



**ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ
ОБРАЗОВАНИЕ
В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА**

МОНОГРАФИЯ

2017

Министерство образования и науки Российской Федерации
Министерство образования и молодежной политики
Ставропольского края
Государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Ставропольский государственный педагогический институт»

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

**В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА**

•

МОНОГРАФИЯ

Ставрополь, 2017

УДК 371.398
ББК 74.489.478
Д 68

Печатается по решению редакционно-издательского совета ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт».

Рецензенты: **С.В. Бобрышов**, доктор педагогических наук, профессор (ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»);
Е.И. Зритнева, доктор педагогических наук, профессор (ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет»);
М.И. Плугина, доктор психологических наук, профессор (ФГБОУ ВО «Ставропольский государственный медицинский университет»).

Авторский коллектив: Бондаренко Н.Ф. (4.2), Волков А.А. (3.1), Гриценко Г.Д. (1.1), Кobleва А.Л. (2.3), Козловская Н.В. (1.3), Мажаренко С.В. (3.3), Масалов А.Г. (4.1), Маслова Т.Ф. (1.1, 1.2, 2.4), Мачулина М.А. (3.5), Морозова Т.П. (2.1, 3.2), Рукавишникова Е.Е. (2.2), Сайдарханов А.М. (4.1), Сейфулина Г.В. (3.2.), Силин Г.В. (3.7), Тумакова С.Г. (3.4), Часовская Л.А. (3.6), Эренценова М.А. (3.6).

Д 68 **Дополнительное образование в контексте профессионального развития педагога: монография [Текст] / А.А. Волков, А.Л. Кobleва, Т.Ф. Маслова, Т.П. Морозова, Е.Е. Рукавишникова и др.; под общ. ред. проф. Т.Ф. Масловой, проф. А.А. Волкова. – Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2017. — 134 с.**

ISBN 978-5-9500789-5-8

Коллективная монография раскрывает теоретические и прикладные аспекты исследований проблем развития и личностного роста современного педагога; вопросы организации дополнительного образования, его места и роли в данном процессе; уделяется внимание истории формирования андрагогических подходов в непрерывном профессиональном образовании; значимости духовного самопознания личности педагога.

Монография адресована преподавателям, научным работникам, студентам и обучающимся в системе дополнительного образования.

© Коллектив авторов, 2017.
ISBN 978-5-9500789-5-8 © Ставропольский государственный педагогический институт, 2017.

СОДЕРЖАНИЕ

	ВВЕДЕНИЕ	5
1.	ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ УЧИТЕЛЬСТВА В СОВРЕМЕННЫХ РЕАЛИЯХ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ	
1.1.	Развитие учительства: методология и эмпирические показатели анализа	7
1.2.	Управление профессиональным развитием в условиях стандартизации образования	13
1.3.	Исследования психологических особенностей профессионализации и профессионального развития педагога	19
2.	ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГОВ	
2.1.	Организация дополнительного образования — условие развития профессиональных компетенций педагогов.	27
2.2.	Психологические особенности профессионального развития педагога в системе дополнительного образования.	36
2.3.	Психолого-педагогические факторы мотивации образовательной деятельности педагогов в дополнительном профессиональном образовании	46
2.4.	Андрагогические модели дополнительного образования педагогических кадров	54

3.	ПЕДАГОГ В ПРЕДМЕТНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОЙ СРЕДЕ: СТРАТЕГИИ И ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ	
3.1.	Исследование правосознания учителей в системе повышения квалификации	64
3.2.	Профессионализм педагога-андрагога	74
3.3.	Развитие профессиональной компетентности педагога дошкольной организации в системе дополнительного образования.	85
3.4.	Повышение профессионализма классного руководителя через участие в работе методического объединения	95
3.5.	Профессиональное развитие педагогов в процессе дополнительного профессионального образо- вания средствами курса «Литература и религия»	101
3.6.	Дополнительное образование экспертов ЕГЭ: актуальные вопросы	108
3.7.	Социально-педагогическая диагностика в формировании информационно- коммуникативной культуры современного педагога: обоснование и опыт	114
4.	ОБРАЗОВАНИЕ И ДУХОВНОЕ САМОПОЗНАНИЕ В СОЦИАЛИЗАЦИИ ВЗРОСЛОЙ ЛИЧНОСТИ: РЕТРОСПЕКТИВНАЯ РЕФЛЕКСИЯ	
4.1.	Андрогогические аспекты деятельности местных сообществ в поликультурных регионах	120
4.2.	Воспитание и самовоспитание в жизни и творчестве Ф.М. Достоевского	126
	СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	132

ВВЕДЕНИЕ

10-летию создания кафедры андрагогики
Ставропольского государственного педагогического института –

посвящается

Образовательные реформы, проводимые в российском обществе, повлекли за собой перестройку всех уровней и ступеней образования, включая преобразование учительского корпуса и облика педагога. В этой ситуации особую значимость приобретают вопросы профессионального роста и развития учителя, где дополнительное профессиональное образование педагогических кадров выступает одним из его важнейших условий.

С введением ФГОС, Профессионального стандарта педагога эффект функционирования современной системы дополнительного образования состоит не только в решении проблем занятости в образовательной сфере, текущих профессиональных задач, но и в создании способов наращивания новых компетенций для результативной деятельности педагога. Поэтому дополнительное профессиональное образование педагогических кадров становится объектом практики и науки.

Цель исследования дополнительного образования в контексте профессионального развития педагога — актуализировать теоретические и практические вопросы, связанные с функционированием данного социального института профессиональной социализации учительства по следующим направлениям:

- освоение новых образовательных парадигм и моделей в контексте реализации Профессионального стандарта педагога;
- интеграция андрагогической модели в систему дополнительного профессионального образования;
- расширение возможностей профессиональной мобильности и карьеры педагога в современных условиях.

Достижения данной цели требуют внимания и усилий научно-педагогического сообщества, что реализуется в работе коллектива исследователей по данным направлениям в рамках ВНИК «Профессиональный стандарт педагога как основа модернизации подготовки будущих учителей и условие повышения качества деятельности образовательных организаций в Ставропольском крае» лаборатории «Антропология детства» Ставропольского государственного педагогического института.

◆

1. ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ УЧИТЕЛЬСТВА В СОВРЕМЕННЫХ РЕАЛИЯХ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

1.1. Развитие учительства: методология и эмпирические показатели анализа

Учительство представляет социально-профессиональную группу, больше, чем другие связанную с подрастающим поколением и ответственную за его способности жить в динамично меняющемся мире. Это характеризует педагога как «стоящего в уровень с современным ходом развития общества, чувствующего себя живым, деятельным членом великого организма., живым звеном между прошедшим и будущим» (К.Д. Ушинский) [3].

Социальная обусловленность педагогической профессии позволяет рассматривать эквивалентно термины «социальное развитие», «профессиональное развитие». Понятие «социальное развитие» до последних двадцати – тридцати лет было более употребимым в отечественной науке, чем «социальные изменения». Социальное развитие по О. Конту — это социальная динамика, воплощенная в общественном прогрессе, позитивных изменениях в обществе, так или иначе нарушающих его статическое состояние. Г. Спенсер определил социальное развитие как эволюцию, в течение которой осуществляется переход из состояния неопределенной разнородности в состояние определенной разнородности. К. Маркс полагал, что социальное развитие — это преодоление, разрешение постоянно возникающих социальных противоречий, всякого рода противоборств, конфликтов. В интерпретации социального развития П. Сорокина придается решающее значение культурным системам, а именно, — доминирующим ценностям, традициям, обычаям, которые и обуславливают целостность социальных явлений и направленность социального развития.

Несмотря на многообразие точек зрения, в содержании понятия «социальное развитие» можно выделить следующее: развитие имеет направленность в сторону усложнения, улучшения социальной системы и содержит оценочный компонент; обладает такими взаимосвязанными чертами, как: необратимость, направленность и закономерность [2]. Необратимость означает постоянство процессов накопления количественных и качественных перемен в течение некоторого промежутка времени. Направленность — те линии, по которым совершается накопление. Закономерность — необходимый процесс накопления. Принципиально важная характеристика социального развития — промежуток времени, в течение которого осуществляется развитие, поскольку только с течением времени выявляются его основные черты, складывающегося из некоторой цепочки социальных изменений. Результатом данного процесса является новое качественное состояние социального объекта (например, учительства).

Прикладное изучение закономерностей социального развития, независимо от того, имеется в виду общество в целом или образующие его конкретные социальные общности, связано с нахождением критериев и показателей, раскрывающих это развитие, без которых невозможна эмпирическая верификация теоретических положений о социальном развитии [2].

Исходя из общеметодологических требований к определению показателей социального развития, а также из опыта построения показателей развития как общества в целом, так и отдельных его элементов, можно определить показатели условий социального развития учительства.

Известно, что источником социального развития выступают социальные противоречия. Относительно учительства можно сказать, что оно развивается через преодоление противоречий, которые возникают в ходе выполнения им своих социальных функций.

Опыт изучения социального развития учительства позволяет выделить несоответствия между требованиями, которые общество предъявляет к конечным результатам учительского труда на каждом новом этапе своего развития, и возможностями (объективными и субъективного характера), которыми располагают учителя для выполнения этих требований; не готовность к новым вызовам времени, таким как:

- изменение условий работы учителя: реструктуризация сети школ;
- изменение условий работы учителя: переход на Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования;
- изменение условий работы учителя: рост численности учащихся, приходящихся на одного учителя;
- изменение престижа профессии и создание новых механизмов мотивации.

Мировые тренды в развитии национальных систем профессионального роста и развития учителей [1].

Учитывая особенности положения учительства, изложенные в исследованиях проблем образования и учительства как профессиональной группы (Гурова Р.Г., Зиятдинова Ф.Г., Збровский Г.Е., Филиппов Ф.Р. и др.), можно предположить, что состояние группы в эмпирическом плане характеризуется динамикой базовых показателей:

- характер и содержания их труда;
- величина и структуры рабочего времени педагога;
- величина и структуры вне рабочего времени педагога, использование им свободного времени;
- распределение педагогических кадров по полу, возрасту, педагогическому стажу;
- численность учителей, педагогов образовательных организаций;
- материально-бытовые условия жизни педкадров (заработная плата, доход семьи, жилищные условия и т.д.);
- демографическое поведение педагогов (семейное положение, состав, стабильность учительских семей);
- здоровье и медицинское обслуживание (заболеваемость, обеспеченность профилактическими мероприятиями);
- состояние загруженности внеучебной, внешкольной работой;
- престиж педагогического труда, его социальная значимость.

Выбор данных показателей обусловлен тем, что именно эти стороны жизнедеятельности учителей в наибольшей степени отражает положение учителя в обществе, его возможностей к творческой активности и профессиональному развитию. Так, мировая практика показывает, что в странах-лидерах (например, Финляндии, Южной Кореи), и в странах, демонстрирующих позитивные результаты в образовательной сфере (например, Великобритании), престиж профессии учителя самый высокий. Об этом свидетельствует тот факт, что в этих странах учителя редко покидают свою профессию: около 90% учителей работают в сфере образования на протяжении всей карьеры. О высоком социальном статусе учителя в этих странах свидетельствуют, прежде всего, два фактора: во-первых, это достойная заработная плата учителя, которая конкурентоспособна по отношению к другим профессиям; во-вторых, это высокие стандарты вхождения в учительскую профессию, начиная с поступления на педагогические специальности в вузы и заканчивая трудоустройством [1].

Важной характеристикой социального развития учительства являются характер и содержание педагогического труда, которое проявляется в профессионально-квалификационной структуре специализации трудовой деятельности школьных педагогов, в уровне их образования, профессиональной подготовки, ориентации на творчество. Именно характер и содержание труда отражают место учительства в современном обществе и позиционируют труд с его технико-функциональной и социально-профессиональной стороны.

Особо необходимо остановиться на связи условий социального развития учительства и возможностей профессионального роста. Мировой опыт функционирования национальных систем образования в современных условиях свидетельствует о целесообразности признания системы учительского роста, где ключевыми акцентами выступают:

- престижность профессии
- жесткое регламентирование требований
- узкая специализация в подготовке учителя
- вертикальная система карьерного роста
- система «учителей-мастеров» [1, с. 18].

На этом фоне обращают внимание данные социологических исследований, обозначающие проблематику профессионального развития современного учительства в российских условиях. По данным социологических исследований, в 21% случаев выпускники не стремятся работать по своей специальности после окончания вуза, а в 7,1% — не могут или не хотят себя реализовать из-за непродуманной системы послевузовской подготовки [4, с. 65].

По данным проведенного нами исследования (опрошено 200 студентов 4 курсов ставропольских вузов в 2010 году), профессиональные качества часто находятся вне поля ценностно-нормативного поля студентов и имеют побочное значение в их стратегиях. Например, ценность выбранной профессии признают менее половины опрошенных, или 48%, карьеры — 52%, профессионального образования — 40%. Лишь 11% в процессе «вторичной занятости» трудятся по избранной специальности, где происходит начальная профессиональная адаптация. Это говорит о том, что целый пласт будущих специалистов не подтверждает признаков их адаптации к профессии и интеграции в профессиональное сообщество, что усиливает риски его маргинализации. Тогда как в отечественных условиях системной модернизации и вывода страны на траекторию устойчивого развития эффективность результатов во многом определяется уровнем и качеством образования, которое во многом зависит от педагога, идущего в ногу со временем.

Общий круг проблем, которые подлежат решению всеми категориями педагогов, связывается с вопросом достижения цели государствен-

ной политики в области образования; учитывать то, что образование должно делать акцент на опережающей подготовке интеллектуального капитала общества; профессионализм специалистов, осуществляющих социально-педагогическую, учебно-методическую и культурно-просветительскую деятельность (В.И.Подобед). Эти и другие факторы обуславливают расширение векторов анализа развития учительства. Речь идет о субъективных условиях, создающих предпосылки профессионального развития, которые содержатся в компетенциях, отражающих способности:

- к коммуникации, профессиональному партнерству, открытости собственного опыта и восприятия чужого;
- к восприятию и созданию инноваций, критичности, совершенствования и переориентации своей квалификации, корректировки взглядов на жизнь в опоре на специфику глобальных изменений и самобытность российского социума;
- устанавливать причинно-следственные связи, видеть возможности устранения и предупреждения проблем и рисков;
- влияния на формирование общественной среды, образовательной сферы через анализ признаков его торможения в развитии и др.
- понимания и решения проблем личностного развития и профессионального роста.

Другая группа показателей связана с наличием субъективных условий профессионального роста педагога, которые в эмпирическом плане охватывают такие признаки роста, как:

- владение и наращивание педагогом специальных знаний;
- владение информационно-компьютерными технологиями (ИКТ),
- здоровьезберегающими технологиями,
- участие в методической, научной работе,
- участие в системе повышения профессионального мастерства,
- формирование и сопровождение общих и индивидуальных траекторий взаимодействия в образовательной среде — с родителями, коллегами, учащимися.
- привлекательность профессиональных качеств учителя у обучающихся и родителей — потребность в его услугах, в том числе внеурочных и т. д.

Таким образом, теоретико-методологический и эмпирический анализ проблем развития учительства позволяет обосновать критерии оценки и условий этого процесса, выделить переменные, указывающие на его изменения. Определение показателей профессионального развития педагога целесообразно осуществлять с опорой на результаты переосмысления профессиональной миссии педагога в условиях современных реалий, в том числе введение ФГОС, Профессионального стандарта педагога.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вызовы и перспективы формирования общенациональной системы профессионального роста и развития учителя // Бюллетень о сфере образования. Март 2016. Вып. №7. С. 17. [Электронный ресурс] <http://ac.gov.ru/files/publication/a/> Дата обращения 07.07.2017 г.
2. Социальное развитие. URL: <http://www.grandars.ru/college/sociologiya> [Электронный ресурс] Дата обращения: 10.07.2017.
3. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания. URL: [Электронный ресурс] http://az.lib.ru/u/ushinskij_k_d/text_1869_ Дата обращения 10.07.2017.
4. Шереги Ф.Э. Савинков В.И. Образование как фактор формирования интеллектуального потенциала России. — М. : ЦСПиМ, 2011. — 288 с.

1.2. Управление профессиональным развитием в условиях стандартизации образования

Управление профессиональным развитием представляется одной из актуальных задач, решаемых в процессе наращивания человеческого капитала, что отражает общемировую тенденцию, составляет политическую задачу российского государства. Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации» (№273-ФЗ от 29.12.12) фиксирует направленность государственной политики на «удовлетворение образовательных и профессиональных потребностей, профессиональное развитие человека, обеспечение соответствия его квалификации имеющимся условиям профессиональной деятельности и социальной среды» (ст. 76. п. 1). Президентом Российской Федерации поставлена задача по формированию общенациональной системы профессионального роста учителей, базовыми элементами которой является обновленный профессиональный стандарт, система должностей, система оценки и аттестации, а также информационно-методическое сопровождение указанных мероприятий [1].

На государственном уровне определены стержневые стороны *национальной модели* профессионального развития педагога, включая цели, задачи, базовые компоненты; свод профессиональных свойств педагогов с возможностью и необходимостью постоянного продвижения наиболее важных и актуальных за счет развития стимулов объективного и субъективного характера. Системообразующим фактором при этом является введение Профессионального стандарта педагога¹.

Общая стратегия профессионального развития выходит в сферу управления данным процессом, где тактические задачи определяются, прежде всего, особенностями предметно-профессиональной (образовательной) сферы и ее субъектов. Здесь находят отражение способности к гибкости — приспособлению к меняющимся социальным условиям; к усложнениям — развитию от простого к более сложному; способность к организационному развитию и саморазвитию — изменению субъектов, как на внешнем, так и на внутреннем уровне [2].

Следует признать многообразие и своеобразие управленческих моделей, зависящее от многих условий и факторов. Что бы избежать в их создании «ухода от общей цели», необходимо иметь в виду ряд положений. Во-первых, как и любой другой, данный процесс

1

Профессиональный стандарт. Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель). Утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н.

управления профессиональным развитием характеризуется последовательностью, системностью, структурированностью; выражением субъектности всех его участников, к которым относятся сами педагоги, образовательные организации, органы и организации управления, потребители.

Во-вторых, процесс управления профессиональным развитием осуществляется в общей системе управления, что определяет внешние организационные условия (модель национальной политики), оперативные организационные условия (местные модели управления) и средовые организационные условия (модели образовательных организаций).

В-третьих, основные звенья данного процесса представляют те уровни управления, которые формируют среду непосредственной профессиональной педагогической деятельности. Это местные органы управления, образовательные организации, педагогические сообщества.

Согласно результатам исполнения поручения Президента РФ от 02.01.2016 № Пр-15ГС, п. 1 «г» (из отчета Д.А. Медведева В.В. Путину.) векторами действий внешнего управленческого звена выступают следующие:

- сбор и систематизация объективных данных и характеристик о квалификации учителей, уровнях владения профессиональными компетенциями;
- реализация программ работы с учителями, реализуемых, регионами, стимулирование эффективности индивидуальных программ профессионального роста учителей;
- выявление объективных системных трудностей профессионального роста педагогов;
- обновление профессионального стандарта, системы должностей, системы оценки и аттестации педагогических кадров;
- организация информационно-методического сопровождения организационных мероприятий;
- апробация подходов к оценке уровня владения компетенциями в соотношении с системой должностей и другие, связанные с особенностями социального контекста и ресурсами.

Важное место в этой работе отводится оценке состояния основного участника процесса — педагога, его мотивации к профессиональному развитию, например опросы слушателей курсов дополнительного профессионального образования. На вопрос о мотивах участия в программах профессиональной переподготовки ответы распределились следующим образом (%):

1. Необходимость развития профессионально значимых компетенций — 70,0.
2. Заниматься любимым делом профессионально — 56,0.
3. Желание получить профессиональную квалификацию — 50,0.
4. Желание изменить свой статус (сделать карьеру) — 10,0.

Ожидания значительной доли слушателей курсов связаны, прежде всего, с освоением новых технологий (62,0%); повышением профессионализма (50,0%). Как видим, стремление к профессиональному развитию здесь обозначено достаточно ясно. Это указывает на присутствие важного ресурса продвижения нового стандарта. Однако обнаруживается, с одной стороны, органичность идеи профессионального развития для педагогического сообщества, а с другой, проблема столкновения традиционного и инновационного.

Учитывая данное обстоятельство, и следуя закономерности нововведений, целесообразно обратиться к интеграции традиционных и инновационных механизмов реализации стандарта. В связи с этим заслуживает внимания двухкомпонентная модель управления профессиональным ростом педагога [3], представленная ниже. Концептуальной основой данной управленческой модели выступает сочетание процессов функционирования и инновационного развития образовательной организации, что составляет суть модельного управления, основанного на интеграционном подходе. Его использование при переходе к новому стандарту раскрывает возможности организационной модификации.

Одно направление в деятельности организации — поддержка ее основ как социального института с определенными функциями. Управление функциональным компонентом реализуется путем распределения обязанностей и полномочий, внутришкольным контролем, периодической отчетностью, а также возможностью обращения с «заказом» на инновацию.

Другое, инновационное, направление связано с участием педагогов в решении задач, направленных на опытно-экспериментальную проверку или апробирование относительно нового, но востребованного в настоящем, в частности, поддерживающее и коррекционное образование детей или научно-методическое сопровождение профессионального роста педагогов. С помощью инновационного компонента управ-

ления решаются задачи интеграции всех подразделений методической службы и принятие решений. Последние переводятся уже в режим функционирования, т.е. подготовка педсоветов, обобщение и презентация опыта, представление инновационных продуктов. Управление инновационным компонентом реализуется через проекты и дополнительные образовательные программы.

Двухкомпонентная система управления профессиональным развитием предоставляет учителю возможность совершенствоваться по двум направлениям — *функциональному*, связанному с квалификационными требованиями, перспективам карьерного роста, и *инновационному*, связанному с освоением ролей — учитель-инноватор, учитель-экспериментатор. В этом заключается организационная и техническая проработанность модели: от функционирования к инновациям и от инноваций к функционированию.

Системообразующим фактором профессионального становления педагога в представленной модели выступает его развивающее сопровождение, в котором выделяются подсистемы, которые, на наш взгляд, отражают логическую связь функций модели.

1. Организационная подсистема (организационная функция модели).

Управленческим звеном этой системы является *научно-методический совет*, функции которого регламентированы положением. Целью деятельности научно-методического совета является научно-методическое сопровождение реализации программ и планов. Совет координирует работу *постоянных творческих объединений* — проблемно-творческие группы, консилиум, с *временными*.

Альтернативой школьных методических объединений в трехблочной организационной структуре является *межпрофильные методические объединения*. В первый блок структуры входят постоянные методические единицы, во второй — временные, лабильные творческие группы, в третий — структуры сопровождения профессионального роста.

Постоянной структурой в школе является проблемно-творческая группа (ПТГ). Это профессиональное объединение учителей не по предметному, а проблемно-тематическому принципу. В ПТГ объединяются учителя разных учебных предметов и работающих с разными категориями детей, но желающие получить углубленные знания по определенной проблеме, познакомиться с опытом коллег и скорректировать собственную практику. В этом заключена значимость ПТГ как структуры единомышленников. Благодаря ПТГ создается полноценное деловое и творческое взаимодействие, обеспечивающее профессиональный рост педагогов. Данная практика достаточно успешно апробирована и в советское время в деятельности школ творческого труда учителей.

2. Опытно-экспериментальная и инновационная деятельность (инновационная функция модели).

Образовательная инициатива учителей оформляется в виде образовательного проекта. Документами проекта является: тема и ее обоснование, аппарат исследования, план реализации, критерии и показатели отслеживания результатов, достижения цели инновационного внедрения. Овладение основами опытнo-экспериментальной и инновационной деятельности предусматривает организацию обучающего семинара, который функционирует как постоянное творческое объединение.

3. Подсистема стимулирования и методический маркетинг (коммуникативная функция модели).

Данная функция отражает активное позиционирование результатов деятельности учителей в социально-образовательном пространстве.

Каждый учитель, включенный в инновационную деятельность, представил *свой опыт* либо педагогической и родительской ответственности посредством открытых уроков и внеклассных мероприятий, мастер-классов, семинаров, проблемно-тематических дней семьи, конференций субъектов образования. К числу форм, позиционирующих деятельность педагогов, относится участие в *научно-практических конференциях, публикации опыта, участие в конкурсах, выставках.*

Данная модель управления профессиональным ростом учителя сконструирована с учетом типа и вида образовательного учреждения, миссия которого «как школы для всех» не предусматривает отбора обучающихся. В школе обучаются одаренные и обычные дети, дети с ОВЗ, пережившие тяжелые жизненные ситуации или находящиеся в социально опасном положении. Каждому учителю необходимы знания не только возрастной, но и специальной психологии, владение новыми педагогическими технологиями, формами и методами развивающей и коррекционной педагогики, что предполагает включение учителей в инновационную деятельность и требует соответствующих условий.

Особого внимания управление профессиональным развитием требует организация *дополнительного образования*. Здесь важно определить систему взаимосвязанных действий для работы на основе идей профессионального развития, используя методы моделирования, прогнозирования; анализа передовых образцов (в том числе — западных). Так, в ходе дополнительного профессионального образования предполагается расширение активного обучения. Сейчас здесь достаточно широко представлены традиционные методики: рефераты, конференции,

используемые чаще в теоретической подготовке, деловые, ролевые игры и т. д., наряду с этим внедряются — инновационные, такие как — интернет-технологии (вебинары). Одним из основных обучающих методов выступает «case study». Именно выполнением заданий (кейсов) будет оценен реальный уровень компетенций учителя по единой шкале в соответствии со стратегиями формирования национальной системы учительского роста.

Таким образом, управление процессом профессионального развития современного педагога представляет собой процесс, где важное место занимает создание определенной атмосферы, культуры поддерживающий ценности профессионального развития, создание условий для этого, к числу которых относится и дополнительное образование.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Заседание Госсовета по вопросам совершенствования системы общего образования. 23.12.2015. <http://www.kremlin.ru> / Дата обращения 19.10.2016.
2. Методология анализа организационно-образовательной модели [Электронный ресурс] <http://www.pandia.ru/text/77/484/52760.php>. Дата обращения 07.07.2017.
3. Салахов А.А. Внутришкольная модель управления профессиональным ростом учителя [Электронный ресурс] <http://refdb.ru/look/2913719-p53.html> / Дата обращения 07.07.2017.

1.3. Исследования психологических особенностей профессионализации и профессионального развития педагога

Исследование профессионального развития педагога осуществляется в различных аспектах: это и развитие профессиональной направленности и соответствующих способностей, и формирование психологической готовности к профессиональной деятельности, и развитие профессионально важных качеств, а также проблемы профессионализации и профессиональных компетенций. Кроме того, в последнее время все большее внимание со стороны психологов (Абульханова-Славская К.А., Ильин Е.П., Климов Е.А., Либина Е.В., и др.) уделяется анализу поведения человека в условиях профессиональной деятельности. Центральное место при этом занимает вопрос о переменных, отражающих причины, от которых зависит благополучие-неблагополучие субъектов профессиональной деятельности, успешность-неуспешность их профессиональных достижений.

Неоднозначность психологических прогнозов возрастает при появлении новых переменных в жизни развивающегося субъекта. К таким переменным, по данным Р. Эмбри, К. Урэн, А.В. Либина, относятся *интеллектуальная, или профессиональная компетентность* человека, а также личностные особенности — тип личности (Воробьев Г.Г.), самоопределение, психологическое здоровье (Паллер, Магун) и т.п. Кроме того, к ним можно отнести и современные условия профессиональной деятельности, характеризующиеся информационными, интеллектуальными и эмоциональными перегрузками, которые могут провоцировать рост агрессивных проявлений, снижение стрессоустойчивости, что может стать основой для возникновения у человека не только конструктивных, но и деструктивных форм поведения.

В современной психологической науке проблеме профессионального развития посвящено множество исследований (Бодров В.А., Григорьев Д.А., Каптерев А.И., Маркова А.К., Машин В.А., Поваренков Ю.П., Романова Е.С., Турчинов А.И., Шадриков В.Д., и др.).

В своих работах исследователи рассматривают профессионализацию как процесс:

- 1) овладения определенными знаниями, умениями и навыками, развития профессионально важных качеств, усвоения общественной деятельности (Карпов А.В., Климов Е.А., Шадриков В.Д., Шрейдер Р.В., и др.);
- 2) становления субъекта деятельности под влиянием познания, общения и труда и их разнообразных конвергенций (Ананьев Б.Г., Головей Л.А., и др.);
- 3) проектирования и организации профессионального

развития и достижения его вершин (Акопов Г.В., Деркач А.А., Кузьмина Н.В., Кузьмина Н.В., Реан А.Л., Маркова А.К., Нечаев Н.Н., Ситников А.П., и др.).

Наряду с этим такие авторы, как Н.Г. Алексеев, Р.Г. Каменский, С.И. Краснов, И.С. Павлов, В.К. Рябцев и др., в качестве основных характеристик профессионализации называют самоопределение, самосознание, целеполагание, рефлексивные способности.

Таким образом, профессионализация — это интегративный динамический процесс, обусловленный социальными и социально-психологическими детерминантами, включающий развитие самооценки, индивидуально-психологических возможностей, формирование целей, мотивов, ценностей профессиональной деятельности в ходе освоения личностью профессиональных ролей и осуществления профессиональных выборов [8]. С одной стороны, это процесс вхождения человека в профессиональную среду, усвоение им профессионального опыта, овладение стандартами и ценностями профессионального сообщества, а с другой — это процесс активной реализации себя, непрерывного профессионального саморазвития, самосовершенствования.

По мнению Л.М. Митиной [4] и Н.С. Пряжникова [7], основная проблема процесса профессионализации может быть сформулирована как противоречие между системой изменяющихся и складывающихся профессиональных деятельностей и индивидуальным развитием каждого конкретного человека, его становлением как субъекта.

Анализ имеющихся работ показывает, что процесс развития личности в профессиональной деятельности является центральной проблемой в исследованиях многих авторов: Г.В. Акопова, И.А. Зимней, Е.А. Климова, Н.С. Пряжникова, Е.Ю. Пряжниковой, С.Н. Чистяковой, В.И. Слободчикова, Л.М. Митиной и т. д. В частности, К.К. Платонов определяет профессиональное развитие личности как процесс развития субъекта профессионального труда и становления профессионального самоопределения; как результат профессионально-технического образования [Приводится по: 1]. В свою очередь Н.С. Пряжников рассматривает профессиональное развитие, как длительный процесс развития личности с начала формирования профессиональных намерений до полной реализации себя в профессиональной деятельности. По его мнению, центральное звено этого процесса — профессиональное самоопределение [Приводится по: 1].

