники конференции могут заключить соглашения о сотрудничестве по повышению квалификации и обменяться опытом передовых технологий формирования компетентности педагогов дополнительного образования. Участие в конференциях ученых и исследователей из России, Казахстана, Таджикистана, Индии, Польши, Кыргызстана позволяет в рамках конференций провести мастер-классы ведущих ученых стран-участниц, направленные на формирование педагогической компетентности педагогов.

Центром «Балажан» были разработаны критерии оценки деятельности педагогов, рекомендации по повышению квалификации

педагогов, требования к созданию портфолио для каждого педагога, задействованного в осуществление данной программы [3].

Практика показала, что знания и умения, приобретенные педагогами в процессе формирования педагогической компетентности, получают свое последующее развитие и практическое применение в самостоятельной деятельности педагогов в ходе учебно-воспитательной и творческой деятельности. Так, педагоги разработали и внедрили в учебно-воспитательный процесс Центра «Балажан» новые эффективные методики, инновационные технологии, учебные программы и формы работы с одаренными детьми. Пример тому Межрегиональный конкурс вокалистов «Я – Кыргызстанец и этим я горжусь!», охвативший более 2500 начинающих певцов со всех уголков Кыргызстана, который позволил детям познакомиться с музыкальным наследием и культурой кыргызского и народов проживающих в нашей стране; Международный этно-карнавал «Иссык-Куль собирает друзей», который ежегодно проходит с участием более 500 детей из Казахстана, Кыргызстана, России, Таджикистана, Индии, Китая и является ярким примером интернационализма, дружбы, понимания и культурного взаимообмена.

Показателем педагогической компетентности педагогов стали победы воспитанников на международных, республиканских конкурсах. За последние годы более 4000 детей РУМЦЭВ «Балажан» стали победителями и обладателями золотых медалей международных конкурсов в Индии, Турции, Китае, Японии, Корее, Венгрии, Польши, Бельгии, США, России, Казахстана, Узбекистана, Беларуси, Украины, Армении и других стран.

Исследование, проведенное среди педагогов, принявших участие в экспериментальной программе, показало, что, прежде всего, изменился их взгляд на роль и место педагога в повышении своего профессионального мастерства и педагогической компетентности. Так, по мнению опрошенных педагогов о первостепенных, на их взгляд, условиях формирования педагогической компетентности участники отметили личную позицию педагога, его ценностное самоопределение, убежденность, заинтересованность и стремление к побуждению собственной сознательности (71,5 %), также выделяют знание форм, методов, новых педагогических технологий и умение применять их в работе с

детьми (65 %). Педагогические условия, направленные на активное участие педагогов в развитии и преобразовании окружающего мира, создающие предпосылки для стимулирования социальной активности педагогов получили 80,1 %; 76 % опрошиваемых уверенно владели педагогическими компетенциями и сумели применять в практической деятельности полученные знания, принимать решения в нестандартных ситуациях. Также эффективность и востребованность усилий «Балажана» по формированию педагогической компетентности педагогов видна из результатов опроса, проведенного среди 61 педагога из регионов Кыргызстана, который показывает, что: хотят повысить свое методическое мастерство – 36,06 % респондентов; желают познакомиться с новыми методами и технологиями в этом направлении работы – 57,4 %; совершенствовать свой профессионализм на постоянной основе – 60,6 %; освоить новую специальность – 19,7 %; раскрыть свой творческий потенциал – 49,2 %; расширить свои знания и повысить социально-психологическую подготовку – 18,03 %; обновить знания по предмету (виду деятельности) – 32,8 %. Выросла ответственность педагогов по участию в общественно-значимых делах. Согласно опросу, 68 % педагогов готовы принимать ответственность за свою работу и работу своего коллектива, 49 % регулярно участвуют в обсуждении проблем, стоящих перед коллективом центра.

Таким образом, созданная на протяжении более десяти лет система формирования педагогической компетентности педагогов имеет свои плодотворные результаты. Критерием оценки и результативности формирования педагогической компетентности педагогов в РУМЦЭВ «Балажан» можно назвать следующие важные показатели (сравнительный анализ за 2006–2007 и 2016–2017 учебные годы): наглядный рост удовлетворенности педагогов собственной деятельностью по формированию педагогической компетентности – без боязни, уверенно проводить открытые занятия, мастер-классы; участие в конкурсах, выступления на публике увеличилось с 22 % в 2006–2007 учебном году до 65 % в 2016–2017 учебном году; в распространении своего педагогического опыта на республиканских мастер-классах, семинарах, конкурсах приняли участие соответственно 13 % и 55 % педагогов; у 45 % педагогов центра разработан учебно-

методический комплекс по воспитанию и обучению детей относительно 4 %; все педагоги по собственной инициативе прошли через различные формы повышения квалификации, что непосредственно помогло росту участия педагогов в различных конкурсах педагогического мастерства за указанные годы с 30 % до 80%; число участников-педагогов, принимающих участие в конкурсе методических материалов на темы педагогического мастерства увеличилось с 10 % до 50 % от общего количества педагогов РУМЦЭВ «Балажан». Количество педагогов-отличников образования КР возросло с 12.2 % в 2006–2007 учебном году до 34.5 % в 2016–2017 учебном году.

Мониторинг «Качество проведения открытых занятий» показал значительное повышение уровня проводимых занятий, что способствовало увеличению численного состава воспитанников с 1237 детей в 2006–2007 году до 4700 в 2016–2017 году.

И как следствие, рост педагогической компетентности педагога – высокий уровень удовлетворенности обучающихся собственной учебной деятельностью, 85 % из 300 опрошенных детей особо отмечают знания, умения, навыки, направленные на социализацию и профориентацию ребенка, а также инновации в деятельности организации; высокий (88.3 % из 230 человек опрошенных) уровень удовлетворенности родителей деятельностью Центра – содержанием, профессионализмом педагогов.

Таким образом, педагогическая компетентность педагога способствует воспитанию человека с современным мышлением, способного успешно самореализоваться в жизни, гражданина и патриота страны.

Библиографический список

1. Байбородова Л. В., Рожков М. И., Чернявская А. П., Харисова И. Г. Теория воспитания и технологии воспитательной деятельности: в схемах и таблицах [Текст] / Л. В. Байбородова, М. И. Рожков, А. П. Чернявская, И. Г. Харисова / под ред. Л. В. Байбородовой, И. Г. Харисовой. – Ярославль : РИО ЯГПУ, 2016. – 190 с.
2. Дополнительное образование детей – личное образовательное пространство детства [Текст] / В.П.. Голованов. – М.: «Издательство «Радуга-ПРЕСС», 2017.

3. Гражданское и патриотическое воспитание подрастающего поколения в системе дополнительного образования [Текст]: материалы IV Международной научно-практической конференции. – Кыргызстан, 2015. – с. 28-34.

4. Закон Кыргызской Республики «Об образовании» от 30 апреля 2003 года № 92, г. Бишкек [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://edubishkek.kg/index.php/normativno-pravovie/zakony/118-zakon-kyrgyzskoj-respubliki-g-bishkek-ot-30-aprelya-2003-goda-92-ob-obrazovanii> Дата обращения: апрель 2016.

5. Мусина Д.С. Педагогические условия формирования гражданско-патриотической компетентности педагогов внешкольного дополнительного образования [Текст]: дис... канд. пед. наук / Мусина Д.С. –Бишкек: КАО, КГУ им и. Арабаева, 2016. – С. 113-163.

6. Концепция развития образования в Кыргызской Республике до 2020 года (утв. Постановлением Правительства КР от 23 марта 2012 г., № 201) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://keu.page.kg/documents/materials/31.pdf> Дата обращения: февраль, 2016.

7. Стратегия развития образования в Кыргызской Республике на 2012-2020 годы (утв. Постановлением Правительства КР от 23 марта 2012 г., № 201) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://keu.page.kg/documents/materials/31.pdf> Дата обращения: декабрь, 2015.

ГЛАВА 2. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

2.1. Обучение через всю жизнь и непрерывное педагогическое образование

«Будущее не приходит, оно создается», – один из главных тезисов современности. Над созданием будущего образования форсайт-методом трудятся научные коллективы, которые уже разработали такие документы как Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа», Профессиональный стандарт педагога, Форсайт «Образование 2030», Форсайт «Компетенции 2030» и другие. Форсайт-проектирование – это результат того, что сегодня от представлений о предопределенности развития личности и общества мы все чаще переходим к размышлениям о создании реальности, которая бы нас устраивала. Форсайт [10] – карта вероятных событий, которые могут произойти в ближайшем будущем и которые важно учитывать при принятии решений в настоящем. Чтобы строить планы на будущее, важно представлять это самое будущее, ориентироваться в его тенденциях. Что же сулит будущее образования, описанное в вышеозначенных форсайтах, понятно нам или вызывает сопротивление? Является ли руководством к действию или несбыточной фантастикой? Воплотятся ли в жизнь именно те инновации, которые обозначаются в форсайт-проектах, сказать не может никто, но что вероятность этого достаточно высока – бесспорно, поскольку создаются они на основе анализа существующих тенденций развития, мировых преобразований в сфере образования, запросов общества.

Рассмотрим, как же представлена картина текущих и будущих преобразований в сфере образования в материалах форсайта «Образование 2030». Форсайт разработан таким образом, что по выявленным проблемам в сфере образования предлагаются решения, которые, как правило, основаны на уже существующих тенденциях или являются заведомо прорывными и отражают стремления общества динамично двигаться к новой реальности. Что еще важно знать о Форсайтах? А то, что именно на основе форсайтов создаются «дорожные карты», по которым работают

министерства и ведомства, реализуя конкретные мероприятия, заложенные в них.

В Форсайте для школы выделяются целый ряд проблем, следствия из них и варианты решений ориентировочно к 2025 году. Наиболее очевидной проблемой является несоответствие системы школьного образования уровню развития технологий и общества. Мысль о необходимости опережающего развития образования не является новой, однако сейчас она настолько актуальна, что стимулирует перестройку не только содержания программ обучения, но и саму философию обучения, предлагая актуализировать идею личной ответственности за постоянно совершаемые выборы. Эти выборы касаются, прежде всего, того, какие компетенции приобретать, какие вузы (системное образование) или другие институты (несистемное образование) и в какой последовательности заканчивать, как не выбрать то, что устаревает и выбрать то, что будет в тренде.

Двигаться в будущее образования можно только в режиме постоянного совершенствования и развития, что связано с обучением через всю жизнь и непрерывным образованием. Если попытаться разделить эти понятия, то обучение через всю жизнь будет с акцентом на саморазвитии, а непрерывное образование – на возможностях государства для обеспечения стремления человека обучаться в течение жизни.

Необходимость обучения в течение всей жизни определяется важнейшим тезисом будущего – портфолио компетенций вместо дипломов квалификаций. А это значит, что смысл профессионального совершенствования и развития будет состоять в том, чтобы в течение жизни копить не дипломы, на получение которых уходят годы, а получать компетенции в сфере дополнительного образования. Этот процесс более динамичный и мобильный, впрочем, как и вся сегодняшняя жизнь.

А теперь перейдем непосредственно к педагогу и к тем его компетенциям, которые устремлены в будущее.

В документах, в которых описано будущее образования, предполагается, что к 2025 году будут преобладать два типа учителей:

– тьюторы, отвечающие за целостное развитие, самоопределение школьников, индивидуальные образовательные траектории;

– интеграторы, подбирающие образовательный контент под конкретные запросы школы, класса или школьника.

Такая ситуация действительно будет возникать, поскольку уже сейчас урок не безальтернативен, и многие школьники активно изучают он-лайн курсы и конкретные уроки, которые проводятся в сети интернет другими, иногда не школьными преподавателями. Именно эта ситуация будет в дальнейшем все активнее востребовать новые функции педагога и самого нового педагога – тьютора и интегратора.

Учитывая, что интеграторы призваны будут создавать информационный контент для конкретного учащегося и школы в целом в зависимости от ее миссии, предметной ориентации, контингента и прочее, встает вопрос о специфике знаний, умений педагога, скорости их обновления и направленности. В этом смысле педагогу, ведущему такую работу, необходимы как знания в области информационных технологий, так и **профильно-ориентированная компетенция** (А. Н. Силанов).

Обладающий такой компетенцией педагог [5, с. 10] будет ориентирован на профильное содержание образования в соответствии с потребностями школьника; введение профильно-ориентирующих предметов, элективных курсов; организацию работы школьников с дополнительной литературой, творческие задания, руководство научно-исследовательской деятельностью школьников, организацию работы с компьютерными программами, Интернет ресурсами, применение индивидуальных образовательных маршрутов и будет не только преподавать свой предмет, но, прежде всего, формировать у школьника востребованные завтрашним днем компетенции, ведущей среди которых является человековедческая.

Актуальность формирования профильно-ориентированной компетенции педагога усиливается как задачами Федерального государственного образовательного стандарта общего образования, так и профессиональным стандартом педагога. Необходимость формирования данной компетенции востребует педагогические концепции по профессиональной ориентации школьников, особенно те, которые ориентированы на смыслообразующую деятельность.

Тьюторы и интеграторы являются не просто специалистами в какой-либо предметной области, от них требуется вовлеченность в судьбу ребенка, совместное принятие решения о главном выборе жизни – профессиональном. Такая ответственность может быть квалифицирована как выполнение миссии. Таким образом, перед системой непрерывного образования встает задача не просто повысить квалификацию преподавателя химии или физики, дать ему приемы и методы преподавания дисциплин, а предоставить возможность переосмысления своей педагогической роли. Конечно, и в настоящее время есть педагоги, предьявляющие и обсуждающие с учащимися смыслы и ценности, но смыслообразующая функция сейчас не обязательна, потому что, преподавая математику или химию (с литературой – сложнее), можно и не предьявлять ребенку свои смыслы и не формировать его ценности.

Ярославский государственный педагогический университет, будучи в авангарде развития образования, уже готовит тьюторов. Система подготовки тьюторов актуализирует технологии индивидуализации образования, которые являются основой тьюторской работы [2]. Тьютор – это педагог, который работает на основе индивидуализации и сопровождает построение учащимся своей индивидуальной образовательной программы. Тьютор, прежде всего, работает со смыслами, ценностями, важными для самого ребенка и помогает ребенку построить в соответствии с ними индивидуальную систему обучения. Создание индивидуальной образовательной траектории подразумевает и создание индивидуальной траектории развития ребенка, что возможно спрогнозировать на основе концептуальной базы, ориентированной на его индивидуальность. В этом контексте наиболее эффективной является концепция педагогики индивидуальности (О. С. Гребенюка, Т. Б. Гребенюк), в которой целостно представлено развитие индивидуальности ребенка [4], описаны его этапы и технологии с позиций сопряжения психологии и педагогики.

Концепция описывает индивидуальность человека как целостность семи сфер психики (интеллектуальной, эмоциональной, мотивационной, волевой, экзистенциальной, предметно-практической, и сферы саморегуляции). Для педагогической

практики ценным является то, что по каждой сфере разработана совокупность компонентов, что дает педагогу целостное представление о том, какие именно качества, способности и умения наиболее развиты у школьника, а какие необходимо компенсировать или развивать. Так, в интеллектуальной сфере возможна диагностика и развитие познавательных процессов (восприятие, мышление, память и пр.), качеств и свойств мышления (оперативность, креативность и пр.), интеллектуальных способностей; в эмоциональной сфере, включающей чувства, эмоции и эмоциональные состояния (тревожность, страх, радость и др.), оценку и самооценку, необходимо развивать ее полноту и устойчивость; в мотивационной сфере можно диагностировать и формировать потребности, цели, мотивы, мотивацию учения, достижения; в волевой сфере осуществляется развитие и формирование настойчивости, целеустремленности и др.; в предметно-практической сфере возможны диагностика и развитие способностей, общения, поведения; в экзистенциальной – познание себя, своего места в мире, собственных ценностей и пр., в сфере саморегуляции – саморегуляция, контроль, оценка и пр.

Важными в педагогике индивидуальности являются положения, которые акцентируют внимание на переходе развития в саморазвитие школьником собственной индивидуальности. В этом смысле актуальной является практическая работа, проводимая гимназией №32 г. Калининграда, где концепция педагогики индивидуальности реализуется не только педагогами, но в активную деятельность по изучению себя, своих семи сфер индивидуальности вовлечены школьники, что делает процесс обучения и развития осознанным для каждого обучающегося. В наш стремительно меняющийся век осознание школьником собственных путей и способов развития личности – лучший результат, которого может добиться школа.

Между тем, стандартизация требований к результатам обучения, выразившаяся в едином государственном экзамене, формах его проведения и технологиях подготовки к нему несколько отодвинули эти идеи и заставили педагога ориентироваться, в значительной мере, на учебный материал. Однако возникшие проблемы обнажили необходимость снова вернуться к идеям приоритета развития ребенка перед натаскиванием. Таким образом,

педагогическая практика снова отправляет запрос педагогической теории на концепции, содержащие метапредметное человековедческое знание.

Именно такое знание востребовано уже сегодня и будет еще более востребованным в будущем, поскольку современный мир меняется чрезвычайно быстро, предметная информация устаревает стремительно, информационное поле разрослось до невероятных размеров. Уже сейчас, а в будущем еще в большей степени, информационные технологии становятся основой роста онлайн-решений и развития «гибридной» педагогики. Появляются системы «смешанного обучения», где школьники работают в классе каждый за своим компьютером под управлением учителя. Компьютерная программа позволяет обучающемуся изучать конкретный материал по теме с учетом его интересов и успеваемости, а учитель дает рекомендации и оказывает помощь в сложных ситуациях. Зарождающаяся «гибридная педагогика» объединяет одновременную работу учителя в классе и в онлайн, актуализирует управленческую функцию учителя и необходимость формирования **управленческой компетенции педагога**, управления развитием и саморазвитием школьника.

Управленческая компетенция педагога как профессионально-личностная характеристика представляет интериоризованный социальный управленческий опыт, выраженный в накопленных человечеством управленческих знаниях; приобретённый педагогом опыт осуществления управленческой деятельности на различных уровнях; опыт творческой управленческой деятельности, призванный обеспечить готовность к поиску решения новых управленческих задач, к творческому преобразованию действительности; опыт эмоционально-ценностного отношения в процессе управленческого взаимодействия, предполагающий знания о нормах управленческих отношений и навыки соблюдения этих норм [7, с. 5–10]. Модель управленческой компетенции педагога структурируется компонентами (информационный, операционный, аксиологический), элементами (здоровьесберегающий, функциональный, психологический, личностно-творческий и коммуникативный) и уровнями управления (самоуправление, управление, соуправление). Сущность управленческой компетенции педагога [7, с. 7–15] состоит в характеристике знаний,

умений и ценностных ориентаций здоровьесберегающего, функционального, психологического, личностно-творческого и коммуникативного характера, отражающих содержание деятельности педагога по управлению педагогическими системами разного уровня: управлению собой (самоуправление), управлению классом (управление), участию в управлении школой (соуправление). Гибридное обучение вносит специфику в содержание управленческой деятельности каждой педагогической системы и особенно в содержание управленческих функций (информационно-аналитическая, мотивационно-целевая, планово-прогностическая, организационно-управленческая, контрольно-диагностическая, регулятивная) по руководству коллективом учащихся на уроке, поскольку учитывает новую педагогическую реальность.

Актуальность этой компетенции подтверждается акцентом в Федеральном образовательном стандарте основного общего образования на метапредметных требованиях, включающих освоенные обучающимися межпредметные понятия и универсальные учебные действия, самостоятельность планирования и осуществления учебной деятельности и организации учебного сотрудничества с педагогами и сверстниками.

Еще одним трендом будущего образования является расширение инклюзивного образования, цель которого не только в предоставлении равных прав всем гражданам страны в получении образования, но на него, прежде всего, возлагаются надежды, связанные с гармонизацией и гуманизацией отношений в обществе. Реализация инклюзивного образования требует от системы непрерывного образования конкретных разработок по формированию **инклюзивной компетенции педагога** [8, с. 75].

Актуальность этой компетенции подтверждается акцентом в Федеральном образовательном стандарте основного общего образования на необходимости реализации инклюзивного образования в образовательных организациях.

Значимость и необходимость обращения к инклюзивному образованию определяется тем, что идеи инклюзии совсем недавно стали претворяться в жизнь, причем, при организации инклюзивного образования приходится преодолевать сложившиеся на протяжении десятилетий в России традиции, связанные с соз-

данной в стране системой дифференцированного коррекционного обучения детей с недостатками в физическом и психофизическом развитии. Существующие наработки в области дефектологии ориентированы на специалистов в этих областях и недостаточно адаптированы для учителя общеобразовательной школы, который ни морально, ни технологически не готов принять инклюзивное образование. Важным свидетельством постепенного движения в сторону инклюзии является тот факт, что стали появляться исследования по проблемам толерантности, необходимости развития мотивационно-ценностного аспекта [3] инклюзивной компетенции педагога (О. Н. Безрякова, И. С. Володина).

Учитывая достаточную широту понятия «инклюзивное образование», в России наибольшее внимание привлекает та сторона, которая связана с совместным обучением школьников, развивающихся в «нормативном режиме», и тех их сверстников, у которых есть зафиксированные отклонения в физическом и психическом развитии.

Вопросы, связанные с инклюзивным образованием в разной степени изучены российскими исследователями. Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки исследовано И.Н. Хафизуллиной [11]. Автор считает, что инклюзивная компетентность будущих учителей является интегративным личностным образованием, которое обуславливает способность осуществлять профессиональные функции в процессе инклюзивного обучения с учетом разных образовательных потребностей детей и необходимости включения ребенка с ограниченными возможностями здоровья в среду общеобразовательного учреждения для его развития и саморазвития. Инклюзивная компетентность будущих учителей представлена как совокупность взаимосвязанных компонентов: мотивационного, когнитивного, операционного и рефлексивного. В исследовании также разработаны критерии сформированности каждого компонента инклюзивной компетентности будущих учителей: в мотивационном компоненте – это сформированность совокупности мотивов, адекватных целям и задачам инклюзивного обучения; в когнитивном – наличие системы знаний и опыта деятельности, необходимых для осуществления инклюзивного обучения; в операционном – освоенные способы

и опыт решения конкретных профессиональных задач в процессе инклюзивного обучения; в рефлексивном – наличие способности к рефлексии в познавательной и квазипрофессиональной деятельности в условиях подготовки к осуществлению инклюзивного обучения. Автором разработана модель формирования инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки, которая основывается на технологии контекстного обучения, включает последовательность взаимообусловленных этапов: информационно-ориентировочного, квазипрофессионального и деятельностного.

Подготовка педагогических кадров для инклюзивного образования рассматривается также С.В.Алёхиной [1]. Автор утверждает, что бакалавр обязан иметь помимо основных компетенций дополнительные профессиональные компетенции в области психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивном образовании, в частности: способность организовать совместную и индивидуальную деятельность детей с разными типами нарушенного развития в соответствии с их возрастными, сенсорными, интеллектуальными особенностями; готовность применять методы и технологии, позволяющие решать диагностические и коррекционно-развивающие задачи; способность контролировать стабильность своего эмоционального состояния во взаимодействии с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, и их родителями; возможность осуществлять психологическое просвещение педагогов и родителей по вопросам особенностей психического развития детей с разными типами нарушенного развития; навыки сбора и подготовки документации о ребенке для обсуждения его проблем на психолого-медико-педагогическом консилиуме образовательного учреждения.

В. В. Хитрюк [12] разработано содержание, структура и процесс формирования инклюзивной готовности будущего педагога. Структурно исследованная готовность представлена автором как компонентная система, включающая когнитивный, эмоциональный, конативный, коммуникативный и рефлексивный компоненты. В целом, в сфере профессионального педагогического образования созданы модели, с опорой на которые возможно моделировать процесс формирования инклюзивной компетен-

ции педагога в системе непрерывного образования (повышения квалификации в образовательной организации).

Проблема повышения квалификации педагога на современном этапе приобретает особое значение в связи с активными переменами и модернизацией образования. В организации повышения квалификации педагогов в последнее время актуализируются такие ее направления как сетевое взаимодействие, организация педагогической деятельности по стандартам нового поколения и т. п.

Между тем, важной проблемой современной педагогической науки становится также разработка системы повышения квалификации педагога с целью формирования у него инклюзивной компетенции [8, с. 74–77]. Реализация системного подхода предполагает создание определенной концептуальной базы (разработка подходов, принципов), отбора на ее основе содержания и методов обучения педагогов, моделирования процесса повышения квалификации, определения условий и результативности формирования инклюзивной компетенции педагога в процессе повышения его квалификации. Выделение и научное обоснование указанных системных компонентов и организация повышения квалификации педагогов на их основе позволит сформировать у действующих педагогов новую компетенцию, обозначенную в профессиональном стандарте, позволяющую организовать инклюзивное образование детей, и, тем самым, решить одну из важнейших задач модернизации современного российского образования. В профессиональном стандарте максимально детально разработаны профессиональные характеристики, определяющие профессионализм педагогов различной направленности, эталонно представлены актуальные компетенции, владение которыми отражает современные требования к развивающемуся и совершенствующемуся образованию. Профессиональный стандарт педагога, как документ, рассчитанный на перспективу, позволяет образовательной организации сориентироваться в планировании повышения квалификации педагогов и активизировать те ее направления, которым ранее уделялось недостаточно внимания.

В этих условиях с необходимостью встает вопрос о моделировании программ повышения квалификации педагогов, обеспе-

чивающих формирование определенных компетенций. Сложившиеся в педагогической теории взгляды на моделирование рассматривают его как один из этапов педагогического проектирования и системное выражение знаний о предмете, его функциях, параметрах и пр.

Моделирование программ развития компетенций педагога в процессе повышения квалификации в образовательной организации может осуществляться на методологическом, структурном и функциональном уровнях.

На методологическом уровне процесс моделирования программ развития компетенций педагога в процессе повышения квалификации в образовательной организации опирается на применение компетентностного (А. В. Хуторской и др.) и целостного (В. С. Ильин) подходов, что позволяет представить программу как мотивированное совершенствование отдельных видов деятельности педагогов (компетенций), востребованных модернизацией образования, и интеграцию их в профессиональную деятельность как целостный процесс.

На структурном уровне моделирование программ развития компетенций педагога в процессе повышения квалификации в образовательной организации представляется как сопряженные деятельности по формированию компетенций педагога (деятельность администрации по управлению процессом повышения квалификации) и саморазвитием компетенций педагога. Формирование можно рассматривать как специально организованную, целенаправленную систему действий администрации, обеспечивающих появление новообразований личности педагога, отражающих какой-либо уровень сформированности его компетенции и закономерное движение от более низких уровней к более высоким.

Такая задача может быть решена при условии взаимодействия процессов формирования и саморазвития. Представим деятельность администрации и педагогов как сопряженную в виде таблицы.

Таблица 1

Характеристика деятельности администрации и педагогов

Деятельность администрации по управлению процессом повышения квалификации, развивающим компетенции педагога	Деятельность педагога по саморазвитию компетенций
Диагностика сформированности заданной компетенции как отдельного педагога, так и педагогического коллектива в целом	Самодиагностика уровня сформированности компетенций и определение потребности в дальнейшем развитии определенных компетенций
Определение возможностей учреждения в создании мотивационно-целевых и практических условий для овладения педагогом заданной компетенцией	Разработка педагогом программы саморазвития определенной компетенции и учетом возможностей учебного заведения
Создание психолого-педагогических условий в процессе повышения квалификации для развития и саморазвития заданной компетенции	Реализация программы саморазвития, осознанная включенность педагога в процесс повышения квалификации, направленный на обеспечение овладения педагогом определенной компетенцией
Создание системы мониторинга по отслеживанию владения педагогом заданной компетенцией	Самооценка, самоанализ достижений. Создание портфолио компетенций

Таким образом, в структуре программы выделяются два параллельно реализующихся блока, отличающиеся целевой аудиторией (педагоги и руководители), но имеющие общую сопряженную содержательно-методическую основу.

Результативность формирования компетенции определяется следующими условиями:

1) к анализу сформированности компетенции привлекается сам учитель, оценивающий свое движение и профессиональное развитие;

2) резервы мотивации и целеполагания находятся в объективно существующей закономерности соответствия предлагаемого содержания повышения квалификации профессиональным и нравственным потребностям личности педагога;

3) организация процесса формирования компетенции должна приоритетно опираться на стихийно сформированные знания и

умения, обеспечивающие начальный уровень сформированности компетенции;

4) необходима максимальная ориентация на самоконтроль и самодиагностику;

5) регулирование и корректировка процесса формирования компетенции должны быть своевременными и оперативными.

Говоря о формировании в процессе повышения квалификации определенных компетенций педагога, востребованных модернизацией образования, и имея в виду уже известный факт, что формирование – это управление развитием, следует отметить, что, поскольку мы заинтересованы в переходе его в само развивающийся процесс, необходимо сделать его осознанным. Степень осознанности этого процесса будет зависеть от участия в нем самого субъекта формирования определенной компетенции, то есть от педагога.

На функциональном уровне моделирование программ развития компетенций педагога в процессе повышения квалификации в образовательной организации рассматривается как взаимосвязь и взаимообусловленность целостного процесса развития компетенций педагога и новообразований в составе его профессиональной компетентности.

В целом, подводя итог рассмотрению проблемы моделирования программ развития компетенций педагогов, необходимо отметить, что программы по развитию компетенций педагога должны отвечать критериям целостности, завершенности и адекватности. Программа будет отвечать критерию целостности, если:

а) ее структура предполагает единство организации развития определенной компетенции педагогов и обучение администрации реализации управленческих функций по руководству повышением квалификации;

б) накопленный в образовательной организации эклектичный опыт развития определенной компетенции может быть структурирован и имеет потенциал для достаточно полного развития этой компетенции.

Критерий завершенности выполняется в случае, если содержание повышения квалификации позволяет в структурном и функциональном аспектах диагностировать сформированность опреде-

ленной компетенции высокого уровня. Программа соответствует критерию адекватности, если:

- а) ее содержание отвечает потребностям личности педагога;
- б) максимально соответствует потребностям модернизации российского образования и образовательного пространства образовательной организации.

Тезис будущего образования «портфолио компетенций вместо дипломов квалификаций» актуализирует портфолио педагога и заставляет рассмотреть его в качестве системообразующего документа, определяющего компетентность педагога, и пополняющегося и обновляющегося в течение всей жизни. Конкурентоспособное портфолио педагога должно определяться миссией школы и ее спецификой в образовательном пространстве региона.

Авторское понимание конкурентоспособности (Н. В. Тамарская, Д. В. Шестакова) представляется в виде трехкомпонентной модели [9, с. 4–8], состоящей из когнитивно-профессионального, индивидуально-личностного и социального компонентов и коррелирующей с группами компетенций, отраженных в государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования. В целом, конкурентоспособность является интегративным личностным качеством, которое представляет совокупность ключевых компетенций когнитивно-профессионального, индивидуально-личностного и социального характера, обеспечивающих педагогу успешное трудоустройство и эффективную профессиональную деятельность в социуме.

