



**УЧИТЕЛЬ И ВРЕМЯ:
МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ
ПОДХОД К ИССЛЕДОВАНИЯМ**

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»

УЧИТЕЛЬ И ВРЕМЯ: МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД К ИССЛЕДОВАНИЯМ

•

МОНОГРАФИЯ

Ставрополь, 2017

УДК 37.01: 378
ББК 74.48
У 92

Рецензенты: **Лобейко Ю.А.**, доктор педагогических наук, профессор,
Барсукова Т.И., доктор социологических наук, профессор

Коллектив авторов: В.А. Берковский (гл.2), В.Н. Гончаров (гл. 1), Г.Д. Гриценко (гл. 1), В.Н. Груззов (гл. 1), Н.И. Джегутанова (гл. 1), Н.Б. Дрожжина (гл. 3), В.В. Ивакина (гл. 2), И.Ф. Игропуло (гл. 2), А.Л. Коблева (гл. 2), С.Г. Корлякова (гл. 3), Н.А. Леонова (гл. 2), Т.Ф. Маслова (гл. 2), Н.И. Медведева (гл. 3), И.Н. Моргун (гл. 3), Морозова Т.П. (гл. 3), О.С. Прилепских (гл. 3), Н.А. Сиволобова (гл. 3), Л.А. Тренина (гл. 1), Е.Н. Францева (гл. 3), О.В. Хилько (гл. 3).

У 92 **Учитель и время: междисциплинарный подход к исследованиям** : монография / под общей ред. Л.А. Трениной, Т.Ф. Масловой. — Ставрополь : изд-во СГПИ, 2017. — 196 с.

ISBN 978-5-906137-99-9

Коллективная монография посвящена исследованиям феномена учительства с точки зрения взаимодействия философских, социологических, педагогических, психологических подходов; современным методологическим основаниям и направлениям профессиональной деятельности учителя; условиям его личностного роста и самореализации; анализу профессиональной компетентности учителя в новых образовательных условиях. Адресуется научным и педагогическим работникам, педагогам общеобразовательных учреждений, студентам педагогических вузов, слушателям курсов дополнительного образования и переподготовки учителей.

УДК 37.01: 378
ББК 74.48

© Ставропольский государственный педагогический институт, 2017
© Коллектив авторов, 2017

СОДЕРЖАНИЕ

	ВВЕДЕНИЕ	5
Глава 1.	МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ ИССЛЕДОВА- НИЙ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЬСТВА	
1.1.	Антропологическая парадигма как ме- тодологическая основа профессиональ- ной подготовки современных педагогов: ценностный аспект	8
1.2.	Философско-антропологические основа- ния картины мира современного учителя: мировоззренческий и методологический аспект	16
1.3.	Методология и функции интегративного подхода в развитии духовно-нравственно- го потенциала будущего учителя	23
1.4.	Социальное развитие учительства: обще- методологический и эмпирический аспект	40
Глава 2.	СОЦИАЛЬНЫЕ ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ УЧИТЕЛЬСТВА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛО- ВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ	
2.1.	Новые компетенции современного учителя как субъекта социального партнерства в сфере образования	48
2.2.	Нормативно-правовые требования к педа- гогической деятельности в федеральном образовательном законодательстве: отра- жение проблемы в «Законе об образова- нии РФ»	68

2.3.	Основные научные подходы к проблеме имиджа педагога	76
2.4.	Научно-методическое обеспечение проектирования индивидуальных образовательных траекторий в профессиональной подготовке педагогов	94
2.5.	Профессиональная рефлексия как механизм саморазвития современного учителя.	110
2.6.	Самореализация учителя в поликультурном регионе	121
Глава 3.	ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ	
3.1.	Психологическая готовность педагогов к инновационной деятельности в современных образовательных условиях	127
3.2.	Психологическая компетентность педагога в сфере межличностных отношений	138
3.3.	Компетентность педагога в области сохранения и укрепления психологического здоровья личности.	144
3.4.	Готовность педагога к инновационной воспитательной деятельности	149
3.5.	Дополнительное образование педагога как фактор формирования профессиональной компетентности в современных условиях	166
	ЗАКЛЮЧЕНИЕ	175
	ЛИТЕРАТУРА	178
	КОЛЛЕКТИВ АВТОРОВ	194

ВВЕДЕНИЕ

Кто постигает новое, лелея старое,
Тот может быть учителем.

Кондуций

Во все времена одной из самых социально значимых профессий является профессия педагога, деятельность которого направлена на развитие и формирование человека. На современном этапе развития общества стоит вопрос о подготовке «эффективного учителя», способного в условиях массового, непрерывного образования обеспечивать высокий уровень обучения, проявлять квалифицированную заботу в работе с семьей и окружением ребенка.

Понимание того, что качественное (компетентностное) образование является важным ресурсом развития общества, необходимо отметить потребность изменений в отношении к образованию и, прежде всего, к учителю. С этой точки зрения актуальным является позиционирование и развитие его социально-профессионального статуса с признанием того, что важным фактором, влияющим на эффективность педагогической деятельности, являются личностные и профессиональные качества учителя, проявляющиеся в определенной социокультурной среде.

В монографии приводятся представления современной науки об основах развития современного образования, профессиональной деятельности педагога, приводятся основные методологические подходы к исследованию учительства, актуальные в современных условиях

образовательного пространства, региональные особенности образовательной системы и векторы деятельности педагога в образовательной сфере Ставропольского края.

Изменения в образовании обусловили новые акценты в положении учителя, отражающие усиление его субъектной позиции, рост персонализации учительского труда, повышение требований профессионально — личностного порядка к педагогической практике. Инновации, происходящие в школе, отказ от «единого для всех» содержания образования, от жестких методических канонов в преподавании создают предпосылки разрушения традиционно сложившихся парадигм в профессиональной деятельности и поведении учителя. В связи с этим в первой главе анализируются необходимые методологические подходы к исследованиям педагогической деятельности, в основе своей имеющие антропологическую парадигму, ценностные ориентиры образования, которые во многом определяются глобальными культурными тенденциями, дается им критическая оценка, отмечается их позитивные и негативные стороны, их влияние на формирование отношения человека к окружающему миру, к обществу, к другому человеку, к самому себе. В системе образования одно из ведущих мест принадлежит учителю, именно он является одним из звеньев, определяющих существо функционирования и перспективы развития образования. В этой связи, профессиональная подготовка педагога в системе высшего образования представляется одной из сложнейших и ответственных: она является основой формирования и развития педагога не только профессионала, но и как гражданина, способного творчески выполнять свой личный и общественный долг.

Во второй главе анализируются основные социальные условия развития образования, требующие от учителя формирования новых компетенций, создания среды для его самосовершенствования и самореализации как личности и как гражданина.

Развитие целей образования в условиях перехода к антропогенной цивилизации, основой которой являются ценности самосовершенствования, самореализации, саморазвития, актуализируют проблему теоретико-методологического обоснования и осмысления нового содержания и новых профессиональных компетенций современного педагога, трансформации целей и ценностей непрерывного педагогического образования, усиления его прикладной, практической направленности, что показано во второй главе монографии.

Стремительные изменения в образовательной сфере требуют от участников современного образовательного процесса, как педагога, так и ребенка, умения быстро адаптироваться к новым условиям, находить оптимальные решения сложных вопросов, проявляя гибкость и творчество, не теряться в ситуации неопределенности, уметь налаживать эффективные коммуникации с разными людьми и при этом оставаться

ся нравственным. Разрушение традиционных форм образовательно-воспитательного процесса поставило учителей перед необходимостью профессионального выбора и эмоционально-волевой готовности включиться в новые общественные и профессиональные отношения. Учитель должен быть готов к инновационным преобразованиям в образовательной среде и соответствующим образом готовить воспитуемых к жизни в социуме, что требует от учителя профессиональной компетенции. Эти процессы рассматриваются в третьей главе. В связи с этим рассматриваются духовно-нравственные основы подготовки учителя, формирования патриотизма, активной гражданской позиции, условия и возможности его самореализации в поликультурном регионе, рассматривается региональный контекст современного воспитания. Представлены актуальные проблемы дополнительного профессионального образования учителей с представлением опыта данной работы в Ставропольском государственном педагогическом институте.

Авторы монографии представили результаты научно-исследовательского опыта и авторских исследований, проводимых на базе Ставропольского государственного педагогического института.

**МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ
МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ
ИССЛЕДОВАНИЙ
СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЬСТВА**

1.1. **АНТРОПОЛОГИЧЕСКАЯ ПАРАДИГМА
КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ПОДГОТОВКИ СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГОВ:
ЦЕННОСТНЫЙ АСПЕКТ**

Состояние и перспективы современного общественного и научно-технического прогресса в особой мере связываются с характером и уровнем развития антропологических качеств субъектов профессиональной подготовки и деятельности в логике требований современного материального и духовного производства. Прежде всего, с наличием у них необходимых когнитивных и собственно творческих способностей, индивидуальных навыков и умений, необходимых для эффективной деятельности по специальности, готовностью к активному личностному самоутверждению в труде и избранной специальности, устойчивой ценностной духовно-нравственной мотивацией на приращение общественного блага. Отсюда в вузах, одной из определяющих предпосылок успешности их деятельности становится мера непосредственного «включения» антропологической составляющей в систему вариативно проявляющихся гуманитарных, социально-экономических, психолого-педагогических, учебно-методических, технологических и организационно-управленческих условий и факторов обучения и воспитания специалистов.

Осуществление рассматриваемого процесса представляет комплексную задачу. И ее решение (если следовать пониманию, что образование, как идея и практика, является общенациональным общественным явлением) зависит от степени участия «всех и каждого». Свое особое место здесь отводится наукам о человеке, призванным, в нашем случае, обеспечивать теорию и практику профессиональной подготовки необходимыми знаниями о сущности самого человека, его качественных сторонах, особенностях их проявления и развития в интересах той или иной деятельности. В каждый момент исторического времени это находит свое отражение в антропологической парадигме.

Соответственно, *содержание и направленность* антропологической парадигмы определяем как наличный в обществе уровень знаний о сущности человека, теоретико-методологических подходах к разработке средств и способов формирования, накопления и реализации «человеческого материала» в различных видах труда и деятельности. Под «человеческим материалом» индивида понимаем качественное состояние его реальных и потенциальных возможностей, которые могут быть задействованы для повышения эффективности, в нашем случае, профессиональной подготовки кадров.

Обозначенная проблема несет самые различные контексты с множеством неизвестных. Но у нее, на наш взгляд, есть своя «точка отчета» — сущность человека. В рамках общего замысла предлагаемого материала, основную задачу видим в посильных размышлениях о теоретико-методологических (философских) основаниях изучения данной сущности, особенностях ее проявления и развертывания в современной вузовской подготовке педагогических кадров. При этом отдаем отчет, что это необычайно сложная задача и ее решение в каждый момент конкретно-исторического времени требует «новых научных методов и нового способа мышления» [235, 252].

Готовить профессионалов — это развертывать сущность человека

Содержание взглядов и представлений о сущности человека в западной и отечественной философской антропологии (философии человека) отличается многообразием. В основе своей, это связывается с наличием противоположных, а где взаимно исключающих друг друга теоретико-методологических подходов к изучению человека. А также с теми или иными мировоззренческими, политическими и идеологическими целями и установками на понимание места и роли человека в истории. В то же время, большинство авторов признает, что человек на уровне предельно широкого абстрагирования представлен биологической, социальной и духовной фундаментальными ипостасями. Но при этом сущность человека может связываться с одной из них, степенью их взаимодействия.

Применительно к западной философской антропологии, наиболее влиятельными концепциями на понимание сущности человека являются биологизаторские и социологизаторские модификации; их общей чертой является заведомое уничтожение смысла духовных (прежде всего, нравственно ценностного) начал в человеке. При этом концепции и воззрения, построенные на догматах субъективистского толка о примате духовного в человеке (под воздействием Духа, Идеи, Иррационального и т.п.) только «запутывают» понимание сущности человека, кто, основываясь на научных знаниях, призван, самостоятельно и творчески мыслить, действовать и преобразовывать мир.

Сторонники *биологизаторских* (натуралистических) подходов, рассматривают сущность человека через абсолютизацию роли естественных, природных начал. По сути, здесь спекулятивно используется учение Дарвина о естественном отборе и эволюции. Его положения находят «свою» интерпретацию в социал-дарвинизме, евгенике и неоевгенике, где утверждается идея о превосходстве наследственных характеристик элит, их праве на господство в общественной жизни своих и других стран. Это «право» теоретически оформляется в идеологических доктринах радикального толка, типа расизма, фашизма, суперэтнуса, супердержав и т.п. Примечательной доктриной является социобиология, — она прямо переносит законы природы на общество. Так, американский исследователь Р.А. Уилсон «додумался» представлять историю человека глазами зоолога с другой планеты. История людей у такого «составителя», считает Уилсон, будет тождественной каталогу земных животных, а гуманитарные и социальные науки, искусство просто дополнительным средством изучения биологии человека.

Адепты *социологизаторских* доктрин представляют человека как пассивное порождение общественных отношений и условий. По ним общество способно и должно «готовить» человека с заведомо заданными характеристиками и качествами. Данный подход находит как сторонников (что плохого в этом, если общество на то и есть, чтобы формировать личность с нужными ему качествами и характеристиками), так и противников: а если общество таково, что ему нужны манкурты? Под влиянием этого подхода в XX веке популярными стали антиутопии, описывающие вымышленное общество с утраченными идеалами. Например, английский писатель О.Л. Хаксли в романе «Прекрасный новый мир» показывает, как в этом мнимом обществе создаются «нужные» типы человеческих существ, чрезвычайно тупых и ограниченных, заранее приспособленных к определенным видам труда. Свое суровое предупреждение о возможных последствиях социологизаторства дает Евгений Замятин в художественном произведении «Мы», Джордж Оруэлл в романе «1984». В этих не бесспорных, но значительных по содержанию и направленности работах утверждается идея: формирование людей по заданной программе превращает их в «нелюдей». Общество при этом становится злобным и равнодушным стадом, где полностью исключается право на собственное «Я».

Приведенные концепции выстроены не на «голой почве». Но признание их научной правомерности во всей полноте означает не что иное как следовать логике умозаключения о возможности абсолютно права на антигуманность. В то же время, нельзя принижать их влияния на общественное массовое сознание. Уже потому, что они находили и находят свое преломление в реальной теории и общественной практике государств. Сегодня биологизаторские и социологизаторские концепции реализуются через глобальные информационные сети, массо-

вые коммуникации, искусство. При нехватке аргументов, «вбиваются» в головы землян бомбами и ракетами (Ирак, Югославия, Афганистан, Юго-Восток Украины...).

По известным причинам, в отечественной философской антропологии нередко на первый план выдвигались социальные основания человека и принижалось значение человеческой субъективности, чувственности, телесности, индивидуальных интересов и потребностей. Конкретный человек, его потенциалы рассматривались преимущественно как средство достижения общественных целей, тогда как биология человека, его духовные основания — через призму «вторичных» значений. Даже медицина «потеряла» свой предмет, врачи больше лечили болезнь, а не человека в совокупности его биологических, социальных и духовных качеств и свойств.

Как и другое. В современной отечественной философской антропологической мысли сложилось направление, где исходной методологией анализа сущности человека утверждается идея целостного подхода. Здесь целостность изучается в качестве конкретного объекта, обладающего интегративными свойствами, где интегративность выступает как обобщающая функция понятия «целостность», она выражает познанные особенности самоорганизующихся объектов [19, 26]. В этом смысле «исследовательская методология, не учитывающая целостный, системный характер социальных объектов, не только не охватывает сущности изучаемого предмета, но и грозит в конечном итоге расчленением и разрушением его... Поэтому крайне важно теоретически вычленить или хотя бы мысленно прикоснуться к основаниям данной целостности с тем, чтобы не разрушить ее, а сохранить или найти соответствующие способы трансформации...» [257, 609].

В логике данного похода сущность человека рассматриваем как интегральную целостность, которая проявляется через диалектическое единство биологического, социального и духовного. Такое понимание уже изначально ориентирует исследователя на «уход» от односторонности или вульгаризации, мистики, субъективизма и догматизма в понимании биологического, социального и духовного. *Биологическое* — состояние здоровья, психофизиологические природные качества, сила, уровень координации и ловкость, темперамент, эмоциональная устойчивость, интеллектуальные задатки, креативные свойства ума и т.п. Под *социальным* понимаем уровень образования, объем знаний, воспитанность, коммуникабельность, инициативность в деятельности, отношение к общественным материальным и духовным ценностям культуры, нравственная воля к самообучению и саморазвитию. *Духовное* рассматриваем как базовые смыслы самоопределения человека как целостности. Духовное как сторона антропологического процесса (мышление, речь, память, самосознание и самоопределение в смыслах жизни и труда, нравственные идеалы, ценности бытия т.д.), стало следствием

расширяющейся и усложняющейся трудовой деятельности, развития коммуникативных вербальных связей и отношений между людьми, их объединениями и организациями. Каждый из выделенных элементов трансформируется с каждым и вносит «свое» особенное в проявление универсального многообразия сущностных свойств и качеств человека. Соответственно, принижение или абсолютизация роли одного из них, как и игнорирование их действительного влияния на мир человека, может приводить к неоправданным просчетам в теории и практике обучения и воспитания личности [182, 12–14; 50, 15–40; 51, 53–61; 177]. Понимание концептов рассматриваемой проблемы существенно дополняется размышлениями В.С. Барулина. Он предлагает рассматривать сущность человека в тесной связи с существованием, — через него она реализуется, в нем создается. Отсюда, считает он, разговор о природе человека становится совершенно бессмысленным вне рассмотрения способов реализации сущности и форм существования человека, представляющих, своего рода, всеобщие модусы человеческого существования: смысло-ценностное самоутверждение, социосозидание, творчество, свобода, устремленность к абсолюту, нравственность. Модусы, взаимодействуя с антимодусами, порождают многообразие форм человеческого существования [1, 30].

Основываясь на проведенном анализе, можно говорить, что в ряду основных задач философской антропологии становится: систематизация знаний о сущности человека на основе обобщения достижений других наук; разработка теоретико-методологических подходов к познанию сущности и существования человека, тенденций их проявления в тех или иных видах деятельности. Применительно к подготовке педагогов, положения философской антропологии о сущности человека ориентируют теоретиков и практиков на изучение реальных возможностей субъектов профессиональной подготовки и деятельности, а также на необходимость разработки комплексных и целевых программ, соответствующих технологий, реализация которых будет способствовать разрешению постоянно накапливающихся и вариативно изменяющихся противоречий в системах «человек-человек», «человек-общество», «человек-человек-общество».

В рамках одного исследования даже простое выделение встающих вопросов — задача невозможного порядка. Поэтому оно «ограничивается» рассмотрением проявления ценностного аспекта проблемы на уровне личности. В данном случае следуем мысли русского философа С.Л. Франка, считавшего, что в философско-политическом познании особо важно исходить из «идеи личности как носителя и творца духовных ценностей, осуществление которых в общественно-исторической жизни образует содержание культуры и есть высшая и последняя задача политического строительства» [231, 69].

Подготовка педагогов в ценностном измерении

Ценностное измерение (оценка) процесса подготовки педагогов в вузе становится наиболее приемлемым, в определенной степени, всеобщим критерием его эффективности. Это обуславливается тем, что по условиям, факторам и характеру его осуществления здесь имеем дело с разнонаправленным и многоуровневым общественным явлением, в «центре» которого находится человек, развивающийся и утверждающийся в мире ценностей через преодоление в духовном мире противоречий объективного и субъективного порядка.

Объективная сторона рассматриваемого процесса обуславливается общим характером общественного развития: экономики — продолжается переориентация общественного сознания на ценности рынка, соответствующие принципы мышления и деятельности; *социальных сфер* — объективно идет активная смена традиций, стиля общения и взаимодействия людей, их социальных ролей и статусов в условиях общественного кризиса. По замечанию известного ученого Л.Н. Столовича, следствием общественного кризиса стало отрицание незыблемых и вечных ценностей, что в конечном итоге приводит к тому, что на человека смотрят как на средство [202, 394]. Поэтому на смену «старым» вырабатываются иные социальные ценностные оценки жизни и деятельности человека, «идеалы и эталоны» его поведения; *образования* — реформируется управление, изменяются оценочные ценностные критерии эффективности и качества подготовки специалистов управления. В качестве основного, внедряется совершенно не бесспорный критерий — критерий успешной личности; *духовной жизни и культуре* — изменяется духовно-нравственная ситуация в обществе, здесь происходит переориентация от приоритетов общественного к личному успеху, нередко любой ценой.

Субъективную сторону подготовки педагогов связываем, прежде всего: с состоянием духовного мира личности, содержанием и направленностью его ценностных жизненных ориентаций; способностью интеллекта человека к творчеству, самосознанию и самооценке; степенью устойчивости мотиваций и интереса личности к ценностям избранной профессии и труда в целом. И здесь являемся свидетелями нарастания деформационных процессов в состоянии духовного мира человека из-за его «не способности» адекватно перестраиваться к новым рыночным реалиям. Это связывается с тем, что, с *одной стороны*, сегодня расширяются права и свободы личности на выбор рода занятий, самовыражение, творческое самоутверждение в профессии, и это явление позитивного свойства. Тогда как с *другой стороны*, в системе обучения и воспитания необходимым становится учитывать факт созданной в национальном и глобальном масштабах мощной информационной индустрии «грязи и иллюзий». По основной сути ее предназначение в рас-

ширении границ и повышении возможностей рынка, — чтобы все как можно больше продавалось и покупалось по цене, выгодной для торговцев товарами и услугами. И собственно в умении все продать и купить проявляются «естественные» законы рыночной экономики, где реклама всегда являлась одним из эффективных двигателей ее развития. Однако здесь есть и другая сторона. Современные реалии, сложившиеся в мировой и национальной жизни, со всей очевидностью подтверждают, что сегодня нарастают объемы продаж не только собственно товаров и услуг, но и чувств, идей, духовных ценностей, пристрастий людей, образно говоря, всего, что составляет их «душу и тело», даже их самих. Это становится возможным благодаря безмерной эксплуатации эмоциональных механизмов бессознательного в человеке. С их помощью у человека, в интересах заказчиков, формируются явно неосознаваемые потребности к «чему-то» и на «что-то». В результате у такого человека фактически деформируются знания и представления о морали, происходит подмена действительных ценностей на ширпотреб (материальный и духовный).

Что в итоге? Социологические исследования подтверждают как очевидное: в современных условиях происходит нарастание предпосылок антропологического кризиса, ведущего к расширению и углублению деградации «человеческого материала». В свою очередь, это становится следствием «поражения» современной цивилизации в борьбе за человека (собственно, она никогда не прекращалась): все чаще побеждают идеи, методологические основания которых питаются истоками субъективистских воззрений, биологизаторских и социологизаторских концепций. Воздействие такого рода «внешних» и «внутренних» сил на сущностные основания человека (его биологические, социальные и духовные ипостаси) ведет к «переустройству» ценностного миропонимания в духовном мире человека. В нем действительно ценностное (что формируется на основе высших ценностей) на понимание смыслов жизни и деятельности, профессионального выбора подменяется выгодным «кому-то», но меньше всего отвечающего предназначению самого человека. В конечном счете, давление на человека может быть таким, что индивидуальные возможности и способности «*Homo sapiens*» к осознаваемой ценностной адаптации в окружающем мире оказываются «исчерпанными». В таком случае существование индивида может переходить (впадать) в пограничные «экзистенциальные состояния», для выхода из которых ему может оказаться недостаточно не только напряжения внутренних наличных сил, но и «внешней» помощи в лице воспитателей всех уровней, социальных институтов, занимающихся формированием и развитием личности.

На поверку выходит, что человек, являясь основным созидателем и носителем духовных ценностей, под воздействием различных негативных (по отношению к его родовой и общественной ментальности)

ти) установок и мотиваций, — все более «удаляется» от действительных ценностей самоутверждения. Прямым следствием этих процессов становится накопление, если так можно сказать, состояний разрыва в духовном мире человека между должным и «внешне» мотивированным, причем, и на уровне бессознательного. Последнее в особой степени характерно для подростков и молодежи, кто по опыту жизни наиболее склонен все воспринимать «как есть». А в результате, под действием антиценностного, наблюдается рост негатива в духовном мире молодежи (и не только ее), в том числе и в форме скептицизма к фундаментальным ценностям общественного бытия и профессиональной деятельности, таким как труд, социальная и нравственная ответственность, патриотизм, самообразование. По данным МВД и прокуратуры, прямым следствием такого «положения дел», является и рост девиантных форм поведения.

Происходящие изменения, прямо и опосредованно, затрагивают и всю систему образования, в том числе профессиональное обучение и воспитание педагогов. Более того, по отношению к данной профессии рассматриваемая ситуация носит универсальный характер. Уже потому, что деятельность педагога обращена к «предельно широкому объекту» — человеку как таковому, во всей полноте и широте его существования. И высшая педагогическая школа может рассчитывать на ожидаемые (прогнозируемые) результаты, если здесь будут своевременно, всесторонне и глубоко изучать характер и особенности взаимодействия «внешней среды» и личности, а вместе с этим исследовать сущностные изменения, как «вовне», так и «внутри» самого человека.

Общая суть дилеммы не в мере расстояний между «плохим и хорошим» в бытии людей, а в том, что рост негативного в «человеческом материале» идет явно несоразмерными темпами по отношению к сегодняшним и будущим задачам развития личности и общества. Поэтому естественно, что в результате происходящих изменений в вузы приходит «другая» молодежь, с «иными» ценностными устремлениями. В определенном смысле, ход изменения качественных характеристик понятия «другая молодежь» можно измерять иными поколенными интервалами. Иными словами, общепринятого подхода в 6–7 лет, образно говоря, многократно становится: сегодня с должной определенностью можно говорить, что по уровню общешкольной подготовки, здоровья, физического состояния, интеллектуального развития, характеру и направленности духовно-нравственной мотивации с минусовыми значениями молодежь меняется ежегодно. Все это требует соответствующих дополнений в вузовский учебно-воспитательный процесс.

И если для преодоления накапливающихся противоречий в системах вузовского обучения и воспитания, обусловленных антропологическим кризисом, нужны комплексные усилия всех ветвей управления, систем образования, общественных и заинтересованных

организаций, то многое зависит и от субъектов профессиональной подготовки в вузах. В нашем случае, от их способностей и умений вести образовательную деятельность с учетом антропологической ситуации в стране и мире.

В процессе профессиональной подготовки, в нашем случае педагогов, изначально важным становится придание антропологической направленности всему учебно-воспитательному процессу в вузе. В ходе развертывания и реализации антропологической проблематики становится необходимым формирование у студентов (в должной мере и у преподавателей) убеждения, что каждый человек индивидуален, он есть главная ценность мира и педагог обязан воспроизводить и развивать в нем действительно ценное. Как и осознание того, что «разность» между людьми есть величайшее благо для общества, она открывает бесконечные возможности духовного взаимообогащения людей: в ходе общения непохожих людей в каждом из них происходит обретение новых качеств и способностей. Реализация данного подхода ориентирует субъектов профессиональной подготовки на повышение культуры профессионального общения до необходимого уровня, значит на тактичное, бережное отношение и уважение к индивидуальности «других». Все вместе взятое, предостерегает от неосторожных и опрометчивых шагов в системах межличностного взаимодействия и социальных коммуникаций. В целом, разработка и реализация антропологической парадигмы в процессе профессиональной подготовки педагогов вооружает их реальными знаниями о сущностных основаниях жизни и деятельности человека, закономерностях обучения и воспитания, тем самым формируя у них целостную картину мира.

1.2. ФИЛОСОФСКО-АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ КАРТИНЫ МИРА СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ: МИРОВОЗРЕНЧЕСКИЙ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Необходимость формирования целостной картины мира у современного педагога объясняется многими факторами социокультурного характера, действующими в эпоху, называемую многими исследователями по аналогии с понятием Э. Тоффлера третьей волны, эпохой четвертой волны.

Новейшая эпоха, ознаменованная, с одной стороны, революционным развитием информационных технологий, научных знаний, техники, а с другой, сложной геополитической ситуацией, доминированием сервисных социальных отношений, кардинальной ломкой культурных ценностей, стала цивилизационным вызовом для экзистенциальных основ бытия человека.

Современная техногенная цивилизация вызвала глубокие трансформации онтологических основ общества, человека, образования. Быстрое развитие информационных и компьютерных технологий, нанотехнологий, робототехники, искусственного интеллекта и других областей научного и технического знания выводит сегодня общество на особый уровень технологизации всех его сфер. По сути живая реальность заменяется виртуальной, разрываются социальные связи и отношения, происходит атомизация социума, который становится пространством предоставления и потребления услуг, а не специфической сферой становления человеческого в человеческом бытии, сотворения личности в системе различных коммуникаций. Общество потребления сформировало одномерного человека с узкой направленностью его как функционала. Духовные ценности такие, как честь, достоинство, любовь, преданность, долг низведены в ранг невостребованных. Такое состояние философы называли антропологической катастрофой (П.С. Гуревич). Сегодня можно провести любую модернизацию своей телесности через генную инженерию, евгенику, пластическую медицину. Из целокупности телесного, душевного, духовного осталась только телесность, ее культ. Концептуально и практически такое положение выразилось, например, в идеях и движениях трансгуманизма, которые направлены на создание и бесконечное совершенствование нового человека или постчеловека, который не знал бы таких ненужных состояний, как боль, страдание, а, следовательно, и сострадание, болезнь и даже смерть. Все человеческое, что приносит страдание, должно быть устранено и заменено в буквальном смысле на кибернетическое.

В связи с этим сегодня остро встает вопрос — что такое человек? Данный вопрос составляет фундаментальную проблему философской антропологии. Ее основатель М. Шелер писал о том, что главная проблема состоит не в том, чтобы искать, как возник человек, а в том, что он есть, поскольку он настолько широк, ярк и многообразен, что сложно дать ему универсального определения [250].

Философия имеет бесценный опыт, исследуя более двух с половиной тысяч лет от Сократа, Платона и Аристотеля до М. Шелера, А. Гелена, С. Франка, А. Белого, З. Фрейда и др. природу и сущность человека. Этот опыт должен стать философско-антропологическим основанием для современного образования, так как именно оно имеет своей экзистенциальной целью и социальной ролью сотворение человека как многомерной личности в совокупности телесного, душевного и духовного с приоритетом нравственных ценностей. История развития философской мысли, человеческая история показывает, что иная установка, не на нравственное начало и духовность, приводит цивилизацию к деградации и гибели. Следовательно, духовно-нравственные ориентации должны стать априорными для образования, для педагогической прак-

тики, которые в свою очередь должны создать необходимые условия для их формирования.

Российская реальность образовательного пространства сегодня показывает, что таковые условия практически отсутствуют. Общая направленность образования в школе состоит в подготовке и сдаче единого государственного экзамена. Требования экзамена таковы, что ученики вынуждены заниматься дополнительно в формате репетиторства, как правило, за определенную плату. Сегодня учитель — это репетитор, профессиональные интересы смещаются в сферу дополнительных услуг. Общий педагогический процесс в классе теряет свой сущностный смысл как обучение и воспитание личности, гражданина, патриота, став некоей схематизацией педагогических технологий и методического инструментария. Литература, история, культура, обществознание рассматриваются через «схемы» заданий ЕГЭ; внеклассные мероприятия — через «схемы» — требования ФГОС общего образования. По сути дела выпускник рассматривается как будущий функционал, обладающий определенным набором знаний, умений и навыков. В стандарте общего образования так и определяется: развитие личности ребенка на основе универсальных учебных действий. Во всей этой схематизации и формализации выхолащивается сама сущность человека как самоценной личности и учителя и ученика. Взаимодействия учителя и ученика выстраиваются по схеме — транслятор информации и знаний и получатель информации и знаний. В результате потеряна связь, соучастие, событийность учителя и ученика, их цельность в педагогическом процессе, полярны их мировоззренческие установки. Ученик находится в некоем экзистенциальном одиночестве, отстраненности от мира взрослых. Отношения учителей формальны, а родители теряют свой статус воспитателей, оставляя за собой только функцию обеспечения материальных благ семьи, в том числе для репетиторства.

Изменит подобную ситуацию особый смысл профессиональной деятельности учителя в философско-антропологическом измерении, который состоит в создании детско-взрослой событийной общности. Главным способом бытия такой общности, сохраняющим ее целостность, по мнению В.И. Слободчикова, должна стать совместно-распределительная деятельность, которая должна рефлексироваться в своих основаниях и средствах [190]. Эта общность направлена на развитие сущности человека (ребенка), его саморазвитие.

Обращение к философско-антропологическим и даже метафизическим, то есть сверхчувственным умопостигаемым началам сущего и этики, необходимо для человека, педагога, учителя потому, что только таким образом возможно создать целостную картину мира в своем собственном сознании и понимании в ней значения нравственности, а, значит, помочь ребенку нарисовать цельную картину мира, в котором царит добро, любовь и красота.

Саморазвитие и самореализация являются сегодня одними из основных требований профессионального роста учителя, которые актуализируются в условиях разработки и внедрения национальной системы учительского роста, так называемой «дорожной карты» учительского роста. Самореализация учителя в педагогической литературе определяется через удовлетворенность своей деятельностью. Учитель в этом плане — творческая гармоничная личность, владеющая философскими и антропологическими значениями и смыслами, индивидуальным стилем работы, рефлексирующая над такими понятиями, как смысл собственной жизни, смысл профессиональной деятельности, что есть профессиональный долг. И в событийной общности учителя и ученика эти смыслы должны совпадать. Формирование многомерного человека есть смысложизненная задача и профессиональный долг учителя, которые реализуются в системе именно человеческих отношений.

Актуально сегодня понимание Кантом долга как благодеяния, которое совершается не из-за любви к другому, а только по пониманию долга, когда жертвуешь собой и своими интересами. Не является долгом считать себя обязанным содействовать совершенству другого. Казалось бы, что долг учителя как раз и состоит в том, чтобы способствовать совершенству ученика. Для Канта совершенство другого человека состоит в том, чтобы он *сам* способен был ставить себе цель по своим собственным представлениям о долге [92]. В этом и состоит нравственный смысл профессии учителя. Воспитывать ученика не по принципу «ты должен быть таким-то или кем-то», это есть внешнее насилие, а воспитывать особым образом, формируя его картину мира, чтобы он сам ставил перед собой цель, которая есть долг, чтобы он понимал, что его долг — не обрести богатство, но счастье другого. Исполнение долга всегда предполагает совершение максимы поступков, а не простое следование своим природным задаткам.

Жизненное пространство мира взрослых и мира детей, их совместная духовная деятельность призваны формировать личность ребенка с правильными ценностными установками. Смысл профессиональной деятельности учителя, его антропологическая практика состоит в создании такого пространства, жизненной реальности, в которой событиями выступают учитель, ученики, родители.

В этих условиях остро встала проблема поиска эффективных научных, методологических, ценностных ориентиров формирования человека в новых условиях и определения основ их антропологических измерений.

Данные процессы нашли свое специфическое выражение в российской реальности, в которой происходили свои непростые процессы политического, экономического, социального и культурного характера постсоветского периода. Такая ситуация вызвала глубинные трансформации в общественном сознании, мировоззрении в обществе, что в

свою очередь отразилось на всей системе образования и воспитания в современной России.

На смену единой идеологии, господствовавшей в советскую эпоху, пришла так называемая клип-культура [283]. Слово «клип» означает короткометражный видеофильм, то есть передача короткой информации, фрагмента. Поэтому по сути своей указанная культура является фрагментарной. Э. Тоффлер [283] писал о том, что в таких условиях человека ослепляют и обстреливают обрывками не связанных друг с другом и бессмысленных клипов, фрагментов информации в виде роликов, рекламы, что вызывает у человека, обладающего сформированным целостным мировоззрением, состояние фрустрации, социальной апатии, депрессии. Современный человек получает не систематизированные знания с причинно-следственными связями, а разорванные куски модульных всплешек информации.

В условиях фрагментарной, разорванной, модульной клип-культуры идет процесс социализации молодого поколения. Дети получают потоки разорванной информации из окон (windows)-фрагментов мониторов, планшетов, сотовых телефонов, повсеместно бегущей рекламе, роликов. Перед глазами постоянно мелькают рекламные баннеры с изображением кусков эротического человеческого тела. Даже изучение литературных произведений происходит в сокращенной форме, своеобразными клипами. Такова же сущность системы единого государственного экзамена и всей системы тестирования, так как тесты представляют собой разорванные куски информации, которые не каким образом не связаны между собой. Все эти явления способствуют формированию фрагментарного, клипового мышления, мозаичной бессмысленной картины мира, в которой отсутствуют причинно-следственные связи, закономерности, принципы диалектики и системности. В этих условиях исчезает возможность измерения реальности с позиций антропоцентризма, признающего высшей ценностью человека.

Сегодня в целях создания единого образовательного пространства, включающего Россию в европейскую систему, отечественное образование перестраивается по принципам Болонского соглашения. Однако современная зарубежная педагогика приоритетным процессом считает обучение с ориентацией на практику. Воспитание, по меньшей мере, остается за рамками формальных отношений педагога и обучающегося. А российская педагогика традиционно ориентирована на формирование у ребенка не только знаний, но и ценностных ориентаций, воспитание личностных качеств, которые помогли бы ему интегрироваться в общество. В условиях реализации системы образования по западному типу встает проблема свободы выбора: западные ценности прививать молодому поколению или традиционные отечественные. Выбор в пользу первых вызывает крайние сомнения его правильности, так как возникает угроза сформировать ложные, неадекватные ценнос-

ти и даже антиценности. Например, понимание свободы как возможности унижения чести и достоинства другого человека («Я — Шарли Эбдо»), или прославление победителей Евровидения, или полная свобода, неограниченная никакими социальными и нравственными нормами, сексуального «просвещения», которое полностью переориентирует образование с антропологических ценностей и измерений на сугубо натуралистические.

Такие явления социального, мировоззренческого, нравственного, просветительского, культурного плана стали вызовом для российской цивилизации. Целью данного исследования является определить методологическую основу ответа на такой вызов, которая находится, по мнению автора, в сфере образования как научной площадки, где происходит формирование картины мира у подрастающего поколения, где закладывается мировоззренческая компонента личности обучающегося.

Ответом на цивилизационный вызов на официальном уровне стала государственная политика в сфере образования в виде, например, таких нормативных документов, как Федеральная целевая программа развития образования на 2016–2020 годы, Стратегия воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года, Указ Президента РФ «Об утверждении Основ государственной культурной политики», Профессиональный стандарт педагога [282].

Анализ данных документов позволяет сделать вывод о том, что государственный заказ в сфере образования и воспитания состоит в необходимости создания личностно-ориентированной модели образования, задачей которой является формирование таких качеств личности обучающегося, как осознание своей гражданской идентичности в поликультурном и поликонфессиональном обществе, патриотизм, уважение к старшему поколению, милосердие, сострадание, коммуникативность, уважение прав и свобод личности, коллективизм. Молодой человек должен научиться проявлять свою активную гражданскую позицию и ответственность, основанные на традиционных культурных, духовных и нравственных ценностях российского общества. Именно эти качества и должны выступать основой антропологического измерения гуманитарной картины мира как в методологическом, так и в мировоззренческом смысле. Таким образом, позиция государства по поводу выбора, какие ценности формировать у молодежи, четко определена — традиционные ценности отечественной культуры.

Методологическим основанием построения личностно-ориентированной модели образования в современной России может стать гуманитарная картина мира. Интенсивное развитие гуманитарных наук во второй половине 20 века вызвало необходимость поиска специфического метода познания такого объекта исследований, как человек. Многие феномены человеческого бытия не поддавались изучению метода-

ми естественных наук. Тогда возникла необходимость создания гуманитарной картины мира в ее антропологическом измерении и в целом дальнейшего развития гуманитарных наук. Однако специфика и субъекта и объекта познания вызвала сомнения по поводу научности этих областей знания, поэтому указанная проблема не получила дальнейшего развития.

Однако, если обратиться к работам русского философа и культуролога М. М. Бахтина, то можно выделить такую особенность гуманитарных наук и в первую очередь педагогики, как совпадение субъекта и объекта познания, но не пространственно, а онтологически. Это означает, субъект есть человек и объект есть тоже человек как особый вид сущего, обладающий сознанием. Значит, познание должно быть диалогичным, объект и субъект не могут дистанцироваться друг от друга.

Аналогичен смысл понятия «дискурс» у Мишеля Фуко [238] и «нарратив» у постструктуралистов и постмодернистов [279]. Они меняют осмысление социокультурной реальности и понимают под ней не объективную реальность вне человека, а как сконструированную субъектом. Таким образом, специфика гуманитарных наук состоит в том, что они конструируют и презентуют реальность и самого объекта познания.

В таком случае гуманитарная картина мира, с одной стороны, конструирует саму реальность, свое пространство, самого объекта, а с другой стороны, затем создает сам объект под свой сконструированный образ. В этом состоит методологический смысл гуманитарной картины мира. Однако можно выделить и мировоззренческий аспект. В таком случае картина мира — это целостный образ мира, отраженный в сознании конкретного человека. Фундаментальной характеристикой образа выступает целостность, включающая в себя окружающий мир со всеми его взаимосвязями и закономерностями, осознание места человека как будущего специалиста в этом мире и отношение к нему. Тем самым конструируем реальность во всей совокупности причинно-следственных связей и определяем место человека в этой системе. Только такая целостность позволит понять назначение человека, смысл его деятельности и всей жизни. Этим определяется гуманитарный характер картины мира.

Указанные методологический и мировоззренческий аспекты гуманитарной картины мира необходимо экстраполировать в педагогику, так как именно они наиболее соответствуют задачам современного образования и воспитания. В методологическом плане конструируется образовательное пространство как поликультурная и поликонфессиональная реальность со множеством социальных связей. Создается образ личности будущего специалиста как должного результата педагогического процесса на основе современных запросов общества, которые определены как выше перечисленные личностные качества. Этот

образ выстраивает в герменевтическом смысле личность обучающегося как текст (дискурс, нарратив) в самом широком смысле во всей полноте его душевно-духовной жизни, основанной на эмоциональной зрелости и устойчивой системе духовно-нравственных ценностей. В этом и состоит антропологическое измерение гуманитарной картины мира как методологической основы образования. В этом случае в личностно ориентированной педагогической практике выстраивается процесс воспитания обучающихся по сконструированному образу и в сконструированной образовательной реальности на основе ценностного подхода, так как гуманитарная картина мира по своей сути включает в себя антропологические ценности. Кроме того, процесс воспитания предусматривает формирование гуманитарной картины мира как мировоззренческой компоненты личности специалиста. Результатом процесса обучения и воспитания специалиста на основе указанной методологии в ее антропологическом измерении является социально значимая, ценностная и целостная личность, а сконструированная образовательная реальность личностно ориентирована. А поскольку фундаментальной характеристикой картины мира выступает целостность, то методологической базой ее выстраивания должен выступать интегративный подход.

1.3. МЕТОДОЛОГИЯ И ФУНКЦИИ ИНТЕГРАТИВНОГО ПОДХОДА В РАЗВИТИИ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ПОТЕНЦИАЛА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

В условиях реализации ФГОС, Профессионального стандарта педагога, национальной системы учительского роста интеграционные тенденции становятся актуальными и доминирующими на современном этапе развития отечественной и зарубежной педагогической науки [12; 54; 104; 131; 175; 270; 274; 273; 277; 278 и др.]. Ориентация образования на человека как высшую ценность в биологической и социальной иерархии требует целостного подхода к процессу развития личности. Данный подход, осуществляясь в системе разнообразных социальных связей, должен реализовывать условия для осознания человеком уникальности и универсальности собственного бытия как явления, интегрируемого в образ современного мира. В данной связи мы полностью разделяем позицию Г.Д. Гачева, А.Я. Данилюка, Е.О. Галицких, В.Н.Сагатовского, З.Г. Юдина о том, что интеграция, являясь важнейшим условием сохранения единства духовной культуры, способна дать образ Целого.

Методологическим основанием исследования феноменов и процессов, обладающих интегративным характером, является теория интеграции образования, исследование концепций и подходов образования, которые необходимы для решения междисциплинарной пробле-

мы развития духовно-нравственного потенциала будущего учителя в процессе его профессиональной подготовки. В.Н.Максимова [131] обоснованно утверждает, что в области профессиональной подготовки интеграция становится закономерностью в ходе профессионализации студентов — будущих учителей. Современные исследования в области интеграции образования [38; 126; 138; 185; 186; 261 и др.], а также анализ уровня осмысления процесса духовно-нравственного воспитания будущего учителя подтверждают актуальность позиции системного методологически ориентированного синтеза знаний: философского, общенаучного, конкретно научного [260] как метода разработки интегративного подхода в образовании. А.П. Тряпицына выделяет две составляющие данной тенденции: осмысление собственно философских основ педагогики (философия образования, воспитания) и осознание собственно педагогического знания как источника философских законов бытия человека, смысла жизни, способов его познания [218, 24]. Результаты подобного осмысления раскрываются в подходах и принципах педагогической деятельности. Взаимодействие философии и педагогики происходит на уровне основополагающих идей. Идеи осмысления педагогики как философской науки, раскрывающей фундаментальные законы становления Человека в специально организованном педагогическом процессе, находят свое подтверждение в разрабатываемых теориях образования, в основании которых лежит исследование фундаментальных взаимосвязей и взаимодействий науки, культуры и образования [15; 22; 54; 184; 195; 218; 243 и др.].

С понятием подхода связана философская ориентация научного познания, его методологическая доминанта, целевая направленность. Подход в образовании рассматривается многосторонне: как принципиальная методологическая ориентация, точка зрения, с которой рассматривается объект, направление методологии специального научного исследования и социальной практики [20]. Понятие «подход» в контексте образования развивается как отражение философской доминанты гуманитарного познания в педагогике, целью которого является специально организованное взаимодействие личности с культурой. Трактовка понятия «подход» стремится к терминологической ясности: «это совокупность используемых методов, обладающих неким вполне определенным спектром возможностей, предопределяющих адекватное отображение объекта, предмета исследования» [53, 94]; «совокупность приемов отношения к исследуемому педагогическому объекту» [28, 26]; «мировоззренческая категория, в которой отражаются социальные установки субъектов обучения как носителей общественного сознания» [80, 97], глобальная и системная организация и самоорганизация процесса, включающая все его компоненты и, прежде всего, самих субъектов педагогического взаимодействия [там же.]; общая стра-

тегия обучения, выработанная на основе принципов, обусловленных закономерностями обучения [254, 60].

Опираясь на сложившуюся традицию понимания термина «подход», в нашем исследовании мы наполняем его методологическим содержанием и считаем возможным осуществить анализ интегративного подхода «как принципиальной методологической ориентации» [38] на интеграцию с позиции системного синтеза идей целостного взгляда на мир, как общей стратегии профессиональной подготовки, выработанной на основе принципов, обусловленных закономерностями процесса обучения в педагогическом вузе.

В основе этой позиции лежит анализ объектов педагогической действительности как целостности, направленный на определение **методологических** предпосылок для интеграции элементов, составляющих данную целостность. В качестве интегрируемых элементов (объектов интеграции) в нашем исследовании выступают не только предметноцентрированное содержание дисциплин профессиональной подготовки будущего учителя, но и содержание духовно-нравственного потенциала будущего учителя, что, безусловно, требует глубокого анализа избранного для решения проблемы исследования подхода, так как в интеграционные процессы вовлекаются объекты, которые, на первый взгляд, кардинально отличаются по своему содержанию. Анализ научно-педагогической литературы показывает, что в исследовании интегративного подхода ученые Е.О. Галицких, А.Я. Данилюк, И.П. Раченко и др. аналитическим путем выделяют в существующих подходах и принципах идеи, которые позволяют подойти к разрешению поставленной проблемы на качественно новом уровне. Сущность данного процесса раскрывается в понятиях «интеграция», «педагогическая интеграция».

Интеграция — феномен всеобщий и универсальный. Мудрость, по словам Гераклита, в том, чтобы знать все как одно [230]. Трудно назвать какую-либо сферу человеческой деятельности, где бы интеграция не являлась ключевым принципом, становясь философской категорией.

Анализ статей в энциклопедическом и философском словарях [26, 452; 228, 181] позволяет выделить следующие характеристики понятия «интеграция»: а) от лат. *integratio* — восстановление, восполнение; — от лат. *integer* — целый; объединение в целое каких-либо частей, элементов; б) состояние связанности отдельных дифференцируемых частей в целое, а также процесс, ведущий к такому состоянию.

В трактовке Г. Спенсера понятие «интеграция» наряду с понятием «дифференциация» в своей совокупности отражали весь процесс становления и развития живого. «Эволюция, писал Г. Спенсер, есть интеграция вещества, которая сопровождается рассеянием движения, в течение которого вещество переходит из состояния неопределенной, бессвязной однородности в состояние определенности, связной разно-

родности, а сохранение веществом движения претерпевает аналогичное превращение» [118, 516]. В современных определениях интеграция характеризуется как сторона развития, связанная с объединением в целом ранее разрозненных частей и элементов.