Л.М. Митина в своих работах указывает на то, что профессиональное развитие неотделимо от личностного [4; 5]. По словам автора, в основе и того и другого лежит принцип саморазвития, детерминирующий способность практического преобразования и приводящий к высшей форме жизнедеятельности личности — творческой самореализации. При этом профессиональное развитие личности рассматрива-

ется Л.М. Митиной, как процесс повышения уровня и совершенствования структуры направленности, компетентности и гибкости через разрешение противоречия между актуальным и отраженным уровнями их развития и осознанием личностью необходимости самосовершенствования [5]. Другой отечественный исследователь — Э. Ф. Зеер — рассматривает профессиональное развитие, как фундаментальный процесс изменения личности, как объяснительный принцип становления профессионализма и как ценность профессионального сообщества [3]. Профессиональное развитие отождествляется им с прогрессивным изменением человека: созреванием, формированием, саморазвитием, самосовершенствованием.

Многие авторы считают, что хорошая работа, т.е. работа, позволяющая приобретать и использовать новые умения, принимать ответственные решения и т. п., способствует формированию положительной самооценки и ощущения личного контроля над своей судьбой. Наиболее широкой известностью пользуется теория А. Маслоу. Он утверждал, что работающий человек может достичь самоактуализации, если на работе он использует свои способности для достижения позитивных целей, работа удовлетворяет его потребности и служит реализации таких ценностей, как поиск истины, уникальность, целостность, совершенство и независимость.

Таким образом, практически все исследователи понимают под профессиональным развитием процесс самоактуализации личности, проявляющийся в потребности получения профессиональных знаний, устойчивых познавательных интересов, наличии интереса к избранной профессии в системе ценностных ориентаций.

Рассматривая проблему профессионального развития личности, необходимо отметить, что определенное влияние на формирование психологических концепций профессионального развития оказали зарубежные теории личности, что, в свою очередь, привело к созданию многочисленных психологических теорий выбора и развития карьеры. Однако С. Осипов (S.H. Osipov) считает, что, несмотря на такое многообразие взглядов исследователей на проблему карьеры, большинство подходов можно соотнести с четырьмя фундаментальными [Приводится по: 2, с. 33]:

- 1) психоаналитические концепции — психодинамическая модель выбора карьеры (И. Бордин, Б. Начман, С.С. Сегель) и теория происхождения профессиональных интересов (А. Роэ, М. Сигельман), в рамках которых основанием выбора карьеры считаются генетические различия и потребности;
- 2) подход «развивающей перспективы» (С.В. Гинзбург, С. Аксельрод, Я. Герман; З. Старишевский, П. Джордан; В. Тидеман, О'Хара), где основанием выбора и

- развития карьеры рассматриваются характеристики онтогенетического развития;
- 3) теории личностных черт — теория выбора карьеры (Дж. Холланд, Д. Готтфрдсон, Бейкер) и теория «приспособления к работе» (Г.В. Девис, Л. Лофквист; Р. Райс, Б. Макфарлин, Беннет), которые за основание выбора и развития карьеры принимают личностные и типологические особенности личности;
 - 4) теория «подкрепления» или социального научения (А.М. Митчелл, Г. Джонс, А. Бандура; Б. Роттер). В рамках этого направления основанием выбора и развития карьеры считается самоэффективность, которая формируется у человека при его взаимодействии с социальным окружением.

На основании систематизации подходов зарубежных авторов к проблеме профессионального развития можно констатировать сходство их методологических позиций в поисках детерминант профессионального выбора, к которым относятся как биологические предпосылки, так и социальные факторы, особенно социального окружения и воспитания, а также свойства, определяющие субъективную активность человека. В этом смысле рассматриваемые концепции соответствуют направлениям исследований отечественных авторов [6].

Тем не менее, несмотря на имеющиеся работы в данной области, можно отметить недостаток исследований, направленных на изучение личностных ресурсов (компонентов) в профессиональном развитии человека. С нашей точки зрения, успешность профессионального развития должна рассматриваться в связи с такой личностной особенностью как самоэффективность, тем более что данный феномен остается слабо изученным в отечественных концепциях человека как субъекта учения, труда и профессионального развития. В частности, не до конца исследованной является связь между уровнем самоэффективности и особенностями профессионального развития.

Определяя основную цель эмпирического исследования, мы исходили из того, что профессиональное развитие необходимо рассматривать как процесс формирования личности, проявляющийся в умении организовывать свою деятельность, продумывать способы действий и поведения для достижения поставленных целей; перестраивать планы в соответствии с ситуацией, ставить перед собой реальные цели и реально оценивать результаты своей деятельности. При этом мы считаем, что в рамках рассмотрения проблемы профессионального развития личности важно учитывать особенности

мотивационно-ценностной составляющей человека. На наш взгляд, такой подход позволяет установить особенности профессионального развития, характерные для людей с разным уровнем проявления самооффективности, поскольку именно эти особенности могут либо способствовать, либо препятствовать успешной профессиональной самореализации человека.

В ходе пилотажного исследования, проведенного под нашим руководством, было использовано ряд методик. Методика исследования самоотношения С.Р. Панталева, шкала общей самооффективности Р. Шварцера, М. Ерусалема, тест-опросник «Цель-Средство-Результат» А.А. Карманова, опросник «Стиль саморегуляции поведения» В.И. Моросановой, методика изучения мотивации профессиональной карьеры Э. Шейна, методика изучения мотивации профессиональной деятельности К. Замфир в модификации А. Реана. Всего в исследовании приняли участие 35 человек.

Все испытуемые были разделены на группы по уровню самооффективности. Дальнейший анализ эмпирических данных осуществлялся в соответствии с этим делением и последующим сравнением групп между собой. Ниже приводятся эмпирические результаты по каждой группе.

Испытуемые с высоким уровнем самооффективности. Для них характерны развитая рефлексия, глубокое понимание себя, уверенность в себе, ощущение силы собственного «Я», смелость в общении, адекватность представления о собственной компетентности, положительное отношение к самому себе. Респонденты высоко оценивают свой духовный потенциал, богатство своего внутреннего мира, склонны воспринимать себя как индивидуальность и высоко ценить собственную неповторимость. Уверенность в себе помогает противостоять средовым воздействиям, рационально воспринимать критику в свой адрес. У испытуемых сформирована потребность в осознанном планировании деятельности. При этом планы реалистичны, детализированы и устойчивы. Они способны выделять значимые условия достижения целей, что проявляется в соответствии программ действий планам деятельности; способны продумывать способы своих действий и поведения для достижения намеченных целей. При возникновении непредвиденных обстоятельств испытуемые легко перестраивают планы и программы действий. Они ставят перед собой реальные цели, настроены на их достижение; мотивы целеобразования и деятельности систематичны, иерархизированы; трезво оценивают результаты своей деятельности; стремятся быть мастерами своего дела, однако быстро теряют интерес к работе, которая не позволяет развивать свои способности и профессионально развиваться. Испытуемые достаточно свободны в выборе средств

деятельности, обладают хорошим энергетическим потенциалом. Кроме того, у испытуемых с высокой самоэффективностью выявлен оптимальный мотивационный комплекс профессиональной деятельности, а именно высокий вес внутренней и внешней положительной мотивации, низкий — внешней отрицательной. Это свидетельствует о том, что для респондентов данной группы имеет значение деятельность сама по себе.

Испытуемые с низким уровнем самоэффективности характеризуются неуверенностью в своих возможностях, сомнением в своих способностях, что проявляется в избегании контактов с другими людьми. При этом у респондентов данной группы уровень волевого контроля недостаточен для преодоления внешних и внутренних препятствий на пути к достижению цели, а основным источником происходящего испытуемые признают внешние обстоятельства, игнорируя или отказываясь принимать личную ответственность за случившееся. Кроме того, они считают, что неспособны вызвать уважение у окружающих, и, как следствие, не ожидают от других поддержки и одобрения. Для них свойственно негативное восприятие самих себя, что выражается в критическом осуждении и самообвинении в своих промахах и неудачах. В жизненных ситуациях предпочитают действовать импульсивно, не могут самостоятельно сформировать программу действий, часто сталкиваются с неадекватностью полученных результатов целям деятельности и при этом не вносят изменений в программу действий, используют метод проб и ошибок. Потребность в планировании у испытуемых данной группы развита слабо, цели подвержены частой смене, при этом поставленная цель редко бывает достигнута.

Они предпочитают не задумываться о своем будущем. Вместо того чтобы ставить реальные цели деятельности, достигать весомых результатов, испытуемые ограничиваются постановкой «микроцелей», ограниченных текущей ситуацией. Они периодически встречаются с трудностями в выборе средств достижения поставленных целей, а при анализе результатов своей деятельности склонны их недооценивать, что свидетельствует о скрытой форме неуверенности в себе и своей компетентности. Испытуемые с низкой самоэффективностью стремятся освободиться от организационных правил, предписаний, ограничений и все делать по-своему: самим решать когда, над чем и сколько работать. Мотивационный комплекс профессиональной деятельности у респондентов данной группы представлен высоким уровнем внешней положительной и внешней отрицательной мотивацией, и низким — внутренней, что свидетельствует о низкой значимости деятельности самой по себе для испытуемых.

Результаты исследования позволяют утверждать, что к особенностям профессионального развития, способствующим успешной профессиональной самореализации относятся:

- осознанное планирование деятельности и выделение значимых условий достижения целей деятельности;
- программирование деятельности, выражающееся в продумывании способов действий и поведения для достижения намеченных целей;
- адекватная самооценка, выражающаяся в умении трезво оценивать результаты своей деятельности;
- уверенность в своих силах и способностях к предстоящей деятельности;
- гибкость, как способность перестраивать планы и программы действий и поведения в соответствии с ситуацией;
- целеполагание, т.е. умение ставить перед собой реальные цели деятельности;
- устойчивая мотивация к деятельности (внутренний интерес к деятельности) и профессиональному самосовершенствованию;
- развитая рефлексия, глубокое понимание себя.

Таким образом, можно говорить о том, что профессионализация личности — сложный и многоуровневый процесс формирования профессиональной направленности, компетентности, социально-значимых и профессионально важных качеств и их интеграции, поиска оптимальных приемов качественного и творческого выполнения деятельности в соответствии с индивидуально-психологическими особенностями человека. Для успешной профессионализации личности важна готовность педагога к постоянному профессиональному росту.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бордовская Н.В. Профессионально-личностное развитие будущего специалиста как психолого-педагогическая проблема // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. — 2012. — № 145. — С. 28–43.
2. Глуханюк Н. С. Психология профессионализации педагога. 2-е изд., доп. — Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2005. — 261 с.

3. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М.: Академия, 2006. — 240 с.
4. Митина Л.М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях // Вопросы психологии. — 2012. — №4. — С. 28–38.
5. Митина Л.М., Кореляков Ю.А., Шавырина Г.В. Личность и профессия: психологическая поддержка и сопровождение. — М.: Академия, 2008. — 336 с.
6. Поваренков Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека. — М.: Изд-во УРАО, — 2002. — 160 с.
7. Пряжников Н.С. Теория и практика профессионального самоопределения. — М.: МГППИ, 1999. — 97 с.
8. Слободчиков В.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе. — М.: Школьная пресса, 2000. — 415 с.

2. ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГОВ

2.1. Организация дополнительного образования — условия развития профессиональных компетенций педагогов

Система дополнительного профессионального образования в силу своей мобильности, гибкости, способности к оперативной модернизации становится перспективным направлением, приобретая особый импульс развития среди уровней профессионального образования. Дополнительное профессиональное образование имеет ряд преимуществ по сравнению со вторым высшим очным или заочным образованием: содержательность, экономия временного ресурса, доступность, возможность ведения профессиональной деятельности в новой сфере, максимальная приспособленность к потребностям обучающихся.

В связи с этим в учреждениях профессионального образования особую значимость приобретают такие виды профессионального обучения, как профессиональная переподготовка, повышение квалификации и стажировка специалистов. Данные виды профессионального обучения являются важнейшим фактором развития трудовых ресурсов, обеспечения продуктивной занятости граждан, усиления их социальной защищенности посредством повышения роста профессионального мастерства, профессиональной мобильности и конкурентоспособности на рынке труда. Основная цель системы профессиональной переподготовки и повышения квалификации является не только подготовка к новому виду профессиональной деятельности или совершенствование имеющихся компетенций, но и выработка у слушателей умения учиться всю жизнь.

Система дополнительного профессионального образования (ДПО), в отличие от базового образования быстро и адекватно реагирует на изменения рынка труда, одновременно решая задачи, связанные с его исследованием и прогнозированием в количественном и в качественном отношении, выходя за рамки чисто образовательной деятельности.

Приоритетность системы ДПО в кадровом обеспечении хозяйства страны признана во всем мире. Рассматривая опыт западных стран, следует отметить, что системой дополнительного профессионального образования в США охвачено около 20 миллионов человек, каждый из которых проходит повышение квалификации в течение 500 дней за 10 лет работы (около 10–15% рабочего времени) [1]. Для сравнения стоит привести пример, что в Российской Федерации этот показатель составляет примерно 30 дней в течение 10 лет работы. Утвержденная Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации в качестве ключевого показателя реализации поставленных в ней задач предусматривает создание до 2020 года условий для ежегодного обучения по программам повышения квалификации и/или переподготовки не менее не менее 25%–30% занятого населения [2].

Данная работа представляет одно из структурных звеньев системы современного образования, определяемое в законе «Об образовании в Российской Федерации» как дополнительное профессиональное образование, обеспечивающее возможность реализации права на образование в течение всей жизни (непрерывное образование) [3]. Основная особенность системы дополнительного профессионального образования определяется тем, что ее контингент составляют взрослые, сочетающие учебу с работой, имеющие специальность и, следовательно, наиболее подготовленные к осознанию требований, определяемых жизненной перспективой, формирующей их образовательную мотивацию, предъявляемых не учебным процессом, но жизнедеятельностью, в которой используются приобретаемые знания. Данное обстоятельство выдвигает андрагогический подход в организации дополнительного профессионального образования на первый план, определяет своеобразие методического обеспечения; А также указывает на особенность ДПО — способность моделировать и конструировать обучающие курсы из программ профессиональной переподготовки, курсов повышения квалификации, краткосрочных семинаров, тренингов, мастер-классов; достигать наиболее полного соответствия желаниям потребителя.

Актуальность дополнительно профессионального образования для педагогического корпуса трудно переоценить в условиях модернизации образования, когда знаний, полученных в вузе и сформированных опытом, не достаточно в условиях динамичных изменений в обществе. От педагога требуется систематическое повышение своего профессионального уровня. Оказанию им помощи в этом посвяще-

на деятельность факультета профессиональной подготовки и переподготовки кадров ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт». Здесь с каждым годом увеличивается количество групп слушателей, укрепляются взаимодействия с другими кафедрами СГПИ (2006–2007 уч.год — 3, 2007–2008 гг. — 4, 2008–2009 гг. — 9, 2009–2010 гг. — 5, 2010–2011 гг. — 6, 2011–2012 гг. — 6, 2012–2013 — 9, 2013–2014 — 8, 2014–2015 — 11). В 2014–2015 учебном году Факультетом впервые организованы крупномасштабные курсы (288 человек) повышения квалификации в Грачевском, Кочубеевском, Георгиевском, Минераловодском районах СК по сетевой форме взаимодействия.

В рамках реализации Государственного контакта 83-ГК от 12.12.2013 г. обучилось 74 педагога Чеченской Республики по программам профессиональной переподготовки «Логопедия» и «Дошкольная дефектология». Здесь, кроме аудиторных занятий были проведены и микроисследования по различным направлениям дефектологии. Данные, полученные в результате, способствовали выявлению профессиональных проблем, которые и определили тематику мастер-классов и научно-методического семинара, проводимых по завершению учебных занятий.

В октябре 2014 года были успешно проведены (44 чел.) проблемно-целевые курсы повышения квалификации по теме «Управление государственными и муниципальными закупками в контрактной системе», которые направлены на целевое изучение проблемы в области деятельности работников образования. По условиям договора слушателям будет оказываться коллсантинговые услуги до конца учебного года.

Позиционируя на рынке образовательных услуг работу с педагогами, другими категориями специалистов, ГБОУ ВО СГПИ уверенно набирает своих клиентов, обеспечивая им качественное обучение и высокую организацию различных современных форм обучения: тренинги, моделирование, тьютерское сопровождение, метод кураторства, диалоги, мозговые штурмы, аукционы идей и др.

Только в 2014–2015 учебном году была осуществлена разработка дополнительных востребованных программ профессиональной переподготовки «История», «Русский язык», «Информатика», «Физика», «Математика», «Менеджмент организации», «Логопедия», «Дошкольная дефектология», «Педагогика и психология инклюзивного образования», «Олигофренопедагогика», «Начальное образование», «Дошкольное образование» и курсов повышения квалификации:

- «Деятельность дошкольной образовательной организации по введению и реализации ФГОС ДО»,
- «Основы педагогических знаний»,
- «Психолого-педагогическое сопровождение инклюзивного образования в школе»,

- «Современные подходы к организации и содержанию работы педагога-дефектолога в условиях реализации ФГОС ДО»,
- «Психолого-педагогическое сопровождение детей и подростков с ОВЗ в образовательной организации»,
- «Логопедический массаж при различных речевых нарушениях»,
- «Организация воспитательной работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья и их семьями»,
- «Управление государственными и муниципальными закупками в контрактной системе»,
- «Современные технологии сопровождения замещающих семей»,
- «Внедрение системы обучающих тьюторов».

Некоторые программы профессиональной переподготовки и курсов повышения квалификации остаются актуальными, но кроме них есть программы, разработанные впервые. Например, программы курсов повышения квалификации «Логопедический массаж при различных речевых нарушениях», «Управление государственными и муниципальными закупками в контрактной системе».

Программы повышения квалификации и переподготовки, реализуемые факультетом, обеспечивают развитие профессиональных компетенций за счет:

- адекватного целевого отбора учебного содержания;
- учета психологической составляющей в процессе обучения взрослых и их индивидуальных особенностей;
- выбора адекватных методов, форм, технологий;
- целостного моделирования учебного процесса (от входной диагностики до итогового контроля);
- разработки средств обучения (адекватных целям, методам, формам и содержанию).

Новый подход к переподготовке кадров способствует более быстрому обращению теоретических знаний в умения и навыки, что обеспечивает высокий уровень компетентности и профессионального мастерства.

На факультете успешно осваиваются программы профессиональной подготовки, разработанные на основе модульно-программного подхода. Образовательные программы включали несколько модулей, каждый из которых имеет вполне определенные деятельностные ди-

дактические цели, достижение целей обеспечивается конкретной дозой содержания учебного материала, усвоение дидактического материала диагностируется контрольными заданиями.

Современная концепция модульного обучения основывается на взаимосвязи личностного и деятельностного подходов, где целью модульного обучения является создание наиболее благоприятных условий развития личности, путем обеспечения гибкости содержания обучения, приспособления дидактической системы к индивидуальным потребностям личности и уровню ее базовой подготовки посредством организации учебно-познавательной деятельности по индивидуальной учебной программе. Исходя из этого, в образовательных программах, разработанных Факультетом, учитывается:

- целевой состав группы;
- условий освоения программы (необходимость наличия у слушателя опыта, психологической готовности и т. д.);
- краткую аннотацию к программе; цели курса, цели организации аудиторной и самостоятельной работы слушателей; результата обучения;
- ключевые понятия программы; проблемных вопросов; содержательной характеристики и технологического обеспечения программы;
- описание аудиторных форм организации занятий;
- ресурсы программы (временные, кадровые и т. д.);
- тематическое планирование;
- перечень основных источников;
- формы итогового контроля;
- возможности продолжения обучения.

Программы профессиональной переподготовки и повышения квалификации, имеет прагматическую направленность. Каждый модуль программы содержит вполне определенное соотношение образовательной и рецептурной подготовки.

Учебные программы ориентируются на развитие творчества и индивидуальности профессиональной деятельности слушателя. Она может не предусматривать жесткой разбивки занятий на теоретические и практические (в учебных планах нет деления на лекционные и практические). Эти решения остаются за преподавателем, ведущим занятие и самостоятельно определяющим наиболее эффективную форму для каждой из групп обучающихся. При этом преподаватели опираются на свой опыт, индивидуальную методiku и потребности обучающихся.

В каждом модуле в обязательном порядке выделены ключевые темы, отражающие его основное содержание, что отражено в учебных

программах, имеющих внешние рецензии. Однако такой подход не исключает возможности в каждом конкретном случае дополнить учебный курс другими актуальными проблемами. Предлагаемое распределение времени между отдельными модулями носит рекомендательный характер.

Программы предусматривают разнообразие и возможность выбора методических схем обучения в зависимости от конкретных условий организации учебного процесса. Выбор схемы обучения осуществляется по наиболее важным характеристикам учебного процесса, что и определяет конкретную методическую модель.

В качестве наиболее важных элементов в разработке программ выступает определение:

- соотношения образовательной (фундаментальной) и рецептурной (прагматической) частей в подготовке слушателей;
- структуры учебных занятий, объема практических занятий, предопределяющих приобретение навыков решения проблем (деловые, организационно-деятельностные и организационно-мыслительные игры, групповые формы решения проблем и др.);
- удельного веса самостоятельной работы, ее роли в учебном процессе;
- системы контроля сформированных компетенций, умений и знаний и регулирования качества подготовки, формы аттестации обучающихся;
- характера практической деятельности обучающихся; образовательных потребностей слушателей.

Таким образом, при минимуме формальных ограничений программа предоставляет возможность выбора образовательной траектории (освоение целостной программы, представленной совокупностью модулей; освоение отдельных модулей в желаемой последовательности и др.), форм проведения занятий, и др.

Факультетом, кафедрой андрагогики развиваются принципы образования взрослых:

- знакомство на основе комфорта. Всякая формализация в процессе обучения сразу отторгает взрослых от преподавателя;
- равенство партнеров. Ни один из преподавателей не обладает правом считать себя умнее, грамотнее и компетентнее, чем его слушатели;
- опора на позитивные эмоции. Это сложилось эмпи-

рически в качестве очень серьезной основы взаимодействия. — наличие пауз, перерывов, разминок — всего, что позволяет выйти из сидения на одном месте;

- уважение и стремление понять другого;
- умение создать атмосферу творчества, дать возможность каждому реализовать свой опыт и другие.

Преподаватель, реализующий учебные дисциплины профессиональной переподготовки на основе этих принципов, все больше становится организатором учебного процесса, имеющего целью получение нового знания, не известного самому преподавателю; функция систематического изложения учебного предмета во все большей степени сменяется консультированием по определенному вопросу, возникающему в процессе обсуждения или в процессе трудовой деятельности.

Большинство программ, реализуемые факультетом, представляют собой комбинации тренингов и семинаров в той или иной степени соотношения. Если в первую очередь нужно получить недостающую информацию или узнать об опыте коллег из других учреждений, оптимальным вариантом является такая форма обучения, как семинар. Чтобы освоить технологии инноваций, и других направлений, которые не требуют большого количества передаваемой информации, посредством интенсивного, с моделированием конкретных ситуаций обучения, оптимален тренинг.

Важной формой дополнительного образования выступает стажировка. Под стажировкой понимается целенаправленное непрерывное совершенствование профессиональных компетенций. Прохождение стажировки является необходимым условием эффективной профессиональной деятельности. Стажировка осуществляется в целях изучения передового опыта, а также закрепления теоретических знаний, полученных при освоении программ профессиональной переподготовки или повышения квалификации, и приобретении практических навыков и умений для их эффективного использования при исполнении своих должностных обязанностей.

Стажировка как вид учебной деятельности слушателей реализуется на Факультете по программе профессиональной переподготовки «Менеджмент организации» и позволяет многоаспектно смоделировать научное знание в практической деятельности слушателей. Ее содержание определяется с учетом предложений организаций, направляющих специалистов на стажировку, самих стажеров, рекомендаций ведущих специалистов, с учетом содержания учебного плана программы профессиональной переподготовки. Программы целевых стажировок предусматривают изучение выбранного модуля и базы стажировки, в

соответствии с прилагаемой программой стажировки (10 модулей). Все это требует интеграции действий Факультета и других подразделений вуза, образовательных организаций.

Большой спектр форм взаимодействия с кафедрами вуза позволяет организовать образовательный процесс разнопланово, актуализировать андрагогический, компетентностный, акмеологический и антропологический подходы; обеспечить качественное выполнение образовательной программы, что во многом зависит от преподавательского состава. Доля преподавателей, имеющих ученые степени и звания, осуществлявших образовательный процесс на базе Факультета составила: в системе повышения квалификации — 92%, профессиональной переподготовки — 96%.

Реализацию образовательных программ обеспечивают более 70 педагогических работников, включая штатных сотрудников и внешних совместителей. Факультет приглашает практических работников, не имеющих ученой степени, но имеющие звание Заслуженного учителя, Отличника просвещения, победителя конкурсов, чтобы продуктивно и практично организовывать практические семинары и стажировки слушателей. Преподаватели понимают, что путь к достижению более высокого качества образования состоит не в том, чтобы предъявлять обучающемуся высокие требования, а в том, чтобы открыть перед ним жизненную перспективу, предъявляющую к нему высокие требования. Это высокий показатель в обучении взрослых, где интенсивность преподавательского труда состоит в том, что готовых ответов на вопросы может не быть, знания, излагаемые преподавателем, абстрактны, не вписываются в контекст той действительности, которую представляют слушатели, именно в силу конкретности и динамичности этого контекста.

Развитие профессионализма слушателей, обучающихся на факультете профессиональной подготовке и переподготовке кадров, обеспечивается не за счет трансляции теоретических знаний, оторванных от реальной ситуации в профессиональной сфере, а за счет создания условий освоения способов и средств профессиональной деятельности, необходимых для решения новых профессиональных задач.

Иными словами, стимуляция качества образования постепенно повышает мотивацию обучения, а результаты определены сдачей итогового междисциплинарного экзамена:

- средний балл — 4,8;
- успеваемость — 100%;
- качество знаний — 98%.

В своей деятельности Факультет исходит из цели реформирования обучения в системе непрерывного профессионального

обеспечения, связанной с созданием нового типа нормирующей документации (образовательная программа), позволяющей сделать учебный процесс личностно-ориентированным и деятельностным.

Таким образом, на Факультете создается восприимчивая к инновациям система профессиональной переподготовки, способная:

- удовлетворить потребность общества и школы в квалифицированных и компетентных педагогических кадрах — учителях, руководителях образования;
- обеспечить целенаправленную и управляемую подготовку работников образования и мобильность существующей системы повышения квалификации;
- снять противоречия между теоретическим оформлением данной системы и практической реализацией теоретических и методологических знаний.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дрязгунов К.В. Дополнительное образование, или куда пойти учиться после окончания вуза [Электронный ресурс] http://www.jeducation.ru/2_2004/36.html/ (дата обращения: 11.06.2015).
2. Н.М. Блинов, В.В. Валентинов, С.В. Кондратьев Актуальные проблемы и перспективы развития системы дополнительного профессионального образования [Электронный ресурс] (дата обращения: 11.06.2015).
3. ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», №273-ФЗ. Принят Государственной Думой РФ 21 декабря 2012 г. Ст. 16. п. 2.

2.2. Психологические особенности профессионального развития педагога в системе дополнительного образования

Развитие системы дополнительного профессионального образования является одним из приоритетных направлений в педагогической теории и образовательной практике. С одной стороны, дополнительное профессиональное образование (согласно статье 10 №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации») включено в систему образования, представляя одну из ее структурных частей, обеспечивающих непрерывное образование. С другой, — дополнительное профессиональное образование (согласно статье 76) представляет собой один из механизмов развития интеллектуального потенциала специалиста и отрасли, которую он представляет [1]. При этом актуализируется категория «профессиональная компетентность» в связи с принятием Федерального закона от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», образовательных и профессиональных стандартов. Обновление профессиональных компетенций и повышение уровня подготовки педагогов требует от системы дополнительного профессионального образования высокой мобильности и большей гибкости, создания образовательных ресурсов и образовательной инфраструктуры, обеспечивающих специалисту возможность обучаться в течение всей жизни и осваивать новые квалификации, соответствующие меняющимся условиям профессиональной деятельности и социальной среды.

Будучи актуальной и самостоятельной в современных условиях областью образовательной деятельности, дополнительное профессиональное образование, рассматривается нами как система, реагирующая на образовательные и профессиональные потребности педагога, на социокультурные изменения в обществе и профессиональной деятельности, при этом являющаяся открытой, социальной, мобильной, вариативной и динамичной системой.

Далее рассмотрим базовые позиции развития дополнительного профессионального образования в психологическом аспекте.

Для того чтобы образование было целостным и полным, человек непременно должен реализовать принцип дополнительности в своем образовании. Психология может стать системообразующим фактором в рассмотрении дополнительного профессионального образования как ведущего, связующего типа образования в системе непрерывного образования.

Если рассматривать дополнительное профессиональное образование с позиции психологии личности, то обучение в этой системе следует рассматривать как *обучение, ориентированное на развитие творческих способностей личности специалиста, обеспечивающих ему*

профессиональную гибкость и мобильность, необходимых для деятельности в условиях конкуренции; на формирование потребности в постоянном саморазвитии и самообразовании. При этом ведущими образовательными процессами будут формирование личностных смыслов профессии, мотивация и поддержка развития компетентности, профессионального самосознания и мышления.

Потребность в познании является одной из базовых потребностей человека, проявление и интенсивность которой определяется многими факторами: прежде всего возрастными возможностями и моделью образовательной деятельности, определяющих результативность обучения. И если у человека сформирован положительный опыт подтверждения потребности в познании и развитии, он овладевает способами мышления и познания; при переходе на разные этапы возрастного развития и соответственно образования у личности формируется модель познавательной активности: потребности → цели → ресурсы → результаты → эффекты.

У профессионала с такой моделью познавательной активности не возникает проблем с мотивацией на развитие и обучение в течение всей жизни. Данная модель обеспечивает ему свободу от обстоятельств и персональную эффективность. Это тот уровень развития личности, который позволяет педагогу опираться на принцип системности и баланса. Такой педагог свободен в том, что освоил базовые, общие смыслы деятельности и их основы, ему не скучно заниматься своим делом, он соответствует профессиональной среде и миру, т.к. учится тому, чему пришло время.

Если этого не случилось в социальной и образовательной практике личности, то включение в систему дополнительного профессионального образования специалиста будет стимулироваться либо созданной в образовательной организации мотивационной средой, где постоянное совершенствование и результаты профессионального развития являются организационной ценностью, либо определяться производственной необходимостью. В первом случае, у педагога будет проявляться внутренне обусловленная мотивация, во втором — внешне обусловленная мотивация. Независимо от сформированного мотивационного комплекса определяющим условием, позволяющим человеку стать субъектом саморазвития, является достижение определенного уровня личностного и профессионального развития.

Дополнительное профессиональное образование обеспечивает педагогу достижение метапредметных и личностных образовательных результатов. Метапредметность проявляется в личном и профессиональном опыте, формируется и проявляется в универсальных способностях понимания, мышления, общения, действия, рефлексии. В связи с чем, метапредметность обеспечивает педагогу овладение новыми компетенциями, которые характеризуют профессионалов в других ви-

дах интеллектуальной деятельности (исследователи, менеджеры, политики, маркетологи и др.), но в соответствии с современными требованиями к профессионализму педагога определяют его содержание.