Структура портфолио, комплементарная трехкомпонентной модели конкурентоспособности, включает: когнитивно-профессиональную составляющую, отражающую степень сформированности профессиональных умений и навыков педагога; индивидуально-личностную составляющую, отражающую степень сформированности творческих способностей, коммуникативных умений и лидерских качеств; социальную составляющую, которая отражает степень развития социальной активности и ответственности перед обществом и умений создавать и реализовывать социально значимые проекты.

Как показывает исследование, проведенное в образовательных организациях г. Калининграда, педагоги видят потребность

и необходимость в повышении квалификации по направлениям, детерминированным будущим образованием:

- 87 % педагогов подтвердили необходимость формирования у них профильно-ориентированной компетенции, мотивируя это как требованиями новых образовательных стандартов, так и сообщениями о том, что профессиональная деятельность в будущем все больше должна ориентироваться на самореализацию человека;

- 91 % респондентов высказались в пользу управленческой компетенции, поскольку такую потребность они ощущают уже сегодня, организуя процесс обучения, особенно с учащимися с повышенной способностью к обучению, владеющими информационными технологиями и выраженной мотивацией;

- 15 % педагогов используют в своей работе гибридное обучение и желают получить в этом направлении больше знаний;

- 51 % педагогов испытывают потребность в инклюзивной компетенции как условии гуманизации образовательного процесса и будущего образования.

Портфолио педагога в настоящее время, по мнению респондентов, скорее обуза, чем стимул для совершенствования и осознания миссии школы и собственного профессионального выбора. Педагоги считают, что при рассмотрении портфолио как «портфолио компетенций» для них будет более понятна их компетентность в целом и соответствие требованиям той или иной школы. Таким образом, системой непрерывного образования должны быть учтены объективные потребности педагогов, детерминированные будущим образованием.

В целом, учитель будущего – это постоянно развивающийся и самосовершенствующийся профессионал, который осваивает актуальные для реализации будущей компетенции и формирует свое портфолио в зависимости от потребностей и специфики деятельности определенной школы. Задача непрерывного педагогического образования как системы институтов состоит в том, чтобы предоставить учителю возможность формировать компетенции, востребованные будущим образованием.

Библиографический список

1. Алёхина, С. В. Подготовка педагогических кадров для инклюзивного образования [Электронный ресурс] / С. В. Алёхина – Режим доступа: http://www.inclusive.edu.ru/content/File/alehina/podgotovka_ped_ka_drov_alehina_s_v_.doc, дата обращения 31.03.2017 г.
2. Байбородова, Л. В., Артемьева, Л. Н., Кривунь, М. П. Индивидуализация и сопровождение в образовательном процессе педагогического вуза [Текст] / Л. В. Байбородова, Л. Н. Артемьева, М. П. Кривунь – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2014. – 260 с.
3. Безрякова, О. Н., Володина, И. С. Мотивационно-ценностный аспект инклюзивной компетенции педагога [Электронный ресурс] / О. Н. Безрякова, И. С. Володина. – Режим доступа: <http://edu-open.ru/Default.aspx?tabid=489>, дата обращения 25.03.2017 г.
4. Гребенюк, О. С., Гребенюк, Т. Б. Основы педагогики индивидуальности [Текст]: учебное пособие / О. С. Гребенюк, Т. Б. Гребенюк – Калининград: Изд-во КГУ, 2000. – 572 с.
5. Силанов, А. Н. Социально-педагогические условия моделирования программы профессиональной подготовки учителя для работы в профильной школе [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / А. Н. Силанов – Калининград, 2006. – 24 с.
6. Тамарская, Н. В. Формирование управленческой культуры педагога в процессе непрерывной профессиональной подготовки [Текст]: монография / Н. В. Тамарская – Калининград : Изд-во КГУ, 2003. – 160 с.
7. Тамарская, Н. В. Учителю об управлении [Текст] : учебное пособие / Н. В. Тамарская – Калининград : Изд-во КГУ, 2003. – 245 с.
8. Тамарская, Н. В., Черняева, М. Г. Инклюзивная компетенция в контексте профессионального стандарта педагога [Текст] / Н. В. Тамарская, М. Г. Черняева // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. – 2015. – №2(32). – С. 74–77.
9. Тамарская, Н. В., Шестакова, Д. В. Конкурентоспособность как фактор успешного трудоустройства выпускника вуза [Текст]: учебно-методическое пособие для студентов вузов /

Н.В. Тамарская, Д. В. Шестакова. – Калининград: Абрис. – 2012. – 148 с.

10. Форсайт «Образование 2030» [Электронный ресурс] – Режим доступа: (<http://asi.ru/molprof/foresight/12254/>). Дата обращения 17.09.2017.

11. Хафизуллина, И. Н. Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки [Текст] : дисс. ... канд. пед. наук / И. Н. Хафизуллина. – Астрахань, 2008. – 213с.

12. Хитрюк, В. В. Формирование инклюзивной готовности будущих педагогов в условиях высшего образования [Текст] : дисс. ... докт. пед. наук / В. В. Хитрюк – Калининград, 2015. – 391 с.

2.2. Преимущество в подготовке и профессиональном развитии кадров

В последнее десятилетие развитые страны мира предпринимают меры по модернизации педагогического образования, необходимость которой вызвана новыми задачами подготовки педагогических кадров. Кроме того, на изменение требований к профессиональной деятельности педагогов оказывает значительное влияние обновление федеральной нормативно-правовой базы, регламентирующей государственную политику в сфере образования в Российской Федерации. Государственный заказ на подготовку педагогических кадров выражен в Указах, Постановлениях, Распоряжениях, общественных докладах, законодательных актах, в разработке профессиональных стандартов, а также в формировании общих принципов кадровой политики.

В России создан определенный опыт подготовки кадров в системах среднего профессионального образования (СПО) и высшего образования (ВО), профессионального развития кадров в организациях дополнительного профессионального образования (ДПО).

В системе среднего профессионального образования существует сеть педагогических колледжей, которые готовят педагогические кадры для сферы образования по направлениям ФГОС СПО. В вузах России также есть богатый опыт подготовки педагогических кадров по направлениям ФГОС ВО. Целая сеть уч-

реждений дополнительного профессионального образования (ИПК, ИРО, ИУУ и др.) реализуют программы переподготовки и повышения квалификации кадров образования. При этом можно отметить, что основная часть программ СПО, ВО и ДПО для специалистов образования детей все еще выстроена традиционно, недостаточно ориентирована на приоритетные направления государственной политики развития системы образования. Преподаватели организаций профессионального образования слабо владеют актуальными проблемами развития системы образования, не мотивированы на введение новых профилей и новых педагогических профессий. Недостаточно используются возможности муниципальных методических служб и внутрифирменных форм для развития кадрового потенциала системы образования.

Можно отметить еще ряд проблем, мешающих сегодня обеспечить необходимое качество профессиональной подготовки педагогических кадров:

- недостаточно исследовано состояние кадрового обеспечения сферы образования в РФ (кроме традиционных статистических сборов данных); отсутствует единый (межведомственный) механизм формирования и изучения регионального, институционального и личностного заказа на развитие кадрового потенциала образования, персонифицированный учет и современные механизмы финансирования процесса непрерывного профессионального развития педагогических кадров;

- в регионах пока не ведется исследований заказа рынка труда на педагогические кадры; не определены и не согласованы актуальные направления, по которым необходимо обеспечить подготовку кадров в области образования; каждый вуз сам выделяет цифры приема на профили подготовки педагогов; процесс фактически не управляемый;

- недостаточно учитываются положения модернизации педагогического образования в Российской Федерации; существующие модели подготовки слабо ориентированы на реализацию требований профессиональных стандартов педагога, недостаточно вариативны, не обеспечивают мобильность и персонификацию обучения, не предлагают варианты подготовки по новым профессиям и квалификациям, например, тьютора, модератора, медиатора и др.;

- отсутствуют разработки новых моделей, структур, паспортов компетенций педагога, соответствующих требованиям, предъявляемым современной нормативной базой (профессиональными стандартами, стандартами высшего образования или среднего профессионального образования и др.); практически не проводятся исследования сформированности и дефицитов компетенций педагогов, необходимых для реализации государственной образовательной политики;

- недостаточно организовано взаимодействие учреждений высшего образования, среднего профессионального и дополнительного профессионального образования по вопросам подготовки и развития кадрового потенциала; не разработаны механизмы, обеспечивающие преемственность развития компетенций педагогов в вузе (ссузе), ДПО, образовательных организациях, в процессе аттестационных процедур;

- педагоги и руководители не готовы к реализации требований профессиональных стандартов и новых задач обновления содержания и технологий общего образования;

- наблюдается низкий уровень инициативности руководителей образовательных организаций в развитии кадрового потенциала и сопровождения профессиональной карьеры педагогов;

- в системе ДПО недостаточно разработаны и апробированы модульные программы формирования новых компетенций, соответствующих новым трудовым функциям и новым задачам педагогов;

- слабо реализуются возможности муниципальных методических служб и внутрифирменных форм ОО для развития кадрового потенциала;

- аттестационные процедуры слабо ориентированы на актуальные проблемы государственной образовательной политики, не соответствуют требованиям профессиональных стандартов;

- наблюдается низкий уровень профессиональной активности педагогов по созданию и деятельности профессиональных сообществ, направленных на решение их профессиональных педагогических проблем, и др.

В ряду существующих проблем особо обращает на себя внимание проблема отсутствия *механизмов преемственности подготовки и профессионального развития кадров*. Становится ак-

туальной потребность в выстраивании моделей преемственности основных профессиональных образовательных программ педагогического образования уровня среднего профессионального и высшего образования, программ дополнительного профессионального образования с учетом требований ФГОС, профессиональных стандартов, задач обновления содержания и технологий образования, направлений *модернизации педагогического образования*.

В современной системе образования всё более актуальным становится вопрос о формировании некоторого набора характеристик, которые представляли бы собой нечто большее, чем простую совокупность знаний, умений и навыков. На занятие этого места претендуют «компетентности», «компетенции» и «компетентностный подход» в целом как новое направление в научно-педагогической методологии [5].

Под *компетенцией* принято понимать совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, готовности и способности к профессиональной деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов, процессов, задач, необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним. *Компетентность* – это владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности.

Профессиональные компетенции кадров определяются нормативными документами, регламентирующими требования к уровню подготовки кадров, реализации трудовых функций, результатов профессиональной деятельности. Эти требования прописываются в квалификационных справочниках, профессиональных стандартах, федеральных государственных образовательных стандартах и других документах. На смену квалификационным характеристикам приходит профессиональный стандарт (ПС). Миссия профессиональных стандартов состоит в обеспечении единых, признаваемых требований к профессиональной деятельности, позволяющих поддерживать ее качество, а также разрабатывать программы подготовки, переподготовки и повышения квалификации в данной области.

Сравнительный анализ ФГОС СПО, ФГОС ВО, профессиональных стандартов, современных приоритетов развития образования позволил увидеть следующую ситуацию.

ФГОС СПО предлагает формировать лишь часть профессиональных компетенций педагога, предъявляемых ПС, обеспечивает необходимую квалификацию и образование педагога для трудоустройства и последующей деятельности, но ограничивает его возможности в наборе реализуемых функций, определении должностных обязанностей, и, как следствие не позволяет обеспечить необходимое качество образования. Кроме того, ФГОС СПО ограниченно ориентирован на подготовку специалиста по методической деятельности или методической функции педагога. Подготовка такого специалиста, скорее, соответствует уровню требований магистерской программы.

Анализ характеристик содержательных элементов подготовки бакалавров по обобщенной группе подготовки «Образование и педагогические науки» показывает, что они ориентированы на формирование общекультурных, общепрофессиональных, профессиональных и профессиональных прикладных компетенций педагога, независимо от профиля программы. ФГОС ВО недостаточно отражают сущность разных видов педагогической деятельности, определенных профессиональными стандартами (учитель, воспитатель, педагог дополнительного образования, педагог-психолог и др.), в том числе, особенности целей, задач, содержания, форм и технологий организации обучения, условий, результатов и их оценки. В рамках ФГОС ВО уровня бакалавриата можно обеспечить реализацию требований ПС если в ООП ввести кластер *специальных профессиональных компетенций* и предусмотреть курсы, дисциплины, модули, раскрывающие концептуальные, организационные, нормативно-правовые, методические основы вида профессиональной деятельности.

Содержание профессиональных компетенций, обусловленных ФГОС ВО по направлению *подготовки магистров*, в целом шире, чем аналогичное содержание предыдущих ступеней образования. Если магистр ранее прошел профильные СПО и/или бакалавриат, то его дефициты будут минимальными. На уровне магистерских программ можно готовить специалистов по обновленным направлениям содержания и организации образо-

вания, например, в области инклюзивного образования, неформального образования, тьюторского сопровождения одаренных детей, психолого-педагогического сопровождения социальных контекстов образования и др.

Система ДПО призвана обеспечить профессиональное развитие педагога в течение всей его профессиональной деятельности в соответствии с новыми задачами модернизации системы образования. *Анализ задач, определенных применением новых ИС педагогов, а также обновлением содержания и технологий образования, выявил необходимость формирования в процессе профессионального развития педагогических кадров новых специальных профессиональных компетенций, ориентированных на трудовые функции педагога, а также метапредметных компетенций (коммуникативной, мотивационной, организаторской, информационной, тьюторской компетенций, компетенции самообразования и самосовершенствования и др.) [2].*

Для обеспечения преемственности в подготовке и профессиональном развитии педагогических кадров можно предложить, некоторые меры, представленные ниже.

1) *Разработка компетентностной модели педагога, реализуемой в регионе* на основе изучения регионального, институционального и личностного заказа на развитие педагогических кадров, а также, исследования их профессиональных дефицитов, обусловленных новыми требованиями профессиональных стандартов и задач обновления содержания и технологий образования.

На основе анализа современной нормативной базы в структуре профессиональной деятельности педагога можно выделить следующие группы компетенций:

– общекультурные, общепрофессиональные, профессиональные (ОК, ОПК, ПК), профессиональные прикладные – определяются в соответствии с требованиями ФГОС ВО (СПО);

– метапредметные компетенции (МК) – определяются в соответствии с требованиями стандартов, а также актуальными задачами обновления содержания и технологий образования, определенными в стратегических документах системы образования;

– специальные профессиональные компетенции (СК) – определяются в соответствии с профессиональным стандартом соответствующего вида профессиональной деятельности.

Преимственность может быть обеспечена, если будут согласованы ООП СПО, ВО, программы ДПО в части формируемых компетенций. Скорее всего, в рамках ООП СПО и ВО можно формировать общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции с учетом специфики вида педагогической деятельности. В рамках программ ДПО акцент должен быть сделан на развитие специальных профессиональных и метапредметных компетенций, изменяющихся в соответствии с новыми задачами модернизации системы образования.

2) *Разработка и согласование профилей ООП СПО и ВО, тематики программ ДПО в соответствии с региональным заказом на подготовку педагогических кадров.*

Содержание профилей подготовки педагогических кадров, можно определять по нескольким основаниям:

- формирование профессиональных компетенций в соответствии с ФГОС СПО или ВО;
- реализация профессиональных функций, освоения видов профессиональной деятельности в соответствии с ПС;
- освоение сфер практической деятельности в соответствии со стратегическими направлениями развития образования в РФ;
- содержания учебного процесса и воспитательной работы в соответствии с возможностями организации профессионального образования.

Профилями подготовки кадров, например, для сферы дополнительного образования детей (ДОД) могут быть:

- на уровне СПО – педагогика дополнительного образования, культурно-просветительская деятельность, физкультурно-оздоровительная деятельность, изобразительное и декоративно-прикладное искусство, туристско-краеведческая деятельность, социально-педагогическая деятельности, хореографическая деятельность, сценическая деятельность, музыкальная деятельность, техническое творчество и др.
- на уровне бакалавриата ВО (с одним профилем подготовки) – педагогика дополнительного образования (без профиля на-

правленности ДОД), культурно-просветительская деятельность, социально-педагогическая деятельность, социально-культурная деятельность и др.

– на уровне бакалавриата ВО (с двумя профилями подготовки) – педагогика дополнительного образования с совмещаемыми профилями (предметные области технология, физическая культура, биология, изобразительное искусство, музыка и др., а также начальное образование и дошкольное образование); культурно-просветительская деятельность с совмещаемыми профилями (предметные области, менеджмент, организация работы с молодежью и др.) и др.;

– на уровне магистратуры ВО – методическая деятельность в системе дополнительного образования; дополнительное образование взрослых, основы неформального образования; методика дополнительного образования; работа с одаренными детьми и детьми с особыми образовательными потребностями; инклюзия в дополнительном образовании; инновационная, исследовательская и проектная деятельность в сфере ДОД; сопровождение детских общественных объединений в сфере ДОД; интеграция и сетевое взаимодействие в сфере ДОД; управление в сфере ДОД и обеспечение качества ДОД; новые педагогические профессии (тьютор, модератор, медиатор, аниматор и др.) [6].

Тематика программ ДПО должна быть направлена на формирование новых профессиональных компетенций педагога и обновление содержания и технологий образования. Программы повышения квалификации должны быть представлены в модульном режиме, чтобы варьировать тематику и содержание курсов в связи с изменением актуальных проблем развивающегося образования, запросами слушателей, степенью их подготовленности. Программы переподготовка и повышение квалификации педагогических кадров должны быть направлены, в первую очередь, на устранение профессиональных дефицитов педагогов.

3) *Разработка и реализация комплекса оценочных процедур, направленных на выявление профессиональных дефицитов педагогов.*

В комплекс оценочных процедур, которые могут быть применены в регионах в соответствии с существующей нормативной базой и приоритетами развития образования, могут войти:

- оценочные процедуры в рамках идентификации школ с низкими образовательными результатами;
- оценочные процедуры в рамках идентификации школ, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях;
- оценочные процедуры в процессе формирования специальных профессиональных и метапредметных компетенций педагогов;
- оценивание качества преподавания как компонент системы оценки качества образования в школе.

Для выявления дефицитов разных компетенций педагогов в ярославском Институте развития образования разработан и апробирован инструмент в виде *компьютерного теста* в соответствии со следующими требованиями:

- система тестовых заданий разработана для всей совокупности владений (опыта, действий) или умений, обозначенных в паспортах компетенций;
- содержание тестовых заданий включает знания, включенные в данную компетенцию, и направлено на оценку внешних проявлений владения ею (действий) и умения применять компетенцию на практике;
- для оценки каждого владения (опыта) или умения разработано не менее 2-х тестовых заданий (в разных вариантах оценки);
- совокупность тестовых заданий обеспечивает свободный выбор комплекта заданий в разных вариантах [7].

В результате каждый тестируемый получает средний балл оценки по каждой компетенции, характеризующий уровень ее освоения; а также получает лист рекомендаций в соответствии и с выбором ответов по каждой компетенции [3]. Администрация образовательной организации получает информацию для принятия решения о формировании заявки на повышение квалификации педагогов по устранению профессиональных дефицитов.

4) *Разработка и реализация комплекта модульных программ по профилям подготовки кадров образования.*

Возможность *модульного принципа* представления содержания образовательной программы, в том числе построения учебного плана, заложена в Законе «Об образовании в Российской Федерации» (ст. 13 п. 3). Основная задача *модульного обучения* – гибкое выстраивание содержания для удовлетворения индиви-

дуальных образовательных потребностей обучающихся. Гибкость, вариативность содержания обеспечивается через его структурирование в виде совокупности учебных модулей, которые могут быть представлены как *инвариантные и вариативные части* программы, направленные на формирование всего комплекса компетенций, заложенных в компетентностную модель выпускника (слушателя).

Инвариантные модули являются обязательными для каждого студента (слушателя) и направлены, в основном, на формирование общекультурных (ОК), общепрофессиональных (ОПК), профессиональных (ПК), профессиональных прикладных (ППК), определенных в соответствии с требованиями ФГОС ВО (СПО). Вместе с тем, они также должны формироваться и в дисциплинах вариативных модулей.

Вариативные модули направлены на формирование специальных профессиональных и метапредметных компетенций (МК), определенных в соответствии с требованиями стандартов, а также актуальными задачами обновления содержания и технологий образования. Вариативные модули должны обеспечить содержание и формы организации обучения в соответствии с выбранным профилем ООП или тематики программы ДПО. Модули включают в себя *дисциплины и курсы*, определенного содержания образования для обеспечения формирования компетенций в области знаний, умений и навыков. Важно учебный план выстроить таким образом, чтобы обеспечить последовательность формирования компетенций в разных модулях, дисциплинах, курсах [7].

5) *Создание региональных моделей развития кадрового потенциала системы образования на основе принципов сетевого и межведомственного взаимодействия.* При этом ключевым механизмом может выступать механизм сопровождения непрерывного профессионального развития кадров в условиях взаимодействия учреждений среднего профессионального, высшего, дополнительного профессионального образования, общего и дополнительного образования, организаций государственно-частного сектора.

В реализации задач повышения профессионального мастерства педагогов в регионах участвуют:

– *вузы* (педагогические, государственные, профильные), реализуют программы подготовки кадров, программы дополнительного профессионального образования (переподготовки и повышения квалификации);

– *организации среднего профессионального образования* – педагогические колледжи реализуют программы СПО;

– *организации дополнительного профессионального образования* (ДПО) – институты повышения квалификации (ИПК), институты развития образования (ИРО), негосударственные учреждения ДПО, реализуют программы дополнительного профессионального образования (переподготовки и повышения квалификации кадров);

– *муниципальные методические службы* – муниципальные (городские) центры развития образования, организуют семинары для педагогов, некоторые из них реализуют программы повышения квалификации работников;

– *государственные учреждения образования*, подведомственные региональным органам управления образованием (ГУ ДОД) реализуют программы стажировки, проводят семинары;

– *образовательные организации* (государственные и муниципальные учреждения образования, школы, дошкольные учреждения, учреждения среднего профессионального образования, негосударственные учреждения дополнительного образования детей и др.) реализуют внутрифирменные семинары, семинары по обмену опытом с другими образовательными организациями [4].

В ситуации возможности такого широкого взаимодействия, вместо традиционной линейной модели подготовки кадров должна формироваться интегративная сетевая модель, в результате построения которой на уровне региональной сети подготовки педагогических кадров создается разветвленное взаимодействие между учреждениями образования, культуры, спорта, науки и др. [1].

Все участники сети должны иметь лицензии на образовательную деятельность, ресурсы для объединения в сеть, готовность к использованию своего ресурса для достижения общих целей.

В процессе реализации преемственности программ подготовки и профессионального развития кадров сферы ДОД, организации вступают в разные отношения друг с другом:

- *отношения с вузами*: привлечение специалистов вуза к реализации программ СПО, ДПО; использование материальной базы вуза для проведения занятий, со студентами (слушателями); организация межвузовских лабораторий, кафедр, филиалов для ведения исследований актуальных проблем развития образования, разработки и реализации программ ДПО; создание межвузовских региональных инновационных площадок по разработке и внедрению лучших педагогических практик и практик профессионального развития кадров системы образования;

- *отношения с организациями СПО*: учреждения СПО вступают в профессиональные ассоциации, становятся филиалами вузов; обеспечивается преемственность и согласование программ подготовки кадров, возможны условия целевого приема выпускников СПО в вуз по согласованным программам подготовки кадров; привлечение специалистов СПО; открытие базовых, стажировочных площадок по повышению квалификации педагогических кадров;

- *отношения с организациями ДПО (ИПК, ИРО)*: заказ организациям ДПО программ ППП и ППК; привлечение специалистов ДПО для реализации программ ВО и СПО, участия в программах ПК на базе муниципального района; использование материальной базы ДПО (ресурсных центров) для проведения занятий, организации стажировки и практик студентов и слушателей;

- *отношения с муниципальными методическими службами (ММС)*: оформление заказа на реализацию программ ДПО для педагогических и руководящих кадров муниципального образования; создание инновационных площадок на базе ММС по разработке и апробации нового содержания и форм организации образования, новых программ ДПО;

- *отношения с государственными учреждениями*: открытие базовых и стажировочных площадок по актуальным проблемам развития образования; заключение договоров (возможно сетевых) на организацию практики (стажировки) студентов и слушателей, подготовку выпускных квалификационных работ;

- *отношения с образовательными организациями*: открытие базовых и стажировочных площадок; заключение договоров (возможно сетевых) на организацию практики (стажировки) сту-

дентов и слушателей, подготовку выпускных квалификационных работ; заключение договоров с организациями ВО и ДПО на совместную реализацию программ внутрифирменных семинаров для сотрудников.

Таким образом, организация преемственности в подготовке и профессиональном развитии педагогических кадров является одним из важных условий повышения качества профессионального образования и реализации государственной образовательной политики в сфере образования. Разные варианты взаимодействия и обеспечения преемственности деятельности позволят расширить возможности отдельных организаций и повысить эффективность развития кадрового потенциала системы образования в регионах.

Библиографический список

1. Золотарева, А.В. Модели взаимодействия общего, дополнительного и профессионального образования [Текст] / А. В. Золотарева // Образование личности. – 2014. – № 3. – С. 18–26.

2. Золотарева, А. В. Профессиональное развитие педагога: новые вызовы региональной системе дополнительного профессионального образования [Текст] / А. В. Золотарева // Повышение квалификации педагогических кадров в изменяющемся образовании: сборник материалов V Всероссийской интернет-конференции с международным участием. – М. : ФГАОУ ДПО АПКиППРО, 2017. – Ч. 1. – С. 20–30.

3. Золотарева, А. В. Профессиональное развитие кадров региональной системы образования на основе комплекса оценочных процедур [Текст] / А. В. Золотарева // Образовательная панорама: научно-методический журнал. – Ярославль : ГАУ ДПО ЯО ИРО. – 2017. – №1(7). – С. 6–14.

4. Золотарева, А. В. Развитие кадрового потенциала сферы дополнительного образования детей: региональные модели на основе сетевого взаимодействия [Текст] / А. В. Золотарева // Ярославский педагогический вестник. – 2017 – № 1. – С. 21–28.

5. Лебедев, Е. В. Формирование исследовательской компетентности у будущих менеджеров в процессе их подготовки к профессиональной деятельности в вузе [Текст] : дисс. ... канд. пед. наук / Е. В. Лебедев – Ярославль, 2009. – 184 с.

6. Методика непрерывного профессионального развития кадров сферы дополнительного образования детей [Текст] : учебное пособие / А. В. Золотарева [и др.]; под науч. ред. А. В. Золотаревой. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Издательство Юрайт, 2017. – 315 с.

7. Формирование компетенций педагога, необходимых для работы с талантливыми детьми и молодежью, средствами дополнительного профессионального образования [Текст]: коллективная монография / Под ред. Н. П. Ансимовой, А. В. Золотаревой. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ им К.Д. Ушинского, 2016. – 320 с.

2.3. Непрерывное профессиональное образование педагога дошкольного профиля: основные направления и некоторые результаты исследования

Приоритеты отечественного профессионального образования в современных условиях претерпели значительные изменения. Связано это, с одной стороны, с тем, что важнейшей характеристикой информационного общества становится ЗНАНИЕ, «его целесообразность, рациональность и значимость для человека» (Г.П. Щедровицкий), с другой стороны, знание приобретает ценность, если оно становится инструментом для преобразования себя и действительности. Это, собственно, и имел в виду известный английский философ Герберт Спенсер, утверждая, что «великая цель образования – это не знания, а действия». Поэтому акценты в профессиональной подготовке студентов очевидны: образование должно быть фундаментальным и одновременно практикоориентированным, а ведущей его идеей, определяющей образовательную цель, компетентностный подход, суть которого состоит в развитии интегративных педагогических умений, позволяющих трансформировать профессиональные знания в профессиональные действия.

Как показывают результаты научных исследований и практика, наиболее эффективным становится путь непрерывного педагогического образования, позволяющего сформировать устойчивую профессиональную мотивацию у будущих педагогов, необходимые профессиональные компетенции, профессионально

значимые личностные свойства, потребность совершенствовать себя на протяжении всей профессиональной жизни.

Суть педагогической концепции, которая разрабатывалась нами в течение ряда лет на примере области подготовки педагогов дошкольного образования, заключается в раскрытии природы непрерывного профессионального образования воспитателя детского сада посредством анализа целеполагания, содержания, методов, форм обучения, конкретных образовательных технологий, механизмов управления процессом подготовки и критериев эффективности образовательного процесса.

В качестве теоретической базы исследования выступило представление ряда ученых о сути непрерывности профессиональности образования, в частности, В. Л. Аношкиной, А. А. Вербицкого, Б. С. Гершунского, О. В. Купцова, В. Г. Осипова, Н. К. Сергеева, В. А. Слостёнина, Г. А. Ягодина и др.

На основании анализа теоретических разработок выделены три основные составляющие процесса непрерывного образования: по отношению к личности (человек учится постоянно); по отношению к образовательным процессам (преемственность образовательной деятельности); по отношению к образовательным учреждениям (через систему сетевого взаимодействия учреждений).[1]. Кроме того, согласно мнению многих авторов, система непрерывного профессионального образования должна базироваться на следующих основных принципах: многоуровневости, многоступенчатости, вариативности и гибкости, многофункциональности [3].

Однако еще один принцип, по всей видимости, следует добавить, говоря о непрерывности подготовки педагога, в частности, педагога дошкольного образования – *преемственности* ступеней и уровней профессиональной подготовки. Совершенно очевидно, что непрерывность может дать позитивный, продуктивный результат (сформированность профессиональных компетенций у студентов и практиков, развитие профессионально важных черт личности) только в случае взаимосвязи и взаимодополняемости образовательных ступеней и уровней.

Что такое преемственность?

Читаем в словарях: «Преемственность: 1) осуществление в порядке преемства последовательности от одного к другому;

2) преемство – передача, переход чего-нибудь от предшественника к преемнику (продолжателю)» [9, с. 580].

«Преемственность: 1) установление необходимой связи и правильного соотношения между частями учебного предмета на разных ступенях обучения; 2) требования, предъявляемые к учебным планам, ...соответствие возрастным особенностям; 3) связь между отдельными ступенями образования; 4) связь дидактических методов, форм, приемов, средств, благодаря чему осуществление преемственности придает образовательному процессу перспективный характер» [там же].

Проблемой преемственности в образовании занимались известные ученые – С. И. Архангельский, С. М. Годник, В. В. Давыдов, И. Я. Лернер, А. Г. Мороз и другие.

Что касается целей образования, в том числе и профессионального, то мы пришли к выводу о необходимости в качестве ведущего компонента целеполагания считать формирование личности человека, профессионала, обладающего системой интегративных, значимых для профессионально-педагогической деятельности личностных качеств.

Но преемственность предполагает и *содержательное преемство* подготовки педагога, которое отражено в стандартах среднего профессионального звена (там преобладает практикоориентированность и индивидуализация); высшего профессионального образования педагога (углубленное изучение теории проблем и индивидуальные маршруты образования, направленные на развитие индивидуального стиля профессиональной деятельности – особенно это касается магистерских программ подготовки); содержание повышения квалификации педагогов и дополнительное профессиональное образование, предполагающее широкий выбор направлений и совершенствования педагогической деятельности.