Роль интеграции и дифференциации в становлении личности признается рядом западных авторов (Г. Вернер, К. Левин, Д. Креч, Г. Олпорт и др.) [242]. Согласно им, дифференциация приводит к возникновению новых действий (перцептивных, мнемических, мыслительных и др.), к умножению, обогащению и совершенствованию психической деятельности; интеграция к упорядочению, субординации и иерархизации их результатов. Интеграция служит средством формирования новых психических образований, новой структуры деятельности.

Понятие «интеграция» тесно связано с понятием «дифференциация»: «Дифференциация всегда выступает как форма проявления интеграции и наоборот. Дифференциация и интеграция в развитии знания проявляются одна в другой и через другую, взаимоотрицая друг друга» [15, 83]. Ю.М. Лотман подчеркивает, что уровень интегративности системы зависит от ее внутренней организации — ее дифференциации. И наоборот: дифференциация является условием проведения интеграции, так как «только неодинаковое может интегрироваться» [130, 42]. Данную точку зрения разделяет А.Я. Данилюк, подчеркивая, что интеграция и дифференциация составляют неделимую пару взаимоопределяемых категорий, диалектическая взаимосвязь которых просматривается в образовательной системе, состоящей из множества подсистем разного уровня организованности: «Факт внутренней разделенности системы выражен понятием «дифференциации». Факт согласованного, целенаправленного взаимодействия ее частей фиксируется понятием «интеграция»» [54, 262]. Данная позиция принимается нами как методологически важная, так как в нашей системе предполагается наличие как минимум двух содержаний, которые должны быть дифференцированы («как минимум», потому что предметноцентрированное содержание профессиональной подготовки, как и структура духовно-нравственного потенциала будущего учителя также являются внутри себя дифференцированными системами, условием развития которых является их ценностно-смысловая **целостность**).

Также важным является соотнесение понятий «интеграция», «интегральный» и «синтез». В литературе нами были выделены две точки зрения на соотношение понятий «интеграция» и «синтез». Так, М.С. Асимов и А.Н. Турсунов, определяя понятия «интеграция» и «синтез», считают, что синтез является необязательным, хотя и конечным результатом интеграции. Данные авторы трактуют синтез как слияние взаимодействующих систем в однородную целостность, тогда как «интеграция есть единство многообразного, то есть дифференцированность не исключается, а диалектически отрицается — сохраняется на уровне эле-

ментов, снимается на уровне системы» [7, 63]. Отмечается, что понятие синтеза используется чаще в сфере гносеологии, а понятие интеграции еще и в материально-производственной, управленческой деятельности человека.

Иной точки зрения придерживаются М.Г. Чепиков, Л.Д. Урсул. Они не видят существенной разницы между данными понятиями, поскольку для них «интеграция» и «синтез» есть взаимопроникновение, соединение, сплав различных элементов наук, соединение в единое целое» [221]. Здесь «интеграция» и «синтез» выступают взаимозаменяемыми понятиями, считаются синонимами.

Типология синтеза, предложенная Г.Ю. Кикец, содержит взаимосвязь деятельностного и структурного подходов при рассмотрении интеграции знания. Вместо однозначной, однонаправленной механической зависимости устанавливается зависимость, включающая «обратную связь», выражающуюся во взаимодействии всех элементов системы, в качестве аналога системы используются процессы, относящиеся к человеческой деятельности [96].

Анализ исследований по методологии интегративных феноменов и процессов позволяет нам выработать позицию, которая будет в нашем исследовании основополагающей: синтез в нашем исследовании рассматривается в качестве высшей формы интеграции, синтез — итог, достигаемый в процессе интеграции. Необходимо подчеркнуть, что латинское слово *integratio*, которое дословно означает «восполнение», «объединение в целое каких-либо частей, элементов», необходимо дифференцировать со словом *integer* — «целый», т.е. неразрывно связанный, цельный, единый. Различие их состоит в том, что интегральный — значит целостный, а интеграция — процесс создания этой целостности. Следовательно, если синтез — «результат, итог интеграции», то интегральный — это характеристика итога. Интеграция — процесс достижения итога (целостного состояния системы), интегративный же — это характеристика процесса достижения целостности. Дифференциация является непременным условием осуществления процесса интеграции, в результате чего достигается синтез, т.е. интегральное состояние системы, которое не может быть конечным, поскольку условия ее существования меняются, и в первую очередь за счет появления в системе новых элементов. И если содержание профессиональной подготовки можно рассматривать как относительно стабильные элементы системы профессиональной подготовки, то содержание духовно-нравственного потенциала каждого из субъектов данной системы должно рассматриваться, с одной стороны, как фактор нестабильности (фактор, выводящий систему из равновесия), с другой — как фактор развития системы. Развивающий потенциал данного элемента системы связан с тем, что для введения новых элементов в систему необходимы новые интеграционные механизмы или усиление работы старых. В любом случае, вза-

имная связь частей усложняется — уровень интегративности системы повышается. Стремление повысить уровень интегративности системы сталкивается с необходимостью усложнения её внутренней организации — её дифференциации. Таким образом, в сферу интеграции вовлекаются качественно разнообразные объекты, у которых общим оказывается лишь то, что их можно отнести к классу сложных динамических систем.

Однако М.М. Бахтин писал: «Целое называется механическим, если отдельные элементы его соединены только в пространстве и времени внешней связью, а не проникнуты внутренним единством смысла. Части такого целого хотя и лежат рядом и соприкасаются друг с другом, но в себе они чужды друг другу» [9, 283]. Следовательно, можно сделать вывод, что уровень интегративности системы зависит от уровня **осмысления взаимосвязей внутри системы**.

Следует обратить внимание на тот факт, что в трактовке понятия «интеграция» существовала и существует традиция расставлять различные акценты в разные исторические эпохи. Вычленение в педагогической теории идеи комплексного подхода и её трансформации в самостоятельную педагогическую проблему берет свое начало в трудах прогрессивных педагогов различных эпох Я.А. Коменского, Дж. Локка, И.Г. Песталоцци, А. Дистервега, К.Д. Ушинского и др. Они подходили к проблеме с различных позиций, но для каждого было характерно стремление обеспечить систему знаний учащихся о мире.

Б.Н. Бессонов систематизировал весь многообразный поток эмпирических представлений, созданный усилиями многих ученых и практиков, принадлежавших к разным школам и культурным традициям, с помощью трех «предельных» терминологических единиц, заключающих в себе содержание всех предшествующих понятий. Первая группа представлена термином «концентрация» (П.Ф. Каптерев), вторая — «ассоциация» (И.Ф. Герbart), третья — «корреляция» (Дж. Дьюи, В.А. Лай) [17, 25]. Разделяя данную точку зрения, А.Я. Данилюк представил эволюцию данного понятия следующим образом: «система концентров», «ассоциация-взаимопомощь предметов», «корреляция», «комплексный метод (или комплексная система) преподавания» — «система межпредметных связей» и, наконец, «теория интеграции» [54]. Следует подчеркнуть, что противоречие между формой (межпредметные связи) и новым содержанием (принцип дидактики) привело к смене формы — понятие межпредметные связи в 80-х гг. уступило место понятию «интеграция».

Современные определения педагогической интеграции тесно связаны с понятиями «система», «связь» (М.С. Асимов, М.И. Берулава, С.М. Вишняков, Н.Н. Лобанова, А.Н. Турсинов и др.).

М.С. Асимов, А.Н. Турсинов раскрывают сущность интеграции через соотношение между понятиями связь, система — интеграция. Ин-

тегративная — особая связь элементов в системе, выражающая тенденцию к объединению элементов в единое целое, «интеграционные процессы выражают не только связи элементов друг с другом, но и связи и отношения различных элементов к целому — системе». [7, 57]. В нашем исследовании при моделировании условий развития духовно-нравственного потенциала будущего учителя в процессе профессиональной подготовки в качестве **целого** выступает идеал учителя — человека — профессионала с развитым духовно-нравственным потенциалом; элементами системы являются содержание профессиональной подготовки и содержание духовно-нравственного потенциала будущего учителя (это, безусловно, общая схема, позволяющая на данном этапе исследования не отвлекаться на частные аспекты модели, которые будут детерминированы именно данными элементами разрабатываемой модели).

М.И. Берулава определяет сущностные стороны интеграции, опять-таки через соотношение между понятиями взаимосвязь — интеграция, система — интеграция: 1) по характеру — это объединительный процесс, основанный на развитии взаимосвязей между элементами; 2) по направленности — это процесс эффективного достижения целей системы в целом; 3) по результату — формирование целостной системы или укрепление ее целостности, единства. Отмечается, что такая целостная система не всегда представляет собой слияние взаимодействующих систем в однородную целостность (т.е. синтез). [15, 81].

Н.Н. Лобанова раскрывает сущность интеграции через соотношение между понятиями система — интеграция: процессы интеграции могут иметь место как в рамках уже сложившейся системы (в этом случае они ведут к повышению уровня ее целостности и организованности), так и при возникновении новой системы из ранее не связанных элементов. Отдельные части интегрированного целого могут обладать различной степенью автономии [128]. Данное утверждение в полной мере может распространяться на молодых людей как субъектов системы профессиональной подготовки.

Таким образом, раскрытию сущности интеграции помогают соотношения между понятиями: связь — интеграция, взаимодействие — интеграция, единство — интеграция. Интеграция трактуется и как **статическое свойство** системы сохранять состояние связанности своих элементов, согласованность их функционирования, и как **динамический процесс**, который выражается в формировании и укреплении единства системы [33, 109, выделено нами].

На сегодняшний день имеется ряд специальных научных работ по педагогике, в которых современные ученые дают определение феномену педагогической интеграции: интеграция — «движение системы к большей органической целостности» [267, 65]; интеграция — «система органически связанных учебных дисциплин, построенная по аналогии с окружающим миром...» В основу интеграции положена аксиома, что

все в мире взаимосвязано и не существует в «чистом виде» [42, 85]; интеграция — «ведущая форма организации содержания на основе всеобщности и единства законов природы, целостности восприятия субъектом окружающего мира» [140, 53].

Как значимую следует выделить позицию Н.Л. Московской о том, что «синтез приобретаемых знаний, умений и навыков *не может осуществляться стихийно*, а формирование МПС (межпредметных связей) носить фрагментарный характер» [143, 236, курсив наш]. Автор конкретизирует субъекты интеграции и акцентирует наше внимание на том, что педагогическая интеграция, отражая уровень взаимосвязи членов педагогического коллектива в целях совершенствования воспитательно-образовательного процесса, «осуществляется по линии координации деятельности внутри кафедр, между кафедрами, факультетами, образовательными учреждениями региона и направлена на выработку единого видения подходов к обучению и образовательных стратегий и технологий» [там же, 238].

В.С. Безрукова выделяет различные основания для построения определений педагогической интеграции: педагогическая интеграция — высшая форма взаимосвязи (разделов образования, этапов образования), которой присущи нерасторжимость компонентов, новая объективность — монообъект, новая структура, новые функции вступающих в связь объектов (основание для определения — специфические характеристики интеграции как высшей формы взаимосвязи); педагогическая интеграция — это высшая форма выражения единства целей, принципов содержания, форм организации процесса обучения и воспитания, осуществляемых в нескольких разделах образования, направленная на интенсификацию системы подготовки учащихся (основание для определения — содержание образования); педагогическая интеграция — это создание укрупненных педагогических единиц на основе взаимосвязи *различных компонентов* (курсив наш) учебно-воспитательного процесса нескольких разделов подготовки учащихся (основание для определения — понятие педагогических единиц) [12, 69].

Е.Ю. Сухаревская определяет педагогическую интеграцию как «структурную, целесообразно организованную связь *однотипных частей* (курсив наш) и элементов содержания, форм, методов обучения в рамках образовательной системы, ведущей к саморазвитию учащихся» [207, 16].

Анализ определений показывает, что в определении понятия «педагогическая интеграция» доминируют системные и процессуальные характеристики. Следует подчеркнуть, что исследователи единодушны в том, что интеграция способствует повышению целостности системы, **целостность рассматривается как показатель развивающего потенциала системы**, однако, выделяя различные объекты интеграции, они не уточняют, как характеристики самих объектов интеграции

вливают на конечный результат интеграции, как связь «однотипных частей» (Е.Ю. Сухаревская), «различных компонентов» (В.С. Безрукова) влияет на целостность системы. И можно ли интегрировать «однотипные части», если интеграцию возможно осуществлять лишь в диалектической взаимосвязи с дифференциацией, так как «только неодинаковое может интегрироваться» [130].

Подтверждение актуальности подобной постановки вопроса мы находим в исследованиях А.Н. Леонтьева, и выделяем его позицию в качестве методологически значимой для нашего исследования. Отталкиваясь от открытого в генетике эффекта гетерозиса (гибридной силы), ученый вывел следующую закономерность: чем богаче и разнообразней (разнокачественней) состав исходных данных интеграции, тем большим развивающим потенциалом она обладает. Вместе с тем подчеркивается (и нами разделяется эта позиция), что само по себе наличие разнокачественного исходного материала не означает автоматически получения желаемого результата. Необходима хорошо организованная, целенаправленная интегративная работа по его достижению [127].

Анализ вышеизложенных позиций позволяет нам предположить, что **интеграция** как феномен, содержание которого раскрывается через понятия «связь», «система», является не простым объединением частей в целое, а **системой**, которая ведет **к количественным и качественным изменениям**, следовательно, она обладает **развивающим эффектом** и должна иметь различные уровни. Интегративный подход, в данном контексте, совершенно логично выступает в качестве методологической ориентации, позволяющей реализовывать в теории и практике идеи целостного взгляда на мир как сложной динамической системы, условием развития которой является постоянное осмысление: 1) содержательных характеристик вновь поступающих в систему элементов; 2) связей, посредством которых данные элементы станут частью системы; 3) условий для того, чтобы данные элементы сохраняли собственную идентичность (возможность быть отдифференцированными).

Подтверждение данному предположению мы находим в ряде исследований [2; 106; 207; 219; 229; 266; 269]. Уровни педагогической интеграции, строго говоря, должны выражать степень ее «величины, развития, значимости», позволяющие судить о развитии системы как целого. Затруднения вызывает определение степени величины (развития, значимости) интегративных процессов. По сути, термины «степень интеграции», «степень интегрированности», «уровень интегрированности» целесообразно применять только в том случае, если известно, каким образом можно определить эту степень или этот уровень. И даже если мы имеем такую шкалу оценки, нельзя переоценивать ее значения, так как в ходе развития системы может случиться, что старые критерии теряют свой смысл, а другие выдвигаются на первый план. Это,

однако, не мешает осуществляться попыткам выделения уровней интеграции как в философско-научной, так и педагогической литературе. При этом допускается выбор различных оснований выделения интегративных уровней.

И.П. Яковлев пишет о методологическом синтезе, связанном с унификацией понятий и универсализацией методов [266]; А.Я. Данилюк о методологическом, собственно дидактическом и прикладном уровнях интеграции в дидактике [54]; В.И. Загвязинский использует понятие внутрипредметного практического синтеза, связывая его с соединением и использованием разнообразных приемов, методов, путей воспитания и обучения [75]. А. Блюм разрабатывает классификацию, позволяющую систематизировать и описать интегративные курсы с различной степенью интеграции содержания. Автор различает координированные, комбинированные и амальгамированные программы [269] по степени смыслового проникновения содержания различных образовательных курсов. В.П. Аберган устанавливает следующие уровни интеграции в учебном процессе: 1) межпредметные связи, 2) дидактический синтез, 3) целостность [2]. Ю.С. Тюнников также придерживается трехуровневой градации интегративного процесса. Он выделил низкий (модернизация процесса обучения только относительно его содержания), средний (комплексирование компонентов процесса обучения) и высокий (синтез целостного новообразования) уровни [219, 37]. И. Коложвари, Л. Сеченикова выделяют четыре уровня интеграции: 1) интенсификация познавательного интереса и процесса выработки общеучебных умений на интегрированном курсе; 2) объединение понятийно-информационной сферы учебных предметов; 3) сравнительно-обобщающее изучение материала; 4) самостоятельное сопоставление фактов, установление связей и закономерностей между явлениями и событиями, применение совместно выработанных учебных умений [106, 87]. В.Т. Фоменко выделяет минимальный уровень интеграции содержания — это уровень как традиционных межпредметных связей «фрагментарного характера, так и значительного взаимопроникновения разнокачественных систем содержания»; высокий уровень интеграции определяется «органическим слиянием, глубиной взаимопроникновения разнородных и достаточно крупных массивов содержания» [229, 35]. Е.Ю. Сухаревская, ссылаясь на В.Т. Фоменко, утверждает, что интеграционные процессы проявляются на трех уровнях: внутрипредметном, межпредметном, межсистемном, с высокой или слабой степенью интеграции, что «существенно влияет как на отбор содержания, так и на конкретные технологии учителя» [207, 20].

Анализ вышперечисленных исследований показывает, что акцент, в целом и общем, делается на межпредметных и внутрипредметных связях. В совокупности они повышают уровень интегративности

системы. Однако возникает противоречие между задачей создать **целостную личностно-развивающую систему**, в качестве одного из элементов которой, безусловно, выступает Человек, и способами создания целостности (межпредметные и внутрипредметные связи), охватывающими лишь предметное содержание как элемент системы, и исключаяющими (и теоретически и практически) субъекта процесса профессиональной подготовки из данной целостности в силу того, что отсутствует спецификация, посредством которой человек-субъект будет включен в это единство.

Важным шагом в направлении преодоления данного противоречия стало исследование Е.О. Галицких [38]. При разработке интегративного подхода к профессионально-личностному становлению будущего педагога ученый указывает четыре уровня интеграционного взаимодействия (межпредметная интеграция — принятие субъектами педагогического сообщества цели профессионально-личностного становления будущего учителя; внутрипредметная интеграция — проектирование системы изучения учебной дисциплины на основе взаимосвязи с другими дисциплинами; межличностная интеграция — сотворчество студентов и преподавателей, принимающих диалоговую позицию при решении комплексных профессиональных задач обучения, развития, воспитания; внутриличностная интеграция — формирование профессионально-личностной готовности к педагогической деятельности) [там же, 16]. Однако в данном исследовании не выделяется проблематика духовно-нравственного воспитания будущего учителя. Вместе с тем автор подчеркивает, что разработанная система интегративного взаимодействия способна оказать влияние и на становление духовной сферы личности.

Ранее выделенное в качестве методологически важного положение А.Н. Леонтьева об эффекте гетерозиса, не является достаточным, так как не позволяет нам определить качественные характеристики элементов, вступающих в интегративное взаимодействие в процессе профессиональной подготовки, а, следовательно, не распространяется на характеристику механизмов, регулирующих процесс интеграции.

Для **определения видов связей**, позволяющих включить в целостную систему человека в качестве духовной и нравственной индивидуальности, необходимы иные основания. Необходимо учитывать не только характеристики содержания образования как такового, но и субъектов учебно-воспитательного процесса как носителей также определенного содержания.

Предполагаем, что *определение различий элементов системы* (дифференциация) позволит выделить виды связей с учетом специфики элементов, вступающих в интеграцию; *определение признака, объединяющего элементы системы*, позволит достичь унификации, которая в свою очередь составит основу показателя интегративности (уров-

ня целостности) учебно-воспитательного процесса в педагогическом вузе как системы развивающего типа.

Самая общая схема процесса профессиональной подготовки может быть представлена следующим образом: к элементам, ее составляющим, следует отнести субъекты учебно-воспитательного процесса и его содержание, которым овладевают данные субъекты. Данная схема позволяет нам понять, что элементы системы отличаются по своим сущностным характеристикам: *субъект — это носитель предметно-практической деятельности, распорядитель душевных сил* (В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев) [191], «телесно-душевно-духовное существо в социальной и экологической среде» [274, 396]; в содержании профессиональной подготовки представлены *научные основы культуры в системе учебных дисциплин*. Такая «разнокачественность» исходных данных интеграции является, как мы определили выше, источником развития системы. Однако необходимо выделить основы, на которых будет происходить «восстановление» Целого.

Еще Святой Августин отмечал, что обучение с помощью знаков и символов питает и разжигает любовный огонь, побуждая человека превзойти самого себя; он также указывал на *ценность всех вещей в природе — органических и неорганических — как носителей духовных идей* посредством их четкой формы и характеристики (курсив наш) [128]. Таким образом, следует предположить, что *духовные идеи, ценности — вот то, что объединяет данные «вещи» в природе — они (и субъект учебно-воспитательного процесса, и содержание данного процесса) являются носителями духовных идей и ценностей*. И именно этот признак является основой для интеграции Целого в развитии духовно-нравственного потенциала будущего учителя в процессе профессиональной подготовки на основе интегративного подхода. По сути, содержание, отражающее духовно-нравственный потенциал субъекта, и содержание учебно-воспитательного процесса, таким образом, составляют семиотическую пару, которая обладает развивающим эффектом.

Теоретическую основу данных предположений составляют идеи Л.С. Выготского, разработанные А.Р. Лурией и С.Л. Рубинштейном о том, что развитие неразрывно связано с освоением знакового содержания человеческой культуры, в процессе постижения которого происходят качественные изменения основных свойств личности. В конце XX века эти идеи получили свое развитие в исследованиях, в которых раскрывается сущность образования как семиосферы, адекватной культуре [27; 54; 130; 244]. Ю.М. Лотман сравнивает культуру с семиосферой, механизмы которой (прежде всего языковые) обеспечивают интенсивную генерацию нового знания [130].

Если идеи А.Н. Леонтьева объясняют нам общую схему функционирования интегративных систем, то идеи Л.С. Выготского дают нам психологический механизм интеллектуального развития личности в

подобных системах, указывая на тесную связь интеллектуального и семиотического развития: «При распаде высших психических функций в первую очередь уничтожается связь символических и натуральных функций, вследствие чего происходит отщепление ряда натуральных процессов, которые начинают функционировать по примитивным законам как более или менее самостоятельные психологические структуры» [37, 448]. Эта жесткая связь является результатом того, что функциональные отношения внутри высших психических функций связаны с употреблением *знаков* «как центральным и основным моментом в построении всякой высшей психической функции» [там же]. Идеи же Ю. М. Лотмана о семиотической оппозиционности создают основу для понимания духовно-нравственного потенциала не как абстрактной для педагогики категории, но как **содержания**, т.е. они позволяют **осмыслить данную категорию как педагогическую**.

Не прерывая основного хода рассуждений, подчеркнем, что предыдущий анализ дает нам представление о том, как работает интегративный подход в качестве методологически ориентированного синтеза идей, способствующих разрешению той или иной проблемы.

Данный механизм дает нам основу для понимания процесса развития духовно-нравственного потенциала будущего учителя с учетом проанализированных позиций: основные направления развития психики (способов и механизмов выполнения деятельности) находятся во взаимодействии с направлениями личностного развития (А.В. Петровский) [159]; так как развитие личности связано с развитием психики, то усложнение психических процессов ведет к накоплению опыта — «психического потенциала» (В.Н. Мясищев) [147].

Еще раз, но уже сжато изложим основные моменты, предвещающие процедуру разработки модели развития духовно-нравственного потенциала будущего учителя в процессе профессиональной подготовки на основе интегративного подхода: определив признаки, позволяющие дифференцировать элементы системы, и выделив основания для их интеграции, мы акцентируем внимание на том, что интегративные связи, посредством которых будет повышаться показатель интегративности, должны обладать различными характеристиками, учитывающими специфику интегрируемых элементов. Определяя признак, который позволяет на основе разнообразного интегрировать Целое, а также выявлять типы интегративных связей, мы не только задаем вектор интегративной деятельности, но и отвечаем на вопрос, как должна быть организована эта деятельность. В нашей модели в качестве вектора ее разработки представлен Человек как духовная индивидуальность, как носитель духовных ценностей и в целом духовной культуры; деятельность, направленная на развитие духовно-нравственного потенциала, должна носить интегративный характер, развивающий эффект которой заключается в том, что семиотическое разнообразие содержа-

ния профессиональной подготовки будущего учителя и содержания его духовно-нравственного потенциала будет вступать в интегративное взаимодействие посредством связей, учитывающих функциональную и содержательную специфику элементов системы профессиональной подготовки; результат будет выражаться в накоплении опыта духовно-нравственной деятельности, суть которого заключается в интеграции индивидуально и социально значимых духовно-нравственных ценностей, знаний и переживаний в поступке.

Таким образом, интегративный подход как методологическая ориентация на понимание процесса профессиональной подготовки как целостной, сложной и динамической системы, субъектом которой является также целостный феномен (субъект учебно-воспитательного процесса), духовный облик которого имеет системообразующий характер для системы в целом, обладает потенциалом для совершенствования процесса профессиональной подготовки в плане решения проблемы развития духовно-нравственного потенциала будущего учителя. Данную позицию считаем необходимым подтвердить также в анализе функций педагогической интеграции.

Слово «функция» (от *лат.* *functio* — исполнение) обозначает обязанность, круг деятельности, назначение, роль. А.Я. Данилюк подчеркивает: «Функции педагогические — это понятия о наиболее общих способах деятельности педагога по поддержанию определенных режимов работы образовательной системы» [54, 28]. Следовательно, функции педагогической интеграции, реализуемые в рамках интегративного подхода к обучению, — это способы проявления ее активности при выполнении ею определенных задач или ролей.

В педагогических исследованиях имеются прямые указания на наличие интегративных функций. Так, М.Н. Борулава описывает методологическую, системообразующую, политехническую, организационную функции интеграции по отношению к содержанию образования [15]; В.С. Безрукова акцентирует наше внимание на аспектах методологической функции педагогической интеграции [12, 95]. А.Я. Данилюк описывает педагогические функции, соответствующие принципам интеграции образования: принцип диалектического единства интеграции и дифференциации на этапе функционирования образовательной системы воплощается в жизнь посредством информационной функции; принцип культуросообразности, соответственно, — знаниево-репродуктивной; антропоцентризм — личностно-развивающей [54, 295]. По мнению А.П. Беляевой, интеграция «является рычагом оптимизации конечного результата профессиональной подготовки, служит условием, средством повышения эффективности и сокращения сроков овладения основами профессионального мастерства» [13, 22]. С.А. Самсиков указывает на то, что одним из главных интегративных свойств педагогического процесса является его способность к выполнению социально обусловленной

функции [185]. Анализ данных исследований создает предпосылки для выделения не только инвариантных функций педагогической интеграции, которые имели бы отношение ко всем ее разновидностям, но и необходимости обоснования ведущей и систематизирующей роли мировоззренческо-аксиологической функции педагогической интеграции в исследовании развития духовно-нравственного потенциала будущего учителя в процессе профессиональной подготовки.

Мировоззренческо-аксиологический аспект методологической функции в трактовке В.С. Безруковой проявляется, прежде всего, в том, что педагогическая интеграция служит средством интеллектуально-духовного обогащения участников педагогического процесса [12, 5].

В результате анализа вышеназванных исследований мы пришли к выводу, что интегративное мировидение — важнейшая составляющая современного «критического мышления», главными свойствами которого выступают диалектичность и альтернативность — умение находить взаимосвязь между различными противоположными точками зрения. Однако это утверждение безусловно в том случае, если речь не идет о «простом воспроизведении культуры в человеке, которое целенаправленно осуществляется в образовательной системе» и, как подчеркивает А.Я. Данилюк, на этапе функционирования образовательной системы называется знаниево-репродуктивной функцией [54, 321]. Мировоззренческо-аксиологический аспект методологической функции реализуется на уровне функционирования образовательной системы (т.е. в личностно-развивающей функции дидактической системы) только в том случае, если субъект рассматривается не как «человек-функционер», а как «человек-творец», определяющей характеристикой которого является его духовная индивидуальность, что еще раз подтверждает необходимость выделения основного признака, позволяющего интегрировать отдифференцированные элементы системы профессиональной подготовки.

Иные разновидности функций педагогической интеграции носят соподчинительный характер по отношению к мировоззренческо-аксиологической функции педагогической интеграции: они создают фундамент и на теоретическом уровне (эвристический аспект, инструментальный аспект), и на практическом уровне (развивающая и технологическая функция) для гуманизации образования, и, следовательно, помимо подчинительной связи, необходимо отметить и взаимозависимость функций педагогической интеграции.

В результате анализа исследований [12; 13; 15; 54; 131] мы приходим к выводу о том, что методологическая функция педагогической интеграции имеет потенциал к реализации в трех аспектах: 1) мировоззренческо-аксиологический аспект, проявляющийся в том, что *интегративный подход к обучению способствует интеллектуальному и духовно-нравственному обогащению*, становлению интеграль-

ного мышления будущего педагога; интегральное усвоение студентами ведущих мировоззренческих идей, в свою очередь, способствует *обеспечению единства функций образования, развития и воспитания* в предметной системе обучения; 2) эвристический аспект, предполагающий рассмотрение педагогической интеграции в качестве исходной базы для разработки интегративного подхода к обучению как фактору интеллектуального и духовно-нравственного воспитания будущего педагога, а также метода проектирования содержания обучения; 3) инструментальный аспект, выражающийся в способности педагогической интеграции выступать в роли инструмента, позволяет преобразовывать образовательную практику вуза и обеспечивает реализацию практико-ориентированного подхода.

Развивающая функция интеграции (выражает мировоззренческо-аксиологический аспект методологической функции на этапе функционирования и развития дидактической системы) способствует становлению учителя-творца, системообразующей характеристикой которого является его духовная индивидуальность, целостный взгляд на явления педагогической действительности.

Технологическая функция интеграции (выражает инструментальный аспект методологической функции на этапе функционирования и развития дидактической системы), предполагающая взаимопроникновение знаний и умений одних дисциплин в другие, служит инструментом для построения интегрированных по содержанию программ, составляющих содержательное ядро технологического блока модели подготовки будущих учителей.

Данная взаимосвязь, отражающая иерархическую взаимозависимость функций педагогической интеграции и позволяющая дифференцировать этапы создания и развития образовательных систем с точки зрения терминов и их содержательно-функционального употребления, представлена в таблице 1.1.

Анализ педагогических исследований, посвященных проблеме интеграции в образовании, позволяет нам сформулировать точку зрения на свойства педагогической интеграции, что дает возможность выработать представление о процессе профессиональной подготовки как целостной системе, реализующей ряд психолого-педагогических условий для развития духовно-нравственного потенциала будущего учителя. Разделяя точку зрения Е.О. Галицких, А.Я. Данилюка, В.Н. Максимовой, Н.К. Чапаева, учитывая результаты анализа, мы приходим к выводу, что:

- интеграция как феномен, содержание которого раскрывается через понятия «связь», «система», является не простым объединением частей в целое, а системой, которая ведет к количественным и качественным изменениям, следовательно, она обладает развивающим эффектом;

Таблица 1.1. ФУНКЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ИНТЕГРАЦИИ

Этапы	Методологическая функция педагогической интеграции		
Этап создания образовательной системы	↓ Мировоззренческий аспект	↓ Эвристический аспект	↓ Инструментальный аспект
Этап функционирования и развития образовательной системы	↓ Развивающая функция	↔ Технологическая функция	

- интегративный подход, в данном контексте, совершенно логично выступает в качестве методологической ориентации, позволяющей реализовывать в теории и практике идеи целостного взгляда на мир как на сложную динамическую систему, условием развития которой является постоянное осмысление: 1) содержательных характеристик вновь поступающих в систему элементов; 2) связей, посредством которых данные элементы станут частью системы; 3) условий для того, чтобы данные элементы сохраняли собственную идентичность (возможность быть дифференцированными).

Таким образом, интегративный подход в развитии духовно-нравственного потенциала будущего учителя является методологической основой понимания качественных характеристик взаимосвязей и взаимодействия между элементами системы профессиональной подготовки, а также функций интегративного подхода в развитии духовно-нравственного потенциала будущего учителя в процессе профессиональной подготовки.

Интегративный подход к исследованию и проектированию модели развития духовно-нравственного потенциала будущего учителя в процессе его профессиональной подготовки раскрывает методологическую основу данного процесса как целостности. На философском уровне она предполагает понимание интегральной сущности духовного облика человека, взаимосвязи социального и индивидуального как условия развития духовно-нравственного потенциала будущего учителя, детерминированного законом единства и борьбы противоположностей, который в нашем исследовании конкретизируется диалектической

взаимосвязью феноменов «интеграция» и «дифференциация», а также взаимосвязью количественных и качественных изменений в системе, как условия ее развития.

В результате аналитической работы мы приходим к выводу: любая целостность, по сути, всегда интегративна. Следовательно, интегративность (как показатель целостности системы) является условием ее развития. Целостность любой учебно-воспитательной системы детерминирована постоянством своего обновления и обеспечением новых элементов целостности связями, которые позволят осуществить их интеграцию на основе содержательной и функциональной спецификации (дифференциация) и унификации (основания для интеграции). В логике данного суждения развитие духовно-нравственного потенциала в процессе профессиональной подготовки носит интегративный характер и по содержанию, и функционально.

Таким образом, мы можем утверждать, что в основе понимания интегративного подхода лежит рассмотрение объектов как целостностей, направленное на ценностно-смысловое выявление оснований интегративных процессов внутри системы и сведения их в единую теоретическую картину. В данной связи в нашем исследовании мы пришли к следующему пониманию интегративного подхода: интегративный подход — это методологическая ориентация на понимание процесса профессиональной подготовки как целостной, сложной и динамической системы, субъектом которой является также целостный феномен (субъект учебно-воспитательного процесса), духовный облик которого имеет системообразующий характер для системы в целом.

Анализ функций педагогической интеграции подтвердил наше предположение о том, что интегративный подход обладает потенциалом как для совершенствования процесса профессиональной подготовки учителя и на этапе моделирования развития духовно-нравственного потенциала, и на этапе его практической реализации, так и для социального развития учителя.

1.4. СОЦИАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ УЧИТЕЛЬСТВА: ОБЩЕМЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ И ЭМПИРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Современные трансформация, модернизация, реформирование системы образования объективно предполагают преобразование и учительства как той социально-профессиональной группы общества, которая дает возможность подрастающему поколению почувствовать, услышать, пережить, познать культурно-языковую картину мира в полной цветовой гамме. Еще И.В. Гете говорил: «Человек видит то, что знает» [41, 268].

Многообразие задач, функций, которые предстоит решить или выполнить современному учителю, «делает» его одновременно консультантом и организатором, новатором и исследователем, воспитателем и руководителем. Именно поэтому сегодня особенно актуальны слова известного польского просветителя Януша Корчака о педагоге как человеке, который не сковывает, а освобождает, не подавляет, а возносит, не комкает, а формирует, не диктует, а учит, не требует, а спрашивает [115, 281].

Соответствовать современным требованиям, успешно реализовывать образовательные функции возможно только в ситуации качественной, сущностной перестройки самого учителя-педагога. Для измерения такого процесса целесообразно использовать понятия «социальное развитие», «показатели социального развития».

В этой связи возникает необходимость категориального анализа, то есть ответить на вопрос: что есть социальное развитие как социологическая категория, что есть показатели социального развития учительства как педагога, говоря словами К.Д. Ушинского, стоящего в уровень с современным ходом развития общества, чувствующего себя живым, деятельным членом великого организма, борющегося с невежеством и пороками человечества, живым звеном между прошедшим и будущим [223].

Прежде всего, надо отметить, что по поводу употребления понятия «социальное развитие» в социологии сложилось две точки зрения: согласно первой, социальное развитие может быть предметом социологической науки. Социологи, придерживающиеся второй точки зрения, отрицают возможность рассматривать социальное развитие в качестве предмета социологического анализа, утверждая, что предметом социологии является только социальные изменения, а развитие есть категория философская или, в конце концов, историческая, экономическая, но не социологическая.

В рассматриваемом контексте следует иметь в виду, что понятие «социальные изменения» для отечественной науки не очень привычно. До последних двадцати — тридцати лет более употребимым было понятие «социальное развитие». Оно культивировалось многие годы в нашей стране и в общественных науках, и в практической политике. Так, известный советско-российский социолог Ж.Т. Тощенко в тематическом словаре-справочнике «Тезаурус социологии», изданном в 2009 году [211, 487], отмечал, что идея социального развития широко представлена как в теориях классической социологии — социологии индустриального общества, так и в социологии постмодерна (постиндустриального общества).

В этой работе подчеркивается, что социальное развитие для О. Конта это социальная динамика, воплощенная в общественном прогрессе, позитивных изменениях в обществе, так или иначе нарушаю-

щих его статическое состояние. Далее понятие социального развития было углублено Г. Спенсером и определено как эволюция, в течение которой осуществляется переход из состояния неопределенной, бессвязной разнородности в состояние определенной связной разнородности. По мнению Ж.Т. Тощенко, одним из первых, кто разработал развернутое представление о социальном развитии общества как системы, был К. Маркс, полагающий, что социальное развитие — это преодоление, разрешение постоянно возникающих социальных противоречий, всякого рода противоборств, конфликтов, основным из которых выступает конфликт между развивающимися производительными силами и производственными отношениями. Заслуживает внимание социологическая интерпретация социального развития П. Сорокина, придающего решающее значение культурным системам, а именно доминирующим ценностям, традициям, обычаям, которые и обуславливают целостность социальных явлений и направленность социального развития.

В социологии постмодерна социальное развитие рассматривается как способ разрешения основных проблем капиталистического общества. Несмотря на все многообразие концепций, им свойственно несколько общих положений: в которых фиксируются новые явления и черты, характерные в целом для постиндустриального социального развития. Это сущностные трансформации:

- экономической системы, при которых ключевым элементом производства становится информация;
- структуры формальной и неформальной власти, проявляющиеся в ее децентрализации;
- социальной дифференциации, в результате которых классовая структура общества заменяется статусной иерархией, базирующейся на основе образования, уровня культуры и ценностных ориентаций.

Из приведенных на первый взгляд вариативных рассуждений по поводу осмысления социологического содержания понятия «социальное развитие» можно выделить его следующие характеристики: социальное развитие имеет направленность в сторону усложнения, улучшения социальной системы и содержит оценочный компонент.

Именно учитывая эти особенности социального развития, социологи, придерживающиеся второй точки зрения, утверждают, что **социальное развитие** характеризует лишь определенный тип социальных перемен, имеющих позитивную устремленность. В то же время есть множество других социальных изменений, которые непосредственно не содержат в себе ни положительного, ни отрицательного смысла, не обладают ни прогрессивной, ни регрессивной направленностью. По мнению этих социологов, существует целая группа категорий, описыва-

ющих такие изменения, например, «возникновение», «становление», «исчезновение» и т. д. [163].

Исходя из выше приведенных аргументов, в социологической науке предпочтительнее в качестве исходной категории использовать понятие «социальные изменения», которое не содержит оценочного компонента, охватывает широкий круг разнообразных социальных перемен безотносительно к их направленности.

При этом необходимо сделать уточнение. Исходя из утверждения американского социолога **Н. Смелзера** [194, 345–367] о том, что социальное изменение — это «изменение способа организации общества» и любых социальных систем, то в социологическом смысле о социальных изменениях следует говорить лишь как изменениях в той области, которая является предметом социологии. То есть **социальные изменения** — это те или иные перемены, происходящие внутри социальных систем и во взаимоотношениях между ними или в обществе как социальной системе.

Итак, социальные изменения — любые социальные перемены, а социальное развитие фиксирует не только сам факт социального изменения, но и содержит некоторую оценку этого изменения, характеризует его направленность.

Из понимания такого соотношения социального развития и социального изменения наиболее приемлемым для анализа социальных перемен, происходящих в учительстве в современном обществе, будет категория «социальное развитие». Ведь невозможно осуществление своего социального назначения учителем без собственного совершенствования.

При этом следует учитывать, что социальное развитие как реальный социальный процесс характеризуют тремя взаимосвязанными чертами: необратимостью, направленностью и закономерностью [199]. **Необратимость** означает постоянство процессов накопления количественных и качественных перемен в течение некоторого промежутка времени. **Направленность** — те линии, по которым совершается накопление. **Закономерность как** необходимый процесс накопления. Принципиально важная характеристика социального развития — промежуток времени, в течение которого осуществляется развитие, поскольку только с течением времени выявляются основные черты социального развития, складывающегося из некоторой цепочки социальных изменений. Результатом процесса социального развития является новое качественное состояние социального объекта (например, такой социальной группы, как учительство).

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

противоречия составляют целую совокупность, находясь между собой в определенной структурной связи.

Учитывая накопленный и изложенный в соответствующей литературе опыт изучения социального развития учительства [49, 134], следует констатировать, что основное противоречие, являющееся источником социального развития учительства и детерминирующее динамику его положения в обществе, состоит в постоянно возникающем и постоянно преодолеваемом посредством предметно-практической деятельности социума несоответствии между требованиями, которые общество предъявляет к конечным результатам учительского труда на каждом новом этапе своего развития и возможностями (объективного и субъективного характера), которыми располагает учительство для удовлетворения этих требований.

В настоящее время такие возможности определены исторически сложившимися обстоятельствами, например:

- существующей практикой формирования учительских кадров, определения их численности и состава;
- особенностями формирования условий труда и быта учителей образовательных школ;
- их подготовленностью к профессиональной деятельности,
- их исторически сформировавшейся заинтересованностью (материальной и моральной) в повышении эффективности своего труда.

Суть противоречия, находящего эмпирическое отражение в этих обстоятельствах, состоит в том, что система производства, с формированием общеобразовательных предпосылок развития которой связана деятельность учительства, изменяется быстрее, чем условия этой деятельности, определяющие эффективность и соответствие ее результатов требованиям общества, детерминируемым必要ностью его социально-экономического и политического развития.

Другое противоречие, с разрешением которого связана перспектива социального развития учительских кадров и повышения эффективности общего среднего образования, порождено так называемой «феминизацией» педагогических кадров.

Снятие этих противоречий будет способствовать дальнейшему социальному развитию учительства и, следовательно, соответствию качества образования подрастающего поколения требованиям информационного общества.

Прикладное изучение закономерностей социального развития, независимо от того, имеется в виду общество в целом или образующие его конкретные социальные общности, связано с решением проблемы

показателей этого развития, при наличии которых только и оказывается возможной эмпирическая верификация характеризующих его теоретических положений.

Социологическое понимание развития требует конкретного выделения его критериев и показателей [200]. Социальное развитие может рассматриваться на разных уровнях — теоретической социологии и эмпирических исследований, макросоциологии и микросоциологии. В каждом случае необходим учет специфики объекта, а следовательно, и отбор соответствующих методов. В научной литературе можно встретить разные точки зрения на этот счет. Если иметь в виду общую социологическую теорию, то принято выделять, прежде всего, следующие **критерии социального развития**. Во-первых, социальное развитие предполагает структурное усложнение объекта. Как правило, более сложные по структуре объекты являются и более развитыми. Во-вторых, социальное развитие означает увеличение числа, усложнение характера или даже видоизменение социальных функций объекта. Если сравнить современное общество, обладающее многоотраслевой промышленностью, многочисленными системами государственного и общественного управления, учебными заведениями и научными учреждениями, дифференцированное по социальным группам, профессиям, стратам, с обществами, живущими за счет собирательства, охоты или земледелия, то становится очевидной огромная разница в степени сложности и развитости этих двух типов обществ. В-третьих, важным критерием социального развития социальных институтов и организаций является повышение результативности, эффективности, конкурентоспособности их деятельности.

Исходя из общеметодологических требований к определению показателей социального развития, а также опыт построения показателей социального развития как общества целом, так и отдельных его элементов, можно предположить, что социальное развитие учительства характеризуется в эмпирическом плане динамикой:

- характера и содержания их труда (уровня образования, творческой активности, подготовленности к профессиональной деятельности);
- величины и структуры рабочего времени учителей;
- величины и структуры вне рабочего времени учителей, использования ими своего свободного времени;
- численности педагогических кадров общеобразовательных школ;
- распределения учителей по полу, возрасту и стажу педагогической работы;
- материально-бытовых условий их жизни (совокупного дохода семьи, жилищных условий);
- их семейного положения (демографического пове-

- дения учителей, состава и стабильности учительских семей);
- заболеваемости и медицинского обслуживания учителей (состояния их здоровья, обеспеченности профилактическими мероприятиями);
 - общественной деятельности (загруженности внешкольной работой, участия в педагогическом всеобуче населения, общественном самоуправлении и т.п.).

Выбор данных показателей социального развития учительства обусловлен тем, что именно эти стороны жизнедеятельности учителей в наибольшей мере отражают уровень подготовки профессионально компетентного учителя, его способностей и творческой активности.

Одним из важнейших условий и, одновременно, показателей социального развития учительства является соответствие численности учителей общеобразовательных школ объективной потребности современного общества в учительских кадрах. Представление динамики численности учителей как показателя, характеризующего социальное развитие учительства с количественной стороны, основано на констатации очевидной зависимости возможностей повышения качества, эффективности учительского труда от уровня обеспеченности школ этими кадрами.

Другим показателем, характеризующим социальное развитие учительства, но уже не с количественной, а с качественной стороны, являются характер и содержание педагогического труда, которые проявляются в профессионально-квалификационной структуре и специализации трудовой деятельности школьных педагогов, в уровне их образования, профессиональной подготовки и в ориентации на творчество. Именно характер и содержание труда отражают место учительства в современном обществе и характеризуют труд с его технико-функциональной и социально-профессиональной сторон.

Важной характеристикой социального развития учительства, фактором, детерминирующим качество, эффективность работы общеобразовательной школы, является распределение учителей по полу, возрасту и стажу педагогической работы.

В число показателей социального развития учительства включены характеристики материального благосостояния индивидов. Такой выбор определен объективной очевидностью связи удовлетворения материальных потребностей учителей с возможностями всестороннего развития их способностей, творческой активности, а следовательно, с качеством и эффективностью их труда.

Социальное развитие учителей как специфической социально-профессиональной группы, от которой непосредственно зависит буду-

щее общества, характеризуется их общественной активностью, вовлеченностью в практику педагогического просвещения взрослого поколения, воспитательного влияния на самые широкие слои населения, а также в управление государственными и общественными делами.

Одной из сфер жизнедеятельности учителей является семья. Здесь реализуется их репродуктивная функция, осуществление которой в силу специфики педагогического труда, социальных условий, в которых функционирует данная социально-профессиональная группа, имеет свои особенности. Этим определена необходимость включения в число характеристик социального развития учительских кадров показателей, фиксирующих связь их деятельности с педагогической практикой, с участием учителей в воспроизводстве поколений, в первом случае, и в формировании у школьников демографической культуры (или культуры демографического поведения), во втором.

Прикладное изучение социального развития учительства, таким образом, связывается с эмпирической констатацией и анализом перечисленных переменных, характеризующих как количественный, так и качественный аспекты этого развития. Следует иметь в виду, что важно не только отслеживать уровень социального развития учительства, но и обеспечивать его повышение. Без этого невозможно поставить учителя на ступень, «выше которой ничего не может быть под солнцем» (Я.А. Коменский). Прикладное изучение социального развития учительства в современных условиях возможно через понимание новых компетенций, которыми он должен обладать, его социального имиджа, от которого зависит престиж профессии учителя в современном обществе, что позволит создать необходимые условия для его самореализации.

**СОЦИАЛЬНЫЕ ФАКТОРЫ
РАЗВИТИЯ УЧИТЕЛЬСТВА
В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ
МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ**

2.1. **НОВЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ
КАК СУБЪЕКТА СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА
В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ**

Развитие целей образования в условиях перехода к антропогенной цивилизации, основой которой являются ценности самосовершенствования, самореализации, саморазвития, актуализируют проблему теоретико-методологического обоснования и осмысления нового содержания и новых профессиональных компетенций современного педагога, трансформации целей и ценностей непрерывного педагогического образования, усиления его прикладной, практической направленности.

Исследователи отмечают, что «...складывавшийся веками тип социокультурного наследования предполагал передачу свода культурных образцов, знаний и практик в виде логически завершенной системы, представленной в школе учебными предметами, а в вузе дисциплинами. Современный этап развития характеризуется поворотом к совершенно новому типу социокультурного наследования, где главным является не усвоение образцов, правил, знаний, а подготовка подрастающего поколения к практике жизни, которой раньше не существовало. Эволюция образования происходит как переход от усвоения обучающимся образа мира как системы знаний к построению образа мира как субъекта деятельности и жизнедеятельности, образа человека как изменяющегося индивидуума» [56, 10].

На современном этапе развития общества и образования социокультурная обусловленность профессионально-педагогической деятельности определяется тенденциями изменений:

- в социальных структурах общества, в том числе социально-профессиональной группе учительства, а также в социальном заказе к выпускнику, который прописывается через такие характеристики человека как

- активность, самостоятельность, ответственность, мотивация к непрерывному образованию;
- в позиции государства в отношении качества образования, которое определяет цели образования и в требованиях к профессионально-педагогической деятельности учителя, зафиксированных в официальных документах;
- в культурно-профессиональной идентичности учительства, которая понимается в исследовании как осознание ценностно-смыслового отношения учителя к профессиональной деятельности через систему ценностей, которые определяют характер профессионально-педагогической деятельности [202, 39].

