

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Государственное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Челябинский государственный педагогический университет»

НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ЦЕНТР
«ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ»

З.В. Возгова

**МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ РЕГУЛЯТИВ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ
НЕПРЕРЫВНОГО ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ НАУЧНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ**

МОНОГРАФИЯ



Москва • 2010

УДК 378
ББК 74.480.26
В 64

Рецензенты:

доктор педагогических наук, профессор *Г.Д. Бухарова*
доктор педагогических наук, профессор *Н.Е. Седова*
доктор педагогических наук, профессор *Л.Б. Соколова*

Возгова З.В.

В 64 Методологический регулятив развития системы непрерывного повышения квалификации научно-педагогических работников: монография/З.В. Возгова. – М.: АПК и ПРО, 2010. – 239 с.

ISBN 5-8429-0109-9

Монография посвящена разработке концепции непрерывного повышения квалификации научно-педагогических работников, определению перспективных подходов и принципов непрерывного повышения квалификации.

Исследование имеет значение для дальнейшего изучения основных направлений в системе дополнительного профессионального образования и для практического применения положений исследования в преподавательской деятельности на курсах повышения квалификации.

Монография адресуется работникам факультетов переподготовки и повышения квалификации, институтов дополнительного профессионального образования и всем тем, кто интересуется проблемами непрерывного постдипломного образования.

УДК 378
ББК 74.480.26

Печатается по решению научно-исследовательского центра «Педагогика высшей школы». Научный редактор: Никитина Е.Ю., доктор педагогических наук, профессор (ГОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет»)

© Научно-исследовательский центр
«Педагогика высшей школы», 2010
© АПК и ПРО, 2010

ISBN 5-8429-0109-9

СОДЕРЖАНИЕ

| | |
|---|-----|
| ВВЕДЕНИЕ | 4 |
| ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОНЦЕПЦИИ НЕПРЕРЫВНОГО ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ | 8 |
| § 1.1. Социально-исторические предпосылки становления и развития проблемы непрерывного повышения квалификации научно- педагогических работников | 8 |
| § 1.2. Теоретико-педагогические предпосылки становления и развития проблемы непрерывного повышения квалификации научно- педагогических работников | 38 |
| Выводы по первой главе | 69 |
| ГЛАВА II. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОНЦЕПЦИИ НЕПРЕРЫВНОГО ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ | 72 |
| § 2.1. Андрагогический подход как общенаучная основа педагогической концепции непрерывного повышения квалификации научно- педагогических работников | 72 |
| § 2.2. Компетентностный подход как конкретно-научная основа педагогической концепции непрерывного повышения квалификации научно-педагогических работников | 101 |
| § 2.3. Модульный подход как методико-технологическая основа педагогической концепции непрерывного повышения квалификации научно-педагогических работников | 138 |
| Выводы по второй главе | 178 |
| ГЛАВА III. ПРИНЦИПЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОНЦЕПЦИИ НЕПРЕРЫВНОГО ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ НАУЧНО- ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ | 179 |
| § 3.1. Принципы, отражающие идеи образования взрослых | 180 |
| § 3.2. Принципы, отражающие идеи профессиональной подготовки научно-педагогических работников | 189 |
| § 3.3. Принципы, отражающие идеи дополнительного профессионального образования | 203 |
| Выводы по третьей главе | 211 |
| ЗАКЛЮЧЕНИЕ | 214 |
| БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК | 216 |

ВВЕДЕНИЕ

Настоящая работа посвящена методологическому регулятиву развития системы непрерывного повышения квалификации научно-педагогических работников.

Сформулированная в Российской Федерации задача перехода к непрерывному, в течение всей жизни, образованию, продиктованная темпами развития, выдвигает проблему модернизации системы дополнительного профессионального образования. На современном этапе дополнительное профессиональное образование (далее ДПО) реализуется в целях всестороннего удовлетворения образовательных потребностей граждан, общества, государства.

В пределах каждого уровня профессионального образования основной задачей ДПО является непрерывное повышение квалификации рабочего, служащего, специалиста в связи с постоянным совершенствованием федеральных государственных образовательных стандартов. Непрерывное повышение квалификации предоставляет каждому человеку институциональную возможность формировать индивидуальную образовательную траекторию и получать ту профессиональную подготовку, которая требуется ему для дальнейшего профессионального, карьерного и личностного роста.

Проблемы ДПО в России решаются с первой половины XX века. В дореволюционном этапе происходило зарождение форм и содержания образования взрослых. В советском периоде наблюдалось объединение всех форм повышения квалификации в стройную систему коллективной педагогической работы с постоянно действующими руководящими организациями, открытие институтов повышения квалификации учителей, создание заочно-курсовых секторов при педагогических учреждениях, ориентация на общественно-политическую подготовку учителей, развитие самообразования, создание образцово-показательных школ – опорных площадок.

Современный этап характеризуется переосмыслением базовых ценностей в содержании, формах и технологиях повышения квалификации педагогов. Современное общество нуждается в высококвалифицированных профессионалах, способных решать задачи различного уровня сложности, проводить необходимые преобразования в соответствии с требованиями профессии и социокультурной ролью будущего специалиста. Результатом подготовки будущего специалиста в высшем учебном заведении должна выступить его компетентность в профессиональной деятельности, которая требует непрерывного совершенствования.

До конца 90-х годов ДПО развивалось в основном в рамках межотраслевых институтов повышения квалификации специалистов народного хозяйства. В 1994-95 гг. началось активное развитие дополнительного образования в учреждениях СПО, ДПО и ВПО.

Анализ становления системы повышения квалификации представлен в работах Э. Д. Днепров, Н. А. Лукиной, Э. М. Никитина, Ф. Г. Паначина, А.П. Ситник, А. П. Стуканова, П. В. Худоминского и др.