В то же время в контексте преемственности особо значимым становится преемственность *методик и технологий обучения, а также способов оценивания результатов профессиональной подготовки* студентов на разных образовательных этапах. Мы остановимся на этом ниже.

Таким образом, непрерывность профессиональной подготовки подразумевает не только наличие образовательных уровней и

ступеней, которые позволяют будущему педагогу дошкольного образования овладеть системой педагогических знаний и умений, но и преемственность содержания и методов обучения, которая обеспечивает вхождение студентов в социокультурное и профессиональное пространство педагогической деятельности, формирует и развивает интеллектуальные, творческие и социально-коммуникативные компетенции.

Попытаемся далее рассмотреть два основных аспекта непрерывной профессиональной подготовки педагога дошкольного образования: институциональный и содержательно-технологический.

Институциональная характеристика подготовки педагогов дошкольного профиля складывается из нескольких вариантов построения системы их непрерывного профессионального образования.

Во-первых, выпускники школ, поступающие в высшее учебное заведение, приобретают профессию в условиях реализации многоуровневой модели: бакалавриат, магистратура, возможно – аспирантура. В этом случае для вуза в качестве основных могут быть определены, как минимум, две базовые задачи: фундаментализация педагогического образования и одновременно его практикоориентированность. Для системы дошкольного образования это крайне важно, поскольку методическая составляющая подготовки воспитателя детского сада велика.

Во-вторых, выпускники педагогических колледжей обучаются в вузе по особым программам, что может быть связано и с созданием специальных организационных структур. Речь идет, в частности, о функционировании учебно-педагогических комплексов, включающих в себя профильные колледжи и вузы. Такие комплексы позволяют системно реализовывать задачи непрерывного педагогического образования, делая акценты не только на специфике уровней, но и преемственности ступеней.

В-третьих, современные идеи мобильности высшего профессионального образования в первую очередь связаны с магистерской подготовкой бакалавров и специалистов, а также с дополнительным профессиональным образованием выпускников вузов. Это тоже вполне можно считать ступенью непрерывного профессионального образования. Отметим, что опыт работы в

этом направлении у нас тоже есть, причем в направлениях как переподготовки практиков детских садов, не имеющих базового образования, так и на уровне повышения квалификации педагогов в условиях деятельности Института развития образования Ярославской области.

Есть еще одна составляющая подготовки, которая, на наш взгляд, носит особый характер, поскольку не относится напрямую к перечисленным уровням. Это система повышения квалификации педагогов в условиях дошкольной образовательной организации. В этом случае дифференциация и индивидуализация работы становится не только необходимой, но и вполне возможной (например, с учетом педагогического стажа и интересов воспитателей). Учитывая наш опыт многолетнего сотрудничества с филиалами кафедры дошкольной педагогики и психологии в детских садах, такое направление подготовки представляется перспективным.

В основу моделирования процесса, об этом мы подробно говорим в ряде научных работ [2, 5, 6], были положены три основополагающие теоретические идеи – гуманизация образования, выступающая общим принципом процесса современного образования на всех его ступенях, в том числе и профессионально-педагогического, рефлексивный подход как ведущий механизм образования, компетентностный подход, определяющий результат образования. Сама же модель предполагает наличие уже упомянутых нами компонентов: целеполагания, технологической составляющей, системы мониторинга результатов образования.

Рассмотрим суть каждого из компонентов.

Одним из базовых выступает **целеполагание**, которое может быть рассмотрено, прежде всего, с точки зрения достижения результатов образования, то есть формирования у студентов профессиональных компетенций, обладающих интегративностью, универсальностью, мобильностью, индивидуальной выраженностью, иерархизированность, а также повышения профессиональной компетентности практиков дошкольного образования.

При этом две стороны вопроса показались нам важными.

Во-первых, разработка структуры профессиональной компетентности педагога дошкольного образования. Не ставя перед

собой задачу изменения государственного образовательного стандарта подготовки студента, нам было важно подчеркнуть специфику деятельности педагога, работающего с маленькими детьми: ярко выраженная мотивация, связанная с интересом к ребенку, желанием ему помочь, ориентацией на целостное его развитие, эмпатические переживания в процессе взаимодействия с детьми, творчество, разнообразные практические умения, оптимальный уровень рефлексирования деятельности и т. д. Поэтому мы выделили семь основных структурных компонентов профессиональной компетентности воспитателя детского сада: профессионально-педагогическая направленность, профессиональная рефлексивность, профессиональный интеллект, профессиональная коммуникативность, профессиональная креативность, организаторская компетентность, самообразовательная компетентность. В наших работах представлено содержание каждого компонента с учетом специфики деятельности педагога дошкольного образования.[5].

Во-вторых, целеполагание в процессе непрерывного профессионального образования базируется на закономерностях профессиональной подготовки студентов и повышения квалификации практиков: формирование и обновление педагогических знаний в качестве базовой составляющей подготовки; формирование первоначальных педагогических умений в условиях моделирования педагогических ситуаций, квазипрофессиональной деятельности; развитие интегративных профессиональных умений, собственно компетенций, в условиях реальных педагогических проб (на уровне студентов) и реальной педагогической деятельности (на уровне практиков).

Подчеркнем, что в работе с практиками особенностью процесса профессионального образования является уточнение и индивидуализация и той и другой сторон целеобразования, хотя общие тенденции, на наш взгляд, сохраняются.

Таким образом, процесс целеполагания в непрерывной педагогической подготовке студентов выполняет две основные функции. Первая связана с ориентированием процесса обучения на развитие у будущих педагогов, в данном случае, педагогов дошкольного образования, структуры профессионально значимых интегративных умений и свойств личности. Вторая – с упо-

рядочиванием содержательной и технологической сторон подготовки профессионала.

Как мы уже неоднократно подчеркивали, несмотря на сложность процесса систематизации **технологий обучения** с учетом, во-первых, специфики образовательных ступеней, во-вторых, содержания и задач формирования определенных компетенций в условиях изучения студентами каждой дисциплины, в-третьих, авторского права преподавателей выбирать наиболее адекватные собственным профессиональным установкам технологии, некоторые подходы к классификации технологий все же можно осуществить.

Первую группу таких технологий составляют те, которые ориентированы на овладение будущим педагогом профессиональными знаниями (технологии полного усвоения, предполагающие прохождение студентом законченного цикла приобретения знаний; технологии, основанные на дифференциации и индивидуализации обучения; технологии концентрированного и модульного обучения, где прямым образом отражена идея интеграции предметных областей).

Вторая группа технологий направлена на развитие профессионального интеллекта, а, следовательно, способности будущего педагога к анализу, обобщению, интерпретации педагогической действительности и процесса развития ребенка (технология развития критического мышления; технология проблемного обучения, в частности проблемный диалог, проблемный диспут; технология портфолио; технология контекстного обучения и др.). Смысл их использования состоит в развитии у студентов аналитических, проективных, конструктивных и др. способностей.

К третьей группе мы отнесли технологии, ориентированные на формирование собственно компетенций (коммуникативных, рефлексивных, организаторских и т. д.). В частности, в зарубежной профессиональной школе широко используется технология обучения на основе опыта (модель Д. Колба, модель К. Мелландера). [4, 10]. Эффективны с позиций развития педагогических интегративных умений так называемые симуляционные технологии (конфликтные и деловые игры, компьютерная имитация на базе деловой игры и др.).

Возникает вопрос о специфике использования технологий на разных образовательных уровнях. В частности, на уровне педагогического колледжа, как показывает опыт, значительное место в арсенале обучающих методов и приемов отводится технологиям первой и третьей группы: усваиваемые знания проецируются практически сразу на педагогические процесс в детском саду (наблюдение за деятельностью воспитателя, собственные педагогические пробы, их анализ под руководством педагогов). Вторая группа становится актуальной в рамках вузовской подготовки, что меняет акценты и при анализе педагогических задач, в профессиональных пробах. На уровне дополнительного профессионального образования технологии отбираются самим практиком с целью развития, совершенствования, коррекции индивидуального стиля педагогической деятельности.

Наконец, **педагогический мониторинг** рассматривается как система непрерывного, объективного слежения и контроля соответствия предлагаемых форм обучения и развития образовательной компетентности. В условиях реализации программ профессионального образования мониторинг обеспечивает оценку уровня развития, становления профессиональных компетенций у студента на всех этапах подготовки. При этом достаточно разработанным оказывается мониторинг «знаниевого» компонента в системе профессионального становления студента. В контексте компетентного подхода фиксация знаний и даже первоначальных умений у студента является лишь частью целостной системы мониторинга развития его готовности к будущей деятельности. Значительно важнее отследить процесс переноса знаний и простейших педагогических умений в практику решения профессиональных задач. В связи с этим возникают серьезные трудности, прежде всего, определения основных показателей готовности выпускника к педагогической деятельности, направлений оценивания, и кроме того, что значительно сложнее, комплектования банка необходимых для мониторинга методов и методик. Имеющиеся в арсенале каждого преподавателя методы контроля оказываются явно недостаточными.

Разрабатывая проблему непрерывной подготовки педагогов дошкольного образования, мы сделали попытку выделить наиболее, на наш взгляд, существенные направления и принципы

мониторинга уровня развития профессиональных компетенций у тех, кто обучается в колледже и вузе. Такого рода непрерывность подготовки педагога дошкольного образования имеет свои сложности, но обладает и несомненными достоинствами. В частности, отследить процесс формирования практических, специальных умений оказывается значительно легче в среднем профессиональном звене, поскольку там педагогические пробы студенты осуществляют с первого курса, и не столько в аудитории, сколько при непосредственном взаимодействии с ребенком. Кстати, именно такой подход и обозначен в обновляющейся концепции практико-ориентированного профессионально-педагогического образования.

В качестве наиболее важных принципов отбора содержания, организации и смыслообразования мониторинга профессионального развития студентов выступают следующие: системность как наиболее общий принцип формирования целостной профессиональной личности (на этапе обучения в колледже и вузе – ее основ); комплексность; прогнозируемость; включенность в деятельность; принцип развития; принцип вариативности; принцип оптимального сочетания контроля и самоконтроля.

Технологическую и мониторинговую составляющую мы рассматриваем как две взаимосвязанные стороны одного процесса формирования профессиональных компетенций у педагогов дошкольного образования, хотя каждая из этих сторон имеет свое содержание. В самом деле, если возвратиться к классификации технологий обучения студентов, взаимосвязь технологий и методов оценивания результатов их использования в образовательном процессе становится очевидной.

Первая группа технологий обучения предполагает использование в учебном процессе таких оценочных средств, которые носят дифференцированный и индивидуальный характер, ориентированы на выявление базового, достаточного, минимального уровня знаний: терминологический диктант, тестирование, собеседование, контрольная работа и т. д.

В качестве примера приведем два теста, используемые автором в процессе контроля качества усвоения знаний студентами вуза при изучении детской психологии.

Тест по теме «Деятельность дошкольника»

1. Ведущий вид деятельности в дошкольном возрасте:
 - а) режиссерская игра;
 - б) сюжетно-ролевая игра;
 - в) дидактическая игра.
2. Единица сюжетно-ролевой игры:
 - а) предметное действие;
 - б) сюжет игры;
 - в) содержание игры;
 - г) роль.
3. Что не является специфическим признаком сюжетно – ролевой игры:
 - а) мнимая ситуация;
 - б) наличие цели;
 - в) игровое замещение;
 - г) совпадение цели и мотива.
4. Труд – это:
 - а) деятельность, направленная на получение какого-либо продукта;
 - б) деятельность, направленная на получение общественно-значимого продукта;
 - в) деятельность, направленная на получение творческого продукта.
5. Наиболее сложный вид конструирования для младших дошкольников:
 - а) конструирование по образцу;
 - б) конструирование по условию;
 - в) конструирование по замыслу.

Тест по теме «Закономерности психического развития ребенка»

1. Предмет детской психологии:
 - а) факты психической жизни ребенка;
 - б) факты, закономерности и механизмы психического развития ребенка от 0 до 7 лет;
 - в) факты, закономерности и механизмы психической жизни ребенка от 0 до 10 лет.
2. Сущность «психического новообразования»:

а) новое качество психических процессов;

б) количественные изменения в психике;

в) психофизическое развитие.

3. Ведущее условие психического развития ребенка:

а) социальная среда;

б) природные особенности ребенка;

в) активность ребенка;

г) факторы социального воздействия, учитывающие возрастные и индивидуальные особенности ребенка.

4. «Уровень актуального развития» ребенка:

а) то, что ребенок может делать самостоятельно;

б) то, что ребенку не доступно;

в) то, что доступно ребенку с помощью взрослого.

5. Что не является механизмом психического развития:

а) обособление;

б) самостоятельность;

в) интериоризация.

Специальной разработки требуют способы оценивания результатов применения **второй группы методов обучения** студентов, направленных на развитие профессионального интеллекта. Уместны здесь и тесты, и решение педагогических (и психологических) задач с анализом и объяснением вариантов, обсуждение результатов изучения ребенка.

В частности, в нашей педагогической практике мы используем обсуждение со студентами варианты решения профессиональных задач трех типов: диагностические, педагогические, методические.

Приведем примеры некоторых из них.

Диагностические задачи:

1. Вам предстоит выявить уровень развития восприятия у младшего дошкольника. Составьте программу обследования и опишите методы и методики психодиагностики.

2. Составьте программу обследования и опишите методы и методики психодиагностики развития мышления у детей старшего дошкольного возраста.

Методические задачи:

1. Разработайте план и опишите последовательность Ваших действий при подготовке групповой консультации для родителей на тему «Почему мой ребенок лжет».

2. Разработайте план и опишите последовательность Ваших действий при подготовке консультации для воспитателей на тему «Педагогическое регулирование взаимодействия детей дошкольного возраста со сверстниками».

Педагогические задачи:

1. Малыш (2 г.), когда мама отвлеклась, нарисовал на обоях цветными карандашами пятна, точки, штрихи и радостно побежал к маме.

Какой педагогически оправданной должна быть реакция родителей?

2. После занятия по конструированию из бумаги дети старшей группы с удовольствием выполняли гирлянду на Новогоднюю елку. Только один мальчик, который долго болел, сидел в стороне и играл самостоятельно.

Как должен поступить педагог в данной ситуации?

Третья группа технологий наиболее сложна с точки зрения использования в работе со студентами. Но сегодня стали широко применяться индивидуальные и групповые проекты, взаимооценка проведения различных мероприятий с детьми, творческие работы, презентации и т. д.

Очевидно, что мониторинг достижений учащихся, студентов не может иметь смысла, если он не будет являться точкой отсчета их дальнейшего продвижения вперед.

Подводя итог некоторым результатам изучения проблемы непрерывного образования педагога дошкольного профиля, подчеркнем, что наиболее глубоко нами проработана проблема формирования на уровне колледжа и вуза рефлексивной составляющей компонентной структуры профессиональной компетентности воспитателя детского сада: ее сущность, взаимосвязь с другими компонентами, технология формирования деятельности рефлексирования с учетом специфики образовательных уровней, методы оценки степени сформированности профессиональной компетентности у студентов. В практике работы, в ча-

стности, Рыбинского педагогического колледжа и нашего вуза технология развития профессиональной рефлексии у студентов.

Приводим в статье некоторые фрагменты разработанной нами технологии.

«Технология формирования основ профессиональной рефлексии студентов предполагает достижение следующих целей:

1. Включение механизма рефлексии в учебную и квазипрофессиональную деятельность студента (в первую очередь, педагогическую практику).

2. Расширение содержания рефлексивной деятельности студентов, направленной на осознание себя как субъекта педагогической деятельности, осознание особенностей других участников педагогического процесса и средств разрешения педагогической ситуации.

Достижение данных целей конкретизируется рядом задач:

– расширить представления о содержании педагогического рефлексирования;

– сформировать механизм рефлексии (рефлексивный акт);

– сформировать мотивацию к рефлексии собственной деятельности;

– оказать влияние на развитие адекватной самооценки через получение разнообразной психологической информации о себе;

– обучить способам позитивного программирования собственных педагогических действий;

– обеспечить комплексное педагогическое сопровождение студентов в процессе развития у них основ профессиональной рефлексии.

Основными критериями реализации технологии являются позитивные изменения в профессиональном и личностном становлении студента:

– позитивный «Образ профессионального Я», который характеризуется устойчивым интересом к педагогической деятельности, отсутствием тревожности по поводу ее осуществления, адекватной самооценкой, осознанием средств реализации педагогической деятельности и характера взаимоотношений в образовательном процессе;

– успешность в процессе профессионального обучения и прохождения педагогической практики;

– оптимальный уровень развития рефлексии у выпускников профессионального образовательного учреждения;

– умение включать произвольные виды рефлексирования в анализ прошедших педагогических ситуаций с целью выявления их результативности и выстраивания плана предстоящих педагогических действий;

– умение включать рефлексию в осознание текущих педагогических ситуаций, адекватность их восприятия, реализация позитивных стратегий поведения в них;

– осознание цели и ценности собственной педагогической деятельности, способность планировать, прогнозировать, диагностировать, контролировать и оценивать её.

Содержание рефлексирования

Содержание рефлексирования в технологии представлено следующими тремя составляющими:

Личность самого студента, который является центром педагогической ситуации, осознающий себя и Других, оценивающий эффективность осуществляемого им педагогического процесса.

Другой как комплексный и в то же время индивидуальный образ любого участника педагогического процесса (ребенок, коллега, родитель, руководитель и др.).

Педагогический процесс, рассматриваемый как ход, развитие и последовательная смена педагогических ситуаций, представляющих совокупность условий учебно-воспитательной работы в определенный момент времени.

Другой важной содержательной стороной рефлексирования являются позиции взаимного отражения участниками педагогической деятельности друг друга, поэтому содержание рефлексирования педагогической деятельности студента раскрыто в технологии в следующих аспектах.

Студент (будущий педагог) действующий. Данная позиция предполагает осознание процесса и хода педагогической деятельности, осуществляемой самим студентом. Это операциональная сторона педагогической деятельности, представленная классом интегральных процессов, которые являются необходимыми и индивидуально выраженными общедеятельностными умениями, включающими следующие элементы:

– осмысление собственных ближних и дальних целей педагогической деятельности, их иерархичности, позитивности их постановки; осознание конечных результатов, которых стремится достичь педагог в определенные сроки;

– осознание собственных мотивов педагогических действий, их гуманистической направленности, ориентации на общечеловеческие ценности, устойчивости интереса к педагогической профессии;

– осознание яркости и адекватности процесса предвидения и прогнозирования педагогического процесса, осознание зримости результата, представленного в форме образной визуализации;

– осознание процесса планирования предстоящего процесса, его развернутости с анализом различных вариантов, реальности возможного хода получения педагогического результата;

– осознание процесса принятия решения, его осмысленность, четкость;

– осознание хода реализации педагогического процесса, характера действий и материальных средств, используемых в процессе деятельности, коррекция и видоизменение плана в соответствии с изменяющимися условиями;

– соотнесение полученного результата с намерениями, фиксация и анализ успешных моментов, того, что привело к успеху; анализ промахов с целью дальнейшего совершенствования своей педагогической деятельности, повышения эффективности своего труда;

– осознание позитивности оценки результативности совершенных действий и эмоционального состояния, возникшего после его выполнения.

Параметрами эффективности осуществления рефлексивного анализа педагогической деятельности является нахождение «слабого звена» в цепочке её выполнения и отказ от совершения неэффективных, по мнению студента, действий.

Студент (будущий педагог), осознающий себя. Данный аспект указывает на осознание класса психических явлений, представленного эмоциональными, мотивационными, волевыми и когнитивными процессами, включающими в себя следующие компоненты:

- осознание наиболее предпочтительных каналов сенсорной переработки получаемой информации;
- осознание возможностей и ресурсов, собственного потенциала в достижении целей, наличия педагогических склонностей и способностей;
- осознание внутренних барьеров, мешающих результативной реализации педагогических действий;
- осознание и управление своими чувствами в процессе педагогической деятельности, особенно в критических ситуациях;
- осознание адекватности и позитивности оценивания себя в педагогической деятельности;
- осознание средств психологической защиты, используемых педагогом для поддержания самодостаточности;
- анализ собственных убеждений, установок в педагогической деятельности, способов отбора и перевода негативных убеждений в позитивные;
- осознание проявления нравственных качеств, таких как добросердечность, сострадание, чуткость, милосердие, любовь к детям.

Чем более полно студент осознает себя, принимает свою индивидуальность, адекватно презентует себя окружающим, имеет стабильную эмоциональную сферу, является самодостаточной и открытой личностью, тем более позитивную роль он может вытолнить в педагогическом процессе.

Студент (будущий педагог), представленный Другому. Осуществление педагогической деятельности происходит средствами педагогического общения, поэтому педагогическая рефлексия включает осознание и оценку средств и способов осуществления педагогического взаимодействия. Это:

- осознание содержания общения, той информации, которую передает педагог;
- осознание форм осуществления взаимодействия;
- осознание позиций участников общения;
- осознание используемых коммуникативных средств: поз, жестов, расстояния, тона, дистанции в процессе педагогической деятельности;

– осознание особенностей речевого изложения собственных мыслей, форм и содержания сообщений, точности и адекватности речевых высказываний и поведенческих паттернов;

– осознание установки на восприятие другого как целостной, уникальной, самореализующейся личности.

Результативностью педагогического воздействия является адекватность и гармоничность представления себя Другим.

Так как педагогическая деятельность происходит как совместная деятельность, то содержанием педагогического рефлексирования становятся и другие участники педагогического процесса.

Другой, действующий. В любой момент педагог имеет дело с деятельностью Других, где ему представлена внешняя, операциональная сторона их деятельности. Данный аспект характеризуется точностью фиксации внешней картины действия и отсутствия ошибок каузальной атрибуции, то есть приписывания субъекту причин его действий.

Другой, осознающий себя. Это внутренний, скрытый план, который не может быть полностью понят студентом, а может лишь подразумеваться, осмысливаться им и носить субъективный характер. В этом случае студент как бы встает на место воспитанников, пытается взглянуть на ситуацию их глазами, идентифицируя их внутренний мир, предполагая то, что чувствует другой, чем он руководствуется, как размышляет. Такие рефлексивные действия базируются на эмпатии.

Другой, представленный мне. Это сознание отношения к Другому, тех смыслов, которые вкладываются в получаемую информацию. При этом педагогу видна внешняя стороны общения, читаемая по внешним признакам, но скрытая область преломляется в его сознании как субъектное восприятие Другой личности. Значимым умением становится адекватное высказывание по поводу Другого, не задевающее его достоинство, а вызывающее желание самоизменяться; условия, методы, средства и формы осуществления педагогической деятельности, то есть дидактическая сторона педагогического процесса» [2].

Таким образом, проблема непрерывного профессионального образования, в том числе и педагога дошкольного профиля, требует серьезных усилий в плане теоретического ее осмысления и

решения прикладных вопросов: в направлении разработки содержания и структуры компетентности педагога, в направлении изучения преемственности использования в образовательном процессе технологий и способов оценки их результативности.

Библиографический список

1. Аношкина, В. Л. Образование. Инновация. Будущее. (Методологические и социокультурные проблемы) [Текст] / В. Л. Аношкина, С. В. Резканов. – Ростов-на-Дону : Изд-во РО ИПК и ПРО, 2001 – 176 с.

2. Белкина, В. Н., Карпов, А. В., Ревякина, И. И. Теория и практика развития профессиональной педагогической рефлексии [Текст] : монография / В. Н. Белкина, А. В. Карпов, И. И. Ревякина. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2006. – 332 с.

3. Вербицкий, А. А. Методологические проблемы непрерывного образования [Текст] / Непрерывное образование: методология и практика. – М., 1990. – 281 с.

4. Джонсон, Д., Джонсон, Р., Джонсон-Холубек, Э. Методы обучения. Обучение в сотрудничестве: Пер. с англ. [Текст] / Д.Джонсон, Р.Джонсон, Э. Джонсон-Холубек. – СПб. : Экономическая школа, 2001. – 255 с.

5. Компетентностный подход в процессе непрерывного профессионального педагогического образования студентов [Текст]: монография. – Ярославль, 2011. – 138 с.

6. Контроль и оценка развития профессиональных компетенций у студентов в процессе непрерывного педагогического образования [Текст]: монография. – Ярославль, 2012. – 218 с.

7. Купцов, О.В. Непрерывное образование: подходы и решения [Текст] /О.В.Купцов // Теория и практика физической культуры. – 1987. – № 9. – С. 37.

8. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация [Текст]. – М., 2002 (англ. 1984). – 80 с.

9. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений [Текст] / С.И.Ожегов, Н.Ю.Шведова. – М. : ООО «А ТЕМА», 2006. – 994 с.

10. Хуторской, А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения [Текст] / А. В. Хуторской. – М., 2003. – 352 с.

11. Ягодин, Г. А. Перестройка высшей школы и непрерывное образование [Текст] / Г. А. Ягодин // Политическое самообразование. – 1986. – № 7. – С. 37.

2.4. Индивидуализация как проблема непрерывного педагогического образования

Одной из основных задач подготовки педагогических кадров становится развитие личности и индивидуальности педагога, формирование его индивидуальности. Повышение роли самообразования, самовоспитания в профессиональном развитии предусматривает изменение характера деятельности будущего педагога, когда он становится активным открывателем знания, создателем собственного опыта, ответственным за свою деятельность и ее результаты. Успешное решение этих задач обеспечивается индивидуализацией образовательного процесса на всех ступенях и уровнях педагогического образования.

На данный момент понятие «индивидуализация» в разных источниках представлено неоднозначно. В учебниках по педагогике индивидуализацию рассматривают как принцип обучения и воспитания, как процесс и результат образовательного процесса. С развитием идей педагогики индивидуальности (О. С. Гребенюк, Т. Б. Гребенюк) индивидуализацию ученые связывают с процессом становления индивидуальности педагога.

Мы разделяем положения, которые выделяет Т. В. Бурлакова в результате анализа понятия «индивидуализация» [4, с. 117–118]:

– осознание обучающимся себя происходит через глубокое освоение образовательных ценностей и опыта, следовательно, на начальной стадии индивидуализацию следует рассматривать как накопление энергии, действия, происходящее в процессе включения обучающегося в систему разнообразных связей и отношений со всеми участниками педагогического процесса;

– внутренняя основа индивидуализации заключается в умении подчинить свои силы единой цели, следовательно, определяющей характеристикой индивидуализации образования должна стать целенаправленность;

– индивидуализация, определяемая как процесс становления индивидуальности, способствует приобретению обучающимся все большей самостоятельности и относительной автономности, которая проявляется в способности к самоопределению и саморегулированию, следовательно, необходимым условием индивидуализации является формирование у обучающихся способности к самоанализу, мотивации и рефлексии;

– индивидуализация представляет собой единство самореализации и самоотдачи: с одной стороны, она побуждает человека к наиболее полному выявлению и развитию своих возможностей и способностей, к познанию собственной природы; а с другой – стимулирует желание отдавать полученные знания;

– процесс обучения глубоко индивидуален: обучающийся сознательно и самостоятельно делает внешнее внутренним, своим.

Обобщая вышеизложенное, можно выделить, на наш взгляд, самую главную, сущностную основу индивидуализации: это ***преобразовательная деятельность человека по позитивному изменению своего внутреннего мира с целью самореализации.***

Соглашаясь с Т. В. Бурлаковой, особенно важно подчеркнуть, что ***индивидуализация – это педагогический процесс***, а любой педагогический процесс характеризуется взаимосвязью и взаимозависимостью внешней и внутренней его сторон. Следовательно, индивидуализация рассматривается нами как двусторонний процесс.

В этой связи ***внешняя сторона индивидуализации*** означает адаптацию содержания и форм учебного процесса к индивидуальным особенностям обучающегося, оказание ему педагогической поддержки с целью развития его индивидуальности, субъектности. Отметим, что главная особенность внешней составляющей индивидуализации состоит в ее обращенности к каждому обучающемуся. Внешнее образовательное пространство принимается и осваивается им, при этом целостное восприятие новой информации расширяет внутреннее пространство личности, наполняет ее содержанием и смыслом, становится внутренним источником развития. Это стимулирует развитие индивидуальности, способствует творческому самовыражению, осознанному проектированию образовательных и профессиональных планов.

Внешняя сторона индивидуализации характеризуется способностью системы образования предоставлять студентам многообразие полноценных привлекательных вариантов образовательной деятельности, учитывающих их интересы, будущие личные и профессиональные планы. Это реализуется созданием и развитием моделей индивидуализации образования, разработкой вариативных образовательных программ, конструированием различий в содержании программ и уровня их усвоения, темпа продвижения по достижению образовательных целей.

Внутренняя сторона индивидуализации – это осознанная активность самого студента, его направленность на развертывание и реализацию индивидуальных целей, выработку жизненных планов, перспектив, формирование у него субъектной позиции, индивидуального пути развития. Ярким подтверждением внутренней индивидуализации является осознаваемая потребность к саморазвитию, стремление качественного изменения себя.

Внутренняя индивидуализация предстает как естественно осуществляющийся процесс качественных изменений человека, направленный на реализацию уникальной сущности, творческое самовыражение. Индивидуализированная образовательная среда и соответственно организованный педагогический процесс становятся внешними регуляторами внутренней индивидуализации.

Внутренняя сторона индивидуализация реализуется посредством формирования рефлексивных умений у учащихся, которые являются основным механизмом и необходимым условием развития обучающегося. Применение рефлексивных методик, учитывающих актуальные образовательные потребности учащихся, их субъективный и личностный опыт в учебном процессе, позволяет приобщить обучающихся к открытому мышлению, отказу от догматов, развивает мотивацию, обеспечивает достижение значимой цели и развитие творческого отношения к деятельности, способствует формированию адекватной самооценки.

Следует подчеркнуть тесную взаимосвязь и взаимообусловленность внешней и внутренней сторон индивидуализации, что обеспечивает достижение качественного образования, нахождение оптимальных путей и средств обучения и соблюдения прав обучающихся на выбор индивидуального образова-

тельного маршрута и реализацию индивидуальной образовательной траектории.

Успешность образовательного развития обучающегося зависит как от внутренней индивидуализации, обусловленной личностно-деятельностными факторами, характером собственной образовательной (учебной) деятельностью, так и от интенсивности, характера внешней индивидуализации. Различное соотношение между внешней и внутренней индивидуализацией на различных этапах образовательного процесса определяет величину, степень индивидуальных и личностных изменений ученика, стимулирует его потребность к самоопределению. По мере становления индивидуальности, субъектности обучающихся объективно уменьшается необходимость внешней индивидуализации и возрастает роль внутренней индивидуализации [2, с. 17–18] .

Успешность индивидуализации образовательного процесса зависит от того, как реализуются **общепедагогические принципы и специальные принципы индивидуализации**. Авторы различных публикаций по-разному представляют эти принципы, которые можно сгруппировать и конкретизировать, рассмотреть их с позиций педагога или ребенка. Кратко остановимся на практико-ориентированных принципах с учетом вариативно-рефлексивного подхода.