Социокультурная обусловленность новых компетенций современного учителя может рассматриваться как «...совокупность взаимосвязанных социальных и культурных отношений к деятельности учителя, которые определяются тенденциями изменений в социальных структурах общества, в позиции государства в отношении целей образования, в изменениях в культуре, проявляющихся, в первую очередь, в формировании нового культурного типа личности» [202, 39].

Степанова И.Ю. и Адольф В.А. выделяют следующие требования к обновлению профессиональной подготовки педагогов в контексте непрерывного педагогического образования:

- развитие инновационных способностей студентов на основе интеграции таких видов деятельности, как исследование, проектирование, менеджмент;
- внедрение в образовательную практику культуры многокритериальной постановки и множественного решения задач;
- внедрение компетентного подхода в образовательную практику с учетом его преимуществ и изыскание возможностей компенсации его дефицитов;
- актуализация антрополого-гуманистического подхода к человеку и гармонизация объективной и субъективной образовательной парадигм;
- реализация положений интегративно-целостного подхода в практике непрерывного педагогического образования;
- создание условий для вхождения непрерывного профессионального образования в целостную культуру жизнедеятельности человека;
- активизация процесса становления информационной культуры педагога [202, 54].

Следует особо отметить, что модель социокультурной обусловленности профессионально педагогической деятельности учителя отражает:

- влияние социокультурных факторов на профессионально-педагогическую деятельность учителя;
- взаимосвязи функции как единицы целостного преобразования деятельности учителя с ценностями, целями, результатами этой деятельности на трех уровнях пространства реализации (класс-школа, социум, мир);
- эффекты, обеспечиваемые реализацией новых функций деятельности учителя:
 - 1) образовательные: образовательный процесс реализуется как гуманитарная практика, предполагающая личностное освоение мира учащимися и обеспечивающая его самореализацию;
 - 2) социальные: учитель оказывает влияние на социум, способствуя изменениям социокультурной ситуации — через влияние на государственную политику в области образования, через привлечение социальных партнеров к образовательному процессу и содействие принятию ими ценностей современного образования, через содействие формированию нового культурного типа личности [107, 40].

Взаимодействие между социальными трансформациями и системой образования на всех уровнях как по форме, так по содержанию и интенсивности является достаточно разнохарактерным уже сегодня. Однако, изучение основных аспектов взаимодействия — онтологических, методологических, гносеологических и культурно-смысловых — указывает на возникшую ранее и проявляющуюся в новых формах в наше время несбалансированность названных процессов [85]. Это, в свою очередь, не позволяет выйти на необходимый сегодня уровень качества знаний и самосознания личности, гарантирующих осознанность выбора направлений социальных преобразований, согласования и достижения соразмерности субъектной и объектной сторон общества.

Одна из главных причин сложившейся ситуации — высокая степень закрытости образовательной системы по отношению к процессам развития социума и сохранение тенденции усвоения учащимися уже готовых знаний. Создание системы открытого образования [164], освоение педагогами и учащимися проектно-исследовательских технологий, активной самостоятельной учебно-творческой деятельности, формирование практического мышления в образовательном пространстве, реализация идей метапредметного подхода детерминируют объектив-

ную необходимость изменения направлений и темпов саморазвития личности современного педагога, овладения им новыми профессиональными компетенциями, адекватных происходящим социальным трансформациям.

Для создания системы образования, открытой реальной изменяющейся действительности, необходимо не только фиксировать проблемы, критиковать и искать способы улучшения действующих сегодня в России образовательных систем. Необходимо предлагать и обосновывать новые принципы и создавать условия самоопределения и саморазвития человека в изменяющемся социальном и культурном пространстве [72; 142]. Такая система открывает возможности построения каждым человеком образов собственного будущего, определения собственных целей, выявление своего призвания, способностей, возможностей и притязаний. Открытость образования [155] позволяет изучить в реальных ситуациях основы современных способов индивидуальной и коллективной деятельности и коммуникаций, чтобы в дальнейшем эффективно включиться в конкретную работу, постепенно повышая уровень своего профессионализма [237]. Постоянные контакты с изменяющимся социумом создают реальные возможности определения стратегии собственной жизни (по крайней мере, на ближайшее время) в различных сферах: профессиональной деятельности, образовании, коммуникациях, общественной жизни. Картина мира, формирующаяся в открытом образовательном пространстве, намного ближе к реальному сложному, нелинейно развивающемуся социальному, научно-техническому, информационно насыщенному пространству. Именно поэтому «конфликт» молодого человека с социальным окружением может стать более продуктивным и менее болезненным. При этом намного успешнее формируется отношение к миру как сложной динамичной системе и осознание того факта, что социальные трансформации возможны только на системном уровне как проектирования, так и реализации [39; 208].

Открытое образование акцентирует внимание обучающихся и их наставников на формировании современного междисциплинарного стиля мышления [204] и деятельности, обеспечивающего осознанное целеполагание и овладение оптимальными способами достижения цели, апробацию и реализацию своих идей, проектных решений в реальном пространстве источников информации, ресурсов, сотрудничества и противодействия, поиска решений конкретных проблем при сопровождающей поддержке педагога.

Исследуя опыт практической реализации идеи открытости в образовании, А. А. Рахкошекин показал, что она осуществляется на трех основных уровнях: открытость системы образования; открытость образовательного учреждения; открытость образовательного процесса [174].

Особенностью формируемой системы открытого образования в современных условиях является ее ориентированность на необходи-

мость привлечения к решению проблем образования различных социальных институтов (потребителей услуг, семьи и др.), а также пересмотра роли учебных заведений и самих обучающихся в организации и поддержании процесса образования.

Система открытого образования нацелена главным образом на решение следующих проблем:

- организация такого доступа к образованию, который бы удовлетворял образовательные потребности людей в XXI в. (образование должно быть доступным с раннего детства в течение всей жизни человека);
- обеспечение равенства доступа к образованию для всех людей на всех уровнях образования;
- повышение качества образования и достижение его соответствия запросам общества;
- резкое повышение эффективности, производительности образовательной системы [83].

М.Н. Певзнер и другие считают, что «...сущностными характеристиками образования как открытой системы являются незавершенность и способность к взаимообмену со средой. Незавершенность обеспечивает динамику развития системы, постоянное стремление к совершенствованию, наличие ситуативно меняющихся перспективных линий, быстрое, мобильное реагирование на происходящие изменения условий индивидуального и социального развития. Способность к интенсивному взаимообмену со средой обеспечивает, с одной стороны, использование внешних ресурсов: информационных (общенаучные, педагогические и другие идеи), человеческих, материально-технических, с другой — обогащение среды за счет продуктов и достижений самой системы»[156].

В открытой системе образования устанавливаются новые взаимоотношения общегосударственных, региональных, муниципальных органов управления образованием между собой, а также с образовательными учреждениями и педагогами, обучаемыми. Развивается и реализуется принцип децентрализации управления образованием, разграничения компетенций, полномочий и ответственности между его различными уровнями. Для эффективного функционирования данной системы государство способствует развитию в сфере образования рыночной ситуации, конкуренции и на стороне производителей, и на стороне потребителей образовательных услуг. Принцип конкурентной образовательной среды, создания насыщенного рынка образовательных услуг является важнейшим принципом управления современным открытым образованием [68].

С точки зрения Зубаревой К.А., школа может рассматриваться как открытая образовательная система, если «... в ней осознанно реализу-

ются следующие направления деятельности: школа как двигатель системы образования; сотрудничество школы с методическими центрами; взаимосвязь результатов школьного обучения с социальным заказом общества; сотрудничество школы с другими образовательными учреждениями; заинтересованность педагогов в работе с родителями; взаимопомощь (профессионального и личного характера) между сотрудниками школы; оптимальное распределение педагогической работы между учителями; учет преемственности в преподавании учебных дисциплин; наличие в школе детских общественных организаций» [83].

Открытость образовательного процесса можно определить как особую характеристику этого процесса, отражающую его способность максимально полно воспринимать и учитывать актуальные изменения индивида и окружающей его действительности с целью дальнейшего саморазвития [157]. К числу показателей открытости образовательного процесса относят нормативную, дидактическую, тематическую открытость, открытость планирования и т. д.

На уровне образовательного процесса идеи открытости воплощаются в предоставлении самостоятельности учебным заведениям, возможностей самим определять основные характеристики образовательного процесса, в частности методы и технологии, структуру кадрового потенциала, источники финансирования, контингент обучающихся и др.

В открытом образовательном процессе изменяются роли его участников. Роль обучаемого в организации его образования становится более значительной, поскольку открытый учебный процесс всё в большей степени превращается в процесс самообучения, когда обучаемый сам выбирает свою образовательную траекторию в детально разработанной учебной среде.

Целостность и многомерность процесса образования предполагают постоянный творческий поиск со стороны педагогов. Существуют различные формы, методы и технологии обучения, успешное применение которых зависит от преподавателя, группы, их индивидуальных особенностей и интересов. Выбрать наиболее оптимальный из них они могут только сами, благодаря самосовершенствованию, самовыражению, самореализации интеллекта, чувств и в целом личности. Переход от нормативного к открытому обучению обострил проблемы готовности к этому преподавателей, поиска адекватных методов и технологий образования.

Изменяются и отношения между педагогом и обучающимся: обучение, обращенное к неизвестному будущему, предполагает изменение типа отношений между поколениями, между обучающимися и обучаемыми: переход от авторитарного управления, наставнического подчинения и принуждения к сотрудничеству с обучаемым, взаимопониманию, взаимопомощи и партнерству. Эффективность процесса образования зависит от формы взаимодействия обучаемого и обучаю-

щего. При деструктивном взаимодействии упускается из виду то, что усвоение материала связано с его осмыслением, а между тем под воздействием изменяющихся условий традиционные представления неизбежно подвергаются интерпретации, что ведет к их дальнейшему развитию, порождению новых смыслов, вопросов, привлечению новой информации.

Относительно процессуальной стороны реализации идеи открытости на уровне образовательного процесса Зубарева К.А., отмечает, «что проблемы организации открытого эффективного педагогического взаимодействия, выбора методов и форм учебной деятельности школьников, деятельности учителя по управлению открытым образовательным процессом, диагностики такого процесса, определения роли личности педагога в организации открытого образовательного процесса еще ждут своих исследователей» [83]. Также на данный момент мало изучены возможности развития открытости как профессионального качества педагога, не разработано сопровождение этого процесса в период вузовского обучения.

Открытое образование — суть образование, «открытое будущему». Само появление термина «открытое образование», по мнению проф. А.Г. Оганесяна [25], отражает настоятельную необходимость сделать систему образования более гибкой и доступной, успевающей удовлетворять быстро меняющиеся потребности общества, проявляющей системные свойства адаптивности.

Открытость рассматривается как «прозрачность» образовательной системы, что подразумевает:

- а) понимание всеми субъектами образовательного процесса целей, задач, смыслов, ценностей, технологий, педагогических воздействий;
- б) участие всех субъектов в проектировании и регулировке образовательной системы;
- в) определенную подотчетность образовательного учреждения внутренним и внешним субъектам.

Открытость образования рассматривается как отражение открытости общества: толерантности, готовности людей к диалогу культур, позиций, идей и т.п. Это предполагает серьезное и целенаправленное обучение основам национальных, религиозных и социальных культур, поликультурализма, выработке осознанных взглядов на процессы глобализации / герметизации общества, что детерминирует высокий уровень профессиональных компетенций учителей, воспитателей, школьных руководителей в данных областях педагогической деятельности.

Применительно к образованию И.А. Вальдман определяет открытость как принцип, предусматривающий интеграцию образовательной

системы и социума [31]. Открытость образования, с его точки зрения, характеризуется следующими факторами: увеличением информированности представителей социума о деятельности образовательных учреждений; изменением состава авторов социального заказа к системе образования; наличием общественных структур, участвующих в управлении; наличием партнёрских принципов отношений образовательной системы с различными организациями, социальными группами и институтами.

Открытость следует рассматривать как необходимое условие стабильного функционирования и позитивного развития современной общеобразовательной организации. В рамках нашего исследования используется трактовка открытости школы, предложенная А.М. Моисеевым, А.А. Пинским, М.М. Мусарским, Г.Б. Голуб и др., — добровольное решение образовательного учреждения относительно прозрачности и доступности её деятельности для всех участников образовательного процесса и представителей общественности. Важнейшим аспектом открытости школы является её открытость социуму, что проявляется в использовании возможностей сообщества в деятельности образовательного учреждения, в активном взаимодействии школы с различными социальными институтами.

Рассматривая открытость образования как способность улавливать и учитывать изменения внешней среды в целях собственного развития, И.А. Вальдман подчеркивает, что открытость школы «исключает опасность изоляции отдельно взятой школы от других образовательных систем и возможных внешних партнёров, препятствует возникновению иллюзий о самодостаточности и «сверхэффективности» избранной школой образовательной модели» [31, 10].

Открытость школы социуму проявляется также во взаимодействии школы с различными социальными институтами и сообществом для использования их возможностей (ресурсов) в деятельности образовательного учреждения, в т.ч. в организации образовательного процесса.

Адаптируя терминологический аппарат компьютерных наук к ситуации открытого образования И.А. Вальдман предлагает рассматривать школу как социальный институт с «открытой архитектурой», позволяющей общеобразовательной школе организовывать эффективный образовательный процесс за счёт коммуникации и кооперации с различными элементами современной инфраструктуры знаний — учреждениями системы формального и неформального образования, культурными и научными центрами, производственными предприятиями, представителями различных профессиональных и общественных групп.

Ключевыми элементами этой «открытой архитектуры» становятся институциональная и информационная открытость школы.

Институциональная открытость представляет собой систему правил и норм (институтов), позволяющих формировать и развивать систему социального партнёрства с представителями внешней среды в

целях достижения требуемых образовательных результатов. Институциональная открытость обеспечивает, в том числе, и вовлечение ответственности в деятельность школы, включая управление общеобразовательным учреждением.

Информационная открытость направлена на создание каналов двусторонней связи, обеспечивающих удовлетворение информационных потребностей субъектов внешней среды относительно деятельности школы и позволяющих образовательному учреждению получать обратную реакцию от представителей социума относительно полученной информации с целью повышения эффективности своей деятельности [31].

Особое значение в условиях открытого образования приобретает проблема социального партнерства и уровень профессиональной и личностной готовности к нему современных педагогов.

Несмотря на то, что в педагогической литературе понятие партнерства используется совсем недавно, уже началось формирование нескольких подходов к пониманию партнерства в образовании на основе рассмотрения самого понятия с разных позиций:

- партнерство как система определенных взаимоотношений между семьей и образовательным учреждением — партнерство школы с семьей ... взаимодействие равноправных субъектов, формирующееся на основе заинтересованности обеих сторон в обучении, воспитании и развитии детей и их социокультурного окружения, характеризующиеся добровольностью и осознанностью, моральной ответственностью за выполнение коллективных договоров и соглашений [151]; партнерство предполагает определенную форму отношений, которые возникают в процессе деятельности по решению общих задач; оно строится на основе принципов: равноправия сторон в выборе путей решения общих и взаимовыгодных задач; дополнительности; добровольности...; осуществления выбора путей на основе компромисса, доверия, равенства; взаимовыгодной заинтересованности сторон; правовой основы взаимодействия [139];
- партнерство как уровень отношений между образовательным учреждением и внешними социальными структурами, например: социально-педагогическое партнерство ... процесс специально организованной совместной деятельности ... образовательного учреждения с представителями различных социальных групп, имеющих собственные интересы в сфере ... образования с целью повышения его качества [148]; партнерство — это разновидность социального

взаимодействия, построенного на диалогическом отношении субъектов и обеспечивающего «стратегию единых действий» [113];

- партнерство в тред-юнионистском смысле — как определенные нормативно-правовые и экономические отношения между работодателями, профсоюзами и работниками: социальное партнерство — процесс и средство регулирования отношений между органами исполнительной власти, местного самоуправления, работодателями, профсоюзами и работниками в образовании, как отрасли бюджетной сферы посредством оптимизации содержания и структуры соглашений и коллективных договоров [148].

Обобщая определения первых двух групп, Т.П. Грибоедова выделяет их общие черты: совместная, согласованная, осознанная деятельность субъектов; объединение усилий представителей разных социальных групп, профессиональных и индивидуальных интересов; диалогичность, равноправие, взаимовыгодность отношений; направленность взаимодействия на достижение результатов в сфере образования, воспитания и развития подрастающего поколения [47, 52].

Большинство указанных выше авторов в своих исследованиях подчеркивают, что именно в условиях новых, рыночных отношений, в которых проявляется разгосударствление многих сфер социальной действительности, партнерство приобретает особую значимость. В современной социальной ситуации наиболее перспективно межсекторное социальное партнерство, являющееся механизмом договаривания, «как правило, очень разных по своей природе и социальному предназначению сторон» [245, с. 17]. Это явление наиболее отчетливо представлено в трудах В. Н. Якимца, который характеризует его как конструктивное взаимодействие организаций двух или трех секторов для решения социальных проблем, «выгодное» каждой из сторон в отдельности и населению территории, где оно реализуется, в целом [265]. В то же время межсекторное социальное партнерство в образовании пока не стало предметом полноценного теоретического анализа или эмпирического исследования.

С точки зрения практической реализации особенно важной, но в то же время достаточно сложной и малоизученной является проблема поиска механизмов и принципов социального партнерства в образовании. Этому, в частности, посвящены работы Е. К. Кашленко, Ю. В. Медовой, А. В. Корсунова и др. Очевидно, что реальное партнерство возникает только тогда, когда стороны партнерских отношений осознают их взаимовыгодность и невозможность решения своих проблем без объединения с другими [44].

В то же время среди факторов, мешающих эффективному партнерству, Ю. В. Медова, например, отмечает «разобщенность субъектов воспитательных воздействий, бессистемность проводимых мероприятий, доминирующую роль школы» [135]. Обращает на себя внимание негативная характеристика «доминирующей позиции школы», хотя многие годы именно к такой роли школы в местном сообществе и стремилось руководство страны, да и сама школа. Рассматривая возможные позиции школы в условиях партнерских отношений, следует отметить, что ее роль определяется тем потенциалом, который у нее имеется: это педагогически грамотный коллектив, способный организовать и родителей, и представителей социума помочь в проведении разнообразных форумов и мероприятий (конференций, семинаров и др.).

Е. К. Кашленко в своем исследовании проанализировала организационно-педагогические условия социального партнерства и пришла к выводу, что необходимо «сопряжение действий различных социальных институтов», выражающееся в их самоактуализации относительно позитивных изменений в образовании. В то время как у образовательных учреждений данный процесс носит «целенаправленный, осмысленный и профессионально выверенный характер», у других институтов он содержит, как правило, большой элемент стихийности, непредсказуемости но, в то же время, нестандартность в принятии решений [95].

Одним из наиболее развитых направлений социального партнерства в образовании традиционно выступает взаимодействие школы и вузов, реализуемое в различных формах и с разными целями.

С нашей точки зрения, заслуживают специального анализа результаты исследований томских ученых [169, 186], которые на основе обобщения результатов проведенных исследований выявили следующие эмпирические модели взаимодействия вуз — школа:

- «случайные связи» («россыпь»): во взаимодействии участвует большое количество разных образовательных учреждений. Такое взаимодействие возникает «по случаю», ситуативно, основывается преимущественно на личных контактах и характеризуется прагматической ориентацией — повышение результатов ЕГЭ, увеличение количества учащихся, поступающих в вузы, «рекрутинг» абитуриентов;
- «использование друг друга» для решения каждым своих задач: взаимодействие фокусируется на решении задачи успешного поступления учащихся в вузы (школы) и «набора» абитуриентов (вуз). Поэтому школы стремятся завязать отношения с престижными вузами (специальностями), создают профильные классы, что обеспечивает им не только высокий процент «поступаемости», но и репутацию учреждения

- с высоким качеством образования. Вузы получают «дань» хорошо подготовленными абитуриентами и репутацией образовательного учреждения, принимающего абитуриентов с высоким баллом ЕГЭ;
- «поглощение» вузом школы: взаимодействие определяется редукцией разных задач общего образования к задаче подготовки и успешного обучения учащихся в вузе. Такая модель, хотя сильно выражена во взаимодействии вузов и старшей ступени школы или в создании отдельных, самостоятельных образовательных учреждений при вузах (лицее, гимназии), влияет на все ступени образования;
 - «совместное производство» инновационных разработок, обеспечивающее повышение качества образования, создание новых образовательных услуг и становление образования как области инновационного развития. В таком взаимодействии ставятся общие для школы и вуза задачи повышения качества образования, проектируются, апробируются разные модели организации образования, создаются и внедряются инновационные разработки, обеспечивающие повышение качества;
 - «образовательное сообщество» как субъект управления образованием в открытом образовательном пространстве. Феномен школ-лабораторий показывает, что при постановке задач повышения качества образования в совместной деятельности представителей разных уровней и учреждений образования не только создаются разработки, повышающие качество образования, но создаются субъекты (группы, команды), инновационные общности, сообщества, обладающие потенциалом изменения качества образования, преодоления учрежденческих границ, «эгоизма» образовательных учреждений в управлении образованием.

Представленные эмпирические модели взаимодействия обладают разным потенциалом в инновационном развитии образования. При этом очевидно, что наиболее распространенными в настоящее время являются модели «случайных связей», «использования», «поглощения», а наименее — модели «совместного производства» и «образовательного сообщества» (обладающие наибольшим потенциалом). Для повышения качества образования как в школах, так и в вузе необходимо не только различение возможностей и функций раз-

ных моделей, но и расширение пространства использования моделей «совместного производства» и образовательного сообщества.

Авторы представленных моделей взаимодействия советуют учитывать, что каждая из обозначенных моделей выполняет свою функцию во взаимодействии, поэтому речь не идёт о вытеснении одних моделей другими. Важно не вытеснение, а изменение их соотношения в практике взаимодействия вузов и школ и усиление влияния тех моделей, которые обладают наиболее сильным потенциалом.

Мы полностью разделяем позицию томских ученых в том, что при обсуждении потенциала взаимодействия вузов и школ в решении задач инновационного развития образования следует особенно выделить наименее распространённую модель «образовательное сообщество».

Взаимодействие в этой модели выражается в сильных синергетических эффектах, которые не присущи какой-либо одной из взаимодействующих сторон, а являются именно эффектами взаимодействия, порождаются им [205].

Речь идёт о том, что во взаимодействии представителей разных ступеней образования рождается новый субъект управления образованием — образовательное сообщество — и происходит «очеловечивание» задач инновационного развития образования:

- создаётся потенциал преодоления человеческого дефицита современного образования: во взаимодействии представителей вузов и школ создаётся антропологический потенциал образования, т. е. потенциал осмысленного участия и «личного присутствия» человека в организации образования, и преодолевается антропологический дефицит;
- гуманитарный потенциал, т.е. потенциал влияния сообществ на организацию образования и проявление коммуникативной природы образования как совместной деятельности — преодоление дефицита гуманитарности;
- потенциал самоорганизации и синергизма, т.е. выделение взаимодействия, совместности как предмета образования и условия изменения его качества — преодоление дефицита самоорганизации в системе образования.

Один из возможных вариантов реализации модели «образовательного сообщества» может быть рассмотрен на примере социального партнерства организаций общего, дополнительного и высшего образования в организации исследовательской деятельности школьников в научно-инновационно-образовательной системе Малой академии наук и искусств Дворца детского творчества г. Ставрополя [84].

Новизна предлагаемой модели социального партнерства Малой академии наук и искусств МБОУ ДОД Дворец детского творчества г. Ставрополя и организаций общего и высшего образования заключается в создании научно-образовательной интегрированной модели, ориентированной на обновленное содержание образования, в основе которого лежит исследовательская деятельность учащихся как инновационная форма организации образовательного процесса и формирования их гражданской компетентности.

Малая академия наук и искусств — научное общество учащихся имеет статус отдела Дворца детского творчества г. Ставрополя и представляет собой многоступенчатую саморазвивающуюся образовательную систему, в которой активно развиваются партнерские отношения академии со всеми вузами Ставрополя, научными организациями и учреждениями культуры и спорта, разворачивается сеть городских и сельских филиалов.

Реализация психолого-педагогических принципов организации деятельности Малой академии наук и искусств позволяет ей стать обучающимся сообществом, то есть сообществом, которое учится. По мнению Э. Эшмора, «...обучающееся сообщество характеризуется, во-первых, интеграцией идей (члены обучающегося сообщества умеют смотреть за пределы сегментарного учебного плана и программ и видеть взаимосвязь идей; они работают в различных областях знания и ищут соединяющие их темы в междисциплинарном пространстве; здесь акцент делается на идеи, которые или объясняют реальность, или помогают решать актуальные проблемы).

Во-вторых, совместностью усилий (в сообществе, которое учится, познание и учеба рассматриваются как совместная деятельность, а члены поощряются в их взаимоотношении; существует установка включать всех членов сообщества на уровне когнитивной, эмоциональной и психологической деятельности, так и для каждого персонально; в этом процессе рождается согласованность, которая стимулирует чувство персональной ответственности и обязательства перед другими группами и их целями).

И, наконец, в-третьих, уважением к разнообразию и ценности индивидов (сообщество, которое учится, соединяет с разнообразием уважение к идеям, способностям, точкам зрения, возрасту, стилям учебы, культурным традициям; ценится разнообразие и присущие каждому индивидуальные ценности; этика заботы и взаимного уважения рассматриваются как существенные составляющие поддерживающей среды самообразования» [258, 66].

К ведущим характеристикам Малой академии наук и искусств в полной мере относятся основные идеи, на которых строится деятельность сообщества исследователей. По словам Э.М. Шарпа, «сообщество исследователей культивирует навыки диалога, вопрошания, рефлекс-

сивного поиска, хорошего суждения... Наряду с когнитивным поведением сообществу исследователей присущи несколько типов социального поведения: слушание другого, поддержка друг друга путем усиления и подтверждения позиций, критическое исследование иных взглядов, выдвижение оснований в защиту той или иной точки зрения даже при несогласии с ней, принятие всерьез идей других людей, проявляющееся в реакции на них и поощрении собеседника к более полному выражению своего мнения» [248, 341–342].

Рассматривая социокультурные детерминанты новых компетенций современного учителя следует учитывать, что развитие методов обучения в контексте личностноразвивающей парадигмы образования движется в направлении преодоления фактологического догматизма, в частности с помощью включения методов научного познания в технологическую составляющую процесса передачи знаний. Заслуживают особого внимания разработки А.О. Карповым методов обучения через науку, имеющих существенные преимущества перед традиционными способами обучения. А.О. Карпов особо подчеркивает, что синхронизация обучения не с прошлым, а с будущим социальной природы, преодолевает дихотомию учебного знания и инновационного социума и чрезвычайно актуализирует разработку открытой генеративной дидактики и реконструкцию архитектуры учебных сообществ в направлении интегрированных образовательных систем [94, 27].

Проведенный теоретический анализ показывает, что формирование новых компетенций учителя для активного участия в профессиональных инновационных сообществах требует сетевой организации взаимодействия разноуровневых образовательных систем, в которой вуз становится «центром опоры» для нижестоящих образовательных систем в процессе их инновационного развития.

Среди ключевых моментов, лежащих в основе востребованности сетевого взаимодействия, выделяют следующие [173, 159–160]:

1. Пересматриваются способы причинноследственных объяснений явлений действительности.
Прямые линейные причинно-следственные связи уже недостаточны и не могут объяснить процессы и явления, происходящие в сложных системах. Важно уметь видеть, понимать и использовать возможность взаимодействия множества факторов, учитывать влияние многочисленных обратных связей, взаимосвязь причин и следствий.
2. Происходит ориентация на внутреннюю многозначность позиций, которые взаимодополняют понимание сложных систем.
Любой человек склонен считать свою точку зрения истиной, над ним довлеют сложившиеся стереотипы. Признать

же факт разнообразия восприятия действительности другими людьми — это значит быть готовым к сотрудничеству и взаимодействию: обсуждать, принимать или аргументированно отвергать другие мнения.

3. Осознается внутренняя альтернативность принимаемых решений.

Стало понятным, что негативные последствия бурных технико-технологических нововведений неотделимы от позитивных. Важной установкой при разработке и реализации новых решений становится тщательный учет всех достоинств и рисков, которые сопровождают это решение.

4. Происходит осознание не только ближайших, но и отдаленных последствий принимаемых решений, особенно глобального характера.

Распространение сетевых образовательных программ в современном российском образовании объясняется рядом причин, к которым относятся потребность профессионального развития педагогов, которая не обеспечивается в рамках образовательного учреждения; необходимость интеграции потенциала и ресурсов инновационных разработок, сделанных разными учреждениями, осуществляющими образовательные инновации [82, 9]. Основная идея сетевых программ в том, что они формируют особые знания или умения, компетенции, становление которых требует особой образовательной среды — места, где можно «попробовать» себя в деятельности, образовательные ресурсы для освоения деятельности.

Вслед за В. Глазгычевым под сетевой организацией взаимодействия разноуровневых образовательных систем понимается создание инфраструктуры, в рамках которой возможно взаимодействие образовательных учреждений/организаций разного уровня и типа по созданию проблемного поля согласованного «выращивания» инновационной образовательной практики, ориентированной на достижение нового качества образовательных результатов на уровне каждого из участников сетевого взаимодействия [43]. В рамках такой инновационной образовательной практики инфраструктура сохраняет самостоятельность, интересы и амбиции каждого образовательного учреждения — участника сетевого взаимодействия — и создает качественно иную образовательную действительность на основе организации проектно-ориентированного взаимодействия ее субъектов.

Результатом сетевой организации взаимодействия разноуровневых образовательных систем видится коллективный опыт проектирования содержания образования, ориентированного на достижение нового качества образовательных результатов, создание которого базируется на общих стратегиях проектирования и особенностях их

операционализации на уровне конкретной образовательной системы. В частности, совокупность инновационных проектов, которые апробированы, внедрены в образовательную практику конкретных образовательных учреждений и выполнены как по государственному заказу, так и по заказу образовательных организаций [152].

Сетевая организация взаимодействия разноуровневых образовательных систем рассматривается Жданко Т.А. как «...взаимодействие, обеспечивающее развитие образовательной системы внутри сети за счет предоставляемых ресурсов (интеллектуальных, человеческих, материально-технических, информационных и др.), отсутствующих и не доступных вне сети; как формат проектирования современного содержания образования, как «точка опоры» в определении и «опривычивании» механизмов достижения нового качества образовательных результатов, согласованности интересов и потребностей субъектов образовательной деятельности и общества в целом» [72].

Распространение форм сетевого взаимодействия обуславливается стремлением людей участвовать, влиять на образование: сеть представляется формой повышения и усиления влияния на образование его непосредственных и прямых участников, субъектов, формой выражения личного участия и присутствия людей в образовании [205, 12]. Поэтому сетевая образовательная программа выступает формой организации образовательного процесса. Сетевая образовательная программа может быть представлена междисциплинарными, элективными курсами, курсами по отдельным областям и темам. Основной целью такой программы является создание условий для выбора, формирования, а также реализации ее участниками собственной стратегии (траектории) образования [47, 9]. Как отмечают Е.В. Колесниченко и Л.П. Совина, основные отличительные признаки сетевой программы — «...это модульный принцип организации, наличие нескольких субъектов-носителей ресурса, их партнерское взаимодействие для достижения качественного результата программы. В их основе лежат принципы совместности, организации образовательной деятельности, многообразия форм, способов совместной образовательной деятельности, что позволяет в процессе образования объединять и эффективно использовать ресурсы образовательных учреждений. Такие программы задают ситуацию свободного выбора, настроены на взаимодействие, нелинейны, т.е. мобильны, быстро реагируют на изменения образовательного пространства, развивают во многих направлениях схемы организации взаимодействия в ходе реализации программы. В целом речь идет о том, что разработка и реализация сетевых образовательных программ выступает условием становления открытого образовательного пространства и формирования профессиональных, образовательных сообществ как субъектов управления в таком пространстве» [105].

Открытое образовательное пространство характеризуется взаимодействием разных субъектов и контекстов влияния на образование (появление множества субъектов влияния, различение их интересов и задач в образовании), но самое главное, что открытое образовательное пространство означает взаимную неустранимость и дополнительную разность субъектов влияния на образование [204, 8]. При этом управление разработкой и реализацией таких программ представляет собой новую реальность и новую предметность управления образованием [204, 32].

Т. А. Жданко отмечает, что «...самое главное в управлении разработкой и реализацией сетевых программ — уделять внимание процессам соорганизации субъектов, выстраивать договоренности, на всех этапах разработки проводить работу на уточнение, понимание, согласование интересов, так как это является необходимым при формировании и появлении нового субъекта образования, который может определяться как команда, инициативная группа, сообщество» [74, 233]. При этом отмечается, что сначала речь идет о появлении групп, которые выступают инициаторами изменений сложившейся практики и системы образования. Инициативные группы меняют не только практику; в процессе реформирования системы образования из инициативных групп они превращаются (или не превращаются) в образовательные сообщества. Эти сообщества и являются субъектами инновационного развития образования, субъектами построения Открытого образовательного пространства. Такое пространство для сообществ и есть форма их соорганизации: проявленности реального множества образовательных сообществ [204, 114]. При этом существенно, что именно в сетевом взаимодействии формируется сообщество участников инновационного образования, так как в сетевое взаимодействие вступают и могут вступать те, кто позиционирует себя как субъекта изменения образования. Именно позиция субъекта изменения и влияния есть тот потенциал, который проявляется и в котором нуждается сетевое взаимодействие.

В ряде исследований (А.И. Адамский, Н.С. Бугрова, С.В. Тарасов, М. М. Чучкевич и др.) выделяют характеристики сетевого взаимодействия, раскрывающие его механизмы и своеобразие:

- разнообразные горизонтальные и вертикальные связи, множественность уровней взаимодействия;
- «персона» — как своего рода обобщающий термин — объединение усилий разных авторов, микро — сообществ, коллективов, организаций, ассоциаций, стремящихся к развитию нового педагогического опыта;
- «событие» — решение некоторой проблемы;
- наличие и понимание общей объединяющей цели, основополагающей идеи;

- наличие задач, уточняющихся в процессе профессионального диалога;
- некие нормы деятельности, «выращиваемых» внутри сети и совместной деятельности;
- единая среда взаимодействия;
- открытая форма взаимодействия со средой;
- междисциплинарные связи (объединение разных наук и сфер действительности);
- нелинейный и добровольный характер взаимодействия;
- множественность лидеров, которое протекает как «конкурентное сотрудничество»;
- независимость членов сети (приоритеты и ответственность за результаты);
- психологическая совместимость и позитивное отношение между людьми;
- опора на ряд информационных ресурсов. При использовании сети Интернет наблюдается опосредование связей, увеличение круга участников и продолжительности взаимодействия.

Данные характеристики раскрывают принципиально важные требования к новым компетенциям современного учителя как активного участника сетевого взаимодействия: формирование опыта совместного интересного «события-действия»; возможность выступить в разных ролях (лидера-инициатора, разработчика, эксперта — критика и т.п.); «индивидуальный маршрут» участия за счет выбора формы, меры участия; понимание социальной значимости и «принятия» педагогическим сообществом результатов деятельности.

Анализ выполненных исследований (А.И. Адамский, С.В. Тарасов, М.М. Чучкевич М.М. и др.) позволяет Шиловой О.Н. выделить ряд проблем в осуществлении сетевого взаимодействия:

- нормативно-ресурсного плана: недостаточное техническое и технологические обеспечение сетевого взаимодействия ряда образовательных организаций; отсутствие особой инфраструктуры, обеспечивающей эффективное сетевое взаимодействие (выделение новых позиций: сетевой педагог, методическая служба); недостаточная проработанность нормативно-правовых документов и механизмов; недостаточно продуманные механизмы поддержки сетевых групп;
- содержательно-целевого плана: однообразие представленных в сети мероприятий — «событий», ракур-

сность и узкая направленность ряда данных форм и партнерств, недостаточная «проблемность» и отсутствие четкой основополагающей и объединяющей идеи; не продуманность «результата» (формальное проведение, не оформленность продукта), малая востребованность данных форм в образовательном процессе (преимущественное обращение к ним педагогов-новаторов, образовательных организаций — экспериментальных площадок, при равнодушии со стороны широкой педагогической практики);

- мотивационно-ценностного плана: не желание «делиться» педагогическими находками («закрытость» ряда педагогов), боязнь представлять результаты деятельности на «общественную экспертизу», сложности в осуществлении взаимодействия как налаживании профессиональных контактов и со-деятельности, а не «отчете» в личных успехах, некорректное заимствование материалов (этичность использования данных, идей, средств) [253].

Ведущие направления обновления целей, ценностей и технологий непрерывного педагогического образования, усиления его практико-ориентированности при переходе на новые федеральные государственные образовательные стандарты, актуализирующие субъектную позицию педагогов, их способность к вариативным формам профессионального взаимодействия и социального партнерства, представлены в ряде психолого-педагогических исследований [86; 169; 196; 197; 202; 237].

Обобщение результатов выполненного анализа позволяет определенным образом конкретизировать перечень компетенций, владение которыми обеспечит современному учителю субъектную позицию в открытой системе социальных отношений:

- готовность к профессиональной деятельности в различных смысловых и ценностных образовательных пространствах;
- готовность к осознанной ориентации в многообразии педагогических систем, технологий образования, вариативных методик обучения и воспитания;
- готовность к проектированию открытой образовательной среды для саморазвития и самореализации всех субъектов социального взаимодействия с учетом их интересов, потребностей и возможностей;
- готовность к овладению междисциплинарной ме-

- тодологией комплексной гуманитарной экспертизы образования в условиях неопределенности и множественного выбора;
- готовность к организации социального партнерства, межведомственного взаимодействия специалистов в области образовательной, социальной и молодежной политики в целях реализации проектов социально-экономического и социокультурного развития местного сообщества;
 - готовность к методически и психологически грамотной организации социального партнерства на основе доверия, коллегиальности, взаимного уважения, интереса к инновационному развитию образовательных систем и проектов;
 - готовность к согласованию интересов, совместных действий, позиций всех участников социального взаимодействия с учетом перспективных тенденций развития образования в контексте социокультурной динамики и нормативно-правового обеспечения.

2.2. НОРМАТИВНО-ПРАВОВЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ФЕДЕРАЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВЕ: ОТРАЖЕНИЕ ПРОБЛЕМЫ В «ЗАКОНЕ ОБ ОБРАЗОВАНИИ РФ»

Стремительные изменения в образовательной сфере требуют от участников современного образовательного процесса, как педагога, так и ребенка, умения быстро адаптироваться к новым условиям, находить оптимальные решения сложных вопросов, проявляя гибкость и творчество, не теряться в ситуации неопределенности, уметь налаживать эффективные коммуникации с разными людьми и при этом оставаться нравственным. Эта проблема получила отражение на страницах многочисленных нормативно-правовых документов, касающихся образования, среди которых как уже утвержденные и вступившие в силу, так и проекты, представленные для публичного обсуждения.

Профессиональное саморазвитие педагога имеет в своей основе довольно сложную систему мотивов и источников активности. Обычно движущей силой и источником самовоспитания педагога называют потребность в самосовершенствовании. Это напрямую связано и обусловлено личностными характеристиками педагога.

Попытку формирования образа педагога-специалиста на страницах Федерального закона [224] можно проследить в общих положениях, третьей главе о лицах, осуществляющих образовательную деятельность, пятой, посвященной педагогическим, руководящим и иным работникам организаций, осуществляющих образовательную деятельность, восьмой — о профессиональном образовании, а также в заключительных положениях документа.

Следует сразу отметить тот факт, что в первой главе в качестве основных понятий термин «личность» отсутствует, несмотря на то, что в тексте ФЗ в 110 статьях (15 глав) он упоминается 27 раз (личность, личностный).

Соответственно, проявление личностных особенностей ППС, на наш взгляд, возможно только через понятие «профессиональная этика педагогических работников» — совокупность моральных норм, определяющих их отношение к своему профессиональному долгу и ко всем участникам отношений в сфере образования». ФЗ не дает конкретных указаний по поводу личностных качеств педагогического работника, позволяющих охарактеризовать его с точки зрения этики и этичности, тем не менее, он вводит ряд норм:

- обязывает педагогических работников следовать требованиям профессиональной этики (п. 2 ч. 1 ст. 48);
- предусматривает, что эти нормы должны быть закреплены в локальных нормативных актах организации (ч. 4 ст. 47);
- определяет, что за неисполнение или ненадлежащее исполнение этих обязанностей педагогические работники несут ответственность, и что соблюдение этих норм учитывается при прохождении ими аттестации (ч. 4 ст. 48).

Исходя из этого, нормы профессиональной этики педагогических работников из категории моральных переходят в категорию морально-правых. И если ранее контроль за их соблюдением был вопросом совести педагога, после 01.09.2013 года контроль выполнения норм профессиональной этики ложится еще и на органы управления образовательной организации в соответствии с ее уставом (п. 4 ч. 2 ст. 25).

В соответствии с законом каждая образовательная организация должна принять локальные акты, закрепляющие нормы профессиональной этики педагогических работников (ч. 1 ст. 30). Соответственно, все изменения должны получить отражение в уставе, где определены права и обязанности работников, правила внутреннего трудового распорядка, договоре организации с работником и положении об аттестации (в связи с передачей образовательным организациям полномочий по проведению аттестации педагогических работников в це-

лях подтверждения соответствия занимаемой должности, в локальный нормативный акт ОО, регламентирующий этот процесс, должна быть включена процедура учета выполнения педагогическим работником норм профессиональной этики (ч. 2 ст. 49 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации»), в должностных инструкциях и др.

Исходя из вышесказанного, проявление и реализация личностных качеств педагога, возможно только в контексте профессиональной (педагогической) этики. А поскольку ФЗ не предусматривает конкретики в этом вопросе, логично и закономерно обращение к профессиональному стандарту педагога, который по мнению профессора Бим-Бада Б.М. выдвигает требования к личностным качествам учителя, «неотделимым от его профессиональных компетенций, таким как готовность учить всех без исключения детей, вне зависимости от их склонностей, способностей, особенностей развития, ограниченных возможностей». Для учителей искусства, технологии, литературы обязательно использование цифровых технологий визуального творчества, в числе которых мультипликация, анимация, трёхмерная графика и прототипирование. Иными словами, стандарт определяет собой «наше всё» в педагогической профессии: тип, характер и содержание образования педагога; его трудоустройство, государственную аттестацию и присвоение соответствующей категории; объём трудовых договоров и даже размер будущей пенсии.

Еще в период обсуждения проекта профстандарта на официальной площадке Минобрнауки РФ была предпринята попытка сформировать некий идеальный образ современного преподавателя:

«Преподаватель должен обладать навыками хорошего психолога, менеджера и быть сильным мотиватором. Внешне красивый и ухоженный, человек с оптимистическим настроем, с которого хотелось бы брать пример».

«Плюс отлично знающий свой предмет, умеющий объяснить ученикам новое, успевающий за учебное время интересно дать всю информацию и проверить её усвоение... Эх, идеал...»

«Да нет, это далеко не идеал, а всего лишь минимальный набор качеств, которыми должен обладать современный преподаватель». [284]

Отмечалась также поддержка учителем развития коммуникативной компетентности обучающихся, формирования системы регуляции ими своего поведения и деятельности, освоения и смены видов ведущей деятельности, формирования детско-взрослых сообществ, становления картины мира, работа с родителями, семьёй, местным сообществом.

В целом получился весьма расплывчатый образ, в который оказались вплетены и профессиональные и личностные качества, что вполне обосновано и объяснимо — не может человек, занимающийся обучени-

ем и воспитанием детей быть только хорошим, добрым или только умным и качественно подготовленным к практическому осуществлению компетенций.

Следует отметить, что реализация профессиональных качеств педагога-специалиста в соответствии с ФЗ возможно в рамках таких понятий, как педагогический работник, участники образовательных отношений и конфликт интересов педагогического работника.

Профессиональная культура педагога — это сложная, комплексная составляющая его личности, соединяющая в себе социальные, профессиональные и сугубо личностные характеристики. Социальная сторона профессиональной культуры педагога определяется его социальным статусом, функциями в обществе, самосознанием и самооценкой как члена социума, а также уровнем и способами взаимоотношения с другими социальными группами.

Наиболее полно образ педагога-специалиста просматривается в пятой главе «Педагогические, руководящие и иные работники организаций, осуществляющих образовательную деятельность»

В статье 46 о праве на занятие педагогической деятельностью указывается, что его имеют лица, имеющие среднее профессиональное или высшее образование и отвечающие квалификационным требованиям, указанным в квалификационных справочниках, и (или) профессиональным стандартам. Т.о. занятие педагогической деятельностью не предполагает получения профессионального педагогического образования, что ставит под сомнение необходимость формирования профессиональных педагогических компетенций у будущих учителей. Прежде чем будущий преподаватель приходит в школу, он изучает предметы по специальности, педагогику, методику преподавания, общую, возрастную, педагогическую, социальную психологию и другие предметы, в рамках которых он получает востребованные профессией педагога знания, развивает профессионально-важные качества, необходимые для успешного осуществления педагогической деятельности. По ходу обучения студенты проходят педагогическую практику под руководством компетентных методистов (по предмету, методике, педагогике и психологии), которые обучают их применению полученных в организациях педагогического образования знаний, умений и навыков на практике. Педагогическая практика помогает студенту самоопределиться (подходит ему данная профессия или не подходит, а также подходит он для данной профессии или нет). Если будущий учитель не самоопределился, то в ходе осуществления педагогической деятельности он вместо создания условий для развития личности ученика посредством предмета, самоутверждается за его счёт. Дети — это не опытный материал для отработки педагогических умений и навыков. Профессиональной педагогической деятельности нужно обучаться в специализированных учебных заведениях или специализированных факультетах.

В статье 47 ФЗ, посвященной правовому статусу педагогических работников, впервые на законодательном уровне признается особый статус педагогических работников, гарантируется право учителей и преподавателей на повышение квалификации и профессиональную переподготовку, прохождение аттестации на присвоение квалификационной категории, а также детально прописываются меры их социальной поддержки. Одновременно в статье отсутствуют положения, раскрывающие академические права, свободы, ответственность и обязанности педагогических работников. Закон не устанавливает гарантии социально-экономических прав педагогических работников, хотя неоспоримым является тот факт, что для предоставления возможности преподавателям проявлять и совершенствовать свои профессиональные навыки необходимо установить сокращенную продолжительность рабочего времени, аудиторная нагрузка преподавателя должна давать возможность реализовывать ее внеаудиторную часть и т.д.

В статье 48 наряду с правами прописаны обязанности и ответственность педагогических работников, должны на практике формировать профессиональный образ педагога-специалиста. Так, согласно содержанию статьи 48 педагогические работники обязаны соблюдать правовые, нравственные и этические нормы, следовать требованиям профессиональной этики, о чем уже упоминалось ранее. Но одновременно отсутствуют критерии, по которым определяется степень этичности педагогов, которым запрещается использовать образовательную деятельность для политической агитации, принуждения обучающихся к принятию политических, религиозных или иных убеждений либо отказу от них, для разжигания социальной, расовой, национальной или религиозной розни, для агитации, пропагандирующей исключительность, превосходство либо неполноценность граждан по признаку социальной, расовой, национальной, религиозной или языковой принадлежности, их отношения к религии, в том числе посредством сообщения обучающимся недостоверных сведений об исторических, о национальных, религиозных и культурных традициях народов, а также для побуждения обучающихся к действиям, противоречащим Конституции Российской Федерации.

Данный пункт может подлежать неоднозначному толкованию, поскольку не проведено разграничение между выражением педагогическим работником своего мнения и политической агитацией. Можно ли рассматривать урок православной культуры в качестве формы религиозной агитации в образовательном процессе и средством принуждения к принятию религиозных убеждений и разжигания национальной или религиозной розни? Ведь уже неоднократно зафиксированы случаи межнациональных и религиозных конфликтов, порожденных данным нововведением.

Научное знание не бывает раз и навсегда установленной истиной, постольку знания, изложенные в учебниках и преподносимые

преподавателем учащимся во время занятия, представляют собой более или менее приближенное к действительности представление, в той или иной степени достоверное, критерии которой законом не определены.

Это достаточно проблемно соотносится с пунктами 3.1. и 3.4. статьи 48 ФЗ, в соответствии с которыми педагогические работники пользуются такими академическими правами и свободами, как свобода преподавания, свобода проведения исследований, распространения их результатов, свободное выражение своего мнения, свобода от вмешательства в профессиональную деятельность; право на выбор учебников, учебных пособий, материалов и иных средств обучения в соответствии с образовательной программой и в порядке, установленном законодательством Российской Федерации об образовании и др. Данное несоответствие не способствует формированию и росту профессиональной мотивации к педагогической деятельности и практическому применению исследовательских навыков.