Так, к универсальным компетенциям/метапредметным результатам, отвечающим требованиям ФГОС ВО по направлению подготовки «Педагогическое образование» и обобщенным трудовым функциям в Профессиональном стандарте педагога [3], и формируемым в процессе реализации образовательных программ профессиональной переподготовки [6], нами отнесены следующие:

- системное и критическое мышление;
- разработка и реализация проектов;
- командная работа и лидерство;
- коммуникация;
- межкультурное взаимодействие;
- самоорганизация и саморазвитие.

Личностные результаты — это те изменения, которые произошли у педагога в его самооценке, ценностных ориентациях и мотивах, целях и смыслах профессиональной деятельности. Этот педагог чувствителен и восприимчив, бережен и чуток к собственному внутреннему миру и внутреннему миру Другого, настойчив и упорен в достижении цели, активен и открыт опыту. Он понимает и выражает смысл того, чем живет, жил и будет жить, он отождествляет себя с той частью мира и жизни, которая обращена к образованию, воспитанию и развитию. Такой педагог включен в мир, проявляя интерес ко всему, что его окружает — интерес к другому человеку, интерес к культуре, интерес к жизни во всех ее проявлениях. И это определяет его деятельное отношение к миру и придает смысл его жизни.

Итак, дополнительное профессиональное образование, будучи открытым и чутким к задачам развития образования и общественного развития, обеспечивает возможности для достижения профессионалом метапредметных и личностных образовательных результатов.

С точки зрения педагогической психологии дополнительное профессиональное образование через непосредственную вовлеченность специалиста в процесс обучения, через предоставляемое многообразие профессиональных позиций и деятельности создает возможность для определения индивидуальных запросов на профессиональное развитие и выбор видов развивающей деятельности в рамках программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки. Такой *персонифицированный подход* обеспечивается характерной для современной системы дополнительного профессионального образования многопрофильностью, возможностью выбора программы и технологии ее освоения, гибкостью образовательных траекторий. На наш

взгляд, одним из основных результатов в реализации такого подхода является формирование устойчивости личности к быстрым изменениям и как следствие высокий уровень обучаемости за пределами дополнительного профессионального образования на рабочем месте в ситуации «здесь и сейчас». Адаптивность к неизвестному — одно из востребованных профессионально-личностных качеств современного специалиста.

Формирование адаптивности к неизвестному как результат образования можно рассматривать с позиции двух моделей профессионального развития, построенных Л.М. Митиной на основе известного положения С.Л. Рубинштейна о двух способах бытия личности: адаптивном и творческом [9]. В соответствии с этим положением, Л.М. Митина выделила модель адаптивного поведения и модель профессионального развития [4]. Первая модель характеризуется преобладанием в сознании специалиста тенденции к принятию и подчинению деятельности педагога внешним обстоятельствам в форме предписанных норм, правил, требований, что представляет собой освоение специальности, при этом вхождение в профессию осуществляется через баланс и равновесие с существующими профессиональными и социальными условиями, и обеспечивает пребывание специалиста в зоне комфорта.

Вторая модель представляет собой путь личности к профессии через осмысление деятельности и определение направления ее изменения. В рамках этой модели специалист осуществляет «выход» за рамки повседневных профессиональных ситуаций, ориентируясь на необходимость и возможность превращения своего труда в творческий, рассматривая возникающие трудности в профессии как стимул собственного развития и расширения границ своих личных и профессиональных возможностей для самостоятельного и конструктивного разрешения противоречий и трудностей: через собственную преобразующую деятельность, что означает переход в зону обучения.

Для системы дополнительного профессионального образования психологическое понимание этого различия значимо. Во-первых, для адекватного реагирования и обратной связи с последующим подтверждением ожиданий специалиста на обучающую программу через составление набора необходимых «знаний, умений и навыков», предполагающей воссоздание в педагогическом мышлении той устойчивой образовательной реальности, с которой работает педагог в формате адаптации к известному, несмотря на то, что динамично развивающееся общество и образование предъявляет другие требования к личности педагога и его профессиональной деятельности. Во-вторых, для предоставления возможности создания педагогом собственной модели профессионального поведения в подвижной педагогической ситуации, развивающегося в формате адаптации к неизвестному.

Почему же так важно понимание этого различия? Нами уже было обозначено, что одним из подходов в организации и функционирования современной системы дополнительного образования является персонифицированный поход, в основе которого в том числе выбор, который делает педагог. С психологической точки зрения выбор представляет собой осознанность цели и принятие решения о предпочтении. Возможность сделать выбор происходит только при условии наличия альтернатив и их сопоставления, с последующим отказом от имеющихся вариантов в пользу одного. И система дополнительного профессионального образования должна предоставить этот выбор, отвечающий образовательным и профессиональным потребностям, и ожиданиям специалиста.

В этой связи перед системой дополнительного профессионального образования стоит не менее значимая по сравнению с содержанием и технологиями реализуемых образовательных программ, задача формирования у педагогов культуры выбора.

Культура выбора обусловлена степенью профессиональной информированности, качеством дополнительного образования, а решение задачи даст основание рассматривать систему дополнительного профессионального образования как развивающуюся и инновационную систему.

Модель профессионального развития личности требует *развивающей модели дополнительного профессионального образования*, предполагающей соответствующую технологию. Обучение в этой системе представляет собой непрерывный процесс развития личности педагога, протекающего с той или иной интенсивностью в зависимости от выбранной педагогом модели профессионального развития и ситуации в рамках конкретной образовательной программы. В этом случае интенсивностью обучения можно управлять в контексте педагогической технологии, реализующей содержание программы повышения квалификации и/или профессиональной переподготовки. Выбор технологии определяется доминирующим типом обучения (совокупностью цели, содержания и методов обучения), а также требованиями индивидуализации дополнительного профессионального образования. Вместе с тем, независимо от профиля образовательной программы технология обучения должна быть ориентирована на развитие творческого потенциала и тех универсальных компетенций, которые были представлены ранее.

При этом одним из основных технологических ресурсов является создание моделируемых сред, где предусмотрена возможность самостоятельных профессиональных «проб», действий с реальным развивающим эффектом. Образовательный результат оказывается возможным за счет педагогической поддержки индивидуальных профессиональных действий и рефлексии педагога.

Вместе с тем, по нашему убеждению, одно должно стать аксиомой для педагога: профессионализм действий. Даже в ситуации, когда современные педагоги переживают дефицит практико-ориентированного знания о том, как успешно воспитывать, развивать и обучать современного ученика, перед педагогическим сообществом объективно надо поставить и решить проблему, как не утратить всего того, что всегда составляло основу профессиональной деятельности: владения инструментарием, который не подвержен изменениям, т.к. существует объективно. С другой стороны, профессиональность определяет целесообразность действий как соответствие цели деятельности природе человека, тому или иному контексту культуры, месту, времени и ситуации.

И как сохранить баланс между традиционным и инновационным началом в профессиональной деятельности современного педагога — это вопрос выбора технологии обучения в дополнительном профессиональном образовании.

В процессе развития профессиональной компетентности важно, по нашему убеждению, знать, понимать и принимать ценность каждого измерения творческой жизни. Практикуя метод уверенности в этих проявлениях у педагогов через модель творческой самореализации, можно создавать специальные среды, в которых будет использоваться метод достойных сомнений в этих проявлениях.

Сомнение, противоречие — узловой момент для «открытия» человеком своей личности и ее потенциала, так как разрешение противоречия предполагает осуществление выбора из нескольких возможностей. Ситуация задает ограничения для действий, но свобода выбора определяется самим субъектом: либо действие по пути преодоления внешних сил и ограничений, либо отсутствие активности и подчинение внешнему давлению, сложившимся обстоятельствам. Для того чтобы выбор сделать, человеку необходимо найти меру соответствия себя как целого с ситуацией. Подчеркнем, что, даже выбирая «пассивный» способ разрешения противоречия, способ «недействия», человек познает свою личность. При этом он может испытывать различные чувства: от полного принятия и соответствия прежним представлениям до открытия в себе отвергаемых ранее черт, которые определяются как «не-я». Обнаруженное несоответствие приводит человека к поиску путей «работы» с новым знанием о себе: либо с помощью механизмов защиты противоречивая информация становится недоступной осознанию, либо происходит развитие личности, освоение новых областей собственного Я.

В процессе идентификации и рефлексии с образом успешного профессионала происходит интериоризация норм поведения, ценностей и придания им личностного смысла. При этом педагог как субъект деятельности позиционирует себя по отношению к миру, профессии.

Безусловно, этими методами не ограничивается учебно-профессиональное взаимодействие. Не меньший психологический и образовательный эффекты имеют такие методы как фасилитация, актуализация, организация мыследеятельности, проблематизация, проектирование и др.

Таким образом, совокупность предложенных методов обеспечивает развитие профессиональной компетентности и личностного потенциала, прежде всего, потенциал ответственности и надежности. Обладая таким потенциалом, педагогом успешно разрешит проблему выбора профессиональной стратегии и тактики, системы построения профессиональных действий, методов и технологий.

Обращаясь к рассмотрению вопроса о развитии дополнительно профессионального образования в аспекте социальной психологии, следует отметить следующее. Педагог как субъект образовательных отношений осуществляет разноплановые коммуникации с различными субъектами не только профессионального сообщества, но и с представителями разных социальных групп. Несмотря на обозначенное выше индивидуализированное содержание деятельности в системе дополнительного профессионального образования, эта система обеспечивает появление новых общностей в пространстве дополнительного образования. И здесь можно наблюдать разные общности: диады, триады, малые группы, их отличительной чертой является то, что они соединились в общность на основе соответствия друг другу: взрослый — взрослый. Критерием, по которому произошло объединение в общность, стала включенность в развитие, потому, что в социально-профессиональном пространстве произошла встреча с другим взрослым (ведущим, преподавателем и др.). Развивающемуся взрослому необходим только развивающийся взрослый: это важное условие формируемых общностей в системе дополнительного профессионального образования, обеспечивающее возможность строить взаимодействие, в основе которого доверие и диалог как заложенная в онтологию и экзистенцию человека базовая потребность. При этом педагоги проходят свой путь развития профессиональной компетентности и формирования личности от познания к рефлексии, от рефлексии к действию.

И здесь снова уместно вернуться к созданию условий для осуществления профессиональных проб, рассматриваемых как образовательное событие, позволяющее полностью погрузиться в моделируемую профессиональную деятельность и сформировать практико-ориентированное знание: событие станет возможным только в условиях событийной общности людей.

При этом, если дополнительное профессиональное образование в проектировании, организации и реализации образовательных программ будет строиться с учетом психологических закономерностей, то

есть- формировать у педагогов метапредметные компетенции, адаптивность к неизвестному и ответственность-надежность, то носители этих компетенций и качеств, выходя за пределы системы дополнительного профессионального образования, будут транслировать в профессиональное, образовательное, социальное сообщество знания как деятельностную способность, мировоззренческий опыт, автономность и самостоятельность, опыт самопознания, самоконтроля и самореализации и др.

Итак, опыт взаимодействия и диалога, полученный в процессе обучения, формирует у педагога профессиональное сознание и профессиональную деятельность, скрепляя в позицию профессиональную общность: только среди других позиций собственная позиция обретает смысл.

Развитие системы дополнительного профессионального образования может быть рассмотрено с позиции психологии управления, где выделяются следующие аспекты:

1. Управление специалистом самим собой в рамках образовательных программ. Ключевым моментом является приобретение личностью опыта самоуправления, что в свою очередь актуализирует формирование навыков тайм-менеджмента и навыков работы в формате дедлайн.
2. Управление программами дополнительного профессионального образования. Основной единицей развития системы дополнительного профессионального образования является программа. Программа в дополнительном образовании — это интеграция образовательных событий, имеющих свою тематику, содержание и форму организации, и объединенных предполагаемым результатом для участника программы. Для программ дополнительного профессионального образования характерна сетевая структура, позволяющая выстраивать для участников многообразие форм деятельности, обеспечивая доступность содержания образования для участников, стартующих с разных позиций. Модульная организация программ позволяет освоить содержание образования в форме интенсивных «погружений в содержание и деятельность», что повышает образовательный и профессиональный эффект этих программ.

3. Управление временем. В психологическом аспекте – время наивысший, выбранный специалистом самостоятельно и в большинстве случаев добровольно уровень его ответственности. В этой связи, если педагог ответственно предоставляет свое свободное время организации, реализующей программы дополнительного профессионального образования, то по принципу соответствия это образование должно ориентировать все свое время на интересы специалиста. Вот почему организации дополнительного профессионального образования должны структурироваться под время педагога, а не структурировать его время. Время — это самая большая инвестиция педагога, которую он хочет вложить в дополнительное профессиональное образование, от которой зависит его профессионализм и качество образования. Для системы дополнительного профессионального образования временной ресурс может рассматриваться как конкурентное преимущество в образовательном пространстве, обеспечивающее его имидж и экономическую стабильность.

Таким образом, для обеспечения инновационного, опережающего характера развития системы дополнительного профессионального образования, важно обратиться к таким ее психологическим аспектам как:

- учет и понимание стартовых возможностей и личностно-профессиональных перспектив участников образовательных отношений в системе дополнительного профессионального образования;
- включение педагога в современные формы мышления и коммуникации, кооперации и деятельности;
- инициирование и стимулирование образовательной и профессиональной мобильности;
- создание пространства возможностей (личностных, профессиональных, временных, когнитивных, информационных и др.) через содержание образовательной программы и технологии ее реализации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». — М.: Сфера, 2016.—192 с.
2. Головей Л.А. Психология профессионального развития. — СПб.: Издательство СПбГУ, 2009. — 120 с.
3. Долгоаршинных Н.В. Профессиональные стандарты в сфере образования. Методическое пособие. — М.: Перспектива, 2016. — 300 с.
4. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя. — М.: Академия, 2004. — 320 с.
5. Письмо Министерства образования и науки РФ от 9 октября 2013 г. № 06–735 «О дополнительном профессиональном образовании»: [Электронный ресурс] ГАРАНТ.РУ: <http://www.garant.ru/> Дата обращения 18.08.2017.
6. Постановление Правительства Российской Федерации от 23 мая 2015 г. № 497 «О Федеральной целевой программе развития образования на 2016–2020 годы»: [Электронный ресурс] [http://минобрнауки.рф/документы/5930/файл/4787/FCPRO_na_2016–2020_gody.pdf](http://минобрнауки.рф/документы/5930/файл/4787/FCPRO_na_2016-2020_gody.pdf) Дата обращения 18.08.2017.
7. Проект «Концепция развития непрерывного образования взрослых в Российской Федерации на период до 2025 года»: [Электронный ресурс] <http://www.dpo-edu.ru/> Дата обращения 18.08.2017
8. Попов А.А. Открытое образование: философия и технологии. — №32. — М.: Изд. URSS. — 2016. — 256 с.
9. Рубинштейн, С. Л. Человек и мир / С.Л. Рубинштейн. — СПб.: Питер, 2012. — 224 с.
10. Шавшаева Л.Ю., Самсоненко Л.С. Психологическое сопровождение деятельности педагога в дополнительном профессиональном образовании. — М.: Флинта, 2014.

2.3. Психолого-педагогические факторы мотивации образовательной деятельности педагогов в дополнительном профессиональном образовании

На современном этапе развития российского общества политика государства в сфере образования ориентирует на создание условий роста социально-культурного уровня граждан страны, независимо от каких бы то ни было индивидуальных различий (возрастных, этнических, особенностей в развитии и др.). Так, в национальной доктрине образования Российской Федерации констатируется, что система образования призвана обеспечить:

- систематическое обновление всех аспектов образования, отражающего изменения в сфере культуры, экономики, науки, техники и технологий;
- непрерывность образования в течение всей жизни человека;
- подготовку высокообразованных людей и высококвалифицированных специалистов, способных к профессиональному росту и профессиональной мобильности и т. д. [9].

Эти требования особенно актуальны в системе дополнительного профессионального образования, так как оно вносит достаточно весомый вклад в повышение качества обучения на всех ступенях формирования человеческого капитала [7, с. 51]. Именно дополнительное профессиональное педагогическое образование красной нитью пронизывает модернизацию всей системы непрерывного образования, обеспечивая повышение качества педагогической деятельности, эффективность работы педагогов через ознакомление с новыми технологиями, методами, приемами работы, и что, особенно важно, через обеспечение условий, повышающих интерес и потребность к непрерывному самообразованию и профессиональному росту. В связи с чем идея К.Д. Ушинского о том, что «учитель до тех пор остается учителем пока учится сам, как только он перестает учиться — в нем умирает учитель» и сегодня имеет особое значение и подтверждает весомость непрерывного образования в жизни педагога [1, с. 49].

Общеизвестно, изменения и преобразования в любой сфере человеческой деятельности должны начинаться с ее субъекта. А это значит, что обязательными условием решения основных задач системы дополнительного профессионального образования выступает высокая информированность педагога в области знаний результатов новейших исследований аксиологии, психологии, педагогики, андрагогики,

посвященных усовершенствованию технологий обучения, воспитания и развития. Все это требует от педагога дополнительного образования постоянного совершенствования личностно-профессионального профиля, повышения уровня общей культуры.

Профессиональное развитие педагога, успешное прохождение уровней, этапов и ступеней карьерного роста во многом определяется мотивацией личности к труду, системой его устремлений и ценностных ориентаций. Несмотря на весьма разнообразный спектр побуждений, относящихся к мотивационной сфере, мотивация профессионального становления в большей степени определяется самой профессией, профессиональным окружением, особенностями профессиональной деятельности. Данное обстоятельство приводит нас к пониманию того, что чем «психологичнее» организован процесс профессиональной подготовки и переподготовки, тем больше он влияет на личностно-профессиональное развитие педагога.

В последние годы усилилось понимание психологами и педагогами роли положительной мотивации в профессиональной деятельности как первостепенного условия профессионального развития педагога. Установлено, что высокая позитивная мотивация может играть роль компенсирующего фактора в случае недостаточно высоких способностей; однако, в обратном направлении этот фактор не срабатывает — никакой высокий уровень способностей не может компенсировать отсутствие учебного мотива или низкую его выраженность, не может привести к значительным успехам в деятельности (А.А. Реан, 1994).

Итак, профессиональное развитие педагога способствует расширению его знаний, умений и навыков по выбранной специальности.

М.М. Поташник определяет профессиональное развитие (профессиональный рост) педагога как цель и процесс приобретения знаний, умений, способов деятельности, позволяющих ему не только, а именно оптимальным образом реализовать свое предназначение, решить стоящие перед ним задачи по обучению, воспитанию, развитию, социализации и сохранению здоровья обучающихся [7, с. 24].

Е.А. Ямбург определяет профессиональный рост как неустрашимое стремление педагога к самосовершенствованию, в основе которого лежит природная потребность в творчестве в работе с детьми.

Своеобразный подход к определению мотивации представлен в гештальтской психологической школе. Американский психолог К. Левин разработал специальную методику экспериментального изучения мотивов. Курт Левин, представлял их как что-то самостоятельное. В своих работах Левин трактовал поведение человека, опираясь на информацию о его действиях, проявления собственного «Я» в определенной ситуации в конкретный промежуток времени.

В результате изучения природы и роли мотивации в управлении Д.К. МакКлелланд пришел к выводу о том, что абсолютно все без ис-

ключения потребности и мотивы человека формируются в процессе его онтогенетического развития. Мотив здесь у Д.К. МакКлелланда выступает в качестве стремления к достижению целей, результатов деятельности. В теории Д.К. МакКлелланда мотивы рассматриваются как фундамент, основа поведения человека [8, с. 162].

Известный персолог, американский психолог Г. Олпорт выдвигал идею личностного подхода к мотивации человека. В процессе своих исследований, посвященных изучению природы мотивации человека Г. Олпорт пришел к выводу о том, что следовало бы признать функциональную автономность мотивов, в соответствии с которой, мотивы, появившиеся для удовлетворения каких-либо потребностей личности, начинают жить автономно, и переходят в разряд самостоятельных потребностей. Удовлетворение этих потребностей, по Г. Олпорту, может являться самым источником удовольствия. Так же отметим, что похожая концепция, названная «сдвиг мотива на цель» выдвигалась и в отечественной психологической науке А.Н. Леонтьевым в книге «Деятельность. Сознание. Личность» [8, с. 161].

В теории мотивации И. Аткинсона и К. Берча выявлено четыре так называемых «языка» мотивации: экспериментальный, нейрофизиологический, поведенческий, математический. Опираясь на работы представителей гештальтской психологической школы К. Левина и бихевиористского направления в психологии Э. Толмена они рассматривали поведение человека как, в первую очередь, ожидание чего-либо и, во вторую — ценности, которая превращается в мотив. И. Аткинсон и К. Берч начали рассматривать не реакции, как, в бихевиоризме, а непосредственно сами действия, как на вербальном, так и на невербальном уровнях. Иными словами, теория мотивации подводит нас к выводу о том, что воздействующие стимулы могут преобразовываться в зависимости от мотивов, а также их важности и оценки [там же, с. 162].

Американский психолог, основатель гуманистической теории А. Маслоу изучая вопросы мотивации, выделил мотивы, детерминированные потребностями, находящимися на различных иерархических уровнях, на примере достаточно широко известной «Пирамиды Маслоу». Однако, автор теории самоактуализации считал, что иерархия выделенных потребностей не должна быть константной, а наоборот она подвижна, динамична, что в первую очередь объясняется индивидуальными особенностями человека как субъекта деятельности [5, с. 181].

Под мотивацией в системе дополнительного профессионального образования мы понимаем процесс формирования побуждения у всех субъектов этой системы к достижению индивидуальных целей каждого и общих целей совместной профессиональной деятельности.

Изучению мотивации образовательной и профессиональной деятельности обучающихся взрослых отводится ведущее место в психологии в связи с тем, что мотив пронизывает абсолютно все сферы че-

ловеческой деятельности. В связи с чем, проблема взаимозависимости мотивации профессиональной деятельности и личностных особенностей уже много лет привлекает внимание многих ученых (Б.Г. Ананьев, Е.А. Климов, Н.С. Пряжников, В.В. Романов, В.А. Ядов и др.).

Так в диссертационном труде И.П. Именитовой отмечается, что учебную деятельность взрослого следует понимать, как избирательно-активную познавательную деятельность, которая включена в контекст решения жизненных проблем, и которую взрослый человек старается самостоятельно направлять и контролировать — в той мере, в какой он способен к саморегуляции как личность (Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобской).

Анализируя исследовательский материал о мотивации учебной деятельности взрослых, И.П. Именитова сформулировала предположение о том, что мотивация учебной деятельности представляет собой многофункциональную систему побудителей, интегрированных между собой, а не просто существующих рядом. Данную многофункциональную систему побудителей составляют четыре «мотивационные ориентации», под которой понимается определенный комплекс побудителей, объединенных общей направленностью на какой-либо момент учебной деятельности, обладающий относительной устойчивостью учебных действий (Е.В. Шорохова, В.Г. Асеев):

- 1) на процесс учебной деятельности, включая стремление обучаемого овладеть способами работы с учебным материалом; чувство удовлетворения, возникающее в процессе усвоения предмета обучения;
- 2) на результат учебной деятельности, включая интерес к получению частного результата, например, в виде суммы усвоенных значений;
- 3) на оценку преподавателем, включая стремление учащегося к внешним оценкам учебной деятельности, стремление получить одобрение преподавателя, стремление к общению с преподавателем;
- 4) на «избегание неприятностей», включая т.н. «защитные» мотивы — стремление избежать плохой отметки, стремление не отстать от товарищей по группе [3, с. 14].

Система дополнительного профессионального образования предусматривает обращение к обучающемуся как к коллеге, как к человеку, обладающему профессиональными и социальными знаниями и умениями. Взрослый обучающийся, в отличие от детей, обладает практическим опытом и мотивирован на обязательное привнесение его в образовательный процесс.

Нельзя не согласиться с мнением М.В. Кларина о том, что, думая о взрослых обучающихся как о школьниках или студентах, мы невольно переносим в учебный процесс те мотивационные ориентации, которые, на самом деле, присущи ученикам, студентам, но никак не взрослым обучающимся. К числу особенностей взрослых обучающихся относят:

- потребность в обосновании (смысле);
- потребность в самостоятельности;
- жизненный опыт;
- назревшая необходимость;
- практическая направленность [4, с. 27].

Известно, что взрослый обучающийся включается в образовательный процесс тогда, когда осознается жизненная необходимость в получении новых профессиональных знаний или повышения своей профессиональной компетентности. Из чего совершенно понятно, что преподавателю, обучающему взрослых в процессе обучения необходимо делать упор на то, что взрослый обучающийся может самостоятельно принимать решения, а процесс обучения представляет собой больше самообразовательную деятельность, эффективность которой большей частью зависит от заинтересованности взрослого обучающегося в получении необходимых ему профессиональных знаний, иными словами от мотивации образовательной деятельности [1, с. 182].

Если говорить о формировании мотивации образовательной деятельности у обучающихся взрослых, то следует отметить, что она складывается из цепи непрерывно меняющихся и вступающих во взаимодействие побуждения, например, потребности (образовательные, профессиональные и др.) и смысл, цель обучения, мотивы, интересы обучающихся, их направленность.

Многими психологами мотив трактовался как побудительная (движущая) сила, побуждение. Разделяют эту точку зрения на мотив В.И. Ковалев, Х. Хекхаузен, А.А. Файзуллаев. Например, В.И. Ковалев рассматривает побуждение как самостоятельный психологический феномен, хотя и проистекающий от отражения в сознании потребностей, но имеющий свою специфику [там же, с. 183].

А.К. Маркова анализируя внешние мотиваторы определила, что для взрослого обучающегося оценки, поощрения или наказания играют второстепенную роль, а может и вообще отсутствуют. В основе его образовательной деятельности лежат внутренняя мотивация образовательной и профессиональной деятельности, основанная на осознании важности и изучаемой информации [6, с. 11].

Очевидно, мотивация образовательной деятельности обучающегося взрослого обусловлена социальным и профессиональным опытом

и возникновением у него потребности развивать и совершенствовать свои практические навыки.

Не менее значимыми стимулом для включения взрослого в образовательную деятельность является мотивация престижа, так как обучающийся автоматически выделяется среди коллег, не участвующих в процессе обновления профессиональных знаний.

Мотивация, при которой знания превращаются в самоцель встречается редко, но имеет место быть для обучающихся, захваченных стремлением к определенным видам познания.

Таким образом, очевидно, что обучающийся взрослый мотивирован на усовершенствование личных социальных, профессиональных знаний посредством образовательной деятельности и, таким образом, обеспечивает улучшение качества результатов его деятельности.

Проблема мотивации обучающегося взрослого неизбежно связана с его социальным и профессиональным опытом. Наличие внутренней мотивации к обновлению профессиональных знаний, умений и навыков способствует продуктивному включению в образовательный процесс.

Итак, с определенной долей уверенности можно выделить основные аспекты мотивации образовательной деятельности педагогов дополнительного профессионального образования как взрослых обучающихся, которые сводятся к следующим положениям (С.И. Змеев, Ю.Н. Кулюткина, А.К. Маркова, Е.И. Степанова и др.):

- ориентация на жизненные потребности, современную практическую деятельность;
- восприятие той информации, знаний, которые помогают усовершенствовать их практический навык;
- основной упор в образовательной деятельности на повышение своей профессиональной компетентности, на удовлетворение своих интересов и образовательных потребностей, своего самосознания, статуса;
- интерес к той информации, которая непосредственно востребована в его профессиональной деятельности, и может оказать эффективное влияние на развитие личных и профессиональных перспектив;
- мотивация на немедленное применение новых знаний в своей профессиональной деятельности;
- эффективность обучения взрослого повышается при условии организации субъект-субъектного взаимодействия между обучающим и обучающимися, между самими обучающимися и др.

Все выше изложенное позволяет констатировать то, что у обучающегося взрослого, с одной стороны, формируются внутренние побуждения к получению новых знаний, а с другой стороны, формирование и развитие этих побуждений обусловлено специфическими особенностями организации дополнительного профессионального образования, его ориентированностью на удовлетворение индивидуальных образовательных потребностей.

Эффективный подход к формированию мотивации образовательной и профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования должен содержать в себе личностно-ориентированный, деятельностный, гуманитарно-аксиологический, культурологический, компетентностный, контекстный подходы и андрагогические принципы (философское осмысление педагогической деятельности; партнерское отношение участников образовательного процесса; приоритет самостоятельного обучения и т.п.).

Формирование мотивации профессионально-педагогической деятельности педагогов будет успешной, если реализация дополнительного профессионального образования взрослых будет строиться на основе единства мотивов, практико-ориентированных познавательных потребностей и интересов, самоанализа и самоконтроля педагогов.

Дополнительное профессиональное образование должно опираться на определенный ряд показателей, обеспечивающих реализацию интегративного целостного подхода к формированию мотивации профессионально-педагогической деятельности взрослых обучающихся.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Волков А.А., Коблева А.Л., Мажаренко С.В., Маслова Т.Ф., Морозова Т.П., Назаров И.Н. и др. Андрагогический подход в системе дополнительного профессионального образования: практика и опыт развития. Коллективная монография // под ред. А.А. Волкова, Т.Ф. Масловой. — Издательство: Общество с ограниченной ответственностью «СЕКВОЙЯ». — Ставрополь. 2016. — С. 48–60.
2. Змеев С.И. Технология обучения взрослых: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений — М.: Издательский центр «Академия», 2002, с.116.
3. Именникова И.П. Динамика мотивации учебной деятельности взрослых (на материале интенсивного обучения иностранному языку): Диссертация канд.

- психол. наук: Специальность 19.00.07 — педагогическая, детская и возрастная психология / И. П. Именитова. — М.: б. и., 1983. — 159 с., с. 40.
4. Кларин В.М. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. — М.: Арена, 1994. — 222 с., С. 27.
 5. Коблева, А.Л. К вопросу о роли мотивации образовательной и профессиональной деятельности педагогов на этапе дополнительного профессионального обучения // Сборник статей Международной научно-практической конференции «Современные концепции развития науки». — Изд-во: АЭТЕРНА. г. Уфа, 2016. — С. 180–183.
 6. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Примерная программа психологического изучения учителем мотивации учения школьников // Формирование мотивации учения: Книга для учителя. М.: Просвещение, 1990 (Психол. наука — школе). С. 11–21.
 7. Поташник М.М. Поташник, М.М. Управление профессиональным ростом учителя в современной школе // Методическое пособие. — М.: Центр педагогического образования, 2009, 448 с.
 8. Шелкоплясова Г.С., Коблева, А.Л. Роль мотивационного менеджмента в эффективном управлении персоналом: теоретический аспект // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. — 2014. — № 4 (43). — С. 160–163.

ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСЫ

Постановление правительства РФ от 04.10.2000 n 751 «О национальной доктрине образования в Российской Федерации». Национальная доктрина образования в Российской Федерации. Доступно URL: <http://zakonbase.ru/content/part/231200>

2.4. Андрагогические модели дополнительного образования педагогических кадров

Дополнительное профессиональное образование, согласно ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (№273-ФЗ от 29.12.12), направлено на «удовлетворение образовательных и профессиональных потребностей, профессиональное развитие человека, обеспечение соответствия его квалификации имеющимся условиям профессиональной деятельности и социальной среды» (ст. 76. п. 1). Обращает внимание то, что данное положение обозначает вектор образования особой категории обучающихся, а именно, — взрослых, отличающихся тем, что их внутренний мир имеет сложившиеся формы отношений с миром внешним; содержит адекватность восприятия субъективных и объективных изменений. Формированию и развитию таких соответствий и служит дополнительное образование. Одной из его функций является поддержание генеративности (производительности), взрослой личности; то есть, — продуктивности, заинтересованности в жизненном устройстве, социальной устойчивости. Реализация данной функции определяется содержанием и формами образования взрослых, или андрагогического образования.

Следует отметить, что в литературе широко представлены попытки описания андрагогических конструкций и направлений образования с учетом основных закономерностей осуществления обучения. Так, в модели основоположника андрагогики М.Ш. Ноулза цель образования составляет "производство компетентных людей, — таких людей, которые были бы способны применять свои знания в изменяющихся условиях, и... чья основная компетенция заключалась бы в умении включиться в постоянное самообучение на протяжении всей своей жизни". В технологии обучения взрослых, ведущая роль принадлежит самому обучающемуся [13].

В модели, разработанной группой ученых Ноттингемского университета, главной целью обучения взрослых считается развитие критического, творческого мышления, интегрированного с чувственной сферой человеческого существа [14].

В данном контексте дополнительное профессиональное образование представляет собой направление андрагогического образования, сфокусированного на профессиональной социализации взрослых как управляемом посредством специальных институтов процессе.

Примером тому может служить система повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров, нацеленная на адаптацию практических работников образования к условиям динамично развивающегося социума, на компенсацию их знаний по решению но-

вых. Последнее актуализирует роль использования андрагогической модели образования в системе повышения квалификации и переподготовки кадров как взрослых обучающихся.

Представляя методологические подходы образования взрослых, андрагогические модели воплощаются в научных разработках, связанных, прежде всего, с моделью обучения (*обучающая модель*), которая опирается, главным образом, на технический смысл образования; ориентируется на поиск способов его осуществления (С.И. Змеев). Так, например, согласно данной модели, принцип приоритетности самостоятельного обучения как один из основных требует значительной предварительной подготовки. Этот принцип обеспечивает для взрослого человека возможность неспешного ознакомления с учебными материалами, запоминания терминов, понятий, классификаций, осмысления процессов и технологий их выполнения.

Другой принцип — использования имеющегося положительного жизненного опыта основан на активных методах обучения, стимулирующих творческую работу обучающихся, что является главной частью его самомотивации и т.д. [6, с. 26].

В русле дополнительного профессионального образования приобретает значимость принцип контекстности, согласно которому обучение, с одной стороны, преследует конкретные жизненные цели, ориентированные на выполнение социальных ролей, а с другой строится с учетом профессиональной социальной деятельности обучающегося, пространственных, временных и иных факторов [6, с. 26].

В иной, *андагогически-синергетической, модели* раскрываются ее существенные связи и свойства как реальной системы, в которой выделяются и раскрываются компоненты: мотивационный, содержательно-актуализированный, деятельностно-процессуальный, личностно-ориентированный [16].

Признавая обоснованность и значимость действующих моделей образования взрослых с точки зрения обучающихся задач и синергетических подходов, отметим злободневность развивающего и модифицирующего свойств андрагогической модели. Так, дополнительное образование педагогов должно преобразовываться в соответствии с методологией и методами модернизирующегося образования, культурно-нравственной миссией современного учителя; с расширением в содержании и организации курсов и семинаров соответствий психологического, культурологического, организационного характера согласно профессиональному и социальному статусу обучающихся; роли обучающего. Все это наполняет андрагогическую модель соответствующим содержанием, не исключая понимания образования в широком смысле слова: как «процесса или продукта «формирования ума, характера и физических способностей личности» [12] с опорой

на результаты переосмысления профессиональной педагогической миссии обучающегося в условиях современных общественных трансформаций. Отсюда — в стратегиях андрагогической модели предполагается решение ряда задач. А именно: воспроизводства свойств обучающихся, направленных на постижение новых сторон профессиональной деятельности, обусловленных различными факторами (в том числе ФГОС); на развитие личностных, культурно-нравственных качеств, на выстраивание отношений в сфере образования между его участниками, индивидуальных траекторий профессионального роста, что предполагает специальные обучающие технологии взрослых.

Следовательно, речь можно вести об адаптивной *андрагогической образовательно-обучающей модели*, в основе которой содержатся систематизированные принципы в континууме: «личность педагога в процессе профессионального развития» — «педагог в системе образовательных отношений» — «педагог в системе культуры и общества» «педагог — в системе непрерывного образования». Данные принципы, соотносимые с принципами собственно обучающей модели [6, с. 26], отражают объективные (внешние) и субъективные детерминанты дополнительного образования педагогов. Это принципы, обусловленные внешними объективными факторами: социокультурной контекстности, ситуационности и актуализации.

Принципы, связанные с субъективными, в том числе мировоззренческими, факторами: гуманизации, ценностно — образовательной ориентированности, личностного роста, самостоятельности обучения.

Методические принципы: образовательного и социального партнерства (совместной деятельности и наращивания опыта), индивидуализации, системности и элективности, практико-ориентированности обучения. Принцип мониторинга: — социологической, психологической диагностики, оценки ресурсов, результативности обучения и образования.

Таким образом, модель дополнительного образования педагогов можно рассматривать в качестве *адаптивной образовательно-обучающей модели*, отражающей комплекс принципов и методов профессиональной социализации взрослых, методологию и методы модернизации образовательной системы; модель представляет теоретическое звено в деятельности институтов и структур профессионального развития педагога, в том числе повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров.

Являясь теоретическим конструктом, данная модель имеет основания *компетентностного, личностно-ориентированного и ряда других подходов. Логика формирования содержания андрагогической модели определяет ее компоненты. А именно:*

1. *Социально-контекстный* — акцентирует внимание на стратегиях и результатах модернизации образования в ситуации общественных трансформаций, влияющих на характер профессиональных отношений.

Исходя из того, что содержание дополнительного образования педагогов определяется социокультурным контекстом, определяемым, прежде всего, цивилизационным состоянием общества новейшего периода, надо иметь в виду, что переход к мировому порядку, где расширяются возможности творческого самообновления, обуславливает выдвижение понятия инновации в качестве основного, что не может происходить без должного уровня образования.

В отечественных условиях процесс глобальной модернизации и вывода страны на траекторию устойчивого развития традиционно связывается с идеалами общества по критериям западной цивилизации, часто не в пользу самобытного характера общественной жизни. Отсюда способность социума к самоусовершенствованию на основе передовых технологий, экономических форм и сопутствующих им социальных, политических и культурных институтов во многом определяется уровнем и качеством образования, связанного с историей, стратегиями и потенциалом российского общества.

Социализация педагогов при этом развивается в сторону востребованности способностей к восприятию и созданию инноваций, критичности, совершенствования и переориентации своей квалификации, корректировки взглядов на жизнь в опоре на специфику глобальных изменений и самобытность российского социума.

Существует объективная необходимость поиска оптимальной методики обучения креативности и интеллекту в системе последиplomного непрерывного образования специалистов, специфической организации последиplomного образования, что обусловлено возрастом обучаемых, характером их реальной или потенциальной профессиональной и социальной деятельности, личностными ориентациями, мотивами и интересами [7, с. 75–79.]

Одним из основных вопросов дополнительного образования выступает необходимость определения и согласования того, что и как надо корректировать в знаниях, мировоззрении; какие факторы воздействуют на профессиональную деятельность и личностный рост. Решение данного вопроса затрагивает сферу интересов и деятельности как обучаемых, так и обучающихся (андрагогов).

2. *Субъект-центристский* — указывает на то, что модель образования «взрослых педагогов» затрагивает интересы, проблемы и ресурсы двух категорий субъектов, выделенных в ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»:

а) основных «участников образовательных отношений», то есть, обучающихся (педагогов) и обучающихся (андрагогов); б) опосредованных, которых представляют «участники отношений в сфере образования» (ст. 30, ст. 31).

Субъектность *основных участников дополнительного образования педагогов* проявляется во взаимодействии «взрослых студентов» и преподавателей — андрагогов, основанном на определенности целей, проблем образования как сферы профессиональной деятельности, положения в ней обучающегося и места обучаемого; поиске эффективных методов решения задач в данном контексте.

Субъектность *опосредованных категорий* — отражает состояние «участников профессионального поля» педагогов. Это — дети и родители, специалисты, представители различных сфер деятельности, имеющие отношения к образованию. Их «присутствие» объединяет усилия двух первых и определяет векторы содержания андрагогической модели дополнительного образования педагогических кадров.

Общий круг проблем, которые подлежат решению всеми категориями субъектов в андрагогической модели, связывается с вопросом достижения цели государственной политики в области образования — формирование механизмов оценки качества и востребованности образовательных услуг с участием потребителей, участие в международных сопоставительных исследованиях путем создания: прозрачной, открытой системы информирования граждан об образовательных услугах [8].

В процессе развития профессиональной социализации, учительского роста способности педагога к коммуникации, профессиональному партнерству, открытости собственного опыта и восприятия чужого определяются как наиболее значимые.

3. *Проблемно-исследовательский компонент* выделяет «болевые» точки дополнительного образования педагогов, направления поиска ресурсов и способов по их предупреждению и преодолению.

Здесь острота и сложность определяется тем, что сегодня учитель и образование в целом выполняют свою миссию в условиях фундаментальных перемен в идеологии, в ценностных ориентациях, в развитии индивидуальности и гражданственности; меняющихся представлений россиян о картине мира и отношениях с другими культурами. А отсюда, одна из задач педагогического сообщества — влияние на формирование общественной среды, образовательной сферы через анализ признаков его торможения в развитии.

В социализации педагогов объективируется необходимость понимания *профессиональных проблем, в том числе личностного раз-*

вития, задач в сфере образовательных отношений и т. д.; способностей устанавливать причинно-следственные связи, видеть возможности устранения и предупреждения проблем и противоречий. При этом в реализации модели дополнительного образования следует учитывать: управление образованием взрослых должно делать акцент на опережающую подготовку интеллектуального капитала общества; профессионализм специалистов — андрагогов, осуществляющих социально-педагогическую, учебно-методическую и культурно-просветительскую деятельность среди взрослого населения (В.И. Подобед).

Перспективным представляется использование аналитических материалов и методик в образовательном процессе; реализация мониторинга дополнительного образования педагогических работников в следующих направлениях.

Определение ориентиров в формировании актуальных личностных и профессионально-важных свойств педагога (с участием субъектов образовательных отношений): инновационность, критичность, креативность, открытость к взаимодействию, партнерству и другим. Анализ и развитие качеств по критериям: наращивания педагогом специальных знаний; владение ИКТ, здоровьезберегающих технологиями, участие в методической, научной работе, участие в системе повышения профессионального мастерства, формирование и сопровождение общих и индивидуальных траекторий взаимодействия в образовательной среде — с родителями, коллегами, учащимися. Привлекательность профессиональных качеств учителя у обучающихся и родителей — потребность в его услугах, в том числе внеурочных и т. д.;

Оценка значимых личностных и профессионально-важных качеств андрагога (в том числе с участием обучающихся): инновационность, критичность, креативность, открытость к взаимодействию и партнерству, плюрализму идей и мнений. А также:

- междисциплинарное знание предмета обучения. Знания теории, психологии обучения взрослых, условий и факторов актуализации профессионального педагогического знания; форм планирования и реализации процесса обучения, оценивания результатов обучения взрослых.
- умения по организации процесса обучения взрослых, в том числе дистанционного обучения; владение ИКТ.

Социально-психологическая диагностика группы: определение образовательных потребностей обучающихся, оценка их жизненного и профессионального опыта, уточнение когнитивного стиля обучения. Изучение ожиданий обучающихся и результатов обучения; дифференцированности состава по различным критериям и т. д.: *мониторинг результативности образовательного процесса в контексте взаимодействия обучающего педагога и андрагога.*

4. *Дескриптивный компонент адаптивной андрагогической образовательно-обучающей модели* дополнительного образования определяет векторы интеграции злободневных теоретических и практических знаний в русле адаптации к процессу модернизации образования выделяет актуальные теории и концепции образования и самообразования педагогов, в круг которых входят следующие. Это идеи неклассической методологии — культурно-исторической теории, теории культурно-деятельностной психологии, социального конструирования реальности, культурно-исторические концепции и др. Так, культурно-историческая теория развития психики указывает на необходимость различать два плана поведения — натуральный (результат биологической эволюции животного мира) и культурный (результат исторического развития общества), слитые в развитии психики [2].

Культурно-деятельностная психология определяет личность как «сгусток» биографии», как связь деятельностей, а не психических процессов [10]. Теория социального конструирования реальности останавливает внимание на двойственном характере общества, обусловленном конструирующей деятельностью сознания, производства знания. Каково будет общество, зависит, в конечном счете, от знания людей (интерпретаций): социальная реальность конструируется конкретными значениями людей в процессе их деятельности. Подчеркивается, что сегодня единую мораль, характерную для традиционного общества, заменил плюрализм идей, ценностей, знания (П. Бергер, Т. Лукман) [9, с. 215].

Актуализируется роль экосоциального знания. Его концепция связана с противоречием «сферы жизни» и «сферы потребления и производства отходов», с локализацией последствий этих проблем [17, с. 8].

Продуктивной моделью компетентностного подхода представляется проблемно-ориентированная модель, основанная на таком аспекте содержания образования, как целостный опыт решения жизненных реальных проблем (В.А. Болотов, В.В. Сериков и др.) [5, с. 12].

Сторонники новой сетевой теории отмечают важность преодоления стереотипов вербально — монологической формы обучения, учитывая колоссальную роль интернета в формировании активности. Об-

разование стоит перед фактом глобального перехода к сетевым механизмам познания окружающей действительности, которые приходят на смену системного вооружения знаниями [2, с. 14].

Приведенные эти и другие теории и концепции составляют основу теоретического знания современного образования. В процессе реализации образовательно-обучающей модели дополнительного образования развитие у обучающихся и обучающихся способностей к теоретическому познанию, организации научного знания в связи с практикой, обеспечивает целостное представление закономерностей функционирования образовательной сферы, возможности прогноза и моделирования действий как профессиональных.

5. *Проектная фаза* модели дополнительного образования и предопределяет выбор технологий и методов, где в качестве ведущих в ходе образовательной модернизации признаются следующие: в организационно-экономической сфере — проектирование, программирование, планирование; в обучающей — проектирование, традиционные и нетрадиционные уроки, то есть — все то, что связано с развитием личностно-мотивационной сферы; с формированием среды, где ученик выступает субъектом деятельности и собственного роста [1, с. 8].

В качестве инструментария социокультурной модернизации образования выдвигаются пять оформившихся в практике типовых технологий, применимых и в системе дополнительного образования взрослых. Остановимся на их характеристике. *Метод анализа социокультурной ситуации (метод СКС)*; *технология социокультурного проектирования в образовании*, позволяющие не только диагностировать типичные ситуации, в которых находятся образовательные учреждения, но и разрабатывать и реализовывать наиболее целесообразные вариативные стратегии образовательной деятельности и модели их развития; *технология образовательной сети*, когда сеть используется как для реализации конкретных социокультурных проектов развития территорий, так и в качестве инструмента становления общественно-государственного управления образованием; *образовательная экспедиция*. Это социокультурная технология, соединяющая логику жизнедеятельности в условиях незапрограммированного и непредсказуемого путешествия с традиционными и нетрадиционными формами научно-педагогического исследования; *образовательная ярмарка*, в которой воплощена технология стимулирования, презентации и развития социокультурных образовательных проектов и сообществ [15] и другие.

Освоение педагогами данных методик предполагает открытость к активному обучению в ходе дополнительного образования, включенность в его разнообразные формы, с одной стороны, и способность обучающего к стимулированию такого образования, с другой. В обучающей модели образования взрослых достаточно широко представ-

лены методики, которые стали традиционными: рефераты, конференции, используемые чаще в теоретической подготовке, деловые, ролевые игры и т. д., а также — инновационные, такие как интернет-технологии (вебинары). Одним из основных обучающих методов выступает «case study». Именно выполнение заданий (кейсов) будет оценен реальный уровень компетенций учителя по единой шкале в соответствии со стратегиями формирования национальной системы учительского роста.

Таким образом, современная андрагогическая модель дополнительного образования педагогических кадров обусловлена особенностями профессиональной социализации педагогов в условиях модернизации образования и общества, ФГОС; имеет образовательно-обучающий характер и выступает инструментальным звеном в деятельности структур и субъектов повышения квалификации и переподготовки педагогов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Анохина Г.М. Модель образовательного процесса, реализующего требования ФГОС и запросы личности ученика // Инновации в образовании 2014. — №4. — №1.
2. Выготский, Л.С. История развития высших психических функций [Электронный ресурс] / <http://www.koob.ru/> (Дата обращения: 05.04.16).
3. Берулава Г.А., Берулава, М.Н. Информационное общество: переход к новой парадигме образования // Педагогика. — 2012. — №4.
4. Дмитриев Д., Гонка на грани вымирания, журнал «Top-manager», 2007 г., № 6. [Электронный ресурс] / http://treko.ru/show_article/ (Дата обращения: 05.04.16).
5. Ермаков Д.С. Компетентностный подход в образовании // Педагогика. — 2011. — №4.
6. Змеев С.И. Технология обучения взрослых. — М.: Академия, 2002. — 128 с.
7. Киров С.Г. Андрогагические аспекты формирования корпоративной компетентности современного специалиста / С.Г. Киров // Человек и образование.— 2010. — № 1.
8. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до

- 2020 года [Электронный ресурс] /<http://smolin.ru/odv/reference-source/2008-03.htm> / (Дата обращения: 05.04.16).
9. Кравченко А.И. Социология. Парадигмы через призму социологического воображения. Учебник для вузов. — М.: Экзамен, 2004.
 10. Леонтьев А.Н. Теория личности [Электронный ресурс] <http://www.psychologos.ru> // (Дата обращения: 05.04.16).
 11. Распоряжение Правительства РФ от 7 февраля 2011 г. № 163-р «О Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2011–2015 годы» [Электронный ресурс] / <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/> (Дата обращения: 05.04.16).
 12. Образование [Электронный ресурс] /ru.wikipedia.org/) // (Дата обращения: 05.04.16).
 13. Основополагающие принципы андрагогической модели обучения: Оптимальные условия их применения <http://www.ref.by/>.
 14. Учительская газета. Образование для инновационных обществ в XXI веке [Электронный ресурс] / <http://www.ug.ru/archive/19261> / (Дата обращения: 06.04.16).
 15. Цирульников А.М Социокультурная модернизация образования как проблема. *Опыт решения. Границы и возможности.* [Электронный ресурс] / <http://www.iuoga.ru> // (Дата обращения: 05.04.16).
 16. Шанскова Т.И. Андрагогическая модель переподготовки специалистов гуманитарных специальностей при получении второго высшего образования <http://cyberleninka.ru/>.
 17. Яницкий, О.Н. К вопросу о концепции экосоциального знания // Социс. — 2014. — №4.

3. ПЕДАГОГ В ПРЕДМЕТНО- ДЕЯТЕЛЬНОСТНОЙ СРЕДЕ: СТРАТЕГИИ И ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ

3.1. Исследование правосознания учителей в системе повышения квалификации

Актуальность исследования правосознания учителей обусловлена тем, что в СМИ в последнее время постоянно появляется негативная информация о неправомерных проступках учителей по отношению к учащимся. При этом не надо забывать, что российское право оберегает детей от неправомерных действий, не только со стороны родителей и других членов семьи, но и со стороны учителей, например, в ст. 38 Конституции РФ говорится о защите детства и материнства. Часть 3 ст. 16 Всеобщей декларации прав человека указывает на право защиты со стороны его семьи, общества и государства. В УК РФ 1996 г. предусмотрен целый раздел «Преступления против несовершеннолетних», за совершение которых установлена уголовная ответственность. Повышение квалификации и переподготовка учителей в системе дополнительного образования должны в определенной мере восполнить пробелы в сформированности правосознания учителей путем включения целого ряда учебных дисциплин, которые направлены на повышение уровня компетентности в правовой сфере. Но при этом необходимо иметь в виду то, что личностные характеристики учителей через механизм компенсации могут оказывать существенное влияние на правомерное поведение учителей. Проверке возможностей механизма компенсации через взаимосвязь правосознания и личностных характеристик учителей посвящено данное исследование.

Цель данного исследования заключается в установлении взаимосвязи между правосознанием и личностными характеристиками учителей начальных классов обучающихся в системе повышения квалификации.

Исследование проводилось на базе Ставропольского государственного педагогического института, в котором приняли участие 50 учителей начальных классов являющихся слушателями факультета дополнительного образования.

Рабочее определение понятия правосознание в нашем исследовании таково: правосознанием является отражение в сознании человека норм поведения, регулирующих отношения между людьми и обществом, которое формируется под влиянием жизненного опыта, поведения личности в обществе, идеологии данного общества. Основным критерием развития правосознания выступило поведение человека [1, 2, 3, 4, 5].

В исследовании выдвигается следующая общая гипотеза: существует взаимосвязь между сформированностью правосознания и личностными характеристиками учителей. И ряд частных гипотез:

- существует взаимосвязь между правосознанием и общей осведомленностью учителей;
- существует взаимосвязь между правосознанием и самоконтролем учителей;
- существует взаимосвязь между правосознанием и эмоциональной стабильностью учителей;
- существует взаимосвязь между правосознанием и нормативностью поведения учителей;
- существует взаимосвязь между правосознанием и ответственностью учителей;
- существует взаимосвязь между правосознанием и тревожностью учителей.

Исследование проводилось с помощью следующих методик [6]:

1. Методика многофакторного исследования личности Кеттелла
16-факторный личностный опросник — психодиагностическая методика, разработанная институтом под руководством Рэймонда Кеттелла.
2. Методика изучения правосознания Л.А. Ясюковой
Методика направлена на оценку сформированности правового самосознания и готовности субъекта придерживаться правовых норм в профессиональной деятельности и межличностных отношениях.

Данная методика позволяет выделить четыре уровня развития правосознания: 1) правовой нигилизм; 2) уровень противоречивого и неполноценного правового сознания; 3) уровень в основном сформированного правосознания; 4) уровень полностью сформированного правосознания.

3. Многомерно-функциональная диагностика «Ответственности–110» В. П. Прядеин.

Тест, который выявляет регуляторно-динамические и мотивационно-смысловые составляющие ответственности. Динамический компонент ответственности исследуется по параметрам эргичности (шкала 1) и аэргичности (шкала 2). Мотивационный компонент ответственности рассматривался с позиции социоцентричности (шкала 3) и эгоцентричности (шкала 4). Когнитивный компонент ответственности рассматривался с позиции осмысленности (шкала 5) и осведомленности (шкала 6). Результативный компонент ответственности рассматривался в предметной (шкала 7) и субъектной (шкала 8) сферах. Трудности, которые испытывает субъект при реализации ответственных дел, были подразделены на личностные (шкала 13) и операциональные (шкала 14). Стремление субъекта к реализации ответственности рассматривалось в двух аспектах: инструментально-стилевом (шкала 15) и содержательно-смысловом (шкала 16). Эмпатия субъекта рассматривалась по отношению к близким людям (шкала 19) и к окружающим (шкала 20). О прогностических возможностях субъекта судили по его способности к интуиции (шкала 17) и экстраполяции (шкала 18). Взятие ответственности субъектом на себя (шкала 21). Искренность субъекта (шкала 22).

4. Анкета на выявление уровня сформированности когнитивных составляющих правосознания личности (А.Б. Фирстов, А.И. Сорокина, Г.Р. Фаттахова).

Анализ и интерпретация полученных результатов. Прежде всего, рассмотрим полученные результаты по отдельным методикам и сделаем качественный анализ результатов в целом по выборке испытуемых.

Перейдем к результатам рассмотрения исследования уровня правосознания учителей по методике Л. А. Ясюковой.

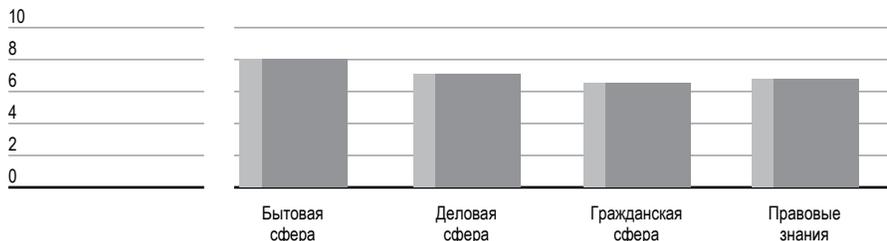


Рисунок 1. Результаты, полученные в выборке по методике изучения правосознания Л.А. Ясюковой (в процентах).

Как видим на рисунок 1, исследуемые слушатели показали довольно высокие баллы по всем параметрам. По вопросам, касающимся бытовой сферы правосознания получен высокий показатель, что говорит о достаточной осведомленности слушателей в этой области.

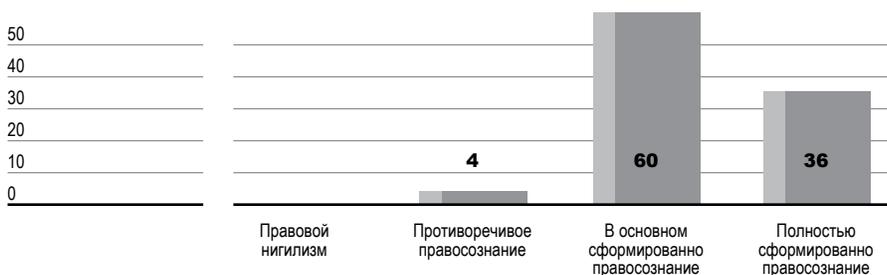


Рисунок 2. Результаты общего уровня правосознания, полученные по методике изучения правосознания Л.А. Ясюковой (в процентах).

В деловой сфере средний балл говорит о хорошем уровне осведомленности слушателей. В гражданской сфере также преобладает довольно высокий показатель. По шкале правовые знания преобладает средне-высокий уровень. Следовательно, по всем шкалам слушатели продемонстрировали средний или высокий уровень. Общий показатель указывает на то, что в нашей выборке не оказалось учителей с низким уровнем правосознания.

На рисунке 2 видно, что противоречивое правосознание заложено только у 4 % учителей. Поведение респондентов регулируется не во всех сферах жизнедеятельности, для него может быть свойственна только эмоциональная оценка ситуации, без рационального анализа.

У 60 % слушателей хороший уровень сформированности правосознания, из чего следует, что оно в основном сформировано, но еще не в полной мере. На данном этапе у учителя, возможно, сохраняется отрицательное отношение к правовому регулированию, но он руководствуется правопослушанием, стремится соблюдать установленные нормы и правила.

У 36 % слушателей высокий уровень правосознания, что говорит о том, что оно полностью сформировано. Такие учителя осознают необходимость правового регулирования, они надежны в деловых отношениях, нацелены на выполнение правил, обязательств.

Для выявления взаимосвязи между показателями правосознания и личностных характеристик по методике Кеттелла была проведе-

на статистическая обработка с использованием коэффициента корреляции Пирсона.

По результатам статистической обработки выявлено, что общий показатель правосознания имеет корреляцию со шкалами методики «16-ти факторный опросник» Р. Кеттелла:

— Интеллект. Стоит заметить, что в используемом тесте данная шкала не определяет уровень интеллектуальных способностей, а трактуется как общий уровень эрудированности, следовательно учитель со сформированным правосознанием имеет довольно высокий уровень осведомленности, оперативности мышления.

— Фактор С, который отражает «эмоциональную стабильность», что говорит об опосредованности правосознания эмоциональным фоном. Это может быть обоснованно тем, что явление правосознания рассматривается и, как категория отношения. Стабильность настроения, эмоциональная устойчивость и зрелость способствуют избеганию неправомерного поведения. Кроме того устойчивость эмоций обеспечивает отсутствие раздражительности, не удовлетворенности своей жизнью, что позволяет говорить о том, что такие люди менее подвержены состоянию аффекта, ярости, которые могут способствовать правонарушениям.

— Фактором Е, который отражает «подчиненность-доминантность» была выявлена обратная зависимость, следовательно, чем выше показатель правосознания, тем ниже показатель по шкале Е, а это значит, что правопослушное поведение связано с подчиненностью. Предположительно учителя, имеющие низкие показатели по данному фактору навязчиво стремятся соблюдать установленные правила и нормы.

— Фактором G, который отражает «нормативность поведения», а правосознание опосредованно добросовестностью, ответственностью. Можно предположить, что это связано с тем, что ответственные учителя более требовательны к себе, руководствуются чувством долга для них большое значение имеет добросовестное соблюдение тех или иных обязательств. Кроме того они осознанно принимают общепринятые нормы и требования.

— Фактором О, который отражает «тревожность». Данная связь может быть объяснена тем фактором, что для учителей с низкими показателями по данной шкале характерно проявление беспечности, хладнокровия, отсутствия раскаяния, им не свойственно чувство вины, а это не допустимо при правопослушном поведении.

- Фактором Q 3 демонстрирует самоконтроль поведения. Это можно объяснить тем, что для учителей с высоким самоконтролем поведения свойственно умение контролировать свои эмоции, желания, поступки, так как оно опосредованно высокими волевыми характеристиками. А эти данные являются важными для формирования правового сознания.

Перейдем к рассмотрению данных полученных по методике «Многомерно-функциональная диагностика ответственности» В.П. Прядеина.