Принцип динамичности, вариативности, свободы выбора и самоопределения обусловлен необходимостью создания избыточной образовательной среды, многообразия ситуаций выбора, гибкого и мобильного реагирования педагога на постоянно изменяющиеся в образовательном процессе ситуации и запросы обучающихся. Это принцип означает следующее: содержание образовательного процесса и средства, используемые педагогом, помогают обучающимся расширить возможности обоснованного выбора образовательного и профессионального пути; обеспечена динамичность участия каждого обучающегося в образовательной деятельности; предоставляются возможности для самостоятельного выбора и самоопределения в образовательном процессе; создаваемые индивидуальные программы и планы совершенствуются по ходу их реализации.

Принцип стимулирования самостоятельности обучающегося и мотивационного обеспечения его индивидуальной обра-

зовательной деятельности предполагает поиск и применение субъектно-ориентированных технологий, педагогических средств, удовлетворяющих интересы и потребности учащихся, способствующих формированию положительного, заинтересованного отношения к самостоятельной и ответственной реализации целей, способности обоснованно и самостоятельно делать выбор и принимать решения, что проявляется в добровольном и активном участии обучающегося в проектировании своей индивидуальной деятельности на всех этапах образования.

Принцип поддержки индивидуальности обучающегося и развития его автономности утверждает приоритет развития индивидуальности обучающегося и обретение им автономности в качестве специально проектируемой цели. Автономного человека отличают низкий уровень внутренних конфликтов, свобода выбора способов действия, умение следовать выбранной стратегии поведения в учебных ситуациях, осознание личной ответственности за принятые решения и результаты обучения. Данный принцип означает стимулирование проявления и развития индивидуальности ученика, поощрение педагогом образовательных инициатив со стороны обучающегося, одобрение собственной позиции, независимого, самостоятельного суждения ученика.

Принцип позитивной перспективы и самоактуализации означает определение обучающимся осознанных перспектив на основе его представления о себе в настоящем и будущем, формирование системы привлекательных и реальных целей. Для этого необходимо: желание принимать себя в окружающем пространстве, находясь в нем; позитивное восприятие символики и образов окружающего пространства, открытость разнообразию окружающего пространства, позитивность перспективы. Осознание перспективы образовательной деятельности формирует положительную мотивацию учения, способствует самоактуализации обучающегося. Данный принцип означает включение ученика в процессы проектирования, целеполагания, планирования и анализа собственной образовательной деятельности в разных сферах и на различных уровнях учебно-воспитательного процесса.

Вышеназванные принципы конкретизируются принципом **обеспечения субъектной позиции обучающегося в образовательном процессе**, что означает самостоятельное принятие ре-

бенком решений и активную, осознанную реализацию этих решений на всех этапах организации образовательной деятельности. Очевидно, что степень сформированности субъектности ребенка может быть различной, поэтому создаются различные ситуации, которые стимулируют или помогают принять и реализовать обучающемуся решения, соответствующие его возможностям и перспективам.

Поддержкой вышеуказанного принципа является **принцип стимулирования самоанализа, рефлексии и самооценки**, которые должны пронизывать образовательную деятельность ребенка.

Очевидно, что невозможно осуществить индивидуализацию образовательного процесса без таких общеизвестных педагогических принципов как **опора на положительное в обучающемся и создание ситуации успеха**.

В связи с тем, что индивидуализацию можно рассматривать с двух сторон, мы попытались выделить условно две группы средств: средства внешней стороны, которые используют педагоги; средства, используемые обучаемым для организации собственной образовательной деятельности (схема 1). Подчеркнем условность этого разделения, обусловленную взаимосвязью двух сторон индивидуализации. Так, например, портфолио, индивидуальные программы, планы, маршруты, которые сегодня рассматриваются как важнейшие средства индивидуализации, могут быть отнесены к педагогическим средствам индивидуализации и средствам организации индивидуальной деятельности обучающегося, что зависит от степени его самостоятельности. При полной самостоятельности обучающийся сам планирует свою деятельность на основе осознаваемой им цели, то есть сам составляет индивидуальный план или программу. К сожалению, чаще всего на практике индивидуальные образовательные проекты (планы, программы) предлагаются педагогами [3].

Схема 1

Средства индивидуализации		
ВНЕШНЯЯ СТОРОНА		ВНУТРЕННЯЯ СТОРОНА
Диагностика (тесты, диагностические ситуации, ситуации проб) Создание ситуаций выбора, проблемных ситуаций, ситуаций успеха Средства сопровождения проектирования индивидуальной образовательной деятельности на уроке, при изучении темы, предмета Стимулирование целеполагания, анализа, рефлексии, оценивания Вопрос проблемный Технологическая карта Маршрутный лист и др.		Самодиагностика Самоанализ, рефлексия Постановка и обоснование цели обучающимся Самоопределение, самостоятельный выбор Самооценивание Принятие самостоятельных решений Проектирование индивидуальной образовательной деятельности: постановка обучающимся целей и путей их достижения и др.
ПОРТФОЛИО		
СУБЪЕКТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ		
Проекты индивидуальной образовательной деятельности (ИОД):		
<i>программа</i> – определены содержание и формы деятельности ученика по освоению предмета, темы, решению проблемы	<i>план</i> – определены содержание, объем, сроки выполнения действий ученика	<i>маршрут</i> – определены поэтапные действия ученика по достижению намеченной цели

Кратко охарактеризуем основные средства, представленные на схеме 1.

Одним из главных и необходимых педагогических средств индивидуализации образовательного процесса и сопровождения индивидуальной образовательной деятельности учащегося является *вопрос*. Целостная система логично выстроенных вопросов составляет основу технологии проблемного обучения, проектной деятельности и других технологий. В условиях индивидуализации постановка вопроса, чаще всего проблемного, может стать единственным педагогическим средством, которое позволит пе-

дагогу отказаться от монолога, навязывания обучающемуся своего мнения, информации в готовом виде.

Индивидуализация образовательного процесса возможна, если используются соответствующие технологии, которые востребованы участниками образовательного процесса; удовлетворяют их образовательные интересы и потребности; оптимально развивают участников образовательного процесса; отвечают запросам общества, требованиям современного производства. К таким технологиям мы относим *субъектно-ориентированные технологии*, признаками которых являются следующие:

- проявление и развитие индивидуальности, личности обучающегося;
- возможность удовлетворить свои интересы и потребности;
- самостоятельность постановки обучающимся образовательных задач, поиска путей их решения;
- предоставление права обучающемуся выбирать темп, объем работы, сложность и способ деятельности, форму контроля, роль своего участия в образовательной деятельности;
- удовлетворенность собственной деятельностью и ее результатами;
- рефлексивное отношение обучающегося к собственной деятельности;
- диалоговый, партнерский характер взаимодействия педагога и обучающегося [3].

Общий *алгоритм субъектно-ориентированной технологии* в аспекте деятельности обучающегося представлен в таблице 1 [3, с. 111].

Таблица 1

Общая субъектно-ориентированная технология

Этапы	Краткая характеристика
Самодиагностика	Осознание себя: «Какой я?», «Что я знаю?», «Что я умею?», и наоборот: «Что не знаю?», «Что не умею?» и т. п.
Самоанализ	Поиск ответов на вопросы: «Что помогло мне добиться положительных результатов и почему?», «Что мешало мне быть более успешным и почему?» и др.
Самоопределение	Постановка целей, задач, определение перспектив, путей их достижения: «К чему стремиться и почему?», «Как этого добиться?»
Самореализация	Самостоятельный поиск способов решения обучающимся поставленных задач, принятие самостоятельных решений и их реализация
Самооценка	Сопоставление достигнутого результата с планируемым, выявление и обоснование причин успехов, неудач и недостатков
Самоутверждение	Вывод о целесообразности выбранного пути, поставленных целей и задач, внесение корректив в дальнейшие действия

Предложенные принципы и технология индивидуализации преподавателям важно использовать на всех уровнях педагогического образования. Только освоив процесс индивидуализации на собственном опыте, педагог сможет обеспечить индивидуализацию образовательного процесса в профессиональной деятельности.

Отметим, что способы реализации вышеизложенных принципов, а также педагогические приемы реализации субъектно-ориентированной технологии зависят от уровня образования обучающихся, их субъектности, опыта, самостоятельности.

Многоуровневость педагогического образования является объективной характеристикой, которую можно рассматривать в

различных аспектах. С формальной точки зрения это: допрофессиональное образование; бакалавриат; магистратура; аспирантура; *в дополнительном профессиональном образовании* – повышение квалификации кадров, переподготовка кадров (педагогических и непедагогических направлений) к педагогической деятельности в сфере образования.

Предполагается, что по мере перехода от одного уровня образования к более высокому уровню повышается роль внутренней индивидуализации. Однако, на практике не всегда так происходит, поскольку развитие индивидуализации образовательного процесса, соотношение внешней и внутренней индивидуализации зависят от позиции преподавателя, его способности использовать субъектно-ориентированные технологии.

При использовании субъектно-ориентированной технологии тщательно продумываются «шаги» самого студента, которые сопровождаются преподавателем в скрытой, ненавязчивой форме с учетом уровня сформированности субъектности студента. При этом подчеркнем, что педагог не влияет на студента и его деятельность, а создает условия для самостоятельного выбора и самоопределения. В задачи преподавателя входит мотивация активности студента, подбор средств, методик самопознания, самоопределения, создание ситуаций выбора, ненавязчивая поддержка обучающегося в ситуациях затруднения через постановку проблемных (наводящих) вопросов, включение обучающихся в целеполагание на всех этапах обучения, организация анализа и рефлексии.

Таким образом, индивидуальная образовательная деятельность обучающегося может быть успешной, развивается внутренняя индивидуализация при соответствующем педагогическом сопровождении. При этом каждый «шаг» предложенного алгоритма субъектно-ориентированной технологии конкретизируется специальными техниками и приемами, которые подбирает преподаватель с учетом содержания учебного материала, опыта и подготовленности студентов, уровня сформированности их субъектности и самостоятельности в конкретном виде деятельности.

С точки зрения субъектности и самостоятельности обучающегося уровни образовательной деятельности можно условно

представить следующим образом: обучаемый, учащийся, обучающий или: «меня учат», «я учусь сам», «я учусь учить других», «учу других».

При высоком уровне субъектности студенты достаточно свободны в определении своих образовательных задач и выборе способов их достижения: они сами ставят задачи на основе анализа предыдущих достижений, соответственно выбирают уровень сложности индивидуальной работы, способов ее организации, а также форму отчетности, затем анализируют и оценивают свои личные достижения и с учетом этих достижений ставят задачи для дальнейшей образовательной деятельности.

Особое значение имеет сопровождение обучающегося в **ситуациях выбора**, когда он должен осознанно принять решение. Для этого ему важно осознать цель выбора, иметь определенный объем информации о ситуации, в которой он находится. В результате анализа ситуации с помощью сопровождающего или самостоятельно обучающийся осуществляет свой выбор. Каждая сложная ситуация порождает множественность вариантов решения. Педагогическое сопровождение может трактоваться как помощь обучающемуся в совершении этого выбора, формировании ориентационного поля. Однако при обеспечении права свободного выбора специалистам сопровождения на первом уровне образования необходимо научить обучающегося выбирать, помочь ему разобраться в сути проблемной ситуации, принять осознанное самостоятельное решение и реализовать его. При высоком уровне субъектности обучающемуся не нужны варианты для выбора, предоставляемые педагогом, он сам находит и обосновывает нужный ему вариант и принимает самостоятельное решение в проблемной ситуации. В этом случае преподавателю важно скрыто отследить действия студента и проконтролировать целесообразность принятого решения, а в случае сомнения – задать вопросы, позволяющие убедиться ему и самому обучающемуся в правильности решения и соответствующих действий.

Важным средством индивидуализации образовательного процесса являются **технологические карты**, которые на первом этапе составляются педагогами, а затем самим студентами с учетом своего индивидуального маршрута. Такие карты получили

широкое использование на разных уровнях образования. При всем многообразии главной особенностью таких карт является предоставление возможности обучающемуся выбирать маршрут освоения учебного материала с учетом цели, уровня своей подготовленности, сложности материала, предпочитаемого вида деятельности, профессиональных интересов и планов, а также темп образовательной деятельности, форму отчетности, представления результатов деятельности. Работа по технологическим картам предполагает предварительный анализ самими студентами предыдущих достижений, постановку целей и задач образовательной деятельности на текущий период, осознанный выбор своего продвижения с учетом целеполагания.

Распространенным средством индивидуализации является *портфолио* обучающегося, оформление которого позволяет ему осознавать свои достижения, анализировать результаты образовательной деятельности, отслеживать процесс продвижения к поставленным целям. Способы составления портфолио, характер взаимодействия преподавателя и обучающегося в этом процессе свидетельствуют об уровне индивидуализации, соотношении внешней и внутренней стороны индивидуализации. Как правило, студенты оформляют портфолио при изучении курса «Методология и методы научного исследования», создавая проект по теме магистерской диссертации; при организации педагогической практики, в ходе которой каждый студент проходит свой индивидуальный путь от самодиагностики и самоанализа своей готовности к выполнению профессиональных функций, целеполагания до самооценки достижений при подведении итогов практики.

Индивидуализацию образовательного процесса обеспечивают различные способы организации целеполагания, аналитической, оценочной, рефлексивной деятельности студентов. Важнейшим средством индивидуализации является проектирование обучающимися своей собственной образовательной деятельности, результатом которого являются индивидуальные программы, планы, маршруты. Использование этих средств индивидуализации необходимо и возможно на всех уровнях педагогического образования, при этом важно развивать характер, способы и средства

сопровождения образовательной деятельности обучающихся, повышать роль внутренней индивидуализации [3] .

Однако на практике часто эти процессы либо игнорируются, либо организуются формально. Так, например, сегодня является обязательным при обучении в магистратуре составление индивидуальных планов студентов. Анализ опыта показывает, что чаще всего эти планы составляются по шаблону, предложенному преподавателем, что не имеет никакого отношения к индивидуализации. Чтобы магистранты были готовы к самостоятельному и неформальному составлению индивидуальных образовательных проектов, необходимо осуществлять подобную работу, начиная с обучения в бакалавриате, а более правильно – с допрофессиональной педагогической подготовки старшекласников.

Для решения этой проблемы преподаватели кафедры педагогических технологий ЯГПУ организуют тьюториал по проектированию индивидуальной образовательной деятельности студентов первого курса магистратуры. Тьюторами, сопровождающими указанного процесса, являются студенты второго курса заочной формы, которые обучаются по программе «Тьюторство в сфере общего и профессионального образования». Они помогают первокурсникам актуализировать и осознать свои образовательные потребности, обоснованно сформулировать цели и задачи на основе самодиагностики уровня своей подготовленности к обучению и определить запрос на образование, а также индивидуализировать программу обучения по каждой дисциплине. В этом случае мы содействуем «запуску» внутренней стороны индивидуализации образовательного процесса в магистратуре.

В таблице 2 представлено, как меняется позиция магистрантов заочной формы обучения по программе «Тьюторство в сфере общего и профессионального образования» в процессе обучения.

Таблица 2

Проектирование индивидуального плана студентов с учетом уровня их субъектности

Меня учат	Студенты 1 курса обучаются составлению индивидуального плана под руководством магистрантов 2 курса
Учусь сам	Студенты 1 курса (второй семестр) составляют план самостоятельно, магистранты 2 курса их консультируют
Учусь учить других	Магистранты 2 курса самостоятельно составляют свой индивидуальный план и учатся выполнять функции тьютора по отношению к первокурсникам
Учу других	Магистранты 3 курса выступают экспертами студентов второго курса на основе анализа выполнения своих индивидуальных планов

Покажем на конкретном примере, как второкурсники помогают первокурсникам осознать полезность проектирования индивидуального плана (см. таблицу 2), осознавая в то же время сами свой индивидуальный план обучения в магистратуре (из протокола С. Г. Новиковой).

Таблица 3

Опыт проектирования индивидуального плана магистранта

	Основной вопрос	Предполагаемый ответ	Вопросы на уточнение
1	Кто я? Зачем я здесь?	Имя. Профессия. Слушатель. Активный обучающийся	Какую профессию получаете?
			Почему именно эта профессия?
			Что побудило поступать в магистратуру?
			Почему на заочное отделение? В чем отличие от очного обучения?
	В чем моя проявляется моя позиция как тьютора?		
2	Какую цель поставили перед собой, поступая в магистратуру? (Подумайте и запишите – 2 мин.)	(Каждый записывает)	Как это мне поможет в моей профессии? Моей работе?
3	Кто желает озвучить свою цель? (адрес-		Каким Вы видите результат

	Основной вопрос	Предполагаемый ответ	Вопросы на уточнение
	ное обращение)		обучения? Что должно измениться?
4	Где мы можем узнать какими качествами должен обладать специалист?	Стандарт	Кто видел профессиональный стандарт тьютора? Где его можно посмотреть?
5	Кто такой тьютор и чем он отличается от педагога?	Обязанности. Компетенции	В чем принципиально будет отличаться ваша деятельность по окончанию магистратуры?
			Благодаря чему мы продвигаемся в своей деятельности?
			Как называются способности, приобретаемые выпускником?
			Функции тьютора? Чем должен обладать выпускник вашей профессии для того, чтобы быть специалистом?
6	Я даю вам список компетенций, которыми должен обладать выпускник по окончанию магистратуры. Внимательно прочитайте его (3-4 мин.)		
7	Когда вы знакомились с компетенциями, вы их как то проецировали на себя? Оцените по 10-ти балльной шкале значимость каждой компетенции для себя как профессионала (3-5 мин.). Кто желает озвучить те компетенции, которые хотели бы развивать в первую очередь?		
8	Как выдумаете, чтобы добиться результатов, что необходимо сделать?	Работать над собой. Развиваться. Читать спец литературу. Общаться. Ходить на занятия. Опирайтесь на свои сильные стороны.	Благодаря чему мы продвигаемся? Что мешает продвижению?
9	У каждого своя сильная сторона, кто-то опирается на знания, кто-то на усидчивость, на эмоции и т.д. Пожалуйста, выделите другим цветом те компетенции, которые у вас «западают»? (3 мин.) Кто желает озвучить?		
10	У вас не возникло желание вернуться к своей цели и скорректировать ее? Если да, то можете это сделать (2 мин.). Кто желает озвучить?		
11	Скажите, зачем вы работали с компетенциями?	Знакомились с профессией. Анализировали свои ресурсы. Анализировали слабые стороны, чтобы	Почему вы выбрали именно эти компетенции?
			Почему каждый из вас определил разные компетенции для себя, а профессия ведь

	Основной вопрос	Предполагаемый ответ	Вопросы на уточнение
		их развивать.	одна?
12	Благодаря чему мы развиваемся	Учимся. Перенимаем опыт.	Достаточно ли узнавать что-либо новое, чтобы развиваться? Копирование приводит к самосовершенствованию?
13	Как организовать себя, чтобы развиваться?	Руководствоваться поставленной целью. Написать план.	Но ведь у всех разная подготовка и опыт? Как организовать учебный процесс, если при обучении заочно отводится 2/3 времени самостоятельным работам? В чем особенность обучения в магистратуре? Что для этого необходимо?
14	Я за первый год убедилась, что очень важно составить свой план обучения. В плане определяется лицо магистранта. Что он предполагает получить и что может быть достигнуто на каждом этапе обучения. Возьмите свои планы (вернее их основу) и ознакомьтесь с примерной структурой плана (3-5 мин.)		
15	Что, по вашему мнению, представляет собой предлагаемый индивидуальный план магистранта?	План действий. Алгоритм. Это составление плана работы на основе анализа своей подготовленности и необходимых компетенций.	Почему он индивидуальный?
16	Как сделать, чтобы этот план был не обузой, формальным документом, а помощником в обучении?	Над этим надо подумать. Отражает личные запросы.	Вас устраивает его форма? Требуется ли его видоизменить?
17	Я знаю коллегу по учебе, которого данная форма не устроила, и в результате анализа своих задач, возможностей он внес в план свои разделы. Я не меняла структуру плана, внесла лишь уточнения в содержание плана с учетом своих возможностей и особенностей профессиональной деятельности.		
18	Что касается собственных ощущений, то год назад я была в той же ситуации, что и вы сейчас, и очень многое было не понятно. Очень быстро поговорили о плане и осмысление его практически не пришло. Однако в процессе обучения и более глубоком анализе мне неоднократно приходилось обращаться к своему плану и корректировать его. Поскольку это не просто план, но и ...		
19	Продолжите мою мысль	Рефлексия. Постоян-	

	Основной вопрос	Предполагаемый ответ	Вопросы на уточнение
		ное пополнение мероприятий и действиями. Руководство к действию	
20	Еще раз вернемся к цели. Как она связана с индивидуальным планом?	План поможет достигнуть поставленную цель. План конкретизирует цель	Скажите, какую роль здесь играют компетенции?
21	Как связать воедино ЦЕЛЬ. ПЛАН. КОМПЕТЕНЦИИ.	Реализация личного образовательного запроса.	
22	Какие виды дисциплин включает план?	Базовые и вариативные	
23	Что будет обязательным в плане, а что вариативным?		
24	Какие дисциплины вы сейчас изучаете? Отметьте + в Базовой части		
25	Обратимся к дисциплине «Методология и методы научного исследования». Какие компетенции развиваются при его изучении? Поставьте шифры компетенций.		
26	Как вы видите, две крайние колонки не заполнены. Их Вы можете заполнить позже		
27	Как вы определите, что приобрели указанные компетенции?	<i>По выполнению заданий, написанию магистерской диссертации</i>	Что может быть показателем?
28	Итак, что же произошло в результате нашего общения, разговора?	Мы работали с индивидуальными планами. Поставлена цель обучения, разобран индивидуальный план. Познакомились с компетенциями. Пытались выстроить	Поделитесь впечатлениями от нашего общения. Для чего мы сегодня встретились? Какие выводы Вы сделали?

	Основной вопрос	Предполагаемый ответ	Вопросы на уточнение
		свой индивидуальный маршрут.	
29	Какие могут быть дальнейшие действия?	Подумаю, как работать с другими разделами плана, как их можно заполнить. Внимательно изучу компетенции.	
30	Если возникнут трудности, к кому вы будете обращаться за помощью?	Друг к другу, студентам старшего курса, преподавателям, интернет.....	Где будете искать ресурс?
31	В завершении предлагаю высказать пожелания друг другу.		

Особенно важно осуществлять индивидуализацию и проектирование индивидуальной образовательной деятельности при повышении квалификации педагогов, при этом внутренняя сторона индивидуализации должна доминировать: обучающиеся сами выбирают образовательную программу, самостоятельно составляют индивидуальный план курсов, согласуя его с руководителем программы.

В завершении отметим, что нами обозначены лишь некоторые общие средства индивидуализации образовательного процесса, которые целесообразно использовать на всех уровнях педагогического образования, учитывая уровень субъектности, опыт обучающегося. Естественно, что в практике существуют частные случаи использования рассмотренных выше средств, а также специальные технологии, методы, способы организации и стимулирования индивидуальной образовательной деятельности обучающихся в зависимости от уровня педагогического образования.

Библиографический список

1. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания [Текст] / Б. Г. Ананьев – М. : Мысль 1979. – 334 с.
2. Байбородова, Л. В., Артемьева, Л. Н., Кривунь М. П., Индивидуализация и сопровождение в образовательном процессе педагогического вуза [Текст]: монография / Л. В. Байбородова,

Л. Н. Артемьева, М. П. Кривунь – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2014. – 260 с.

3. Байбородова, Л. В. Индивидуализация образовательного процесса в школе [Текст] : учебное пособие / Л. В. Байбородова – Ярославль : ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2011. – 281 с.

4. Бурлакова, Т. В. Методические основы индивидуализации образовательного процесса в вузе [Текст] / Т. В. Бурлакова – Шуя: Изд-во ШГПУ, 2011. – 176 с.

ГЛАВА 3. СОВРЕМЕННЫЙ ОПЫТ И ПЕРСПЕКТИВЫ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

3.1. Модели подготовки педагогических кадров в системе непрерывного профессионального образования

В системе подготовки педагогических кадров одной из приоритетных задач, на решение которой направлены усилия специалистов, занимающихся проблемой повышения качества профессионального педагогического образования, является обеспечение реализации принципа непрерывности подготовки будущих педагогов.

В современных теоретических и практических исследованиях проблемы непрерывного профессионального образования (НПО) можно выделить три основных подхода к трактовке понятия «непрерывное образование»: принцип построения системы или содержания профессиональной подготовки специалиста; система непрерывной профессиональной подготовки; характеристика процесса подготовки специалиста.

Указанные трактовки активно используются исследователями проблем профессиональной подготовки педагогов, причем все они непрерывность образования рассматривают как необходимое условие обеспечения качества подготовки специалиста.

Таким образом, непрерывное профессиональное педагогическое образование (НППО) можно рассматривать как систему подготовки педагогических кадров, включающую как минимум три взаимосвязанных этапа: довузовское – в рамках профильных классов старшей школы; в процессе обучения в вузе – в системе «бакалавриат – магистратура – аспирантура»; в послевузовский период – в рамках повышения квалификации. Между первым и вторым этапом возможен промежуточный – среднее профессиональное педагогическое образование.

Анализ научных и практических работ позволяет выделить следующие подходы к построению системы непрерывного педагогического образования:

1. Л. П. Халяпина предлагает реализовывать при построении системы НПО учителя принципы вариативности, индивидуально-творческого обучения, диверсификации структурной органи-

зации образования, что позволит обучающимся выбирать наиболее оптимальную для себя образовательную траекторию [10].

2. В. А. Гусев выделяет в качестве важнейшего и необходимого в системе НПО ее открытость, опережающее развитие, обеспечение социального партнерства, синергетизм. Особо он подчеркивает, что педагогическое образование должно выступать как полиструктурный процесс, начинающийся в средней школе. Обеспечить наличие упомянутых характеристик в подготовке учителя должны образовательные комплексы, совокупность образовательных и иных учреждений, реализующих многоуровневые профессионально-педагогические образовательные программы. Таким образом, по мнению В. А. Гусева, будет обеспечена комплексная интеграция подготовки будущих педагогов [4].

3. Н. М. Борытко определяет как необходимые составляющие процесса непрерывной профессиональной подготовки педагога такие характеристики как: рефлексивность (осознание обучающимся собственного опыта педагогической деятельности), интерактивность (соотнесение собственных смыслов, осознание, формирование ценностных ориентиров) и проективность (развитие профессионального самосознания, утверждение своей профессиональной позиции в деятельности) [2].

4. Т. В. Вардуни выделяет в подготовке специалиста-педагога процессы интеграции и дифференциации, осуществляемые на основе практико-ориентированного подхода [3].

5. Т. К. Клименко отмечает, что, в целях повышения качества системы непрерывной профессиональной подготовки педагога, необходимо учитывать следующие тенденции и процессы в системе НПО: децентрализация образования, что позволяет развивать образовательную сеть региона; демократизация вузов, обеспечивающая их самостоятельность в выборе условий организации педагогического процесса; введение системы бакалавриатов, что позволяет сократить сроки получения профессионального образования [5].

Указанные выше авторы не выходят за рамки существующих на сегодняшний день тенденций и инновационных процессов в системе подготовки специалистов для образовательных организаций. Обозначенные идеи и подходы призваны обеспечить системность, последовательность, преемственность образователь-

ной деятельности, ориентируют вузы, ссузы, институты и факультеты повышения квалификации педагогических кадров на индивидуализацию и дифференциацию профессиональной подготовки и переподготовки, субъектность и рефлексивность позиции обучаемых, создание условий для выстраивания ими индивидуальных образовательных маршрутов и траекторий профессионального развития.

Многие из названных идей активно реализуются в системе подготовки педагогов в других странах, кроме того, следует отметить некоторые принципы, реализация которых целесообразна в системе НПО в России:

1. США – модульность профессионального образования, каждый образовательный период может заканчиваться присвоением обучающемуся профессиональной квалификации соответствующего уровня, подобная многоуровневость обусловлена тем, что в США педагогов готовят, ориентируясь на возрастную категорию, с которой им предстоит работать, а не на преподаваемый предмет как в нашей стране. В процессе подготовки каждый обучаемый должен приобрести практический опыт реализации профессиональных функций, работая в качестве стажера и представить для получения лицензии на право ведения образовательной деятельности положительные заключения работодателей, результаты экзаменов и другие характеризующие его как специалиста материалы.

2. Великобритания – выпускник вуза вместе с дипломом не получает право на занятие той или иной должности, он сможет его приобрести только проработав определенное время на вспомогательных должностях в качестве стажера. В процессе практической деятельности специалисту необходимо регулярно проходить без отрыва от работы курсы повышения квалификации в университете или других вузах, по окончании которых выдаются дипломы, сертификаты, лицензии или присваиваются ученые степени.

3. Германия – введение референдариа – педагогической интернатуры для бакалавров. Позволяющей им получать профессиональную педагогическую подготовку в течение года в рамках практической деятельности в образовательном учреждении под руководством опытных наставников, после чего они получают

разрешение на самостоятельную реализацию профессиональных функций в качестве учителя или преподавателя.

Анализируя представленные выше данные, стоит отметить, что большинство ученых, практиков, авторов документов, определяющих тенденции развития системы НПО, особое внимание уделяют вузовскому и послевузовскому этапу подготовки и повышения квалификации специалиста. Накопленный в России и зарубежный опыт реализации программ непрерывного образования также чаще всего касается обеспечения преемственности в системе вуз – послевузовское образование, хотя все источники в систему НПО включают и довузовский этап подготовки в системе ссузов и профильных классов. Все авторы, изучающие проблемы непрерывного профессионально-педагогического образования, отмечают необходимость довузовской подготовки будущего специалиста через создание системы педагогических колледжей и педагогических профильных классов. Однако изучение опыта показывает, что более развита преемственность колледж-вуз, а педагогические классы не достаточно распространены в системе непрерывной подготовки педагогов, хотя определенно являются эффективным средством формирования у школьников мотивационной базы для получения профессионального педагогического образования.

Стандарты старшей школы, предусматривая значительную степень вариативности содержания и форм образовательной деятельности, формируют базу для проектирования школьником индивидуального образовательного маршрута с учетом выбранных профессиональных приоритетов, то есть старшеклассник, сориентированный на получение педагогического образования, определяя содержание индивидуального учебного плана, выбирает те предметы и интегративные курсы, которые помогут ему в дальнейшем успешно обучаться в вузе по выбранному профилю. Но основное внимание в системе непрерывного профессионального педагогического образования большинство ученых, практиков, авторов документов, определяющих тенденции развития системы НПО, уделяет вузовскому и послевузовскому этапу подготовки и повышения квалификации специалиста.