Новеллой данного ФЗ (ст. 48. П. 2) является термин конфликт интересов педагогического работника — ситуация, при которой у педагогического работника при осуществлении им профессиональной деятельности возникает личная заинтересованность в получении материальной выгоды или иного преимущества и которая влияет или может повлиять на надлежащее исполнение педагогическим работником профессиональных обязанностей вследствие противоречия между его личной заинтересованностью и интересами обучающегося, родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся.

Такого понятия в законодательстве об образовании ранее не было, хотя конфликт интересов имел место, как объективная реальность. Под определения «конфликт интересов педагогического работника» и «личная заинтересованность» попадает множество конкретных ситуаций, в которых педагог может оказаться в процессе исполнения им должностных обязанностей. Урегулированием конфликтов интересов, как правило, должны будут заниматься представитель администрации образовательной организации и специально созданные для этого комиссии.

Расплывчатая и неоднозначная трактовка понятия не дает четкого представления о его сути и создает возможность использовать этот пункт необъективно, без учета конкретной ситуации и в ущерб как личности, так и профессионализму педагога.

Преподавателям высшей школы уделено незначительное внимание в статье 50 о научно-педагогических работниках, где в частности отмечается, что для их профессионального роста предоставляются права (помимо предусмотренных законодательством о науке и государственной научно-технической политике) и обязанности, обозначенные весьма обтекаемо и предполагающие неоднозначную трактовку.

В восьмой главе, посвященной профессиональному образованию, декларируется интеграция образовательной и научной (научно-исследовательской) деятельности в высшем образовании, целью которой является кадровое обеспечение научных исследований, повышение качества подготовки обучающихся по образовательным программам высшего образования, привлечение обучающихся к проведению научных исследований под руководством научных работников, использование новых знаний и достижений науки и техники в образовательной деятельности.

Однако, на наш взгляд, разделение понятия образовательной и научно-исследовательской деятельности в вузе, обозначенное в статье 72.2, внесло неточности в понимании целей такой интеграции в обозначенных формах.

Содержание заключительных положений закона не способствует упрощению процесса личностно-профессионального развития педагога, поскольку в них заложена возможность ухудшения материального и социального положения профессорско-преподавательского состава, нивелируется понятие «надбавка», стимулирующая занятие научной деятельностью во внеучебное время, а также статусная значимость заслуг преподавателей за научные достижения, что, в свою очередь, может оттолкнуть талантливую молодёжь от занятий научной деятельностью.

Таким образом, федеральный закон, формируя систему профессиональных качеств преподавателя, впервые обозначает особый статус педработника, сохраняет ему социальные гарантии, предусматривает право на дополнительное профессиональное образование по профилю педагогической деятельности не реже одного раза в три года, право на длительный отпуск до одного года не реже чем через каждые десять лет педагогической деятельности.

Профессиональному и личностному проявлению и росту должны способствовать также академические права и свободы, подробно регламентированные в законе. Впервые на уровне законодательного акта зафиксирован гарантированный уровень оплаты труда педагога, в теории ориентированный на среднюю заработную плату в соответствующем регионе. Достаточно подробно прописывается и система мер социальной поддержки педагогических работников, о чем уже говорилось. Вместе с тем такие гарантии со стороны государства не могут не возлагать на педагогических работников и определенную меру ответственности, которые сфокусированы в профессиональном кодексе педагога.

Однако неоднозначность трактовки ряда положений, касаемых личности педагога и его профессиональных качеств, тот факт, что занятие педагогической деятельностью не предполагает получения профессионального педагогического образования, ставит под сомнение необходимость формирования профессиональных педагогических компетенций у будущих учителей.

Пока в наших силах прямо или косвенно влиять на успешность проведения в жизнь ряда практических проявлений государственной образовательной политики, необходимо использовать потенциал образовательных учреждений и научно-педагогического сообщества. Сегодня особенно заметна недоработка регионального компонента, в частности, в вопросах повышения эффективности воспитательной деятельности в системе образования субъектов РФ. На наш взгляд, наиболее результативной может стать работа региональных площадок, дискуссионных форумов, сетевых научно-педагогических сообществ, в рамках которых в «спорах рождалась бы истина» или, по крайней мере, были бы обозначены пункты проекта, требующие доработки, обоснование этих изменений, а также разработаны механизмы и способы их практической реализации. В частности, на базе ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» в рамках краевой научно-исследовательской лаборатории «Антропология детства» на региональном материале проводятся исследования детей-билингвов, особенностей их социальной и психологической адаптации, изучения русского языка как второго родного. Сотрудники научно-учебной лаборатории «Экофилософская архитектура личности специалиста» исследуют специфику формирования современного образа учителя, механизмы повышения престижа педагогической профессии, активно привлекая научно-педагогическое сообщество края. В ближайших перспективах лаборатории — работа над организацией сетевого взаимодействия образовательных организаций, способствующего системному изучению и практическому внедрению лучшего педагогического опыта работы в области образования.

Таким образом, проблема личностного становления ребенка и личностной компоненты педагога-профессионала в современных образовательных нормативно-правовых документах лишь фрагментарно обозначена. Она по-прежнему актуальна, поскольку Закон об образовании не дает, на наш взгляд, четкого представления, какую личность ребенка с помощью какого педагогического работника предполагается формировать. Насколько конкурентоспособная личность, которую предполагается взрастить в условиях современного образовательного пространства, будет соответствовать общепринятым категориям добра, порядочности, нравственности?

Некий стереотипизированный образ педагога, сформированный в сознании большинства российских граждан предшествующим опытом советской школы, преобладает, и мы, по-прежнему, видим в педагогическом работнике Учителя — доброго, честного, ответственного, зачастую безответного, что с трудом совпадает с поведенческой моделью профессионала, зачастую жесткого, прагматичного, но отвечающего современным требованиям и могущего сформировать конкурентоспособную личность. В связи с этим возникает проблема современного имиджа учителя.

2.3. ОСНОВНЫЕ НАУЧНЫЕ ПОДХОДЫ К ПРОБЛЕМЕ ИМИДЖА ПЕДАГОГА

Усложнение встающих перед образованием задач влечет за собой повышение актуальности проблемы изучения педагогического имиджа, как системы важнейших профессиональных качеств современного педагога.

Среди направлений исследований педагогического имиджа особой научно-исследовательский интерес вызывает изучение базовых характеристик данного феномена и специфических условий его направленного формирования. Теоретические основы формирования человека как субъекта труда, познания и общения, нашли наиболее полное отражение, в трудах таких известных отечественных психологов, как К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, В.Н. Мясищев, С.Л. Рубинштейн и многих других.

А.А. Бодалев отмечает: «Человек осознает свою самостоятельность, свое выделение в качестве самостоятельного субъекта из окружения лишь через свои отношения с окружающими его людьми, и он сам приходит к самосознанию, к познанию собственного «Я» через познание других людей» [23].

Большинство исследователей объединяет идея построения образа восприятия другого человека, основанное на восприятии его внешних признаков. Результат перцептивного процесса сопоставляется с личностными характеристиками воспринимаемого субъекта, в результате чего происходит интерпретация его поступков. Причем, представления о другом человеке обуславливаются особенностями собственного самосознания. Способность индивида быть личностью является условием восприятия его другими людьми как личности, жизненно необходимой для поддержания общности, преемственности, передачи способов и результатов деятельности и установление доверия друг к другу.

М.Р. Варданян указывает: «Потребность быть личностью, потребность в персонализации обеспечивает активность включения индивида в систему социальных связей, в практику и вместе с тем оказывается детерминированной этими социальными связями. Стремясь включить свое «Я» в сознание, чувства и волю других посредством активного участия в совместной деятельности, приобщая их к своим интересам и желаниям, человек, получив в порядке обратной связи информацию об успехе, удовлетворяет тем самым потребность персонализации» [32].

Различные аспекты исследования личности и особенностей ее функционирования применительно к генезису имиджа как социального явления находят свое освещение в работах известных современных психологов Г.М. Андреевой, А.Г. Асмолова, А.В. Брушлинского, А.В. Петровского, В.А. Петровского, В.И. Слободчикова и других.

В зарубежной психологии проблема исследования особенностей познания людьми друг друга как одного из аспектов имиджа раскрыта в работах психологов практически всех психологических школ: А. Адлера, Э. Берна, У. Джеймса, Дж. Капрара, А. Маслоу, Г. Олпорта, К. Роджерса, Д. Сервона, Б.Ф. Скиннер, З. Фрейда, Э. Фромма, К. Хорни, Т. Шибутани, К. Юнга и многих других.

Э. Фромм считает, что «...мир каждого человека сконцентрирован вокруг него самого. Обладание статусом позволяет человеку ожидать и требовать определенного отношения со стороны других людей, а отношение к человеку часто определяется положением, которое он занимает, совершенно независимо от его личных качеств» [236]. Следовательно, индивид ставит именно себя в центре своего «символического окружения», причем, представления индивида о самом себе являются следствием субъективной самооценки.

Таким образом, познание людьми друг друга становится неотъемлемой стороной их взаимодействия и условием саморегулирования поведения. Взаимодействие в диаде «человек-человек» практически всегда имеет субъектно-субъектный характер. Этот факт является основанием для анализа имиджа как психолого-педагогического явления.

Большинство авторов указывают на то, что имидж имеет общие со стереотипом свойства: устойчивость, характерное для представителей различных социальных групп, аффективную окраску, схематизацию. Есть похожие аспекты имиджа и психологической установки, заключающиеся в наличие готовности к осуществлению определенных действий по отношению к воспринимаемому субъекту.

Однако, исследования показали, что имидж — это специфический феномен, обособленный механизм социальной перцепции. В имидже с самого начала, заложена схематичность, неполнота и положительная направленность аффективного оценивания. Следовательно, имидж как результат социальной перцепции в меньшей степени основан на непосредственном контакте субъекта с объектом, нежели другие феномены.

Анализ различных вариантов определений имиджа показывает, что в зарубежной имеджеологической литературе, термин «имидж» трактуется как отражение в психике человека в виде образа тех или иных характеристик объекта или явления. Следовательно, термин «image» исследователями интерпретируется как образ, понимаемый как совокупность не только внешних визуальных характеристик объекта, но и идеальных внутренних его качеств.

Некоторые отечественные специалисты также трактуют слово «имидж» как образ. Данная трактовка могла бы быть приемлемой, если бы в русском языке слово «образ» имело одно значение. Но поле значений этого термина достаточно разнообразно. Исходя из изложенного, термин «имидж» может употребляться как синоним термина «образ» только в отношении к внешнему виду человека, в связи с обсуж-

дением одной из составных частей имиджа, детерминируемой его габитусом.

Чтобы сформировался имидж, мало воспринимать разнообразные характеристики объекта (человека, предмета, системы) и создать в своем воображении образ этого объекта. Также необходимо, чтобы к этому образу появилось то или иное отношение и определенная оценка этого образа. Следовательно, имидж — это не столько образ, сколько отношение к образу и мнение об этом образе.

Как считает А.А. Калюжный: «Каждый из нас создает определенный образ — имидж — представление о человеке, складывающееся на основе его внешнего облика, привычек, манере говорить, менталитета, поступков и т.д.» [91].

Автор убедительно доказывает, что собственный образ без трансляции его в психику другого индивида не может считаться имиджем. «Таким образом, — уточняет А.А. Калюжный — имиджем человека можно назвать только тот оценочный образ этого человека, который возник у другого человека, а не у самого себя» [91].

Следовательно, имидж человека — это мнение о нем других людей, в результате чего в их психике формируется образ этого человека, возникающий в результате непосредственного контакта или вследствие полученной из других источников информации. По сути, имидж человека — это то, как он выглядит в глазах других людей, или каково о нем мнение других людей.

В.Н. Куницына трактует имидж, как «...образ, представление, методом ассоциаций наделяющий объект дополнительными ценностями, не имеющими основания в реальных свойствах самого объекта, но обладающими социальной значимостью для воспринимающего этот объект» [122]. Автор указывает на правомерность распространения данного понятия на все случаи его употребления, не зависимо от того, имеется ли в виду имидж личности или имидж организации.

Среди видового разнообразия данного феномена исследователи выделяют профессиональный имидж (идеальный учитель, идеальный врач, идеальный инженер, идеальный предприниматель и т.д.), секрет успеха которого напрямую зависит от факта совпадения имиджиевых элементов с ожиданиями окружающих.

Политическая среда — этот тот «полигон», на котором оттачиваются современные имиджеобразующие технологии. Во время избирательных компаний актуальными становятся три типа имиджа: идеальный (качества желаемого объекта с точки зрения воспринимающих групп), первичный (результат первичного знакомства с объектом) и вторичный (как противоречащие идеальному представлению). Причем, основные усилия пиар-компаний направляются на формирование именно идеального имиджа, как ядра, соответствующего ожиданиям ведущей электоральной группы.

Исследователи не отрицают, что имидж является сложным феноменом, со своей специфической структурой и особенностями. В отечественной науке существуют различные подходы и к структуре имиджа, например В.М. Шепель выделяет три группы качеств, определяющих индивидуальную часть имиджа: природные качества; качества, как следствие образования и воспитания; качества, связанные с жизненным и профессиональным опытом [251].

Криксуновой И. предложена структура имиджобразующих факторов состоящей из четырех блоков:

1. Природные (биогенетические) характеристики.
2. Личностные характеристики.
3. Социально-эмпирические характеристики.
4. Символические характеристики (объективно влияющие на характеристики второго и третьего блока).

В данной модели в основу составляющих имиджа положено понимание человека как биологического (природного) и социального существа, являющего собой «сложную систему, представленную с одной стороны, генотипом личности, с другой стороны ее фенотипом» [119].

Не менее актуальной научной проблемой считается формирование продуктивного имиджа, под которым понимаются характеристики субъекта деятельности, проявляющиеся в процессе его самодетерминирующей активности, проявляемой в ходе осуществления данной деятельности.

Среди условий, обеспечивающих продуктивность имиджа, Л.Ю. Донская выделяет субъективные и объективные условия.

Структура и содержание субъективных условий, детерминирующих эффективность имиджа, определяются характеристиками самого субъекта, в которых выделяются три главные составляющие, а именно:

- индивидуальная составляющая, характеризующая субъекта как представителя человеческого рода;
- личностная составляющая, включающая «... проявления этого же субъекта в качестве носителя социальной идентичности, социальных норм, моральных и иных ценностей, отношений;
- собственно субъектная, или субъектно-деятельностная составляющая, связанная с характеристиками данного субъекта, проявляющимися в ходе осуществления им деятельности, в том числе имиджеобразующей» [69].

Таким образом, под имиджем понимается нестереотипный образ, имеющий стереотипную оценку (а может и не иметь

ее), когнитивную или аффективную окраску, возникший в психике человека. Причем возникает он и реализуется, как в сфере сознания, так и в подсознании индивида, в результате либо:

- прямого восприятия тех или иных характеристик данного объекта и оценивания со стороны воспринимающего субъекта;
- косвенного восприятия на основе уже полученной оценки со стороны третьего лица (других людей);

Таким образом, имидж можно трактовать в широком и узком смыслах.

Имидж в узком смысле понимается как исключительно визуальные, внешние стороны субъекта, его символический образ, оформляемый с помощью семантического значения.

Имидж в широком смысле предполагает сложную взаимосвязь качественно различающихся, разнородных явлений телесной и духовной природы, гармоничной совокупности внутренних и внешних проявлений человека.

Феноменологические аспекты педагогического имиджа

В педагогике, а также в ряде других наук, исследуемый феномен получил свое заслуженное признание. Актуальным сейчас становится стремление учителя создать свой собственный неповторимый образ.

Как утверждают результаты последних исследований в имиджеологии, личностный имидж для педагога является значимым фактором успешности его профессиональной деятельности. Причем важнейшим аспектом построения эффективного имиджа является осознание педагогами необходимости и важности данного феномена.

Понятие «имидж» прочно вошло не только в педагогический словарь, но и в повседневные будни учителя. Построение личностного имиджа позволяет педагогу выстраивать персональный вектор личностного роста, способствует освоению и закреплению лидерской позиции, что в свою очередь способствует повышению эффективности и качества профессиональной деятельности.

А.А. Калюжный понимает под педагогическим имиджем «...специально конструируемый образ для потенциальных обучающихся и всех участников целостного педагогического процесса, который должен соответствовать их ожиданиями и потребностям» [91].

В трактовке Е.Б. Перелыгиной: «Имидж педагога — экспрессивно окрашенный стереотип образа педагога в представлении коллектива учащихся, коллег, социального окружения, в массовом сознании». Автор особо подчеркивает, что «...при формировании имиджа препода-

вателя, существующие качества конкретной личности органически переплетаются с теми свойствами, которые приписываются ей окружающими людьми» [158].

С позиции педагогической имиджологии имидж учителя представляет собой результат специфической деятельности по формированию или преобразованию имиджа, как результат приложения целенаправленных профессиональных усилий [158].

Будучи образом субъекта — члена конкретной социальной группы, — имидж является в то же самое время и образом данной группы для этого субъекта, так как создание имиджа происходит в результате идентификации субъекта с данной группой и принятием ее характеристик. Имидж нельзя трактовать лишь как феномен внутренней психической жизни индивида, но неверно его описывать и как проявление только внешних факторов, в том числе и воздействие группы. Он является проявлением работы психики по согласованию ее собственных импульсов с индивидуальным и групповым опытом.

Эффективность имиджа педагога зависит от определенных психологических условий профессиональной деятельности, под которыми понимают значимые обстоятельства достижения профессионализма в области профессиональной деятельности.

Л.Ю. Донская выделяет следующие психологические факторы формирования педагогического имиджа: наследственная структура, характер, стиль поведения, общая культура личности. Акцент сделан на соответствии и правдивости искусственно созданного образа с его генетическим прообразом.

По утверждению Н.А. Моревой: «Продуктивность педагогического имиджа на прямую связана с интеллигентностью, которая является собирательной характеристикой педагога и выражается в его духовности и благородной мотивации поступков». Причем, к слагаемым интеллигентности автор относит всестороннюю образованность, человеколюбие и разумность поведения. «База интеллигентности — подчеркивает Н.А. Морева — гуманитарная культура личности» [141] (рис 1.Обобщив имеющийся теоретический материал по данной проблеме, мы выделили следующую структуру педагогического имиджа, слагаемыми и источниками которого являются виды гуманитарной культуры.

Итак, слагаемыми имиджа педагога являются:

- интеллектуальная культура включает в себя креативное, творческое мышление, рефлекссию и самосознание;
- габитарная (лат. *habitus* — внешность) культура характеризуется индивидуальностью личности, которая включает в себя физические и психофизиологические особенности; стиль в одежде; следование модным образцам и способность их интерпретировать,



Рис. 1. Структура педагогического имиджа.

что помогает педагогу оставаться современным и признанным среди коллег и учеников;

- кинетическая (греч. *kinesis* — движение) культура проявляется в способности адекватно и в полной мере использовать богатство нашего невербального языка, чувствовать и считывать невербальные сигналы в процессе взаимодействия с коллегами и учениками;
- речевая культура — вербальная культура, формирующаяся в результате активного использования связей между языком и мыслительными процессами, в результате чего развивается эстетический вкус и эрудиция;
- средовая культура — материальная и социальная (окружение и аксессуары);
- артистическая культура представляет собой интегрированную характеристику гуманитарной культуры, миссия которой заключается в поддержании единства общей культуры и артистизма, аксиологического и эстетико-этического начала в разнообразных видах профессиональной деятельности и общения.

Из предложенной схемы наглядно видно, что педагогический имидж, представляет собой многоуровневую многофункциональную систему, являющуюся значимым компонентом педагогического мастерства. Как справедливо указывает Л.Ю. Донская:

«Педагогический имидж обеспечивает процесс профессиональной социализации через образ как представление о себе — к образному представлению себя обществу; от понимания и самопознания себя — к сущностной самоидентификации, далее чрез процесс самосовершенствования и развития — к самопредъявлению себя обществу» [69].

Итак, личностный и профессиональный имидж педагога многократно повышает воздействие на его потребителя (ученика, коллегу, родителей), тем самым усиливая эффективность влияния.

Таким образом, имидж учителя представляется нам как экспрессивно окрашенный стереотип образа педагога в представлении коллектива учащихся, коллег, социального окружения, в массовом сознании. Исходя из данного понимания, стереотипизируя, окружающие подсознательно приписывают педагогу определенные черты и качества, которые органически переплетаются с уже реально существующими.

Описывая кинетическую составляющую личностного имиджа педагога, необходимо отметить исключительную важность данного компонента, т.к. именно от выразительности речи учителя, от его способности привлечь и удержать внимание ученика в первую очередь зависит его внимание и активность на уроке. Жесты, позы, демонстрация мимических проявлений, походка и др. — все это оказывает воздействие на восприятие школьников, и, как результат, на их отношение к самому учителю. Чтобы представить себя окружающим в наиболее выгодном свете, учителю важно помнить о роли рассмотренных выше аспектов.

Опыт профессиональной деятельности, полученный в ходе длительных наблюдений за влиянием поведенческих паттернов на восприятие учащимися учебного материала, привел нас к следующим выводам.

К составляющим визуального имиджа педагога, непосредственно воздействующим на учеников, относится так называемое общетелесное самораспоряжение (манера перемещаться по классу, излюбленные позы и избираемые точки-позиции той или иной длительности пребывания). Не секрет, что именно повышенная суетливость и экспрессивность легко становится фактором, отвлекающим внимание. В то же время, статичная, «застывшая» поза учителя вызывает ощущение напряженности и скованности, а в некоторых случаях — страха или тревоги. В данном случае необходимо адекватно отдавать себе отчет об индивидуальных особенностях собственной подвижности и контролировать их. Важно помнить об уместности и относительной мере подобных проявлений в рамках возможностей учителя.

Что касается жестикулярной выразительности, то здесь прослеживается некий парадокс: наиболее частые проявления кинесики в нашем двигательном-поведенческом облике являются для нас наименее конт-

ролируемыми и осознаваемыми элементами невербального общения. Объяснить данное явление можно подсознательной природой жестикюляции, формирующейся длительное время и отражающей наши внутренние состояния и особенности. Причем, воспринимающим данный образ, именно эти особенности поведения, прежде всего бросаются в глаза и учитываются при формировании мнения о человеке.

Еще более высокий информационно-выразительный и воздейственный уровень имеет мимическая выразительность. Именно мимика является уникальным и универсальным средством общения, понятным всем людям. Именно мимические реакции сопровождают нашу речь, усиливают ее значение и подчеркивают выразительность. Кроме того, при некотором артистизме, мимика может быть использована и без вербализации, т.е. в «чистом виде».

Паралингвистические элементы невербальной речи включают в себя большой спектр различных интонационных проявлений. Интересным рассказ учителя делают: изменения в громкости звучания речи, вариации темпо-ритмических характеристик и т.д. В большинстве случаев информационная сторона речи учителя еще не является мотивационным фактором и гарантией восприятия и усвоения дидактического материала. Важным является звучание речи, ее кульминации, паузы и акценты.

Не менее важным аспектом является соответствие визуального имиджа и внутренних установок учителя, совпадение его характера и взглядов. Личностные характеристики должны проявляться через профессиональную деятельность, должны быть видны в продуктах педагогического творчества, в отношении к ученикам и коллегам. При этом педагогическая деятельность выступает как катализатор перехода личностного — внутреннего во внешнее — продуктивное. К таким характеристикам исследователи относят: оригинальность, креативное внешнее самооформление, экспрессию. Способность к транслированию своей неповторимой личности в каждом компоненте педагогического процесса — важнейший момент педагогического имиджа. Цели и задачи, отбор содержания, средств, способов и приемов их презентации, а также стиль общения с субъектами целостного педагогического процесса должны быть пронизаны неповторимой спецификой конкретной личности.

Важно помнить, что внутренний образ учителя — это его культура, внутренняя свобода, харизма, эмоциональность тесно связанная с игрой воображения. Именно в неповторимом пути постановки и решения проблем, в ассоциативном видении, неожиданных ярких ходах в сценарии урока, во внутреннем настрое на творчество и во многих других составляющих раскрывается внутренний имидж педагога.

В современных условиях развития дошкольного образования все острее заявляет о себе потребность в воспитателе-профессионале, об-

ладающем мобильностью и динамизмом, способном перестраивать свое поведение и личностный имидж в зависимости от вызовов окружающего социума. В любой период социального развития неизменным требованием к педагогическому сообществу является наличие высокого уровня культуры. В значительной степени именно профессионально-педагогическая культура воспитателя ДОО актуализирует его стремление к самосовершенствованию в условиях профессиональной деятельности.

В сознании обывателей сложилось мнение, что дошкольные учреждения были необходимы не столько для обучения чему-либо, сколько, прежде всего, для того чтобы воспитать. В этой связи, имиджу дошкольного воспитателя, принадлежит не последняя роль. — «Подобное рождает подобное» — справедливо восклицает профессор Гарри А. Оверстрит в своей работе «Мотивация человеческого поведения» [6]. Это положение особенно актуально в решении проблем сложных детей, осмысление самой ценности жизни.

Современные социально-экономические условия развития России характеризуются наличием тенденций, характерных для рыночной экономики. Было бы непростительной ошибкой не учитывать их в работе дошкольных учреждений в нашей стране.

Первой тенденцией исследователи считают расслоение общества, что в свою очередь влечет за собой дифференциацию дошкольных учреждений. В нашей стране дошкольное образование представлено государственными, специализированными ДОО, в которых реализуются одно или несколько направлений развития детей: интеллектуальное, художественно-эстетическое, усиленное изучение иностранных языков и т.д.. Таким образом, современные дошкольные учреждения отличаются многофункциональностью, свободой выбора приоритетного направления учебно-воспитательного процесса, самостоятельностью в применении образовательных программ.

Второй тенденцией является появление конкуренции в сфере оказания дошкольных услуг. Возникают новые категории заказчиков в сфере воспитания и образования, которым необходимы услуги индивидуальных воспитателей (гувернанток, репетиторов).

Несколько десятилетий назад отечественный исследователь И.В. Бестужев-Лада охарактеризовал детские сады как «камеры хранения», подчеркнув тем самым, что они «...годятся лишь для присмотра за детьми» [122]. В современном ДОО присмотр за детьми остается одной из главных функций учреждения, но не единственной. В ситуации все ускоряющегося информационного бума школа требует от дошкольных учреждений осуществления полноценной подготовки к первому классу.

Следовательно, современный педагог ДОО должен сочетать в себе как черты собственно воспитателя (опека, замена матери) так и черты учителя. Эти тенденции проявились в профессиональном имидже вос-

питателя, в его индивидуализации. В советские времена детские сады являлись монополистами в сфере воспитательных услуг, что объяснялось отсутствием альтернативы их деятельности. Однако, в современной России с появлением воскресных православных школ и садов, все острее становится конкуренция на рынке услуг. В сложившейся ситуации, именно профессиональный имидж может стать решающим аргументом выбора для детей и родителей, как основных потребителей подобных услуг.

Исходя из определения педагогического имиджа, предложенного Е.Б. Перельгиной, Апраксина М.В. под имиджем дошкольного воспитателя понимает: «... преднамеренное создание его визуально-аудиального облика, который позволяет наиболее привлекательно проявиться лучшим личностно-деловым качествам педагога» [6].

М.В. Апраксина отмечает следующие приоритетные условия формирования имиджа дошкольного воспитателя:

1. Наличие определённых личностно-деловых качеств и владение технологией самопрезентации.
2. Владение дошкольным воспитателем технологией личной самопрезентации, то есть создание позитивного визуально-аудиального облика, обеспечивает эффект личного обаяния, оказывающего особое формирующее воздействие на детские впечатления [6].

Педагогическая деятельность, являясь по своему характеру формообразующей для имиджа дошкольного воспитателя, в буквальном смысле слова вытачивает облик педагога. Это объясняется спецификой её цели, своеобразием содержания, форм и методов работы дошкольного воспитателя.

Определяя основные характеристики имиджа воспитателя, необходимо исходить из посыла о том, что имидж имеет характер стереотипа, т.е. упрощенного образа. Следовательно, он не должен обладать большим количеством компонентов. Л.Ю. Донская к основным характеристикам имиджа преподавателя относит: 1) природные; 2) поведенческие; 3) профессиональные; 4) личностные.

Имидж как психический образ является прагматичным, т. е. он создается для конкретных целей — повышение эффективности обучения и воспитания. Прагматичность определяется стремлением соответствовать ожиданиям воспитанников и их родителей. Это определяет необходимость анализа настроений и ожиданий для формирования эффективного имиджа преподавателя. Имидж воспитателя должен быть реалистичным, т.е. не должен содержать такие характеристики, которые будут восприниматься неоднозначно. Все характеристики имиджа должны трактоваться ясно и определенно. Имидж — явление нестойкое. Для того чтобы он был устойчивым, его необходимо постоянно

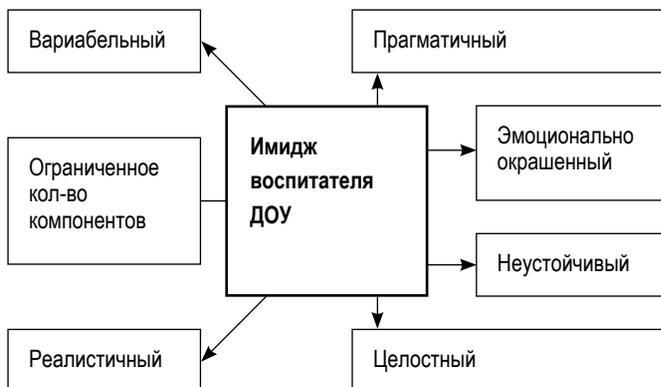


Рис 2. Характеристика имиджа воспитателя ДОУ.

подкреплять действиями, поступками. Имидж — это целостный образ. Целостность имиджа воспитателя ДОО выступает характеристикой сбалансированности его определенных компонентов.

Рассмотрим структурные компоненты имиджа воспитателя более подробно.

Природный компонент:

1. Внешние данные: черты лица, фотогеничность лица, рост, телосложение, осанка, проявление физического здоровья во внешнем облике и т. д.
2. Полоролевые проявления педагога. Исследователи имиджа выделяют такие качества, как феминность и маскулинность. Они должны быть четко идентифицированы по внешнему имиджу: женщина должна выглядеть как женщина, а мужчина — как мужчина.
3. Темперамент. Формирование имиджа и особенности его реализации в деятельности преподавателя во многом зависят от типа его темперамента.
4. Возраст воспитателя. Возрастные особенности обязательно должны учитываться в процессе формирования имиджа.

Личностный компонент

Исследователи отдают приоритет именно личностным качествам воспитателя, подчеркивая их первенство перед всеми остальными. Калюжный А.А. выражает мнение о действии механизма,

который он назвал «эффект персонификации». Под личностным компонентом имиджа педагога автор рассматривают:

1. Коммуникативные качества и умения. Коммуникативные качества, умения и навыки, сам характер общения, умение устанавливать хороший контакт и доброжелательные отношения с партнерами по общению важны для профессиональной педагогической деятельности.
2. Эмоционально-волевые качества.
3. Нравственные качества. Существуют общепризнанные признаки, по которым личность любого человека, а преподавателя в особенности признаются как высоконравственные: патриотизм, порядочность, ответственность, совесть, альтруизм и др.
4. Личное обаяние.
5. Мотивация. В деятельности воспитателя ДОУ важным является потребность в достижении, которая отражает активность человека и его стремление к творчеству [91].

Поведенческий компонент

Основным понятием, позволяющим научно описать деятельность личности и ее место в системе отношений, является социальная роль, понимаемая как социальная функция личности. Другими словами, социальная роль — это способ поведения, предписываемый воспитателю обществом в определенных ситуациях детерминированный рядом ролевых требований со стороны воспитанников, родителей и коллег.

1. Лидерское поведение. Воспитатель должен уметь руководить детским коллективом, убеждать и положительно воздействовать.
2. Поведение педагога в сложных педагогических ситуациях. Педагогическая деятельность всегда наполнена сложными ситуациями, в которых необходимо принимать непростые и ответственные решения.
3. Отношение преподавателя к стране, народу, обществу.
4. Отношение к семье и близким.
5. Отношение к самому себе.

Профессиональный компонент

Становление профессиональной деятельности воспитателя проявляется в развитии приемов педагогической и воспитательной работы, совершенствовании технологий преподавания, готов-

ности к постоянному профессиональному росту, к творческому поиску. Становление воспитателя как профессионала невозможно без формирования позитивного имиджа.

Познавательный потенциал преподавателя. Под этой характеристикой понимается способность к саморазвитию и самосовершенствованию.

Выше мы перечислили компоненты, которые составляют ядро имиджа воспитателя, среди которых природный компонент является своеобразным центром, над которым надстраиваются все остальные элементы. Внутренний уровень имиджа составляют личностный, поведенческий и профессиональный компоненты. Профессиональный компонент в процессе приобретения педагогического опыта способен расширяться, наполняясь необходимыми составляющими в зависимости от целей профессиональной деятельности. Внутренний уровень более подвижен и способен изменяться и корректироваться в случае целенаправленного саморазвития и самосовершенствования.

Как отмечает М.Р. Варданян: «Внешний, подвижный уровень имиджа находится в состоянии тройной зависимости: с ядром имиджа, с внутренним слоем, и окружающей средой, оперативно откликаясь на ее изменения. Подвижная составляющая имиджа преподавателя включает в себя несколько компонентов: визуальный; аудиальный; ольфакторный; кинестетический» [32].

Данные элементы индивидуального имиджа воспитателя являются ведущими в процессе социальной перцепции и активнее остальных воспринимаются партнерами по общению. Индивидуальная изысканность и фактурная контурность личного имиджа способствуют обретению внутреннего единства личного имиджа, что в свою очередь обеспечивает личностное обаяние воспитателя.

Имидж дошкольного воспитателя оказывает на нервную систему детей младшего возраста особое формирующее воздействие. В дошкольном возрасте социальное пространство осваивается постепенно, через стремление ребёнка реализовать свою потребность в любви и эмоциональной поддержке. Потребность в любви и одобрении, являясь условием обретения эмоционального комфорта и чувства привязанности к взрослому. В силу возрастной незащищённости, ребёнок несёт в себе потребность встретить доброту и внимание. Доброта, искренность, убеждённость и нравственная чистота воспитателя имеют обаятельное влияние на юные души воспитанников. Эти качества в чрезвычайной степени облегчают ребёнку процесс тонкого и глубокого восприятия и усвоения впечатлений, формирует в его психике установку на ожидание соответствующего образа воспитателя.

Опрос, проведенный с родителями дошкольников показал, что лидирующими оказались следующие мнения реципиентов: «Обаяние воспитателя вызывает ответную симпатию, по средствам которой ус-

танавливаются отношения понимания и доверия, а это очень важно», «Открытый и внимательный воспитатель необходим в детском саду, он вызывает чувство доверия. Я не беспокоюсь за ребёнка», «Приветливый и обаятельный воспитатель вызывает желание к общению и взаимодействию, и определяя тем самым дальнейшее отношение к детскому саду». Следовательно, дошкольному воспитателю необходимо быть обаятельным, приветливым и открытым.

Весь внешний вид у обаятельного воспитателя излучает позитивные эмоции, источником которых становится общество детей. Харизма и обаяние — желательные характеристики современного воспитателя, определяющие, насколько эффективно он выполняет своё профессиональное предназначение.

Воздействие личности взрослого дети интериоризируют через свой внутренний опыт, отвергая или принимая это воздействие в зависимости от особенностей личности воспитателя. Обаятельного воспитателя дети уважают и любят, легко поддаваясь его влиянию, спокойно перенося его наставления, требования и замечания.

В этой связи интересны полученные М.В. Апраксиной данные о том, на чем дошкольники делают акцент, говоря о «хорошем воспитателе»: «Оказывается, что такие понятия как «обаятельный», «красивый» и «добрый» в понимании дошкольника почти идентичны» [6]. На вопрос о том, «Кто из воспитателей нравится и почему?», дети, отвечая на первую часть вопроса, все без исключения называли по имени своего любимого воспитателя. На вопрос, почему он нравится, из 15 опрошенных дошкольников с 4 до 5 лет, 11 отметили, что воспитатель «добрый», 2-е отметили, что он «не обижает и не наказывает», и только один ребёнок не смог сформулировать причину своей симпатии и привязанности.

Полноценное развитие малышей возможно только атмосфере любви и доброжелательности. Именно в таких благоприятных условиях создается эффект психологического комфорта, без которого дошкольник не может полностью раскрыть свои возможности как развивающаяся личность. Развитие индивидуальности ребёнка требует и особых, специфических способов воспитания и обучения. Значит, современный воспитатель поставлен перед необходимостью творчески взаимодействовать со своими воспитанниками, творчески преобразовывать их.

Исследования О.С. Газмана и В.А. Петровского и др. говорят о значимости роли в воспитании ребенка неосознаваемого «заражения» личностью педагога (метаиндивидуальная представленность): «...в результате чего происходит заимствование особенностей поведения, манер. В зависимости от личностных особенностей педагога у детей формируются те или иные особенности мышления (гибкость или, напротив инертность мышления, оригинальность суждений или следование стереотипам), формируется связи и отношения и т.д.» [6].

Следовательно, имидж в педагогической деятельности дошкольного воспитателя, несомненно, является профессионально значимым качеством.

Опрос родителей показал, что основными характеристиками, которыми родители наделяют образ идеального педагога, является: в первую очередь любовь к детям, доброта, отзывчивость, ум и понимание, терпение, внимание к каждому ребенку, справедливость, педагогическая грамотность, причем либо полученная в процессе профобразования, либо приобретенная через опыт воспитания собственных детей, креативность, заботливость и бескорыстность, порядочность, а также отсутствие вредных привычек.

Идеал воспитателя, сложившийся у родителей отражает социальные ожидания по отношению к образу педагога дошкольного образования, его способности к субъект-субъектному взаимодействию.

Результаты ранжирования воспитателями показали, что воспитатели наиболее важными профессиональными качествами считают следующие: высокий уровень интеллекта, творческий подход к работе, терпение, выразительность речи, чувство юмора, авторитетность, чувство долга, оптимизм, умение доходчиво излагать материал и крепкое здоровье (таблица

Анализ результатов ранжирования показал, что одинаково высоко оцениваются такие качества, как:

- ответственность;
- высокий уровень интеллекта;
- коммуникабельность;
- доброжелательность;
- авторитетность;
- творческий подход к работе;
- любовь к людям;
- чувство долга.

Имеются отличия в восприятии таких профессиональных качеств воспитателя, как: сдержанная жестикуляция, терпение, чувство юмора, доброжелательность, крепкое здоровье, умение планировать занятия, обаяние, порядочность, хорошие манеры, оптимизм.

Единодушно низкую оценку получили такие качества как: привлекательная внешность, выразительность речи и инициативность. Это говорит о недостаточном уровне понимания визуальной составляющей имиджа, являющейся важным фактором привлекательности взрослого человека для детей дошкольного возраста.

В процессе целенаправленного формирования имиджа перед воспитателем стоит задача самореализации не только в направлении совершенствования профессиональных качеств, но и внешних характе-

ристик, делая акцент на харизматических аспектах личности, таких как: обаяние, порядочность и хорошие манеры.

Исследование В.В. Ивакиной показало, что для того, чтобы имидж воспитателя был воспринят адекватно, необходимо придерживаться классического или современного стиля одежды с гармоничным сочетанием цветов; должен иметь ухоженную внешность и уверенный, выразительный голос; его жестикауляция и мимика должны быть выразительными и естественными. Многие преподаватели хотели бы заняться совершенствованием своего имиджа полностью или отчасти с использованием специальной литературы или помощи специалиста-имиджмейкера. Личностные и поведенческие характеристики реального имиджа испытуемых лишь частично соответствуют оптимальным качествам эффективного имиджа воспитателя ДОУ.

Таким образом, из определения сущности и содержания имиджа учителя вытекает его характеристика как относительно устойчивой, внутренне организованной совокупности черт, качеств и элементов, способствующих эффективной профессиональной деятельности. Только в случае гармоничного сочетания описанных выше феноменов все компоненты педагогического имиджа, как хорошо настроенные струны, способны слиться в симфонию яркого и конкурентноспособного педагогического образа.

Трансформационные процессы, происходящие в российском обществе в последние десятилетия, по своему характеру, социально-экономической, политической и культурной значимости носят революционный характер. Радикальные изменения, коснувшиеся всех сфер жизнедеятельности общества, не могли обойти стороной систему среднего и высшего образования, кардинальной переоценке подверглись многие традиционные духовные и профессиональные ценности, что естественным образом отразилось на качественной стороне имиджа педагогов всех уровней образовательного процесса. В этой связи возникают вопросы, ответы на которые представляют особый интерес. Какова роль имиджа в системе профессиональной деятельности педагогических работников средней и высшей школы? К какому имиджу следует стремиться современному педагогу?

Следует отметить, что отношение к феномену «имиджа педагога» среди российских учителей не отличается единством. Как показывают результаты эмпирических исследований разных лет, в списке профессионально значимых качеств учителя, «имидж» занимает последние рейтинговые позиции. Поколение «советских» учителей воспринимают данное явление негативно, как «маску», не имеющей ничего общего с внутренним миром педагога, как призыв быть неискренним. При этом забывая, что одним из ключевых моментов восприятия педагога учеником выступает внутренний и внешний образ учителя. Имидж есть у каждого педагогического работника, как представителя большой

социальной группы, который формируется в результате вычленения в массовом и групповом сознании специфических особенностей ее представителей вне зависимости, от личностного отношения педагогов к данной проблеме.

Процесс построения имиджа современного педагога во многом зависит, как от личностных качеств самого учителя, так и от индивидуальных особенностей обучающихся, взаимодействия с коллегами, информационной пропаганды, а также ряда социально-экономических факторов.

Глубокая дифференциация российского общества во многом обусловила возникновение в образовательном пространстве страны разнотипных, многофункциональных образовательных организаций, свободных в определении приоритетных направлений учебно-воспитательного процесса. Появление частных образовательных учреждений, индивидуальных учителей создает определенную конкуренцию на рынке образовательных услуг, и выдвигает ряд специфических требований к профессиональному имиджу педагога.

Особую значимость рассматриваемая проблема приобретает для системы высшего образования, где академическая и прикладная подготовка бакалавров в области определенной науки преобладает над педагогической. Современный преподаватель вуза должен умело сочетать черты воспитателя, наставника и учителя, что отразится в свою очередь на его профессиональном имидже, который становится все более индивидуализированным.

Диверсификация социально-экономических, политических, духовных процессов позволяет выделить основные тенденции, имеющие место в современной системе российского образования, непосредственно определяющих содержание имиджа современного педагога.

Становление личностного, профессионального статуса российского учителя проходит в очень сложных условиях ломки старых ценностных основ образования и формирования новых, которые продолжают на протяжении всей истории постсоветской России. Как следствие непрекращающихся «образовательных реформ», социальное и эмоциональное самочувствие педагогов характеризуется рядом противоречий: между установкой на личное благополучие и неосознанностью происходящих социальных перемен и профессиональных ценностей труда учителя; между осознанием собственных идеалов, жизненных и профессиональных планов и их социальной абстрактностью.

Данные противоречия обуславливают специфический характер профессиональной самореализации и общего эмоционального состояния педагогов.

В современной социально-экономической ситуации российские учителя в большинстве случаев лишены надежных социально-профессиональных ориентиров. Разрушение традиционных форм обра-

зовательно-воспитательного процесса поставило учителей перед необходимостью профессионального выбора и обусловило эмоционально-волевою неготовностью включиться в новые общественные и профессиональные отношения.

К организационному фактору, способствующему девальвации имиджа педагога, можно отнести многочасовой характер работы, не оцениваемый должным образом профессиональный труд, имеющей трудноизмеримое содержание, требующей исключительной результативности, способность к риску, то есть все то, что в полной мере можно отнести к организационным моментам труда учителя.

Следовательно, необходимость конвертации со стороны государства и гражданского общества социальной значимости и профессионального престижа труда педагога на всех уровнях образовательного процесса в настоящее время не подлежит сомнению. Качественный образовательный процесс представляется невозможным без повышения социального благополучия и профессионального имиджа современного учителя, поэтому такой процесс должен обеспечивать будущим педагогам в период их профессиональной подготовки возможность выстраивания индивидуальной траектории образования.

2.4. НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТРАЕКТОРИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГОВ

Гуманистическая парадигма высшего педагогического образования детерминирует активный научный поиск теоретико-методологических и технологических оснований проектирования целостного образовательного процесса, в том числе на уровне магистратуры.

Магистратура педагогического профиля, выступая как связующее звено между вузом и профессиональной деятельностью в системе образования, предполагает на современном этапе принципиально новые подходы к организации обучения. Традиционные подходы к академическому обучению в магистратуре постепенно уступают место инновационным, ориентированным на активность студентов, на обеспечение их субъектной позиции.

Это становится возможным в условиях проектирования гибкой обучающей среды, обеспечивающей студентам выбор образовательного пути, стимулирование развития их индивидуальности, становление субъектного опыта. Самостоятельное и осознанное выстраивание индивидуального образовательного пути означает, что студент получает возможность:

- обоснованно определять цель своей образовательной деятельности;

- выбирать оптимальные способы и средства достижения этих целей;
- определять структуру, объем, глубину, степень сложности содержания образования;
- использовать адекватные целям и своим индивидуальным запросам формы, технологии и методы образования;
- самостоятельно оценивать свои академические достижения и результаты образовательной деятельности.

Объективная необходимость достижения новых образовательных целей в магистратуре педагогического профиля детерминирует возрастание роли индивидуализации и дифференциации образования.

Несмотря на важность идеи индивидуализации образовательной деятельности студентов, ее практическая реализация затрудняется по целому ряду причин. Можно согласиться с теми из них, которые выделяет Г.С. Решетникова: «...консерватизм большинства вузовских преподавателей, значительная часть которых продолжает работать так, как работала многие и годы и не стремится к переменам; своеобразная боязнь допустить усиления самостоятельности студентов в учебной деятельности; неверие в способность студентов к самостоятельному изучению учебного материала; отсутствие устойчивых традиций по организации самостоятельной учебной работы студентов; неразработанность педагогических технологий организации самостоятельной познавательной деятельности студентов; слабая нормативно — правовая база, регулирующая труд преподавателей по руководству самостоятельной работой студентов» [178, 77–78].

Проблема индивидуализации является сегодня предметом междисциплинарных исследований в философии, педагогике, социологии, культурологии.

В педагогических исследованиях индивидуализация трактуется как система (А.А.Кирсанов), принцип (Н.Н. Гордеева, Н.А. Завалко), процесс (Н.Ф. Гейжан), стратегия (С.В. Кораблева), педагогическая категория (Н.В. Асташкина), учет особенностей учащихся (И.Э. Унт).

Согласно Российской педагогической энциклопедии «индивидуализация — это организация учебного процесса, при котором выбор способов, приемов, темпа обучения учитывает индивидуальные различия учащихся, уровень развития их способностей к учению» [87]. И.Э. Унт рассматривает «...индивидуализацию как учет в процессе обучения индивидуальных особенностей учащихся во всех его формах и методах, независимо от того, какие особенности и в какой мере учитываются...» [220, 9]. А.А. Кирсанов трактует индивидуализацию как «... систе-

му воспитательных и дидактических средств, соответствующих целям деятельности и реальным познавательным возможностям коллектива класса, отдельных учеников и групп учащихся; позволяющих обеспечить учебную деятельность ученика на уровне его потенциальных возможностей с учетом целей обучения» [98, 138].

Сравнительный анализ данных определений показывает, что исследователи акцентируют основное внимание на роли индивидуализации в адаптации учебного процесса к индивидуальным особенностям каждого обучающегося, то есть «внешней» стороне индивидуализации.

Следует подчеркнуть, что новейшие научные исследования в области педагогики и психологии обращены преимущественно к внутреннему миру обучаемых.

Итогом новых исследовательских стратегий по проблеме индивидуализации образования становится личность в своей уникальности, которая стремится к раскрытию собственного потенциала, данного от природы, но при этом роль педагога существенно изменяется.

М.Л. Холодная, В.Д. Шадриков рассматривают индивидуализацию в рамках субъектного подхода как субъективацию, то есть становление личности в качестве субъекта [264]. В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев доказывают, что индивидуализация — это «самоопределенность и обособленность личности, ее выделенность из сообщества, оформленность ее отдельности, уникальности и неповторимости» [191].

Т.В. Бурлакова определяет индивидуализацию как «динамический, интериоризированный процесс педагогического взаимодействия, адекватный как системе социальных требований и целей, так и личностному и образовательному потенциалу личности; процесс, который обеспечивает овладение способами познания мира и себя для самореализации в этой системе» [30, 10].

В контексте данного определения Т.В. Бурлаковой индивидуализация образовательного процесса характеризуется глубоким проникновением внешней и внутренней ее составляющих. Автором рассматривается внешняя индивидуализация как «...направленное воздействие внешнего образовательного пространства, включающего адаптацию содержания и форм педагогической работы к индивидуальным особенностям учащегося, оказание педагогической поддержки с целью развития его индивидуальности. Внутренняя индивидуализация — это направленность студента на развертывание и реализацию индивидуальных устремлений, выработку жизненных стратегий, формирование у него субъектной позиции, индивидуального пути развития» [30, 11].