Таблица 2. ПОКАЗАТЕЛИ ОТВЕТСТВЕННОСТИ ПО РЕЗУЛЬТАТАМ ТЕСТА «МНОГОМЕРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ДИАГНОСТИКА ОТВЕТСТВЕННОСТИ» В.П. ПРЯДЕИНА

Показатели	Средние значения
ДЭ — динамическая эргичность	23%
ДАЭ — динамическая аэргичность	17%
МС — мотивация социоцентрическая	30%
МЭ — мотивация эгоцентрическая	18%
КО — когнитивная осмысленность	16%
КОС — когнитивная осведомленность	25%
РП — результат предметный	18%
РС — результат субъектный	28%
ЭС — эмоциональность стеническая	31%
ЭА — эмоциональность астеническая	23%
РИ — регуляторная интернальность	23%
РЭ — регуляторная экстернальность	17%
ТЛ — трудности личностные	29%
О — трудности операциональные	21%
СИС — стремления инструментально-стилевые	23%
ССС — стремления содержательно-смысловые	34%

Показатели	Средние значения
ИН — интуиция	14%
ЭКС — экстраполяция	22%
ЭБ — эмпатия к близким	32%
ЭО — эмпатия к окружающим	22%
ВО — взятие ответственности на себя	26%
ЛЖ — искренность	8%

Из таблицы 2 видно, что высокие значения ответственности в данной выборке получены по шкалам:

- «социоцентрическая мотивация», что говорит о желании личности быть задействованной в ответственных делах, с целью нахождения в группе, принятием данного коллектива;
- «когнитивная осведомленность», что возможно, говорит о не достаточном понимании корневой сути категории ответственности.

Слушатели выделяют для себя лишь определенные стороны и качества данного понятия, но не охватывают весь спектр; «предметный результат», опосредован продуктивностью и добросовестностью при выполнении коллективных дел. Но здесь стоит заметить, что в нашей выборке получен средний результат по показателю «субъектный результат».

Таким образом, можно говорить о том, что

- для исследуемых значимость ответственных дел опосредована личностным благополучием, самореализацией;
- «личностные трудности», зависят от эффективности выполняемых дел, личного самочувствия, эмоционального фона;
- «стеническая эмоциональность», говорит о преобладании положительных эмоций при выполнении ответственных дел;

- «содержательно-смысловые стремления», говорят об ориентации учителя на ответственность (чтобы не подвести других).

Данные результаты сочетаются с высокими результатами по другим шкалам, которые указывают на ответственность субъекта в связи с социальной направленностью, например, «эмпатия к близким» указывает на эмоциональность и сопереживание при участие в решении проблем близких.

Низкие показатели получены по следующим шкалам: «интуиция», у субъектов не отмечается частых случаев озарения, предвосхищения будущих событий; «искренность», ответы респондентов, можно считать достоверными. При прохождении теста они не старались приукрасить свои результаты, следовательно, в повседневной жизни достаточно самокритичны и могут быть вполне искренни.

По остальным показателям были получены средние данные, что говорит о не яркой выраженности того или иного параметра, проявление тех или иных характеристик будет носить ситуативный характер.

Для выявления связи между показателями правового сознания и данными полученными по методике «Ответственность» был проведен анализ с использованием метода корреляции Пирсона.

По результатам статистической обработки выявлено, что интегральный показатель «гражданско-правового сознания» имеет положительную корреляцию со шкалой «динамическая эргичность», следовательно, правосознание опосредованно такими характеристиками как самостоятельность, тщательность при выполнении трудных задач.

Корреляция имеется с «предметной результативностью», уровень правосознания оказывает свое влияние на долг, добросовестность при выполнении коллективных дел, что подтверждается так же умеренной корреляцией со шкалой «содержательно-смысловое стремление», которая отражает желание респондента быть ответственным, чтобы не подвести другого.

Имеется корреляция со шкалой «взятие ответственности», что весьма предполагаемо, так как это свидетельствует о том, что правосознание связано с принятием ответственности субъекта за свое поведение.

Слабая корреляция выявлена с регуляторным компонентом ответственности, шкала «регуляторная интернальность», независимость субъекта от внешних обстоятельств позволяет обеспечить формирование правосознания.

Как видим, существует прямая взаимосвязь между уровнем правосознания слушателей и различными аспектами ответственности.

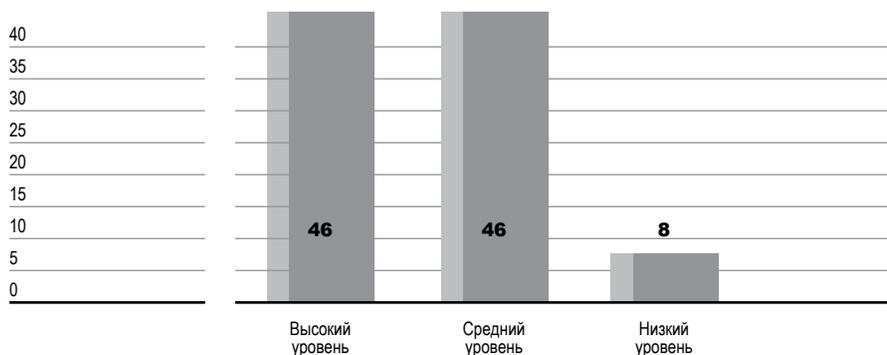


Рисунок 3. Результаты уровня сформированности когнитивных составляющих правосознания личности учителя (в процентах).

Перейдем к анализу результатов полученных по методике А.Б. Фирстов, А.И. Сорокина, Г.Р. Фаттахова «Анкета на выявление уровня сформированности когнитивных составляющих правосознания личности».

У 8 % выборки уровень сформированности ниже среднего, из этого следует, что у данных респондентов не полностью сформировано понимание категории правосознания.

Таким образом, уровень сформированности когнитивных составляющих правосознания личности у группы слушателей средне-высокий.

Для выявления связи между личностными характеристиками и уровнем сформированности когнитивных составляющих правосознания использован метод корреляции Пирсона.

По результатам статистической обработки значимые корреляции были получены со шкалами отражающими

- «интеллект»,
- «дипломатичность»,
- «эмоциональная устойчивость»,
- «самодисциплина»,
- «моральная устойчивость».

Таким образом, когнитивный компонент правосознания учителей тесно связан с характеристиками личности, которые

возможно и позволяют успешно усваивать бытующие нормы морали, поведения настолько глубоко, что он, не задумываясь, поступает так, как этого требует законность, правопослушное общество.

Из вышесказанного следует, что наша гипотеза о взаимосвязи правосознания и личностных характеристик нашла свое подтверждение, а личностные характеристики учителей через механизм компенсации могут оказывать существенное влияние на правомерное поведение учителей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Волков А.А. Правосознание судебных приставов в профессиональном контексте // В сборнике: Время перемен: проблемы общества — ответы социологии материалы Международной научно-практической конференции «III Северо-Кавказские социологические чтения». ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет». — 2015. — С. 39–42.
2. Волков А.А., Волкова В.М., Волков С.А. Темпоральность правосознания как форма индивидуального сознания // Вестник Северо-Кавказского гуманитарного института. — 2013. — № 1 (5). — С. 245–250.
3. Волков А.А., Волков С.А. Формирование правосознания судебных приставов // Вестник Северо-Кавказского гуманитарного института. — 2012. — № 4. — С. 382–386.
4. Волков А.А., Назаров И.Н., Чурсинова О.В. Формирование психологической готовности педагога к инновационной деятельности // Фундаментальные исследования. — 2015. — № 2. — С. 5223.
5. Зырянов В.Н., Волков А.А., Волков С.А. Становление профессионального правосознания судебных приставов // Правовая культура. — 2011. — № 2. — С. 87–91.
6. Прядеин В.П. Психодиагностика личности: Избранные психологические тесты: Практикум. — Сургут: Сургутский гос. пед. ун-т, 2014. — 215 с.

3.2. Профессионализм преподавателя-андрагога

Качество дополнительного профессионального образования достижимо при условии подготовленности профессорско-преподавательского состава к образовательной деятельности со взрослым контингентом обучающихся с позиции андрагогической науки. А это значит, что преподаватель, работающий со взрослыми обучающимися, должен опираться именно на андрагогические принципы и технологии обучения, учитывающие как профессиональный, так и социальный опыт слушателей, что несомненно важно для более результативного их взаимодействия.

Андрагог — это специалист в области обучения, управления, консультирования, социальной, реабилитационной, коррекционной работы в среде взрослых людей [9]. «Андрагог» — это не профессия, как и «педагог». Это обобщенное название различных информационно-образовательных ролей. Если в центре задач стоит обучение, то это — «учитель», «преподаватель», если речь идет о формировании духовно-нравственной сферы личности, а также элементарных форм человеческого поведения, то это — воспитатель, если консультирование для самообучения — «тьютор», «консультант» и т. д. Существует множество таких функциональных ролей: наставник на производстве и коуч, мастер или преподаватель производственного обучения, тренер, модератор и т. п. [8].

Преподаватель, обучающий взрослых, является их наставником, создающим такую образовательную среду, которая должна способствовать удовлетворению образовательных потребностей обучающихся, формированию у них потребности в саморазвитии, и что особенно ценно — формированию профессионального педагогического самосознания педагогов.

Особенности реализации общеобразовательных программ дополнительного профессионального образования взрослых, в том числе педагогов, проявляются в андрагогической модели, учитывающей, в первую очередь, психологию субъектов образовательного процесса и соответственно, ориентированной на создание субъект-субъектного взаимодействия между обучающим и обучающимися, между самими обучающимися.

Профессиональная компетентность преподавателя-андрагога предполагает умение делать упор в обучении на социальный и профессиональный опыт слушателей, их возрастные и индивидуальные особенности, мотивацию профессиональной и образовательной деятельности [6].

Вопрос о профессиональном портрете преподавателя-андрагога является весьма актуальным, так как его профессиональная компетентность является ключевым условием повышения качества дополнительного профессионального педагогического образования. Именно знание и применение в практике принципов андрагогического сопровождения позволит преподавателю-андрагогу сформировать у обучающегося потребность в самообучении, непрерывном самообразовании, что особенно важно в условиях модернизации всей системы непрерывного образования. Так преподаватель-андрагог, выступает в роли тьютора, мотивирующего современного педагога к профессиональному росту, развитию через творческий поиск, стремлению к непрерывному профессиональному и личностному росту. Полагаем, что профессионализм преподавателя-андрагога определяется уровнем сформированности инструментальных знаний из сферы андрагогики, понимания психологии взрослого обучающегося. А также подразумевает умение преподавателя развивать во взрослом человеке: рефлексию, критическое мышление, установку на продуктивное творчество, навыки эффективного самообразования, исследовательскую культуру, в том числе, умение видеть проблемы, видеть или искать альтернативы решения, оценивать риски, прогнозировать последствия, оценивать ресурсы и т.д. [7].

Так, на сегодняшний день выделяют следующие принципы профессиональной деятельности преподавателя-андрагога (Д. Белл, М.Т. Громкова, С.И. Змеев, Ю.Н., Н.Н. Кузина, Ю.Н. Кулюткин, Г.Б. Моница, Е.А. Соколовская, Г.С. Сухобская, Т.В. Шадрина):

- обучение взрослых с учетом образовательных, профессиональных и личностных потребностей;
- взаимодействие со взрослыми обучающимися с позиции субъект-субъектных отношений, опираясь преимущественно на интерактивные формы обучения;
- непрерывное самообразование, повышающее профессиональную компетентность самого преподавателя-андрагога.

Профессиональная деятельность преподавателя-андрагога имеет свою специфику в связи с чем выделяют шесть основных этапов организации образовательного процесса взрослых (И.А. Зимняя, С.И. Змеев, Н.Н. Кузина):

- 1 этап — подготовительный: проведение наблюдения, использование диагностических тестов, анкетирование;
- 2 этап — разработка программы обучения с учетом индивидуальных образовательных потребностей обучающихся взрослых;

- 3 этап — создание благоприятного психологического климата в целях повышения мотивации образовательной деятельности обучающихся, развития инициативности и творческого мышления;
- 4 этап — применение в образовательном процессе методов, приемов и средств обучения взрослых, соответствующих целям и задачам учебного процесса, обеспечивающих удовлетворение образовательных потребностей взрослых обучающихся;
- 5 этап — в целях контроля качества процесса обучения преподаватель-андрагог разрабатывает адекватные критерии для оценивания уровня знаний обучающихся и эффективности тех методов и приемов, которые применяются в процессе реализации образовательного процесса;
- 6 этап — коррекция процесса обучения: разработка и последующее выполнение рекомендаций по улучшению качества образовательного процесса. Например, разработка адекватных целям и задачам обучения андрагогических технологий, применение новых методов и приемов обучения.

Очевидно, что в целях повышения качества результатов своей профессиональной деятельности преподавателю-андрагогу необходимо учитывать основные положения М. Хайдена о том, что обучающиеся взрослые:

- являются автономными, способными к самонаправляемости, и нуждаются в свободе выбора направления своего личностного и профессионального развития;
- владеют аккумулированным жизненным опытом, который важно учитывать преподавателю-андрагогу и связывать его с новыми знаниями;
- определили свои цели и задачи, актуальные для них проблемы, которые важно учитывать преподавателю-андрагогу и связывать их с новыми знаниями [9].

Итоги многолетних исследований, посвященных изучению профессиональных компетенций преподавателя, обучающего взрослых нашли отражение в рекомендациях Совета Европы и сформулированы в пяти ключевых положениях, уровень овладения которыми выступает критерием качества образования, в том числе дополнительного профессионального образования. Речь здесь идет о компетенциях политехнических, социальных, касающихся жизни в поликультурном

обществе, определяющих владение устным и письменным общением, связанных с возникновением информации, реализующих способность и желание обучаться на протяжении всей жизни, что служит основой непрерывной профессиональной подготовки, причем и обучающихся, и, обязательно самих обучающихся.

В структуре ключевых квалификаций Э.Ф. Зеер выделяет четыре подструктуры личности:

- профессиональная направленность;
- профессиональная компетентность;
- профессионально важные качества;
- профессионально значимые психофизиологические свойства.

Полищук В.Г. в каждой подструктуре выделяет две группы качеств личности: обобщенные, т.е. развитие которых одинаково важно для любого обучающегося, и специальные, являющиеся отличительной особенностью специалистов в каждой конкретной профессии.

Основанием для отбора качеств личности, интеграция которых должна привести к формированию специальных профессиональных качеств, служат следующие положения:

- создание мотивационной, интеллектуальной, содержательной, инструментальной и других составляющих профессионального самосовершенствования, самореализации, саморазвития;
- построение системы базовых знаний и целостного представления о мире и законах его эволюции;
- развитие мотивации и инструментария творческого (продуктивного, эвристического) мышления;
- формирование навыков профессиональной коммуникации и обработки информации.

В Проекте Федерального компонента стандартов общего образования приводится перечень ключевых компетенций, преимущественно представляемых мировой образовательной практикой:

- компетенции в сфере познавательной деятельности, основанные на усвоении способов самостоятельного приобретения знаний из различных источников информации, в том числе внешкольных;
- компетенции в сфере общественной деятельности (выполнение роли гражданина, избирателя, члена социальной группы, коллектива);
- компетенции в сфере трудовой деятельности (в том числе умение анализировать и использовать ситуацию на рынке труда, оценивать и совершенствовать

- свои профессиональные возможности, навыки самоорганизации);
- компетенции в бытовой сфере (включая аспекты семейной жизни, сохранения и укрепления здоровья);
 - компетенции в сфере культурной деятельности (включая набор путей и способов использования собственного времени, культурно и духовно обогащающего личность).

Приведенный перечень позволяет в какой-то мере понять сущность понятия ключевые компетенции. Нас интересуют ключевые компетенции в сфере познавательной деятельности. Видимо, сюда относятся прежде всего умения самостоятельно приобретать знания, знания рациональных способов их получения и способов применения полученных знаний из различных источников. Нас интересуют также профессиональные компетенции специалистов, и прежде всего преподавателей-андрагогов, готовых развивать у обучающихся взрослых профессиональные способности и умения, например:

- профессиональное самосознание, положительную мотивацию к приобретению необходимых для будущей деятельности знаний, умений и навыков;
- высокий уровень теоретической и практической подготовки;
- умение самостоятельно приобретать и углублять знания на основе работы с различными источниками информации (учебная и научная литература, периодическая печать, Интернет);
- уметь логически обосновывать и аргументировать суждения;
- владеть методологией научных исследований, применять ее при выполнении исследовательских работ;
- уметь самостоятельно систематизировать и обобщать ранее полученные знания и применять их в практике;
- осуществлять межпредметные связи с другими предметами, уметь выявлять связи явлений различной природы.

Кроме того, преподаватель-андрагог должен уметь способствовать овладению обучающимися нетрадиционными приемами организации образовательной деятельности:

- анализировать проблемные ситуации;
- видеть и ставить проблему (поставить нестандартный вопрос);

- анализировать и решать конкретные ситуации;
- выделить задачу из фона;
- прогнозировать и предвидеть.

Как мы полагаем, основная профессиональная задача преподавателя-андрагога помочь обучающемуся взрослому выйти за рамки стандартного решения производственных задач через развитие у него коммуникативных умений, вооружение обучающегося продуктивными приемами деятельности, высоким уровнем рефлексии (самоанализом, самооценкой, самокоррекцией деятельности). Словом, процесс обучения взрослого должен быть направлен на раскрытие творческого потенциала у будущего специалиста, ориентацию на применение педагогических инноваций, обеспечивающих высокое качество образования.

Сегодня, преподаватель-андрагог, реализующий учебные дисциплины профессиональной переподготовки, должен быть подготовленным к тому, что он все больше становится организатором учебного процесса, имеющего целью получение нового знания, не известного самому преподавателю; функция систематического изложения учебного предмета во все большей степени сменяется консультированием по определенному вопросу, возникающему в процессе обсуждения или в процессе трудовой деятельности.

В условиях совершенствования системы дополнительного профессионального образования взрослых особое значение имеет внутренняя готовность преподавателей высшей школы к восприятию новых организационно-управленческих форм подготовки специалистов.

Преподаватель-андрагог организуют необходимость проектирования образовательной траектории каждого обучающегося, включая его в гибкую динамическую среду, отличную по содержанию и форме от традиционных уроков, в которой он может соотнести свой выбор с многообразием способов деятельности. Умеет определять собственную проблематику, создавать собственные образы действия через целеполагание, предметность, исследовательский опыт, организацию инновационного процесса, рефлексиию.

Особенно значимо, сознание преподавателем-андрагогом ответственности за профессиональную подготовку специалистов — понимание и переживание важности своей работы для конкретных людей и общества в целом.

В процессе практической реализации подходов, направленных на развитие профессиональной компетентности преподавателя-андрагога, обращается внимание на изучение как внешней, так и внутренней систем ценностных отношений личности, раскрывается общий характер их взаимодействия.

Соответственно, процесс непрерывного профессионального са-

моопределения педагога описывается нами как система, состоящая из двух подсистем по отношению к специалисту — внешней (социально-профессиональной) и внутренней (личностной).

Социально-профессиональная подсистема обеспечивает информированность об изменениях в мире профессиональной деятельности.

Личностная подсистема предполагает самооценку преподавателем-андрагогом своих интересов, способностей, склонностей, определяет его отношение к профессиональным ценностям и нормам, выявляет направленность доминирующих мотивов. При этом степень связности между элементами системы может служить показателем уровня ее целостности.

Взаимообусловленность этих двух подсистем и их учет в практике работы образовательных организаций и структур повышения профессиональной квалификации позволяет, во-первых, активно развивать профессиональную направленность личности преподавателя-андрагога в соответствии с особенностями его психологических параметров и требованиями конкретного вида педагогической деятельности; во-вторых, мотивированно направить педагога на необходимую ступень дополнительного профессионального образования и на осуществление высококвалифицированной деятельности.

Конечная цель процесса — подготовка личности к выбору определенной четкой индивидуальной профессиональной траектории через актуализацию личностного опыта, развитие направленности, способностей, профессиональной компетентности и самореализации.

В многофункциональной профессиональной деятельности педагога и в процессе повышения его педагогической квалификации углубленное профессиональное самоопределение и разностороннее развитие личности представляет собой две стороны единого процесса профессионализации. При этом развитие профессиональной компетентности определяет дальнейший интерес к освоению профессии.

В ходе рассмотрения современного портрета преподавателя-андрагога мы попытались обосновать положения, которые позволили бы охарактеризовать в данной главе монографии сущность и специфику деятельности преподавателя-андрагога в современном обществе в контексте исследуемой проблемы.

Утвердив в качестве основной целевой направленности системы дополнительного профессионального образования взрослых программу развития профессиональной компетентности преподавателей-андрагогов, мы в качестве приоритетных ориентиров определили следующие:

- организация такого образовательного процесса в системе дополнительного педагогического образования, который обеспечивал бы профессионально-личностное самовыражение обучающихся взрослых (С.И. Змеев, М.Т. Громкова, А.З. Рахимов);

- осуществление перехода от монологических к диалогическим методам обучения (И.А. Колесникова, Е.В. Коротаева, Е.А. Леванова, Р.М. Фатыхова);
- ориентация образовательного процесса на развитие не только профессионального потенциала обучающегося, но и качеств, характеризующих педагога как интеллигента (Б.С. Гершунский, А.С. Гаязов, В.А. Слостенин, А.Я. Флиер);
- целенаправленное использование образовательных возможностей педагогической и социокультурной среды (В.Л. Бенин, А.С. Запесоцкий, Г.Е. Зборовский, В.Л. Бенин, М. Ноулз);
- ориентация на положительно зарекомендовавшие себя в европейском и мировом образовательном пространстве концепции и технологии обучения взрослых (Р.М. Асадуллин, А.Н. Краснов, А.М. Новиков);
- направленность на развитие социальной и профессиональной компетентности педагога и андрогога (З.А. Багишаев, Л.В. Горюнова, Б.М. Игошев, Ю.И. Калиновский);
- создание в образовательном процессе среды активного обучения и условий для творческой самореализации обучаемых (В.А. Андреев, А.А. Вербицкий, А.И. Жук, Н.Н. Кошель, И.А. Колесникова, В.А. Трайнев).

Среди качеств, имеющих наиболее высокую значимость для профессиональной компетентности преподавателя-андрагога отмечены активность, адаптивность (гибкость, пластичность), креативность и профессиональная компетентность (готовность), ответственность, инициативность.

Сопоставляя понятия «профессиональная компетентность» и «готовность» преподавателя-андрагога, мы имеем в виду то, что составляющие профессиональной компетентности являются основным элементом готовности к профессиональной деятельности. С целью выделения перечня доминирующих в широкомасштабном опросе работников образования личностных качеств мы объединили данные, полученные в результате опроса различных групп обследованных. Результаты проведенного опроса позволили нам выделить в структуре мобильности в самом общем виде четыре основных системных компонента: активность, готовность, адаптивность, креативность.

Обосновывается, что каждый из названных основных компонентов профессиональной компетентности имеет собственную внутреннюю структуру, которая может быть представлена различными структурными

ми уровнями: социально-педагогическим, собственно-психологическим, психофизиологическим и физиологическим. Сами компоненты структуры профессиональной компетентности могут рассматриваться как разнонаправленные, но комплементарные и при достижении гармонии между ними активизируется потенциал развития профессиональной компетентности преподавателя-андрагога.

Особое внимание обращается на условия и факторы развития профессиональной компетентности преподавателя-андрагога с учетом того, что данный процесс может происходить как целенаправленный, планомерный и специально организованный, и как процесс, протекающий относительно стихийно в условиях неконтролируемой профессиональной социализации. Соответственно, развитие личностной компетентности в онтогенезе представляет собой целенаправленное, но вместе с тем неравнозначное в различные возрастные периоды накопление всех психических образований и свойств, которые в единстве обеспечивают формирование и последующее развитие профессиональной компетентности преподавателя-андрагога.

На основе анализа проблемы указанные факторы и условия развития компетентности личности преподавателя-андрагога мы объединяем в две большие группы — социокультурные и личностные. К социокультурным в первую очередь относятся факторы, связанные с отношениями, возникающими непосредственно в процессе социализации, обучения и воспитания человека и формирующие ядро личности, а также продуцирующие условия для воспроизводства ценностей. Значимость социокультурных факторов возрастает в связи с ориентацией педагогических целей общества и образовательных организаций на самореализацию преподавателя-андрагога и восприятие конечных результатов образования через приобретенные им базовые компетентности. В этом смысле социокультурным фактором выступает также профессиональная компетентность преподавателя-андрагога, которая проявляется в самостоятельном отборе содержания, технологий и методов обучения с учетом ориентации их на новые образовательные цели.

Безусловно, целостность и действенность процесса активной социализации в полной мере обеспечивается целенаправленными совместными действиями образовательных организаций и общества. Соблюдение этого условия способствует созданию широкой социально-образовательной среды, способствующей развитию разносторонних потребностей обучающихся, расширению сферы различных видов деятельности от познавательной до профессиональной и, соответственно, закреплению их активной субъектной позиции.

К основным личностным факторам, детерминирующим развитие качеств компетентности личности преподавателя-андрагога, мы относим мотивационную сферу и систему ценностей, возрастные особеннос-

ти, общую и профессиональную направленность, результаты профессионального самоопределения, наличие разнообразных способностей и умений.

В ходе профессиональной социализации на различных этапах становления специалиста актуализируются наиболее целесообразные и эффективные сочетания различных по содержанию факторов и условий. Развитие компетентности вообще и профессиональной компетентности преподавателя-андрагога, в частности, предполагает в первую очередь развитие устремлений личности быть активным, самому строить собственные отношения с миром, а для этого знать этот мир, понимать его закономерности, уметь адаптироваться к изменяющимся условиям, быть готовым к их восприятию и переживанию, стремиться воздействовать на окружающую действительность с целью ее преобразования и делать все это сознательно.

Таким образом, важнейшим фактором развития системы дополнительного профессионального образования взрослых является готовность самих преподавателей-андрагогов к педагогическому творчеству и саморазвитию в рамках выполняемой профессиональной деятельности. Немалую роль в повышении такой готовности играет саморефлексия преподавателей, их способность ориентироваться не только на результат своего труда и пути его достижения, но и на самого себя как субъекта своей деятельности. Именно способность к саморефлексии некоторые авторы рассматривают как существенное условие развития личности профессионала (О.С. Анисимов, А.Я. Данилюк, В.А. Загвязинский В.А.) и даже как показатель зрелости того или иного научного направления [3].

Развитие компетентности рассматривается нами как процесс, который самым тесным образом связан с формированием солидарных (профессиональных) сообществ, то есть групп индивидов с взаимной ответственностью, общими социальными целями, общей социальной идентичностью; людей, стремящихся реализовать собственные и общегрупповые задачи с помощью собственных (групповых) ресурсов и тех возможностей, что предоставляет им имеющаяся институциональная структура. Данный процесс сопровождается в онтогенезе накоплением и качественным изменением всех психических образований и свойств, которые в единстве обеспечивают формирование уникального ценностно-смыслового конструкта личности. Продуктивность развития компетентности возрастает с «выходом» развивающейся личности на ступени усложняющейся образовательной лестницы, поскольку образовательная деятельность требует самоорганизации и самооценки, быстроты принятия решений и других составляющих познавательной компетентности.

Все выше изложенное подтверждает весомость и существенность вопроса о качественно новых представлениях профессиональной ком-

петентности преподавателя-андрагога, способного к нестандартным действиям, гибкости мышления, способного осуществить переход от школы памяти к школе мышления и к школе развития [2].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Анисимов О.С. Педагогическая акмеология: общая и управленческая. — Минск, 2002.
2. Ахметжанова Г.В. Непрерывное развитие педагогической функции в системе послевузовского образования — эффективный путь повышения качества профессионализма педагогов // Теория и методика профессионального педагогического образования. — Самара, 2003. — С. 156–160.
3. Голуб С.Б. Концептуальная модель активной подготовки студентов. Журнал «Специалист», № 4, 1997.
4. Данилюк А.Я. Теория интеграции образования. Ростов — на — Дону, 2000. — С. 104, 106, 109, 144, 218, 222.
5. Загвязинский В.А., Атаханов Р. Методология и методы психолого — педагогического исследования. — М., АСАДЕМА, 2001. — с. 106, 112.
6. Коблева А.Л. Роль мотивации в развитии профессиональной деятельности в контексте андрагогики. Электронное периодическое издание (ЭПИ) — журнал — «APRIORI. Серия: Гуманитарные науки». № 6, 2014. URL:[http:// apriori-journal.ru/serial/6-2014/ Kobleva.pdf](http://apriori-journal.ru/serial/6-2014/Kobleva.pdf).
7. Кузина Н.Н., Моница Г.Б., Павлова О.В. Особенности деятельности андрагога: компетентностный подход. Журнал Мир науки, культуры, образования. Выпуск № 4 (47) / 2014, 376 с., с. 149–152, с. 151.
8. Матухин Д.Л. Психолого-возрастные особенности и основные психологические функции взрослых обучающихся // Вестник Томского государственного университета. — 2008. — № 308 — С. 159–163.
9. Морозова Т.П., Коблева А.Л. Андрагогический подход к формированию мотивации профессионально-педагогической деятельности педагогов // Фундаментальные исследования. — 2013. — № 1. — С. 116–119.

3.3. Развитие профессиональной компетентности педагога дошкольной организации: методический аспект

Современное дошкольное образование развивается в режиме обновления и серьезных преобразований.

Целый ряд стратегических государственных и нормативно-правовых документов выдвигают перед дошкольной системой принципиально новые задачи, решение которых напрямую связано с профессионализмом педагога. К сожалению, переводу директивных положений в плоскость образовательной практики зачастую препятствует недостаточный уровень компетентности специалистов.

Практика показывает, что значительная часть педагогических работников, формально декларируя о новом содержании работы, по-прежнему использует устоявшиеся, консервативно-традиционные подходы как в организационно-методических вопросах, так и в вопросах, выходящих на проблемы построения взаимодействия участников образовательных отношений. Возникает серьезный диссонанс между императивной представленностью требований к дошкольной системе и компетентностью конкретного исполнителя этих требований. В данной ситуации стратегическую важность приобретает обеспечение должного уровня профессионализма педагога дошкольной организации, его готовность к реализации новых задач в сфере образования.

Проблема профессионального развития и профессиональной компетентности состоит не в том, что педагог не хочет изменяться, а в том, что изменяться на самом деле сложно. Кроме того, целый комплекс стратегически значимых документов образовательной политики предъявляет серьезные требования к постоянному развитию и профессиональному соответствию педагога в условиях трансформирующейся среды. Возникает необходимость непрерывно обновлять, обогащать ранее полученную подготовку. В данной ситуации встает вопрос о системе непрерывного профессионального развития педагога с позиции *компетентностного подхода*.

Понятие «*компетентность*» становится едва ли не ключевой характеристикой современной личности. Это связано с тем, что стремительно меняющаяся действительность предъявляет высокие требования к способности человека успешно справляться с темпами происходящих изменений. Динамичные процессы во всех сферах жизни общества требуют от современного специалиста все в большей степени профессиональной мобильности и конкурентоспособности, что напрямую коррелирует с уровнем компетентности личности.

Глубокий кризис «социальной и профессиональной компетентности» [11, с. 5.] сдвинул данное понятие в центр многочисленных на-

учных исследований (Генике Е.А. Зимняя И.А. Ильина Н.Ф. Маркова А.К. Шумакова А.В. и др.).