Система подготовки педагогических кадров в Российской Федерации на современном этапе претерпевает значительные

изменения, напрямую связанные тенденциями и процессами, протекающими в образовании в целом. К ним можно отнести и внедрение многоуровневой системы подготовки в сфере профессионального образования, и переход на новые образовательные стандарты, и необходимость проектирования основных образовательных программ на основе компетентного подхода.

Последнее положение обуславливает целесообразность ориентации содержания педагогического образования на профессиональный стандарт педагога, определяющий основные компетентностные характеристики, которыми должен обладать учитель современной школы. Образовательные организации общего образования в настоящее время сориентированы на реализацию развивающего и деятельностного подходов к организации процессов обучения и воспитания, предоставление ученику свободы выбора и возможности построения индивидуальных образовательных маршрутов, создание условий для дифференциации и индивидуализации образовательной деятельности.

Очевидно, что обозначенные выше идеи могут быть внедрены в школьную практику только при соответствующей подготовке педагога. Наиболее эффективным средством формирования у студента-будущего учителя индивидуального стиля педагогической деятельности является погружение его в среду, где реализуются те же подходы, идеи, принципы, технологии, на основе которых он должен строить свою будущую профессиональную деятельность. Это означает необходимость и целесообразность модернизации образовательного пространства педагогических вузов и колледжей, выстраивание его на основе той системы ценностей и ориентиров, которые актуальны и для школы. Вариативность, индивидуализация, дифференциация, свобода выбора, рефлексивность, условия для выстраивания индивидуальных маршрутов профессионального развития – это характеристики, которыми должна обладать система подготовки современного педагога.

В настоящее время в отечественном профессиональном образовании разрабатываются документы, характеризующие положения, на основе которых формируется компетентностно-ориентированная индивидуализированная образовательная среда: уже внедрены Федеральные государственные образователь-

ные стандарты (ФГОС) среднего профессионального и высшего образования по направлениям подготовки, входящим в укрупненную группу специальностей и направлений (УГСН) 44.00.00 «Образование и педагогические науки, появились проекты стандартов «3++», являющиеся обновленной версией упомянутых ФГОС, ориентированных на профессиональные стандарты, но наибольшее значение, на наш взгляд для разработки новых моделей подготовки педагогических кадров имеют следующие документы: «Концепция поддержки развития педагогического образования» [7], «Программа модернизации педагогического образования» [9] и «Комплексная программа повышения профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций» [6].

В указанных документах представлены подходы, на основе которых может быть спроектирована новая система подготовки педагога в вузе, ее главной характеристикой будет вариативность, обеспечивающая возможность выстраивания профессиональных образовательных маршрутов на основе индивидуальных особенностей студента, его представлений о направлениях своего развития, карьерного роста, жизненных и профессиональных приоритетов.

Модели, которые могут быть разработаны и реализованы образовательными организациями среднего и высшего профессионального образования, в рамках программ подготовки, входящих в УГСН 44.00.00 «Образование и педагогические науки», основываются на следующих положениях:

- сетевое взаимодействие организаций среднего и высшего профессионального образования в реализации программ прикладного бакалавриата, выбираемых студентами, ориентированными на работу с детьми младшего и среднего школьного возраста;

- создание условий для академической мобильности обучающихся в рамках универсального (широкого) бакалавриата, предлагаемого лучшим абитуриентам, выбирающим обучение по педагогическому профилю;

- возможность «вхождения» в программы педагогического бакалавриата студентов третьих и четвертых курсов, обучавшимся на непедagogических направлениях подготовки, но изме-

нивших свои предпочтения в пользу получения профессии педагога;

- вариативность программ магистратуры, предполагающая ее разнонаправленность, в том числе: подготовка управленческих кадров для сферы образования, для ведения научно-исследовательской деятельности в сфере образования, для «доучивания» с целью быстрого вхождения в педагогическую профессию практических работников, имеющих высшее непедagogическое образование;

- многоуровневость и разнонаправленность реализации компонентов педагогической подготовки, позволяющая абитуриенту и студенту педагогического вуза выстраивать индивидуальную образовательную деятельность по маршруту, наиболее соответствующему его личностным предпочтениям;

- внедрение системы академических консультантов-тьюторов, помогающих обучающимся выстраивать индивидуальные образовательные программы в процессе овладения педагогической профессией.

Указанные выше положения обуславливают целесообразность проектирования разных вариантов подготовки педагогических кадров в системе непрерывного профессионального образования (приложение 1).

С учетом подходов, направлений и этапов, условно выделяемых в процессе непрерывной профессиональной подготовки педагогов, можно рассмотреть несколько моделей НППО.

Модель «Профессиональный выбор – педагог», ориентирована на обучающихся, проявивших интерес к педагогической профессии. Данная модель может быть предложена школьникам, ориентированным на педагогическую профессию, и в рамках предпрофильной подготовки и профильного обучения овладевающие компетенциями, связанными с решением педагогических задач. В зависимости от уровня подготовленности и способностей обучающиеся могут выбрать для получения педагогического образования два варианта бакалавриата: академический и прикладной. Также, у них есть возможность поступить в организацию, реализующие программы среднего профессионального образования, связанные с овладением педагогической профессией. Таким образом, в рамках первой модели могут быть спроек-

тированы следующие профессиональных образовательных маршрута:

1.1. Педагогический профильный класс – академический бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01, 44.03.05 Педагогическое образование.

1.2. Педагогический профильный класс – прикладной бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование.

1.3. Педагогический профильный класс – педагогический колледж.

Далее выпускник вуза или колледжа должен сделать выбор следующего этапа реализации профессионального образовательного маршрута:

1.1.1. Практическая профессиональная деятельность в образовательной организации – совершенствование профессионального уровня в системе послевузовского дополнительного профессионального образования;

1.1.2. Магистратура по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование практической направленности – практическая профессиональная деятельность в образовательной организации – совершенствование профессионального уровня в системе послевузовского дополнительного профессионального образования;

1.1.3. Магистратура по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование научно-исследовательской направленности – аспирантура;

1.2.1. Профессиональная деятельность в образовательной организации – совершенствование профессионального уровня в системе послевузовского дополнительного профессионального образования;

1.2.2. Магистратура по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование практической направленности в сочетании с профессиональной деятельностью в образовательной организации;

1.3.1. Академический бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01, 44.03.05 Педагогическое образование – профессиональная деятельность в образовательной организации – совер-

шенствование профессионального уровня в системе послевузовского дополнительного профессионального образования;

1.3.2. Академический бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01, 44.03.05 Педагогическое образование – магистратура по направлению подготовки 44.04.01 (практическая или научно-исследовательская) – профессиональная деятельность в образовательной организации – совершенствование профессионального уровня в системе послевузовского дополнительного профессионального образования (или аспирантура).

В рамках модели «Профессиональный выбор – педагог», уроне указанных выше могут быть выстроены и другие варианты профессиональных образовательных маршрутов, например, обучающийся может не посещать профильный педагогический класс, а обучаться по дополнительной общеобразовательной программе в вузе «Школа юного педагога», или, проявив интерес к педагогической профессии в выпускном классе, без предпрофильной подготовки и профильного обучения поступить в академический (прикладной) бакалавриат, или пойти в педагогический колледж.

Модель «Профессиональный выбор – предметная область», для школьников, выбравших для освоения определенную предметную область (историю, филологию и т. п.) и поступивших после школы в классический университет. Данная модель может быть предложена для обучающихся, изначально не сориентированных на профессию педагога, но на определенном этапе своего жизненного и профессионального самоопределения почувствовавших интерес к педагогической деятельности. В данном случае для студентов, осваивающих программы бакалавриата по непедagogическим направлениям подготовки, могут быть предложены следующие варианты корректировки уже построенного образовательного маршрута с учетом переориентации на овладение педагогической профессией:

1. Бакалавриат по непедagogическому направлению подготовки – практикоориентированная педагогическая магистратура – профессиональная деятельность в образовательной организации – повышение уровня профессиональной подготовки в системе дополнительного профессионального образования;

2. Бакалавриат по непедагогическому направлению подготовки – профессиональная переподготовка в системе дополнительного профессионального образования – профессиональная деятельность в образовательной организации;

3. Второй или третий курс бакалавриата по непедагогическому направлению подготовки – перевод на третий – четвертый курс бакалавриата по направлению подготовки 44.03.01, 44.03.05 Педагогическое образование – освоение модулей профессиональной педагогической подготовки – профессиональная деятельность в образовательной организации – повышение уровня профессиональной подготовки в системе дополнительного профессионального образования;

4. Второй или третий курс бакалавриата по непедагогическому направлению подготовки – перевод на третий – четвертый курс бакалавриата по направлению подготовки 44.03.01, 44.03.05 Педагогическое образование – освоение модулей профессиональной педагогической подготовки – практикоориентированная или научно-исследовательская магистратура по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование – профессиональная деятельность в образовательной организации и (или) аспирантура.

Безусловно, данная модель профессиональной педагогической подготовки может предусматривать и другие варианты профессионального образовательного маршрута, например, связанного с получением после окончания классического бакалавриата второго высшего образования в педагогическом бакалавриате.

По нашему мнению, целесообразно также рассмотреть модель «Профессиональный выбор – работа в сфере образования», для обучающихся, выбравших для освоения профессию социального педагога, педагога-психолога, логопеда, педагога-дефектолога, воспитателя, преподавателя в сфере специального профессионального образования. В рамках данной модели наиболее целесообразны варианты, профессиональных образовательных маршрутов, выстроенных по аналогии с маршрутами модели «Профессиональный выбор – педагог», но предусматривающих освоение программ бакалавриата и магистратуры по направлениям подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое

образование, 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование, 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям). Также, данная модель может быть реализована через варианты, предлагаемые в модели «Профессиональный выбор – предметная область», они будут целесообразны, если в качестве предметной области была выбрана классическая психология, на базе бакалавриата по направлению подготовки 37.03.01 Психология можно эффективно выстроить профессиональный образовательный маршрут будущего педагога-дефектолога, логопеда, воспитателя, педагога-психолога, социального педагога. Что касается преподавателя профессиональных образовательных организаций, то в качестве основы для овладения педагогической профессией может служить как классический бакалавриат, так и освоение образовательной программы среднего профессионального образования.

В качестве дополнительной модели в системе профессиональной педагогической подготовки можно выделить модель «Двойной профессиональный выбор», ориентированной в первую очередь на лиц, уже получивших степень бакалавра и (или) магистра по направлению подготовки Педагогическое образование, и желающих освоить родственную профессию в сфере образования (например, логопеда или психолога). В этом случае, кроме получения второго высшего образования могут быть выбраны следующие варианты:

1. Бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01, 44.03.05 Педагогическое образование – магистратура 44.04.02 Психолого-педагогическое образование, 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование.

2. Бакалавриат и (или) магистратура по направлению подготовки 44.03.01, 44.03.05, 44.04.01 Педагогическое образование – профессиональная переподготовка в системе дополнительного профессионального образования.

Рассмотренные нами модели профессиональной педагогической подготовки имеют две составляющие:

– инвариантную, предусматривающую освоение образовательной программы определенного уровня подготовки, разработанной в рамках УГСН 44.00.00 «Образование и педагогические науки»;

– вариативную, связанную с личными интересами, предпочтениями, жизненными и профессиональными приоритетами субъекта, выстраивающего профессиональный образовательный маршрут.

Вариативная составляющая профессионального образовательного маршрута, выстроенного на основе одной из описанных выше моделей, предусматривает разное количество этапов в процессе профессиональной педагогической подготовки, в одном случае маршрут будет проектироваться, начиная с этапа до-профессиональной педагогической подготовки, в другом – первым этапом будет обучение в вузе или колледже, также возможен маршрут, основой которого станет профессиональная педагогическая переподготовка.

Данный факт свидетельствует о необходимости реализации и развития идеи поливариативности процесса формирования педагогической компетентности, на основе учета специфики функций, к выполнению которых готовится педагог, и собственных его представлений о своем будущем в профессии. В связи с этим актуальной также становится проблема разработки психолого-педагогического и методического сопровождения процесса индивидуализации профессиональной подготовки педагогов.

Одним из наиболее значимых принципов, на которых строится система работы с будущими педагогическими работниками, является принцип непрерывности и преемственности на разных этапах профессионального образования. Выше мы отмечали, что исследователи проблем профессиональной подготовки педагогов наличие системы непрерывного педагогического образования определяют как необходимое условие обеспечения качества подготовленных кадров.

К числу основных этапов формирования профессионально значимых педагогических компетенций многие ученые относят: начальный, предполагающий профессиональную ориентацию на педагогическую профессию и развитие качеств актуальных для педагога, реализуемый в системе педагогических классов общеобразовательной школы; основной, включающий формирование компетенций на уровне среднего и высшего профессионального образования, реализуемый ссузами и вузами; поствузовский, характеризующийся совершенствованием педагогом своих про-

фессиональных качеств в системе повышения квалификации и самообразование.

Очевидно, что индивидуализация процесса подготовки и профессионального становления педагога должна осуществляться на всех указанных выше этапах, начинаясь с момента выявления школьников, проявляющих интерес к педагогической профессии и продолжаясь в рамках сопровождения старшеклассника, студента, специалиста на всех ступенях профессионального самоопределения.

Ученые и педагоги, занимающиеся проблемами индивидуализации, обращают внимание на необходимость рассматривать ее как процесс двусторонний, предполагающий с одной стороны создание условий и предоставление возможностей для выстраивания индивидуального маршрута профессионального развития, с другой – появление у субъекта внутренней потребности осуществлять профессиональный выбор и идти «своим путем» в рамках профессионального становления.

Для того чтобы обеспечить сопровождение и всестороннюю реализацию индивидуализации профессионального становления и развития, необходимо спроектировать действия всех участников данного процесса в системе НППО. Одним из направлений проектирования будут действия по разработке на основе описанных выше моделей индивидуальных профессиональных образовательных маршрутов, позволяющих каждому старшекласснику, студенту, специалисту реализовать свою траекторию развития в выбранной профессии.

Технология проектирования индивидуальных образовательных маршрутов в рамках предпрофильной подготовки и профильного обучения успешно разрабатывается ярославскими учеными и реализуется в образовательных организациях региона, поэтому определенный опыт в решении проблем индивидуализации процесса профессионального выбора старшеклассников уже существует, но стоит заметить, что на уровне организаций среднего и высшего профессионального образования и поствузовского сопровождения системная работа пока проводится не везде. Вероятно, это происходит потому, что указанные этапы профессиональной подготовки рассматриваются в отрыве друг от друга, тем самым не реализуется принцип непрерывности и

преемственности, что нарушает целостность системы подготовки педагогических кадров. Важно отметить также, что индивидуальный профессиональный образовательный маршрут может стать одним из системообразующих факторов процесса профессионального становления и развития специалиста.

Таким образом, целью реализации технологии проектирования индивидуальных профессиональных образовательных маршрутов в системе НППО является не только индивидуализация профессиональной подготовки на разных этапах, но и обеспечение целостности всей системы работы со старшеклассником, проявляющим интерес к педагогической профессии, студентом, выбравшим педагогическую профессию (или проявившим к ней интерес в период обучения в вузе) и специалистом, решившим связать свою судьбу со сферой образования.

В качестве основных принципов, на которых может строиться технология проектирования индивидуальных профессиональных образовательных маршрутов ученые и педагоги выделяют следующие:

- мотивационное обеспечение процесса проектирования для всех участников, предполагающий их субъектную позицию и личную заинтересованность в успехе;
- компетентностный подход, как основу определения целей, задач и результатов;
- ориентацию на требования профессионального стандарта, обеспечивающую целостность проектирования содержания педагогической подготовки на разных ее этапах;
- алгоритмичность действий субъектов проектирования, обеспечивающая воспроизводимость технологии;
- преемственность, определяющая опору на результаты предыдущего этапа и непрерывность процесса, предполагающая проектирование общего маршрута профессионального становления и его детализацию для каждой ступени;
- вариативность в содержательной и операционной составляющей этапов проектирования, необходимой для реализации индивидуальных предпочтений и возможностей с учетом жизненных и профессиональных приоритетов;
- рефлексивность, как с точки зрения самоанализа и самооценки субъектом составляющих своего маршрута, так и со сто-

роны определения целесообразности используемых в проектировании форм и приемов реализующего технологию.

Указанные принципы являются, на наш взгляд, наиболее значимыми для процесса проектирования индивидуального профессионального образовательного маршрута, наряду с ними должны быть реализованы и другие: целенаправленность, плановость, системность. Также стоит отметить важность организации индивидуально ориентированного контроля на всех этапах подготовки педагогических кадров, в частности в период обучения студента в вузе [1].

Раскрывая принцип алгоритмичности, стоит высказать предположение об основных этапах проектирования индивидуально профессионального образовательного маршрута в профессиональном самоопределении, становлении и развитии. На наш взгляд, логика этапов не должна противоречить общей логике проектирования и включать следующие позиции:

1. Определение исходного состояния, предполагающее диагностику, анализ и оценку уровня сформированности качеств, значимых для выбранной профессии, а также характера профессиональных притязаний субъекта.

2. Проектирование целей, задач и желаемого результата на определенный для разрабатываемого маршрута временной период. На данном этапе на первый план, особенно на основном и поствузовском этапе, должна быть система профессионально значимых компетенций и требования профессионального стандарта педагога.

3. Определение ключевых направлений и контрольных точек маршрута, разработка системы действий и взаимодействий субъектов, участников процесса, на каждом этапе его реализации.

4. Разработка системы средств отслеживания и оценки промежуточных и итоговых результатов прохождения маршрута в рамках контрольных точек и по завершению.

5. Проектирование действий по психолого-педагогическому и методическому сопровождению реализации индивидуального профессионального образовательного маршрута.

Результатом указанных выше этапов должен стать индивидуальный образовательный маршрут школьника, индивидуальный

профессиональный образовательный маршрут студента и специалиста. Стоит отметить, что в рамках системы НПО субъект может выстраивать разные по масштабу маршруты: общий (до момента достижения желаемого профессионального статуса), частный, конкретизирующий отдельный этап профессионального становления в рамках определенного временного периода.

Этапы проектирования, на наш взгляд, целесообразно реализовывать в начале работы с обучающимся, проявившим интерес к педагогической профессии и в рамках каждого ключевого момента профессионального развития:

- окончание школы и определение направления получения профессионального образования (рассмотренные модели предоставляют широкий спектр возможных вариантов);

- завершение обучения на определенном уровне профессионального образования (бакалавриат, магистратура) и выбор сферы профессиональной деятельности;

- получение квалификационной категории в поствузовский период и проектирование дальнейшего пути профессионального развития.

Формы и методы, реализуемые на этапах проектирования, могут варьироваться в зависимости от этапа, на котором реализуется технология. Следует отметить, что их выбор должен быть обусловлен степенью субъектности участника проектирования и в зависимости от этапа профессионального развития ее уровень должен повышаться.

Важно, что проектирование индивидуальных профессиональных образовательных маршрутов не только решает проблему повышения качества подготовки педагогических кадров, но и способствует формированию у будущего специалиста представлений о реализации технологии индивидуализации в области образовательной деятельности, что позволит ему осуществлять индивидуально ориентированный подход в работе со своими учениками (исследования показывают, что далеко не все педагоги хорошо владеют средствами индивидуализации процессов обучения и воспитания [11]).

Технология проектирования индивидуального профессионального образовательного маршрута должна реализовываться

на всех ступенях в системе непрерывного профессионального педагогического образования, что обеспечит непрерывность и целостность подготовки педагога, его субъектную позицию в процессе профессионального становления и формирование компетенций, необходимых для эффективного решения проблем, встающих пред ним в сфере образования.

В качестве одного из вариантов представления индивидуального профессионального образовательного маршрута может рассматриваться портфолио профессионального развития обучающегося (специалиста). Основной задачей использования технологии Портфолио – обеспечение субъектной позиции обучающегося (специалиста) и его рефлексивного отношения к собственной деятельности в процессе своего профессионального развития. Работа над портфолио рассматривается как интегрирующая составляющая процесса индивидуализации подготовки будущего педагога, она помогает обучающемуся в понимании взаимосвязи теории и практики, а также в осознанном восприятии получаемых знаний и постоянном оценивании качества формируемых умений и навыков, их значения для решения задач будущей самостоятельной профессиональной деятельности.

Своеобразная универсальность данной технологии обусловлена разнообразием функций, выполняемых портфолио. Все они сориентированы на формирование и развитие личностно и профессионально значимых качеств человека, на обеспечение высокого уровня субъектности процесса жизненного самоопределения. Разнообразие типов портфолио, позволяет использовать его для обеспечения сопровождения процесса профессионального и жизненного самоопределения школьника, студента, специалиста.

В системе непрерывной профессиональной подготовки педагога технология Портфолио может эффективно решать следующие задачи:

- обеспечение реализации принципа непрерывности процесса формирования компетенций, необходимых для эффективного решения специалистом профессиональных задач. В данном случае портфолио будет выступать как форма фиксации изменений в уровне развития автора и средство стимулирования его личностного развития;

– создание условий для преемственности и непротиворечивости в содержании подготовки будущего педагога на разных уровнях обучения. Поскольку, первоначальные представления об особенностях педагогической профессии и способах решения задач обучения и воспитания учащиеся получают уже в педагогическом классе старшей школы, освоенные знания в разных формах отражаются в разделах их портфолио. Затем, обучаясь в педагогическом колледже или вузе, студенты имеют возможность дополнять и расширять свои представления, формируя профессионально значимые компетенции;

– постановка обучающегося в активную позицию в процессе его личностного и профессионального становления. Портфолио, являясь, несомненно, индивидуально ориентированной технологией, обеспечивает высокий уровень субъектности образовательной деятельности школьника и студента и работы по повышению своего профессионального мастерства педагога после окончания вуза;

– индивидуализация и дифференциация образовательной деятельности в школе, колледже, вузе, на курсах повышения квалификации. Технология портфолио, выступая средством сопровождения процесса выбора обучающимся наиболее оптимальной для себя траектории обучения и развития, не только позволяет зафиксировать образовательные приоритеты, но и помогает отслеживать результативность решения поставленных целей и задач, обоснованность выбранных форм и методов профессионального и личностного становления;

– формирование ценностно-смысловой основы педагогической культуры будущего специалиста. Функции мотивации, целеполагания, рефлексии, реализуемые технологией Портфолио, обеспечивают систематизацию представлений школьника, студента, начинающего педагога о ценностях, смыслах, приоритетах в сфере жизненного и профессионального самоопределения, помогают ему в выработке собственных взглядов на свое место в профессии, подходов к решению профессиональных задач, развитию индивидуального стиля педагогической деятельности;

– систематизация информации об эффективных методах, формах, технологиях, используемых для решения актуальных задач в области обучения и воспитания. Несомненно, портфолио

не стоит рассматривать в качестве методической копилки, тем не менее, его содержательная функция предполагает фиксацию средств решения профессиональных задач, подбираемых автором целенаправленно с учетом их результативности. Методическая система, которую помогает выстроить работа над портфолио, постоянно совершенствуется и обновляется на разных этапах обучения, с учетом изменения уровня профессиональной подготовки педагога.

– отслеживание результатов образовательной и профессиональной деятельности ученика педагогического класса, студента вуза и педагога школы. Диагностическая и рейтинговая функции портфолио помогают увидеть, оценить и продемонстрировать успехи в решении поставленных целей и задач, в реализации профессиональных функций, что важно для построения целенаправленного процесса подготовки будущего педагога в профильном классе, вузе и оказания ему своевременной помощи в период самостоятельной деятельности в образовательном учреждении.

Таким образом, вышесказанное, на наш взгляд, позволяет обозначить основные аспекты использования технологии Портфолио в системе непрерывного профессионального педагогического образования. Несомненно, стоит принять во внимание тот факт, что портфолио школьника, студента, специалиста будет решать и свои специфические задачи на каждом этапе профессионального становления.

В период обучения в старших классах общеобразовательной школы в рамках сопровождения процесса профильной подготовки к освоению профессии педагога создание портфолио поможет продемонстрировать прогресс ученика в формировании сферы профессиональных интересов, оценить школьнику и окружающим уровень его подготовленности к выбору профессии, систематизировать первоначальные представления о целях, содержании, особенностях деятельности педагога. В 10-11 классах именно в процессе работы над портфолио могут эффективно решаться задачи индивидуализации образовательной деятельности, обеспечения взаимосвязи обучения и самообучения, воспитания и самовоспитания. Одна из основных задач использования технологии Портфолио в вузе – обеспечение субъектной пози-

ции студента и его рефлексивного отношения к собственной деятельности в процессе оценивания результатов своего профессионального развития.

В послевузовский период портфолио выполняет задачу систематизации результатов профессиональной деятельности педагога за определенный промежуток времени. Форма портфолио позволяет не только представить достижения учителя (в плане полученных сертификатов, грамот, благодарственных писем, характеристик), но и стимулирует процесс его личностного и профессионального роста, помогает объективно оценить изменения, произошедшие в уровне квалификации, определить степень сформированности у него аналитических, проектировочных, рефлексивных компетенций. Также портфолио способствует самоорганизации педагога в процессе его профессионального совершенствования, пониманию целесообразности прилагаемых для этого усилий, обоснованности использованных ресурсов, определению своего вклада в практику обучения и воспитания школьников, осознанию полученных результатов.

Выше названные положения свидетельствуют о целесообразности использования портфолио как средства сопровождения процесса проектирования индивидуального профессионального образовательного маршрута на каждом этапе подготовки педагога. Вместе с тем, стоит понимать, что эффективная реализация обозначенных преимуществ портфолио в системе НПО возможна в том случае, если процесс внедрения технологии строится на основе определенных принципов. Наиболее значимые, на наш взгляд, положения охарактеризуем далее.

Во-первых, это обоснованность и целенаправленность использования разных типов портфолио с учетом специфики этапа профессиональной подготовки, индивидуальных и личностных особенностей обучающихся, уровня их подготовленности к самостоятельной работе по технологии. Так, для старшеклассников целесообразно создание портфолио достижений, поскольку оно усиливает учебную мотивацию, стимулирует интерес к освоению значимых для будущей профессии знаний и умений, помогает продемонстрировать степень готовности к освоению выбранной профессии.

Портфолио процесса актуально в период обучения в вузе, так как работа над ним способствует формированию у студентов индивидуально стиля педагогической деятельности. Будущие учителя, комплектуя портфолио как систематизированную информацию о процессе своей образовательной деятельности, учатся объективно оценивать уровень профессиональной подготовленности, отслеживать свои успехи, определять значимость для педагогической деятельности после окончания вуза сформированных умений и навыков, а также выявлять пробелы в полученных знаниях, что позволит им своевременно скорректировать процесс собственного образования.

Для использования в послевузовский период, исходя из задач, которые он призван решать в процессе повышения квалификации педагогических кадров, стоит рекомендовать в качестве базового интегрированный вариант портфолио, представляющий собой сочетание презентационного портфолио, портфолио работ и портфолио процесса. Данная интеграция традиционных типов портфолио позволяет не только увидеть прогресс в плане профессионального развития специалиста, но и обеспечивает стимулирование и систематизацию процесса самосовершенствования и личностного роста педагога в профессии.

Во-вторых, следует придерживаться принципа вариативности и при разработке содержания портфолио, и организуя процесс сопровождения работы над ним обучающегося или специалиста. Портфолио предполагает обязательное наличие определенных разделов (портрет, накопитель, рабочие материалы, достижения) и алгоритма сопровождения их составления, включающего проективный, основной, аналитический этапы. В тоже время, указанное положение не мешает модифицировать структуру и содержание разделов, дополнять этапы работы над составлением портфолио, изменяя уровень самостоятельности действий субъекта с учетом его возможностей.

Так, раздел «портрет» в портфолио старшеклассника может включать самохарактеристику ученика (резюме, карта саморазвития), цели и задачи самосовершенствования («дерево целей», коллаж «Я и моя будущая профессия»). Аналогичный раздел в портфолио педагога может быть представлен в следующих формах: резюме, эссе «Индивидуальная профессиональная концеп-

ция», в котором можно отразить отношение к профессии, достижения, проблемы и перспективы профессионального роста, система целей и задач личного и профессионального развития, план действий по достижению цели и задач.

Общие этапы работы педагога над своим портфолио могут предполагать следующее: проектировочный – разработку структуры и содержания основных разделов портфолио; основной – действия по отражению процесса профессиональной деятельности в материалах портфолио, согласно сформированной структуре; аналитический – самооценку качеств, представленных в портфолио материалов. Алгоритм сопровождения работы над портфолио студента включает в содержание этапов обозначение сопровождающих деятельность студента действий преподавателя вуза: первый этап – определение целей, структуры, содержания разделов, критериев оценки качества портфолио – целесообразно реализовать в форме коллективного обсуждения в группе студентов, где преподаватель выступает в качестве организатора разговора; второй этап – непосредственная работа над портфолио – преподаватель выполняет функцию консультанта, оказывая помощь в обработке и систематизации материала; третий этап – презентация – педагог организует коллективный анализ результатов работы над портфолио, помогает каждому студенту определить направления совершенствования с учетом высказанных замечаний и оценки качества портфолио.

В-третьих, необходимо обеспечить субъектность и рефлексивность позиции, которую занимают школьник, студент, педагог в процессе работы над портфолио. Обозначенное положение необходимо реализовать для того, чтобы образовательная деятельность и профессиональное самосовершенствование строилось на основе индивидуализации и дифференциации. Портфолио помогает выстроить индивидуальный профессиональный образовательный маршрут, поэтому важно, чтобы каждое действие по его составлению было осознанно автором, а каждая составляющая подбиралась целенаправленно.

В процессе формирования и развития профессиональных качеств на разных этапах подготовки педагога степень субъектности, проявляемой автором портфолио, может быть разной. Школьник, несомненно, занимая активную позицию в работе

над своим портфолио, нуждается в помощи консультанта в большей степени, нежели студент вуза в консультации преподавателя, но и тот, и другой строят свою индивидуальную деятельность в рамках педагогического сопровождения. Специалист же сам выстраивает свою деятельность по составлению портфолио, проявляя свою проектировочную и аналитическую компетентность. Для того, чтобы обеспечить постепенное повышение уровня субъектности и самостоятельности в рамках работы по технологии портфолио, необходимо обеспечить автору возможность выбора форм представления материалов и вариантов получения консультационной помощи.

Кроме того, рефлексивная составляющая технологии всегда должна находиться в поле зрения лица, обеспечивающего педагогическое и методическое сопровождение деятельности субъекта по составлению портфолио. Задача консультанта помочь школьнику грамотно построить процесс самооценки результатов профессионального самоопределения, преподаватель вуза должен обеспечить развитие у студента умений рефлексии своей образовательной деятельности, методист консультирует педагога в процессе повышения квалификации, помогая ему глубже осознать проблемы и перспективы профессионального роста.