В современной педагогике происходит переосмысление ведущих дидактических принципов, в том числе принципа индивидуального подхода.

Т.М. Ковалева в своих исследованиях акцентирует внимание на том, что на смену принципу индивидуального подхода приходит

принцип индивидуализации, который «...состоит как раз в том, что каждый человек проходит свой собственный образовательный путь к освоению того знания, которое именно для него сейчас является приоритетным, и тем самым реально осуществляет свое самообразование» [100, 89].

В таком понимании Т.М. Ковалевой практическая реализация принципа индивидуализации дидактически будет связана и с пониманием расширения границ самого процесса обучения, а, следовательно, с принципиальными изменениями в содержании и организации современного процесса обучения.

Наиболее ярко эти изменения можно проследить в рамках антропологического подхода (В.М. Розин), в соответствии с которым ведущей характеристикой современного образования становится развитие человека, а не только освоение культуры [181].

Т.М. Ковалева особо подчеркивает, что антропологический подход к образованию человека задает специальные требования к содержанию обучения, которое рассматривается не только как педагогически адаптированный социальный опыт, но прежде всего как собственный индивидуальный опыт «пробы построения себя нового» [181, 90].

Принцип индивидуализации как раз состоит в том, что каждый человек проходит свой собственный путь к освоению того или иного знания, которое именно для него сейчас является наиболее важным, и тем самым реально осуществляет свое самообразование [102].

Ведущим условием индивидуализации профессионального становления личности в пространстве непрерывного образования выступает, по мнению Зеера Э.Ф., Сыманюк Э.Э., образовательная траектория [78, 76].

Сущностью индивидуальных образовательных траекторий, с их точки зрения, является «...осознанный и ответственный выбор субъектом целевой ориентации реализации своего профессионально-образовательного потенциала в соответствии со сложившимися ценностями, установками и смыслами жизнедеятельности. Выбор образовательной траектории определяется социально-профессиональной направленностью обучающихся, его ценностно-смысловыми ориентациями, наличием альтернативных образовательных программ, возможностями образовательных организаций» [78, 76].

Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. рассматривают проектирование индивидуальных образовательных траекторий как смыслопорождающую деятельность прогнозирования своего будущего, которая предполагает развитие прогностической компетентности, определяющей построение возможных маршрутов достижения будущего [78, 81].

Большинство авторов связывает индивидуальную образовательную траекторию с возможностями, способностями, интересами личности, но существуют и другие подходы.

А.А. Плигин считает важным при разработке индивидуальных образовательных траекторий учитывать тип мышления и способы восприятия студентами учебной информации. Особое внимание при анализе организационно-педагогических оснований личностно-ориентированного обучения они уделяют особенностям полимодального восприятия информации. По их мнению, педагогу следует знать и учитывать, кем является обучающийся: визуалом, аудиалом или кинестетиком. Именно такие сведения позволят проектировать индивидуальные образовательные траектории [160].

А.В. Хуторской рассматривает индивидуальную образовательную траекторию как персональный путь реализации личностного потенциала каждого в образовании [264].

С точки зрения Н.Н. Суртаевой индивидуальные образовательные траектории можно представить как логическую последовательность элементов учебной деятельности каждого обучающегося по реализации образовательных целей, учитывающих его способности, возможности, мотивацию, интересы [206, 13].

При характеристике индивидуализации процесса обучения студентов Е. В. Гончарова и Р. М. Чумичева используют понятия «индивидуальный образовательный маршрут» и «индивидуальная образовательная траектория» [45]. В трактовке первого термина они присоединяются к позиции С. В. Воробьёвой и Н. А. Лабунской, которые рассматривают индивидуальный образовательный маршрут как целенаправленно проектируемую дифференцированную образовательную программу, обеспечивающую обучающемуся позиции субъекта выбора, разработки и реализации образовательной программы при осуществлении преподавателями педагогической поддержки его самоопределения и самореализации [123, 4].

Из этого определения следует, что индивидуальный образовательный маршрут предполагает наличие образовательной программы для каждого обучающегося, который ее самостоятельно выстраивает и реализует. При этом педагог-наставник лишь помогает ему определиться с выбором собственного пути развития, а также реализовать выбранный образовательный маршрут.

Проводя сравнительный анализ понятий «индивидуальная образовательная траектория» и «индивидуальный образовательный маршрут», Е. В. Гончарова и Р. М. Чумичева приходят к закономерному выводу о том, что «индивидуальная образовательная траектория — сложное общее понятие, пришедшее в педагогику из физики. Оно обладает более широким значением, чем понятие «индивидуальный образовательный маршрут» [45, 5]. В связи с этим становится возможным выделить несколько направлений реализации индивидуальной образовательной траектории: содержательное (вариативные учебные планы и образовательные программы, определяющие индивидуальный обра-

зовательный маршрут), деятельностное (специальные педагогические технологии) и процессуальное (организационный аспект).

Т.А. Тимошина анализирует понятие «индивидуальная образовательная траектория» на основе антропоцентрического и компетентностного подходов: «Индивидуальная образовательная траектория студента — это индивидуальный путь в образовании, определяемый студентом совместно с преподавателем, организуемый с учетом мотивации, способностей, психических, психологических и физиологических особенностей обучающегося, а также социально-экономических и временных возможностей субъекта образовательного процесса» [210, 316]. В этом случае образовательная траектория студента определяется через слово «путь». Исходя из этого, становится возможным акцентировать внимание на том, что Т. М. Ковалёва определяет индивидуальную образовательную траекторию как «след» линии движения обучающегося, то Т. А. Тимошина фиксирует саму линию движения обучающегося с учетом выбранного образовательного пути. При этом Т.А. Тимошина считает важным подчеркнуть для наставника роль грамотного педагога и психолога, помогающего студенту выбрать оптимальный путь индивидуального развития. Отметим, что в последнем определении перечислены индивидуальные особенности и возможности студента. Особое внимание уделяется тому, что педагог-наставник помогает студенту выбрать свой путь индивидуального развития на основе всестороннего и глубокого анализа его индивидуальных возможностей и особенностей, что и обеспечивает более полную реализацию принципа индивидуализации процесса обучения.

Мы соглашаемся с мнением Т. А. Тимошиной о том, что понятие «индивидуальная образовательная траектория» тесно связано с понятием «индивидуальный образовательный маршрут». Согласно толковому словарю под редакцией Д. Н. Ушакова «траектория» определяется как «путь движения какого-нибудь тела или точки», а «маршрут» — как «заранее намеченный путь следования с указанием основных пунктов». Исходя из этого, исследователь рассматривает индивидуальный образовательный маршрут как составную часть индивидуальной образовательной траектории. При этом особо подчеркивается, что «... для образовательных маршрутов характерны четко определенные временные и образовательные критерии, а также этапность обучения» [210, 317].

В контексте исследуемой проблемы заслуживает внимательного анализа позиция С. М. Бочкарёвой, которая вводит понятие «индивидуальная траектория развития», понимая под ней «линию движения студента в саморазвитии личности с присущими ей своеобразными, неповторимыми чертами» [29, 320].

В данной трактовке автор подчеркивает взаимосвязь процесса обучения и изменений в личности студента, которые проявляются в из-

менении учебной мотивации и иерархии преобладающих мотивов; в формировании таких ценностных ориентаций, как интересная работа, познание, продуктивная жизнь, образованность, ответственность, эффективность в делах; в формировании готовности к саморазвитию. Особо подчеркивается значение адекватной самооценки, поскольку критическое отношение к себе позволит студенту корректно соотносить собственные силы и возможности с задачами разной трудности и с требованиями окружающих людей.

Н. А. Лабунская связывает построение образовательного пути студента с понятием «индивидуальный образовательный маршрут». Для этого она вводит более широкое понятие — «обобщенный образовательный маршрут», который определяется как «совокупность общих для массива студентов этапов, периодов, линий, характеризующих их продвижение при получении высшего образования и отражающих взаимодействие с образовательной средой» [123, 84]. Иными словами, Н. А. Лабунская рассматривает обобщенный образовательный маршрут как множество и многообразие индивидуальных образовательных маршрутов.

Индивидуальный образовательный маршрут, таким образом, трактуется как одна из проекций обобщенного образовательного маршрута и рассматривается как вариант пути (тип маршрута) восхождения к образованию. Само словосочетание «восхождение к образованию» придает особый смысл индивидуализации образовательного процесса в вузе, при котором обеспечивается не просто построение студентом своего образовательного маршрута и продвижение по нему, но и наибольшая результативность процесса обучения. Студент не просто усваивает сумму необходимых знаний, а становится по-настоящему образованным человеком. Н. А. Лабунская в содержании понятия «индивидуальный образовательный маршрут» студента считает возможным отразить следующие аспекты: личностные позиции студента, показывающие его отношение к высшему профессиональному образованию, механизмы его выбора и способы получения.

Таким образом, введение и использование автором понятия «обобщенный образовательный маршрут» позволяет выделить два аспекта в характеристике содержания понятия «индивидуальный образовательный маршрут»:

- 1) один из вариантов обобщенного образовательного маршрута;
- 2) результат взаимодействия студента с образовательной средой, отражающий общее (элементы, этапы), специфичное и особенное в этом взаимодействии, характерное лишь для образовательного маршрута конкретного обучающегося.

Раскрывая содержание понятия «индивидуальный образовательный маршрут», М. А. Гринько вводит понятие «индивидуальная траектория обучения», под которой он понимает «лично-ориентированную организацию учебной деятельности студента в вузе, предполагающую построение учебно-воспитательного процесса в контексте реализации индивидуальных устремлений, выработки жизненных стратегий, формирования основ индивидуально-творческого и профессионального развития личности студента» [48, 19]. Он акцентирует внимание на образовательном процессе в вузе, в центре которого — студент. М. А. Гринько расширяет рамки образовательного процесса в вузе, подчеркивая неразрывную связь учебного и воспитательного процессов. Проектирование жизненных, а не только образовательных стратегий обеспечивает студенту успешность во всех сферах жизни, создают условия для индивидуально-творческого и профессионального развития и наиболее полного раскрытия потенциала.

М. А. Гринько трактует индивидуальный образовательный маршрут как «освоение студентом учебной программы с учетом его образовательного опыта, уровня индивидуальных потребностей и возможностей, обеспечивающих решение его образовательных проблем» [48, 19]. Таким образом, индивидуальный образовательный маршрут раскрывается через реализацию каждым студентом индивидуальной траектории обучения. Выстраивая свой индивидуальный образовательный маршрут, студент осваивает учебную программу с учетом своих возможностей и потребностей.

А. С. Гаязов также разграничивает понятия «индивидуальная образовательная траектория» и «индивидуальный образовательный маршрут». С его точки зрения, линия движения образовательной программы (траектория) приобретает конкретизацию в пути (маршруте). Также устанавливается, что понятие «образовательный маршрут» более широко используется в системе дополнительного образования [40].

Обобщая исследования учёных (Е.А. Александровой, Э.Г. Гельфман, Н.Б. Крыловой, М.А. Холодной, В.Д. Шадрикова, И.С. Якиманской и др.) В.Б. Лебединцев определяет комплекс *педагогических условий*, необходимых для обеспечения индивидуализации образования:

- а) *процессуальные условия* — персональный темп прохождения учебного материала; завершённость обучения на каждом его этапе; рациональное сочетание коллективных и индивидуальных форм работы студентов; подвижный состав учебных групп;
- б) *содержательные условия* — разнообразие и вариативность образовательной среды, разнообразие форм взаимоотношений студентов; вариативное построение учебной программы, позволяющей форми-

- ровать каждому студенту свою траекторию обучения, включая последовательность изучения тем; дифференциация учебного материала по уровням и способам его освоения студентами;
- в) *управленческие условия* — сопровождение индивидуализации обучения комплексным мониторингом; ориентация на достигнутый уровень каждого студента; корректно поставленная и диагностическая дидактическая задача; готовность педагогов к осуществлению индивидуализации обучения; включение студентов в процедуру совместной с педагогами разработки и реализации индивидуальных образовательных траекторий [125].

Следует особо подчеркнуть, что студенческая аудитория в магистратуре педагогического профиля сегодня неоднородна, ее составляют обучающиеся разных возрастов: выпускники бакалавриата и уже давно работающие люди, некоторые имеют педагогическое образование, другие приходят в педагогическую магистратуру с образовательным опытом другого направления. Но, как отмечает А. С. Роботова, магистранты активны, работоспособны, заинтересованы в обучении; каждый из них поступил в магистратуру, чтобы углубить свою образованность и найти ответы на возникшие вопросы [179]. У большинства магистрантов сформированы познавательные и профессиональные мотивы, определяющие стремление к познанию нового и совершенствованию в собственной профессиональной деятельности [129]. Задача преподавателя — актуализировать личностное отношение студента магистратуры к учебному материалу, позволяющее осмыслить цель изучения того или иного фрагмента содержания и его вклад в формирование профессиональной компетентности [179].

Рассматривая индивидуальную образовательную траекторию магистранта как целенаправленную образовательную программу, обеспечивающую ему позиции субъекта выбора, реализации образовательных запросов и потребностей, в структуре проектирования индивидуальной образовательной траектории можно выделить несколько основных этапов:

- диагностический (диагностика образовательных запросов, потребностей, интересов студентов магистратуры);
- целевой (конкретизация цели получения образования в магистратуре в соответствии с требованиями ФГОС ВО, мотивами и потребностями, запросами студентов);
- содержательный (изучение и выявление потенциала учебных дисциплин и междисциплинарных связей

- для удовлетворения образовательных потребностей студентов магистратуры);
- технологический (обоснованный выбор образовательных технологий, методик, адекватных образовательным потребностям и запросам студентов магистратуры);
 - оценочный (обоснованный выбор системы контроля и самоконтроля, самооценки полученных результатов).

Сравнительный анализ теоретико-методологических оснований индивидуализации в образовании позволяет более детально рассмотреть особенности научно-методического обеспечения этапов проектирования индивидуальной образовательной траектории.

Диагностический этап. Это своего рода подготовительный этап по созданию условий для успешного обучения магистрантов.

Специфика развития индивидуальных траекторий магистрантов, в отличие от студентов бакалавриата, отличается более сложной системой взаимодействия субъектов вследствие их вовлеченности в различные виды деятельности (образовательную, научную, профессиональную и др.).

Студенты магистратуры в ходе обучения, в отличие от студентов бакалавриата, имеют больше возможностей получения опыта вне образовательного процесса в вузе. Как следствие, магистранты вовлечены во взаимодействие с субъектами, участвующими в организации и реализации образовательного процесса и за его пределами. Студенты магистратуры в процессе обучения активно взаимодействуют с представителями профессорско-преподавательского состава, научными сотрудниками исследовательских лабораторий и центров, представителями профессионального сообщества. Исследование ожиданий и опыта магистрантов, полученного в процессе взаимодействия с разными субъектами в образовательном процессе и за его пределами, направлено на выявление дефицита знаний и навыков, которые необходимы в представлении студентов для их будущей профессиональной деятельности.

Поскольку среди студентов магистратуры педагогического профиля преобладают работники различных образовательных организаций, на всех этапах проектирования индивидуальной образовательной траектории следует учитывать андрагогические закономерности и принципы.

Необходимо учитывать особенности взрослого человека как субъекта обучения, такие как: способность формировать информационный запрос; возможность выбора модели обучения; осознанное принятие позиции в обучении; эмоционально-волевая, физиологическая, саморегуляция в процессе обучения.

Королева Е.Г. [112] выявила неоднозначность и противоречивость процессов формирования образовательных запросов взрослых: прагматизация и преимущественно профессиональная ориентация образовательных запросов; снижение роли общекультурного компонента в содержании образования в восприятии взрослых.

Целевой этап проектирования индивидуальных образовательных траекторий предполагает активное сотрудничество магистрантов и преподавателей. Совместно с преподавателями прогнозируются результаты, определяются временные рамки, выбираются алгоритм самостоятельной работы и формы взаимодействия с наставником.

С целью выявления ожиданий магистрантов, их образовательных запросов на данном этапе важно получить ответ на вопрос: «Какие навыки, опыт и качества Вам хотелось бы приобрести в магистратуре?». Это может быть анкетирование, собеседование в группе или интервьюирование.

В случае анкетирования можно предложить следующие варианты выбора ответов на вопрос: «Какие навыки, опыт и качества Вам хотелось бы приобрести в магистратуре?»:

- хорошо освоить знания по специальности;
- гибко адаптироваться к ситуациям, проявлять творческий подход к решению профессиональных задач;
- научиться работать с большим объемом информации;
- самостоятельно освоить новые области знаний, умений в педагогической деятельности;
- получить опыт работы в исследовательских проектах в вузе;
- сформировать устойчивые социальные связи, завести полезные контакты;
- пройти стажировку в зарубежных вузах;
- научиться самостоятельно принимать решения;
- публично представлять результаты работы.

На содержательном этапе проектирования индивидуальных образовательных траекторий студенту вместе с преподавателем предстоит определить круг вопросов и проблем, в наибольшей степени интересующих магистранта. При этом важно строго соблюсти все требования ФГОС ВО.

Рассматривая содержательный компонент индивидуальной образовательной траектории, следует учитывать, что индивидуальная образовательная траектория понимается как результат реализации личностного потенциала студента в образовании через осуществление соответствующих видов деятельности, в процессе которых магистранты могут реализовать следующие права и возможности:

- право на планирование и реализацию осознанного заказа на собственный процесс формального, неформального и информального образования;
- право на выбор или определение личностного смысла и индивидуальных целей в каждой учебной дисциплине, теме, занятии;
- право на личные трактовки и понимание изучаемых понятий и категорий;
- право на глубину освоения учебного содержания по изучаемым дисциплинам;
- право выбора индивидуального темпа обучения, форм и методов обучения, контроля, рефлексии и самооценки своей деятельности на основе знания своих индивидуальных особенностей.

Основной акцент при проектировании *технологического компонента* индивидуальной образовательной траектории делается на организацию индивидуализированной самостоятельной работы. В процессе индивидуализированной самостоятельной работы появляются основания для разработки индивидуальной образовательной траектории изучения дисциплины или всей образовательной программы, устанавливается индивидуальный план учебной деятельности и график выполнения заданий и самостоятельной работы. На данном этапе фиксируется образовательное содержание, с целью обозначения предмета дальнейшего познания, индивидуальное для каждого студента, но учитывающее общие для всех образовательные стандарты. Сохранение логики предмета, его структуры и содержательных основ будет достигаться с помощью фиксированного объема фундаментальных образовательных объектов и связанных с ними проблем, которые обеспечат достижение магистрантами нормативного образовательного уровня.

В ходе проектирования и реализации индивидуальной образовательной траектории важно определить способы реализации магистрантами образовательной, научной, профессиональной траектории в зависимости от опыта взаимодействия с субъектами, задействованными в рамках образовательного процесса и за его пределами:

- Научно-исследовательские семинары
- Индивидуальные консультации
- Педагогическая практика
- Дополнительное образование
- Участие в научно-исследовательских проектах
- Совместное участие в грантовых проектах
- Стажировки и программы по обмену опытом
- Реализация совместных исследовательских проектов

- в вузах или в рамках студенческой организации
- Реализация совместных творческих проектов
- Педагогическая практика
- Производственная практика
- Участие в качестве эксперта в образовательных программах
- Реализация профессиональной деятельности (совмещение обучения и работы).

Опыт, приобретаемый магистрантами в ходе обучения, предполагает получение углубленных знаний, навыков в профессиональной деятельности за счет сокращения аудиторных занятий с преподавателями и существенной доли самообразования, большую вероятность взаимодействия с потенциальными работодателями в ходе производственной практики и при совмещении работы и обучения, с научными сотрудниками вуза при реализации исследовательских проектов и участии в научных мероприятиях в рамках реализации совместных исследовательских и творческих проектов, научно-исследовательской, научно-педагогической, педагогической и преддипломной практики.

Индивидуальная образовательная траектория студента по практике — это целенаправленно проектируемая образовательная программа овладения профессиональными и общекультурными компетенциями в условиях профессионально-педагогической деятельности в различных образовательных и социальных организациях. В зависимости от начального уровня сформированности профессиональных и общекультурных компетенций, образовательных запросов и дефицитов магистрант совместно с преподавателем (руководителем подгруппы практикантов) разрабатывает систему заданий, из которых складывается индивидуальная образовательная траектория по практике.

Контроль и оценка выполнения заданий и степень реализации индивидуальной образовательной траектории осуществляется как преподавателем, так и магистрантом, что способствует развитию самоконтроля и адекватного восприятия личных достижений. В процессе анализа проделанной работы выявляются типичные ошибки, анализируются причины неудач и успехов. Все выполненные работы оформляются в виде отчетов и собираются в личной папке достижений (портфолио), которое отображает объем выполненных работ, уровень сформированности компетенций, степень достижения индивидуально значимых учебных (академических), научных, исследовательских целей, удовлетворения личностно-профессиональных потребностей.

Важнейшим условием проектирования и реализации индивидуальных образовательных траекторий является психологическая и методическая готовность преподавателей вуза к сопровождению студен-

тов, к овладению новыми профессионально-педагогическими компетенциями.

В этой связи особое значение приобретает тьюторство как особая практика индивидуализации и принципиально иная позиция педагога, которая обеспечивает сопровождение саморазвития личности и его индивидуального образовательного поиска (А.И. Адамский, А.Г. Асмолов, Т.М. Ковалева, Н.В. Рыбалкина, П.Г. Щедровицкий, Б.Д. Эльконин и др.).

Как уникальная культура педагогической деятельности тьюторство уходит своими корнями в глубину веков. Феномен тьюторства зародился в Великобритании в XII веке и очень тесно связан с историей наиболее известных европейских университетов: Оксфордом и Кембриджем [101].

Наиболее важным концептом тьюторской деятельности является открытость как «такой взгляд и такой тип рассуждения, при котором не только традиционные и специально организованные институты (детский сад, школа, вуз и т.п.) могут нести на себе образовательные функции и отвечать за конкретные образовательные результаты, но и любой элемент социальной и культурной среды, если его использовать соответствующим для этого образом» [101, 68].

По мнению Т.М. Ковалевой [102] в ситуации открытости образовательное пространство задается разнообразными образовательными возможностями и их определенной организацией. В каждый определенный момент времени для человека возникает огромное множество образовательных предложений: учебные программы различных образовательных учреждений; учебные тренинги, практикумы, интенсивы для освоения определенной области знания; всевозможные образовательные услуги в пространстве Интернета; многочисленные образовательные мероприятия (конференции, семинары, форумы, круглые столы, конкурсы) и многое другое.

При этом, как замечает Т.М. Ковалева, представленное многообразие различных образовательных предложений, оставаясь только потенциальной возможностью, еще не является реализацией принципа открытости как качественной характеристики современного образования. Необходимо, чтобы каждый обучающийся владел культурой выбора и умел организовать разные образовательные предложения в рамках собственной образовательной программы. Наиболее эффективно данная задача решается в процессе тьюторского сопровождения в антропологическом контексте [100; 102].

Сущностные различия психолого-педагогического и тьюторского сопровождения помогает понять сопоставительный анализ двух этих типов педагогической деятельности, представленный Т.В. Бурлаковой [30, 34].

Табл. 1. СРАВНЕНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО И ТьюТОРСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ

Сравнительные характеристики	Психолого-педагогическое сопровождение	Тьюторское сопровождение
Образовательная парадигма	Нормативная педагогика	Личностно-ориентированная педагогика/антропопрактика
Основополагающий подход	«Обучить всех всему»	Индивидуализация образования
Образовательные нормы	Готовые нормы, заданные образовательным стандартом, учебным планом, программой, дидактическим целями и задачами	Норма вырабатывается индивидуально в соответствии с определенной образовательной ситуацией и познавательными интересами каждого обучающегося
Цель сопровождения	Развитие личности обучающегося на основе предметных знаний, через приобщение к социально-культурным и нравственным нормам	Развитие личности обучающегося на основе самостоятельного формирования своего образа и приобретения опыта самостроительства
Условия взаимодействия	Образовательные возможности среды и социальных партнеров учебного заведения	Открытое образование
Границы сопровождения	Учебно-воспитательный процесс	Индивидуальный образовательный запрос
Масштаб сопровождения	Любой обучающийся, включенный в коллектив	Отдельно взятая личность с ее интересами и склонностями
Характер педагогической деятельности	Педагогическая активность, инициативность, помощь, поддержка, побуждение, стимулирование, сотворчество	Педагогический поиск, ситуация неопределенности, совместная рефлексия, опосредованность оказываемой помощи, создание ситуаций выбора
Основной метод	Весь арсенал психолого-педагогических средств	Работа с вопросом
Субъекты сопровождения	Педагогические работники, различные специалисты, родители и родственники обучающегося	Тьютор, педагог с тьюторской компетенцией

Анализ таблицы позволяет согласиться с выводом Т.В. Бурлаковой о том, что «...психолого-педагогическое сопровождение выстраивается в контексте нормативной педагогики и направлено на решение

дидактических задач, а тьюторское сопровождение представляет собой антропоориентированную практику индивидуализации образования» [30, 34].

Таким образом, обобщение результатов исследования о сущности, структуре и особенностях индивидуальных образовательных траекторий позволяет представить следующий алгоритм их проектирования в магистратуре педагогического профиля:

- осознание ценности индивидуальных образовательных траекторий, которая определяется студентом на основе выявления ведущей мотивации, его преобладающих познавательных интересов и запросов;
- постановка цели и задач индивидуальных образовательных траекторий, которые формулировались на основе потребностей и ценностей студентов;
- выявление содержания индивидуальных образовательных траекторий: курсы обучения, материалы, контрольные мероприятия, виды самостоятельной учебной деятельности;
- проведение психолого-педагогической диагностики личностных особенностей и достижений студента;
- описание психолого-педагогических и организационно-методических условий для реализации индивидуальных образовательных траекторий;
- проектирование индивидуальных образовательных траекторий совместно с преподавателем; акцент на развитие учебной автономии студента;
- описание ожидаемых результатов;
- осознание и оценка студентом степени достижения индивидуальных целей.

Проектирование и реализация индивидуальной образовательной траектории студентов магистратуры педагогического профиля предполагает научно-методическое обеспечение, включающее в себя:

- научное обоснование сущности индивидуализации образования с учетом новейших результатов психолого-педагогических исследований;
- осознание необходимости индивидуализации образования как важнейшей научно-методической задачи на всех уровнях управления в вузе;
- организация практико-ориентированной учебно-познавательной деятельности магистрантов преимущественного творческого и проектно-исследовательского характера;

- переход от традиционной структуры построения курса через рассмотрение его отдельных тем к интегрированной структуре, основанной на интерактивном взаимодействии преподавателей, студентов, экспертов, представителей профессионального сообщества;
- развитие субъектности магистрантов как основную предпосылку проектирования образовательного процесса;
- взаимодополнительность обобщенных и индивидуальных, субъектных образовательных маршрутов;
- ориентация на развитие индивидуального стиля успешной профессиональной деятельности студентов магистратуры педагогического профиля;
- разработка и внедрение комплекса инновационных, проблемно-ориентированных методов и форм обучения;
- активное внедрение контекстно-деятельностного способа обучения, предоставление вариантов освоения учебных программ с учетом личностных интересов и запросов студентов;
- моделирование пространства субъекта учебно-профессиональной деятельности на основе использования кейсовых ситуаций, задач, отражающих перспективы развития системы непрерывного образования.

Таким образом, научно-методическое обеспечение проектирования и реализации индивидуальных образовательных траекторий выступает как важнейшее условие организации развивающего и развивающегося взаимодействия студентов и преподавателей на основе их профессионально-личностного сотрудничества и сотворчества, проживания опыта осознания и принятия своих индивидуальных особенностей как базового основания для продуктивной педагогической деятельности в открытом образовательном пространстве. Проектирование индивидуальных образовательных траекторий основывается на таком методе, как профессиональная рефлексия.

2.5. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ РЕФЛЕКСИЯ КАК МЕХАНИЗМ САМОРАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ

На современном этапе модернизации системы образования в России произошли весьма серьезные изменения, которые неизбежно нашли отражение в образовательной политике и ее стратегическом курсе.

Следует отметить, что модернизация системы образования невозможна без активного участия учителя, принятия им миссии, новых целей и задач образовательной политики государства.

В национальной доктрине образования Российской Федерации обозначены стратегические ориентиры современной системы образования, которые ориентируют учителя на необходимость:

- систематического обновления всех аспектов системы непрерывного образования, отображающего изменения в социально-культурной сфере;
- реализации непрерывного образования в течении всей жизни человека;
- обеспечения условий для подготовки высокообразованных людей и высококвалифицированных специалистов, способных к профессиональному росту, профессиональной мобильности и т.д. [149].

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 все еще имеет особое значение, еще более метко подтверждая важность потребностей в саморазвитии и непрерывном самообразовании в жизни современного учителя.

Трансформация современного общества неизбежно отразилась и на состоянии образовательных систем, и непосредственно на самих субъектах образовательного процесса (от ученика до директора школы).

Учитывая тот факт, что современное общество особенно строго оценивает личностные и профессиональные качества учителя такие как социальная ответственность, интеллектуальное совершенство, моральная чистота и др.

Отсутствие психологической культуры в обществе, в том числе и среди учителей, говоря словами Ю.М. Забродина «делают необходимым создание национальной системы психологического сопровождения и поддержки индивида на его жизненном пути, прежде всего, в процессе формирования и реализации карьеры человека».

Многочисленные рассуждения о применении личностно-ориентированных принципов в ходе реализации целостного педагогического процесса характеризуются аддитивным подходом к рассмотрению личности учителя, а именно, рассматриваются как отдельно взятые характеристики, составляющие его профессиональный портрет. Однако, этого недостаточно. Нужен интегративный подход, обеспечивающий осознание роли корреляционных связей между личностными и профессиональными показателями, определяющими уровень профессиональной компетентности учителя.

В связи с чем, мы полагаем, что именно психологическая культура учителя, способность к рефлексии является отправной точкой начала пути к успешному личностному и профессиональному саморазвитию.

Ведущая идея развития способности к профессиональной рефлексии, обусловлена еще и миссией учителя, как человека культуры, непосредственно участвующего в формировании ценностно-ориентационной базы обучающихся.

Рефлексия способствует глубокому осознанию учителем, прежде всего, личной профессиональной принадлежности, причастности к культуре.

В рамках психодидактической парадигмы современного образования учитель включен в общественные и социокультурные процессы, связанные с человекоосозиданием.

Таким образом, выступая в качестве субъекта образовательной среды, учитель должен быть способен к непрерывному самообразованию, и что особенно важно, к психическому самоуправлению и саморазвитию.

Итак, способность к профессиональной рефлексии, выступая субъективным потенциалом учителя, обуславливает успешность его профессиональной деятельности, во многом определяясь готовностью к саморазвитию, наличием психологической культуры.

Анализ исследований по проблемам педагогической практики выявил весьма низкий уровень развития таких важных профессиональных качеств как направленность учителя на творчество, саморазвитие, готовность к оценочно-рефлексивной деятельности, низкая мотивация на личностный и профессиональный рост (Н.И. Сергеева, Ю.Н. Кулюткин, И.Ю. Кузнецова, С.М. Маркова, Л.В. Супрунук). Кроме того, выявлено, что в течение всей профессиональной деятельности учитель «обрастает» целым комплексом профессиональных штампов, к преодолению которых он не готов. Перед ним неизбежно возникает необходимость регулярного совершенствования профессиональной компетентности и готовности к саморазвитию.

Таким образом, основной акцент в системе профессионально-педагогического образования ставится на формирование у будущего учителя неугасающей потребности непрерывно находиться в ситуации творческого поиска, саморазвития, построения индивидуальной траектории образования и непрерывной профессиональной рефлексии (С.И. Змеев, Г.М. Коджаспирова, А.И. Кукуев, О.В. Тамарская и др.).

Новые требования к портрету педагога заставляют нас задумать о ценностно-смысловых ориентирах в профессиональной педагогической деятельности. С помощью рефлексии учитель может успешно выявить свои сильные и слабые стороны и далее определить наиболее важные ориентиры его успешного личностного и профессионального роста.

Рефлексия является предметом исследования в самых различных науках, направленных на изучение природы человека: философия, психология, акмеология, педагогика, конфликтология, управление и др.

В акмеологии рефлексия занимает особенное место в процессе рассмотрения таких понятий как компетентность и профессионализм, и это не случайно. Рефлексию представляют в качестве одного из показателей компетентности и профессионализма. Определяя профессионализм как готовность к решению профессиональных задач, О.С. Анисимов и А.А. Деркач выделили следующие уровни профессиональной деятельности:

- становление деятельности;
- успешное выполнение фиксированной нормы;
- выполнение нормы с адекватной рефлексией;
- рефлексивное сопровождение действия с фиксацией проблемы и коррекцией нормы;
- полная рефлексивная самоорганизация [57].

В рефлексивной психологии Ю.С. Степанов поясняет, что рефлексивная компетентность — это профессиональное качество личности, обеспечивающее наиболее эффективное протекание рефлексивных процессов, реализацию рефлексивной способности, которая способствует саморазвитию, креативному подходу к профессиональной деятельности, повышению ее качества и эффективности [57].

Данное определение демонстрирует линейную связь рефлексивной компетентности с личностным и профессиональным развитием и достижениями.

В психологической науке рефлексия, как фундаментальное качество сознания, является объектом многочисленных исследований (С.Л. Рубинштейн, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, И.Н. Семенов и др.) [4].

В педагогической психологии, благодаря рефлексии, происходит изучение процесса самопознания как психолого-педагогического процесса.

Анализ работ, посвященных рефлексии (Е.В. Бодрова, М.В. Кларин, В.А. Лефевр, Л.А. Найденева, М.И. Найденев, И.В. Палагина, В.А. Петровский, Е.Г. Юдина и др.), показал, что рефлексия обладает системными свойствами.

Со слов А.В. Хуторского, под рефлексией следует понимать мыслительный и чувственный процесс осознания субъектом образования своей деятельности, направленной на исследование уже осуществлённой деятельности (вспомнить, выявить и осознать) [143].

М.В. Захаренко утверждает, что рефлексия выступает в качестве побудителя к самостоятельному творчеству, креативности, прогнозированию своего развития и образования.

Профессиональная рефлексия — это путь к разработке «дорожной карты» учителя, как субъекта образовательного процесса, стремящегося к профессиональному росту, готового к саморазвитию, самообразованию, творческому поиску методов, способов и технологий развития себя и окружающих.

Иными словами, профессиональная рефлексия позволяет нам от образа Я-реального приблизиться к образу Я-идеального. Как писал Луций Анней Сенека: «Кто не знает, в какую гавань ему плыть, для того не бывает попутного ветра».

Ценность профессиональной рефлексии мы видим в том, что она выступает в качестве эффективного средства, способствующего формированию профессиональной компетентности учителя.

Профессиональная рефлексия помогает соотнести свое истинное «Я», свои возможности с теми требованиями, которые предъявляет профессиональная деятельность. Способствуя, таким образом, сознательному определению своих сильных профессиональных качеств или слабых сторон, которые важно усилить учителю, а возможно и наоборот, избавиться от них. Так рефлексия способствует его профессиональному развитию.

Многочисленные исследования, посвящённые изучению успешного саморазвития личности, неоднократно подчеркивают роль профессиональной рефлексии в профессиональном и личностном росте учителя [188].

Отечественный педагог Б.З. Вульф определяет профессиональную рефлексия, как процесс соотнесения возможностей своего «Я» с теми представлениями и ожиданиями, которые обусловлены выбранной профессией [36].

Ряд исследовательских работ Г.П. Звенигородской обнаружили возможность развития профессиональной рефлексии как целевого конструкта целостного педагогического процесса. В ее работах рефлексивность понимается как способность и субъективное качество особенно важное для саморазвития личности [77].

В психологическом плане рефлексивное отношение человека к собственной деятельности является одним из важнейших психологических условий все более глубокого ее сознания, критического анализа и конструктивного совершенствования.

Рассмотрим, как проявляются рефлексивные процессы в профессиональной деятельности учителя:

- во-первых, в процессе практического взаимодействия, когда он стремится адекватно понимать и целенаправленно регулировать мысли, чувства и поступки учащихся;
- во-вторых, в процессе проектирования деятельности учащихся, когда он разрабатывает цели обучения и

конструктивные схемы их достижения, причем делает это с учетом особенностей обучающихся и возможностей их продвижения и развития;

— в-третьих, в процессе самоанализа самооценки собственной деятельности и самого себя как субъекта.

Этот последний аспект педагогической рефлексии проявляется как в общем осмыслении своей профессии и своего места в ней, так и конкретном личностном отношении к тому или иному педагогическому решению. Каков я учитель? Каковы мои личностные качества, помогающие мне эффективно работать? Как я выгляжу? Подобного рода вопросы как раз и характеризует рефлексивное отношение учителя к самому к себе как субъекту профессионально-педагогической деятельности.

Кроме того, в результате рефлексии формируется потребность в саморазвитии и самообразовании, что особенно важно и актуально в свете нынешних требований к портрету педагога.

Готовность к профессиональной рефлексии позволяет учителю совершенствовать личностные и профессиональные качества, повышает его готовность к дальнейшему развитию профессиональной компетентности.

Со слов О.В. Акуловой, сегодня профессиональная рефлексия выполняет абсолютно специфические функции. Ясно, что знающий и умеющий учитель, ориентированный на самопознание и саморазвитие, априори, может больше дать своим ученикам и коллегам, словом, всем субъектам как системы образования, так и за ее пределами.

Профессиональная деятельность учителя весьма специфична: учитель работает с Человеком. Личность учителя в этом смысле — мощный «рабочий инструмент». И чем совершеннее эта личность, чем богаче, тем полноценнее она действует на личность ребенка. Именно в педагогической профессии личностный рост, самообразование становится непременным условием достижения профессионализма, показателем которого, в частности, будут выступать успехи учеников [4].

Современная культура актуализирует потребности личности в саморазвитии и самообразовании, удовлетворение которых немислимо без рефлексии. Так, рефлексивные умения становятся неотъемлемой частью компетентности учителя, ориентированного на качество образования, на успех в профессиональной деятельности.

Готовность к непрерывному саморазвитию и самообразованию становится одной из самых важных целей современного образования. Но вряд ли учитель, для которого саморазвитие не является привычным атрибутом жизни, сможет формировать устойчивую потребность в самообразовании.

Следует отметить, что и процедура аттестации педагогических кадров такова, что готовность учителя к саморазвитию, непрерывному самообразованию является одним из стержневых факторов карьерного роста.

Кроме того, немаловажно учитывать психологические аспекты сущности саморазвития в педагогической профессии.

Особенность трудовой деятельности учителя заключается в ее чрезмерной монологичности. Учитель для ученика — один из основных источников информации, учитель задает вопросы и оценивает ответы на них, учитель авторитетен априори, он «большая» личность, личностный эталон для ученика. Подобная позиция часто приводит к тому, что, привыкнув к доминирующей роли, учитель становится способным лишь к частичному принятию личности ребенка, частичному ее пониманию, что вряд ли способствует созданию условий для выстраивания индивидуальных образовательных маршрутов. Но предположим, что учитель занимается самообразованием. Это означает, что он сам выступает в роли ученика по отношению к еще неизвестной ему, но привлекающей его по различным причинам информации [4].

Таким образом, самообразовывающемуся учителю легче встать на место своего ученика, посмотреть на то, что происходит на уроке, глазами ребенка. Иными словами, такому учителю легче понять своего ученика, увидеть его индивидуальность и сориентировать на нее свою деятельность.

Так как мы затронули тему о саморазвитии и самообразовании учителя посредством познания себя (Я-реального), то необходимо заметить, что очень сложно пробиться к самому себе. Не зря К. Юнг говорил, что одна из самых сложных, неприятных встреч может быть встречей с самим собой.

Общеизвестно, что та информация, которую мы получаем о себе (например, в рамках экспресс-диагностики) может ввести нас в некий когнитивный диссонанс, некое несоответствие представлений, ожидаемых о себе с тем, что есть на самом деле. Объективное оценивание своих возможностей, своего потенциала позволяет выстраивать адекватные цели и задачи личностного и профессионального роста.

Все виды деятельности современного учителя влияют на формирование и дальнейшую трансформацию его профессионального самосознания, его индивидуальности. Учитель актуализирует, в первую очередь, те ценностно-смысловые аспекты профессиональной деятельности, которые представляются, в его понимании, жизненно и профессионально значимыми, и необходимыми.

Профессиональные и личностные качества учителя, установки и убеждения составляют портрет его профессионального Я. Именно профессиональная рефлексия помогает учителю выйти на путь саморазвития, приблизиться от образа Я-реального к образу Я-идеального.

Образ Я-реальное, его динамичный характер стимулирует или, наоборот, тормозит процесс развития профессиональной компетентности и культуры учителя, так как отражает его самоорганизацию, самоконтроль, а также готовность к саморазвитию.

Ценность профессиональной рефлексии заключается не только в том, что она помогает выстроить наиболее эффективную модель образовательного процесса, а также в организации деятельности не только учителя, но и его учеников, иными словами, всех субъектов целостного педагогического процесса.

Профессиональная рефлексия способствует оперативной оценке результатов образовательного процесса, дальнейшему прогнозированию образовательного маршрута как своего, так и своих учеников.

Мы рассматриваем профессиональную рефлексию как совокупность педагогических умений, направленных на решение задач по изучению состояния, причин, изменений, происшедших в ходе целостного педагогического процесса в деятельности обучающихся, коллег и собственной профессиональной деятельности, а также в личности учеников и собственном профессиональном Я [34].

Итак, профессиональная рефлексия выступает в роли индикатора профессиональной компетентности учителя, его готовности к осуществлению контрольно-оценочной деятельности, направленной на анализ, оценку своих профессиональных достижений и выстраивания новых ориентиров дальнейшего личностного и профессионального саморазвития.

Педагогическую рефлексию можно представить в виде следующей формулы: опыт + рефлексия этого опыта = развитие. Такую сжатую формулу предлагает Д. Познер. Следовательно, накопление учителем практического опыта является необходимым, но и недостаточным условием профессионального роста; лишь постоянное осмысление, анализ и перестройка собственного опыта позволяет раскрыть педагогическое мастерство. Изучение практического опыта происходит через соотнесение его с опытом других учителей, так и собственным опытом.

На нынешнем этапе развития современного образования вопрос готовности учителя к профессиональной рефлексии является весьма острым и популярным. В связи с чем разрабатываются различные модели и алгоритмы обучения учителя к организации и проведению профессиональной рефлексии.

Рассмотрим одну из них (по И.Н. Семенову, С.Ю. Степанову). Выделим два уровня рефлексии:

- первый уровень — рефлексия по поводу собственного учения (в позиции «обучающийся»);
- второй уровень — рефлексия по поводу организации обучения (в позиции «педагог») [34].

Далее, авторы модели выделяет три плоскости:

- первая плоскость, где обучающий взаимодействует с другими в позиции «ученика» (плоскость учения);
- вторая — в которой обучающий находится в позиции «педагога» (плоскость обучения);
- третья плоскость — «метапозитии» обучающий (рефлексивная плоскость), где учитель подвергает самоанализу себя и как учащегося и как обучающего.

За счет удержания позиции учителя и ученика, становится возможным выход в метапозицию. В рефлексивной плоскости конструируется учебная ситуация, которая рассматривается через учебную и профессиональную деятельность. Таким образом, профессиональная рефлексия педагогических способностей в таких условиях происходит не стихийно, а осознано [34].

Рефлексия — не столько определение наличия или отсутствия профессиональных качеств, сколько стимулирование способности к саморазвитию и самообразованию.

Наиболее эффективное формирование потребности к саморазвитию и готовности к рефлексивности достигается при использовании на всех ступенях профессионального образования рефлексивных практик. Кроме того, существенное влияние на профессиональный рост оказывает личностная включенность учителя в рефлексивный практикум, что значительно повышает его способность к саморазвитию.

В результате профессиональной рефлексии, наряду с потребностью в саморазвитии, проявляющейся в повышении профессиональной компетентности учителя, увеличиваются способности к самообразованию, эффективному взаимодействию с коллективом, стрессоустойчивость. Значимость рефлексивной компетентности для учителя усиливается еще и потому, что эта способность помогает формированию ценностно-ориентационной базы профессионала, стимулирует к непрерывному саморазвитию и творческому отношению к профессиональной деятельности.

Отличительная особенность профессиональной рефлексии учителя обнаруживается в ее смыслообразующем «ядре», которое наполнено отношением «учитель — ученик».

Для учителя рефлексивное мышление — это мышление, позволяющее соотносить свое профессиональное взаимодействие с субъектами образовательного пространства с позиции оценки достижений личного и профессионального роста всех участников этого процесса.

Наиболее часто встречающимся условием возникновения профессиональной рефлексии являются затруднения в деятельности. Преодолеть затруднения возможно только при его вычленении и осознании. В педагогической профессии рефлексия занимает одну из важных ролей.

Постоянный рефлексивный обзор своей теоретической базы с позиции ежедневной профессиональной практики позволяет учителю стать компетентным в своем профессиональном деле. Основатель аналитической психологии К. Юнг утверждал, что педагог обречен быть компетентным.

Роль рефлексии значима и в осмыслении учителем своего профессионального опыта, так как используется не сам по себе опыт, а мысль, выведенная из него (К.Д. Ушинский). Соединение опыта профессионала и его рефлексии дает, по мнению Д. Познера, ключ к развитию профессионального мастерства: «опыт + рефлексия = развитие». Рефлексивная интеграция теоретических знаний и практического опыта порождает качественно нового учителя, профессиональное самосознание которого наполнено личностным смыслом — творческие передовые идеи, которые принимают на себя регулирующую его деятельность функцию.

Таким образом, усвоение культуры профессиональной рефлексии своего социального и профессионального опыта в полной мере способствует развитию личностной и профессиональной зрелости учителя. К качествам мастерства учителя, сформированным в результате аналитико-рефлексивной деятельности относят: наблюдательность, сензитивность, объективность в оценке как своих знаний и поступков, так и своих воспитанников или коллег; умение принимать эффективные решения в различных педагогических ситуациях.

Рефлексия является мощным катализатором профессионального и личностного роста педагога. По утверждению А. А. Бизяевой, рефлексия учителя присутствует в:

- в профессиональном мышлении и самосознании учителя;
- в учебном взаимодействии с учеником;
- в создании имиджа учителя;
- в профилактике профессиональной деформации личности учителя [36].

В. Г. Аникина, видит значение рефлексии в решении педагогом проблемно-конфликтных ситуаций [4].

Успех самореализации как свободной деятельности личности определяется характером цели и мерой ее личного понимания и приятия. Общественно значимые цели профессиональной деятельности преподавателя педагогического вуза должны приниматься полностью или частично, становясь личностно значимыми, субъективными. Осознание целей своей профессиональной деятельности, активно-положительное эмоционально-ценностное отношение к ней способствуют актуализации личностных профессионально-педагогических качеств преподавателя, создают условия для постоянного самопознания и са-

мооценки, саморефлексии, саморазвития, самоутверждения как механизмов творческой самореализации.

Саморефлексия как внутриличностный момент самореализации преподавателя педагогического вуза направлена на восприятие и осмысление учебно-воспитательных ситуаций с точки зрения студента, чтобы учесть ее в собственном поведении, на познание способов решения аналитико-рефлексивных, конструктивно-прогностических, организационно-деятельностных, оценочно-информационных и коррекционно-регулирующих задач.

Саморефлексия помогает представить студента не только объектом, но и субъектом педагогического процесса, понять суть субъект-субъектных отношений. Трансформация педагогической рефлексии в саморефлексию отражает высокую степень профессиональной культуры, свидетельствует о сознательном, творческом отношении к педагогической деятельности.

Проявляя себя в деятельности, личность стремится занять определенный социальный статус, т. е. самоутвердиться. В процессе профессионального самоутверждения личность оценивает свои творческие силы, способности к профессиональной деятельности. Отметим, что утверждение личностью своей общественной и профессиональной значимости наиболее успешно происходит в творчестве. Самореализация является одной из форм профессионального самоутверждения учителя. Если самоутверждение более или менее совпадает с самореализацией, то можно считать, что профессиональная самореализация состоялась.

Способность к непрерывному профессионально-личностному саморазвитию через максимально возможную реализацию своих творческих сил является одним из важнейших критериев личности учителя как профессионала. Саморазвитие служит способом постоянного творческого обогащения педагогическими ценностями, новыми технологиями педагогической деятельности. Инновационный стиль деятельности, готовность к систематизации, обобщению своего собственного опыта и опыта своих коллег становятся важнейшими характеристиками творческой деятельности учителя.

Мера личностного саморазвития и реализации творческих возможностей и составляет суть профессионально-педагогической культуры [99].