Анализ соответствующей литературы показывает, что авторы одинаково часто оперируют дефинициями «компетентность» и «компетенция» в аспекте профессиональной подготовленности, отмечая их тесную взаимосвязь. По мнению О. Халанс, компетенция — это параметр социальной роли, которая в личностном плане понимается как компетентность [10, с. 26]. Иначе говоря, компетенция позволяет выполнять различные социальные роли, связанные с определенными функциями, полномочиями человека. Компетентность же характеризуется владением личностью компетенциями.

По мнению ученых, приобретенные компетенции, составляющие основу компетентности личности, не являются статичным параметром, так как формируются не в абстрактной форме, а в конкретной динамичной среде и позволяют человеку успешно в ней действовать (10, с. 25). В условиях постоянных трансформаций окружающей среды компетенции регулярно обновляются. Следовательно, компетентность — это не застывшие, оторванные от жизни знания, а знания новые, актуальные, позволяющие решать различного рода задачи, в первую очередь, профессионального содержания. Отсюда, понятие компетентности непременно соотносится с процессом изменения, продвижения вперед и является показателем профессионального развития педагога.

До недавнего времени профессиональное развитие педагога связывалось в основном с системой реконструкции знаний. Вопрос об учете индивидуальности, развитии личности педагога в этой системе не ставился. Компетентностный подход определил иное понимание профессионального совершенствования, обозначив переход от сугубо знаниевой парадигмы на проблему личностного роста, развития качеств и способностей индивида. Так, А.В. Шумакова характеризует компетентность «как способ существования знаний, умений, образованности, способствующий личностной самореализации, нахождению специалистом своего места в мире...» [12, с. 9].

Следовательно, профессиональная компетентность позволяет не только эффективно решать производственные задачи, но и субъективные потребности человека, поддерживающие его «адекватную связь с миром» [10, с. 24]. Такой вектор понимания профессиональной компетентности выводит на первый план ее двойственный характер в структуре личности, включая как профессиональную, так и личностную линии развития, что существенно изменяет подходы к повышению профессионального уровня специалистов.

Как мы уже отмечали, в современной социокультурной ситуации способность к продуктивному жизненному действию определяется уровнем компетентности личности, независимо от сферы деятель-

ности. Чем более развитым становится общество, тем большего совершенствования в различных областях жизни оно требует от человека. Поэтому проблема профессионального и личностного самоопределения в новых реалиях стала насущной жизненной необходимостью, указывая на безотлагательность компетентностного подхода. Это в полной мере относится и к системе образования, которая переживает период активного реформирования.

В режиме событий образовательной практики важнейшим компонентом непрерывного профессионального развития педагога является эффективно организованная *методическая работа*. В новых условиях развития образования, когда изменяется позиция педагога в образовательном процессе, методическая работа приобретает новые основания и ориентиры. Сегодня речь идет о выстраивании системы работы в форме методической поддержки и сопровождения педагога в проектировании и реализации его профессионального роста. Деятельность современной методической службы заключается, главным образом, не в корректировании ошибок и обучении способам профессиональной деятельности (хотя этим тоже иногда приходится заниматься), а в создании условий для непрерывного повышения профессиональной компетентности педагога на основе саморазвития. Иной подход в понимании методической работы требует иначе рассматривать роль и место педагога в образовательном процессе. Рассмотрим основные позиции, которые формируют *новую модель деятельности методической службы* детского сада.

Во-первых, педагог — не просто субъект взаимодействия, а высокомотивированный субъект собственного развития, и, при правильной организации, внешне обусловленная необходимость в повышении компетентности трансформируется во внутреннюю потребность в получении и обновлении знаний. Внутренняя активность и самостоятельность педагога придают личностный смысл процессу развития, выводят его на высокую степень мотивации. Невозможно сформировать профессионала, несмотря на знания и опыт, без развития в нем мотивации на личностный рост, постоянное совершенствование в деятельности. Именно развитие мотивационно-потребностной сферы стимулирует преобразование профессиональной деятельности, поднимает ее на новый уровень. Установлено, что принудительный характер обучения тормозит процесс развития педагога, снимает внутреннюю ответственность за результат, так как не соответствует интересам и потребностям личности.

Организовать процесс пассивного обучения педагогов дошкольной организации без упора на их собственную активность не составляет большого труда. Это достигается чаще всего при использовании адми-

нистративного ресурса, основанного на авторитарных методах управления коллективом. Но какой в этом смысл? Педагог, зажатый административными рамками, безучастно реализующий внешние установки, не сможет далеко продвинуться в своем развитии.

Поэтому характерной особенностью процесса обучения педагогов в рамках в новой модели методического сопровождения становится их способность самостоятельно, без внешнего воздействия, определять свои потребности, стремления и действия по достижению результата.

Во-вторых, демократичный характер отношений, предоставление педагогам инициативы и свободы выбора. На протяжении десятков лет российское образование формировалось в авторитарной модели, для которой были присущи «вертикальные» коммуникации. Подобная схема взаимодействия и сегодня часто практикуется в деятельности методической службы детского сада. Строгая иерархия должностных отношений делает педагога объектом воздействия работника методической службы, который стремится транслировать знания подчиненным. В данном варианте обучения практически отсутствует обратная связь, позволяющая судить о степени воздействия на педагога и его вовлеченности в процесс обучения. Такая модель приращения знаний фигурально представляет собой «театр одного актера», где роль того самого актера выполняет работник методической службы, не выпускающий инициативу из своих рук.

Переход к новой системе образовательных отношений требует преобладания «горизонтальных» коммуникаций, которые связаны с ориентацией на диалоговый, партнерский характер взаимодействия. Такому стилю отношений более соответствуют интерактивные формы и методы работы с педагогами, которые в последнее время начинают получать преимущество относительно других. В целом, выбор форм и методов работы с педагогами зависит от образовательной стратегии методической службы, которая может быть информационной (лекция, консультация), проблемной (дискуссия, мозговая атака, круглый стол), социально-ролевой (деловые игры, игры-тренинги) [7, с. 136].

Конечно, в практике работы могут использоваться все разновидности форм обучения, однако новые приоритеты в развитии личности педагога усиливают значение технологий активной направленности (проблемные, ролевые). Основными признаками таких технологий являются проблемность, деятельный характер, личное взаимодействие участников, ориентированность на индивидуализацию. Использование активных технологий работы с педагогами помогает им функционально включаться в коллективную и учебную деятельность, критически мыслить, рассуждать, выражать свою позицию. Сюда относятся тренинги, деловые игры, моделирование ситуаций, проектирование и

другие. Эти формы являются залогом эффективности процесса профессионального развития педагога.

В-третьих, наличие у педагогов в той или иной степени жизненного и профессионального опыта. Имеющийся опыт является существенным фактором, влияющим на процесс обучения и развития педагога. С одной стороны, багаж опыта и знаний определяет направленность образовательных интересов, стимулирует к получению новых знаний, осознанию их значимости.

В то же время, эмпирический индивидуальный опыт, накопленный в ежедневных практических ситуациях, приобретает для педагога безапелляционную ценность, вызывая определенную стереотипность, шаблонность мышления. Эти стереотипы нередко ставят психологические барьеры при усвоении чего-то нового, вызывая неприятие и нежелание что-либо понимать. Иными словами, имеющийся опыт зачастую является препятствием к поступательному развитию и изменению сложившихся профессиональных взглядов и установок.

Эта закономерность довольно отчетливо проявилась в период введения ФГОС дошкольного образования. Курс на кардинальное изменение привычного содержания работы воспитателя детского сада вызвал категорическое неприятие нововведений многими педагогами. Дело обстояло в том, что педагоги не просто не хотят осваивать новое содержание, но их предшествующий опыт этому препятствует. На основе практических наблюдений именно у молодых педагогов, «не обремененных» профессиональным и личным опытом, фиксировалось положительное восприятие происходящих изменений. Естественно, профессиональный опыт «стажистов» (педагогов с солидным стажем работы) имеет огромную ценность в реализации новых требований, но здесь необходима особым образом выстроенная методическая работа.

Поэтому содержание методической работы должно идти от личности педагога и его опыта. Работник методической службы не должен игнорировать исходный уровень мировоззрения и компетентности каждого работника, создавать условия для расширения индивидуального опыта на основе органичного соотнесения с новыми ориентирами и научными подходами.

Вышеобозначенные особенности акцентируют усиление субъектной позиции личности педагога в деятельности методической службы, его ультимативного участия в процессе собственного развития. Вопрос состоит в том, как сделать педагога самостоятельным, инициативным, мотивированным к процессу своего профессионального роста. Очевидно, что привычная педагогическая (субъект-объектная) организа-

ция процесса обучения становится неадекватной и малоэффективной. Простого обновления профессиональных знаний сегодня оказывается недостаточно. В рамках компетентного подхода необходимо воздействовать на личность, развивая не только профессионально-значимые, но и психологические качества педагога как субъекта деятельности. Чтобы методическая работа с педагогами стала действительно эффективной, необходимо процесс передачи знаний, умений и навыков, трансформировать в деятельность по развитию личностного потенциала педагога. Решение данной задачи возможно через применение андрагогической модели обучения, который основывается на осознании «самой личностью несоответствия реальных возможностей уровню потребностей» [1, с. 14].

Работник методической службы детского сада, по сути, реализует андрагогические функции, организуя процесс профессионального развития взрослых обучающихся в дошкольной организации. Его работа сегодня строится на основе андрагогических принципов. Попытаемся рассмотреть данные принципы деятельности методической службы дошкольной организации.

1. Принцип приоритетности самостоятельного обучения. Смещение фокуса развития образования на педагога как субъекта собственной деятельности остро актуализирует его активную и самостоятельную позицию в обучении. Задача методической службы детского сада — выявить потребности и возможности педагога, нацелить на процесс саморазвития, оказать содействие в проектировании и реализации собственного образовательного маршрута. В соответствии с изречением о том, что лучше научить человека ловить рыбу самому, чем есть пойманную, функция методической службы состоит не в том, чтобы обучать, а в том, чтобы оказывать сопровождение педагога в его самостоятельном развитии.

2. Принцип индивидуального подхода к обучению на основе личностных потребностей. Очень важно, чтобы повышение профессионализма педагога носило не массово-декларативный, а личностно-ориентированный характер. Развитие профессиональной компетентности осуществляется при соблюдении требования адресности, дифференцированности методической работы. В связи с этим работа по профессиональному развитию педагогов строится на диагностической основе, предполагая определение уровня их компетентности, выявление профессиональных потребностей и проблем с целью разработки стратегии деятельности, подбора эффективных видов, форм и методов работы. В результате выстраивается система непрерывного развития с учетом персонифицированной программы профессионального роста педагога. В разработке данной программы необ-

ходима ориентация на зону ближайшего профессионального развития, которая для каждого педагога будет сугубо индивидуальна.

3. Принцип использования имеющегося опыта, практических знаний, умений. Взрослый обучающийся имеет определенный опыт, который необходимо использовать как для развития его самого, так и других. Как правило, педагоги предпочитают учиться в практических формах, предполагающих обмен информацией и получение ответов на вопросы прикладного характера. М.Т. Громкова отмечает, что в образовании взрослых предпочтение отдается не теории, а разбору практических ситуаций. Ориентация на уже имеющееся, готовое решение какой-либо ситуации исключает аналитический подход, расхолаживает интеллект, парализует сознание. Невозможно дать педагогам универсальное решение профессиональной проблемы, так как «никакая ситуация не может повториться: иное время, иное место, иные люди» [3].

4. Принцип рефлексивности. В данном принципе, главным образом, речь идет об осознанности процесса профессионального развития. Из педагогической литературы известно, что с помощью рефлексивных способностей можно управлять собственной профессиональной деятельностью [2, с. 48]. Для этого необходимо формировать у педагога представления об отдаленной и ближайшей перспективе личного профессионального роста, способность к постановке конкретных задач, нахождению способов их разрешения, умению объективно оценивать результаты педагогической деятельности.

5. Принцип востребованности полученных знаний в практической деятельности. Взрослый обучающийся всегда рассчитывает на безотлагательное применение полученных знаний. Так, по результатам исследований, обучающимся педагогам присущи следующие характеристики, которые влияют на формирование мотивационно-ценностной основы обучения: 1) прагматический подход, желание узнавать и слушать только то, что полезно и применимо в профессиональной деятельности; 2) завышенные ожидания к содержанию учебного материала и быстрое разочарование в занятиях, если эти ожидания не удовлетворены [7, с. 81].

6. Принцип актуальности обучения. Данный принцип тесно связан с принципом практической применимости знаний. Известно, что хорошо усваивается информация, которая актуальна. В этой связи на занятиях с педагогами необходимо рассматривать такие вопросы и проблематику, которые име-

ют практическую важность в данный период деятельности конкретной организации. Следовательно, проводимый отбор содержания обучения педагогов должен предусматривать корреляцию программы профессионального роста с приоритетными образовательными задачами организации и профессиональными потребностями самих педагогов.

В контексте тематики данной статьи не хотелось обходить вниманием еще один важный аспект деятельности службы методического сопровождения — поддержка инноваций. Инновации являются существенным элементом развития сферы образования, ее естественной эволюции, в ходе которой происходит поиск, видоизменение форм и средств педагогической деятельности, апробирование новых методик и приемов работы.

Новые приоритеты образовательной политики стимулируют использование инноваций, которые изменяют как педагогический процесс, так и его субъектов. Полностью согласны с мнением авторов, что инновации способствуют не только созданию и распространению новшеств, но и преобразованиям в стиле мышления и образе деятельности педагогов [9, с. 126]. Таким образом, инновационная практика образовательных организаций, имеющая нарастающий характер, — важное условие профессионального развития, повышения профессиональной компетентности включенных в нее субъектов.

Данные рассуждения обоснованы практическими результатами, которыми хочется поделиться. Так, в дошкольной организации МБДОУ детский сад комбинированного вида № 59 города Ставрополя идет осуществление инновационной работы в рамках городской площадки по теме «Духовно-нравственное воспитание детей в процессе формирования социокультурной компетентности». Следует отметить, что детский сад работает в режиме инновационных площадок не первый год, а именно с 2000 года. На счету педагогического коллектива уже четвертая по счету инновационная площадка. Инновационная работа в детском саду не только повысила качество образовательной деятельности в целом и по отдельным направлениям работы с детьми, но и выработала у педагогов такие качества, которые мотивируют их на профессиональное развитие, непрерывное повышение компетентности. На нашем примере можно иллюстрировать то, что инновационная деятельность способствовала поступательному прохождению этапов профессионального роста: «воспитатель детского сада» — «заместитель заведующего по УВР» — «преподаватель вуза». То есть, результатом профессионального и личностного становления педагога, его вовлеченность в научно-исследовательскую работу, стало карьерное продвижение. Участие в инновациях почти за 17-летний период жизни коллектива изменил характеристики всего педагогического сообщества организации. В целом, педагогический коллектив вышеназванного детского сада отличаются следующие характеристики:

- творческий характер профессиональной деятельности, постоянный поиск нового содержания, методов, технологий, вариативный подход в работе;
- положительное принятие нововведений, одобрение и конструктивное обсуждение всех инициатив, направленных на оптимизацию образовательного процесса;
- повышение профессиональной компетентности педагогов организации, высокий уровень мотивации к собственному профессиональному и личностному развитию;
- развитие командного взаимодействия педагогов, направленного на достижение общей цели, профессиональное общение педагогов различного уровня мастерства, развитие навыков коллективного управления процессами;
- повышение уровня ответственности педагогов за осуществление образовательной деятельности, нацеленность на высокие результаты в работе.

В контексте вышеизложенного следует отметить, что развитие профессиональной компетентности педагога дошкольной организации имеет глубокую социальную обусловленность, связанную с социализацией новых поколений граждан, что объективно повышает значимость индивидуального и коллективного развития педагогических кадров; затрагивает содержание такого механизма профессионального роста, как методическая служба дошкольной образовательной организации, которая сегодня приобретает новый облик и ориентиры.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Василькова Т.А. Основы андрагогики: учеб. пособие / Т.А. Василькова. — М.: КНОРУС, 2013. — 252 с.
2. Генике Е. А. Профессиональная компетентность педагога. — М.: Сентябрь, 2008. — 176 с.

3. Громкова М. Т. Андрагогика: теория и практика образования взрослых: учеб. пособие / М.Т. Громкова. — М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2005. — 495с.
4. Зимняя И.А. Компетентностный подход: каково его место в системе подходов к проблемам образования // Высшее образование сегодня. — 2006. — № 8. — С. 20–26.
5. Змеев С.И. Основы андрагогики [Электронный ресурс]: учеб. пособие для вузов. — 2-е изд., стер. — М.: ФЛИНТА, 2013. — 156 с.
6. Ильина Н.Ф. Становление инновационной компетентности педагога в региональном пространстве непрерывного образования: Дис... д-ра пед. наук. Красноярск, 2014. — 358 с.
7. Кукуев А.И. Андрагогический подход в образовании взрослых. — Ростов н/Д.: Булат, 2008. — 176 с.
8. Маркова А.К. Психологические критерии и ступени профессионализма учителя // Педагогика. - 1995. № 6. С. 55–63.
9. Настольная книга старшего воспитателя / авт.-сост. Ю.А. Афонькина, З.Ф. Себрукович. — Волгоград: Учитель, 2015. — 153 с.
10. Тарасова Н. В. Стратегия реализации компетентностного подхода в образовании: историко-педагогический аспект. — М.: ФИРО, 2007. — 52 с.
11. Шаповалов В.К. Социальное обучение взрослых: история, теория, технология / В.К. Шаповалов. — М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2014. — 264 с.
12. Шумакова А.В. Профессиональная готовность и компетентность современного учителя: сущность, структура, содержание // Вестник Ставропольского государственного педагогического института. — 2010. — Вып. 13. — Ставрополь: Ставропольский государственный педагогический институт. — С. 6–19

3.4. Развитие профессионализма классного руководителя через участие в работе методического объединения

Воспитать человека с современным мышлением, способного к самореализации в жизни, могут педагоги, обладающие высоким профессионализмом. При этом в понятие «профессионализм» включаются не только предметные, дидактические, методические, психолого-педагогические знания и умения, но и личностный потенциал педагога, в который входят система его профессиональных ценностей, его убеждения и установки. На развитие всего перечисленного направлена деятельность методического объединения классных руководителей. Важно, чтобы в ходе этой деятельности педагог стал самым активным субъектом процесса совершенствования.

По отношению к учителю методическая работа выполняет ряд важных функций. Прежде всего, это функции адаптации и социализации. Так, благодаря активному участию в методической работе, учитель приобретает и закрепляет за собой определенный статус в школе. С возрастом участие в ней способствует решению проблемы профессионального самосохранения, преодоления возможного отставания, расхождения между достигнутым уровнем и новыми требованиями к образовательному процессу. Обучение помогает учителю избавиться от устаревших взглядов, делает его более восприимчивым к внешним изменениям, что в конечном итоге повышает его конкурентоспособность. Методическая работа стимулирует профессиональное развитие педагога, способствует его самореализации, решению профессиональных и личных проблем, позволяет получить большее удовлетворение от работы.

Опыт работы с классными руководителями показал, что они нуждаются в педагогической помощи и поддержке. Это потребность в новых психолого-педагогических знаниях и путях их использования в практической деятельности, в диагностике воспитательного процесса, в разработке программ воспитания, знакомство с вариативными педагогическими технологиями и др.

С этой целью в МОУ СОШ№1 имени Героя Советского Союза И.И. Тенищева села Александровского работает методическое объединение (МО) классных руководителей. Оно является структурным подразделением внутришкольной системы управления воспитательным процессом, координирующим научно-методическую и организационную работу классных руководителей классов, в которых учатся и воспитываются учащиеся определенной возрастной группы.

Основными задачами МО классных руководителей являются всестороннее повышение компетентности и профессионального мастерства каждого классного руководителя, развитие потенциала педагогическо-

го коллектива, повышение качества и эффективности системы воспитательной работы школы.

МО классных руководителей 9–11 классов — это объединение классных руководителей 9-х, 10-х, 11-х классов, которое координирует их научно-методическую и организационную работу; строит свою работу в соответствии с требованиями стратегического развития школы, определяемыми уставом образовательного учреждения (ОУ), программой развития ОУ на основе годового и перспективного планов учреждения. Срок действия МО не ограничен, количественный персональный состав связан с изменениями в педагогическом коллективе.

В МОУ СОШ №1 имени Героя Советского Союза И.И. Тенищева МО классных руководителей 9–11 классов подотчетно главному органу педагогического самоуправления — педсовету школы.

Функции МО классных руководителей:

1. Организует коллективное планирование и коллективный анализ жизнедеятельности классных коллективов.
2. Координирует воспитательную деятельность классных коллективов и организует взаимодействие в педагогическом процессе.
3. Выработывает и регулярно корректирует принципы воспитания и социализации учащихся.
4. Организует изучение и освоение классными руководителями современных технологий воспитания, форм, методов воспитательной работы.
5. Обсуждает социально-педагогические программы классных руководителей и творческих групп педагогов, материалы обобщения передового педагогического опыта работы классных руководителей.
6. Оценивает работу членов объединения, ходатайствует перед администрацией школы о поощрении лучших классных руководителей.

МО классных руководителей ведет следующую документацию:

- список членов методического объединения;
- годовой план работы МО;
- протоколы заседаний МО;
- аналитические материалы по итогам проведенных мероприятий, тематического административного контроля (копии справок, приказов);
- инструктивно-методические документы, касающиеся воспитательной работы в классных коллективах и деятельности классных руководителей;

- материалы «методической копилки классного руководителя».

Функциональные обязанности руководителя МО классных руководителей:

Руководитель МО классных руководителей:

отвечает:

- за планирование, подготовку, проведение и анализ деятельности МО;
- за пополнение «методической копилки классного руководителя»;
- за своевременное составление документации о работе МО и проведенных мероприятиях;

совместно с заместителем директора по воспитательной работе и заместителем директора по научно-методической работе:

- за соблюдение принципов организации воспитательной работы;
- за выполнение классными руководителями их функциональных обязанностей;
- за повышение научно-методического уровня воспитательной работы;
- за совершенствование психолого-педагогической подготовки классных руководителей;

организует:

- взаимодействие классных руководителей — членов МО между собой и другими подразделениями школы;
- открытые мероприятия, семинары, конференции, заседания МО;
- изучение, обобщение и использование в практике передового педагогического опыта работы классных руководителей;
- консультации по вопросам воспитательной работы классных руководителей;

координирует

- планирование, организацию и педагогический анализ воспитательных мероприятий классных коллективов;

содействует

становлению и развитию системы воспитательной работы классных коллективов;

Права и ответственность членов МО классных руководителей 9–11 классов

Права:

1. Выдвигать предложения об улучшении воспитательного процесса в школе.
2. Вносить коррективы в работу МО, программу развития школы.
3. Обращаться за консультациями по проблеме воспитания к директору школы или заместителям директора.
4. Ходатайствовать перед администрацией школы о поощрении своих членов за успехи в работе.
5. Готовить свои предложения при проведении аттестации учителей.
6. Решать вопрос о публикации методических материалов классных руководителей.
7. Рекомендовать своим членам различные формы повышения педагогического мастерства за пределами школы.
8. Требовать от администрации школы своевременного обеспечения членов МО всей необходимой научно-методической литературой и документацией.

Ответственность:

1. За объективность анализа деятельности классных руководителей.
2. За своевременную реализацию главных направлений работы.
3. За качественную разработку и проведение каждого мероприятия по плану работы МО.
4. За активность и корректность обсуждаемых вопросов

Организация работы МО классных руководителей:

1. План работы МО утверждается сроком на один учебный год на заседании объединения (в случае необходимости в него могут быть внесены коррективы).
2. План МО классных руководителей является частью годового плана работы школы.
3. Заседание МО проводится 4 раза в учебном году.

4. Заседания МО протоколируются (указываются вопросы, обсуждаемые МО, решения и рекомендации).
5. Доклады, сообщения, сделанные на заседаниях МО, конспекты разработок воспитательных мероприятий сдаются в его методическую «копилку».
6. В конце учебного года анализ деятельности МО представляется администрации школы.

Формы методической работы:

- методические сессии;
- дидактические трибуны;
- методические студии;
- тренинги;
- обзор идей личностного развития ребенка;
- деловые игры;
- практикумы, семинары;
- методические конференции;
- мастер-класс;
- «мозговой штурм»;
- экспресс-анкеты и т. д.

Циклограмма работы МО

Семинары классных руководителей — 2 раза в год.
Совещание классных руководителей по параллелям — 1 раз в месяц.
Консультации для классных руководителей — 1 раз в неделю по темам:
1. Содержание деятельности классных руководителей. 2. Документация классных руководителей. 3. Организация работы с родителями. 4. Ученическое самоуправление в классе. 5. Классный час — это...

В течение года:

1. Создание банка интересных педагогических идей.
2. Создание банка данных по изучению уровня воспитанности учащихся.
3. Обзор методической литературы по проблемам организации воспитательной деятельности.
4. Проведение классными руководителями открытых мероприятий.

Основные формы работы:

- совещания, семинары, круглые столы, планерки;
- творческие отчеты классных руководителей;
- открытые классные часы и мероприятия;
- доклады, сообщения, презентации;
- изучение и обсуждение документов и передового педагогического опыта.

Достижение нового качества образования невозможно без повышения уровня профессиональной компетенции педагогов. Залогом профессионального успеха уже не могут служить полученные один раз в жизни в вузе знания. На первый план выходит способность учителя ориентироваться в огромном информационном поле, умение самостоятельно находить решения и их успешно реализовывать.

Одним из приоритетных направлений в методической работе является предоставление учителю широких возможностей для выбора формы, модели профессионального совершенствования. Возможность участвовать в работе методического объединения способствует повышению профессионального мастерства классного руководителя и постоянному его саморазвитию и самосовершенствованию.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды / сост. М.Ю. Бабанский. — М.: Педагогика, 2010. — 558 с.
2. Багаева И.Д. Профессионализм педагогической деятельности и основы его формирования у будущего учителя / И.Д. Багаева — Усть-Каменогорск, 2011. — 338 с.
3. Белая К.Ю. Инновационная деятельность в ДОУ: Методическое пособие / К.Ю. Белая. — М.: ТЦ Сфера, 2014. — 64 с.
4. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития. / Э.Ф. Зеер. — М.: Академия, 2011. — 280 с.
5. Клименко Л.Н. Профессиональное самообразование педагога / Л.Н. Клименко // Психология: проблемы практического применения: материалы междунар. науч. конф. (г. Чита, июнь 2011 г.). — Чита: Издательство Молодой ученый. 2011. С.30–39.
6. Кухарев Н.В. Стимулирование педагогического творчества: учебно-методическое пособие для педагогов / Н.В. Кухарев, В.С. Решетько. — Минск: Адукацыя і выхаванне, 2011. — 143 с.
7. Поташник М.М. Управление качеством образования: Практикоориентированная монография и методическое пособие / под ред. М. М. Поташника — М.: Педагогическое общество России, 2013 — 448 с.
8. Слостенин В.А. Формирование профессиональной культуры учителя: учебное пособие / В.А. Слостенин. — М.: Прометей, 2013. — 178 с.

3.5. Профессиональное развитие педагогов в процессе дополнительного профессионального образования средствами курса «Литература и религия»

Современное общество быстро изменяется, и педагог должен легко ориентироваться в условиях обновленного образования. В результате этого уже имеющееся у педагога образование не соответствует предъявляемым требованиям. Эффективная педагогическая деятельность становится невозможной без постоянного обновления знаний, полученных ранее, и совершенствования уже сформированных педагогических умений. Актуальным становится создание эффективной системы дополнительного профессионального образования, осуществляющей повышение квалификации педагогических кадров в соответствии с современными требованиями, предъявляемыми к педагогу. Дополнительное образование обладает элементами любой педагогической системы, т.е. имеет цель, содержание и методы обучения, средства обучения и т.д. Система повышения квалификации педагогических работников является составной частью системы дополнительного профессионального образования. Целью современных курсов повышения квалификации педагогических работников является совершенствование теоретических знаний, практических навыков и умений, что соответствует требованиям государственных образовательных стандартов [1, с. 512]. В соответствии с ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» «педагогические работники обязаны выполнять свою деятельность на высоком профессиональном уровне, применять педагогически обоснованные и обеспечивающие высокое качество образования формы, методы обучения и воспитания, систематически повышать свой профессиональный уровень» [2]. Таким образом, курсы повышения квалификации предоставляют педагогу возможность своевременно получить качественные знания об изменившихся требованиях и инновационных технологиях современного образования.

Именно такую возможность предоставляют курсы повышения квалификации «Основы религиозных культур и светской этики». Целью освоения программы данных курсов является формирование у слушателей профессиональных компетенций, необходимых для профессиональной деятельности в области основ религиозных культур и светской этики. В учебные задачи данных курсов повышения квалификации входит совершенствование теоретической и практической подготовки педагога к реализации предмета «Основы религиозных культур и светской этики» через ознакомление с сущностью религиозной культуры и светской этики, нормативно-правовой базой преподавания предмета «Основы религиозных культур и светской этики» и другими актуаль-

ными материалами, позволяющими сделать адекватный выбор технологий и методик преподавания предмета «Основы религиозных культур и светской этики». В учебный процесс предмет «Основы религиозных культур и светской этики» введен в составе ФГОС как федеральный компонент, он изучается во всех регионах России. Первоначально изучение данного предмета проходило экспериментально только в нескольких регионах России, в частности в Ставропольском крае. Для нашей страны, где одновременно сосуществуют разные религии, данный курс очень важен, т.к. позволяет сформировать собственную точку зрения на происходящие события в стране и мире. Чтобы вести данный курс педагогу необходимы всесторонние знания и владение методикой преподавания данного предмета. Получить эти знания и навыки помогают педагогу курсы повышения квалификации, которые созданы для подготовки к работе учителей в данной области и для расширения профессиональной компетентности учителей начальных классов. В целях овладения важными компетенциями слушатели программы знакомятся со всеми составляющими обучающей программы: педагогическими методиками и технологиями, отдельными тематиками, способами подачи информации. В рамках курса слушатели изучают возможности преподавания таких модулей, как «Мировые религии», «Православие», «Религиозные направления в России», «Светская и гражданская этика», «Литература и религия».

Курс (модуль) «Литература и религия» посвящен проблемам взаимодействия религии и литературы. В его содержании представлены механизмы взаимовлияния религии и литературы на разных этапах их исторического развития. Рассмотрим подробнее возможности данного учебного курса в повышении профессиональной квалификации педагога.