Таким образом, для того, чтобы обеспечить системность, последовательность, преемственность подготовки педагога в системе непрерывного профессионального образования, реализация технологии Портфолио должна строиться на основе обоснованности и целенаправленности, вариативности, субъектности и рефлексивности. Очевидно, что выше описаны не все возможные положения, которые обеспечат эффективность использования портфолио в решении задач профессионального становления учителя и воспитателя. Мы обозначили всего три важных основы, но именно они, на наш взгляд, являются условиями того, что технология Портфолио становится средством индивидуализации и дифференциации профессиональной подготовки и переподготовки. Портфолио поможет выстроить индивидуальные профессиональные образовательные маршруты школьников и студентов, маршруты профессионального развития специалистов, и, как следствие, будет способствовать повышению качества педагогического образования в целом.

Таким образом, подготовка педагогических кадров в системе НППО, безусловно, процесс индивидуализированный, рассмотренные нами модели могут быть реализованы в разных вариантах, в зависимости от индивидуальных и личностных особенностей будущего специалиста. Основным средством, обеспечивающим, на наш взгляд, непрерывность и вариативность профессиональной педагогической подготовки, является проектирование индивидуального профессионального образовательного маршрута. В качестве технологии сопровождения процесса профессионального развития и самоопределения будущего педагога и действующего специалиста целесообразно использовать технологию Портфолио, целевая ориентация которой обеспечивает высокий уровень субъектности обучающегося в рамках освоения образовательных программ разного уровня в системе НППО.

Библиографический список

1. Байбородова, Л. В., Белкина, В. В., Харисова, И. Г. Индивидуально-ориентированный подход к контролю самостоятельной работы студентов [Текст] / Л. В. Байбородова, В. В. Белкина, И. Г. Харисова // Ярославский педагогический вестник. – 2009. – № 3. – С. 97–102.

2. Борытко, Н. М. Теория и практика становления профессиональной позиции педагога-воспитателя в системе непрерывного образования [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Н. М. Борытко. – Волгоград, 2001. – 46 с.

3. Вардуни, Т. В. Основные проблемы естественнонаучной подготовки специалистов в системе многоуровневого педагогического образования [Текст] / Т. В. Вардуни // Современное образование: проблемы и решения: Материалы IV Международной конференции. – М. : Академия Естествознания, 2007. – № 2. – С. 50–52.

4. Гусев, В. А. Профессионально-педагогическое образование в многоуровневых комплексах [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук / В. А. Гусев. – Тольятти, 2004. – 352 с.

5. Клименко, Т. К. Взаимосвязь традиций и инноваций в системе педагогической подготовки [Текст] / Т. К. Клименко // Традиции и инновации в системе образования:

Мат. науч-прак. конф., Ч. 1. – Чита : Изд-во ЗабГПУ, 1997. – С. 38–43.

6. Комплексная программа повышения профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций. 28.05.2014, № 3241п-П8.

7. Концепция поддержки развития педагогического образования (проект – одобрен на заседании Комиссии по развитию образования Общественной палаты Российской Федерации (состоялось 10.12.2013 г.), размещен для общественного обсуждения на сайте www.fgosvo.ru).

8. Образование в современном мире: глобальные и региональные тенденции [Текст]. – М., 2005. – 211 с.

9. Программа модернизации педагогического образования на 2014 – 2017 годы (опубликована 10 января 2014 на сайте Министерства образования и науки Российской Федерации).

10. Халяпина, Л. П. Профессиональная подготовка учителя в системе многоуровневого университетского образования [Текст] : дис. ... канд. пед. наук / Л. П. Халяпина. – Кемерово, 1996. – 200 с.

11. Харисова, И. Г., Чернявская, А. П. Представления классных руководителей об индивидуализации процесса воспитания школьников [Текст] / И. Г. Харисова, А. П. Чернявская // Ярославский педагогический вестник. – 2010. – № 1. – С. 34–38.

Возможные направления получения педагогического образования

				Выпускник							
				ориентирован на получение профессии педагога						хочет получить другую профессию	
		получил высокие баллы ЕГЭ				результаты ЕГЭ среднего уровня				бакалавриат по непедагогическим направлениям подготовки	
		академический бакалавриат по направлению Педагогическое образование								На 2-3 курсе появился интерес к педагогической деятельности	
				прикладной бакалавриат по направлению Педагогическое образование		педагогический колледж				Появилось желание работать в сфере образования	
						Ориентирован на получение высшего образования				3-4 курс бакалавриат по направлению Педагогическое образование	
						Ориентирован на практическую педагогическую деятельность					
										«прикладная» педагогическая магистратура	

3.2. Инновации в профессиональной подготовке будущего магистра педагогики

Специальные теоретические и эмпирические исследования в области профессиональной подготовки будущих магистров педагогики показали, что такая подготовка должна отличаться от обучения бакалавров в силу тех требований, которые представлены в федеральном стандарте в виде компетенций. Результаты нашего исследования легли в основу концепции, включающей несколько положений.

Первое положение. Формирование индивидуальности магистранта как одна из целей профессиональной подготовки.

Индивидуальность будущего магистра педагогики характеризуется развитием таких компонентов психических сфер [3, с. 7], которые отличают ее от индивидуальности любого другого субъекта – школьника, студента бакалавриата, человека любой другой профессии. Поскольку магистр педагогики должен обладать способностями проектировать, организовывать и осуществлять научно-педагогическую деятельность, выполнять научное исследование, то важной задачей профессиональной подготовки магистранта является формирование и развитие соответствующих компонентов названных выше сфер психики.

Анализ научно-исследовательской деятельности, которой должен овладеть магистрант, позволяет выделить комплекс требований к соответствующим знаниям, умениям, качествам личности (они в определенной мере представлены как компетенции в федеральном государственном образовательном стандарте). Значительное место среди компетенций занимают по понятной причине компетенции в области методологии и методов научно-педагогического исследования, при этом состав таких компетенций достаточно обширен – от знаний сущности исследовательской деятельности и умения выделять исследовательскую проблему в контексте реальной профессиональной деятельности до способности представлять научному сообществу исследовательские достижения в виде научных статей, докладов, мультимедийных презентаций и пр. Овладение всеми компетенциями позволяет обеспечить магистранту готовность к научно-педагогическому исследованию [8].

Таблица 1

Научно-исследовательские компетенции

Основные компетенции	Основные компетенции		
	Научно-теоретические	Практические	Психологические
Научные	Способности определить методологическую и теоретическую базу исследования, адекватную проблеме	Способности видеть связи между методами исследования, их возможности; умения их реализовать	Способности к определению собственной научной позиции (выбору научной базы), концепция «Я-исследователь»
Аксиологические	Способности к целеполаганию в исследовании, выбору оптимальной цели, установлению теоретической значимости результатов исследования	Способности к определению задач исследования, установлению практической значимости результатов исследования; способность осуществить исследование	Наличие исследовательских ценностей (научный поиск, самосовершенствование, развитие профессионализма, повышение авторитета и др.), понимание важности апробации результатов исследования, их публикации
Рефлексивные	Знать требования и критерии оценки диссертационных исследований	Способности к самоанализу, самокритике	Способности оценивать собственные возможности и достижения, видеть недостатки
Коммуникативные	Способности к научному диалогу, дискуссии; видение научной области, предмета обсуждения. Знание научного этикета.	Способности к постановке вопросов и высказываниям в области научных знаний (умение научно обоснованно отвечать на вопросы и замечания)	Стремление к отстаиванию собственной научной позиции, толерантность в научной среде, уважение к персоналиям и научным школам.
Оформительские	Способности к логическому изложению материалов	Способности научно грамотно формулиро-	Стремление к оформительской культуре (соблюдению требований)

	исследования, обобщению, прогнозам	вать выводы, изображать таблицы, схемы и пр.	ГОСТа), ее самооценка
--	------------------------------------	--	-----------------------

Рассмотренные выше компетенции позволили нам представить модель индивидуальности магистра педагогики, отразив в ней «научно-исследовательскую» специфику характеристики каждой сферы психики:

в интеллектуальной – способности овладевать знаниями методологии и методики научно-педагогического исследования, научных подходов к исследованию, вырабатывать представления о научно-понятийном аппарате исследования, этапах и методах исследования, о современных научных проблемах в образовании; научно-педагогическое мышление (способность анализировать педагогические факты, явления, процессы, системы; проявлять креативность, гибкость, критичность, системность, мобильность, оперативность мышления в исследовательских ситуациях), способности видеть проблемы и формулировать исследовательские гипотезы; способности определить методологическую и теоретическую базу исследования, адекватную проблеме;

в мотивационной – мотивация исследовательской деятельности (потребности в поиске нового знания, в разрешении проблемных ситуаций в образовании, стремление овладеть всеми известными методами научного исследования, желание изучить передовой исследовательский опыт, нацеленность на достижение высокого уровня научно-исследовательской компетентности, мотивы достижения успеха в научно-исследовательской деятельности, стремление получить признание у своих коллег в педагогическом коллективе благодаря научным достижениям и т. д.);

в предметно-практической – коммуникативные способности (способности к научному диалогу, дискуссии; соблюдению научного этикета, способности к постановке вопросов и высказываниям в области научных знаний, умение научно обоснованно отвечать на вопросы и замечания), оформительские (способности к логическому изложению материалов исследования,

обобщению, способности научно грамотно формулировать положения, выносимые на защиту, выводы, изображать таблицы, схемы и пр.), оформительская культура (соблюдение требований ГОСТа), профессиональное этическое поведение; научно-исследовательские умения (научно-информационные, методологические, теоретические, эмпирические, письменно-речевые, коммуникативно-речевые), владение практическими способами поиска научной и профессиональной информации с использованием современных компьютерных средств, сетевых технологий, баз данных;

в экзистенциальной – способности к определению собственной научной позиции (выбору научной базы), концепция «Я-исследователь», наличие исследовательских ценностей (научный поиск, самосовершенствование, развитие профессионализма, повышение авторитета и др.), понимание важности апробации результатов исследования, их публикации, способности оценивать собственные возможности и достижения, видеть недостатки, стремление к отстаиванию собственной научной позиции, толерантность в научной среде, уважение к персоналиям и научным школам, наличие ценностей самообразования, осознанное отношение к себе как к исследователю, свобода в проявлении себя как индивидуальности в исследовательской деятельности, стремление к самоактуализации, саморазвитию, постоянной работе над собой;

в сфере саморегуляции – способность к исследовательской рефлексии, самоанализ и самооценка научно-исследовательской деятельности и себя как исследователя, самоанализ мотивов и потребностей в области научно-педагогического исследования; умение на основе знания требований и критериев оценки диссертационных исследований соотносить свою научную деятельность с опытом творческой исследовательской деятельности ведущих ученых-педагогов и психологов, умение определять собственные достоинства и недостатки в научно-исследовательской деятельности и поведении, умение определять резервы своего дальнейшего исследовательского роста, умение регулировать свою исследовательскую деятельность и отношение к ней; самодиагностика и коррекция научно-исследовательской деятельности;

в волевой – терпение и владение собой на всех этапах исследования, целеустремленность и настойчивость в осуществлении исследовательских процедур, в реализации и проверке замысла исследования, способность преодолевать различные затруднения в научном поиске, находить выход из затруднительных ситуаций, саморазвитие (работа над собой);

в эмоциональной – способность к саногенному мышлению (самоубеждение в реальной возможности осуществить исследование, проявление уверенности в достижении планируемого результата), эмпатия (сопереживание), толерантность, умение управлять своими чувствами, сопровождающими исследование, отношениями, настроением, умение управлять эмоциональной атмосферой в педагогической системе.

Значение данной модели индивидуальности мы видим в том, что она обеспечивает целевую направленность профессиональной подготовки магистра педагогики, при этом на основе этой модели возможна диагностика (самодиагностика) важных для исследователя компонентов сфер индивидуальности (см. ниже «Карту самооценки»).

Карта самооценки магистранта

Уважаемый коллега! Выберите, пожалуйста, и отметьте кружочком то количество баллов, которым Вы оцениваете развитие у себя того или иного качества: 1 – минимальное соответствие, 7 – максимальное соответствие.

Интеллектуальная сфера

Профессионально важные компоненты	Баллы
способности овладеть знаниями методологии и методики научно-педагогического исследования, научных подходов к исследованию	1 2 3 4 5 6 7
вырабатывать представления о научно-понятийном аппарате исследования, этапах и методах исследования, о современных научных проблемах в образовании ;	1 2 3 4 5 6 7
научно-педагогическое мышление (способность анализировать педагогические факты, явления, процессы, системы;	1 2 3 4 5 6 7
проявлять креативность, гибкость, критичность, системность, мобильность, оперативность мышления в исследовательских ситуациях),	1 2 3 4 5 6 7
способности видеть проблемы и формулировать исследовательские гипотезы	1 2 3 4 5 6 7

способности определить методологическую и теоретическую базу исследования, адекватную проблеме	1 2 3 4 5 6 7
--	------------------

Волевая сфера

Профессионально важные компоненты	Баллы
<i>терпение и владение собой на всех этапах исследования, ,</i>	1 2 3 4 5 6 7
способность преодолевать различные затруднения в научном поиске, находить выход из затруднительных ситуаций	1 2 3 4 5 6 7
способность защищать свои научные взгляды	1 2 3 4 5 6 7
целеустремленность и настойчивость в осуществлении исследовательских процедур, в реализации и проверке замысла исследования,	1 2 3 4 5 6 7
саморазвитие (работа над собой);	1 2 3 4 5 6 7
решительность, собранность, работоспособность	1 2 3 4 5 6 7
умение при необходимости мобилизовать свои индивидуальные, личностные и профессиональные ресурсы	1 2 3 4 5 6 7

Мотивационная сфера

Профессионально важные компоненты	Баллы
потребности в поиске нового знания, в разрешении проблемных ситуаций в образовании,	1 2 3 4 5 6 7
стремление овладеть всеми известными методами научного исследования,	1 2 3 4 5 6 7
желание изучить передовой исследовательский опыт,	1 2 3 4 5 6 7
нацеленность на достижение высокого уровня научно-исследовательской компетентности	1 2 3 4 5 6 7
мотивы достижения успеха в научно-исследовательской деятельности,	1 2 3 4 5 6 7
стремление получить признание у своих коллег в педагогическом коллективе благодаря научным достижениям	1 2 3 4 5 6 7
направленность на инновационную деятельность в научной сфере	1 2 3 4 5 6 7
потребность в самовыражении (в научно-педагогической деятельности)	1 2 3 4 5 6 7
стремление к получению удовлетворения от самого процесса и результата научного поиска	1 2 3 4 5 6 7

Эмоциональная сфера

Профессионально важные компоненты	Баллы
способность к саногенному мышлению (самоубеждение в реаль-	1 2 3 4 5 6

ной возможности осуществить исследование),	7
открытость, желание поделиться чувствами	1 2 3 4 5 6 7
проявление уверенности в достижении планируемого результата	1 2 3 4 5 6 7
умение управлять своими чувствами, сопровождающими исследование, отношениями, настроением,	1 2 3 4 5 6 7
умение управлять эмоциональной атмосферой в научной среде	1 2 3 4 5 6 7
адекватная самооценка исследовательской компетентности	1 2 3 4 5 6 7

Предметно-практическая сфера

Профессионально важные компоненты	Баллы
способности к научному диалогу, дискуссии; соблюдению научного этикета	1 2 3 4 5 6 7
способности к постановке вопросов и высказываниям в области научных знаний	1 2 3 4 5 6 7
<i>умение научно обоснованно отвечать на вопросы и замечания</i>	1 2 3 4 5 6 7
способности к логическому изложению материалов исследования, обобщению,	1 2 3 4 5 6 7
способности научно грамотно формулировать положения, выносимые на защиту, выводы, изображать таблицы, схемы и пр.	1 2 3 4 5 6 7
оформительская культура (соблюдение требований ГОСТа)	1 2 3 4 5 6 7
научно-исследовательские умения (научно-информационные, методологические, теоретические, эмпирические, письменноречевые, коммуникативно-речевые)	1 2 3 4 5 6 7
владение практическими способами поиска научной и профессиональной информации с использованием современных компьютерных средств, сетевых технологий, баз данных	1 2 3 4 5 6 7
профессиональное этическое поведение в научной среде	1 2 3 4 5 6 7

Сфера саморегуляции

Профессионально важные компоненты	Баллы
способность к исследовательской рефлексии	1 2 3 4 5 6 7
самоанализ и самооценка научно-исследовательской деятельности и себя как исследователя	1 2 3 4 5 6 7
самоанализ мотивов и потребностей в области научно-педагогического исследования	1 2 3 4 5 6 7

умение на основе знания требований и критериев оценки диссертационных исследований соотносить свою научную деятельность с опытом творческой исследовательской деятельности ведущих ученых-педагогов и психологов	1 2 3 4 5 6 7
умение определять собственные достоинства и недостатки в научно-исследовательской деятельности и поведении	1 2 3 4 5 6 7
умение определять резервы своего дальнейшего исследовательского роста	1 2 3 4 5 6 7
умение регулировать свою исследовательскую деятельность и отношение к ней	1 2 3 4 5 6 7
самодиагностика и коррекция научно-исследовательской деятельности	1 2 3 4 5 6 7

Экзистенциальная сфера

Профессионально важные компоненты	Баллы
способности к определению собственной научной позиции (выбору научной базы),	1 2 3 4 5 6 7
концепция «Я-исследователь»,	1 2 3 4 5 6 7
наличие исследовательских ценностей (научный поиск, самосовершенствование, развитие профессионализма, повышение авторитета и др.)	1 2 3 4 5 6 7
понимание важности апробации результатов исследования, их публикации,	1 2 3 4 5 6 7
способности оценивать собственные возможности и достижения, видеть недостатки,	1 2 3 4 5 6 7
стремление к отстаиванию собственной научной позиции	1 2 3 4 5 6 7
толерантность в научной среде,	1 2 3 4 5 6 7
уважение к персоналиям и научным школам,	1 2 3 4 5 6 7
наличие ценностей самообразования,	1 2 3 4 5 6 7
осознанное отношение к себе как к исследователю,	1 2 3 4 5 6 7
свобода в проявлении себя как индивидуальности в исследовательской деятельности,	1 2 3 4 5 6 7
стремление к самоактуализации, саморазвитию, постоянной работе над собой	1 2 3 4 5 6 7

Что же можно предпринять для развития индивидуальности магистранта? Анализ опыта работы в магистратуре постепенно позволил предложить следующее.

Второе положение. Самостоятельная работа магистрантов по определению содержания практики.

Профессиональная подготовка будущего магистра педагогики регламентирована рядом нормативных документов (стандартами, образовательными программами и др.), что ограничивает, а порой и не позволяет сориентировать студента на саморазвитие профессиональной позиции, в которой должны иметь место качества, выражающие суть экзистенциальной сферы индивидуальности – «я», «самость», «субъект», «свобода», «самосознание». Экзистенциальный подход в педагогике предполагает, что всякая жесткая организация человеческой жизни ведет к потере внутренней свободы и природной сущности человека. В то же время человек способен понимать смысл жизни, формировать в себе индивидуальное сознание и осознавать свои возможности при определенных условиях, в частности, предоставлении свободы действия [6]. Данная мысль может рассматриваться как исходная при определении концепции профессиональной подготовки магистрантов, в частности, организации их производственной практики [5].

В опыте вузов сложился опыт, достаточный для постановки перед студентами целей, задач и заданий, соответствующих требованиям к готовности будущего педагога [11, 12, 16]. Вместе с тем, для магистрантов, во-первых, далеко не все профессиональные компетенции выделены в качестве целевых ориентиров (пока отсутствует достаточно полный и детальный их перечень) для каждого вида практики, во-вторых, учебные дисциплины предыдущего для практики семестра вносят свой неравномерный вклад в организацию практики, что не дает четкой картины применения полученных знаний на практике. Возникает необходимость в том, чтобы установить достаточно четкое представление о возможностях учебных дисциплин в формировании профессиональных компетенций и выработать представление о способах подготовки студентов к усвоению этих компетенций во время практики.

Основная идея заключается в том, чтобы организовать самостоятельную работу магистрантов по выявлению дифференцированного комплекса компетенций по предметам, изучаемым в семестре, предшествующем практике. Исходя из заданных обра-

зовательным Госстандартом общепрофессиональных, общекультурных и других компетенций, магистранты детализируют их и представляют более подробный перечень компетенций по каждой теме каждого предмета. Такая работа способствует более глубокому проникновению в содержание изучаемых дисциплин, лучшему пониманию сути компетенций, осмысленному взгляду на предстоящую практику, поскольку магистрантам предстоит отобрать компетенции, которые реально можно усваивать в процессе практики, и разработать задания, направленные на их усвоение.

Наше концептуальное представление о подготовке к педагогической практике магистрантов включает следующее [5].

Подготовка к производственной практике – есть учебно-профессиональная деятельность, направленная на формирование компетентности будущего магистра педагогики в условиях теоретического обучения. Содержание подготовки к практике характеризуется тремя основными задачами: 1) определить совокупность компетенций (знаний, умений, профессионально важных свойств и качеств) педагога, развитие которых возможно в условиях педагогической практики на отделении магистратуры в соответствии с возможностями учебных дисциплин, изучаемых до прохождения практики; 2) сформировать комплект заданий для студентов, ориентированных на овладение выделенными компетенциями; 3) отобрать комплекс соответствующих диагностических средств и методик, органически включающихся в педагогический процесс.

Решение первой задачи требует анализа, с одной стороны, профессиональной деятельности педагога (преподавателя вуза, школьного учителя, воспитателя детской образовательной организации) в современных условиях, с другой стороны, – анализа содержания учебных дисциплин, изучаемых магистрантами в семестре, предшествующем практике. Основная цель такого анализа – выявление детализированного перечня компетенций, отражающих требования к знаниям, умениям, личностным качествам педагога. Затем необходимо провести ограничение компетенций (отобрать из всех такие, которые реально могут усваиваться в ходе производственной практики).

Решение второй задачи направлено на создание блоков заданий, способствующих усвоению выделенных компетенций. Особенностью решения данной задачи является определение двух блоков – задания обязательные и задания вариативные, предназначенные для выбора студентами.

Решение третьей задачи предполагает поиск и отбор таких диагностических средств и методик, которые позволяют обеспечить мониторинг учебных и личностных достижений, во-вторых, учитывают особенности объекта мониторинга (направление магистратуры), в-третьих, удовлетворяют требованиям репрезентативности и надежности.

Учебно-профессиональная деятельность, организованная с целью подготовки магистрантов к производственной практике, выполняет наряду с традиционными функциями обучения и воспитания и такие, как функция саморазвития, прогностическая функция, профессионально-методическая функция. При этом основная функция – саморазвитие студента благодаря самостоятельной работе по анализу содержания учебных дисциплин, выявлению предметных компетенций и др. становится приоритетной.

Подготовка магистрантов к производственной практике должна представлять собой целостный процесс, она должна иметь все присущие целостному процессу свойства и функции. Сущность целостности педагогического процесса – в подчиненности всех его частей, этапов, компонентов, функций – основной цели – обеспечению готовности магистранта к осуществлению педагогической деятельности в профессиональной среде.

Третье положение. Использование в процессе профессиональной подготовки на аудиторных занятиях научного диалога.

Подготовка магистрантов ориентирована на овладение ими научно-исследовательскими компетенциями. Достаточно большое место в этой подготовке занимает изучение научных подходов, концепций, теорий. Известно, что именно это направление представляет особую сложность для магистрантов. Каждому человеку свойственно индивидуальное восприятие информации с точки зрения ее значимости, смысла, объема, сложности и пр. Поэтому организовать адекватное восприятие, понимание и осмысленное усвоение научных взглядов на те или иные педагогические про-

блемы чрезвычайно сложно. Мы видим один из возможных приемов обеспечения этого в педагогическом диалоге [4].

По мнению философа М. С. Кагана, понятие «диалог» используется в двух смыслах: общежитейско-бытовом и научно-философском. В первом он означает: собеседование двух лиц; во втором – информационное взаимодействие людей как субъектов, независимо от речевых или иных семиотических средств, целью которого является повышение степени их духовной общности или достижение этой общности. Во втором случае обращение к диалогу становится серьезной педагогической проблемой [9].

В педагогике диалог как понятие известен давно, как форма обучения специально исследуется, в результате выявлены функции диалога, особенности его организации, значение диалога в образовании и многое другое, однако диалог рассматривается в основном в таких системах, как «учитель – ученик», «воспитатель – воспитуемый» применительно к основной общеобразовательной школе. Основная задача, которая решается в исследованиях, состоит в установлении взаимодействия и взаимопонимания между участниками образовательного процесса. Возникает вопрос: при каких условиях целесообразно провести диалог между педагогами, между обучающими, чтобы магистранты могли получить не только информацию по каким-либо научным проблемам, но и увидеть проявление различных умений, эмоциональных состояний, ценностного отношения участников диалога, чтобы они захотели включиться в научный поиск, решить для себя важные познавательные задачи? Особенно это важно для будущих педагогов, преподавателей вузов. В связи с этим назову несколько вопросов, требующих поиска ответов:

1. Какую информацию (учебную, научную и др.) и с какими целями имеет смысл использовать для диалога педагогов?

2. Какие умения вести диалог требуются для преподавателей вуза?

3. Какие личностные проявления необходимо демонстрировать преподавателям во время диалога?

Обратимся к имеющимся исследованиям по различным аспектам педагогического диалога.

Диалог в образовательном знании и педагогических исследованиях не имеет пока общего научного обоснования. Сопостав-

ление только некоторой части подходов к изучению природы диалога показывает, что построение диалога в образовании сопряжено, прежде всего, с методологическими трудностями: отсутствием общепринятой трактовки термина «диалог», незавершенностью общей теории диалога и, в связи с этим, ориентацией образования на разные культурные ценности диалога. В результате диалог трактуется на основе разных категорий: а) как особый тип педагогических отношений, строящихся на принципах доверия и сотрудничества; б) как специфическая форма общения, которая предполагает информационную связь между педагогом и учащимися; в) как особая форма педагогического взаимодействия, направленная на решение педагогических задач; г) как педагогическое творчество, преодолевающее стандартные педагогические действия и шаблоны [1].

В психолого-педагогической литературе обсуждаются следующие типовые разновидности диалога: межличностный диалог, групповой диалог и внутриличностный диалог как поток смысла внутри человека. В последнее время в педагогической и психологической литературе получили распространение такие понятия, как «развивающий диалог», «понимающее общение», «педагогический диалог», «диалогическое взаимодействие», «образовательный диалог», «дидактический диалог». Эти понятия стали востребованными в связи с созданием новых гуманистических концепций в школьном и высшем образовании. Разнообразие определений понятия «диалог» является не столько проявлением педагогического разномыслия о диалоге, сколько проекцией потребности как можно ближе подойти к сущности этого понятия [10].

В системе высшего педагогического образования рассматривается дидактический диалог, который, по мнению О. В. Бочкаревой, есть многомерное ценностно-смысловое общение, «глубинное единение» познающей личности и предмета познания [1]. Следует отметить, что такой диалог рассматривается ею в системе «преподаватель-студент». В диссертации Е. В. Тучиной «Затруднения молодых преподавателей высшей школы в организации учебного диалога» рассматривается понятие «учебный диалог» как последовательное целенаправленное развитие его субъектами мысли в процессе обмена информацией, идеями и

суждениями, строящееся на основе равенства позиций участников педагогического процесса и способствующее развитию и личностному росту каждого. В качестве сущностных характеристик диалога автор называет равенство личностей, вступающих во взаимодействие; открытость; принятие другого; сохранение оригинальности собственного и «другого» внутреннего мира; уважение мнения собеседника и др. Однако здесь, также как и в предыдущих случаях, диалог направлен на общение преподавателя и студентов [15]. Выявленные сущностные характеристики диалога (равнозначность и равноправие субъектов, вступающих в общение; открытость; персонализация позиций взамен их анонимности; взаимное принятие и понимание другого; интерес к личности партнёра) позволяют утверждать, что полноценный учебный диалог возможен при нахождении преподавателя в равноправной со студентами позиции в общении.

Понятие «учебный диалог», широко представленное ранее в методике предмета, получило в концепциях личностно ориентированного обучения расширенное психологическое толкование. Сегодня им всё чаще обозначают не конкретный методический приём урока, а метод построения диалоговых отношений в процессе обучения. Например, Ю. В. Сенько, включая диалогичность в характеристику стиля нового педагогического мышления, предлагает заменить объяснение как ведущий дидактический метод методом учебного диалога [14]. Понятие «педагогический диалог» в большей степени отвечает такому назначению. Педагогический диалог – межсубъектный обмен знаниями, переживаниями, способами деятельности и смыслами – по своему содержанию межличностное взаимодействие, целью которого является изменение позиций и стиля деятельности его участников [14].

Нельзя не согласиться с авторами статьи «Теория и практика педагогического диалога в образовательном процессе вуза» в том, что в практике высшего образования наметились такие подходы, которые изменяют положение, статус и позицию участников образовательного процесса. К ним относятся: актуализация диалоговых методов обучения, изучение индивидуального стиля познавательной деятельности студента, создание условий для развития активности всех участников образова-

тельного процесса. По мнению авторов «научную разработку и освоение диалоговых технологий обучения можно отнести к ключевым вопросам модернизации высшей школы» [13, с. 207–223].

Лекция, которую проводят два преподавателя, заставляет студентов активно включаться в мыслительный процесс. С представлением двух источников информации задача студентов – сравнить разные точки зрения и сделать выбор, присоединиться к той или иной из них или выработать свою. Высокая активность преподавателей на лекции «вдвоем» вызывает мыслительный и поведенческий отклик студентов, что является одним из характерных признаков активного обучения: уровень вовлеченности в познавательную деятельность студентов сопоставим с активностью преподавателей. Помимо этого, студенты получают наглядное представление о культуре дискуссии, способах ведения диалога, совместного поиска и принятия решений.

Специальной задачей этого вида лекции является демонстрация отношений преподавателей к объекту высказываний. Лекция «вдвоем» демонстрирует личностные качества каждого преподавателя как профессионала в своей предметной области ярче и глубже, нежели любая другая форма лекции.

Педагогический диалог в процессе рассмотрения и анализа концепций, теорий, подходов заключается, на наш взгляд, в обмене преподавателями информацией, отражающей различные аспекты:

1) историю вопроса, содержащую, в частности, личные впечатления от общения с автором рассматриваемой концепции, этапы становления концепции, возможно, материалы статей, в которых представлялись оппозиционные точки зрения и пр.;

2) аналитическую деятельность, основывающуюся на использовании теоретических методов познания: контент–анализ, структурно–функциональный анализ и др. методы, позволяющие сложить представление о сущности явлений и процессов, заключенных в изучаемых теориях, концепциях, подходах;

3) примеры использования рассматриваемого научного знания в исследовательской деятельности и в преподавании (на материале известных диссертационных работ и научных статей, в том числе и собственного опыта преподавателя). Важно сложить представление магистрантов о действенности и результативно-

сти научных теорий и подходов в процессе научного исследования, а также об обоснованности конструирования учебного процесса.