Таким образом, рефлексия как психологический феномен способствует достижению наивысших результатов в деятельности. Она является системообразующим элементом современной профессиональной компетентности, условием личностного саморазвития, приближения учителя к профессиональному «акме», профессиональной самореализации.

2.6.

**САМОРЕАЛИЗАЦИЯ УЧИТЕЛЯ
В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ РЕГИОНЕ**

Сегодня тема, затрагивающая проблемы учительства в контексте реализации профессионального стандарта педагога наполняется реалиями модернизационного процесса, для которого характерны системность, значимость человеческого потенциала, субъектности бытия, ответственности за будущее (Р. Арон, Д. Белл, Э. Гидденс, Э. Тоффлер). Этот феномен обнаруживается в концепциях А.И. Арнольдова, Л.И. Алексеева, Е.В. Бондаревской, Б.С. Гершунского, П.С. Гуревича, Э.Ф. Зеер, Ф.Г. Ялалова и др. Анализ тенденций такого обновления определяется сочетанием двух методологических подходов: антропологического и пространственного. Это позволяет осуществить связь научных представлений о социокультурных изменениях и практики их проявления в конкретном социуме; осмыслить взаимосвязь личности с «большим миром» и «миром повседневности».

Актуализация антропологического подхода подтверждается признанием человеческого измерения прогресса, где основным социальным индикатором является человек в его материальном, физическом и нравственном состоянии, и что во многом связываются с образованием, учителем. Высокая роль учительства в развитии интеллектуального потенциала общества XXI века обусловлена признанием того, что современный педагог своей функциональной ролью соединяет обучение с жизнью; с оценкой того, что реализация «смыслопорождающей» миссии учителя, наряду с другими факторами, создает для этого особое (образовательное) пространство воспроизводства личности в динамичном поликультурном социуме.

Пространственный подход позволяет находить объяснение ценностям и образам культур, которыми наполняется среда жизнедеятельности людей; и которые составляют целенаправленное наполнение жизненного пространства под воздействием образования. Пространство — это некоторая протяженность, имеющая определенные границы, площадь или объем, — то, что занимает определенное место. Варианты пространства, с одной стороны, это территориально-предметная организованность объектов и явлений окружающего мира, а с другой — это и смыслоразличительная, смыслопорождающая организация деятельности, продукт мысленного расчленения человеческого ощущения-чувства при восприятии объектов [116, 119–125].

В контексте обозначенной темы проблема образовательного пространства — это проблема гуманизации социальных отношений в рамках территориально-предметной деятельности, обуславливающей посредством образования целостность, более высокое качество регионального сообщества и его представителей. То есть, — образовательное пространство, которое в отличие от системы знания как совокупности

значений превращает эти значения в личностные смыслы и выступает одним из важнейших элементов поликультурного региона. Оно создает предпосылки для непрерывного процесса самореализации, «выстраивания жизни», прежде всего, для основных субъектов образования — обучающихся и педагогов.

В последнем — речь идет о самореализации как определенной системе выражения профессионально-личностных свойств педагога с достижением удовлетворенности воспроизведением своего профессионального и личностного потенциала [133, 15–16].

Изменения в образовании обусловили новые акценты в положении учителя, отражающие усиление его субъектной позиции, рост персонализации учительского труда, повышение требований профессионально—личностного порядка к педагогической практике. Инновации, происходящие в школе, отказ от «единого для всех» содержания образования, от жестких методических канонов в преподавании создают предпосылки разрушения традиционно сложившихся парадигм в профессиональной деятельности и поведении учителя. В этих условиях тип преподавателя — информатора, транслятора учебной информации уходит в прошлое. Современный педагог должен быть развитой, творческой личностью, глубоко владеющей достижениями наук о человеке, новыми педагогическими приемами.

Важнейшей характеристикой педагога является его внутренняя готовность к свободному воспроизведению своих профессиональных и личностных качеств в ходе воспитания личности, развивающейся в гармонии с собой и обществом. Требования к учителю в современном обществе обуславливают необходимость осмысления условий его профессионального и личностного становления и самовыражения, что составляет существенный признак самореализации. Они (условия) представляются как объективные (внешние) и субъективные (личностные диспозиции). Обращает внимание то, что чаще всего «срабатывает» второе, связанное с представлением учителя о самооценности и социальной значимости профессии, ее творческой природе, мотивах и целях.

По результатам социологического анализа характеристик учительства, самую многочисленную группу составляют те, кто отмечал творческий характер своей деятельности (21,0%) и возможность реализовать свои способности (15,7%) [3]. Вероятно, что данные показатели могли бы быть и большими, но вопросы создания условий для этого — представляет отдельную проблему.

Еще одним существенным признаком самореализации выступает ее содержание. Оно во многом опосредуется связью интеллектуальных, ценностных, гражданских свойств педагога с социумом, в котором ему приходится творить, интегрируя цивилизационное, личностное и культурно-самобытное.

В законе об образовании в РФ введены понятия «отношения в сфере образования», «образовательные отношения» [224, 6] с акцентом на социальные взаимосвязи, куда вовлечены не только педагогические работники, обучающиеся и их родители, но и представители других сфер и институтов. Это, с одной стороны, раскрывает многовекторность образовательного пространства, а с другой — расширяет его проблемное поле, объективирует профессионально-личностные свойства учителя, заданные конкретной проблемой в конкретных условиях (социальных, региональных, социокультурных).

Выделяются как минимум три аргумента, обозначающих необходимость воспроизведения качеств как специфических (компетентностных) в процессе самореализации учителя.

Первый — связан с характером нового гуманизма, где знаковой чертой выступает построение образования соответствующего задачам глобальной цивилизации равноправных народов. На практике в данном процессе глобализационные идеи и ценности преломляются через призму культурной, национальной и иной специфики того или иного сообщества: регионального, местного.

Второй аргумент касается конкретной социальной ситуации и ее перспектив. В данном случае речь идет о вызовах, сопряженных с поликультурностью общества не только как результат цивилизационного развития, но и следствия активизации миграционных процессов. Согласно прогнозу Росстата миграционный прирост в 2011–2030 гг. составит от 7 до 10,5 млн. чел., что существенно выше современных масштабов [144]. По мнению экспертов (Мукомель В.И.), если не удастся обеспечить адаптацию и интеграцию мигрантов, то в недалеком будущем могут обостриться проблемы отношений.

Третий аргумент в пользу актуальных компетентностных качеств педагога, обусловлен тем, что взаимодействующие с ним в рамках образовательного пространства субъекты — это, представители разных культур и социального неравенства, носители определенных взглядов на воспитание и образование. Несмотря на то, что основой стабильного общества сегодня активно провозглашается семья с ее традиционными ценностями, это не дает гарантий желаемых результатов, так как семья сама переживает глубокие кризисные явления. Поэтому образовательное пространство наполняется различными смыслами, становится сферой столкновения индивидуального и социального, традиционного и модернизационного в вопросах воспитания.

Приведенные аргументы говорят о том, что, во-первых, на первый план выходит культурная осведомленность педагога и действие на основе признания равной ценности культур как источника развития общероссийской и мировой цивилизаций.

Во-вторых, как следствие первого — повышаются экспертные и посреднические функции педагога в системе образовательных отношений.

В-третьих, — они говорят в пользу того, что социальные и образовательные трансформации должны быть поставлены под строгий научный контроль. В этой ситуации очевидна востребованность научно-аналитической составляющей профессиональных свойств педагога, выходящей в сферу, прежде всего, образовательной микросреды [11] как части образовательного пространства.

Под образовательной средой (или средой образования) понимается система непосредственных условий формирования личности (В.А. Ясвин) и влияний на педагогическое творчество. Эмпирические данные, полученные там, где разворачиваются образовательные отношения, уточняют оценки и согласуют взгляды их участников, «снимают ограниченность фактов», конкретизируют направления взаимодействия.

О некоторых из них говорят результаты исследований, проведенных лабораторией «Экофилософская архитектура личности специалиста» кафедры философии и культурологи СГПИ в ряде восточных районов Ставрополья (было проанкетировано 164 учителя, 300 учащихся школ Курского, Нефтекумского, Предгорного районов). Исследовательская проблема затрагивала особенности социума и образовательной среды Ставропольского края, чей национальный и конфессиональный состав отличается большим разнообразием. Здесь проживает более 100 национальностей (Всероссийская перепись 2010 года), выделяются районы с достаточно высокой миграционной подвижностью с преобладанием внутрирегиональной миграции. В среднем ежегодно в Ставропольский край из республик Северного Кавказа прибывает около 6 тысяч граждан Российской Федерации [90]. Все это формирует особую образовательную среду, выступающую, с одной стороны, средством обогащения культуры региона и адаптации человека к условиям поликультурного социума; с другой, — среда детерминирует способности к неадаптивной активности, конфликту. Данная ситуация составляет одну из реальностей местного учительства.

Так, 95,7% педагогов указали на то, что классы, в которых они работают, объединяют школьников — представителей более 10 национальностей.

По оценкам респондентов, несмотря на то, что приток в край семей мигрантов из соседних территорий меняет национальный состав учебных классов, отношения среди учащихся за последние 5–10 лет остаются неизменными. 63% опрошенных отметили, что особых конфликтов в них не наблюдается. В то же время более трети (33,3%) указали на эпизодичность столкновений. Последнее обусловлено долей прибывших в регион, нормы и традиции межкультурного взаимодействия которого для них еще не стали «своими». По мнению участников опроса, сказываются поведенческие стереотипы: «проявления попыток до-

биться лидерства со стороны разных категорий учащихся», «разная реакция на замечания, наказания» и т.д.

Свыше 10% учащихся в данном исследовании указали на то, что испытывают трудности в общении с представителями других национальностей; 15% чувствуют по отношению к себе неприязненное отношение.

На этом фоне учителя по определенным критериям и совокупности ответов показывают достаточно высокий уровень адаптированности к условиям многонациональных коллективов. На вопрос, «Приходилось ли Вам испытывать психологический дискомфорт в классе, где есть представители разных национальностей?», — 87,0 % педагогов ответили, что «Нет». Трудности зафиксированы в связи с организацией образовательного процесса детей-мигрантов. Это, прежде всего, «слабое знание русского языка», на что указали — 42,0 %; «разница образовательных программ» — 37,0 %; «другая культура и требования» — 11,0 %; «проблемы взаимоотношения в новом коллективе» — 3,6 %.

В контексте профессиональной самореализации педагога важно отметить, что преодоление этих трудностей выходит в плоскость среды взаимодействия учителя с общественными субъектами поликультурного региона, где одно из центральных мест занимает семья, и семья мигрантов.

Почти половина (43 %) опрошенных педагогов считают необходимым уделять внимание родителям-мигрантам с целью организации помощи своим детям в учебе. Однако другая часть (более 40%) затруднились ответить, как сделать родителя союзником школы. Более четверти педагогов указали на трудности взаимодействия с родителями из-за плохого знания ими русского языка, местной культурной специфики и другие факторы. При этом более 70,0 % учителей подтвердили, что многие родители хотят, что бы их дети продолжали учебу в российских, русских вузах. В данной ситуации установка о предоставлении «родителям возможности получения педагогической и психологической помощи по вопросам воспитания детей», содержащаяся в «Основах государственной культурной политики РФ» (Указ Президента России от 24.12.14) приобретает реальную основу. Речь идет, в том числе и о профессиональном содействии «поликультурной компетентности» как способности представителей разных культур конструктивно взаимодействовать.

В этой связи, в высказываниях опрашиваемых педагогов указывается на необходимость обмена опытом по совершенствованию работы учителя в многонациональной школе (30%); обеспечении учебными пособиями (27,0 %), методическими материалами (20,0%), о проведении специальных семинаров и курсов (20,0 % и 17,0 %) и т.д.

Как видим, поиск условий для усвоения разнообразия культур и общечеловеческих ценностей, присущих этим культурам, отражает вектор самореализации педагога в поликультурном пространстве.

В заключении следует отметить, что качественные изменения способов жизни, смена мировоззренческой парадигмы не минуют сложное по этническому и религиозному составу население российских регионов, которое сформировалось в ходе многолетней истории государства. А это требует постоянного уточнения и переосмысления способов воспитания, «снимающих» конфликт между глобальным и локальным.

Отсюда — исследования образовательного пространства в «человеческом измерении» должно осуществляться через анализ социального контекста, изучение образовательной микросреды и получение эмпирических данных при участии педагогов, других участников образовательных отношений.

Важными детерминантами самореализации учителей выступают объективные и субъективные условия их деятельности. Изменения объективных социально-педагогических условий труда учителя, происходящие неадекватно потребностям педагогов в поддержании их профессиональной самореализации, обуславливают неудовлетворенность педагогической деятельностью, социально-психологическую напряженность в педагогической среде. Субъективные условия профессиональной самореализации учителя связываются с его представлениями об индивидуальных смыслах и установках, проявляющихся в профессиональной деятельности и отражающих степень реализованности педагогом педагогических способностей и устремлений. Субъективные условия являются главным основанием профессиональной самореализации. Их важнейшими компонентами выступают отношение учителей к профессии, педагогической деятельности, детям, творчеству в работе. Позитивное проявление субъективных условий обнаруживает удовлетворенность педагога своей профессиональной принадлежностью, педагогической деятельностью и способствует развитию личностно ориентированного образования.

Использование методик и результатов социолого-педагогических исследований в руководстве педагогическими коллективами расширяет возможность органов управления образования в диагностировании и коррекции профессионального поведения учителей, позволяет определить меры, стимулирующие развитие индивидуальности и творческой активности учителей, психологической готовности к профессиональной деятельности в условиях инновационных процессов.

**3.1. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГОВ
К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
В СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ**

В связи с динамичными изменениями в системе образования России выдвигаются новые требования к личностной и профессиональной компетентности педагогов, побуждая их к активному и творческому участию в инновационной деятельности. Не вызывает сомнений тот факт, что успешная профессиональная деятельность базируется не только на инновационных подходах, но и на готовности педагога принимать участие в инновационной деятельности. Многоплановость профессиональной деятельности педагога и её специфика, предъявляют определённые требования к осуществлению научных поисков и освоению инновационного педагогического опыта.

Педагог должен демонстрировать способность видеть, адекватно оценивать и анализировать изменения в профессионально-педагогической деятельности, инициировать мотивацию к постоянному личностному и творческому развитию и рефлексивной деятельности, осознавать значимость и актуальность собственных инновационных поисков и открытий.

Инновационная деятельность в сфере образования имеет достаточно широкий спектр конкретных областей своего применения и по своей сути является системообразующим и интегрирующим фактором, который объединяет образовательный процесс и научный поиск. Она предполагает не только использование новых научных знаний (что, само собой разумеется), но, самое главное, включает сам творческий поиск в образовательном процессе.

Нововведения или инновации характерны для любой профессиональной деятельности человека и поэтому естественно становятся предметом изучения, анализа и внедрения. Инновации сами по себе не возникают, они являются результатом научных поисков отдельных педагогов и целых коллективов.

Анализ литературы и опыта деятельности образовательных учреждений свидетельствует о недостаточной эффективности применения инноваций в практике работы педагогических коллективов. Можно выделить как минимум две причины данной проблемы. Первая причина состоит в том, что инновация, как правило, не проходит необходимой профессиональной экспертизы и апробации. Второй причиной является то, что внедрение инноваций предварительно не подготовлено ни в организационном, ни в техническом, ни, самое главное, в личностном отношении. Для успешной реализации инновационной деятельности необходимо формирование у педагогов готовности принимать инновационное решение, идти на определенный риск, конструктивно разрешать конфликтные ситуации, возникающие при реализации новшеств и преодолевать инновационные барьеры.

Обращение к проблемам инноватики и выделение их в число важнейших направлений современной научной мысли явилось результатом осознания возрастающей динамики инновационных процессов в обществе [162].

Понятие «инновация» в российской и зарубежной литературе определяется в зависимости от различных методологических подходов, среди которых можно выделить два основных:

- инновация рассматривается как результат творческого процесса;
- инновация представляется как процесс внедрения новшеств.

По мнению А.И. Пригожина, инновация [*лат.* *inovatis* — изменение, новшество] — целенаправленное изменение, которое вносит в определенную социальную единицу — организацию, общество, группу новые, относительно стабильные элементы (новшества), вызывающие переход системы из одного состояния в другое [167].

Э. Роджерс, определяет инновацию как идею, метод или объект, воспринимаемые индивидом в качестве новых [275].

Рассматривая инновацию как конечный результат творческой деятельности, Воронина Т., Молчанова О., отмечают что инновация — это результат реализации новых идей и знаний с целью их практического использования для удовлетворения определенных запросов потребителей [35, 3.].

Понятие «инновация» тесно связано с понятием «инновационный процесс». Инновационный процесс — это процесс преобразования научного знания в инновацию, который можно представить как последовательную цепь событий, в ходе которых инновация вызревает из идеи до конкретного продукта, технологии или услуги и распространяется при практическом использовании» [154, 7]. В целом, под инновационным процессом понимается комплексная деятельность по созданию,

освоению, использованию и распространению новшеств. Инновационные процессы, по мнению многих исследователей, связаны с такими категориями, как:

- противоречивость, заключающаяся в поиске проблемных областей и в их использовании;
- трансформация, когда препятствия на пути развития преобразуются в факторы, поддерживающие это развитие;
- рефлексивность, когда цели творческого субъекта увязываются с основными целями инновационного процесса [271, 631–649].

Инновационные процессы в образовании — это введение новообразований в педагогические технологии и практику. Превращение отдельных инициатив и новаций в механизм развития образования предполагает качественно новые концепции содержания и форм учебно-воспитательного процесса. Этот процесс не может быть стихийным, он нуждается в управлении. Для проектирования инновационного процесса и достижения результатов необходимо представление о педагогическом процессе как целостности. Это подчеркивают зарубежные дидакты: С. Гибсон, М. Жилетт (США), П.Д. Митчел, Ф. Персиваль, С. Сполдинг, Г. Эллингтон (Великобритания) и др., отмечающие, что педагогическая технология — «способ систематического планирования, применения и оценивания всего процесса обучения» [272, 131].

Обновление системы образования, методологии и технологии организации учебно-воспитательного процесса в учебных заведениях возможно только в процессе инновационной деятельности, которая представляет собой деятельность по созданию, использованию и распространению новшеств. Инновационная деятельность предполагает включение педагогов в процесс создания, освоения и использования педагогических новшеств в образовательной практике.

Так же, в научной терминологии широкое распространение получили понятия: «инновационная способность нации», «инновационное образование» и «инновационная динамика». Инновационная способность нации рассматривается как способность нации распространять в масштабах всей экономики и других сферах общественной деятельности новые технологии и инновационную товарную продукцию (нововедения). Основными носителями инновационной способности нации являются образовательные учреждения, и, следовательно, они не могут быть неучастными к происходящим в обществе процессам.

Инновационное образование предполагает обучение в процессе создания новых знаний за счет интеграции фундаментальной науки, непосредственно учебного процесса и производства. А. Савельев под

«инновационным образованием» понимает «образование, основанное на новых знаниях и инновационной динамике», «инновационная динамика» рассматривается как логическая последовательность технологий преобразования новых знаний в техническую или социальную реальность; обозначение стадий и фаз превращения нового знания в товар или услугу [183, 43].

Изучение проблем, связанных с процессом внедрения инноваций, направило научные интересы к анализу факторов, влияющих на ход инновационных процессов. Анализ проблем такого плана обнаруживается в трудах Г.С. Казаряна, А.И. Пригожина, Н.П. Степанова, М.Ю. Елимовой и других. Одним из таких факторов, по мнению ученых, является психологическая готовность педагогов к инновационной деятельности в современных образовательных условиях.

Проблема освоения инноваций требует последовательного рассмотрения вопросов содержания и структуры психологической готовности педагогов к инновационной педагогической деятельности.

Изучение психологической готовности как существенной предпосылки целенаправленности деятельности, устойчивости и эффективности делает актуальным изучение данной проблемы во многих отраслях психологии: в психологии труда (Ф.И. Иващенко, Ю.В. Голубев), в психологии спорта (А.Д. Ганюшкин), в инженерной психологии (Л.С. Нерсесян, М.И. Синайский, и др.) и многих других.

При определении сущности психологической готовности можно выделить два основных подхода: функциональный и личностный.

В рамках функционального подхода, готовность рассматривается как временное ситуативное состояние «настроенности» человека на деятельность (Н.Д. Левитов, К.К. Платонов, А.Ц. Пуни, П.А. Рудик и др.). Такое понимание готовности, как особого психического состояния личности, обеспечивающего успешность выполнения профессиональных задач, позволило ученым рассмотреть его многочисленные формы: как установку (А.Г. Асмолов, Л.Г. Бжалава, А.С. Прангишвили, Д.Н. Узнадзе и др.), как предстартовое состояние в спорте (В.А. Алаторцев, Ф. Генов, А.Ц. Пуни и др.), как боеготовность (М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, В.А. Пономаренко, А.М. Столяренко и др.), как бдительность и готовность к экстремальным ситуациям (В.Н. Пушкин, Л.С. Нерсесян), как временную готовность и работоспособность (Н.Д. Левитов) и др. Функциональное направление исследует готовность к деятельности как особое состояние психики, которое будучи сформированным, обеспечивает более высокий уровень достижений в соответствующей деятельности [97, 10].

Личностный подход к пониманию готовности как качества и свойства личности основан на конкретном значении понятия, т.е. готовности к профессиональной деятельности как результате профессиональной подготовки и обучения. Такой контекст, особенно актуальный в рамках проблем профессионального становления, позволил

исследователям определять готовность: как свойство и качество личности (А.А. Деркач, М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович и др.); как «проявление способностей» (Б.Г. Ананьев), как спектр профессиональных способностей (умений) (В.А. Якунин); как проявление профессиональной направленности и профессионального самосознания (В.А. Слостенин, Л.Б. Шнейдер и др.); как устойчивую характеристику личности (Ф.Н. Гоноболин, Н.В. Кузьмина, А.И. Щербаков и др.). Главная особенность готовности как устойчивой системы качеств личности состоит в том, что она формируется заблаговременно, не требует формирования непосредственно перед выполнением определенного задания, проявляясь как направленность.

Несмотря на различие подходов к определению психологической сути готовности к инновационной деятельности, большинство авторов исходят из общей позиции в том, что психологическая готовность является «интегральным образованием» (Л.А. Моисеенко), «сложным синтетическим образованием» (Ф.И. Иващенко), состоящим из комплекса разнообразных, связанных между собой элементов.

Данная позиция принимается во внимание исследователями при анализе структуры психологической готовности.

В. А. Слостенин под готовностью педагога к инновационной профессиональной деятельности понимает интегративное качество личности, которое, представляя собой единство личностных и операционных компонентов, обеспечивает эффективность этой деятельности. В структуре им выделены мотивационный, креативный, технологический, рефлексивный компоненты [189].

Подымова Л.С. отмечает, что психологическая готовность к восприятию новшеств зависит также от личностных свойств, от устойчивости творческих мотивов, специальных способностей, уровня развития саморегуляции, личностной активности и адекватного профессионального выбора. Именно поэтому, одним из важных компонентов психологической готовности к восприятию новшеств в инновационном образовательном пространстве является ценностно-мотивационный, и, в частности, стремление к самореализации [162].

Н.В. Ипполитова, выделяя в структуре готовности три взаимосвязанных аспекта — личностный, когнитивный и психологический, определяет, что первый аспект отражает меру внутренней готовности, второй и третий — меру внешней процессуально-деятельностной формы проявления соответствующих характеристик [88].

С.А. Трифонова определяет следующие структурные компоненты готовности: знаниевый, практический и личностный. Каждый включает в себя подкомпоненты внутренней и внешней готовности, которые определены сущностью структурных компонентов [212].

В исследовании Ю.Ю. Гудищенко психологическая готовность к инновационной деятельности определяется как активное психическое

состояние, обеспечивающее эффективную включенность субъекта в инновационную деятельность и представляющее собой единство мотивационного, когнитивного, операционального, эмоционально-волевого и творческого компонентов [52].

Лопатина А.А. выделяет 3 блока компонентов: мотивационно-волевой — включает в себя особенности мотивации и волевой регуляции; операционально-мыслительный — знания, владение способами и приемами профессиональной деятельности; субъектно-образный — образ ситуации профессиональной деятельности, образ себя в ситуации, оценочный компонент.

Анализ основных подходов к изучению психологической готовности педагогов к инновационной деятельности с учетом возможностей психологического сопровождения ее развития, позволяет отметить наиболее значимые компоненты:

- мотивационный (потребность успешного выполнения поставленного задания, интерес как к объекту деятельности, так и к способу его осуществления, стремление к успеху);
- эмоционально-волевой (ответственность, уверенность в своих действиях, вере в успех, умение руководить собой, мобилизация всех сил для решения поставленного задания, умение отвлекаться от помех, преодолевать страх, неуверенность);
- когнитивный (данный компонент определяется следующими показателями: знания целей, задач, способов инновационной деятельности, методов работы. Совокупность данных показателей характеризует знания педагога об инновационных технологиях и умение логического построения этапов и реализации конструкта инновации на практике);
- личностный (компонент включает способность к адекватной оценке себя и рефлексии как личности, профессионала, субъекта образовательного процесса в области инновационной деятельности, стремление к самореализации, творческий потенциал);
- содержательно-операционный (понимание обязанностей относительно решения задач, проблем и их сущности, оценка их социальной значимости, знание наиболее рациональных и действенных средств достижения целей, представление о достоверных изменениях в процессе выполнения поставленных задач).

Несмотря на то, что в исследованиях инноваций активно изучаются их процессуальные и результативные стороны, одним

из основных пунктов научного интереса в этой области остаются те характеристики субъекта инновационной деятельности, которые напрямую связаны с его способностью воспринимать, оценивать и осуществлять внедрение новых идей и технологий [262].

Одной из важных задач современной практики становится изучение «восприимчивости к инновациям». В зарубежных исследованиях термин «восприимчивость» часто употребляется как восприятие (adoption) новшества и трактуется как решение использовать какое-либо нововведение [189].

Процесс восприятия новшеств, по определению Э. Роджерса, — это сложный многостадийный мыслительный процесс принятия решения, который имеет протяженность от первого ознакомления человека с новшеством до его окончательного восприятия. В ходе этого процесса происходит оценка значения и последствий принятия решения. Э. Роджерс делит этот процесс на следующие основные этапы: 1) ознакомление с проблемой; 2) ее анализ; 3) анализ имеющихся путей ее решения; 4) выбор пути; 5) принятие последствий выбора решения [275].

Наличие благоприятной инновационной среды в педагогическом коллективе снижает коэффициент «сопротивления» педагогов к нововведениям, помогает преодолеть стереотипы профессиональной деятельности.

Анализ практики развития инноваций показывает, что наиболее значительные разрывы в инновационной цепи обнаруживаются на стадии освоения новых идей и предложений. Трудным для педагогов оказывается преодоление естественного недоверия к новому, боязнь нежелательных последствий его внедрения.

Употребляя вместо термина «трудности» термин «затруднения», А.К. Маркова определяет их как «субъективно воспринимаемые человеком состояния остановки или перерыва в деятельности, столкновения с преградой или помехой, невозможности перехода к следующему звену деятельности» [132, 80.]. Главные затруднения педагога, по мнению А.К.Марковой, связаны: 1) с отсутствием у него адекватных средств педагогической деятельности или общения; 2) с неиспользованием имеющихся у него средств.

Специфическими трудностями педагогов являются «проблемы понимания и взаимодействия не просто с другим человеком, а с развивающимся человеком, а также необходимость перестраивания типа педагогического мышления в условиях быстрых социальных изменений» [там же, 81].

Такие затруднения или психологические барьеры представляют собой внутреннее психологическое препятствие, вызывающее определенную реакцию, проявляющуюся в эмоциональной оценке, переживании травмирующего воздействия и преодолении трудностей [162].

Хентце Й., Каммель А. в своей работе отмечают, что причинами сопротивления может являться личные и структурные барьеры [239, 70–75].

К личным барьерам относятся, например:

- страх перед неизвестным, когда предпочтение отдается привычному;
- потребность в гарантиях, особенно когда под угрозой оказывается собственное рабочее место;
- отрицание необходимости перемен и опасение явных потерь (например, сохранение той же заработной платы при увеличении затрат труда);
- угроза сложившимся на старом рабочем месте социальным отношениям;
- невовлеченность в преобразования затрагиваемых переменами лиц;
- недостаток ресурсов и времени из-за оперативной работы, что тормозит перемены, которые не могут быть реализованы «между делом».

В качестве барьеров на уровне организации выступают:

- инертность сложных организационных структур, трудность переориентации мышления из-за сложившихся социальных норм;
- взаимозависимость подсистем, ведущая к тому, что одно «несинхронизированное» изменение тормозит реализацию всего проекта;
- сопротивление передаче привилегий определенным группам и возможным изменениям в сложившемся «балансе власти»;
- прошлый отрицательный опыт, связанный с проектами изменений;
- сопротивление трансформационным процессам, навязанным извне.

В процессе преодоления барьеров происходит перестройка психологической структуры личности. Возрастание внутренних ресурсов, их реструктурирование позволяют преодолеть сопротивление тех или иных препятствий, что приводит к развитию личности [161].

Если трудности преодолеваются неконструктивным путем, задействующим только механизм психологической защиты, то в еще большей степени фиксируются ригидные установки и ценностные ориентации относительно своей личности, своей педагогической деятельности и общения. Напротив, конструктивное преодоление трудностей стимули-

рует гибкое изменение устаревших представлений о себе и своем труде и обеспечивает переход на более высокий уровень профессионального самосознания педагога.

Отсюда возникает необходимость использования определенных способов организации инновационного процесса, предусматривающих работу с педагогами по выстраиванию понимания общего замысла инновации и овладению основами инновационной деятельности, что влечет за собой усиление психологической готовности к восприятию педагогических новшеств.

Процесс подготовки педагога к инновационной деятельности может быть интегрирован как некоторая стратегия, которая реализуется на основе следующих принципов: ориентация на творческую деятельность, неповторимую личность каждого педагога; обеспечение дифференцированного подхода к его подготовке; открытость, вариативность, динамичность изменений в содержании, формах и методах подготовки учителя; развитие творческой активности, инициативы всех участников педагогического процесса [189].

Создание условий для исследования и освоения сущности, технологии и методов реализации инновации способствует формированию психологической готовности педагогов к ее освоению, практического опыта осуществления инновационной деятельности, проявляющегося как в воспроизводстве известных инноваций, так и в самостоятельной творческой деятельности.

Л.С. Подымова отмечает важность использования ресурсного подхода в психологическом сопровождении инновационной деятельности, возможности преодоления психологических барьеров педагогов и выделяет основные условия его эффективного использования:

- целенаправленное осознание педагогами личностно-профессиональных затруднений и их субъективных образов, существующих в сознании;
- развертывание процесса создания нового опыта;
- рефлексивное отражение данного опыта и закрепление его в процессе деятельности.

Внедрение инновационной деятельности в учреждении можно рассматривать с позиции организации руководителем условий управленческой деятельности, в процессе которой необходимо принять ряд управленческих решений [81]:

- создание творческой атмосферы в образовательных учреждениях, мотивацию интереса в педагогическом сообществе к новшествам;
- создание социокультурных и материальных (экономических) условий для принятия и действия разнообразных нововведений;

- инициирование поисковых образовательных систем и механизмов их всесторонней поддержки;
- интеграцию наиболее перспективных нововведений и продуктивных проектов в реально действующие образовательные системы и перевод накопленных инноваций в режим постоянно действующих образовательных проектов.

К эффективному условию, обеспечивающему психологическую готовность педагогического коллектива к освоению инноваций, можно отнести деятельность психологической службы в системе образования. Психологическая служба, направленная на сопровождение инновационной деятельности в учреждении по запросу руководителя предполагает следующие мероприятия:

1. Психологическая экспертиза кадрового потенциала (разработка процедур психологического анализа, оценка профессиональной компетентности, готовности к инновационной деятельности, потенциала их становления).
2. Психологическая оценка целесообразности содержания инновационной деятельности с учетом особенностей субъектов образовательного процесса (коллектив педагогов, детей).
3. Выявление мотивов участников инновационной деятельности на начальном этапе.
4. Участие в планировании программ профессионального совершенствования педагогов.
5. Прогнозирование результата с позиции психологического аспекта [180].

Мотивы, стремления и ценностные ориентации педагогов наталкиваются на серьёзные препятствия и барьеры, поскольку от людей требуется смена установок, способность реагировать на изменение ситуации. В связи с этим, на основе данных психолого-педагогических исследований, решение возникших проблем возможно только через создание специально организованных условий, к которым можно отнести:

- психологическая диагностика готовности администрации и педагогических работников к участию в реализации инноваций, которая дает возможность прогнозировать поддержку или отвержение планируемой инновации;
- создание психологически комфортных условий в образовательном учреждении, реализующем иннова-

- ционную деятельность (психологическая оптимизация эргономических условий; обеспечение психологической безопасности в условиях инновационной деятельности; оптимизация межличностных отношений и эмоционально-личностного состояния всех субъектов образовательного процесса в коллективе);
- отсутствие жесткой регламентации деятельности, излишних указаний, жестких норм;
- приоритет свободы выбора содержания и форм работы в соотношении с потребностями и возможностями педагогов;
- организация методической поддержки педагогов (систематическое накопление и пополнение базовых знаний: предметных, научных, методологических, методических);
- создание творческой атмосферы в образовательных учреждениях, организация самостоятельной творческой работы педагогов, направленной на развитие мотивации интереса в педагогическом сообществе к новшествам;
- психологическая поддержка, включающая практические формы работы с педагогическим коллективом (тренинги, консультации), в процессе которых у педагогов формируются чувство успеха, положительного отношения ко всему новому, потребность в самоанализе и рефлексии, в осознании и оценке своего опыта в процессе взаимодействия.

Таким образом, формирование психологической готовности педагогов к инновационной деятельности имеет глубокий социально-педагогический смысл, так как от ее решения зависит успех преобразований и перспективы развития в системе образования. Результатом такого глубокого осмысления является не только интеллектуальная, но более целостная, личностная ориентация и включенность, проработка смысловых связей личности педагога и способов его работы. В этом контексте инновационная деятельность связана с необходимостью изменения привычной социальной среды. Установление новых социальных связей связано с преодолением агрессивности среды, с трудностями внедрения нового, завоевания статуса в педагогическом сообществе [162].

Представление о психологической готовности педагогов к инновационной деятельности, обоснование ее особенностей, структуры и уровней сформированности является необходимой теоретической предпосылкой для последующего исследования тенденций, принципов и условий развития исследуемого феномена.

3.2.

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА
В СФЕРЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ**

В современных условиях модернизации образования заметно меняется роль педагога в образовательном процессе, повышаются требования к его профессиональной и личностной компетентности. Для достижения высокого профессионального уровня у педагога должны быть сформированы все группы профессиональных компетенций.

В современной психологии и педагогике профессиональная педагогическая компетентность понимается как интегративное профессионально-личностное качество педагога, которое обеспечивает успешное взаимодействие с учащимися, обеспечивает условия для обучения, воспитания и личностного роста учащихся.

Феномен «психологическая компетентность» является предметом исследования в психологии развития, педагогической психологии, акмеологии, социальной психологии. Актуальность изучения данного феномена обусловлена поиском основных характеристик, механизмов и способов эффективного контакта с социумом.

Содержание термина «психологическая компетентность» достаточно многогранно. Данный вид компетентности рассматривается как определенный набор психологических знаний, умений и навыков; как универсальная система личности, содержащая эмоциональный, мотивационный, смысловой и поведенческий уровни.

Обратимся к подробному анализу содержания понятий «компетентность», «психологическая компетентность».

Исследованию компетентностного подхода посвящены труды Е.Я. Когана, И.А. Зимней, Н.Н. Лобановой, В.В. Серикова, И.Д. Фридмана, Б.Д. Эльконина [25; 79; 234].

Содержание термина «компетенция» подразумевает объем знаний и опыта человека в определенной сфере, установленный набор полномочий, сферу вопросов, в которой данный человек обладает навыками и умениями [137]. Компетентным является человек, обладающий определенной компетенцией, сведущий в конкретной области знаний, имеющий авторитет.

Содержание компетентности достаточно многокомпонентно. По мнению М. Кяэрста, компетентность включает условия компетентности, содержащие объем знаний, уровень способностей человека; сам процесс деятельности человека, включающий структуру, этапы, характеристики; продукт или результат осуществляемой деятельности, проявляющийся в конкретных «плодах» и изменениях объекта деятельности [255].

Ученый предлагает ряд толкований содержания термина «компетентность», среди которых интерес для нашего исследования представляют следующие характеристики:

- компетентность — компонент личности (комплекс свойств личности), обеспечивающих успех в процессе решения определенных задач;
- компетентность — система свойств личности, определяющая эффективность решения проблемных задач.

В отечественной психологической науке изучению психологической компетентности посвящены труды А.А. Бодалева, А.А. Деркача, Т.А. Маркиной, В.А. Слостёнина, Г.А. Шредер. Отметим, что каждый ученый дает свою формулировку понятия данного феномена.

Отметим, что большинство авторов значимой составляющей профессиональной компетентности педагога считают психологическую компетентность, которая способствует построению эффективных поведенческих стратегий в процессе профессиональной деятельности при взаимодействии с субъектами образовательного процесса и решении проблемных педагогических ситуаций.

По мнению Т.Н. Щербаковой, психологическая компетентность исследуется в нескольких ракурсах: как условие профессиональной и социальной успешности, как показатель зрелости личности и атрибут профессионализма, как готовность к оптимальному решению задач жизнедеятельности, имеющих психологическое содержание [255].

Т.Н. Щербакова, рассматривая психологическую компетентность как показатель зрелости личности и атрибут профессионализма, определяет ее как интегральную системную акмеологическую характеристику учителя — субъекта профессиональной деятельности. Именно как системное психологическое образование психологическая компетентность способствует решению личных, профессиональных и социальных задач. Автор отмечает следующие структурные элементы данного феномена: интериоризированные психологические знания, умения, профессионально-значимые психологические качества, проявляющиеся в процессе взаимодействия; субъективный контроль, способствующий регулировке и устойчивости компетентности [255].

К значимым отличительным чертам психологической компетентности Л.А. Лазаренко относит способность педагога к адекватному восприятию психологической информации, осознанию содержания и смысла данной информации; навык построения эффективных и конструктивных взаимоотношений; способность к принятию оптимальных решений [124].

Как система знаний, умений и навыков, обеспечивающая уровень подготовки педагога в области психологической науки и практики, развивающая самосознание и саморегуляцию личных психических состояний рассматривают психологическую компетентность Н.В. Кузьмина и Г.Н. Метельский [121].

И.С. Якиманская определяет следующие компоненты психологической компетентности педагога: комплекс знаний, умений и навыков, четкую профессиональную позицию о значимости психологических знаний в деятельности педагога; развитое умение применять психологические знания в работе с учащимися; способность к объективной интерпретации поведения учащихся; навык адекватной оценки психического состояния учащегося; определенный уровень развития познавательных процессов; навык нахождения рационального способа общения и взаимодействия, психологические способности грамотного воздействия на личность учащегося [264].

По мнению Н.В. Яковлевой, психологической компетентностью является определенное качество функционирования системы саморегуляции человека. В содержание психологической компетентности автор включает установки, ценности личности, влияющие на отношение педагога как субъекта деятельности к психологической информации [268].

Е.С. Алешиной и И.С. Клециной рассматривается социально-психологическая компетентность, определяющая формирование педагогических способностей у студентов педагогических специальностей [124]. Предложенный вид компетентности содержит объем знаний по основам межличностного общения и взаимодействия, сформированные социальные установки и набор коммуникативных умений и навыков.

Интерес представляют работы А.А. Бодалева, исследовавшего аутопсихологическую компетентность как элемент психологической компетентности. В содержание данной составляющей психологической компетентности ученый включает умения педагога осуществлять самодиагностику, самокоррекцию, саморазвитие, самомотивирование, психолингвистические умения, адекватную самооценку и стремление к профессиональному развитию [198]. Аутопсихологическая компетентность, по мнению А.А. Деркача, является определенным уровнем готовности личности к организованной психологической работе по изменению личностных качеств и поведенческих характеристик [3].

Исследования показывают, что в науке нет однозначной характеристики структурных компонентов, уровней развития и способов диагностирования психологической компетентности. В то же время появляются научные исследования, касающиеся отдельных разновидностей психологической компетентности.

Структура психологической компетентности исследовалась в трудах Ю.И. Емельянова, Л.С. Колмогоровой, М.А. Холодной. Первоначально исследовалась компетентность в сфере общения и социально-психологическая компетентность.

Н.В. Андроновой определены две стороны психологической компетентности: когнитивная или интеллектуальная, включающая психологический набор знаний; и практическая сторона психологичес-

кой компетентности, содержащая умения и навыки в области психологии [71].

Т.Н. Щербакова подробно исследует существующие подходы к структуре психологической компетентности учителя и выделяет следующие компоненты ее структуры: когнитивный, социальный, коммуникативный и аутопсихологический [256].

В рамках нашей работы остановимся подробнее на коммуникативной компетентности как отдельного вида психологической компетентности. Зарубежными авторами коммуникативная компетентность рассматривается как способность к творческому преобразованию ситуации общения, проявление активности в открытом позитивном экспериментировании в процессе взаимодействия [255].

В исследованиях отечественных психологов коммуникативная компетентность рассматривается как совокупность определенных знаний, умений, способностей, личностных качеств человека, проявляющихся в процессе общения [255].

Результаты отечественных и зарубежных исследований позволяют определить главные феноменологические и операциональные параметры коммуникативной компетентности.

Коммуникативная компетентность рассматривается как характеристика человека, определяющая успешность его взаимодействия в социуме. Она состоит из четырех компонентов: мотивационного, когнитивного, личностного и поведенческого. Содержание мотивационного компонента составляет потребность во взаимодействии и контактах с людьми, потребность «быть успешным» партнером в процессе общения, ценностное отношение к общению. Когнитивный компонент включает в себя особенности восприятия социума, мыслительные характеристики, характеристики восприятия, индивидуальный стиль познания общения, особенности рефлексии и анализа ситуации общения. Данный компонент включает в себя объем знаний, приобретенных человеком в процессе жизнедеятельности, а так же специальные знания психологии общения.

Личностную характеристику коммуникативной компетентности составляют сформированный образ собеседника, способности к восприятию партнера, качества личности, являющиеся основой коммуникативного развития. Поведенческий компонент содержит определенный набор моделей поведения и контактов с окружающими, приемы контроля коммуникации.

В целом, коммуникативная компетентность основывается на организации успешного взаимодействия, способности к гибкой трансформации процесса общения, осознании собственной коммуникативной компетентности и активности. Проявлением коммуникативной компетентности можно считать организацию общения, поддерживающего личность партнера и его позитивное отношение к себе.

Межличностные отношения в психологии определяются как система установок, ожиданий, стереотипов, ориентаций, посредством которых люди воспринимают и взаимодействуют друг с другом.

Межличностные отношения между педагогом и учащимися обусловлены целями, содержанием и организацией совместной образовательной деятельности, они являются основой создания благоприятного психологического климата в ученическом и педагогическом коллективе.

Эмоциональные состояния и психологические особенности педагога и учащихся являются в этом случае основой межличностных отношений. Межличностные отношения всегда характеризует наличие «субъект-субъектных» взаимосвязей.

В психологии категория «отношений» является фундаментальной, взаимосвязанной с такими категориями как «личность», «общение», «деятельность» [147].

Теоретически обоснованная категория «межличностных отношений» А.Ф. Лазурским далее наиболее полно представлена в трудах В.Н. Мясищева. В.Н. Мясищев показал, что личность — это образование «диалогическое, как продукт индивидуального опыта общения и взаимоотношений с другими людьми» [145; 147].

По мнению Я.Л. Коломинского, межличностные отношения — это личностно значимое образное эмоциональное и интеллектуальное отражение людьми друг друга, которое представляет собой их внутреннее состояние [176]. Межличностные отношения ученый понимает как межличностное взаимодействие и выделяет в его структуре следующие составляющие: взаимоотношения, взаимооценивание и общение [176].

А.В. Петровский и М.К. Ярошевский рассматривают межличностные отношения как систему ориентаций и ожиданий участников общения относительно друг друга, систему установок, обусловленных содержанием совместной деятельности и ценностями [171].

Шакуров Р.Х. рассматривает межличностные отношения как психологические связи между людьми, носящие эмоционально-оценочный характер [247].

Теоретический анализ данных определений позволяет рассматривать межличностные отношения педагога и учащихся как взаимные ориентации, которые имеют свои условия, механизмы и условия развития в процессе совместной образовательной деятельности.

Структура межличностных отношений состоит из трех компонентов: когнитивного, аффективного и поведенческого.

На когнитивном уровне межличностных отношений происходит распознавание в другом человеке его индивидуальных психологических особенностей, достигается взаимопонимание на рациональном уровне посредством познавательных процессов: восприятия, памяти, мышления, воображения.

Эмоциональный компонент представляет собой эмоциональное восприятие других людей и включает в себя переживания, которые человек испытывает при общении. Эмоции могут быть как позитивными (симпатия), так и негативными (антипатия) [176].

Поведенческий компонент реализуется в конкретных действиях и регулирует межличностные отношения в целом. Мимика, пантомимика, жестикация, речь, действия характеризуют отношение личности к другим людям.

В социальной психологии выделяют три различных типа межличностного общения: императивное, манипулятивное, диалогическое.

В рамках императивной модели межличностного общения партнер по общению выступает как пассивная сторона и объект воздействия. Целью императивного общения является достижение контроля над поведением человека и принуждение его к определенным действиям.

Императивное общение осуществляется через приказ, требования, указания, предписания. Эффективность данного вида межличностного общения крайне низкая, поэтому применение его в педагогической деятельности ограничено.

Манипулятивное межличностное общение основано на скрытом воздействии на партнера по общению для достижения неких выгод.

Манипулятивное и императивное межличностное общение относятся к монологическому общению, при котором партнер по общению рассматривается как объект воздействия и, по сути, игнорируется как отдельная уникальная личность.

Альтернативным монологическому общению выступает наиболее эффективное диалогическое общение. В рамках диалогического общения осуществляется, как правило, равноправное субъект-субъектное общение.

В диалогическом общении предполагается взаимопонимание, взаимное познание, реализация самопознания и самораскрытия партнеров по общению. Для диалогического общения необходимы следующие условия: общение с учетом актуального психологического и физического состояния партнеров по общению, принцип общения «здесь и сейчас», безоценочное отношение, доверие, принятие партнера, общение на равных, уважение к индивидуальности другого, общение от своего имени — «Я – высказывания», аутентичность вербального и невербального компонента общения в межличностных отношениях [145; 147].

Диалогическое общение также можно назвать гуманистическим, так как данный вид общения помогает достичь участникам общения большего взаимопонимания, глубины самораскрытия, взаимного обогащения.

На наш взгляд, в построении эффективных межличностных отношений педагога и учащихся необходимо использовать преимущественно диалогическое общение.

Теоретический анализ проблемы межличностных отношений педагога и учащихся, обусловленных образовательной деятельностью, позволяет выделить основные психологические компетенции педагога в сфере межличностных отношений:

- 1) способность к эффективному социальному взаимодействию и сотрудничеству с учащимися и членами педагогического коллектива;
- 2) способность к эффективной организации образовательной среды с учетом специфики межличностных отношений в системах педагог-студент, педагог-педагог, педагог-коллектив;
- 3) способность работать в социальных группах, принимать этические обязательства и решения;
- 3) способность к диалогическому общению на разных уровнях;
- 4) способность к обеспечению благоприятного психологического климата в коллективе;
- 5) способность к эмпатии, рефлексии (глубокое и адекватное понимание другого человека, мысленное воссоздание его переживаний, ощущение их как собственных, построение отношений по принципам взаимного доверия и альтруизма);
- 5) способность к психологическому анализу и диагностике качества межличностных отношений в группе;
- 6) готовность к психологической профилактике деструктивных межличностных отношений в коллективе;
- 7) готовность к эффективному решению конфликтных ситуаций в социальной группе;
- 8) способность к конструктивному межличностному взаимодействию с родителями и специалистами, участвующими в образовательном процессе, для решения проблем воспитания, обучения и развития детей.

3.3. КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА В ОБЛАСТИ СОХРАНЕНИЯ И УКРЕПЛЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ЛИЧНОСТИ

Современный ускоренный ритм жизни связан с множеством стрессов. Капиталистический строй приводит к повышению профессиональной и личностной конкуренции. Общество с ограниченными, недостаточными материальными ресурсами характеризуется деформацией социальных отношений, конфликтами, ростом неуверен-

ности в завтрашнем дне и повышенной социальной напряженностью, постоянным информационным стрессом [134].

Учитель в обстановке всеобщей экономии ресурсов сталкивается с повышением рабочих часов и часов ставки, с «оптимизацией» (сокращением) рабочих мест и распределением обязанностей между оставшимися сотрудниками, таким образом за ту же заработную плату учителю приходится работать на 20–30 % больше, чем ранее. Для успешной работы в условиях повышенной трудности необходимы дополнительные личностные ресурсы и психологические знания.