Литература связана с религией сложными и многообразными связями. Религия — это мировоззрение, поведение, действия, основанные на вере в существование Бога, в существование священного. Литература — искусство образное, искусство слова. В религии и литературе присутствуют общие образы и сюжеты. Их объединяют нравственный потенциал и пристальное внимание к важным проблемам человечества. Религия и литература способствуют духовному росту человека, его развитию, формированию творческих способностей. Литература и религия имеют единую историю. Религия отражает свои основные положения в религиозных текстах, многие из которых легли в основу национальных литератур. Это «священные книги». Чаще всего эти книги — первые книги национальной литературы, служащие источником вдохновения художникам, музыкантам, поэтам, писателям. В течение многих веков литература и религия влияют друг на друга. Процесс их отделения на Западе начался в эпоху Возрождения. В России этот процесс начал активно осуществляться в XVII в. Хотя

многие произведения русской литературы этого периода еще подчиняются религиозным канонам: «Житие протопопа Аввакума», «Комедия притчи о Блудном Сыне», «Вертоград Многоцветный» Семиона Полоцкого и другие. В некоторых странах Востока в XIX–XX вв. (как исламского, так и буддийского) литература продолжает развиваться на основе религиозных канонов.

В связи со светской организацией общества в современной России (и Западном мире) художественная литература развивается отдельно от религиозной традиции. Тем не менее, стоит отметить, что до сих пор религиозная литература выполняет, кроме других, на эстетическую функцию, а художественная литература осуществляет некоторые функции религиозной, т.е. продолжает существовать тесная взаимосвязь между ними. Поэтому в разделе «Литература и религия» рассматривается интерпретация религиозных тем и мотивов в творчестве русских писателей.

Рассмотрим подробнее цели, задачи, содержание учебного курса «Литература и религия».

Целью освоения курса «Литература и религия» является формирование у слушателей профессиональных компетенций, необходимых для профессиональной деятельности в области основ религиозных культур и светской этики, а также в области мирового литературного процесса.

Учебные задачи курса следующие:

- повысить теоретическую и практическую подготовку реализации «Основы религиозных культур и светской этики» через ознакомление с процессом взаимовлияния литературы и религии, а также религиозными мотивами в творчестве писателей;
- раскрыть формы и содержание литературно-религиозных связей;
- научить самостоятельно выявлять литературно-религиозные связи, позволяющие точнее интерпретировать содержание литературного произведения;
- усвоить основные теоретические понятия, необходимые для уяснения специфики литературно-религиозных взаимоотношений.

Требования к результатам освоения содержания раздела заключаются в совершенствовании у слушателей следующих компетенций:

ПК–4

Знать:

- тенденции развития образовательной среды;
- способы достижения личностных, метапредметных и

предметных результатов обучения учащихся в образовательной среде;

- механизмы достижения качества учебно-воспитательного процесса средствами преподаваемых учебных предметов;
- принципы научного анализа закономерностей развития образовательной среды с целью прогнозирования достижений личностных, метапредметных и предметных результатов обучения учащихся.

Уметь:

- уметь использовать возможности образовательной среды для достижения личностных, метапредметных и предметных результатов обучения;
- проектировать образовательную среду для достижения личностных, метапредметных и предметных результатов обучения учащихся;
- создавать педагогически целесообразную и психологически безопасную образовательную среду на основе социокультурных особенностей;
- достигать высоких показателей качества учебно-воспитательного процесса на основе использования возможностей образовательной среды.

Владеть:

- способами достижения личностных, метапредметных и предметных результатов обучения учащихся в образовательной среде;
- навыками проведения комплексного поиска, анализа и систематизации информации для проектирования образовательной среды и достижения высоких показателей качества учебно-воспитательного процесса;
- способами совершенствования профессиональных знаний и умений путем использования возможностей образовательной среды для достижения личностных, метапредметных и предметных результатов обучения и обеспечения качества учебно-воспитательного процесса.

ПК–6

Знать:

- закономерности, механизмы и характеристики процесса межличностного взаимодействия;

- особенности взаимодействия и способы коммуникации с различными субъектами педагогического процесса (учениками, родителями, коллегами, социальными партнерами);
- методы и приемы построения взаимодействия с учениками, родителями, коллегами, социальными партнерами.

Уметь:

- устанавливать контакт в общении, налаживать эффективное взаимодействие с учетом индивидуально-личностных и возрастных особенностей партнеров по общению;
- осуществлять взаимодействие с учениками, родителями, коллегами, социальными партнерами с учетом профессиональных задач;
- проектировать совместную деятельность в педагогических целях с учениками, родителями, коллегами и социальными партнерами.

Владеть:

- способами эффективного взаимодействия, ориентированного на компромисс и сотрудничество;
- различными способами коммуникации в профессиональной деятельности.

Содержание курса представлено в таблице №1.

Таблица №1

Наименование раздела учебной дисциплины (модуля)	Содержание разделов и тем дисциплины
1. Религия и духовная культура и литература	<p>Определение религии. Социальная сущность религии. Причины, факторы и предпосылки возникновения, сохранения и воспроизводства религии. Структура религии и ее основные элементы. Социальные функции религии. Специфика религии как формы отражения реальной действительности. Отличие от отражения действительности литературой. Вера в сверхъестественное — основа религиозного мировоззрения. Религия как специфическое явление духовной культуры. Взаимодействие религии и литературы в истории человеческой цивилизации. Проблема соотношения религии и литературы. Религиозная культура</p>

Наименование раздела учебной дисциплины (модуля)	Содержание разделов и тем дисциплины
2. Архаическая культура и становление религии, обряды, обрядовая поэзия	<p>Рациональное и иррациональное в первобытном сознании. Эволюция веры в сверхъестественное. Синкретизм первобытных верований и культов. Аниматизм. Анимизм. Тотемизм. Фетишизм. Магия. Первобытное искусство и его связь с первобытными верованиями и культурами. Первобытные праздники, обряды, ритуалы. Мифология как форма первобытного сознания. Единство мифа и обряда. Земледельческие и скотоводческие культы. Культ умирающих и воскресающих богов. Культ богини-матери. Сакрализация власти и культ правителей.</p>
3. Религия и мифология в системе духовных ценностей античной цивилизации. Мировые религии и их культурно-историческая роль в формировании и развитии литературы	<p>Общественная и государственная структура восточных деспотий и ее отражение в религиозных системах. Религия и культура Древней Месопотамии. Боги и герои шумеров, вавилонян, ассирийцев, халдеев. Миф о всемирном потопе. Религиозное и светское в культурном наследии древних народов Месопотамии.</p> <p>Религия и культура Древнего Египта. Египетский пантеон. Обожествление фараонов. Заупокойный культ. Миф об Осирисе и Исиде. Жреческое сословие и его роль в культурной жизни Египта.</p> <p>Реформа фараона Эхнатона как первая попытка утверждения монотеистического культа.</p> <p>Религия в Древнем Иране. Зороастризм. Религия библейских патриархов.</p> <p>Религия и культура в Индии. Ведическая религия. Ведическая литература. Космология индуизма. Индийская религиозно-мистическая философия. Йога. Учение Будды.</p> <p>Влияние индийской религиозно-мистической культуры на духовную жизнь Востока и Запада.</p> <p>Религия и культура в Китае.</p> <p>Специфика религиозной структуры.</p> <p>Этнически детерминированный рационализм как основа китайского образа жизни.</p> <p>Древнекитайская религиозная философия. Конфуций и конфуцианство. Дао и даосизм.</p> <p>Буддизм и китайская культура.</p> <p>Религиозный и литературный синкретизм в Китае. Культурно-религиозное, литературное наследие Китая.</p>
4. Религия и ее место в развитии литературы в России X–XIII вв. XIV–XVI, XVII. Персоналии	<p>Религиозный и литературный синкретизм в русской литературе. Христианизация Древней Руси как культурно-исторический процесс. Проблема «двоеверия». «Язычество» в православии. Отражение в Унт и древнерусской литературе.</p> <p>Православие и литература X–XIII вв.</p> <p>Православие и литература Московской Руси XIV–XVI веков.</p> <p>Русская литература и православная религия в XVII веке. Раскол русской церкви и возникновение старообрядческого движения. Жития. Персоналии</p>

Наименование раздела учебной дисциплины (модуля)	Содержание разделов и тем дисциплины
5. Русская литература и православная религия в XVIII в. Взаимовлияния XIX. Персоналии	Православие и литература X-XIII вв. Православие и литература Московской Руси XIV-XVI веков. Русская литература и православная религия в XVII веке. Раскол русской церкви и возникновение старообрядческого движения. Жития. Русская литература и православная религия в XVIII в. Взаимовлияния XIX. Персоналии. А.С. Пушкин, Н.В. Гоголь, Ф. М. Достоевский, Л. Н. Толстой и др.
6. «Религиозные мотивы в творчестве писателей» XX–XXI вв.	Взаимовлияния XX–XXI вв. Персоналии. М. Булгаков, Б. Пастернак, Ч. Айтматов, Ю. Домбровский и др.

Таким образом, изучение раздела «Литература и религия» позволит слушателям усвоить основные теоретические понятия, необходимые для уяснения специфики литературно-религиозных взаимоотношений, научиться самостоятельно выявлять литературно-религиозные связи, помогающие интерпретировать художественное произведение.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ, статья 48.
2. Полонский В.М. Словарь по образованию и педагогике. — М.: Высшая школа, 2004. — 512 с.

3.6. Дополнительное образование экспертов ЕГЭ: актуальные вопросы

Образовательные реформы, проводимые с 90-х годов XX века в российском обществе, повлекли за собой оценку качества подготовки педагогических работников. В современной педагогической науке и практике особую остроту приобретают темы профессионального роста учителя, формирования единого образовательного пространства [3]. В этой связи потребовалась разработка профессионального стандарта педагога, новых подходов к организации, формам и методам осуществления дополнительного образования учителя.

Получение дополнительного профессионального образования является ключевым условием реализации профессионального стандарта педагога и национальной системы учительского роста, обеспечивающей самодвижение и саморазвитие педагога. Для воплощения новой модели профессионального стандарта педагога в 2014 году разработана и утверждена «Комплексная программа повышения профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций», где ведущая роль отводится мероприятиям в области повышения профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций через организацию дополнительного педагогического образования, что обуславливает его развитие в новых условиях. Модернизация дополнительного педагогического образования позволит повысить эффективность работы и повышение престижа профессии педагога, обеспечить педагогический рост учителя.

Существует обширная нормативно-правовая база обеспечения модернизации дополнительного педагогического образования в системе профессионального роста педагога. Так, основными нормативно-правовыми актами являются федеральные программно-целевые документы — государственная программа Российской Федерации "Развитие образования" на 2013–2020 годы, Федеральная целевая программа развития образования на 2011–2015 годы, концепция федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 годы.

Отмечаются основные тенденции современного российского педагогического образования, которые влияют на содержание и стратегии дополнительного образования, в том числе: изменение модели управления школами (за кадровую политику и содержательную часть школьной программы отвечать будет региональная власть); создание национальной системы учительского роста (в нее войдет обязательная аттестация и повышение квалификации учителей) [1].

Экспериментальными площадками по внедрению профессионального стандарта педагога стали 7 Федеральных округа, 35 субъекта Рос-

сийской Федерации, а вузами-участниками проекта модернизации педагогического образования 12 вузов, соисполнителями — 32 вуза, в том числе Ставропольский государственный педагогический институт [1].

Формирование национальной системы учительского роста направлено на установление для педагогических работников уровней владения профессиональными компетенциями, подтверждаемыми результатами аттестации, а также — на учет мнения выпускников общеобразовательных организаций, но не ранее чем через четыре года после окончания ими обучения.

На основе единых контрольно-измерительных материалов можно будет оценить такие компетенции учителя, как знание предмета, умение использовать методики преподавания с учетом психофизиологических особенностей развития ребенка и другое.

В настоящее время обсуждается необходимость введения дифференцированного подхода к должности учителя к 2020 году. Планируется выделить такие уровни учительского роста, как учитель, старший учитель и ведущий учитель [1].

Предполагается, что система учительского роста начнет приносить результаты после того, как будет внедрен профессиональный стандарт педагога. Благодаря этой системе станет возможным выделение уровней квалификации и построение модели профессионального роста от выпускника колледжа до учителя-наставника. Данные новации расширяют функции дополнительного профессионального образования. Сегодня оно направлено на удовлетворение образовательных и профессиональных потребностей, профессиональное развитие педагогических работников, обеспечение соответствия их квалификации меняющимся условиям профессиональной деятельности и социальной среды [6]. Так, согласно данным опроса Фонда Общественного Мнения около 40% педагогов, рассматривают повышение квалификации в основном как «возможность продвижения по службе» и «повышения зарплаты» [3, 4].

В настоящее время повышение квалификации педагогических и руководящих работников проводится в целях развития профессионального мастерства и культуры, обновления теоретических и практических знаний в соответствии с современными требованиями к уровню квалификации, изменяющимися требованиями Федеральных государственных образовательных стандартов, необходимостью освоения инновационных методов решения профессиональных задач и (или) адаптации их к новым социальным условиям и ведения новой профессиональной деятельности.

В результате педагог должен получить необходимые профессиональные компетенции; управленческие умения и навыки; изучить новые нормативно-правовые документы; научиться внедрять в практику достижения науки, передовые формы и методы работы; расширить

профессиональное самосознание, стремиться к постоянному совершенствованию своего профессионального мастерства с учетом специфики деятельности [7].

Согласно ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», обучение по дополнительным профессиональным программам может осуществляться как одновременно и непрерывно, так и поэтапно, в том числе посредством освоения отдельных учебных курсов, дисциплин (модулей), прохождения практики, с применением сетевых форм обучения, в порядке, установленном образовательной программой и (или) договором об образовании [5].

Новая система учительских должностей и квалификационных категорий, профстандарт и аттестация, Единая федеральная оценка компетентностей педагога и профессиональный экзамен являются главными направлениями в формировании нового педагогического пространства. В этой связи встали новые задачи для учебно-методических объединений всех уровней и переподготовки учителей с учетом особенностей единого государственного экзамена (ЕГЭ).

Сама процедура проведения и организации ЕГЭ ежегодно проходит усовершенствования и изменения. Так, в выпускных испытаниях в 9 классе появится устный экзамен по русскому языку и станет допуском к итоговой аттестации, с 2020 года станет обязательным экзамен по иностранному языку для 9-классников, а для 11-классников — с 2022 года, с 2020 года историю обязательно будет сдавать вся страна.

Современному педагогу в условиях постоянных преобразований ЕГЭ требуется повышение квалификации не только в преподавательской деятельности, но и в оценке знаний учеников в соответствии с разработанной оценкой качества подготовки, разработанной на федеральном уровне. Данная задача решается в виде проведения ежегодных курсов повышения квалификации экспертов ЕГЭ в форме вебинаров и семинаров.

Например, обучение экспертов с 2012 года ведется дистанционно. В дистанционной подготовке экспертов региональных предметных комиссий ЕГЭ в 2012 году приняли участие 57 регионов РФ (зарегистрировалось 19 369 экспертов, завершили подготовку 10 379 экспертов). В связи со значительными изменениями экзаменационной модели ЕГЭ по истории специалистами Федерального института педагогических измерений проведены информационные семинары по данной тематике для экспертов региональных предметных комиссий по истории. Семинары проведены на безвозмездной основе в очной форме 28 — 29 февраля 2012 г. и 27 — 28 марта 2012 года (участвовали 74 чел. из 43 субъектов РФ).

Кроме этого, специалисты Федерального института педагогических измерений организуют семинары по подготовке экспертов региональных предметных комиссий (участвовали 204 чел. из 44 субъек-

тов РФ). В течении пяти лет идут постоянные поиски новых форм обучения и повышения квалификации экспертов, совершенствующих их педагогическое мастерство. Так, было введено электронное тестирование: тренировочные тесты и итоговая зачетная работа. Подготовка экспертов ведется в соответствии с образовательными программами и с использованием учебно-методических материалов для подготовки экспертов ЕГЭ, размещенных на официальном сайте Федерального института педагогических измерений [2].

По результатам прохождения обучения эксперту присваивается один из трех статусов: ведущий эксперт, старший эксперт, основной эксперт.

Ведущий эксперт — это статус, позволяющий быть председателем или заместителем председателя предметной комиссии, осуществлять руководство подготовкой и/или подготовку экспертов на региональном уровне, участвовать в межрегиональных перекрестных проверках, привлекаться к рассмотрению апелляций по предмету; осуществлять проверку и перепроверку развернутых ответов участников Государственной итоговой аттестации в составе предметной комиссии, в том числе в качестве третьего эксперта.

Статус старшего эксперта позволяет осуществлять проверку и перепроверку выполнения заданий с развернутым ответом Государственной итоговой аттестации в составе предметной комиссии, в том числе назначаться для третьей проверки выполнения заданий с развернутым ответом Государственной итоговой аттестации, участвовать в межрегиональных перекрестных проверках, а также проверках в рамках рассмотрения апелляции о несогласии с выставленными баллами.

Основной эксперт — статус, позволяющий осуществлять первую или вторую проверку выполнения заданий с развернутым ответом Государственной итоговой аттестации в составе предметной комиссии.

Установление на соответствие тому или иному статусу определяют требования к образованию экспертов, опыту их работы в образовательных организациях.

Экспертом может:

- быть опытный педагог с высшим образованием из организаций, осуществляющих образовательную деятельность и реализующих образовательные программы среднего общего, среднего профессионального или высшего образования (не менее трех лет);
- имеющий дополнительное профессиональное образование, включающего в себя практические занятия (не менее чем 18 часов) по оцениванию образцов экзаменационных работ в соответствии с критериями оценивания по соответствующему учебному предмету, определяемыми Рособрнадзором.

Статусы «ведущий эксперт» и «старший эксперт» присваиваются экспертам, имеющим опыт оценивания развернутых ответов участников Государственной итоговой аттестации с опытом работы не менее 3-х лет.

Оценочные процедуры экспертов ЕГЭ, являются одним из первых элементов на федеральном уровне формирующейся национальной системы учительского роста.

В 2016 году по учебным предметам:

- «Математика»,
- «Русский язык»,
- «Химия»,
- «Биология»,
- «История»,
- «Обществознание»,
- «География»,
- «Физика»,
- «Английский язык»

обучились 1128 слушателей из 73 субъектов Российской Федерации. От успешности обучения каждому был присвоен соответствующий статус, который учитывается при оценивании труда эксперта, что является не маловажным стимулом для участия в работе эксперта.

Показателем успешного обучения экспертов за последние 5 лет стало уменьшение количества третьих проверок, следовательно, экономия федеральных средств, выделяемых на проведение ЕГЭ.

Таким образом, дополнительное профессиональное педагогическое образование способствует совершенствованию и саморазвитию педагога, что является важной составляющей современной системы роста педагога.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Волков А.А, Коблева А.Л., Мажаренко С.В., Маслова Т.Ф., Морозова Т.П., Назаров И.Н. и др. Андрагогический подход в системе дополнительного профессионального образования: практика и опыт развития. Коллективная монография // под ред. А.А. Волкова, Т.Ф. Масловой. — Издательство: Общество с ограниченной ответственностью «СЕКВОЙЯ». — Ставрополь. 2016. — 184 с.,

2. Ильясов Д.Ф. Организация обучения педагогов в учреждении повышения квалификации кадров // Вестник ТГПУ. 2010. Выпуск 2 (92). С. 30–34.
3. Коблева А.Л. Роль мотивации в развитии профессиональной деятельности в контексте андрагогики. Электронное периодическое издание (ЭПИ) — журнал — «APRIORI. Серия: Гуманитарные науки». — № 6. — 2014.
4. Коблева А.Л. К вопросу о роли мотивации образовательной и профессиональной деятельности педагогов на этапе дополнительного профессионального обучения // Сборник статей Международной научно-практической конференции «Современные концепции развития науки». Изд-во: АЭТЕРНА. — Уфа, 2016. — С. 180–183.
5. Остроумова Е.В. Система повышения квалификации педагогических работников // Современные научные исследования и инновации. 2015. — № 5. Ч. 5 [Электронный ресурс]. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2015/05/53143>.
6. Шелкоплясова Г.С., Коблева, А.Л. Роль мотивационного менеджмента в эффективном управлении персоналом: теоретический аспект // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. — 2014. — № 4 (43). — С. 160–163.
7. Эренценова М.А., Часовская Л.А. Пути улучшения системы управления персоналом: современный аспект // Сборник: Прикладные научные исследования: экономика и инновационные технологии управления монография. — Москва, 2017. — С. 202–221.

3.7. **Социально-педагогическая диагностика в формировании информационно-коммуникативной культуры современного педагога: обоснование и опыт**

Эффект функционирования современной системы дополнительного образования педагогических кадров состоит в решении профессиональных задач, определяемых стандартами профессиональной деятельности, признаваемых международным сообществом. Так, введение государственного образовательного стандарта в России соответствует ст. 13 Международного пакта об экономических, социальных и культурных правах. В контексте прав человека образовательный стандарт является документом, который создает важные условия осуществления права на образование и который по своему содержанию должен соответствовать как правам ребенка, так и правам лиц, занимающихся образовательной деятельностью. Последнее — раскрывается в Профессиональном стандарте педагога,[1] который охватывает педагогическую деятельность в дошкольном, начальном, основном общем, среднем общем образовании; представляет перечень требований, определяющих квалификацию учителя, необходимую для качественного выполнения своих обязанностей; требования предъявляются к трудовым действиям, умениям, знаниям, опыту.

Опыт показывает, что Стандарты в состоянии эффективно выполнить свою миссию только в том случае, если их разработка и процедуры принятия будут основаны на выявлении и согласовании индивидуальных, общественных и государственных потребностей в образовании. Отметим, что периодически возобновляемый в связи с разработкой стандартов процесс выявления и согласования социально-образовательных потребностей вносит большой вклад в консолидацию личности, общества и государства, поскольку прямо указывает на наличие широких областей общих интересов. Поэтому *миссия стандарта* проявляется еще и в том, что его создание и реализация рассматриваются в качестве предмета *солидарной ответственности* главных действующих сил образования, где одним из них и является педагог. Исходя из этого, в организации дополнительного образования необходимо уделять диагностическим принципам и методам, охватывающим все уровни проявления профессиональной деятельности в современном информационном обществе.

Социально-педагогическая диагностика в педагогическом образовании — специально организованный процесс познания, в котором происходит сбор информации о влиянии на личность и социум социально-психологических, педагогических, экологических и социологических факторов в целях повышения эффективности педагогических

факторов. По содержанию и конечным целям она является педагогической, а по методике проведения имеет много общего с психологическими и социологическими исследованиями. [3].

Так, по данным социологического опроса, проведенного нами на курсах переподготовки кадров Ставропольского края в 2017 г. (опрошено 200 человек), 60,0% педагогов на вопрос об основных мотивах участия в программе профессиональной переподготовки, отметили необходимость развития профессионально значимых компетенций; 30,0% — желание получить профессиональную квалификацию» и только 8,0% — выполнение требования администрации. Педагоги дошкольного образования как наиболее значимые направления развития своих компетенций назвали следующие: психологические особенности развития дошкольника — 50%; теории физического, познавательного и личностного развития 48%; направленность современного образования 39%. Ряд компетенций, составляющих содержание стандарта, как правило, не упоминается. Чаще желанными формами обучения называются традиционные: лекции, обмен опытом; реже — проектирование, анализ конкретной ситуации, хотя они признаются наиболее продуктивными в современных условиях образования.

Очевидно, что объектом диагностики в системе дополнительного образования, прежде всего, является обучающийся педагог как субъект образовательного процесса, как участник взаимодействия с социальной средой, а предметом — формы и методы развития его компетенций в контексте социальной, образовательной и педагогической ситуации. Однако, учитывая влияния совокупных факторов на характер и результаты педагогического труда в условиях стандартизации современного образования, целесообразно уточнить предметную область диагностического компонента в организации дополнительного образования педагогических кадров на *принципе адаптивности*, который предполагает:

- 1) модификацию компетенций обучающихся в соответствии с критериями и нормами Профессионального стандарта педагога, реализуемых в определенных социокультурных и педагогических условиях;
- 2) интеграцию целей и ресурсов субъектов образовательного процесса, — обучающихся и обучаемых, соотнося их социального и профессионального опыта.

В модели дополнительного образования педагогических кадров социально-педагогическая диагностика охватывает направления исследования развития образования как адаптивной системы, которая включает следующие структурные компоненты:

— социальный контекст образования как части культурного, политического пространства, где формируются ценности, нормы, знания

и практики взаимодействия людей; педагогические события, основанные на принципах государственной образовательной политики в региональных и глобальных условиях;

- факторы развития эффективного образовательного процесса и его субъектов в условиях стандартизации образования;
- актуальные теоретические подходы к поиску способов формирования социальных и профессиональных компетенций;
- перспективные практики взаимодействия субъектов в условиях педагогической (образовательной) среды как специально организованного процесса формирования (социализации) личности.

Социально-педагогическая диагностика в соответствии с данной моделью представляет собой совокупность научных (социологических, педагогических, психологических) знаний и методов, полученных для анализа дополнительного образования педагогов в контексте Профессионального стандарта педагога; является элементом организации деятельности на основе интегрированности прогнозно-аналитического инструментария в механизмы принятия управленческих решений. Прогнозно-аналитический инструментарий социально-педагогической диагностики андрагогической модели подготовки педагогических кадров охватывает оценку комплекса факторов, определяющих содержание и формы образования педагогов, нацеленного на эффективность их деятельности в конкретных условиях.

К факторам эффективной организации дополнительного образования педагогических кадров относятся те, которые составляют специфику профессиональной социализации педагогов. А именно: соотношение профессионально-педагогического сознания обучающихся и обучающихся; степень интеграции ресурсов обучаемых и обучающихся в процессе дополнительного образования; состояние этики отношений между субъектами образовательного процесса; компетентность обучающихся в области новых стандартов, их теоретико-методологических обоснований; знание характеристик слушателей курсов, действующих в определенных условиях, социокультурной специфики образовательной среды; методик работы со взрослыми и т. д. Рассмотрение данных факторов позволяет уточнить направления социально-педагогической диагностики, апробировать ее технологии и инструментарий.

К одной из актуальных диагностических технологий относится технология мониторинга (систематическое получение информации из совокупных источников) факторов, условий и результатов дополнительного образования педагогических кадров. Необходимость мониторинга обусловлена определенностью требований со стороны потребителей

образовательных услуг; социального заказа; требований Профессионального стандарта педагога; ростом конкуренции в сфере дополнительного образования региона; востребованностью «мягкого» внедрения системы менеджмента качества с учетом особенностей основных субъектов образовательного процесса.

Цель мониторинга — определение факторов и условий дополнительного образования педагогических кадров; тенденций и проблем его развития.

Эмпирически проверяемые показатели мониторинга: качество целевых групп и их изменение (потребности, интересы, мотивы, компетенции); условия образования (педагогические, социокультурные, материальные и др.); результаты образования (активность, компетентность, взаимодействие, профессиональная ориентированность, продолжение образования и т. д.)

Исходя из опыта и результатов обеспечения реализации Профессионального стандарта в действующей системе дополнительного образования педагогов, нами выделяются как приоритетные направления мониторинга образования в андрагогической модели:

- ценностно-мотивационная и мировоззренческая система личностного и профессионального развития педагогов;
- модификация необходимых компетенций в соответствии с интересами и стратегиями обучающихся; критериями профессионального стандарта педагога и нормами эффективной педагогической деятельности;
- социокультурные условия, влияющие на состояние образовательного пространства и педагогической среды;
- ориентация на соблюдение принципа вариативности образования путем создания «личных пространств» для принятия самостоятельных решений педагогами, профессиональными и национальными сообществами.

В рамках апробации мониторинга *образования педагогов в андрагогической модели*, направленного на модификацию ИКТ-компетенций в соответствии с критериями профессионального стандарта педагога¹, были разработаны показатели оценки уровня информационно-коммуникативной культуры педагога, определяющие ее высокий, средний и низкий уровни по определенным индикаторам.

1

3.1.1. Трудовая функция. Необходимые умения. Владеть ИКТ-компетентностями: общепользовательская ИКТ-компетентность; общепедагогическая ИКТ-компетентность; предметно-педагогическая ИКТ-компетентность (отражающая профессиональную ИКТ-компетентность соответствующей области человеческой

Таблица СОСТОЯНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНОЙ

Показатели/ Индикаторы		
	Мотивационно-ценностный	Когнитивный (знаниевый)
Низкий	<ul style="list-style-type: none"> — ориентация на ограниченное число источников учебной информации; — отсутствие стремления к коллективной деятельности; — отсутствие интереса к собственной ИКК 	<ul style="list-style-type: none"> — отрывочные знания об информационном поиске, отсутствие полноты которых затрудняет эффективное осуществление коммуникативной деятельности; — слабое знание образовательных возможностей различных источников информации; — крайне ограниченный тезаурус. — отрывочные знания о современных коммуникативных технологиях, позволяющих организовать педагогическое общение
Средний	<ul style="list-style-type: none"> — ситуативное использование различных источников учебной информации; — неустойчивый интерес к коллективной деятельности в процессе обучения; — проявление интереса лишь к отдельным сторонам собственной информационно-коммуникативной культуры 	<ul style="list-style-type: none"> — неполный тезаурус, необходимый для эффективной коммуникативной деятельности; — стремление к приобретению новых знаний наблюдается эпизодически; — имеются знания и опыт педагогической коммуникации
Высокий	<ul style="list-style-type: none"> — характерно использование различных источников информации для решения учебных задач; — обнаруживается устойчивый интерес к общению и коллективной деятельности — проявляются лидерские качества; — наблюдается сознательная ориентация на совершенствование собственной информационно-коммуникативной культуры 	<ul style="list-style-type: none"> — отмечается широкий кругозор, разносторонние знания из области информационной коммуникации, их интеграция, перенос и применение; — сформирован тезаурус, необходимый для успешной реализации коммуникативной деятельности; — наблюдается постоянное стремление к пополнению знаний

Оценка данных показателей в процессе дополнительного образования позволяет корректировать образовательные стратегии с ходе работы курсов и семинаров, создавать новые возможности повышения ИКТ-компетенций как части профессиональной культуры педагога в определенных направлениях

По итогам проведенного социологического опроса (в всего опрошено 200 человек в 2017 году) получены следующие результаты.

Ценностно-мотивационная и мировоззренческая система личностного и профессионального развития педагогов подтверждается тем, что 95 % респондентов считают компьютер своим «помощником» 85 % используют возможности сети Интернет; 75 % стремятся использовать новые возможности информационной коммуникации. Опрос указал на необходимость модификация необходимых компетенций в соответствии с критериями профессионального стандарта педагога и нормами эффективной педагогической деятельности.