Преподаватели, осуществляющие педагогический диалог по названным аспектам, должны обладать помимо профессиональной компетентности таким важным личностным качеством, как толерантность, поскольку не все высказывания одного педагога могут полностью совпадать с мнением другого. С этой точки зрения в педагогический диалог следует вступать тем преподавателям, которые доверяют друг другу, которые не подведут друг друга в ситуации высказывания противоположных позиций и не позволят себе унижения, категоричного несогласия, нанесения обиды и пр. Основная цель педагогического диалога – привлечь внимание магистрантов к способам анализа научной информации, активизировать их познавательную деятельность, способствовать становлению их научной позиции.

Следует отметить, что педагогический диалог как форма обучения в вузе пока не получил широкого распространения в профессиональной подготовке магистрантов, так как его методика требует тщательной проработки и научного обоснования. Важными для реализации этого научного направления представляются вопросы обеспечения доверия в системах «преподаватель-преподаватель», «преподаватель-студент». Решение данных вопросов, прежде всего, лежит в области межличностных взаимодействий, личных приоритетов субъектов образовательного процесса.

Четвертое положение. Психолого-педагогическая поддержка учебно-исследовательской работы студентов в системе «бакалавриат–магистратура».

Психолого-педагогическая поддержка как педагогическое понятие все активнее используется в научных работах. Так, по мнению О. С. Газмана, психолого-педагогическая поддержка – это процесс совместного со студентом определения его собственных интересов, целей, возможностей, профессиональных планов и путей преодоления препятствий (проблем). Необходимо поддерживать студента в поиске решения проблем, возникающих у него в процессе развития, образования и самообразования, а не решать их за него [2, с. 31].

Опыт свидетельствует о том, что в высшей школе применяются все новые технологии, направленные на усиление активности и самостоятельности студентов. Вместе с тем преподаватели порой не в силах своими средствами обеспечить индивидуальную работу со студентами, оказать им индивидуально своевременную оперативную помощь в выполнении различных учебных заданий и научно-исследовательских работ по целому ряду причин. Для студентов бакалавриата – это курсовые и дипломные проекты, вызывающие особенно существенные затруднения в их создании.

Проанализировав возможности образовательной программы «психолого-педагогическое образование» для магистрантов направления «Высшее образование» и организацию процесса овладения ими этой программой, мы пришли к мысли об организации специальной психолого-педагогической поддержки студентов бакалавриата, которую могут наряду с преподавателями осуществить магистранты. Смысл такой поддержки в том, что здесь решается как минимум две задачи: во-первых, студенты бакалавриата получают возможность в любой момент обратиться и получить помощь от прикрепленного магистранта; во-вторых, магистрант овладевает в работе со студентом такими педагогическими умениями, как консультирование, предложение рекомендаций, контроль и оценка и др. Наряду с этими умениями приобретается опыт осуществления научного исследования и его руководства. Магистранту необходимо в работе со студентом бакалавриата глубже вникнуть в методологию и методы научного исследования, в содержание проблемы исследования, выбранной студентом для курсового или дипломного проекта, чтобы можно было профессионально – со знанием дела – помочь студенту. Особенно часто студенты испытывают потребность в помощи при составлении научного аппарата исследования (причем не только студенты бакалавриата, но и магистратуры). Поэтому важно через работу со студентом бакалавриата организовать развитие исследовательской компетентности магистранта.

Содержание психолого-педагогической поддержки студента бакалавриата может включать следующие направления действий:

– консультирование по вопросам организации и выполнения эмпирического исследования (разработка методики эксперимента, выбор диагностических средств, подготовка таблиц для сбора информации и др.);

- обсуждение хода и результатов исследования;
- подготовка доклада и презентации для учебного семинара;
- подготовка к выступлению на научной конференции;
- помощь в написании научной статьи;
- помощь в написании текста курсовой (дипломной) работы.

В процессе психолого-педагогической поддержки будущего бакалавра у магистранта происходит становление позиции руководителя, но при определенных условиях.

Во-первых, магистрант принимает задачу оказания психолого-педагогической поддержки студентам как одну из ценностей своей профессиональной подготовки к работе в вузе. В Федеральном стандарте высшего образования отмечается обеспечение готовности будущего магистра к педагогическому сопровождению обучающегося. В связи с этим важность организации такого обеспечения неоспорима.

Во-вторых, магистрант не должен выполнять за студента задание, его основная функция – направлять, подсказывать, предупреждать об ошибочных действиях, создавать ситуации успеха и видимой самостоятельности студента.

В-третьих, между студентами должны сложиться доверительные отношения, основывающиеся на искренней заинтересованности в успехе, переживаниях, проявлении эмоций и чувств. Важную роль в этом играет компетентность магистранта, развитие у него педагогической рефлексии.

Влияние на доверие в отношениях «студент – студент» и «студент – преподаватель» могут оказать обмен опытом и открытость своих действий и мыслей другим. Важно при этом, чтобы эти элементы были прежде продемонстрированы магистрантом как преподавателем. Если педагог открыто делится своими идеями, взглядами, подходами, то студенты при обсуждении своих результатов выполнения заданий значительно смелее начинают рассказывать о собственной деятельности. В такой ситуации актуализируются рефлексивные процессы – каждый студент анализирует действия, которые он осуществил при вы-

полнении задания, соотнося их с действиями других и оценивая себя. Здесь происходит развитие сферы саморегуляции и становление позиции, для которой характерно доверие другим (либо в силу подтверждения своих правильных действий, либо потому, что объяснения других студентов помогли понять собственные учебные возможности и впитать их опыт, тем самым вызывать доверие другим).

Следующее условие заключается в стимулировании будущих бакалавров приемами психологической поддержки и подбадривания, а затем поощрения за малейшие высказывания при обсуждении учебного задания, хода и результатов его выполнения. Здесь на первый план выступает взаимопонимание – не столько когнитивной стороны, сколько аффективной, поскольку переживания студента определяют его отношение к деятельности и учебно-познавательную активность. Магистранты как руководители должны овладеть умениями понимать и оценивать психологические состояния своих подопечных, чтобы вовремя оказать им стимулирующую поддержку.

Возможности для организации и обеспечения психолого-педагогической поддержки, осуществляемой магистрантами, имеются не только благодаря научно-педагогической практике (которая весьма ограничена во времени в соответствии с учебным планом), но и тем учебным заданиям, которые «вписываются» в учебные дисциплины профессионального цикла. Например:

- определите совместно со студентом бакалавриата учебные ценности, присущие ему, и составьте программу его саморазвития;
- составьте анкету и проведите анкетирование будущих бакалавров педагогики с целью выяснения их затруднений в овладении учебными дисциплинами;
- проведите обсуждение результатов анкетирования и определите совместно со студентами способы преодоления затруднений.

Учебным планом магистратуры предусмотрена такая дисциплина, как «Научно-исследовательская работа (семинар)», которая, на наш взгляд, может быть использована для организации магистрантов на осуществление психолого-педагогической поддержки студентов бакалавриата. В процессе аудиторных занятий

по этой дисциплине имеются возможности для поддержки самих магистрантов:

- обсуждение научно-теоретических основ психолого-педагогической поддержки обучающихся (сущность поддержки, трактовка понятия, классификации поддержки, способы и приемы психологической и педагогической поддержки и др.);

- выступления магистрантов с докладами по различным аспектам проблемы психолого-педагогической поддержки обучающихся (с анализом научных источников, взглядов ученых, подходов и концепций, а также с результатами эмпирических исследований);

- передача преподавателем собственного опыта психолого-педагогической поддержки;

- объяснение смысла учебных заданий по работе с будущими бакалаврами;

- обсуждение полученных магистрантами впечатлений и текущих данных в работе со студентами бакалавриата;

- выяснение затруднений, которые испытывали магистранты в работе со студентами, и оказание им помощи в виде конструктивных предложений.

Важно обеспечить у магистрантов взгляд на психолого-педагогическую поддержку не только как на элемент деятельности преподавателя высшей школы, а как на актуальную научную проблему, требующую современных способов ее решения. Определить эти способы можно только через собственный опыт научного поиска и грамотного общения со студентами.

Представленные концептуальные положения не могут рассматриваться как абсолютно новые, но вместе с тем их объединение в педагогический комплекс позволяет по-новому взглянуть на организацию учебно-познавательной деятельности магистрантов.

Библиографический список

1. Бочкарева О. В. Дидактический диалог в профессионально-педагогической подготовке учителя музыки в вузе: автореф. докт. дисс. – Ярославль, 2009. – 42 с.

2. Газман, О. С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема [Текст] / О. С. Газман // Но-

вые ценности образования. – Вып. 3. – Десять концепций и эссе. – М. : Инноватор, 1995. – С. 58–64.

3. Гребенюк, О. С., Гребенюк, Т. Б. Основы педагогики индивидуальности [Текст]: учебное пособие / О. С. Гребенюк, Т. Б. Гребенюк. – Калининград : Изд-во Калинингр. ун-та, 2000. – 573 с.

4. Гребенюк, Т. Б. Диалог преподавателей вуза как форма активизации учебно-познавательной деятельности магистрантов [Текст] / Т. Б. Гребенюк // Педагогика и современность. – 2016. – № 3-4 (23-24). – С. 57–63.

5. Гребенюк, Т. Б. Концепция подготовки магистрантов педагогики к производственной практике в процессе теоретического обучения в вузе [Текст] / Т. Б. Гребенюк // Международный журнал экспериментального образования. – 2016. – № 10 (часть 1). – С. 146–147.

6. Гребенюк, Т. Б. Экзистенциальный подход к профессиональной подготовке будущего магистра педагогики [Текст] / Т. Б. Гребенюк // Материалы симпозиума «Воспитание свободного человека» 5 сентября 2016 года (г. Ярославль). – Ярославль : изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2016. – С. 65–69.

7. Гребенюк, Т. Б., Любишина, С. А. Педагогика индивидуальности [Текст]: учебное пособие для магистрантов направления «Психолого-педагогическое образование» / Т. Б. Гребенюк, С. А. Любишина; под науч. ред. Т. Б. Гребенюк. – М. : Издательский дом Академии Естествознания, 2014. – 80 с.

8. Гребенюк, Т. Б., Брызгалова, С. И. Научно-исследовательская компетентность педагога: постановка проблемы [Текст] / Т. Б. Гребенюк, С. И. Брызгалова // Проблемы компетентностного подхода в средней и высшей школе: колл. монография / Науч. ред. проф. Т. Б. Гребенюк. – Калининград : изд-во РГУ им. И. Канта, 2008. – 113 с.

9. Каган, М. С. О педагогическом аспекте теории диалога [Текст] / М. С. Каган // Диалог в образовании: Сборник материалов конференции. Серия «Symposium», выпуск 22. – СПб. : Санкт-Петербургское философское общество, 2002. http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=1040.

10. Общение и познание [Текст] / Под ред. В. А. Барабанщикова и Е. С. Самойленко. – М. : Институт психологии РАН, 2007. – 388 с.

11. Педагогическая практика в школе [Текст] : учебно-методическое пособие /Под ред. Т. Б. Гребенюк. – Калининград : Изд-во КГУ, 2001. – 64 с.

12. Педагогическая практика [Текст] : учебно-методическое пособие для студентов-бакалавров направления «Педагогика» / авт.-сост. Н. Б. Фролова. – Калининград: Изд-во РГУ им. И. Канта, 2009. – 66 с.

13. Перфильева, Е. И., Ерофеева, А. В. Теория и практика педагогического диалога в образовательном процессе вуза [Текст] / Е.И. Перфильева, А.В.Ерофеева // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова. Вып. 17. – Нижний Новгород : ФГБОУ ВПО НГЛУ, 2012. – 267 с.

14. Сенько, Ю. В. Гуманитарные основы педагогического образования [Текст] : курс лекций / Ю. В. Сенько. – М. : Издательский центр «Академия», 2000. – 122 с.

15. Тучина, Е. В. Затруднения молодых преподавателей высшей школы в организации учебного диалога [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е. В. Тучина. – Ярославль, 2004. – 20 с.

16. Фролова, Н. Б. Компетентностная модель педагогической практики студентов – будущих воспитателей ДООУ [Текст] / Н. Б. Фролова // Проблемы компетентностного подхода в средней и высшей школе: сб.науч.тр. / Под ред. Т. Б. Гребенюк. – Калининград: Изд-во РГУ им. И. Канта, 2008. – С. 64–74.

3.3. Сетевое взаимодействие в процессе профессиональной подготовки логопедов

В последние десятилетия в обществе произошли изменения, которые можно рассматривать как новый уровень в его развитии и переход к "информационному" обществу. Несмотря на то, что образовательную систему иногда характеризуют как сферу весьма консервативную, в настоящее время в образовании идет активная работа, традиционные структуры, подходы и технологии в образовательном пространстве дополнены новыми сетевыми организациями, информационными технологиями, кото-

рые за счет своей гибкости и подвижности способны соответствовать современным требованиям. Государственная политика в сфере образования направлена на модернизацию всех звеньев системы непрерывного образования, это нашло отражение в основополагающих нормативных документах: законе «Об образовании в Российской Федерации» 2012 года, ФГОС высшего профессионального образования, ФГОС дошкольного образования. Модернизацию системы образования обусловил характер политических и социально-экономических изменений в российском обществе. Задача образовательной политики – организация всестороннего партнёрства, что предполагает развитие сетевого взаимодействия на различных уровнях системы образования.

Одним из следствий модернизации образования является его интенсификация, особенно это касается высшей школы, стратегии и тактики её развития. Внедрение новых ФГОС ВО обусловило увеличение объема информации, активное применение современных технологий, которые можно лишь условно назвать новыми, и таким образом повышать качество профессиональной подготовки при экономии временных ресурсов. Сетевое взаимодействие позволяет существенно увеличить ресурсное (интеллектуальное, информационное, социальное) обеспечение субъектов образования при расширении поставленных задач.

Одним из недостаточно использованных ресурсов в профессиональной подготовке педагогов, дефектологов, логопедов является ресурс сетевого взаимодействия. Сетевое взаимодействие следует рассматривать как систему горизонтальных и вертикальных связей, обеспечивающую доступность качественного образования для всех категорий граждан, вариативность образования, открытость образовательных организаций, повышение профессиональной компетентности педагогов и использование современных ИКТ – технологий. В настоящее время есть достаточная нормативно-правовая база организации и функционирования сетевого взаимодействия, основным документом которой является Федеральный закон РФ от 29.12.2012 №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

В законе выделены отдельные нормы, такие как:

- сетевое взаимодействие при реализации образовательных программ, включая механизм зачёта результатов освоения

отдельных частей образовательной программы, в сторонних организациях;

- использование дистанционных образовательных технологий в образовательном процессе;
- обучение по интегрированным образовательным программам;
- образовательные и информационные ресурсы в образовательном процессе и др.

Теоретические основы исследования проблемы сетевого взаимодействия разработаны в 70-х – 90-х годах XX века (Н. С. Бугрова, С. В. Тарасов, М. М. Чучкевич и др.). В первое десятилетие XXI века существенный вклад в разработку моделей сетевого взаимодействия внесли А. И. Адамский, И. Абанкина, А. Лукина, А. Зоткин, П. А. Степанов, Е. В. Василевская, И. Галковская, З. И. Воловик и др. А. И. Адамский, создатель образовательной сети «Эврика», представляя авторскую модель, чётко выделяет условия, необходимые для сетевого взаимодействия [1]. Такое взаимодействие дает возможность совместной деятельности участников сети и работы в общем информационном пространстве. Следует отметить значимые преимущества такой формы взаимодействия, это расширение возможностей участников сетевого взаимодействия в эффективном использовании информационного образовательного пространства. Для такого сотрудничества характерно проявление собственной инициативы, возможность коллективной поддержки и оценки своей инициативы, участие в поддержке и оценке других инициатив; участие в формулировании общей цели, общей системы ценностей профессиональных, разработка общих критериев эффективности деятельности, представление продуктов совместной деятельности (программ, проектов и др.), а также участие в управлении совместной деятельностью в информационных системах. Общее информационное пространство дает возможность участникам сети предоставлять информацию о своей деятельности. Следует отметить основные характеристики сетевого взаимодействия, это:

- единство идей, целей, задач для сети;
- фрактальная структура сети (множество ячеек сети);
- отсутствие единоначалия;
- взаимодействие «по горизонтали»;

- открытость в системе и самой системы.

Сетевое взаимодействие образовательных организаций имеет отличие от иерархического взаимодействия, функционирующего в современной системе образования. Этому процессу свойственны также такие характеристики:

- пространство – описание горизонтальных и вертикальных связей в сети;
- информация – содержание этих связей;
- время – логика развития сетевых отношений;
- энергия – способы и формы жизнедеятельности в сети.

Структура сети предполагает наличие трёх уровней:

- уровень стратегического планирования;
- координационный уровень;
- уровень участников сети.

Уровень стратегического планирования представлен органами управления образованием. Образовательные организации – участники сети – принимают цели и задачи, обозначенные в документах Министерства образования и науки РФ, Департаментов образования. Координационный уровень включает в себя организации, специализирующиеся в определённых областях, связанных со сферой образования. Уровень участников сети включает в себя образовательные организации, которые заинтересованы в сетевом взаимодействии. Вхождение в сеть предполагает принятие и реализацию определённых норм взаимодействия, ценностей, направленных на решение общественных задач, способствующих развитию конкретного учреждения. В педагогическом образовании есть опыт использования сетевого взаимодействия в различных формах:

- интернет-конференции;
- вебинары;
- дискуссии по проблемным вопросам;
- обмен опытом;
- проведение курсов повышения квалификации;
- проведение фестивалей и конкурсов сайтов образовательных организаций и др. [3].

В октябре 2014 года между ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» и ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.

Д. Ушинского» был заключен договор на оказание услуг по проекту «Усиление практической направленности подготовки будущих педагогов в программах бакалавриата по направлению подготовки «Специальное (дефектологическое) образование». (Договор между ФГБОУ ВО МПГУ и ФГБОУ ВО ЯГПУ им. К.Д. Ушинского № 17 – МПО от 29.10.2014 г.) Кафедра логопедии стала пилотной площадкой МПГУ по апробации новых модулей профессиональной образовательной программы в режиме сетевого взаимодействия образовательных организаций. Предмет договора – образовательная, научно-исследовательская работа и практика студентов по новым модулям ООП. Цель – овладение студентами профессиональными компетенциями, (трудными) действиями, знаниями в процессе сетевого взаимодействия Института детства МПГУ, кафедры логопедии ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, филиалов этой кафедры, базовых образовательных учреждений. Основные подходы к обучению студентов в период эксперимента – компетентностный, практико-ориентированный.

Актуальность экспериментальной работы обусловлена следующим:

- обновлением нормативно-правовой базы образования (вступил в силу «Закон об образовании в РФ», который явился основанием изменений на всех уровнях в системе непрерывного образования, совершенствования качества профессиональной подготовки дефектологов);

- необходимостью внедрения результатов современных научных исследований в дефектологию, научных областей специальной педагогики и специальной психологии, педагогики и дидактики высшей школы;

- необходимостью приведения в соответствие нового содержания профессиональной подготовки с новыми технологиями, средствами сетевого взаимодействия в обучении студентов;

- необходимостью усиления и обогащения практико-ориентированной направленности профессиональной подготовки логопедов;

- необходимостью расширения сетевого взаимодействия образовательных организаций различных уровней образования.

Задача образовательной политики – организация всестороннего партнерства, что предполагает развитие сетевого взаимодействия на различных уровнях системы образования:

- совместная разработка и реализация образовательных программ, электронных курсов, модулей учебных дисциплин;
- учебное взаимодействие студентов и преподавателей на основе платформы дистанционного обучения Moodle;
- междисциплинарный подход в преподавании дисциплин;
- обмен опытом: взаимодействие образовательных организаций и дефектологического факультета в организации конференций, мастер-классов, разработки инновационных проектов;
- новая концепция рассредоточенной сессионной практики;
- апробация новой концепции учебной практики, ориентированной на раннее погружение студентов в будущую профессиональную деятельность.

В экспериментальный учебный план включен новый вид педагогической практики – рассредоточенная практика. Для посещения образовательных организаций был выделен один день в неделю. В процессе обучения в базовых образовательных учреждениях под руководством опытных педагогов, логопедов высшей квалификационной категории студенты-первокурсники познакомились с образовательной средой различных учреждений: общеобразовательная школа с классами для детей с тяжелыми нарушениями речи, начальная школа – детский сад с гендерным подходом в обучении и воспитании детей, детский сад – центр развития. В период ознакомительной практики у обучающихся была возможность анализировать современные подходы к проектированию и построению образовательной среды для детей разного возраста с различными речевыми нарушениями.

Первый опыт анализа среды воспитания и обучения осуществлялся по основным принципам: 1) соответствие образовательной среды возможностям и особым образовательным потребностям обучающегося; 2) доступность ресурсов образовательной среды для обучающихся с ОВЗ; 3) вариативность в использовании ресурсов образовательной среды для обучающихся с ОВЗ; 4) безопасность образовательной среды, обеспечение надежности и безопасности ресурсов образовательной среды;

5) готовность педагогов к образованию лиц с ОВЗ в условиях современной, информационно насыщенной среды обучения.

Одним из факторов успешности учебной деятельности студентов в период рассредоточенной (выделен один день в неделю для посещения базового учреждения) практики является сформированность в модели профессионализма адаптивной и коммуникативной компетенций. Адаптивная компетентность проявлялась в способности адаптироваться к изменяющимся условиям обучения, аудиторным и внеаудиторных, а коммуникативная – в умении осуществлять компетентное и продуктивное педагогическое общение.

В процессе изучения основных видов профессиональной деятельности логопеда студенты смогли определить значимость для каждого вида деятельности: а) постановки цели и целеполагания; б) плана и планирования; в) самоконтроля и корректировки деятельности; г) принятия решения; д) информационной основы деятельности и др.

Практико-ориентированный подход в формировании профессиональных компетенций у студентов первого курса стал основанием для следующего вывода:

- компетенции являются ориентиром для формирования компетентности – качеств личности, определяющих успешность выполнения того или иного вида деятельности;
- компетенции становятся компетентностью в процессе накопления опыта.

Целью второго этапа экспериментальной работы является внедрение компетентностного подхода при разработке и апробации основных профессиональных образовательных программ высшего образования по уровню образования бакалавриат с профилем «Логопедия».

В период апробации учебных программ проведена подготовительная и организационная работа со всеми участниками реального и виртуального сетевого взаимодействия. Информационная работа с обучающимися, профессорско-преподавательским составом, работниками специализированных кабинетов и библиотеки, руководителями филиалов кафедры, представителями базовых учреждений касалась целей, задач, роли каждого участника перечня учебных программ и техноло-

гий их реализации в период эксперимента. Организация экспериментальной работы по освоению новых образовательных программ, комплекс учебных мероприятий в новом формате, как то: выполнение кейс-заданий (профессиональный анализ педагогических ситуаций), семинары-практикумы, мини-конференции, контактная работа с детьми в аудитории (мастер-класс преподавателя), открытые занятия в базовых учреждениях, работа с сайтами образовательных организаций, качественное техническое сопровождение мероприятий и др. – способствовали освоению новых профессиональных компетенций, в частности, универсальных компетенций, а также дополнительных компетенций, связанных непосредственно с практической профессиональной деятельностью. Особенностью учебного процесса, реализующего идеи обновления профессиональной подготовки по направлению 44.03.03. «Специальное (дефектологическое) образование», является практическая и компетентностная направленность, профессиональное взаимодействие с образовательными организациями различного уровня, организованное в сетевой форме.

Основными задачами повышения качества образования, стоящими перед преподавателями, являются:

- совершенствование взаимодействия преподавателей и студентов, использование новых технологий; мотивация студентов за счет личностных качеств на самостоятельное изучение;
- создание системы интерактивных заданий, тестов, кейс-заданий, самостоятельных работ, направленных на расширение профессиональных знаний и умений обучающихся;
- использование активных методов обучения (информационные, модульные технологии, мозговой штурм, игровые ситуации);
- разработка новых форм подачи материала, организация практико-ориентированных занятий;
- обеспеченность учебного процесса материально-технической базой, компьютеризация;
- формирование профессиональных компетенций у студентов в процессе учебных практик, научно-исследовательской работы.

Работа студентов, преподавателей, педагогов-практиков (супервизоров) в условиях эксперимента, повышенных требований, четкой организации и контроля способствует актуализации зна-

ниевых компетенций, формированию методических, инструментальных, интегративных, универсальных компетенций, мобилизации сил, раскрытию потенциальных возможностей, повышению интереса к будущей профессиональной деятельности логопеда.

Необходимым условием повышения уровня профессиональной подготовки дефектологов в вузе является партнёрское взаимодействие с органами управления образованием и образовательными организациями. Многоаспектная работа по взаимодействию осуществляется по следующим направлениям.

Первое направление – профориентационное. Кафедрой логопедии совместно с органами управления образованием систематически проводится профориентационная работа и комплектование контингента студентов по специальности, направлению «Специальное (дефектологическое) образование», профиль «Логопедия». Активно используются при этом средства массовой информации, телевидение, публикация информации в газетах.

Второе направление – организационная, образовательная деятельность, методическое сопровождение обучения студентов. Сотрудничество с образовательными организациями осуществляется кафедрой на основании девяти заключённых договоров о сотрудничестве. На базовых экспериментальных и инновационных площадках системы образования высококвалифицированные специалисты совместно с преподавателями кафедры проводят учебные занятия по различным дисциплинам предметной подготовки. Методическое пространство филиалов кафедры является ценным ресурсом для формирования профессиональных компетенций у будущих логопедов, развития их педагогического мышления, освоения различных видов профессиональной деятельности. В филиалах кафедры студенты факультета проходят педагогическую практику, занимаются проектной и научно-исследовательской деятельностью. Такая работа способствует повышению мотивации у студентов в процессе обучения, освоению ими важных профессиональных компетенций и закреплению их в образовательных организациях. К государственной аттестации выпускников дефектологического факультета привлекаются высококвалифицированные работники системы образования. В состав ГАК (50%) входят руководители образователь-

ных организаций системы специального и инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья.

Третье направление – технологическое. В рамках этого направления были апробированы инновационные технологии в обучении, а также современные информационные технологии коррекционно-развивающей работы с детьми. На базовых площадках, в филиалах кафедры, а также в образовательных организациях были проведены разовые мероприятия в творческой и интерактивной формах по актуальным вопросам специального и инклюзивного образования детей с нарушениями речи преподавателями кафедры логопедии: презентации новых книг, мастер-классы по логопедической ритмике, лекции-диспуты, мини-конференции, лекции в режиме онлайн. Активная интеллектуальная работа объединяла аудиторию преподавателей, студентов и специалистов системы образования.

Четвёртое направление – повышение квалификации и аттестация педагогических кадров. Кафедра систематически организует курсы повышения квалификации педагогов-практиков системы специального образования и общего, реализующего программы инклюзивного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья. С 2010 года кафедрами факультета проводятся дистанционные потоковые семинары для педагогов, дефектологов 17 регионов Российской Федерации, на которых обучено более 650 педагогов. В преподавании принимали участие, кроме преподавателей кафедр, ведущие учёные в области дефектологии: академик В. И. Лубовский, О. Г. Приходько, Е. А. Стребелева и другие. По региональному заказу были проведены выездные курсы, это удобная и востребованная форма обучения педагогов в образовательных учреждениях сельской местности без отрыва от работы. Данное направление имеет значение для подготовки логопедов-практиков и руководителей образовательных организаций для многоаспектной работы со студентами.

Пятое направление – научно-исследовательское. Эта работа объединяет преподавателей кафедры, студентов и педагогов-практиков системы образования. В базовых учреждениях студенты проводят исследовательскую работу для подготовки курсовых и выпускных квалификационных работ. В рамках этого направления осуществляется организация и проведение научно-

практических конференций всероссийского, регионального и городского уровней, а также методических семинаров по актуальной тематике: здоровьесберегающие технологии в специальном образовании, ИКТ в обучении умственно отсталых детей, анимационные технологии в воспитании подростков с ОВЗ, коррекционно-развивающая среда как фактор социализации детей с ОВЗ, новые подходы в управлении ДОУ. Преподаватели дефектологического факультета руководят базовыми экспериментальными и инновационными площадками, открытыми Департаментом образования Ярославской области, учебно-методическими центрами в образовательных учреждениях г. Ярославля [4].

Совместная научно-исследовательская деятельность оформляется в виде выпускных квалификационных работ студентов, совместных статей и методических пособий, методических разработок, творческих отчётов, проектов и в других формах. Такое сотрудничество обогащает опыт практиков, повышает качество обучения студентов, способствует освоению ими исследовательских компетенций. В настоящее время диапазон партнёрского сотрудничества в сфере образования значительно расширяется. Обогащается опыт межвузовского взаимодействия и устанавливаются международные связи дефектологического факультета, кафедры логопедии. Эффективным является российско-шведский проект «Анимера-мера», широко реализованный в системе дополнительного образования в форме анимационных студий и кружков (руководитель – Эрлинг Эрикссон, аниматор, телепродюсер, педагог; научный руководитель и координатор в г. Ярославле – Н. В. Новоторцева). Следует отметить и плодотворное начало сотрудничества кафедры логопедии ЯГПУ с Институтом реабилитационных наук Университета имени Гумбольдта, г. Берлин. Опыт сотрудничества кафедры с использованием сетевых форм показывает, что расширение и обогащение сетевого взаимодействия образовательных организаций различных уровней образования будет способствовать формированию мотивации у студентов к освоению выбранной профессии; повышению качества подготовки логопедов, дефектологов; своевременному внедрению результатов научных исследований в практику; приведению в соответствие нового содержания профессиональной подготовки бакалавров с новыми технологиями

обучения. В условиях модернизации всей системы образования партнёрское взаимодействие как по вертикали, охватывающее различные уровни управления образованием и образовательные учреждения, так и по горизонтали, расширяющее сотрудничество факультета с отечественными и зарубежными вузами, приобретает особую актуальность, является необходимым условием качества образовательных услуг.

Библиографический список

1. Адамский, А. Модель сетевого взаимодействия [Текст] / А.Адамский // Управление школой. – 2002. – № 4. – С. 1–6.

2. Об образовании в Российской Федерации [Текст]: с изменениями и дополнениями на 2015 год. – М. : Эксмо, 2015. – 208 с.

3. Новоторцева, Н. В. Сетевое взаимодействие кафедры логопедии с образовательными организациями в профессиональной подготовке логопедов [Текст] / Н. В. Новоторцева // Комплексное сопровождение образования лиц с ограниченными возможностями здоровья: материалы конференции «Чтения Ушинского». – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2014. – С. 78 – 80.

4. Новоторцева, Н. В. Сетевое взаимодействие – одно из средств реализации образовательной политики [Текст] / Н. В. Новоторцева // Специальное образование и инклюзивное обучение: комплексное сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья: материалы конференции «Чтения Ушинского». – Ярославль : РИО ЯГПУ, 2016. – С. 59–62.

3.4. Проектирование результативного компонента образовательных программ и подходы к оценке качества подготовки педагогических кадров

Система непрерывного профессионального педагогического образования (НППО) не может функционировать эффективно без определения целевых ориентиров для каждого этапа реализации данного процесса, выраженных в требованиях к результатам освоения образовательных программ разного уровня подготовки будущих специалистов. Характеристика планируемых результатов является важной составляющей образовательной программы (ОП) любого типа и уровня.