Но усложнение непосредственных условий труда является не единственным фактором, затрудняющим педагогическую деятельность современного учителя и требующим повышения психологической компетентности учителя. Ввиду повышенной социальной напряженности и изменения социальных условий в начале XXI века изменилась специфика социальной ситуации развития современных детей: идет стремительный рост бытовых компьютерных технологий, меняется сфера общения современного человека в сторону снижения доли личного общения, его фатилизации, то есть примитивизации.

Современному учителю необходимо знание психологических особенностей детей и психологических особенностей взрослых разных возрастов — это уже давно является аксиомой. Но современные преобразования общества приводят к тому, что только на знании психологии различных возрастов учитель не построит эффективный учебный и воспитательный процесс. Современный учитель должен быть компетентен в области индивидуальных психологических особенностей развития, в области аномалий развития, обусловленных наличием соматических заболеваний и неблагоприятных условий развития.

Для обеспечения эффективной работы учителю необходимо быть компетентным в области психологии детей и взрослых, психологической нормы и патологии. Ввиду наличия в современном обществе множества условий, осложняющих социализацию современных детей и взрослых, учителю необходимо быть готовым осуществлять педагогическое сопровождение учеников школы и их семей, проводить профилактику нарушений психологического здоровья учеников. Чтобы осуществлять эффективную педагогическую деятельность, современный учитель должен быть компетентен в области профилактики эмоциональных нарушений у личности, профилактики депрессии, склонности к суициду, к развитию социопатии у учеников. Необходимым знанием для выявления патологии является знание психологической нормы, понятий психологического здоровья, психологической зрелости и ее компонентов.

Многие авторы рассматривали структуру психологического здоровья и психологической зрелости, акме, по-разному называя ее, и включая различные и, в некоторых аспектах, сходные компоненты.

В. Меннингер в структуру понятия эмоциональной зрелости включает: способность конструктивно взаимодействовать с окружающей действительностью; способность адаптироваться к изменениям; умение справляться с психологическим напряжением и тревогой и проводить профилактику психосоматических реакций [5].

По мнению Г. Олпорта, зрелый человек имеет широкие границы «Я». Зрелые индивидуумы могут посмотреть на себя «со стороны» (способны к рефлексии), демонстрируют эмоциональную неозабоченность и самопрятие, реалистичное восприятие, опыт и притязания. Н. Мак-Уильямс также среди компонентов психического и эмоционального здоровья выделяет рефлексию, реалистичную и надежную самооценку, способность восстанавливаться после стресса.

А. Эллис среди черт «хорошо функционирующих» или самоактуализирующихся людей перечислил: самоуправление, при котором люди берут на себя первичную ответственность за свою жизнь, гибкость — «мыслят гибко, готовы к изменениям», ответственность за нарушение своего душевного равновесия, — «берут на себя большую часть ответственности за возникновение своих расстройств, а не занимают оборонительную позицию, обвиняя других людей или социальные условия» [5].

Самоактуализация как достижение психологической зрелости и психологического здоровья, по мнению А. Маслоу, приводит человека к наиболее полному раскрытию своего духовного потенциала, к выявлению личностных возможностей.

Компоненты психологической зрелости, разработанные разными авторами, можно отнести к регулятивному блоку психологической зрелости, связанному с наличием способности к рефлексии, интернального локуса контроля, объективной самооценки и гибкости, высокой способности к адаптации, основанной на всех пересиленных компонентах.

Признаком психологической зрелости является наличие у человека потребности и способности заботиться о подрастающем поколении, о престарелых родителях, о молодых специалистах на работе, а также готовности действовать в интересах подопечных и нести за них определенную ответственность (в зависимости от степени их самостоятельности). Отсутствие потребности в заботе о других людях, зацикливание только на своих нуждах, инфантильность является показателем эгоцентризма мышления, который Ж. Пиаже относил к детскому возрасту.

Современный учитель для обеспечения психологического здоровья учеников должен быть компетентен в области компонентов психологического здоровья и уметь выявлять их состояние как в процессе педагогического наблюдения, так и быть компетентным в области применения и интерпретации простых психодиагностических методик.

Учитель должен иметь представление о компонентах психологического здоровья с целью пропаганды черт психологически здоровой личности как эталонных.

К компонентам психологического здоровья можно отнести:

- адекватную самооценку;
- психологический возраст, соответствующий хронологическому или его слегка опережающий (оптимально не более, чем на десять лет);
- наличие психологической зрелости, способности позаботиться о собственных интересах и интересах своих подопечных (дети, близкие, подчиненные);
- интернальный локус контроля;
- отсутствие инфантильности и эгоцентризма;
- оптимизм и развитое неагрессивное чувство юмора (без сарказма);
- философский склад ума, режиссерский навык, способность к рефлексии (все эти компоненты связаны со способностью анализировать окружающий мир и себя, оценивать ситуацию максимально объективно, быть способным рассматривать ситуацию с различных позиций);
- компетентность в области сохранения и укрепления психологического здоровья, умение контролировать собственные эмоции (саморегуляция), способность анализировать собственные личностные качества (адекватная самооценка и рефлексия) и готовность развивать у себя черты личности, относящиеся к компонентам психологического здоровья.

Компетентность в области психологического здоровья нужна современному учителю чтобы:

- сохранять и укреплять собственное психологическое здоровье;
- сохранять и укреплять психологическое здоровье учеников и их родителей.

В Ставропольском крае ведется работа по внедрению технологий здоровьесбережения в образовательную и воспитательную практику учреждений всех уровней образования: в дошкольных организациях [232, 233], в средней общеобразовательной школе [109, 110, 111] и в высших учебных заведениях [109, 110, 111]. Необходима также планомерная работа по развитию компетентности учителя в области сохранения и укрепления психологического здоровья еще на стадии обучения в высшем учебном заведении с целью повышения компетентности учителя в области сохранения и укрепления собственного психологического здоровья и здоровья учеников и их родителей [120].

Современный учитель должен владеть методами:

- педагогической беседы, направленной на выявление и развитие компетентности учеников и их родителей в области сохранения и укрепления психологического здоровья (беседы диагностической);
- педагогической воспитательной беседы, посвященной сохранению и укреплению психологического здоровья;
- пропаганды методов сохранения и укрепления психологического здоровья посредством проведения методических семинаров, мастер-классов и лекций;
- разработки информационных стендов, уголков, папок-передвижек, информационных баз и сайтов, посвященных тематике психологического здоровья.

Современное социальное пространство привносит в социальную ситуацию развития современных детей и подростков большое количество фасилитирующих влияний: засилие в средствах массовой информации, в компьютерных играх, в художественных фильмах и даже в мультипликационных фильмах и на пабликах в сети Интернет сцен насилия, повсеместная пропаганда инфантильной незрелой личности [240], культуры чайлд-фри, гей-культуры, культура грусти, смерти, суицида, половое воспитание по западному образцу, привнесению ювенальной юстицией, построенное без учета возрастных и индивидуальных психологических особенностей детей и подростков, которое в итоге способствует развитию сексуальной распушенности, перверсий или страхов взаимоотношений с противоположным полом [249].

Современный учитель для обеспечения эффективности воспитательного и образовательного процесса должен быть компетентен во всех вышеперечисленных современных проблемах общества, негативно влияющих на семью и детей и быть способен грамотно осуществлять педагогическое сопровождение учеников и их семей, помогая преодолеть трудные жизненные ситуации и, в идеале, профилактировать наступление некоторых из них.

В противовес существующей пропаганде инфантильной личности и девиаций, учитель должен быть способен осуществлять эффективную пропаганду психологически здоровой личности, создавать у учеников и их родителей (поскольку семья имеет основополагающее влияние на социализацию ребенка и даже подростка) представление о психологически здоровой личности как эталонной. Если педагог способствует тому, чтобы образ психологически здоровой личности вошел в представления о самом себе у детей в категории «Я идеальное», он осуществляет свою главную миссию.

Учитель должен являться источником знания о психологическом

здоровье, популяризатором его, поскольку какие бы экономически и политически сложные времена ни были, информированность населения является важным фактором социализации детей. Великий советский биолог К.И. Скрябин написал: «Ни экономическое процветание, ни полный достаток, ни проведение массовых оздоровительных мероприятий не дадут эффективных результатов, если в стране останется всеобщая неосведомленность» [24]. В настоящее время существует много дезинформации в сети интернет и в средствах массовой информации, благодаря стиранию границ между странами и созданию Интернет. Грамотный компетентный в области сохранения и укрепления психологического здоровья учитель — важная составляющая оздоровления населения.

3.4. ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГА К ИННОВАЦИОННОЙ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

На сегодняшний день образование стало непрерывно развивающимся процессом, основывающемся на одновременном учете множества компонентов. Разноплановость направлений учебно-воспитательного процесса требует от педагогов владения общекультурными компетенциями, сформированности профессиональных компетенций, глубоких знаний, умений и навыков, наличия определенных личностных качеств, а также готовности к инновационной педагогической деятельности.

Одним из современных требований к деятельности педагога является наличие умений выдвигать инновационные цели и задачи, убирать инновационные барьеры, успешно разрешать конфликтные ситуации, возникающие при реализации новшества. Актуальной причиной, ориентирующей педагога на инновационную деятельность, становится конкуренция, которая наблюдается практически в каждом образовательном учреждении [168].

Подготовка современного педагога на сегодняшний день возможна исключительно благодаря использованию в образовательном процессе научных и методических инноваций, которые соответствуют положениям общих инновационных процессов и закреплены в концепциях и программах различного уровня и направления.

Одним из значимых направлений педагогической деятельности является воспитательная работа. На сегодняшний день воспитание — приоритетная задача любого образовательного учреждения. Государственная политика в области образования ориентирует педагогическую общественность на инновационные технологии осуществления воспитательной работы. Для этого системе образования нужны педагоги, готовые к педагогическим инновациям.

Серьезную лепту в решение задач оптимизации воспитания молодёжи, преодоления её клипового мышления, когда у подростков и юношества снижается способность к анализу и самоанализу, проблем определения характера, структуры, содержания и динамики отношений, в которых функционирует растущий человек, выявлении инновационных видов и форм деятельности, направленной на формирование российской гражданской, этнической и общечеловеческой идентичности, внесло обновление нормативно-правового поля воспитательно-образовательной политики. У части педагогов до сих пор окончательно не устранён мысленный стереотип 90-х — того, что «школа не должна воспитывать: только учить!» На сегодняшний день мобилизовать воспитательные ресурсы всех образовательных организаций призывают новые Федеральные государственные образовательные стандарты (как высшего, так и основного общего и начального образования), Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России, Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы», Программа развития воспитательной компоненты в общеобразовательных учреждениях. Кроме того, следует отметить своевременность и актуальность положений, прописанных Стратегией государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года и Постановлением «Об утверждении Федеральной целевой программы «Укрепление единства российской нации и этнокультурное развитие народов России (2014–2020 годы)», особенно в условиях поликультурного Северного Кавказа.

В то же время, признавая наличие существенной теоретической и законодательной базы, мы не должны забывать, что разработка механизмов и наполнение содержания обозначенных документами воспитательных векторов должны осуществляться интеллектуальными, кадровыми, научно-техническими и пр. ресурсами учебного заведения. Если же это учреждение, осуществляющее подготовку педагогических кадров, то глубина и детальность проработки всех воспитательных направлений, включая методический контекст, требуют особого внимания.

Приоритетными воспитательными задачами современного педагогического вуза сегодня должны выступать внедрение инновационных воспитательных технологий в образовательный процесс; осознание и принятие личностью студента социально значимых ценностей, гражданственности и патриотизма в процессе воспитания, пропаганда уникальности отечественной истории и культуры; поддержка талантливой молодёжи и многие другие. В числе одного из эффективных средств воспитания в подготовке учителя нового века мы признаём искусство: его влияние на духовное, интеллектуальное и эстетическое развитие детей и молодёжи, психолого-педагогические механизмы креативного развития личности в художественной деятельности. Учитывая

тенденцию активного развития и обновления визуальных средств, ни в коей мере не умаляем роли музыки и слова.

Качественная подготовка целевым образом мотивированного студента возможна при создании условий для формирования социально активной, профессионально грамотной, творческой и социально ответственной личности в процессе обучения и культурно-досуговой деятельности студенческой молодёжи. Качество же воспитательной работы в вузе достигается при интеграции ее в существо самого учебного процесса. Суженное рассмотрение воспитания в ракурсе исключительно внеурочных мероприятий недостаточно. Классическая педагогическая теория давно определила сочетание и взаимодополняемость обучающего, развивающего и воспитывающего компонента. Соответственно, механизмы и приемы решения задач воспитания студентов представлены как обязательный структурный элемент на уровне учебно-методического обеспечения образовательного процесса.

Специфика вузовского подхода к воспитанию прослеживается в распространении воспитательных программ как на студенческий контингент, так и на педагогический состав сотрудников, что обусловлено пониманием непрерывного характера процесса социализации человека. Соответственно, воспитывать, применяя специфический для возрастных групп инструментарий, необходимо не только студента, но и преподавателя (прежде всего посредством реализации просветительских программ, специальных мировоззренческих курсов). Так, через самостоятельное «взрачивание» ценностно-ориентированных педагогических кадров в вузе осуществляется трансляция гражданских ценностных установок на студенческую аудиторию.

В воспитательной концепции вуза определены ценностные ориентиры, получившие акцентированное развитие в процессе воспитания студенчества. Они в полной мере соотнесены с базовыми национальными ценностями России: человеческая жизнь и достоинство человека; патриотизм; нравственность и духовность; цивилизационно-ценностная российская идентичность; религиозные ценности и совесть человека; единство, дружба и братская солидарность всех народов России.

Отметим, что в условиях преодоления последствий экономического кризиса и высокого уровня дифференциации доходов населения особую актуальность имеет реализация в институте программ социальной направленности. Преодоление же кризиса мировоззренческого предполагает разработку и увеличение в учебных планах числа дисциплин ценностно-мировоззренческого профиля, которые приобретают особое значение в связи с усилением межэтнической напряженности.

Обозначенная деятельность нацелена, в первую очередь, на то, чтобы выпускник педагогического вуза своим отношением к жизни, людям и профессии транслировал ценности, способствующие укреплению Отечества и единства его народа.

Готовность педагога к инновационной воспитательной деятельности предполагает наличие необходимых для этой деятельности личных (широкий кругозор, большая работоспособность, творческие способности, эмпатия, мобильность, коммуникабельность, перцептивные способности) и специальных качеств (знание новых воспитательных технологий, умение применять новые формы воспитательной работы в практической деятельности, разрабатывать проекты, сочетать традиции и инновации педагогической теории и практики в воспитательной деятельности, анализировать и выявлять причины минусов в работе).

Профессиональный стандарт педагога одной из основных задач учителя определяет «развитие у обучающихся познавательной активности, самостоятельности, инициативы, творческих способностей, формирование гражданской позиции, способности к труду и жизни в условиях современного мира, формирование у обучающихся культуры здорового и безопасного образа жизни через различные виды внеурочной деятельности: игровую, учебно-исследовательскую, художественно-продуктивную, культурно-досуговую с учетом возможностей образовательной организации, места жительства и историко-культурного своеобразия региона» [170].

Готовность педагога к инновационной воспитательной деятельности включает несколько компонентов. Рассмотрим некоторые из них.

Мотивационный компонент. Одной из важных составляющих готовности педагога к инновационной воспитательной деятельности является мотивация. Невысокий мотивационный уровень обозначает неготовность педагога к инновационной деятельности. Материальный мотив или мотив избегания неудач соответствуют недостаточной готовности к инновационной воспитательной деятельности. Высокому уровню готовности к инновационной воспитательной деятельности соответствует зрелая мотивационная система, в которой главную роль играют ценности самореализации и саморазвития.

Ориентир педагога на развитие профессиональных качеств и на достижение наилучших результатов в воспитательной работе — необходимое условие для успешной реализации инновационной деятельности в направлении формирования мировоззрения обучающихся. Инновационные механизмы совершенствования воспитательной работы включают:

- создание атмосферы творчества в различных образовательных организациях, формирование интереса в научном и педагогическом сообществе к нововведениям;
- создание социокультурных и материальных условий для принятия разноплановых нововведений;

- инициирование поисковых образовательных систем и механизмов их всесторонней поддержки;
- интеграцию наиболее перспективных нововведений и продуктивных проектов в дальнедействующие образовательные системы и перевод банка инноваций в режим постоянно действующих поисковых и экспериментальных воспитательных систем.

«Профессиональная деятельность педагога в сфере воспитания неполноценна, если она построена только как воспроизводство ранее усвоенных приемов деятельности. Именно такая деятельность непродуктивна не только потому, что в ней не используются реально существующие возможности для достижения значимых результатов образования, но и потому, что она не способствует развитию личности самого педагога. Без творчества нет педагога-мастера» [117].

Когнитивный компонент. Определяющей составляющей готовности педагога к инновационной воспитательной деятельности становится комплекс знаний о современных требованиях к результатам образования, нормативно-правовых основ организации воспитательной работы, инновационных моделях и технологиях воспитания, о том, что определяет потребности и возможности развития существующей педагогической практики. Понимание педагогом современных вопросов воспитательной работы определяется, прежде всего, тем, как он понимает цели воспитания вообще и из них выводит требования к результатам своей работы. Если эти требования не будут соответствовать самым высоким стандартам, то и проблем в результатах своей работы педагог видеть не будет. Точно так же педагог, слабо ориентированный в инновационных моделях воспитания и инновационных программах и технологиях, не будет видеть и недостатков педагогической системы и своей практики, и возможностей их устранения.

Одним из основополагающих документов, определяющих социально-педагогические условия воспитания обучающихся, является Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России, которая определяет воспитание как педагогически организованный целенаправленный процесс развития обучающегося как личности, гражданина, освоения и принятия им ценностей, нравственных установок и моральных норм общества. Документ раскрывает характер современного национального воспитательного идеала, цели и задачи духовно-нравственного развития и воспитания детей и молодежи, систему базовых национальных ценностей, на основе которых возможна духовно-нравственная консолидация многонационального народа Российской Федерации, основные социально-педаго-

гические условия и принципы духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся [55].

Кроме того, Концепция обозначает сферу педагогической ответственности в воспитательном процессе, которая определяется следующими положениями:

- усилия общества и государства направлены сегодня на воспитание у детей и молодежи активной гражданской позиции, чувства ответственности за свою страну;
- общее образование, выстраивающее партнёрские отношения с другими институтами социализации, является основным институтом педагогического воздействия на духовно-нравственное развитие личности гражданина России. При этом основным субъектом, реализующим цели духовно-нравственного развития и воспитания, определяющим непосредственные пути и методы их достижения на основе опыта и традиций отечественной педагогики, собственного педагогического опыта, является педагогический коллектив общеобразовательного учреждения;
- содержание духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся, деятельность педагогических коллективов общеобразовательных учреждений должны быть сфокусированы на целях, на достижение которых сегодня направлены усилия общества и государства [55].

Для реализации педагогических инноваций в области воспитания необходимы знания о современных формах и методах воспитательной работы. В то же время, одних только знаний о существовании инновационных образовательных моделей, программ, технологий явно недостаточно. Для того, чтобы педагог мог хорошо ориентироваться в пространстве возможностей и мог сделать правильный выбор, он должен четко представлять условия их эффективной реализации. Всякое изменение в деятельности должно быть не только актуальным, но и реалистичным, т.е. соответствующим реально существующим условиям.

Таким образом, основополагающим компонентом инновационной воспитательной деятельности становится **деятельностно-практический компонент**, предполагающий наличие у педагога таких профессиональных компетенций, которые лягут в основу использования инновационных воспитательных технологий в образовательном процессе учреждения.

Ярким примером готовности использования инновационных технологий в воспитательной работе является умение педагога работать с активом обучающихся в ракурсе личностно-ориентированного подхода. В качестве примера приведем основные направления работы со студенческим активом Ставропольского государственного педагогического института.

СГПИ считает деятельность студенческого актива особой формой инициативной, самостоятельной, ответственной общественной жизни прогрессивного студенчества, направленной на конструктивное решение приоритетных вопросов по организации студенческого обучения, наставничества, здоровьесбережения, досуга; на развитие гражданской активности, творчества и поддержку социальных инициатив. Ключевыми характеристиками представителей студенческого актива является самостоятельность в проявлении инициативы, принятии решений и самоорганизация в интересах своего коллектива (студенческой организации).

Современный студенческий актив должен отличаться гуманистическим мировоззрением, толерантностью, и вместе с тем — нетерпимостью к экстремистским проявлениям, нацеленностью на утверждение демократического образа жизни, чувства социальной справедливости, здорового морально-психологического климата, в основе которых — нравственные принципы и гласность.

В этой связи можно обозначить главные задачи по работе со студенческим активом, стоящие перед педагогом педагогического вуза:

Общие задачи:

- содействие становлению эффективно развивающихся студенческих коллективов;
- активизация самостоятельной проектной и творческой деятельности студентов;
- формирование потребности в решении актуальных проблем и вопросов студенчества;
- развитие и углубление инициативы студенческих коллективов в организации различных направлений воспитания (нравственное, гражданско-патриотическое, умственное, физическое, правовое, экологическое);

Частные задачи:

- представление интересов студенчества в административных структурах вуза (Ученый Совет, Совет общежития, Совет факультета, стипендиальная комиссия, управление качества и информатизации образования), краевых и городских органах по делам молодежи;

- поиск механизмов административной поддержки действующих объединений, служб, создания новых формирований по интересам и оказания помощи в осуществлении их деятельности;
- создание психолого-педагогических и организационно-методических условий, способствующих становлению профессиональной компетентности будущего педагога, саморазвитию и движению к профессиональному росту;
- активизация и закрепление лидерских позиций студентов 1–5-х курсов, развитие социально-культурной компетентности на всех этапах обучения;
- вовлечение в интерактивные формы студенческого взаимодействия, пропаганда значимости слова в системе воспитательной работы и вербального построения диалогического и полилогического общения будущих учителей (не умаляя роли информационно-коммуникационных технологий);
- создание индивидуальной траектории социального развития студента через возможность выбора способа, социальной роли и программы дополнительного образования Центра общественных профессий.

Безусловно, обозначенный объёмный спектр задач не может быть решён только благодаря заданным природой лидерским качествам личности: это требует соответствующей профильной подготовки. Учитывая же потребность современного российского социума в грамотных, инициативных, предприимчивых и ответственных управленцах (менеджерах), мы рассматриваем обучение студенческого актива навыкам административно-общественной деятельности одним из важнейших направлений социально-педагогической и воспитательной работы.

Основой, определяющей параметры обучения студенческого актива, служит «Стандарт студента-активиста». Его содержание состоит из четырёх частей: часть первая — «Обучение»; часть вторая — «Воспитательная работа»; часть третья — «Развитие»; часть четвёртая — «Профессиональные компетенции педагога, отражающие специфику работы».

С учётом именно такого четырёхблочного распределения совместно с Советом обучающихся подготовлена Программа обучения студенческого актива «Четыре сезона: Стандарт студента-активиста». По своей цели и содержанию она закономерно представляет собой механизм непосредственной реализации Стандарта студента-активиста. Закономерно, что и общей целью программы выступает создание организа-

ционно-методических и психолого-педагогических условий для менеджерской самореализации и подготовки студентов педагогического вуза к активной самоуправленческой деятельности.

Сезон первый: ОБУЧЕНИЕ

Ссылаемся на выдержки из Профессионального стандарта педагога Части первой: «Педагог должен уметь: ... Демонстрировать знание предмета и программы обучения; Использовать специальные подходы к обучению, для того чтобы включить в образовательный процесс всех учеников: со специальными потребностями в образовании; одаренных учеников...; Владеть ИКТ-компетенциями» и т.д. [170]

Данный раздел реализуется через подпрограмму обучения студенческого актива «Модератор-плюс».

Раздел1. «Не нужно быть важным. Важно быть нужным!, или О сущности модераторского сопровождения». (2 часа)

Раздел2. «Корнями — к памяти: военно-историческое прошлое Ставрополя» (2 часа)

Раздел3. «Основы возрастной и гендерной психологии. Социальная геронтология» (2 часа)

Раздел4. «Слушать, слышать, говорить... К лидерству — через коммуникативную культуру» (4 часа)

Раздел5. «Психология праздника. Коллективное творческое дело» (6 часов)

Раздел6. «Всё познаётся...на практике!» (6 часов)

Раздел7. «Ты готов?» (2 часа)

Сезон второй: ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ РАБОТА

Ссылаемся на выдержки из Профессионального стандарта педагога Части второй: «Педагог должен: ...оказывать всестороннюю помощь и поддержку в организации ученических органов самоуправления; уметь находить (обнаруживать) ценностный аспект учебного знания и информации и обеспечивать его понимание и переживание учащимися; уметь проектировать и создавать ситуации и события, развивающие эмоционально-ценностную сферу ребенка (культуру переживаний и ценностные ориентации ребенка); уметь обнаруживать и реализовывать (воплощать) воспитательные возможности различных видов деятельности ребенка (учебной, игровой, трудовой, спортивной, художественной и т.д.); поддерживать уклад, атмосферу и традиции жизни школы, внося в них свой положительный вклад» [170].

Стержневым компонентом раздела служит подготовка и процесс празднования годовщины Великой Победы, включившие крупную систему вузовских, городских, краевых и российских мероприятий. При этом все мероприятия выносятся на обсуждение со студенческим активом.

Пример из числа вузовских воспитательных мероприятий: «Музей одного события: 1) Чтим и славим эти даты; 2) Мемориал «Холодный родник»: территория славы, памяти и скорби; 3) Корнями к памяти — ветвями к жизни!».

Пример из числа городских воспитательных мероприятий: «Студенческая весна»: «Едины Памятью, Профессией, Судьбой!».

Пример из числа краевых воспитательных мероприятий: Социально-культурная акция, приуроченная к подготовке празднования Дня Великой Победы «...Вместе с нашей победой я иду, а не один...».

Пример из числа всероссийских воспитательных мероприятий: «Эстафета Победы: мы связаны Победой и Будущим страны!»

Сезон третий:

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГА

Ссылаемся на выдержки из Профессионального стандарта педагога Части четвёртой: «Профессиональные компетенции педагога, отражающие специфику работы: этические; исследовательские; коммуникативные; социальные» [170].

Лето — время молодёжных акций и форумов, где также происходит развитие профессиональных компетенций будущего педагога. Педагогические отряды — настоящая школа развития всех обозначенных компетенций, владение которыми необходимо лидеру студенческого актива педагогического вуза. В этом направлении реализуется подпрограмма «Школа вожатского мастерства» по подготовке вожатых из числа студентов в летний период.

Сезон четвёртый: РАЗВИТИЕ

Ссылаемся на выдержки из Профессионального стандарта педагога Части третьей: ...умение отслеживать динамику развития ...; умение использовать в практике своей работы психологические подходы: культурно-исторический, деятельностный и развивающий; умение формировать и развивать универсальные учебные действия, образцы и ценности социального поведения, навыки поведения в мире виртуальной реальности и социальных сетях, навыки поликультурного общения и толерантность, ключевые компетенции (по международным нормам) и т.д.» [170]

Завершающий раздел программы подготовки студенческого актива нацелен в первую очередь на САМОразвитие. Тезис «Образование на всю жизнь» сегодня трансформирован в девиз «Образование через всю жизнь», и лидеры студенческого актива должны это понимать и принимать: это во многом и отражает их готовность к первенству.

Саморазвитие студента-активиста в этот период осуществляется через:

- реализацию обучающей подпрограммы «Студенческий куратор»;
- самодиагностику и помощь в осуществлении диагностики студентов нового набора;
- проведение системы тренингов командоформирования «Верёвочный курс»;
- выбор и участие в заседаниях Совета обучающихся, Школе студенческого и профсоюзного актива.

КРИТЕРИИ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ

Наименование сезона	Критерии Результативности	Методы мониторинга (контроля)
Сезон первый: Обучение	Овладение теоретическим аппаратом и практическими навыками подпрограммы «Модератор-плюс»	Анкетирование Защита социально значимых проектов Тестирование
Сезон второй: Воспитательная работа	Степень участия и самостоятельности в подготовке воспитательных мероприятий; количество мероприятий разного уровня, инициированных студенческим активом	Наблюдение Рефлексия
Сезон третий: Профессиональные компетенции педагога	Отсутствие жалоб на работу вожатых педагогических отрядов; количество благодарственных писем от директоров оздоровительных лагерей; степень участия студентов во всероссийских акциях и форумах в летний период	Статистический учёт
Сезон четвёртый: Развитие	Мотивация к саморазвитию и самообразованию, сотрудничеству с группами нового набора	Наблюдение Опрос Тренинги

В Концепции государственной молодежной политики в Российской Федерации отмечено, что для эффективного воспитательного процесса вуза необходимо совершенствование работы студенческого самоуправления, которая осуществляется по следующим направлениям: решение актуальных вопросов жизнедеятельности студентов, социальная и правовая защита, участие в работе органов самоуправления, развитие их социальной активности и инициативы, помощь в трудоустройстве, взаимодействие с общественными организациями. Для повышения эффективности молодежной политики предлагается ряд мер по поддержке общественных инициатив молодежных и детских общественных объединений, социально значимой деятельности молодых граждан, их общественных объединений, по созданию условий для реализации

творческой активности, потенциала молодых граждан в общественной жизни [108].

В соответствии с этим, педагогу необходимо овладевать навыками работы со студенческими объединениями различной направленности, основанными на принципе добровольного включения студентов в активную внеучебную деятельность.

Суть студенческого самоуправления заключается в активном включении студентов в работу по подготовке и реализации конкретных коллективных дел, приобретении собственного опыта демократических отношений. В Ставропольском государственном педагогическом институте успешно функционируют различные студенческие объединения, к числу которых относятся Центр гражданско-патриотического воспитания, Совет по межкультурному взаимодействию, волонтерский отряд «ОБЪЕКТ ВНИМАНИЯ», студенческий штаб «Учимся выбирать», педагогический отряд «РИТМ», рабочая группа Всероссийского волонтерского движения «МойУчитель.РФ» и другие объединения, деятельность которых направлена на повышение эффективности воспитательной работы в вузе.

Президент Российской Федерации В. В. Путин обозначил актуальность патриотического воспитания в современной России: «Нам нужны действительно живые формы работы по воспитанию патриотизма и гражданственности, а значит, опирающиеся на общественную инициативу, на служение традиционных религий, на деятельность молодежных и военно-патриотических организаций, исторических и краеведческих клубов, других подобных структур. Словом, необходимо эффективно выстроенное общественно-государственное партнёрство...» [172].

Центр гражданско-патриотического воспитания является организацией общественного самоуправления студентов СГПИ. Центр создан в соответствии с Уставом СГПИ и в своей деятельности руководствуется законами Российской Федерации, Уставом СГПИ и Положением о Центре. Членами Центра являются студенты СГПИ, а его деятельность осуществляется в тесном взаимодействии с администрацией вуза, деканатами факультетов (директорами филиалов). Студенческое объединение имеет свою символику, а его деятельность основывается на принципах демократии и открыта для взаимодействия со стороны всех инициативных студентов.

Основной целью Центра является создание условий, способствующих патриотическому, интеллектуальному, физическому и духовному развитию личности студентов, а также формированию их лидерских качеств и гражданского сознания.

В практические задачи Центра входит реализация комплекса мероприятий патриотического содержания, разработка социально значимых проектов, проведение патриотических акций различного уровня, совершенствование методического обеспечения системы патриотичес-

кого воспитания, оказание адресной помощи ветеранам, организация взаимодействия Цента с различными общественными движениями и социальными институтами.

Опыт студентов, участвующих в работе Центра гражданско-патриотического воспитания, позволяет им сформировать социально значимые компетенции, важные для профессии педагога: умение работать с информацией, общаться с людьми, навыки работы в коллективе, владение принципами разработки социально значимых проектов, способность к реализации творческих идей.

Анализ результатов деятельности объединения определяет условия повышения эффективности процесса формирования социальных компетенций средствами общественной деятельности, а именно:

- разработка нормативно-правового обеспечения;
- целеполагание;
- использование традиционных и инновационных форм, методов и средств организации деятельности студенческого самоуправления;
- разработка методического обеспечения;
- создание благоприятного психологического климата;
- поддержка инициативы.

Педагогу для повышения готовности к инновационной деятельности по гражданско-патриотическому воспитанию необходимо овладеть инновационными формами организации воспитательной работы, среди которых исторические квесты, онлайн-викторины, виртуальные музеи, онлайн-выставки по патриотической тематике и другие формы, позволяющие применять технологии открытого пространства воспитательной направленности.

Для повышения эффективности инновационной воспитательной работы педагогу следует владеть навыками привлечения студентов в волонтерскую деятельность. Целью волонтерского движения является:

- организация временной занятости обучающихся, желающих в свободное от учебы время работать в различных социально-экономических сферах;
- социально-педагогическая поддержка и помощь нуждающимся гражданам;
- формирование в молодежной студенческой среде установки на активную жизненную позицию, навыков социально-ответственного поведения, а также пропаганды ценностей здорового образа жизни.

Волонтерское движение Ставропольского государственного педагогического института реализует свою деятельность в следующих направлениях:

- социально-психологическая помощь различным категориям граждан;
- организация и проведение мероприятий, направленных на профилактику социальных конфликтов;
- проведение и участие в мероприятиях, направленных на поддержку ветеранов Великой Отечественной войны, лиц пенсионного возраста, оказание помощи пострадавшим в результате стихийных бедствий, экологических, промышленных или иных катастроф;
- активная пропаганда здорового образа жизни;
- формирование культуры межнациональных отношений в студенческой среде и обществе;
- охрана окружающей среды.

В соответствии с основными направлениями деятельности волонтерское движение выполняет следующие задачи:

- специальная коррекционная, социально-психологическая помощь детям с ограниченными возможностями здоровья, особыми потребностями, детям-сиротам, детям, оставшимся без попечения родителей;
- сопровождение детей и подростков, попавшим в трудные жизненные ситуации;
- организация досуга детей с ограниченными возможностями здоровья с целью социально-психологической реабилитации;
- организация мероприятий, направленных на содействие деятельности в сфере профилактики и охраны здоровья граждан, пропаганды здорового образа жизни;
- проведение антинаркотической и антиалкогольной кампании среди молодежи;
- содействие трансляции национальных культур, формированию толерантности у детей различных социальных категорий, укреплению мира, дружбы и согласия между народами, предотвращению социальных, национальных, религиозных конфликтов;
- содействие должному содержанию зданий, объектов и территорий, имеющих непосредственное отношение к нахождению детей с особыми потребностями;
- развитие и распространение волонтерского движения в регионе, сотрудничество с различными добровольческими объединениями Ставропольского края

и Российской Федерации, участие в совместных акциях и конференциях по вопросам добровольчества в молодежной среде, обмен опытом.

Волонтерская деятельность, организованная в Ставропольском государственном педагогическом институте, осуществляется в следующих формах:

- благотворительные акции;
- концерты, выступления, спектакли, театрализованные постановки;
- презентации;
- адресная помощь;
- пролонгированное взаимодействие волонтера и клиента (детей с особыми потребностями), систематическое участие в работе учреждений и служб, оказывающих услуги детям с особыми потребностями;
- видеолектории, диспуты, круглые столы, дискуссии, открытые информационные площадки, деловые игры по решению проблем современной молодежи;
- психологические консультации, тренинги, игры, направленные на снятие психоэмоционального напряжения детей с особыми потребностями, детей-сирот, детей, оставшихся без попечения родителей, и подростков, попавшим в трудные жизненные ситуации;
- оказание психолого-педагогической помощи в рамках получаемой волонтерами квалификации;
- информационные волонтерские площадки, которые включают обмен опытом, отчеты о проделанной работе, определение перспектив развития волонтерской работы и т.п.
- издательская деятельность: выпуск листовок, газеты, видеоотчеты, освещающих работу центра, информационная страница на сайте СГПИ и на страницах социальных сетей;
- календарь-хронограф волонтера, отражающий значимые даты и события, требующие особого внимания волонтерского движения;
- взаимодействие со средствами массовой информации города и края с целью привлечения внимания к проблемам детей с особыми потребностями, детей-сирот, детей, оставшихся без попечительства родителей и подростков, попавших в трудные жизненные ситуации.

Инновационным направлением взаимодействия педагога и обучающегося становится включение студентов в работу по популяризации педагогической профессии. Примером тому служит создание Всероссийского волонтерского движения «МойУчитель.РФ». Актуальность проекта состоит в удовлетворении остро назревшей потребности молодежи в правильно сформированных ценностных установках, в т.ч. уважение к своему учителю и профессии педагога в целом. В то же время тенденция роста числа абитуриентов, поступающих на педагогические специальности, набирает силу уже на протяжении последних 2–3 лет. Повышение интереса молодежи к педагогическому образованию требует адекватного ответа в виде информационных ресурсов, которые могли бы удовлетворять потребность не только данной аудитории, но и всей молодежи РФ в информации, связанной с учительством и педагогикой, их историей и воспитательным потенциалом.

Проект направлен на достижение цели, указанной в программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы»: «...создание условий для повышения гражданской ответственности за судьбу страны, повышения уровня консолидации общества для решения задач обеспечения национальной безопасности и устойчивого развития Российской Федерации, укрепления чувства сопричастности граждан к великой истории и культуре России, обеспечения преемственности поколений россиян, воспитания гражданина, любящего свою Родину и семью, имеющего активную жизненную позицию» [46].

Данный проект соответствует целям и задачам, определенным «Основами государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 года»: 1) развитие просветительской работы с молодежью, инновационных образовательных и воспитательных технологий, а также создание условий для самообразования молодежи; 2) формирование информационного поля, благоприятного для развития молодежи, интенсификация механизмов обратной связи между государственными структурами, общественными объединениями и молодежью, а также повышение эффективности использования информационной инфраструктуры в интересах патриотического и гражданского воспитания молодежи». Проект относится к «информационным механизмам реализации государственной молодежной политики» [153].

Достижение данных целей и задач обеспечивается посредством сбора и публикации на сайте МойУчитель.РФ информации об учителях РФ, их педагогических идеях и уникальных местах и памятниках, связанных с деятельностью выдающихся учителей и педагогов.

Все большую актуальность приобретает формирование готовности педагогов к вожатской деятельности. В соответствии с предъявляемыми квалификационными требованиями вожатому необходимо знать закономерности и особенности развития временного детского коллек-

тива; социально-психологические и поведенческие особенности детей во временном детском коллективе; психолого-педагогические, нормативно-правовые, управленческие, методические и технологические основы организации работы с детьми и подростками; этапы и логику развития лагерной смены; историю развития вожатского движения в нашей стране и в крае; эффективные модели и технологии организации работы с детьми и подростками во временном детском коллективе; технологии социального проектирования.

На сегодняшний день расширяется перечень детско-юношеских общественных организаций и объединений, основной целью которых является вовлечение детей и молодежи в активную общественную деятельность гражданско-патриотической, здоровьесберегающей, творческой направленности. Ярким примером служит создание Российского движения школьников (РДШ) — общественно-государственной детско-юношеской организации. Соответственно, инновационным направлением деятельности педагога становится овладение мотивирующими технологиями для включения школьников в деятельность детско-юношеских общественных организаций и объединений, в том числе технологиями открытого пространства.

Анализ педагогической теории и практики показал, что педагог, хорошо подготовленный к инновационной деятельности в сфере воспитательной работы:

- знает основные понятия воспитательной инноватики;
- осознает значение инновационной воспитательной деятельности в образовательном учреждении, ее связь с учебной деятельностью;
- умеет анализировать опыт педагогов-новаторов;
- анализирует педагогические системы, воспитательные программы, технологии и средства воспитательной работы;
- разрабатывает и обосновывает инновационные идеи по совершенствованию воспитательного процесса;
- разрабатывает инновационные педагогические проекты;
- планирует экспериментальную работу;
- умеет оценивать результаты инновационной деятельности;
- оценивает себя как субъекта инновационной деятельности.

Уровень компетентности педагога в инновационном воспитательном пространстве может быть различной, поэтому различ-

ным будет и уровень его готовности к инновационной деятельности в этом направлении.

Необходимым условием успешной реализации инновационной воспитательной деятельности педагога являются умения принимать инновационное решение, успешно разрешать конфликтные ситуации, возникающие при реализации новшества, снимать инновационные барьеры.

3.5. ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ПЕДАГОГА КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ.

Важным фактором, повышающим профессиональную компетентность педагога в современных условиях, является дополнительное образование.

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) [70]. 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 [21].

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) [227]. Основная особенность системы дополнительного профессионального образования определяется тем, что ее контингент составляют взрослые люди, сочетающие учебу с работой, имеющие среднее-профессиональное или высшее профессиональное образование 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, определяют своеобразие методического обеспечения.

Это связано с уникальной особенностью ДПО — способность моделировать и конструировать обучающие курсы из программ профессиональной переподготовки, курсов повышения квалификации, краткосрочных семинаров, тренингов, мастер-классов, достигая таким образом максимальной направленности и 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 посвящена деятельность центра профессиональной подготовки и переподготовки кадров ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт».

Здесь с каждым годом увеличивается количество групп слушателей и укрепляются взаимодействия с различными 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 гг. – 9, 2013–2014 гг. – 8, , 2014–2015 гг. – 11). В 2014–2015 учебном году Центром впервые организованы крупномасштабные курсы (288 человек) повышения квалификации в Грачевском, Кочубеевском, Георгиевском, Минераловодском районах СК по сетевой форме взаимодействия. В 2014–2015 гг. набор групп проходил по таким актуальным направлениям как инклюзивное образование, математика, русский язык и др.

В рамках реализации Государственного контакта 83-ГК от 12.12.2013 г. обучилось 74 педагога Чеченской Республики по программам профессиональной переподготовке «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 Центром 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.

Традиционно, за последние 3 года Центр получает заявку компании «Лукоил» ООО «Ставролен» на проведение комплексных курсов повышения квалификации начальников смен, отделов. Их содержание направлено на углубленное изучение актуальных проблем, тенденций в области управления определенной категории рабочих (специалистов).

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 в работе Центра 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 тьютеров».

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».

В настоящее время наиболее становятся востребованными направления педагогического специального (дефектологического) образования. Эти и другие направления, требующие развития, зафиксированы в государственных законах, нормативных документах. Это — «Закон об образовании в РФ» от 29.12.2012 г., «Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и других служащих» 761 от 26.08.2010 г. (с изменениями № 448 от 31.05.2011 г., программа «Доступная среда» на 2011–2015 годы), где, например, определяется то, что руководители I и II уровней обязаны иметь квалификацию «менеджер». Растет озабоченность отечественного образования необходимостью внедрения интегрированного (инклюзивного) обучения, что определяет интерес к программам «Менеджмент организации», «Дошкольное образование», «Логопедия».

Программы повышения квалификации и переподготовки, реализуемые Центром, 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.

В Центре успешно осваиваются программы профессиональной подготовки, разработанные на основе модульно-программного подхода. Образовательные программы включали несколько модулей, каждый из которых имеет вполне определенные деятельностные дидактические 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, образовательные программы, разработанные Центром, учитываются:

- 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, разработанные Центром, 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 прак-

тические). 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.

В ЦППиПК совместно с 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 эмпирически 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 Центром, 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 в Центре 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 Центра 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 в Центре составила: в системе повышения квалификации — 92%, профессиональной переподготовки — 96%.

В 2014–2015 уч.г. реализацию образовательных программ обеспечивают более 50 педагогических работников, включая штатных сотрудников и внешних совместителей. Центр 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 (рис.3). Преподаватели Центра 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 в Центре 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 Центр исходит из цели реформирования обучения в системе непрерывного профессионального обеспечения, свя-

занной с созданием нового типа нормирующей документации (образовательная программа), позволяющей сделать учебный процесс лично-отно-ориентированным и деятельностным.

Одной из ключевых причин, тормозящих развитие дополнительного профессионального образования в современной России, является проблема квалифицированности преподавательского состава, работающих по программам ДПО. Даже преподаватели, имеющие высокую квалификацию и большой опыт педагогической деятельности, не всегда готовы работать по программам ДПО, их лекции перенасыщены теорией и оторваны от практики деятельности организаций.

Обозначенную проблему можно решить за счет своевременной организации повышения квалификации преподавателей, которые участвуют в разработке и реализации программ повышения квалификации. В ГБОУ ВО СГПИ функционирует кафедра андрагогики, профессорско-преподавательский состав которой организует постоянно-действующие мастер-классы, стажировки для актуализации знаний и овладения современными образовательными технологиями.

Таким образом, в Центре 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.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Учитель сегодня находится в новых реалиях образовательного пространства, которые формируются под влиянием запросов общества и государства. Они выражаются в первую очередь в государственных нормативных документах. Необходимыми условиями реализации деятельности учителя сегодня, выдвигаемыми в Профессиональном стандарте педагога, являются новые квалификационные требования к педагогу.

Сегодня многие факторы современного образовательного пространства заставляют учителя состоять во множестве взаимодействий с окружающей действительностью, ее уровнями и структурами (профессиональной, социальной, культурной, научной, политической, геополитической, государственной, гражданской и т.д.), что создает, с одной стороны, многомерность личности учителя, а, с другой, вызывает необходимость сохранения цельности учителя как личности, единой направленности функционирования его личностных качеств и профессиональных компетенций. Поэтому именно интегративный подход дает возможность повышать теоретический и научный уровень своей профессиональной подготовки; разработки новых педагогических концепций; познания и преобразования педагогической науки; влияния на становление личности, являясь средством интеллектуально-духовного обогащения участников процесса профессиональной подготовки.

В новых условиях остро встала проблема поиска эффективных научных, методологических, ценностных ориентиров профессиональной подготовки учителя в новых условиях и определения основ их антропологических измерений. Ценностное измерение (оценка) процесса подготовки педагогов в вузе становится наиболее приемлемым, в определенной степени, всеобщим критерием его эффективности. Это обуславливается тем, что по условиям, факторам и характеру его осуществления здесь имеем дело с разнонаправленным и многоуровневым общественным явлением, в «центре» которого находится человек, развивающийся и утверждающийся в мире ценностей через преодоление в духовном мире противоречий объективного и субъективного порядка.

В процессе профессиональной подготовки педагогов изначально важным становится придание антропологической направленности всему учебно-воспитательному процессу в вузе. В ходе развертывания и реализации антропологической проблематики становится необходимым формирование у студентов (в должной мере и у преподавателей) убеждения, что каждый человек индивидуален, он есть главная ценность мира и педагог обязан воспроизводить и развивать в нем действительно ценное. Разработка и реализация антропологической парадигмы в процессе профессиональной подготовки педагогов вооружает их реальными знаниями о сущностных основаниях жизни и деятельности человека, закономерностях обучения и воспитания, тем самым формируя у них целостную картину мира.

Актуализация антропологического подхода подтверждается признанием человеческого измерения прогресса, где основным социальным индикатором является человек в его материальном, физическом и нравственном состоянии, и что во многом связываются с образованием, учителем. Высокая роль учительства в развитии интеллектуального потенциала общества XXI века обусловлена признанием того, что современный педагог своей функциональной ролью соединяет обучение с жизнью; с оценкой того, что реализация «смыслопорождающей» миссии учителя, наряду с другими факторами, создает для этого особое (образовательное) пространство воспроизводства личности в динамичном поликультурном социуме.

Целостность и многомерность процесса образования предполагают постоянный творческий поиск со стороны педагогов. Существуют различные формы, методы и технологии обучения, успешное применение которых зависит от преподавателя, группы, их индивидуальных особенностей и интересов. Выбрать наиболее оптимальный из них они могут только сами, благодаря самосовершенствованию, самовыражению, самореализации интеллекта, чувств и в целом личности. Переход от нормативного к открытому обучению обострил проблемы готовности к этому преподавателей, поиска адекватных методов и технологий образования.

Усложнение встающих перед образованием задач влечет за собой повышение актуальности проблемы изучения педагогического имиджа, как системы важнейших профессиональных качеств современного педагога.

Становление личностного, профессионального статуса российского учителя проходит в очень сложных условиях ломки старых ценностных основ образования и формирования новых, которые продолжают на протяжении всей истории постсоветской России. Как следствие непрекращающихся «образовательных реформ», социальное и эмоциональное самочувствие педагогов характеризуется рядом противоречий: между установкой на личное благополучие и неосознанностью

происходящих социальных перемен и профессиональных ценностей труда учителя; между осознанием собственных идеалов, жизненных и профессиональных планов и их социальной абстрактностью.

В этих условиях именно психологическая культура учителя, способность к рефлексии является отправной точкой начала пути к успешному личностному и профессиональному саморазвитию.

Профессиональная рефлексия выступает в роли индикатора профессиональной компетентности учителя, его готовности к осуществлению контрольно-оценочной деятельности, направленной на анализ, оценку своих профессиональных достижений и выстраивания новых ориентиров дальнейшего личностного и профессионального саморазвития.