Данный вывод актуализирует направление мониторинга, связанный с ориентацией на соблюдение принципа вариативности образо-

КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГА*

Технологический	Практический (профессионально-творческий)
<ul style="list-style-type: none"> — слабо развиты коммуникативные умения, владение различными средствами передачи и представления информации; — компьютер не рассматривается как средство обучения; — практически отсутствует самостоятельность в процессе обучения 	<ul style="list-style-type: none"> — отсутствие активности в осуществлении коммуникативной деятельности; — полное отсутствие стремления к само развитию; — характерно действие по образцу
<ul style="list-style-type: none"> — информационно-коммуникативные умения и навыки сформированы, но недостаточны для осуществления эффективной коммуникативной деятельности; — присутствуют основы компьютерной грамотности; — наблюдается ситуативная самостоятельность 	<ul style="list-style-type: none"> — наблюдается ситуативная активность в осуществлении коммуникативной деятельности; — осознается личная роль в саморазвитии, однако проявление инициативы в этом вопросе недостаточное; — может предложить нестандартные пути решения учебной задачи, но чаще всего не доводит ее решение до логического завершения
<ul style="list-style-type: none"> — информационно-коммуникативные умения и навыки развиты; — учащийся грамотно владеет компьютером, как средством обучения и коммуникации; — проявляется самостоятельность в осуществлении коммуникативной деятельности 	<ul style="list-style-type: none"> — наблюдается устойчивая и осознанная активность в осуществлении информационно-коммуникативной деятельности; — проявляется постоянная готовность к саморазвитию и самосовершенствованию; — наблюдается творческий, исследовательский подход к решению учебных задач

вания путем создания «личных пространств» для принятия самостоятельных решений педагогами.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Профессиональный стандарт. Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном, основном общем, среднем общем образовании). Утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н. (с изменениями на 5 августа 2016 года).
2. Митина Л.М. Профессиональное развитие и здоровье педагога: проблемы и пути решения // Вестник образования России. — 2005. — №7.
3. Педагогическая и социально-педагогическая диагностика Эл.ресурс <https://lektsii.org/>. Дата обращения 4.10.2017

◆

4. ОБРАЗОВАНИЕ И ДУХОВНОЕ САМОПОЗНАНИЕ В РАЗВИТИИ ВЗРОСЛОЙ ЛИЧНОСТИ: РЕТРОСПЕКТИВНАЯ РЕФЛЕКСИЯ

4.1. Андрагогические аспекты деятельности местных сообществ в поликультурных регионах

В последние годы усиливается внимание органов государственной власти и местного самоуправления, институтов гражданского общества к проблемам организации непрерывного образования и воспитания всех возрастных когорт общества, включая образование и самообразование взрослых людей [1; 2]. Вследствие этого дальнейшее развитие получает андрагогика — отрасль педагогики, раскрывающая закономерности освоения компетенций, знаний и умений взрослых субъектов системы непрерывного образования с учетом сформированности его личностных качеств, накопленного жизненного опыта, имеющихся культурных, образовательных и профессиональных интересов, других особенностей [3, с. 20]. Однако, как указывается в ряде диссертаций, научных статей и учебных изданий, остаются малоизученными многие аспекты воздействия социального окружения взрослых людей на их дополнительное образование и воспитание [4; 5; 6].

По нашему мнению, в научной литературе, посвященной проблемам андрагогики, еще недостаточное внимание уделяется, так называемой «народной педагогике», основными субъектами которой помимо семей являются местные сообщества, образовательно-воспитательные методы деятельности которых с особой наглядностью обнаруживаются в деятельности традиционных форм местных сообществ, образованных на Северном Кавказе. Поэтому предпринятое автором статьи изучение андрагогических аспектов деятельности местных сообществ в поликультурном Северо-Кавказском макрорегионе представляется теоретически и практически значимым.

Андрогогика исходит из понимания большой социальной значимости продолжения в постмолодежном возрасте процесса образования и воспитания взрослых людей, специфика которых предопределяется сменой характерных для молодежи доминант образного, вербального видов мышления на практическое мышление у большинства людей в возрасте 28–40 лет и сбалансированное сочетание видов практического и образного, вербально-логического мышления у людей в возрасте старше 40 лет. Но указанные возрастные трансформации доминант форм мышления человека не являются безусловно закономерными для всех людей. Они зависят от многих факторов социализации членов общества на всех этапах их жизнедеятельности, наличия у них компетенций, знаний, умений и навыков, необходимых для их интериоризации в активную социальную практику. При этом возрастает общественное значение мер по приведению отечественной системы образования в соответствие с современным уровнем потребностей российского государства и общества в повышение образовательного уровня не только детей и молодежи, но и взрослых граждан. Поэтому Президент России В.В. Путин поставил задачи увеличения к 2015 году до 37% доли трудозанятого населения в возрасте 25–65 лет, прошедшего повышение квалификации и (или) профессиональную подготовку [1].

Однако, поставленные задачи не были реализованы в полном объеме и продолжение их решения предусмотрено Федеральной целевой программой развития образования на 2016–2020 годы, целью которой является создание условий для эффективного развития российского образования, отвечающего требованиям современного инновационного социально ориентированного развития Российской Федерации, и переход от системы массового образования, характерной для индустриальной экономики, к непрерывному индивидуализированному образованию для всех, связанному с мировой и отечественной фундаментальной наукой [2].

В связи с обсуждаемой темой мы обращаем особое внимание на включенный в Федеральную целевую программу комплексный проект «Развитие инфраструктуры непрерывного образования (включая систему дополнительного профессионального образования и дополнительного образования взрослых)», который направлен на научно-методическую, организационную и институциональную поддержку системы непрерывного образования в Российской Федерации в целях повышения кадрового потенциала российской экономики, обеспечения профессионального и личностного роста взрослого населения [2]. Для реализации этого комплексного проекта требуется значительное повышение до необходимого профессионального уровня андрогенной компетенции педагогических и руководящих кадров системы образования, призванных совершенствовать технологическую среду об-

разования, развивать механизмы вовлеченности взрослых в образовательную среду и реализовывать другие мероприятия Федеральной целевой программы [2].

Среди целевых индикаторов и показателей Программы особого внимания заслуживают те, которые связаны с реализацией образовательными организациями актуальных потребностей регионов и местных сообществ. Согласно таким индикаторам образовательным учреждениям предстоит внедрять индивидуальные учебные планы на вариативной основе; осуществлять подготовку кадров по 50 наиболее перспективным и востребованным на рынке труда профессиям и специальностям; вести мониторинг трудоустройства и карьеры выпускников; привлекать к участию в реализации образовательных программ работодателей (включая организацию учебной и производственной практики, предоставление оборудования и материалов, участие в разработке образовательных программ и оценке результатов их освоения, проведении учебных занятий); использовать оценочные инструменты (на основе международных) в целях проведения внутрирегионального анализа и оценки качества образования; применять единые оценочные материалы для итоговой аттестации выпускников [2].

Очевидно, для приведения региональных и местных образовательных систем в полное соответствие с указанными и иными нормативными критериями непосредственную заинтересованность имеют местные сообщества, на территории деятельности которых созданы образовательные организации, и члены которых, получающие образовательные услуги, способны оценивать их качество адекватно общественным потребностям. При этом местные сообщества, в составе которых проходит жизнь человека, проявляют заинтересованность в повышении эффективности деятельности всех возрастных когорт своих членов, социальная полезность которых во многом определяется наличием у них компетенций, знаний, умений и навыков, необходимых для их общественно полезной социальной практики.

Взрослые люди, имеющие значительный жизненный опыт, как правило, занимают высокое социальное положение в местных сообществах, выполняют в них лидерские и иные ответственные функции, вследствие чего повышение их компетенций приобретает большое значение как для самого индивида, так и для всего местного сообщества. Поэтому члены местного сообщества, включая и взрослых людей, по собственной инициативе или под влиянием лидеров сообщества включаются в образовательный процесс в качестве субъектов, потребляющих образовательные услуги, или участвующих в их реализации, осознанно ищут и используют в своей практике новую информацию. Жизненный опыт позволяет взрослым критически относиться к результатам учебного процесса, открыто выражать мнение о нем,

привносить в него имеющиеся теоретические знания, умения, навыки, собственные эмоционально-волевые, физиологические, мотивационные и иные личностные качества.

Указанные и другие качества субъекта образования формируются у взрослых людей в процессе их предшествующей жизни и проявляются в устойчивых формах рефлексии на целенаправленно организованные и спонтанные воздействия на них специализированных учебно-воспитательных и иных социальных институтов или индивидов. Поэтому взрослый человек с большей осознанностью, чем дети и молодежь, старается приобретать новые значимые для него и его социальной практики компетенции, знания, умения, навыки.

Однако, жизненный опыт может мешать взрослому человеку воспринимать новые знания в силу указанных выше возрастных трансформаций форм мышления, вследствие чего для рациональной организации образования и самообразования взрослого человека требуются специфические образовательные механизмы, способные с участием образовательных организациями и институтов гражданского общества с высокой эффективностью осуществлять непрерывное образование взрослых людей согласно общепедагогическим и андрагогическим принципам.

Взрослые люди, достаточно интериоризованные в общественные отношения, обладают жизненным опытом, позволяющим им критически оценивать новые знания, закреплять в долговременной памяти те из них, которые по результатам сравнительного анализа с аналогами, известными по предшествующей личной жизни и ранее полученным знаниям, или интуитивно признаются человеком полезными для него и общества.

При этом в полиэтничных регионах, подобных Северному Кавказу, в механизмах образования и воспитания взрослых людей, помимо специализированных образовательных организаций, активно действуют системы "народной педагогики". В данные системы входят: семьи, трудовые коллективы, общественные объединения, другие институты гражданского общества, среди которых выделяются местные сообщества, представляющие собой устойчивые по социальному составу, многообразные по формам, имеющие родственные, экономические, конфессиональные и иные связи объединения граждан по месту их жительства, выполняющие функции артикуляции, агрегации и реализации актуальных общих проблем местных жителей, создающие органы общественного самоуправления и единые социальные нормы взаимодействия [7, с. 10].

Андрагогические аспекты в деятельности местных сообществ проявляются в формировании местных систем непрерывного образования и воспитания, создании мотиваций для взрослых сограждан к повышению уровня их общекультурных и профессиональных компетенций, на-

пример, повышению квалификации учителей, врачей и иных специалистов, удовлетворяющих актуальные потребности членов местного сообщества.

Так, в Чеченской Республике традиционными формами местных сообществ являются тайпы, в Республике Ингушетия — тейпы, в местах компактного проживания потомков казаков — казацкие общества и т. д. [7].

В связи с традицией чеченцев и ингушей относить заслуги и недостатки человека на счет всей его семьи, в местных сообществах Чечни и Ингушетии традиционно высокой остается значимость образовательно-воспитательных и контрольных функций семьи, тайпа (тейпа), местного сообщества; заинтересованность которых в своем высоком престиже заставляет всех членов заботиться как о личном, так и об общем имидже, мотивировать стремление родственников, свойственников к повышению общекультурного и профессионального уровня подготовки, достойному поведению.

Особого внимания заслуживает деятельность местных сообществ по созданию систем стимулирования дополнительного образования взрослых. Включенное наблюдение автора статьи за деятельностью местных сообществ в республиках Северного Кавказа показало, что наиболее распространенной и эффективной народно-педагогической формой обучения не только детей, молодежи, но и взрослых является образцовое поведение лидеров местного сообщества, старших, которые приобретают общественное признание и авторитет в связи с безупречным социальным поведением, соблюдением адата (от арабского "обычай") — устного свода морально-этических и иных социальных норм, лежащих в основе системы традиционных ценностей культуры чеченцев и ингушей [9]. Образцовое социальное поведение лидеров и старших членов тайпа (тейпа) превращает их в референтную группу, субъект образовательно-воспитательного процесса всех членов местного сообщества.

Большое общественное влияние лидеров и старших членов тайпа (тейпа) наглядно проявляется в конфликтных ситуациях. Поэтому глава Чеченской Республики Р.А. Кадыров и глава Республики Ингушетия Ю-Б.Б. Евкуров регулярно привлекают авторитетных старейшин тайпов (тейпов) для урегулирования острых конфликтов, связанных с «кровной мезьей», для проведения бесед с жителями, попавшими под влияние радикалов и экстремистов.

Таким образом, андрогогические аспекты деятельности местных сообществ проявляются в организации и обеспечении системы непрерывного образования и воспитания всех возрастных когорт жителей поселений и проявлении особого внимания к повышению общекультурных и профессиональных компетенций взрослых, улучшению их социально значимого поведения.

Очевидно, потребности дальнейшего совершенствования образовательной системы России обязывают изучать и внедрять в практику опыт сотрудничества государственных и муниципальных образовательных организаций с местными сообществами и иными институтами гражданского общества, участвующими в образовании и воспитании взрослых людей методами «народной педагогики».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Указ Президента России от 7 мая 2012 г. № 599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки». URL:<http://xn--8oabucjiibhv9a.xn--p1ai/documents/2257> (дата обращения: 12.07.2017).
2. Постановление Правительства РФ от 23 мая 2015 г. № 497 «О Федеральной целевой программе развития образования на 2016–2020 годы». URL:<http://government.ru/media/files/uSB6wfRbuDS4STDe6SpGjaAEpM89lzUF.pdf> (дата обращения: 12.07.2017).
3. Полонский В.М. Словарь по образованию и педагогике. — М.: Высшая школа, 2004.
4. Змеев С.И. Становление андрагогике: развитие теории и технологии обучения взрослых: дис. ... док. педагог. наук. — М., 2000.
5. Змеев С.И. Андрагогика: становление и пути развития // Педагогика. — 2005. — №2.
6. Кох М.Н., Пешкова Т.Н. Основы педагогики и андрагогике: учеб. пособие. — Краснодар: КубГАУ, 2015.
7. Сайдарханов А.М. Местные сообщества в Чеченской Республике: монография. — Грозный; Ставрополь: ТЭСЭРА, 2016.
8. Мамакаев М.А. Чеченский тайп (род) в период разложения. Грозный: Кн. изд-во, 1973.
9. Гантемирова Ф.А. Адамы чеченцев и ингушей (XVIII в. — первая половина XIX в.) // Вестник Московского ун-та. Серия XII Право. — 1972. — №4.

4.2. **Воспитание и самовоспитание в жизни и творчестве Ф.М. Достоевского**

Главное в развитии взрослого человека — это самовоспитание, которое продолжается всю жизнь в осознанной или неосознанной формах. Всю жизнь продолжается и развитие человека, как приобретение нового опыта общественного бытия. Действуя сознательно, человек обычно ориентируется на тот или иной жизненный пример — личностный или собирательный. Особенно поучительными могут быть примеры из жизни классиков русской литературы. С одной стороны, их примеры взрослому человеку более доступны и понятны, чем это, например, школьнику. А с другой стороны, жизнь классиков — это их жизнетворчество, чем и должен заниматься взрослый человек. Жизнетворчество классиков литературы складывалось из трех главных элементов: они совершенствовали литературу, внося в нее новые творческие начала; стремились изменить жизнь людей (преобразовать социум в соответствии со своими нравственными идеалами); наконец, они меняли себя, так или иначе, занимались самобразованием и самовоспитанием.

Что касается жизнетворчества Ф. М. Достоевского то оно буквально спрессовано поучительными примерами, очень злободневными для современного человека. Эпоха, в которую жил Достоевский, была эпохой утверждения буржуазных общественных отношений, она созвучна нашему времени. Писатель не принимал эти отношения, искал и указывал пути противостояния им, сохранения человеком себя как духовного субъекта преобразования мира и себя в мире.

Главное в самовоспитании Ф. М. Достоевского — это полноценная жизнь в условиях ударов судьбы, выпавших на его взрослую жизнь. Жизнь его ни в чем не щадила — трагическая смерть отца, неизлечимая болезнь, тяжелая учеба в инженерном училище, каторга и служба солдатом, одиночество в писательской среде, неудачный первый брак, болезненная игромания и т. д. Вольно или невольно, он был вынужден противостоять этим ударам — стремился не только отстоять себя как личность, но и посредством литературного творчества помочь в этом другим людьми и особенно русскому человеку, которого он глубоко понимал, безмерно любил и гордился им.

Достоевский — единственны крупный писатель России, который был приговорен к смертной казни и прошел такую «школу жизни», какой была каторга. Главными учителями в этой школе были простые люди — маленькие человечки, знание и понимание которых составляло предмет особой гордости писателя. Ф. М. Достоевский не только считал, что именно маленький человек является носителем всех высших ценностей, но и полагал, что он является также

носителем некоей божественной мысли. Федор Михайлович объявил маленького человечка — ни много, ни мало — **человеком-богоносцем!** Он был убежден, что именно на него снисходит божья благодать. «Этим утверждением писатель поднимал эту идею на недосягаемую высоту, приписывая маленькому человечку мессианские провозвестия». [5, с. 7].

Однако литературная деятельность Достоевского после шумного успеха «Бедных людей» была прервана его арестом по делу кружка петрашевцев. Главное, что вменялось Достоевскому в вину — это громкое чтение письма В. Г. Белинского Н. В. Гоголю. Что же касается кружка Петрашевского и его отношения к самому Петрашевскому, то он и в кружок попал случайно — просто из спонтанного интереса, и вовсе не разделял взгляды Петрашевского — они вообще были разными людьми. Но это Достоевского не спасло. Приговоренный к казни и помилованный в самый последний момент, находясь в двух шагах от эшафота, Федор Михайлович, видимо, пережил духовный перелом в своей жизни и судьбе — от оппозиционности по отношению к монархии к искренней любви к царю, к России и ко всему русскому вообще.

Момент казни (должна была состояться 22 декабря 1849 года) Федор Михайлович описал в своем письме брату: «Я приговорен к 4-х летним работам в крепости... и потом в рядовые. Сегодня 22 декабря нас отвезли на Семеновский плац. Там всем нам прочли смертный приговор, дали приложиться к кресту, переломили над головою шпаги и устроили нам предсмертный туалет (одели в белые рубахи)... Затем троих поставили к столбу для исполнения казни. Я стоял шестым, вызывали по трое, следовательно, я был во второй очереди в жить мне оставалось не более минуты... Наконец ударили отбой, привязанных к столбу привели назад, а нам прочли, что его императорское величество дарует нам жизнь. Затем последовали настоящие приговоры... Брат! я не уныл, не пал духом. Жизнь везде жизнь, жизнь в нас самих, а не во внешнем. Подле меня будут люди, а быть человеком между людьми и остаться им навсегда, в каких бы то ни было несчастях, не унывать и не пасть — вот в чем жизнь, вот в чем задача ее... Я перерожусь к лучшему. Вот вся моя надежда, все утешение мое» [3, с. 161, 164]. *Это есть программа самовоспитания писателя.*

Перерождение к лучшему, действительно, произошло. Прежде всего, Достоевский изменил свои политические убеждения. Он писал брату: «Я был уличен в намерении (не более того) действовать против правительства. Я был осужден законно и справедливо; долгий опыт, тяжелый и мучительный, протрезвил меня и во многом переменял мои мысли. Но тогда — тогда я был слеп, верил в теории и утопии» [3, с. 224]. После каторги он уже не верил в утопии. Главное изменение в его мировоззрении можно выразить, пожалуй, одной фразой: *не надо революций*. Но это был призыв не только к потенциальным революцио-

нерам, но и к власть предержащим. Незадолго до смерти он писал: «... Если богатые не уступят вовремя, то выйдут страшные дела. Но никто не уступит вовремя, — может быть, и оттого, что уже прошло время уступок...» [цит. по: 4, с. 21]. Но богатые не уступили. Ровно через месяц после смерти Достоевского 1 марта 1881 года был убит Александр II. Позже во многом по этой же причине — богатые не уступили — вспыхнули и революции XX века.

После каторги произошло и творческое перерождение писателя. Он окончательно определился с выбором жизненного пути, поскольку прошел огромную школу жизни, познания людей. Вопреки пережитым страданиям, он этой школой очень гордился. Если в молодости он открыл для себя и читателей душу Деточкина, то теперь, как никто иной в России, он познал людей вообще. 22 февраля 1854 года он писал брату из Омского острога, где просидел 4 года:

«...*Люди везде люди* (курсив мой. — Н.Б.). И в каторге между разбойниками, я, в четыре года, отличил, наконец, людей. Поверишь ли, — объяснял он брату, — есть характеры глубокие, сильные, прекрасные, и как весело было под грубой корой отыскивать золото. И не один, не два, а несколько. Иных нельзя не уважать, другие решительно прекрасны... Сколько я вынес из каторги народных типов, характеров! Я сжился с ними и потому, кажется, знаю их порядочно. Сколько историй бродит и разбойников и вообще всего черного, горемычного быта! На целые тома достанет. Что за чудный народ. Вообще время для меня не потеряно, если я узнал не Россию, так народ русский, и так хорошо, как, может быть, не многие знают его. Но это мое маленькое самолюбие!» [3, с. 172–173].

Главные открытия Достоевского относительно человека, его воспитания и самовоспитания, которыми он руководствовался и сам, можно свести к следующим моментам.

Первое. *Человек — прекрасен.* Он достоин веры и любви другого человека. Человек для Достоевского, что для Данте Бог. Он вообще не мог принять идеи Бога вне человека и помимо человека. И самого Христа Достоевский любил, собственно, за его человеческие черты. В слове «Бого-человек» он делает ударение на второй половине. В итоге получается, что у него был только один настоящий Бог — сам человек.

Второе. *Человек сложен, как и Бог.* Познание человека — бесконечный процесс. Он писал: «Человек есть тайна. Ее надо разгадать, и ежели будешь ее разгадывать всю жизнь, то не говори, что потерял время; я занимаюсь этой тайной, ибо хочу быть человеком» [3, с. 63].

Третье. *Человека нельзя улучшить извне* — его главная установка на самовоспитание. Не человек зависит от общества, считал он, а общество зависит от человека.

И каждый человек виновен перед обществом «в меру отсутствия света в собственной душе...» [2, с. 27]. Кто еще ставил вопрос о вине человека перед обществом, кроме Достоевского? Зло, считал он, таится не в обществе, а в самом человеке. Надо выпалывать сорняки из собственной души [см.: 2, с. 34]. Писатель считал, что недостатки каждого человека по невидимым каналам разливаются вокруг. И малейшие наши злые помыслы, слова и поступки незримо отпечатываются в душах окружающих, распространяются все дальше и дальше в пространстве и времени, подвигая кого-то к зависти или гордости, к рабству или тиранству. Так накапливается в мире *отрицательный духовный потенциал*, питающий происходящие в нем злодеяния.

Четвертое. Главное, что мешает человеку стать лучше, достичь гармонии изнутри — *это «имущественная похоть», «ожирелый эгоизм»* [2, с. 14]. Буквально страдая душевно и физически, он писал: «...Жажда личного накопления денег всеми средствами — вот все, что признано за высшую цель, за разумное, за свободу...» [3, с. 11]. Никогда еще «золотой мешок» не ценился так высоко в обществе. «Жутко становится за народ, считающий за своих лучших людей адвокатов и банкиров» [2, с. 16]. Это сказано Достоевским о людях конца XIX века. Но разве в начале XXI века применительно к условиям России, и не только к ней, нельзя сказать о них то же самое? *Ожирелый эгоизм* вновь правит бал. Как будто бы и не было между этими периодами едва ли не двухвекового общественного развития. Как тут не сослаться на слова Т. Карлейля (1795–1881): «Любая реформа, кроме моральной, бесполезна».

Пятое. Для преодоления эгоизма людей, мнению Достоевского, есть один главный путь: «*Лишь возбуждением высших интересов, — считал он, — можно перестроить глубинную структуру эгоистического мышления*» [2, с. 22]. Душа человека должна быть полностью захвачена противоположным эгоистической натуре абсолютным идеалом. Людям, полагал он, нужны **святыни**, чтобы рассеять мрак собственной души. «Я ищу святынь, — писал о себе Достоевский, — я люблю их, мое сердце их жаждет, потому что я так создан, что не могу жить без святынь...» [2, с. 15].

В святынях нуждаются не только отдельные люди, считал писатель, но и целые народы. Он писал: «Если нации не будут жить высшими, бескорыстными идеями и высшими целями служения отечеству, то погибнут эти нации, несомненно, окостенеют, обессилеют и умрут» [2,

с. 7]. В современном российском обществе, кажется, никто об этом предупреждении писателя даже не вспоминает. Исключение составляют разве что священники, но их возвышенные слова зачастую противоречат их же образу жизни, между прочим, включая и Патриарха с его хоромами на берегу Черного моря.

Главной святыней для Достоевского был Христос. Он, полагал писатель, должен стать святыней для всех людей. *Они должны объединиться между собой на почве взаимной любви во имя Христа.* Это и есть социализм в понимании Достоевского. Писатель мечтал о том времени, когда можно будет выйти на улицу и обнять первого встречного человека, как брата своего. «Выше этой мысли обняться, — писал он, — ничего нет» [2, с. 12]. И ведь люди старших поколений хорошо помнят то время, когда в условиях СССР, действительно, выйдя на улицу, можно было обняться с любым человеком, например, в дни государственных праздников. И ведь это же было!

Центром всемирного единения людей, по мысли Достоевского, должен стать русский человек, обладающий всеми необходимыми чертами всемирности. Всемирное общечеловеческое единение, считал писатель, это и есть русская национальная идея.

Разумеется, сказанным не исчерпывается весь философско-педагогический арсенал идей Ф. М. Достоевского. Но и этого достаточно, чтобы прочувствовать актуальность его мыслей для наших дней. Читая его произведения, кажется, что Достоевский жил не в конце XIX, а в начале XXI века: все повторяется вновь.

Пожалуй, самое поучительное в самовоспитании Ф.М. Достоевского — это его борьба со страстью к игре в рулетку. Будучи человеком твердого характера, не говоря уж об уме, пройдя заключение, крепости, эшафот, ссылку, смерть отца, любимого брата, первой жены, закаленный во всех отношениях, Достоевский, тем не менее, был долгое время бессилен в преодолении срасти к рулетке. От этой страсти его вылечили не доктора и не психологи, а жена — Анна Григорьевна Сныткина. Но это ей стоило немалых сил. Анна Григорьевна вспоминала, что после неизменного очередного проигрыша в рулетку, Федор Михайлович «приходил домой бедный, изможденный, едва держался на ногах, просил у меня денег, уходил и через полчаса возвращался еще более расстроенный, за деньгами, и это до тех пор, пока не проиграет все, что у нас имеется» [1, с. 184]. Когда же деньги заканчивались совсем и играть было не на что, Федор Михайлович «был так удручен, что начинал рыдать, становился передо мною на колени, умоляя меня простить его за то, что мучает меня своими поступками, приходил в крайнее отчаяние... Но приходили деньги. И наша столь милая жизнь обращалась в какой-то кошмар» [там же].

Выдержать этот кошмар могла только Анна Григорьевна. «Технология» лечения мужа, судя по ее воспоминаниям, была вообще-то простой, однако парадоксальной, а главное — эффективной. Сныткина (она всегда гордо называла себя Достоевской) никогда не ссорилась с мужем из-за рулетки — немыслимое поведение для «нормальной» среднестатистической жены, в особо тяжелые моменты она сама предлагала ему еще раз попытать счастье, сыграв в рулетку (это все равно, что советовать пьянице снова выпить в качестве лечения от выпивки). Но она любила мужа и верила в него. И этим спасла его для себя как мужа и как отца детей, а для России — как великого писателя.

Конечно, без такой жены как Анна Григорьевна Достоевский вряд ли справился бы с рулеточной болезнью, но и без желания самого писателя победить свою порочную страсть то же ничего бы не вышла. И потому это была и его большая личная победа. Достоевский признавался: «У меня есть ужасный порок: неограниченное самолюбие и честолюбие» [6, с. 195]. Именно эти «ужасные пороки», скорее всего, и помогли ему справиться с болезнью. В современном российском обществе подобные беды приобрели характер эпидемии — игромания (компьютерная зависимость), наркомания, алкоголизм. И никто толком не знает, как справиться с ним. Нужны же по Достоевскому возвышенные идеи и любовь близкого человека: лучших рецептов, видимо, человечество не выработало.

Ф.М. Достоевский громко стучится в двери современности не только как великий мыслитель, писатель, психолог, но и просто как земной человек, которому ничто человеческое не чуждо. Гений всегда современен.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Достоевская А. Воспоминания. — М.: Художественная литература, 1971.
2. Достоевский Ф. М. Дневник писателя: Избранные страницы. — М.: Современник, 1989.
3. Достоевский Ф. М. Полн. собр. соч. Т. XXVIII, книга I. — М.: Наука, 1985.
4. Карякин Ю. Люблю жизнь // Огонек. — 1981. — № 6.
5. Мирнев В. Маленькие ошибки великих людей // Литературная газета. — 2006. — № 16.
6. Переписка Н. А Некрасова. В 2-х т. Т. 2. — М.: Худож. лит., 1987.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Бондаренко Николай Федосеевич, кандидат педагогических наук, доцент, главный редактор газеты «Родина».

Волков Александр Александрович, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры андрагогики ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт».

Гриценко Галина Дмитриевна, доктор философских наук, профессор, профессор кафедры философии ГБОУ ВО «Ставропольский государственный медицинский университет».

Коблева Анжела Лионтьевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры андрагогики ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт».

Козловская Наталья Владимировна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии СКФУ, г. Ставрополь.

Мажаренко Светлана Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры андрагогики ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт».

Масалов Александр Григорьевич, доктор политических наук, профессор Ставропольского филиала Московского педагогического государственного университета.

Маслова Татьяна Федоровна, доктор социологических наук, заведующая кафедрой андрагогики ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт».

Мачулина Марина Александровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры историко-филологических дисциплин филиал ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Железноводск.

Морозова Татьяна Петровна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры андрагогики, декан факультета повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт».

Рукавишникова Елена Евгеньевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры андрагогики ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт».

Сайдарханов Аюб Магомедович, кандидат политических наук, заместитель руководителя ЧОУ «Гимназия имени Гумхановой К.Б.», г. Грозный.

Сейфулина Галина Владимировна, кандидат биологических наук, доцент кафедры биологии ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт».

Силин Григорий Владимирович, аспирант ГБОУ ВО Ставропольский государственный педагогический институт» СГПИ.

Тумакова Светлана Георгиевна, кандидат психологических наук, педагог-психолог, учитель русского языка и литературы МОУ СОШ№1 имени Героя Советского Союза И.И. Тенищева села Александровского Ставропольского края.

Часовская Людмила Александровна, кандидат социологических наук, доцент кафедры общегуманитарных и естественных дисциплин Сергиево-Посадского филиала Московского педагогического государственного университета.

Эренценова Марина Алексеевна, кандидат экономических наук, доцент кафедры андрагогики ГБОУ ВО «Ставропольский Государственный педагогический институт».

Научное издание

**ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА**

Монография

ГБОУ ВО
«Ставропольский государственный педагогический институт».

Сдано в печать 25.11.2017. Усл. печ. л. 9,12. Гарнитура Georgia.

Отпечатано в типографии ООО «Дизайн-студия Б».
Ставрополь, ул. Краснофлотская, 88.



Коллективная монография раскрывает теоретические и прикладные аспекты исследований проблем развития и личностного роста современного педагога; вопросы организации дополнительного образования, его места и роли в данном процессе; уделяется внимание истории формирования андрагогических подходов в непрерывном профессиональном образовании; значимости духовного самопознания личности педагога. Монография адресована преподавателям, научным работникам, студентам и обучающимся в системе дополнительного образования.