В системе НППО результативный компонент не только служит основой для определения критериев и показателей подготовленности обучающегося к решению конкретных задач, но и выступает в качестве как одна из базовых составляющих процесса подготовки, обеспечивающая целостность целевого, содержательного, операционно-деятельностного компонентов системы НППО, реализуемых на разных ее уровнях. Для того, чтобы обеспечить преемственность и непрерывность формирования профессиональных компетенций будущего специалиста на разных этапах образования, целесообразно проектировать результативный компонент нового уровня с учетом уже сформированных у обучающегося профессионально-значимых качеств.

Разрабатывая образовательные программы на разных уровнях непрерывной системы подготовки кадров для сферы образования, специалисты, проектирующие программы для педагогических классов, основные профессиональные образовательные программы, программы переподготовки и повышения квалификации изначально были ориентированы на разные документы:

- вуз и колледж строят процесс подготовки, проектируют результативный компонент и оценивают результат на основе требований Федеральных государственных образовательных стандартов среднего профессионального и высшего образования;

- организации, реализующие программы повышения квалификации ориентированы в первую очередь на запросы работодателей, а для них важно соответствие профессионального уровня работника требованиям Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, п. 23 приложения к приказу Министерства образования и науки Российской Федерации от 7 апреля 2014 г. № 276.

Указанные документы большей частью не скоординированы между собой с точки зрения предъявляемых к специалисту требований и не предусматривают их преемственность. В связи с этим возникает противоречие между содержанием и результатами подготовки студента в педагогическом вузе (или колледже), ожиданиями директоров образовательных организаций, тематикой дополнительных профессиональных образовательных программ, реализуемых в системе повышения квалификации.

Данный факт значительно осложняет проектирование результативного компонента подготовки и реализацию принципов ответственности в системе НПО, поскольку требования к планируемым результатам освоения образовательных программ, реализуемых на разных ее этапах, не скоординированы и не имеют единого подхода к разработке.

Вступающий в силу с 1 сентября 2019 года Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)» может способствовать решению обозначенных выше проблем и выступить в качестве единого целевого ориентира для лиц, осуществляющих процесс до-профессиональной и профессиональной подготовки, а также повышения квалификации педагогических кадров. [5]

Профессиональный стандарт педагога (ПС) – документ, включающий в себя характеристику уровня знаний, умений, профессиональных навыков и опыта, необходимых специалисту для решения профессиональных задач в сфере образования. Структура профессионального стандарта представляет собой органичное сочетание следующих составляющих:

– общие сведения (наименование вида профессиональной деятельности: дошкольное образование, начальное общее образование, основное общее образование, среднее общее образование; основная цель вида профессиональной деятельности: оказание образовательных услуг по основным общеобразовательным программам образовательными организациями (организациями, осуществляющими обучение); группа занятий: преподаватели в средней школе, преподаватели в системе специального образования, преподавательский персонал начального образования, персонал дошкольного воспитания и образования, преподавательский персонал специального обучения; отнесение к видам экономической деятельности: услуги в области дошкольного и начального общего образования, услуги в области основного общего и среднего (полного) общего образования);

– описание трудовых функций (обобщенные трудовые функции: педагогическая деятельность по проектированию и реализации образовательного процесса в образовательных организациях дошкольного, начального общего, основного общего, сред-

него общего образования (трудовые функции: общепедагогическая функция. Обучение, воспитательная деятельность, развивающая деятельность); педагогическая деятельность по проектированию и реализации основных общеобразовательных программ (трудовые функции: педагогическая деятельность по реализации программ дошкольного образования, педагогическая деятельность по реализации программ начального общего образования, педагогическая деятельность по реализации программ основного и среднего общего образования, модуль «Предметное обучение. Математика», модуль «Предметное обучение. Русский язык»)).

– характеристика обобщенных трудовых функций (трудовые действия, необходимые умения, необходимые знания, другие характеристики).

Профессиональный стандарт, как нормативно-правовой документ, будет полезен всем членам профессионального педагогического сообщества и поможет:

– обучающимся – определить уровень своей готовности к решению профессиональных педагогических задач;

– действующим педагогам – обозначить перспективы своего профессионального роста;

– преподавателям педагогических классов – разрабатывать содержание реализуемой программы с учетом актуальных требований к знаниям и умениям педагога;

– преподавателям организаций среднего профессионального и высшего образования – проектировать содержание профессиональной подготовки с учетом требований к выпускнику, обозначенных в перечне трудовых функций и действий, которые он должен уметь реализовать;

– преподавателям, реализующим дополнительные профессиональные образовательные программы – разрабатывать адресные образовательные программы, ориентированные на коррекцию проблем, которые испытывают педагоги при выполнении определенных трудовых действий.

Таким образом, в рамках совершенствования процесса непрерывной подготовки педагогов, необходимо скорректировать содержания основных и дополнительных профессиональных образовательных программ подготовки педагогических кадров для

приведения их результативного компонента в соответствие с требованиями профессионального стандарта.

Обозначенное выше положение обуславливает важность выделения в содержании результативного компонента образовательной программы инвариантной и вариативной составляющих. Инвариантная часть планируемых результатов освоения образовательной программы выражается в перечне компетенций обучающихся, установленных образовательным стандартом, вариативная составляющая определяется образовательной организацией самостоятельно с учетом тех профессиональных функций и трудовых действий, которые может освоить и (или) усовершенствовать будущий или действующий специалист на определенном этапе подготовки.

Следует понимать, что непрерывность профессиональной подготовки в полной мере обеспечивается не только при реализации принципа преемственности в рамках проектирования планируемых результатов на разных этапах образования, но и через осуществление декомпозиции результативного компонента определенной образовательной программы до уровня программ отдельных учебных дисциплин и практик. Планируемые результаты обучения по дисциплине или практике проявляются в перечне знаний, умений, навыков и опыта деятельности и характеризуют этапы формирования профессионально значимых компетенций обучающихся. Таким образом, результативный компонент образовательной программы любого уровня подготовки проектируется на начальном этапе ее разработки и является главным ориентиром при разработке учебного плана, программ учебных дисциплин и практик. Описанный вариант актуален и для программ профессиональной переподготовки и повышения квалификации.

Содержание результативного компонента целесообразно рассматривать как эталон, на который должны ориентироваться будущие специалисты при определении целей своей образовательной деятельности и профессионального совершенствования на каждом этапе подготовки. Важно, чтобы они знакомились с перечнем планируемых результатов освоения образовательной программы, программы учебной дисциплины или практики на начальном этапе обучения, поскольку от этого будет зависеть

содержание их индивидуальных профессиональных образовательных маршрутов.

Результативный компонент образовательной программы любого типа и уровня в системе НППО служит основой для проектирования единых подходов к оцениванию качества подготовки педагогических кадров. Оценивание мы рассматриваем как процесс и результат определения степени соответствия характеристик, сформированных у педагогов в рамках обучения, системе требований, предъявляемых к специалистам, решающим профессиональные задачи в сфере образования. По нашему мнению, процесс оценивания степени реализации результативного компонента образовательных программ должен представлять собой целостную систему. Основная цель которой состоит в создании условий, позволяющих осуществить адекватное и объективное оценивание качества подготовки педагогических кадров на всех уровнях НППО (допрофессиональная подготовка, среднее профессиональное образование, высшее образование (бакалавриат, магистратура, аспирантура), повышение квалификации).

Учитывая современные подходы к контролю качества профессиональной подготовки специалистов для сферы образования, в качестве базовых для системы оценивания можно выделить следующие.

1. Компетентностно-деятельностный подход. В силу того, что каждое трудовое действие выполняется специалистом на основе сформированных у него умений и знаний, а компетенция представляет собой интеграцию знаний, умений и опыта, делает данный подход одним из базовых при проектировании системы оценивания качества подготовки педагога. Таким образом, определяемые ФГОС ВО и ПС компетенции и трудовые действия можно рассматривать в качестве эталона, с которым необходимо сравнивать получаемые на всех этапах процесса НППО результаты.

2. Уровневый подход. Целесообразность его реализации обусловлена уровневым характером системы подготовки специалистов для сферы образования. Профессиональная подготовка педагога может начинаться с педагогического класса школы, продолжаться в организациях среднего профессионального образования и (или) в рамках бакалавриата, магистратуры, аспирантуры в вузе, также следует выделить послевузовский уровень, реа-

лизуемый в рамках повышения квалификации и дополнительного профессионального образования. Таким образом, система оценивания качества подготовки также должна носить уровеньный характер, который будет проявляться не только в ее технологической составляющей, но и при определении оцениваемых базовых характеристик.

3. Системно-вариативный подход. Данный подход позволит с одной стороны обеспечить упорядоченность и структурированность процесса оценивания, с другой – возможность использования предлагаемого варианта с учетом изменяющейся образовательной ситуации (например: подготовка педагога в рамках четырехлетнего или пятилетнего бакалавриата).

Обозначенные выше подходы являются основой для предлагаемой нами системы оценивания качества подготовки педагога. Проектируя систему оценивания результатов подготовки педагогических кадров в процессе НППО, на наш взгляд, целесообразно исходить из того, что в ней должно выделяться как минимум три базовых компонента: целевой, содержательный, операционный.

Целевой компонент системы оценивания отвечает на вопрос: что должно оцениваться в процессе реализации программ профессиональной подготовки и переподготовки. Компетентностный подход, рассматриваемый в качестве базового при проектировании образовательных программ на разных уровнях системы НППО, предполагает, что в качестве планируемых результатов подготовки специалиста определенной квалификации следует рассматривать перечень компетенций, наличие которых позволит педагогу эффективно выполнять профессиональные функции в сфере образования.

Федеральный государственный образовательный стандарт определяют компетенцию как способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области. Перечень компетенций, наличие которых свидетельствует о качестве подготовки, определяется, как правило, исходя из задач и видов профессиональной деятельности, к выполнению которых должен быть подготовлен специалист. В психолого-педагогической литературе доминирует точка зрения, что компетенция как интегративное явление не может быть

сформирована в рамках определенной учебной дисциплины или практики, и ее проявление в полной мере возможно только в реальной производственной ситуации. Таким образом, для того, чтобы оценить качество подготовки необходимо разработать систему критериев и показателей сформированности профессионально значимых для педагога компетенций. В качестве компонентов, составляющих структуру компетенции, большинство авторов (например, Н. В. Пахаренко и И. Н. Зольникова [4]) выделяют:

- когнитивный, проявляющийся в знаниях, необходимых для решения определенной профессиональной задачи (или их совокупности);
- деятельностный, включающий умения действовать в ситуации решения профессиональной задачи;
- мотивационный, определяющий осознаваемую готовность реализовать имеющиеся знания и умения в своей профессиональной деятельности;
- личностный, предусматривающий наличие качеств, обеспечивающих эффективность совершаемых действий в изменяющейся образовательной ситуации.

Составляющие компонентов компетенции являются ее проявлениями и могут рассматриваться в качестве определенных результатов подготовки специалиста. В зависимости от того, каким образом и насколько проявляются отдельные компоненты компетенции, в процессе оценивания можно выделить несколько уровней сформированности той или иной компетенции на разных этапах реализации процесса подготовки педагога в системе НППО.

Исходя из обозначенных выше положений, определяющих основные характеристики понятия «компетенция», мы предлагаем следующий подход к выделению критериев и показателей проявления планируемых результатов программ подготовки педагогических кадров для сферы образования:

- названия критериев определяются исходя из структурных составляющих компетенции: когнитивный, деятельностный, мотивационно-личностный, который проявляется в комплексной характеристике «владеть», предполагающей синтез личностных качеств и ценностных ориентаций, обеспечивающих успех дея-

тельности и способность самостоятельно действовать в изменяющейся образовательной ситуации;

– показатели по каждому критерию представляют собой отдельные проявления компетенций, связанные со знаниями, умениями, навыками, личностными качествами, ценностными ориентациями;

– уровни характеризуются наличием ряда показателей по каждому из критериев и определяются как базовый и повышенный.

Для того чтобы дифференцировать критерии и показатели качества подготовки к профессиональной деятельности в сфере образования специалистов в зависимости от квалификационного уровня (например, бакалавриат, магистратура, послевузовское образование) целесообразно использовать в качестве основы таблицу дескрипторов Национальной рамки квалификаций Российской Федерации [2]; требования ФГОС ВО направления подготовки «Педагогическое образование» (бакалавриат и магистратура); Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном, общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)»).

Таблица 1

Описание базовых характеристик уровней подготовки педагога

Уровень	Широта полномочий и ответственность (общая компетенция)	Сложность деятельности (характер умений)	Научеваемость деятельности (характер знаний)
бакалавриат	Готовность осуществлять самостоятельную профессиональную деятельность по реализации образовательных программ, предполагающую постановку целей собственной работы и/или обучающихся, обеспечение взаимодействия	Подготовлен к деятельности, направленной на решение задач технологического или методического характера в сфере образования, предполагающую выбор из многообразия способов их решения (разработка, внедрение,	Система профессиональных знаний и опыта организации деятельности в сфере образования (в том числе и инновационных); самостоятельный поиск, анализ и оценка информации, касающейся реализации образовательных программ

	<p>вия участников образовательного процесса и ответственность за результаты обучения и воспитания на уровне детского образовательного коллектива и коллектива образовательной организации</p>	<p>контроль, оценка и коррекция образовательных программ и коррекция компонентов своей профессиональной деятельности)</p>	
<p>магистратура</p>	<p>Готов к определению стратегии, управлению процессами и деятельностью членов образовательного сообщества образовательной организации (в том числе и инновационной) с принятием решений на уровне управленческих структур сферы образования и их подразделений</p>	<p>Подготовлен к деятельности, предполагающей решение задач развития, разработки новых подходов, использование разнообразных методов (в том числе и инновационных) в сфере образования</p>	<p>Синтез профессиональных знаний и опыта деятельности в сфере образования. Создание новых знаний прикладного характера, касающихся организации деятельности образовательной организации и реализации образовательных программ. Определение источников и поиск информации, необходимой для совершенствования сферы образования</p>
<p>послевузовский</p>	<p>Готов к определению стратегии, управлению процессами и деятельностью членов образовательного сообщества образовательной организации (в том числе и инновационной) с принятием решений на уровне крупных управленческих структур сферы образования</p>	<p>Подготовлен к деятельности, предполагающей решение проблем исследовательского и проектного характера, связанных с повышением эффективности управляемых процессов в сфере образования</p>	<p>Создание и синтез новых знаний междисциплинарного характера, необходимых для развития и совершенствования системы образования</p>

Обозначенные в таблице 1 общие результаты подготовки педагога определенного квалификационного уровня должны быть конкретизированы по показателям, характеризующими проявления когнитивного, деятельностного и мотивационно-личностного критериев (например, в таблице 2 представлены критерии и показатели базового уровня проявления результатов подготовки бакалавра к деятельности в сфере образования).

Таблица 2

**Критерии, показатели и уровни проявления результатов
подготовки бакалавров к деятельности
в сфере образования [7]**

Уровни	Когнитивный критерий	Деятельностный критерий	Мотивационно-личностный критерий
базовый	<ul style="list-style-type: none"> - знает основы организации процессов обучения, воспитания и развития в рамках реализации образовательной программы, особенности ее реализации с учетом социальных, возрастных, психофизических, индивидуальных и особых образовательных потребностей обучающихся - знает нормы и правила, обозначенные в документах, регламентирующих организацию образовательного процесса и педагогическую деятельность в сфере образования - знает методы и технологии диагностики и обучения детей в сфере образования - знает формы органи- 	<ul style="list-style-type: none"> - умеет организовывать психолого-педагогическое сопровождение и развития обучающихся в рамках реализации образовательной программы - умеет выбирать и использовать современные методы и технологии для решения диагностических и образовательных задач в сфере образования - умеет организовывать образовательную деятельность детей в разных формах (в том числе, используя возможности бли- 	<ul style="list-style-type: none"> - мотивирован на осуществление профессиональной деятельности в сфере образования, осознает ее значимость для развития и воспитания детей - владеет основами профессиональной этики и речевой культуры педагога - осознает ценность и неприкосновенность личности, индивидуальности, здоровья обучающегося - владеет способами выявления и формирования культурных потребностей различных социальных групп в сфере образования - владеет способами

	зации образовательной деятельности обучающихся в процессе освоения ими образовательных программ - знает основы осуществления процесса проектирования в сфере образования - знает основы профессионального самосовершенствования	жайшего социального окружения) -умеет осуществлять взаимодействие с участниками образовательного процесса -умеет проектировать образовательные программы и индивидуальные маршруты обучающихся в сфере образования - умеет решать исследовательские задачи и организовывать учебно-исследовательскую деятельность обучающихся в рамках реализации образовательной программы	поиска информации, необходимой для решения профессиональных задач в сфере образования
--	---	--	---

Характеристики, которыми должен обладать выпускник бакалавриата, подготовленный к деятельности в сфере образования, позволяют ему реализовывать программы, удовлетворяющие интересы и потребности детей и родителей. Дальнейшее совершенствование приобретенных в рамках обучения в бакалавриате компетенций, педагог может продолжить, обучаясь по программам магистратуры и участвуя в программах повышения квалификации. Уровень профессионального совершенствования в данном случае напрямую обусловлен личными предпочтениями и профессиональными притязаниями педагога. Так, выпускник магистратуры подготовлен к решению задач образовательной, методической и (на повышенном уровне) управленческой деятельности в сфере образования послевузовский уровень профессиональной подготовки, в первую очередь предназначен для формирования компетенций, необходимых для реализации управленческих функций на разных уровнях системы образования и организации научно-исследовательской деятельности в данной области.

С учетом обозначенных выше положений следует отметить, что проектирование результативного компонента образовательной программы, кроме определения перечня компетенций, которые должны быть сформированы у обучающихся на определенном этапе НППО, предполагает и разработку целевого компонента системы оценивания качества его реализации, включающего характеристики критериев, показателей и уровней проявления компетенций, которые должны формироваться у будущего педагога на определенном уровне профессиональной подготовки.

Также следует учесть, что целесообразно максимально конкретизировать общие критерии, показатели и уровни проявления компетенций с учетом специфики задач профессиональной деятельности и сферы, в рамках которой будущему специалисту предстоит их реализовывать. Также, более детальная конкретизация показателей и уровней проявления компетенций необходима при разработке результативного компонента и системы оценивания качества освоения программ отдельных учебных дисциплин или практик.

Содержательный компонент системы оценивания качества подготовки педагогов характеризует базовые положения и направления, на которых должен строиться процесс ее реализации. Одной из актуальных для современного образования является задача реализации индивидуально-ориентированного подхода. Для того, чтобы педагог был подготовлен к его осуществлению на всех этапах организации образовательной деятельности обучающихся (начиная с целеполагания и заканчивая оценкой результатов), целесообразно в период его профессиональной подготовки создать образовательную среду, погружаясь в которую он сможет приобрести собственный опыт индивидуально-ориентированного обучения, и на практике освоить способы индивидуализации образовательного процесса (в том числе и на этапе оценки качества освоения обучающимся основной общеобразовательной программы). Таким образом, с одной стороны, обеспечивается активная позиция субъекта в процессе профессиональной подготовки, а с другой, – реализуются задачи ознакомления будущего специалиста с основными принципами организации деятельности в образовательной организации на основе индивидуально-ориентированного подхода.

Выстраивая систему оценивания качества реализации результативного компонента подготовки в системе НППО, целесообразно главным ориентиром определить – обеспечение субъектной позиции обучающегося (слушателя курсов повышения квалификации) в процессе оценивания, руководствуясь следующими исходными положениями:

- опора на личные достижения обучающегося (слушателя), его интересы, опыт, профессиональные планы;
- стимулирование рефлексивного отношения к собственной образовательной деятельности;
- побуждение к самостоятельному поиску и творчеству;
- развитие умений самоконтроля, самоанализа и самооценки на основе лично поставленных целей;
- представление возможности обучающемуся (слушателю) выбирать объем, сложность, форму отчетности по отдельным темам, разделам, дисциплинам;
- установление «обратной связи», то есть получение подтверждения, что занятия, посещаемые обучающимся (слушателем), действительно способствуют формированию у него системы знаний, умений и навыков, а задания, которые он выполняет, сделаны самостоятельно.

Направления оценивания результатов образовательной деятельности обучающихся (слушателей) определяются исходя из того, что объективность оценки значительно повышается, если она осуществляется систематически. Таким образом, можно выделить:

- текущее оценивание, предполагающее определение результатов работы обучающегося (слушателя) на занятиях и самостоятельно;
- промежуточное оценивание, реализующееся на отдельных этапах профессиональной подготовки (результаты изучения отдельной учебной дисциплины, прохождения практики);
- итоговое оценивание, включающее в себя комплексную оценку результатов освоения основной образовательной программы на определенном этапе подготовки в системе НППО.

Также необходимо обеспечить реализацию следующего положения: содержание процесса оценивания должно предусматривать определение характера проявления отдельных компонен-

тов компетенций: когнитивного, деятельностного, мотивационного и личностного.

В процессе оценивания важной составляющей является определение индивидуального прогресса обучающегося (слушателя), поэтому целесообразно предусмотреть предварительное оценивание профессионально значимых качеств уже сформированных у него на предыдущих этапах профессиональной подготовки.

В рамках обозначенных направлений могут быть реализованы свои формы и средства оценивания, некоторые из них представлены в таблице 3 [3].

Таблица 3

Средства оценивания

Направление оценивания	Компонент компетенции	Форма аттестации	Средства оценивания	
предварительная	когнитивный	входной контроль	тест	карта профессионального развития
	деятельностный		решение проблемных ситуаций	
	мотивационный и личностный		анкета, психологический тест	
текущая	когнитивный	контроль самостоятельной работы	тест, анализ устных и письменных ответов, словарь терминов	кейс-задания, деловая игра
	деятельностный		анализ решения практических задач лабораторные работы, ситуационные, интегрированные и практико-ориентированные задания	
	мотивационный и личностный		эссе, дневник, реферат, презентация	
промежуточная	когнитивный	контрольная работа, коллоквиум, зачет, экзамен	комбинированные тесты	портфолио
	деятельностный		кейс-задания исследовательские и творческие проекты	

	мотивационный и личностный		экспертные оценки деятельности компетентностные тесты	
итоговая	когнитивный	итоговый государственный экзамен, защита выпускной квалификационной работы	экспертная оценка деятельности	
	деятельностный			
	мотивационный и личностный			

Общие подходы к проектированию обозначенных в таблице средств мы рассмотрим в рамках характеристики операционного компонента системы оценивания качества подготовки педагога в системе НППО.

Операционный компонент системы оценивания включает описание процесса разработки фонда оценочных средств, включающего способы осуществления оценки в рамках направлений, определяемых содержательным компонентом.

На основе анализа литературы и разработок в области оценивания результатов образования мы предлагаем следующий алгоритм проектирования фонда оценочных средств для оценки качества подготовки педагога:

1. Конкретизация критериев и показателей уровня проявления общих, профессиональных и специальных компетенций для определенной образовательной программы с учетом специфики и требований профессиональной деятельности на подготовку, к которой она сориентирована.

2. Декомпозиция составленного перечня планируемых результатов образовательной программы до уровня отдельных модулей, дисциплин, практик, входящих в учебный план.

3. Разработка в рамках рабочих программ модулей, дисциплин, практик форм оценки достижения планируемых для них результатов обучения. При проектировании содержания форм оценивания следует учитывать специфику образовательной деятельности, в которую включаются обучающиеся (слушатели) и особенности содержания, которое они осваивают. Также, важно реализовывать общие требования к компетентностно-ориентированным оценочным средствам, в том числе:

- ориентация на определение степени освоения компонентов компетенций, обозначенных в программе;

- интеграция знаний и умений, получаемых при изучении разных разделов программы;
- преобладание заданий, позволяющих определить готовность обучающегося (слушателя) к использованию теоретических знаний для решения практических задач;
- разноуровневый характер предлагаемых контрольных вопросов и заданий;
- возможность сочетания самооценки, взаимооценки и педагогической оценки результатов обучения;
- рефлексивный характер используемых форм оценки;
- возможность привлечения к процессу оценивания экспертов, работодателей и заказчиков.

4. Разработка интегрированных компетентностно-ориентированных оценочных средств, позволяющих оценить уровень проявления компетенций, элементы которых формируются в рамках нескольких дисциплин и практик.

5. Разработка содержания итоговой аттестации по результатам освоения образовательной программы, позволяющей оценить уровень проявления сформированных у выпускника компетенций и их элементов.

Предлагаемый алгоритм может быть дополнен и конкретизирован в зависимости от особенностей ситуации реализации (уровня образовательной программы, сроков ее освоения, количества изучаемых дисциплин, наличия дополнительных требований к планируемым результатам обучения, перечня компетенций, которые должны быть сформированы).

На наш взгляд, для реализации процесса оценивания качества подготовки будущего педагога целесообразно использовать диагностический инструментарий, состоящий из следующих блоков:

- тестовые задания для оценки знаний, необходимых для реализации трудовых действий педагога;
- кейс-задания, для выявления умений работника решать связанные с трудовыми функциями профессиональные задачи в области обучения воспитания и развития;
- диагностические ситуации, в рамках которых проявляется готовность будущего педагога реализовывать необходимые трудовые действия;

– методики для самооценки, взаимооценки и экспертной оценки.

Последний блок диагностического инструментария позволяет обеспечить субъектную позицию будущего специалиста в процессе непрерывного профессионального педагогического образования.

Таким образом, рассмотрев подходы к разработке результативного компонента образовательных программ, реализуемых в НППО, базовые ориентиры и компоненты системы оценивания качества подготовки специалистов, мы можем заключить, что преемственность при разработке образовательных программ разного уровня подготовки педагогических кадров, проявляющаяся в содержании их результативного компонента и единой системе оценивания, обеспечит непрерывность и последовательность процесса формирования у будущего педагога необходимых для эффективной деятельности в сфере образования качеств и позволит ему выстроить индивидуальный профессиональный образовательный маршрут.

Библиографический список

1. Байбородова, Л. В., Белкина, В. В., Харисова, И. Г. Индивидуально-ориентированный подход к контролю самостоятельной работы студентов [Текст] / Л. В. Байбородова, В. В. Белкина, И. Г. Харисова // Ярославский педагогический вестник. – 2009. – № 3. – С. 97–102.

2. Блинов, В. И., Сазонов, Б. А., Лейбович, А. Н., Батрова, О. Ф., Волошина, И. А., Есенина, Е. Ю., Сергеев, И. С. Национальная рамка квалификаций Российской Федерации. [Текст] / В. И. Блинов, Б. А. Сазонов, А. Н. Лейбович, О. Ф. Батрова, И. А. Волошина, Е. Ю. Есенина, И. С. Сергеев. – М. : ФГУ «ФИРО», Центр начального, среднего, высшего и дополнительного профессионального образования, 2010. – С. 5–6.

3. Ключевые ориентиры для разработки и реализации образовательных программ в предметной области «Образование» [Текст]. Публикация подготовлена в рамках проекта TuningRussia 51113S-TEMPUS-I- 2010-1-ES-TEMPUS-JPCR. Университет Деусто, Бильбао. – 2013. – С. 66–67.

4. Пахаренко, Н.В., Зольникова, И.Н. Модель определения уровня сформированности общекультурных и профессиональ-

ных компетенций [Электронный ресурс] / Н.В. Пахаренко, И.Н.Зольникова // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 6.– Режим доступа: URL: www.science-education.ru/106-7502 (дата обращения: 04.11.2017).

5. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном, общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)» [Электронный ресурс]. Утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от «18» октября 2013 г. № 544н. – Режим доступа: <http://rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129> (дата обращения: 04.11.2017).

6. Рекомендации по проектированию и использованию оценочных средств при реализации основной образовательной программы высшего профессионального образования (ООП ВПО) нового поколения [Текст] / Составитель Е.И.Сафонова. – М.: Изд-во РГГУ. – 20013. – 49 с.

7. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование. [Электронный ресурс] – Режим доступа:

http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_192459/1f1fff4f7f64c42eca7cc2e9194ee0faf42cf21c/ (дата обращения: 04.11.2017).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Байбородова Людмила Васильевна, доктор педагогических наук, профессор, директор института педагогики и психологии, заведующая кафедрой педагогических технологий Ярославского государственного педагогического университета имени К.Д.Ушинского (г. Ярославль, Россия)

Белкина Валентина Николаевна, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой дошкольной педагогики и психологии Ярославского государственного педагогического университета имени К.Д.Ушинского (г. Ярославль, Россия)

Гребенюк Татьяна Борисовна, доктор педагогических наук, профессор, профессор педагогического института Балтийского федерального университета им. И. Канта (г. Калининград, Россия)

Данилова Лариса Николаевна, доктор педагогических наук, доцент Ярославского государственного педагогического университета имени К.Д.Ушинского (г. Ярославль, Россия)

Золотарева Ангелина Викторовна, доктор педагогических наук, профессор, ректор ГАУ ДПО Ярославской области «Институт развития образования» (г. Ярославль, Россия)

Ковальчук Татьяна Александровна, кандидат педагогических наук, доцент БрГУ имени А.С. Пушкина (г. Брест, Республика Беларусь)

Мусина Дария Сапарбековна, директор Республиканского учебно-методического Центра эстетического воспитания «Балажан» Кыргызской Республики, кандидат педагогических наук (г. Бишкек, Кыргызстан)

Новоторцева Надежда Вячеславовна, кандидат педагогических наук, профессор кафедры логопедии Ярославского государственного педагогического университета имени К.Д.Ушинского (г. Ярославль, Россия)

Паладьев Сергей Леонидович, кандидат педагогических наук, доцент Ярославского государственного педагогического университета имени К.Д.Ушинского (г. Ярославль, Россия)

Тамарская Нина Васильевна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры теории и методики профессионального образования Института профессиональной педагогики БГАРФ Калининградского государственного технического университета (г. Калининград, Россия)

Харисова Инга Геннадьевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогических технологий Ярославского государственного педагогического университета имени К.Д.Ушинского (г. Ярославль, Россия)

Научное издание

**НЕПРЕРЫВНОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ
ОБРАЗОВАНИЕ:
ПРОБЛЕМЫ, ОПЫТ, ПЕРСПЕКТИВЫ**

Коллективная монография

Научный редактор Л. В. Байбородова
Редактор Т. В. Шаркова

Подписано в печать 23.11.2017. Формат 90х60/16.
Объём 13,25 п.л., 10 уч.-изд.л. Тираж 100 экз. Заказ № 258.

Редакционно-издательский отдел
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический
университет им. К.Д. Ушинского» (РИО ЯГПУ)
150000, Ярославль, Республиканская ул., 108

Отпечатано в типографии ФГБОУ ВО
«Ярославский государственный педагогический
университет им. К.Д. Ушинского
150000, г. Ярославль, Которосльская наб., 44
Тел.: (4852) 32-98-69