Усвоение культуры профессиональной рефлексии своего социального и профессионального опыта в полной мере способствует развитию личностной и профессиональной зрелости учителя.

Важнейшей характеристикой педагога является его внутренняя готовность к свободному воспроизведению своих профессиональных и личностных качеств в ходе воспитания личности, развивающейся в гармонии с собой и обществом. Требования к учителю в современном обществе обуславливают необходимость осмысления условий его профессионального и личностного становления и самовыражения, что составляет существенный признак самореализации.

Педагог должен демонстрировать способность видеть, адекватно оценивать и анализировать изменения в профессионально-педагогической деятельности, инициировать мотивацию к постоянному личностному и творческому развитию и рефлексивной деятельности, осознавать значимость и актуальность собственных инновационных поисков и открытий.

Для успешной реализации инновационной деятельности необходимо формирование у педагогов готовности принимать инновационное решение, идти на определенный риск, конструктивно разрешать конфликтные ситуации, возникающие при реализации новшества и преодолевать инновационные барьеры. , формирование психологической готовности педагогов к инновационной деятельности имеет глубокий социально-педагогический смысл, так как от ее решения зависит успех преобразований и перспективы развития в системе образования. Результатом такого глубокого осмысления является не только интеллектуальная, но более целостная, личностная ориентация и включенность, проработка смысловых связей личности педагога и способов его работы.

История и опыт исследования учительства как профессионального сообщества в России и Ставропольском крае говорит о том, что информативная об образовании и его субъектах способствует, с одной стороны, оценки состояния образования и положения учительства в обществе; а с другой, — определяет адекватные образовательные действия.

ЛИТЕРАТУРА

1. XXI век: будущее России в философском измерении. Т. 3: Философская антропология и философия культуры. Ч. 1. Екатеринбург, 1999.
2. Аберган В. П. Интеграция профессионально-педагогических знаний в системе подготовки учащихся педучилищ : автореф. дис.... канд. пед. наук / В. П. Аберган. — Минск, 1994. — 20 с.
3. Акмеология / Под общ. ред. А.А. Деркача. — М., 2004.
4. Акулова О. В., Писарева С. А., Пискунова Е. В., Тряпицына А. П. Современная школа: опыт модернизации: Книга для учителя / под общ. ред. А. П. Тряпицыной. — СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2005. — С. 250.
5. Александров А.А. Интегративная психотерапия. — СПб., 2009. — 352 с.
6. Апраксина В.М. «Имидж воспитателя дошкольного учреждения как педагогическая проблема». Реферат кандидатской диссертации. — Ставрополь, 2009. — 208 с.
7. Асимов М. С. Современные тенденции интеграции наук / М. С. Асимов, А. Н. Турсинов // Вопросы философии. — 1981. — №3. — С. 57–69.
8. Байбородова Л.В., Князькова Л.Н., Кривунь М.П. Индивидуализация и сопровождение в образовательном процессе педагогического вуза — Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2014. — 192 с.
9. Бахтин М. М. Работы 1920-х годов / М. М. Бахтин. — М. : NEXN, 1994. — 384 с.
10. Бахтин М. М. Работы 1920-х годов / М. М. Бахтин. — М. : NEXN, 1994. — 384 с.
11. Башмакова Н.И., Рыжова Н.И. Поликультурная образовательная среда: генезис и определение понятия / Современные проблемы науки и образования №2 за 2014 год [Электронный ресурс] <http://www.science-education.ru> / Дата обращения 30.12.2017.
12. Безрукова В. С. Интеграционные процессы в педагогической теории и практике / В. С. Безрукова. — Екатеринбург : СИПИ, 1994. — 152 с.
13. Беляева А. П. Дидактические принципы профессиональной подготовки в профтехучилищах : метод. пособие / А. П. Беляева. — М. : Высш. школа, 1991. — 208 с.
14. Берковский В.А., Брагина Е.А. Феномен «эмоционального выгорания» в профессиональной деятельности учителя // Kant. — 2017. — №2(23). — с. 11–14.
15. Борулава М. Н. Интеграция общего и профессионального образования / М. Н. Борулава // Советская педагогика. — 1990. — №9. — С. 57–60.
16. Борулава М. Н. Интеграция содержания образования / М. Н. Борулава. — М. : Педагогика ; Бийск, 1993. — 172 с.

17. Бессонов, Б. Н. Гуманизм и технократизм как типы духовной ориентации / Б.Н. Бессонов // *Философские науки*. — 1988. — № 1. — С. 25–36.
18. Бестужев-Лада И.В. *Семья: вчера, сегодня, завтра*. — М.: Знание, 1979, — 198 с.
19. Блауберг И. В. Проблема целостности и системный подход / И. В. Блауберг. — М.: Эдиториал УРСС, 1997. — 448 с.
20. Блауберг И.В. Проблема целостности и системный подход // *Системные исследования*. — М., 1997.
21. Блинов Н.М., Валентинов В.В., Кондратьев С.В. Актуальные проблемы и перспективы развития системы дополнительного профессионального образования [Электронный ресурс] (дата обращения: 11.06.2017).
22. Бобрышов С. В. Историко-педагогическое исследование развития педагогического знания : методология и теория : монография / С. В. Бобрышов. — Ставрополь : Изд-во СКСИ, 2006. — 300 с.
23. Бодалёв А.А. *Личность и общение*. — М.: Педагогика, 2003. — 271 с.
24. Бодня Е.И. Иммунопатологические проявления гельминтозов и иммунопрофилактика // *Материалы научно-практической конференции с международным участием «Актуальные инфекционные заболевания: клиника, диагностика, лечение и профилактика»*. — К., 2010. <http://ru.likar.info/infekcia/article-47951-immunopatologicheskie-proyavleniya-gelmintozov-i-immunoprofilaktika/>.
25. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // *Педагогика*. — 2003. — № 10. — С. 8–14.
26. *Большой энциклопедический словарь* / гл. ред. А. М. Прохоров. — 2-е изд. — М.: Большая рос. энциклопедия ; СПб. : Норинт, 2001. — 1456 с.
27. Бондаревская Е. В. Педагогика: личность и гуманистическая теория, система воспитания / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич. — Ростов-н/Д. : ТЦ Учитель, 1999. — 560 с.
28. Бордовская Н.В. Диалектика педагогического исследования : логико-методологические проблемы / Н. В. Бордовская. — СПб. : Изд-во рус. христиан.-гуманитар. ин-та, 2001. — 511 с.
29. Бочкарёва С. М. Методы, средства и технологии в тьюторском сопровождении индивидуальной траектории развития студента // *Педагогика и психология как ресурс развития современного общества: сб. ст. 2-й Междун. науч.-прак. кон. (Рязань, 7–9 окт. 2010 г.)*. — Рязань, 2010. — С. 320–325
30. Бурлакова Т.В. Индивидуализация профессиональной подготовки студентов в педагогическом вузе: концептуальные основы: монография. — Шуя: издательство ГОУ ВПО «ШГПУ», 2008. — 228 с.
31. Вальдман И.А. Практика организации информационного взаимодействия школы и общества в ряде стран мира // *Управление образованием: теория и практика*. — 2013. — № 3. — С. 8–32.
32. Варданян М.Р. Влияние имиджа педагога на психологическое здоровье школьников // *Журнал прикладной психологии*. — 2006. — № 6. — С. 45–53.
33. Вишняков С. М. Профессиональное образование : словарь / С. М. Вишняков. — М. : НМЦСПО, 1999. — 538 с.
34. Волков А.А, Коблева А.Л., Мажаренко С.В., Маслова Т.Ф., Морозова Т.П., Наза-

- ров 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.
35. Воронина Т., Молчанова О., Абрамешин А. Управление инновациями в сфере образования // Высшее образование в России. — 2001. — № 6. — С. 3.
 36. Вульф В.Б. Педагогика рефлексии: взгляд на профессиональную подготовку учителя / В.Б. Вульф, В.Н. Харькин. — М.: Магистр, 1995. — 111 с.
 37. Выготский Л. С. Психология / Л. С. Выготский. — М.: Апрельпресс, 2000. — 1001 с.
 38. Галицких Е. О. Интегративный подход как теоретическая основа профессионально-личностного становления будущего педагога в университете : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Е. О. Галицких. — СПб., 2002. — 53 с.
 39. Гараедаги Д. Системное мышление. — Минск: Гревцов БУКС, 2011. — 480 с.
 40. Гаязов А. С. Индивидуальные траектории образования личности. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://docplayer.ru/36819866-Individualnye-traektorii-obrazovaniya-lichnosti.html>
 41. Гёте И. В. Собр. соч. В 10 т. Т. 8. — М.: Худож. лит., 1979. — С. 268.
 42. Гилязова О. Г. Интеграция содержания учебных дисциплин как фактора повышения качества подготовки учителей в вузе // Интегративные процессы в подготовке специалиста на основе государственного стандарта высшего профессионального образования / О.Г. Гилязова. — Рязань : Изд-во РГПУ, 1997. — С. 83–85.
 43. Глазычев В. Учимся действовать вместе // Образовательная политика. — 2010. — № 3 (41). — С. 5–9.
 44. Гончар М. Социальное партнерство: роль, направление организации, формирование готовности к партнерству в школе: Материалы межрегионального семинара «Социальное партнерство» 15–18.10.2001., г. Красноярск // <http://www/mega.cross-edu.ru>.
 45. Гончарова Е. В., Чумичева Р. М. Организация индивидуальной образовательной траектории обучения бакалавров // Вестн. ЭТГУ. — 2012. — № 2. — С. 3–11
 46. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы» // Режим доступа: <http://gospatriotprogramma.ru/gospatriotprogramma-pvgrf-na-2015-2020-gody/> (дата обращения: 19.06.2017 г.).
 47. Грибоедова Т. П. Содержание понятия и особенности реализации социального партнерства в современном образовании / Т.П. Грибоедова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2008. — Вып. 68. — С. 50–60
 48. Гринько М. А. Проектирование индивидуальных траекторий обучения иностранному языку студентов педагогических вузов // Вестн. Адыгейск. гос. ун-та. Сер. 3: Педагогика и психология. — 2011. — № 3. — С. 16–22.
 49. Гриценко Г.Д. Социальное развитие советского учительства в условиях зрелого социализма : дис. ... канд. филос. наук. — М., 1985. — 134 с.
 50. Грузков В.Н., Редько, Л.Л. Философская антропология как методологическая основа изучения феномена человека // Педагогическая антропология: учебное пособие. — Ставрополь: Сервисшкола, 2006.

51. Грузков И.В. Воспроизводство человеческого капитала в условиях формирования инновационной экономики России: теория, методология, управление: монография. Москва: Экономика, 2013.
52. Гудименко Ю.Ю. Психологическая готовность к инновационной деятельности как условие профилактики профессиональной деформации личности воспитателя дошкольного образовательного учреждения : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.03 — Тверь, 2014. — 27 с.
53. Гусинский Э. Н. Построение теории образования на основе междисциплинарного системного подхода / Э. Н. Гусинский. — М. : Школа, 1994. — 184 с.
54. Данилюк А. Я. Теория интеграции образования / А. Я. Данилюк. — Ростов-на-Дону, 2000. — 440 с.
55. Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России // Режим доступа: <http://www.culturaspb.ru/index.php/kontseptsii/kontseptsiya-dukhovno-nravstvennogo-vospitaniya> (дата обращения: 19.06.2017 г.).
56. Даутова О.Б. Педагогическая деятельность учителя в условиях перехода современной школы на новые образовательные стандарты // Человек и образование. 2013. — №4. — С. 10–16
57. Деркач А.А. Акмеология: Личностное и профессиональное развитие человека. — М.: РАГС, 2000. — 536 с.
68. Диев В.С. Управленческие решения: неопределенность, модели, интуиция / НГУ. Новосибирск, 2001.
69. Донская Л.Ю. Психологические условия формирования имиджа преподавателя высшей школы. Реферат кандидатской диссертации. — Ставрополь, 2004, — 208 с.
70. Дрягунов К.В. Дополнительное образование, или куда пойти учиться после окончания вуза [Электронный ресурс] http://www.jeducation.ru/2_2004/36.html/ (дата обращения: 11.06.2017).
71. Егорова И.А., Демидова И.Ф. Выявление общих параметров психологической компетентности педагогов // Международный научно-исследовательский журнал. 2016. — № 12 (54), Ч. 4. — С. 129–133.
72. Емельянова Т.П. Конструирование социальных представлений в условиях трансформации российского общества. М: Институт психологии РАН, 2011. 182 с.
73. Емельянова Т.П. Конструирование социальных представлений в условиях трансформации российского общества. — М: Институт психологии РАН, 2011. — 182 с.
74. Жданко Т.А. Организация сетевого взаимодействия разноразмерных образовательных систем на основе системно-деятельностного подхода // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. 2013. — Вып. 3 (24). — С. 230–234
75. Загвязинский В. И. Теория обучения: современная интерпретация / В. И. Загвязинский. — М. : ИЦ Академия, 2001. — 192 с.
76. Зарубин В.Г., Питер Карстанье, Осипов А.М., Тумалев В.В. О социальном партнерстве в сфере образования // Социологические исследования. — 2008. — № 11. — С. 108–115.

77. Звенигородская Г.П. Рефлексивное образование: феноменологический подход. Хабаровск: ХГПУ, 2001. — 328 с.
78. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Индивидуальные образовательные траектории в системе непрерывного образования // Педагогическое образование в России. — 2014. — № 3. — С. 74–82
79. Зимняя И.А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. — 2003. — № 5. — С. 30–37.
80. Зимняя, И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. — М. : Логос, 2005. — 383 с.
81. Злобина Н.В. Управленческие решения: учебное пособие. — Тамбов: Изд-во Тамб. гос. техн. ун-та, 2007. — 80 с.
82. Зоткин А.О., Прозументова Г.Н. Мегапроект «Развитие образования в России»: Сетевые программы повышения квалификации Центра инновационного образования Ч. 1 (среднее образование). — Томск, 2002.
83. Зубарева К.А. Открытость как феномен современного образования // Педагогическое образование в России. — 2012. — № 3.
84. Игропуло В.С., Игропуло И.Ф. Управление взаимодействием организаций общего, дополнительного и высшего образования в развитии детской и подростковой одаренности // Вестник Академии права и управления. — 2014. — № 37. — С. 209–214.
85. Игропуло И.Ф. О проблеме понимания социокультурного контекста развития образования // Вестник СКФУ. — 2012. — № 3.
86. Игропуло И.Ф., Семина И.С., Сорокопуд Ю.В., Шаповалов В.К. Проектирование магистерской программы по направлению «Педагогическое образование» в контексте методологии TUNING (опыт Северо-Кавказского Федерального Университета) // Мир науки, культуры, образования. — 2014. — № 1 (44).
87. Индивидуализация // Российская педагогическая энциклопедия в 2-х т. Т. 2. — М.: Большая российская энциклопедия, 1999. — С. 201.
88. Ипполитова Н.В., Колесников Н.В., Соколова Е.А. Система профессиональной подготовки студентов педагогического вуза: личностный аспект: Монография. — Шадринск: Исеть, 2006. — 236 с.
89. Кабушкин Н.Л. Основы менеджмента : учеб. пособие. — 5-е изд., стереотип. — Мн.: Новое знание, 2002. — 336 с.
90. Как изменяется национальный состав на Кавказе [Электронный ресурс] <http://voprosik.net/>. Дата обращения 30.10.2017/.
91. Калюжный А.А. Социально-психологические механизмы построения имиджа // Вестник Государственного университета управления. Серия Социология и управление персоналом. — № 2 (13). — М.: ГУУ, 2005. — С. 15–19.
92. Кант И. Сочинения в 8-ми т. Т. 6. — М.: Чоро, 1994. — 613 с.
93. Карпов А.О. Исследовательское образование: ключевые концепты // Педагогика.- 2011. — № 3.
94. Карпов А.О. Исследовательское образование: ключевые концепты // Педагогика.- 2011. — № 3.
95. Кашленко Е. К. Организационно-педагогические условия построения социально-

- го партнерства как фактора социализации личности школьника : дис. ... канд. пед. наук. — Омск, 2004.
96. Кикец Г. Ю. Интегративные процессы в научном познании и проблемы единой науки / Г. Ю. Кикец. — Киев : Образование, 1993. — 286 с.
 97. Кинелев В. Образование и цивилизация // Высшее образование в России. — 1996. — № 3. — С. 10.
 98. Кирсанов А.А. Индивидуализация учебной деятельности как педагогическая проблема. — Казань: Изд-во КГУ, 1982. — 224 с.
 99. Коблева А.Л. Роль профессиональной рефлексии в развитии педагога. // Современные технологии в мировом научном пространстве сборник статей Международной научно-практической конференции: в 6 частях. 2017. — С. 123–125.
 100. Ковалева Т.М. Взгляд на дидактику в контексте современного научного знания // Методология педагогики в контексте современного научного знания. Сборник научных трудов Международной научно-теоретической конференции, посвященной 90-летию со дня рождения российского ученого-педагога, академика В.В. Краевского. Под ред. А.А. Мамченко. — М.: 2016. — С. 139–145.
 101. Ковалева Т.М., Кобыща Е.И., Попова (Смолик) С.Ю., Теров А.А., Чередилина М.Ю. Профессия «тьютор». — М.; Тверь: СФК-офис, 2012. — 246 с.
 102. Ковалева Т.М., Якубовская Т.В. Тьюторская деятельность как антропопрактика: между индивидуальной образовательной траекторией и индивидуальной образовательной программой // Человек.RU. — 2017. — № 12. С. 85–94
 103. Коджасперова Г.М. Культура профессионального самообразования педагога. — М., 1994. — 344 с.
 104. Колесникова И. А. Интегративные основы современной педагогики / И. А. Колесникова // Интегративные процессы в сфере гуманитарного знания. Академия гуманитарных наук. Гуманитарный Ежегодник. — СПб., 1995. — № 1. — С. 107–118.
 105. Колесниченко Е.В., Совина Л.П. Сетевые образовательные программы. Возникновение и развитие. Ижевск: Удмуртский государственный университет, 2006.
 106. Коложвари И. Как организовать интегрированный урок? / И. Коложвари, Л. Сеченикова // Народное образование. — 1996. — № 1. — С. 87–89.
 107. Компетентностная модель современного педагога : учебно-методическое пособие // О.В. Акулова, Е.С. Заир-Бек, Е.В. Пискунова, Н.Ф. Радионова, А.П. Тряпичина. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2007. — С. 158.
 108. Концепция государственной молодежной политики Российской Федерации // Режим доступа: <http://www.studfiles.ru/preview/404453/> (дата обращения 20.06.2017 г.).
 109. Корлякова С.Г. Арт-терапия как средство здоровьесбережения учащихся // Педагогическая наука и практика — региону: материалы XVI научно-практической конференции. — Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2016. — С. 115–119.
 110. Корлякова С.Г., Горбачева Т.В. Музыкальная психотерапия как средство здоровьесбережения учащихся // Мир науки, культуры, образования. — 2015. — № 1 (50). — С. 176–178.
 111. Корлякова С.Г., Францева Е.Н., Прилепских О.С., Хилько О.В. Здоровьесбережение детей и учащейся молодежи в условиях современного образователь-

- ного пространства // *European Science Journal*. — 2016. — № 6. — С. 246–252.
112. Королева Е.Г. Образовательные запросы и профессиональный опыт взрослых как условие организации их обучения // *Человек и образование*. — 2015. — № 1 (42). — С. 53–57
113. Корсунов А. В. Управление региональной системой подготовки кадров на основе социального партнерства : дис. ... канд. экон. наук. — СПб., 2000.
114. Корсунов А. В. Управление региональной системой подготовки кадров на основе социального партнерства: дис. ... канд. экон. наук. — СПб., 2000.
115. Корчак Я. Как любить ребёнка / пер. с пол. Е. Зениной, Э. Тареевой. Вступ. ст. М. Кузьмина. — М.: Книга, 1980. — С. 281.
116. Костинский Г.Д. Пространственность в человеческом сознании // *Мир психологии*. — 1999. — № 4. — С. 119–125.
117. Котлярова О.Ю. Инновационная деятельность педагога // Режим доступа: <http://red-kopilka.ru/blogs/kotljarova-olga/inovacionaja-dejatel'nost-pedagoga.html> (дата обращения: 20.06.2017 г.).
118. Краткие очерки истории философии / под ред. М. Г. Иовчука, Т. И. Ойзермана, И. Я. Шипанова. — 3-е изд. — М.: Мысль, 1975. — 798 с.
119. Криксунова И. Создай свой имидж. — СПб.: Лань, 2007. — 176 с.
120. Кузнецова Е.Н., Хилько О.В. Актуальность внедрения здоровьесберегающих технологий в практику работы педагогических вузов // *Мир науки, культуры, образования*. 2016. — № 4 (59). — С. 182–184.
121. Кузьмина Н.В. Акемологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования. — М.: РГБ, 2001. — 144 с.
122. Куницына В.М. Межличностное общение: Учебник для студентов вузов. — СПб., 2011. — 386 с.
123. Лабунская Н. А. Индивидуальный образовательный маршрут студента: подходы к раскрытию понятия [// Изв. РГПУ им. А. И. Герцена. — 2002. — № 3. — С. 79–90.
124. Лазаренко Л.А. Психологическая компетентность педагога как фактор профессионализации // *Современные наукоёмкие технологии*. — 2008. — № 1. — С. 67–68.
125. Лебединцев В.Б. Индивидуализация обучения в общеобразовательной школе как психолого-педагогическая проблема [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://www.superinf.ru/view_helpstud.php?id=4088.
126. Левченко В. В. Интегрированный подход к профессионально-педагогической подготовке в вузе специалистов для образовательных учреждений : автореф. дис.... д-ра пед. наук / В. В. Левченко. — Самара, 2009. — 43 с.
127. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения. — В 2-х т. — Т. 1. — М.: Педагогика, 1983. — 392 с.
128. Лобанова Н. Н. Профессиональная компетентность педагога / Н. Н. Лобанова. — М.: Наука, 1988. — 191 с.
129. Ломакина Т. Ю. Концептуальные основы формирования образовательной траектории в системе непрерывного образования // *Наука и профессиональное образование : колл. моногр. под ред. И. П. Смирнова, Е. В. Ткаченко, С. Н. Чистяковой*. — М., 2013. — С. 248–256.
130. Лотман Ю. М. Избранные статьи / Ю. М. Лотман. — В 3 т. — Таллин : Алек-

- сандра, 1992. — 480 с. — Т. 1 : Статьи по семиотике и типологии культуры.
131. Максимова В. Н. Интеграция в системе образования / В. Н. Максимова. — СПб. : ЛОИРО, 2000. — 82 с.
 132. Маркова А.К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя // Советская педагогика. 1990. — № 8. — С. 80.
 133. Маслова Т.Ф. Условия профессиональной самореализации учителей : автореф. ... дис. ... канд. пед. н. — Ставрополь, 1996.
 134. Медведева Н.И. Влияние информационного стресса на психическое здоровье личности // Психологическое здоровье личности: теория и практика: сборник научных трудов по материалам III Всероссийской научно-практической конференции. — Ставрополь, 2016. — С. 172–174.
 135. Медова Ю. В. Педагогические возможности социального партнерства в воспитании сельских школьников : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Калуга, 2005.
 136. Медова Ю. В. Педагогические возможности социального партнерства в воспитании сельских школьников : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Калуга, 2005.
 137. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя. — М., 2004.
 138. Мищенко В.А. Интегративный подход к образованию как способ формирования профессиональной мобильности у выпускников вузов // Педагогическое образование и наука. — 2009. — № 8. — С. 20–25.
 139. Мозжухина Г.Л. Педагогическое партнерство образовательного учреждения и семьи в эстетическом воспитании детей младшего школьного возраста: дис. ... канд. пед. наук. — Брянск, 2006.
 140. Монахова Г.А. Образование как рабочее поле интеграции / Г. А. Монахова // Педагогика. — 1997. — № 5. — С. 52–55.
 141. Морева Н.А. Основы педагогического мастерства. Практикум. Учебное пособие для вузов. — М.: Издательство: Просвещение, 2006 — 302 с.
 142. Московичи С. Социальная психология. — СПб.: Питер, 2006. — 457 с.
 143. Московская Н.Л. Формирование профессиональной компетентности лингвиста-преподавателя в интегрально-коммуникативном образовательном пространстве / Н. Л. Московская. — Ставрополь : Изд-во СГУ, 2003. — 376 с.
 144. Мукомель В. Интеграция мигрантов: вызовы, политика, социальные практики [Электронный ресурс]// Мир России. 2011. — № 1 <http://www.hse.ru/>. Дата обращения 30.10.2017
 145. Мясищев В. Н. Психология отношений / В.Н. Мясищев. — М. : Изд-во «ИПП» Воронеж : НПО МОДЭК, 1995. — 350 с.
 146. Мясищев В.Н. Психология отношений / под ред. А.А. Бодалева. — М.: Изд-во «Институт практической психологии». — Воронеж: МОДЭК, 1995. — 356 с.
 147. Мясищев В.Н. Психология отношений: избранные психологические труды. — М.: Московский психолого-социальный институт, 2011. — 398 с.
 148. Набиуллина Н. М. Формирование и развитие социального партнерства в сфере образования: дис. ... канд. экон. наук. — М., 2003.
 149. Национальная доктрина образования Российской Федерации. [Электронный ресурс] // URL: <http://www.zakonprost.ru/content/base/part>.

150. Оганесян А. Г. Пути и проблемы открытого образования // *Educational Technology & Society*. — 2001. — № 4(3). — С. 166–177.
151. Одинец Н. Г. Формирование экологического сознания подростков в условиях партнерства школы с семьей : дис. ... канд. пед. наук. — Иркутск, 2006.
152. Организация сетевого взаимодействия общеобразовательных учреждений, внедряющих инновационные образовательные программы, принимающие участие в конкурсе на государственную поддержку / под ред. А.И. Адамского. — М.: Эврика, 2006.
153. Основы государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 года // Режим доступа: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=171835&fld=134&dst=1000000001,0&rnd=0.9075203424634148#0> (дата обращения: 19.06.2017 г.).
154. Основы инновационного менеджмента. Теория и практика : учебное пособие. — М.: Издательство «Экономика», 2000. — С. 7.
155. Открытость образования: разные взгляды — общие ценности: сб. материалов / Обществ. палата Рос. Федерации, Комиссия по развитию образования; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики», Ин-т образования. — М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2013.
156. Певзнер М.Н., Ширин А.Г., Родионов Е.И. Педагогическая профессия в XXI веке: взгляд в историю и перспективы развития: монография. — Великий Новгород: НовГУ им. Я. Мудрого, 2009. — 326 с.
157. Педагогика открытости и диалога культур / под ред. М. Н. Певзнера, В. О. Букетова, О. М. Зайченко. — М: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2000. — 265 с.
158. Перельгина Е.Б. Психология имиджа. [Текст]. — М.: Аспект Пресс, 2012. — 223 с.
159. Петровский, А. В. Личность, деятельность, коллектив / А. В. Петровский. — М.: Политиздат, 1982. — 255 с.
160. Плигин А. А. Познавательные стратегии школьников. От индивидуализации — к личностно ориентированному образованию. — М.: Твои книги, 2012. 416 с.
161. Подымов Н.А. Психологические барьеры в педагогической деятельности. — М.: Прометей, 1998. — 239 с.
162. Подымова Л.С. Психолого-педагогическая инноватика: личностный аспект: Монография. — М.: МПГУ, Прометей, 2012.
163. Понятие и виды социальных изменений. URL: <http://www.grandars.ru/college/sociologiya/ponyatie-socialnyh-izmeneniy.html> (дата обращения: 10.07.2017).
164. Попов А.А. Открытое образование: философия и технологии. — М.: Книжный дом «Либроком», 2013. — 256 с.
165. Попов А.А. Открытое образование: философия и технологии. М. Книжный дом «Либроком», 2013. — 256 с.
166. Президенту Российской Федерации Путину В. В. от инициативной группы педагогических работников и граждан, равнодушных к судьбе российского образования. Открытое обращение // <http://www.минобрнауки.рф>.
167. Пригожин А.И. Нововведения, стимулы и препятствия: социальные проблемы инноватики. — М., 1989.

168. Проблемы развития науки и образования: теория и практика: Сборник научных трудов по материалам Международной научно- практической конференции 30 сентября 2013 г. В 4 частях. Ч. III. Мин-во обр. и науки. — М.: АР-Консалт, 2013. — 152 с.
169. Прокументова Г.Н. Потенциал взаимодействия вузов и школ: эмпирические модели // Вестник Томского государственного университета. — 2012. — Вып. 358. — С. 182–187.
170. Профессиональный стандарт «Педагог» (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель) // Режим доступа: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=203805&rnd=263249.41484567&from=155553-18#0> (дата обращения: 10.06.2017 г.).
171. Психологический словарь / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. 2-е изд. — М.: Политиздат, 2007. — 494 с.
172. Путин В.В. О патриотическом воспитании // Режим доступа: <http://kremlin.ru/events/president/news/16470> (дата обращения: 10.06.2017 г.).
173. Развитие мышления учащихся средствами информационных технологий: программа Intel «Обучение для будущего»: учебно-методическое пособие / под ред. Е.Н. Ястребцова; пер. с англ. — М.: Интуит.ру, 2006. — 168 с.
174. Рахмошкин А.А. Открытость образовательного процесса (на примере западноевропейской педагогики): моногр. / НовГУ им. Ярослава Мудрого. Великий Новгород, 2005.
175. Раченко И. П. Технология развития педагогического творчества: Введение в интегративную педагогику / И. П. Раченко. — Пятигорск : Изд-во ПГЛУ, 1996. — 156 с.
176. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. — СПб., 2008. — С. 280.
177. Резник, Ю.М. Феноменология человека: бытие возможного: монография. — М.: Канон+ РООИ «Реабилитация», 2017.
178. Решетникова Г.С. Реализация принципа индивидуализации обучения на основе технологии тьюторского сопровождения // Совет ректоров. — 2013. — № 6. — С. 77–81.
179. Роботова А.С. О смысле магистратуры: размышления преподавателя // Высшее образование в России. — 2013. — № 5. — С. 45–50
180. Рогов Е.И. Настольная книга школьного психолога: Учебное пособие: в 2 кн. — М.: Из-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2002. — Кн. 2: Работа психолога со взрослыми. Коррекционные приемы и упражнения. — 480 с.
181. Розин В.М. Философия субъективности. — М.: АПК иППРО. 2011. — 380 с.
182. Русская идея: демократическое развитие России. — М., 1996.
183. Савельев А. Инновационное высшее образование // Высшее образование в России. 2001. — № 6. — С. 43.
184. Сагатовский, В. Н. Философия развивающейся гармонии : философские основы мировоззрения / В. Н. Сагатовский / Авт. курс : В 3 ч. — СПб., 1999. — Ч. 3: Антропология. — 154 с.

185. Самсиков, С. А. Интегративный подход к подготовке учителей начальных классов : дис. ... канд. пед. наук / С. А. Самсиков. — Рязань, 2000. — 178 с.
186. Сарнакова, Л. А. Интегрированные формы обучения гуманитарным предметам как фактор личностного развития учащихся старших классов : дис. ... канд. пед. наук / Л. А. Сарнакова. — Волгоград, 2004. — 188 с.
187. Семенов И.Н., Степанов С.Ю. Типы взаимодействия наук и — методологические ориентации в психологии творчества рефлексии // В кн.: Наука о человеке. — М., 1989.
188. Синельникова Т. А., Панюшкина К. М. Портрет учителя как собирательный образ исследований ученых, психологов и самих учащихся // Педагогическое мастерство: материалы V Междунар. науч. конф. (г. Москва, ноябрь 2014 г.). — М.: Буки-Веди, 2014. — С. 276–278.
189. Слостенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность. — М.: Магистр, 1997. — 224 с.
190. Слободчиков В.И. Антропологическая перспектива отечественного образования. — Екатеринбург: Информационно-издательский отдел Екатеринбургской епархии, 2009. — 263 с.
191. Слободчиков В.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъектности: учеб. пособие для вузов. М.: Школа — Пресс, 1995. 353 с.
192. Слободчиков В.И., Громыко Ю.В. Российское образование: перспективы развития / Директор школы. — 2000. — № 2.
193. Слободчиков, В. И. Основы психологической антропологии : психология развития человека / В. И. Слободчиков, И. Ф. Исаев. — М. : Школа-Пресс, 2000. — 416 с.
194. Смелзер Н. Социальные и культурные изменения // Социология. — М.: Феникс, 1998. С. 345–367.
195. Смирнова, Л. Н. Современные контексты духовности и новая картина мира : синергетика и образование / Л.Н. Смирнова. — М. : Педагогика, 1977. — 214 с.
196. Смолянинова О.Г., Степанова И.Ю. Прикладной бакалавриат: основания качества образовательных программ // Сибирский педагогический журнал. — 2011. — № 10. — С. 27–36.
197. Солодова Е.А. Новые модели в системе образования. — М.: Книжный дом «Либроком». — 2012. — 344 с.
198. Социальная психология: учеб. пособие для студентов вузов / А.Н. Сухов, А.А. Бодалев, В.П. Казанцев. — М., 2001.
199. Социальное развитие. URL: <http://www.grandars.ru/college/sociologiya/socialnoe-razvitie.html> (дата обращения: 10.07.2017).
200. Социальное развитие. URL: <http://www.grandars.ru/college/sociologiya/socialnoe-razvitie.html> (дата обращения: 10.07.2017).
201. Социально-профессиональные характеристики учительства (социологический анализ). [Электронный ресурс] <http://www.relga.ru/> //Дата обращения 3.06.2017.
202. Степанова И.Ю., Адольф В.А. Проектирование практико-ориентированной профессиональной подготовки педагога в вузе: монография / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. — Красноярск, 2013. — 368 с.

203. Столович Л.Н. Красота. Добро. Истина: Очерк истории эстетической аксиологии. — М., 1994.
204. Стратегия и программа гуманитарного исследования образовательных инноваций / Переход к Открытому образовательному пространству / под ред. Г.Н. Прокументовой. — Томск : Изд-во Том. ун-та, 2005. Ч. 1 : Феноменология образовательных инноваций. 484 с.
205. Субъекты влияния, ситуации и пространство развития инновационного образования // Классический университет — инновационные школы: стратегические перспективы взаимодействия / под ред. Г.Н. Прокументовой. — Томск: ТГУ, 2008. — С. 11–25.
206. Суртаева Н.Н. Технология индивидуально-образовательных траекторий: Методические рекомендации. 2-е изд. — СПб., 2000. — 32 с
207. Сухаревская Е. Ю. Интегративное обучение в начальной школе / Е. Ю. Сухаревская. — Ростов-на-Дону : Феникс, 2003. — 384 с.
208. Тарасенко Ф.П. Прикладной системный анализ. — М.: КНОРУС, 2010. — 224 с.
209. Тарасов С.В. Научно-методическое обеспечение образовательного процесса: понятие и содержание // Научно-методическое обеспечение образовательного процесса. — СПб., 1998.
210. Тимошина Т. А. Концепция выстраивания индивидуальной образовательной траектории студента // Педагогика и психология как ресурс развития современного общества : сб. ст. 2-й Междунар. науч.-прак. кон. (Рязань, 7–9 окт. 2010 г.). Рязань, 2010. С. 315–320
211. Тощенко Ж.Т. Тезаурус социологии: темат. слов.-справ. / под ред. Ж.Т. Тощенко. — М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2009. — 487 с.
212. Трифонова С.А. Структура готовности педагогов к реализации инновационной деятельности // Молодой ученый. — 2010. — № 12. Т. 2. — 31 с.
213. Тронина Л.А. Антропологическое измерение гуманитарной картины мира как методологическая основа развития образования в современной России // Сборник: Развитие системы педагогического образования в современной России: антропологический аспект: Материалы XI Международной научно-практической конференции / под ред. Л.Л. Редько, С.В. Бобрышова, Е.Г. Пономарева. 2015. — С. 108–112.
214. Тронина Л.А. Категорический императив современного педагога В сборнике: Вестник Ставропольского государственного педагогического института Ставрополь, 2016. С. 33–38.
215. Тронина Л.А. Проблема формирования гражданской идентичности современного учителя // Сборник: Педагогическая наука и практика — региону материалы XVI региональной научно-практической конференции. ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт». — 2016. — С. 160–164.
216. Тронина Л.А. Современный образ педагога: экофилософский подход // Вестник Ставропольского государственного педагогического института. — 2016. — С. 167.
217. Тронина Л.А. Философские основания профессионализма современного педагога // Kant. — 2016. — №4 (21). — С. 67–69.
218. Тряпицына А. П. Педагогика в вузе как учебный предмет / А. П. Тряпицына. — СПб. : Питер, 2001. — 246 с.

219. Тюнников Ю. С. Методика выявления и описания интегративных процессов в учебно-воспитательной работе СПТУ / Ю. С. Тюнников. — М.: АПН СССР, 1986. — 46 с.
220. Унт И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. — М.: Педагогика, 1990.
221. Урсул Л. Д. Философия и интегративно-общенаучные процессы / Л.Д. Урсул. — М.: Наука, 1991. — 361 с.
222. Ушева Т.Ф. Рефлексия как ключевая компетенция будущего педагога // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. XLIV Международ. науч.-практ. конф. — №9 (44). — Новосибирск: СибАК, 2014.
223. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. URL: http://az.lib.ru/u/ushinskij_k_d/text_1869_chelovek_kak_predmet_vospitaniya_tom_2.shtml (дата обращения: 10.07.2017).
224. Федеральный закон от 21 декабря 2012 г. — №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». — М.: ПРОСПЕКТ., 2012. — С. 8.
225. Федотова Е.Л., Деревцова Е.Н. Готовность к партнерским отношениям как качественный показатель профессиональной компетентности социального педагога // Вестник Томского государственного педагогического университета. — 2013. — №9 (137). — С. 26–30.
226. Федотова Е.Л., Деревцова Е.Н. Готовность к партнерским отношениям как качественный показатель профессиональной компетентности социального педагога // Вестник Томского государственного педагогического университета. — 2013. — №9 (137). — С. 26–30
227. ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», №273-ФЗ. Принят Государственной Думой РФ 21 декабря 2012 г. Ст. 16. П. 2.
228. Философский энциклопедический словарь. — М.: Инфра, 2009. — 570 с.
229. Фоменко В. Т. Построение процесса обучения на интегративной основе / В. Т. Фоменко. — Ростов-на-Дону : Феникс, 1994. — 264 с.
230. Фрагменты ранних греческих философов. — М., 1989. — Ч. 1. — 199 с.
231. Франк С.Л. Сочинения. — М., 1990.
232. Францева Е.Н. Формирование у детей опыта здоровьесбережения в условиях ДОО // Психолого-социальная работа в современном обществе: проблемы и решения: материалы международных научно-практических конференций (Санкт-Петербург, 21–22 апреля 2016 г.) / под общ. ред. Ю.П. Платонова. — СПб.: Изд-во СПбГИПисР, 2016. — С. 312–314.
233. Францева Е.Н., Диденко И.А. Здоровьесбережение детей в условиях современного дошкольного образовательного учреждения // Развитие современной науки: теоретические и прикладные аспекты: сборник статей студентов, магистрантов, аспирантов, молодых ученых и преподавателей (Пермь, 05 октября 2016 г.) / Под общ. ред. Т.М. Сигитова. — Пермь: Изд-во ИП Сигитов Т.М., 2016. — С. 70–71.
234. Фридман Л.М. Педагогический опыт глазами психолога. — М.: Просвещение, 2008.
235. Фролов И.Т. Перспективы человека. — М., 1983.
236. Фромм Э. Душа человека, [Текст]. — М.: Республика — 1992, — 430с.

237. Фрумин И.Д. Введение программ прикладного бакалавриата в российскую систему образования: зачем и как? // Вопросы образования. — 2010. — С. 247–267.
238. Фуко М. Дискурс и истина. — М.: Логос, 2008.
239. Хентце Й., Каммель А. Как преодолеть противодействие запланированным организационным изменениям // Проблемы теории и практики управления. — 2007. — № 3. — С. 70–75.
240. Хилько О.В. Инфантилизация населения: истоки и последствия // Педагогическая наука и практика — региону: материалы XVI региональной научно-практической конференции. — Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2016. — С. 225–230.
241. Хуторской А. В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? — М.: Высшая школа. 2007. — 639 с.
242. Хьелл Л. Теории личности (Основные положения, исследования и применение) / Л. Хьелл, Д. Зиглер. — СПб.: Питер Пресс, 1997. — 608 с.
243. Чапаев Н. К. Теоретико-методологические основы педагогической интеграции : дис.... д-ра пед. наук / Н. К. Чапаев. — Екатеринбург, 1998. — 46 с.
244. Чумичева Р. М. Человек в пространстве образования / под ред. А. К. Белоусовой, Р. М. Чумичевой. — Ростов-на-Дону : ИПО ПИ ЮФУ, 2008. — 306 с.
245. Чуча С. Ю. Социальное партнерство в регионах РФ. Некоторые проблемы правового регулирования // Социальное партнерство: нормативно-правовая база. — М., 2001.
246. Чучкевич М.М. Основы управления сетевыми организациями. — М.: Изд-во Института социологии, 1999.
247. Шакуров Р.Х. Психология руководства педагогическим коллективом: учебное пособие для педвузов. — М.: Магистр, 1995. — 184 с.
248. Шарп Э.М. Сообщество исследователей: образование для демократии / Пер. с англ. / Э.М. Шарп // Юлина Н.С. Философия для детей: Обучение навыкам разумного мышления. — М., 2005.
249. Швецова О.В. Секспросвещение детей: социально-психологические последствия // Актуальные проблемы современной науки: материалы IV Международной научно-практической конференции. — Вып. 4 в 3 т. Том 1. — Алушта, 2015. — С. 342–345.
250. Шелер М. Положение человека в Космосе (пер. А. Ф. Филиппова) // Проблема человека в западной философии: Переводы / сост. и послесл. П. С. Гуревича; общ. ред. Ю. Н. Попова. — М.: Прогресс, 1988. — С. 31–95.
251. Шепель В.М. Имиджеология: Секреты личного обаяния. — М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 2009, — 367 с.
252. Шилова О.Н. Вызовы времени и проблема сетевого взаимодействия в сфере образования // Человек и образование. — 2013. — № 4. — С. 4–9
253. Шилова О.Н. Вызовы времени и проблема сетевого взаимодействия в сфере образования// Человек и образование. — 2013. — № 4. — С. 4–9
254. Шиянов Е.Н. Развитие личности в обучении / Е. Н. Шиянов, И. Б. Котова. — М.: ИЦ Академия, 2000. — 288 с.
255. Щербакова Т.Н. Психологическая компетентность учителя: акмеологический анализ: дис. ... д-ра психол. наук. — Ростов н/Д., 2006.

256. Щербакова Т.Н., Седлецкая Л.В. Психологическая компетентность предпринимателя как субъекта социального взаимодействия. — Ростов н/Д., 2004.
257. Экономическая теория на пороге XXI века – II / под ред. Ю. М. Осипова, В. Т. Пуляева, В. Т. Рязанова, Е. С. Зотовой. — М., 1998.
258. Эшмор Р. Сообщество, которое учит и учится / Р. Эшмор / Пер. с англ. // Новые ценности образования: Образование и сообщество. — Вып. 5. — М., 1996.
259. Эшмор Р. Сообщество, которое учит и учится / Р. Эшмор / пер. с англ. // Новые ценности образования: Образование и сообщество. — Вып. 5. — М., 1996.
260. Юдин Э. Г. Методология науки. Системность. Деятельность / Э.Г. Юдин. — М., 1997. — 444 с.
261. Юсупова О. В. Межпредметная интеграция в рамках современной педагогической антропологии : автореф. дис... д-ра пед. наук / О. В. Юсупова. — Ульяновск, 2006. — 46 с.
262. Яголковский С. Р. Психология инноваций: подходы, модели, процессы. — М.: ГУ-ВШЭ, 2011. — 272 с.
263. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. — М.: Сентябрь, 1996. — 96 с.
264. Якиманская И.С. Принцип активности в педагогической психологии // Вопросы психологии. — 1989. — №6. — С. 5–14.
265. Якимец В. Н. Межсекторное социальное партнерство. — М., 2004.
266. Яковлев И. П. Интеграционные процессы в высшей школе / И. П. Яковлев. — Л. : Изд-во ЛГУ, 1980. — 115 с.
267. Яковлев, Е. В. Комплексное моделирование высшего учебного заведения / Е.В. Яковлев // Педагогика. — 2001. — №2. — С. 32–36.
268. Яковлева Л.В. Психологическая компетентность и ее формирование в процессе обучения в вузе (на материале деятельности врача): дис. ... д-ра психол. наук. — Ярославль, 1994.
269. Blum A. The Development of an Integrated Science Curriculum Information Scheme / A. Blum // Eur. J. Science Education. — 1981. — Vol. 3. — P. 1–5.
270. Buddrus Volker. Annäherung an die Integrative Pädagogik / V. Buddrus, W. Pallasch // Humanistische Pädagogik : eine Einführung in Ansätze integrativen und personzentrierten Lehrens und Lernens / hrsg. von Volker Buddrus. Unter Mitarb. von Waldemar Pallasch. — Bad Heilbrunn : Klinkhardt, 1995. — 288 s.
271. Hellstroem T. Innovation as Social Action // Organization Articles. 2004. Vol. 11. No. 5. — P. 631–649.
272. Jillet M. Hard, Soft or Medium // McGill Journal of Education. 1973. — No. 92. — P. 131.
273. Nilsen R. The Concept of Integrity in Teaching and Learning / R. Nilsen // Journal of University Teaching and Learning Practice. — 2005. — P. 69–93.
274. Petzold Hilarion Grundkonzepte der integrativen Agogik / H. Petzold // Integrative Therapie. — №3–4. — 1989. — S. 392–398.
275. Rogers E.M. Diffusion of Innovations. — N.Y. : Free Press, 1995.
276. uskinе.ru/news_rl/2014/11/20/zachem_rossii_strategiya_vyrozhdeniya.
277. Wilson, E. Preservice Secondary Social Studies Teachers and Technology Integration :

- What Do They Think and Do in Their Field Experiences? / E. Wilson // *Journal of Computing in Teacher Education*. — 2003. — P. 29–39.
278. Wrigh, H. From Preservice to Inservice Teaching. A Study of Technology Integration / H. Wright, E. Wilson // *Journal of Computing in Teacher Education*. — 2006. — P. 49–55.
279. <http://filosof.historic.ru/books/item/f00/s00/z0000197/st114.shtml> (Электронный ресурс, дата обращения 19.05.2017).
280. <http://government.ru/docs/22263>.
281. <http://news.rambler.ru/29383448>.
282. <http://www.consultant.ru/> (электронный ресурс, дата обращения 19.05.2017)
283. http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Culture/Toffler/_Index.php (Электронный ресурс, дата обращения 19.05.2017).
284. <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html>.
285. <http://www.минобрнауки.рф>.

КОЛЛЕКТИВ АВТОРОВ

Берковский В.А., кандидат социологических наук, доцент кафедры философии и культурологии ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»,

Гончаров В.Н., доктор философских наук, профессор кафедры философии и культурологии ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»,

Гриценко Г.Д., доктор философских наук, профессор, научный сотрудник Института социально-экономических и гуманитарных исследований ЮНЦ РАН,

Грузков В.Н., доктор философских наук, профессор кафедры философии и культурологии ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»,

Джегутанова Н.И., кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»,

Дрожжина Н.Б., кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»,

Ивакина В.В., кандидат психологических наук, доцент кафедры воспитания, социализации и развития личности ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»,

Игропуло И.Ф., доктор педагогических наук, профессор ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет»

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

Корлякова С.Г., доктор психологических наук, профессор кафедры психологии ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»,

Леонова Н.А., кандидат исторических наук, доцент кафедры философии и культурологии ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»,

Маслова Т.Ф., доктор социологических наук, профессор кафедры философии и культурологии ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»,

Медведева Н.И., доктор психологических наук, профессор кафедры психологии ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»,

Моргун И.Н., кандидат педагогических наук, доцент кафедры физической культуры ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»,

Морозова Т.П., кандидат педагогических наук, доцент кафедры андрагогики ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»,

Прилепских О.С., кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»,

Сиволобова Н.А., кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей педагогики и современных образовательных технологий ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»,

Тренина Л.А., доктор философских наук, профессор кафедры философии и культурологии ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»,

Францева Е.Н., кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»,

Хилько О.В., кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт».

Научное издание

**УЧИТЕЛЬ И ВРЕМЯ:
МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ
ПОДХОД К ИССЛЕДОВАНИЯМ**

МОНОГРАФИЯ

Издательство «Дизайн-студия Б».
г. Ставрополь, ул. Краснофлотская, 88. Тел. (8652) 75-06-09.

ГБОУ ВО
«Ставропольский государственный педагогический институт».

Сдано в печать 10.12.2017. Усл. печ. л. 13,97. Гарнитура Georgia.

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