Исследованы общие вопросы системы образования взрослых (Б.М. Бим-Бад, А.А. Вербицкий, С.Г. Вершловский, И.А. Колесникова, С.И. Змеев, В.И. Подобед, В.В. Горшкова, Г.С. Сухобская, Е.П. Тонконогая, А.Е. Марон, Т.Г. Браже, Л.М. Сухорукова, М.Т. Громкова, Э.М. Никитин, А.П. Ситник, З.Н. Сафина, Т.Н. Ломтева, А.М. Митина, Т.А. Василькова, Р.М. Шерайзина и др.).

Рассматриваются и общие вопросы андрагогики и андрагогического подхода как средства развития способности личности к самоорганизации, саморегуляции и самоактуализации (Б. Г. Ананьев, Л.В. Глазырина, М.Т. Громкова, А.И. Кукуев, Л.В. Линевич, С.А. Писарева, С.А. Филин, Ю.Г. Фокин и др.).

Однако, несмотря на выраженную тенденцию модернизации системы повышения квалификации, в большинстве случаев речь идет о краткосрочных программах, имеющих своей целью расширение знаний

специалиста в одной конкретной области (краткосрочные семинары, различные тренинги). В современных условиях повышение квалификации часто характеризуется как бессистемное, фрагментарное, даже «непрофессиональное». Вследствие этого возникает необходимость обоснования педагогической концепции непрерывного повышения квалификации научно-педагогических работников.

Научные исследования не дают ответа на вопрос о приоритетной цели непрерывного повышения квалификации, о наиболее значимых проблемах этого процесса и, соответственно, о структуре комплексного изучения этого явления. По-прежнему существует потребность в теоретико-методологическом обосновании системы непрерывного повышения квалификации научно-педагогических работников, в целях совершенствования профессиональных качеств специалистов в связи с развитием науки, техники и технологий, совершенствования образовательных стандартов.

Во многом содержание непрерывного повышения квалификации связано для взрослого человека с необходимостью освоения новых профессиональных ролей, выполнения несвойственных профессиональных функций, развития горизонтальной или вертикальной карьеры. Поскольку в любом возрасте образование должно носить опережающий характер, в современной системе образования содержание непрерывного повышения квалификации должно быть стратегически ориентировано на развитие у слушателей готовности к инновационной деятельности.

Реализация субъектной позиции взрослого в системе непрерывного повышения квалификации накладывает отпечаток на основные организационные формы образовательного процесса. Развитие компьютеризации создает все более реальные возможности для проектирования и реализации программ дистанционного обучения.

Система непрерывного повышения квалификации позволяет действующему научно-педагогическому работнику повышать свою

квалификацию на протяжении всей своей жизни в доступной форме и в подходящем режиме. Поиск научных оснований непрерывного повышения квалификации научно-педагогических работников обуславливает актуальность темы исследования.

Композиция монографии отражает ключевые этапы и логику предпринятого исследования: работа состоит из введения, трех глав, заключения. К работе прилагается библиография.

Первая глава «Теоретические аспекты педагогической концепции непрерывного повышения квалификации научно-педагогических работников» посвящена анализу состояния проблемы непрерывного повышения квалификации, обоснованию целевых и содержательных ориентиров ДПО.

Во второй главе «Теоретико-методологические подходы к педагогической концепции непрерывного повышения квалификации научно-педагогических работников» определены основные подходы общенаучного, конкретно-научного и методико-технологического уровня для обоснования педагогической концепции.

В третьей главе «Принципы педагогической концепции непрерывного повышения квалификации научно-педагогических работников» вырабатываются принципы, отражающие идеи образования взрослых, профессиональной подготовки научно-педагогических работников, а также дополнительного профессионального образования.

В заключении подводятся итоги исследования и намечаются перспективы дальнейшей работы, связанной с практической реализацией, предложенной в монографии концепцией.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОНЦЕПЦИИ НЕПРЕРЫВНОГО ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ

§ 1.1. Социально-исторические предпосылки становления и развития системы непрерывного повышения квалификации научно- педагогических работников

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

Сформулированная в Российской Федерации задача перехода к непрерывному, в течение всей жизни, образованию, продиктованная темпами развития, выдвигает проблему модернизации системы повышения квалификации научно-педагогических работников.

В Национальной доктрине образования Российской Федерации до 2025 года указывается на высокое значение образования как важнейшего фактора формирования нового качества экономики и общества. Основная цель профессионального образования – подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности; удовлетворение потребностей личности в получении соответствующего образования.

Дополнительное профессиональное образование (ДПО) – одно из наиболее перспективных направлений развития образовательной

деятельности, позволяющее реализовать принцип «Образование через всю жизнь».

Согласно статье 26 федерального закона "Об образовании" N 3266-1 от 10.07.1992 г. дополнительные образовательные программы и дополнительные образовательные услуги реализуются в целях всестороннего удовлетворения образовательных потребностей граждан, общества, государства. В пределах каждого уровня профессионального образования основной задачей дополнительного образования является **непрерывное повышение квалификации** рабочего, служащего, специалиста в связи с постоянным совершенствованием федеральных государственных образовательных стандартов.

Повышение квалификации – вид дополнительного профессионального образования, обновление и углубление полученных ранее профессиональных знаний, совершенствование деловых качеств работников, удовлетворение образовательных потребностей, связанных с профессиональной деятельностью.

Повышение квалификации представляет собой краткосрочные программы, имеющие своей целью расширение знаний специалиста в одной конкретной области (к ним относят также краткосрочные семинары и различные тренинги). Повышение квалификации осуществляется в рабочее время, с отрывом или без отрыва от работы. Занятия под руководством преподавателей (лекторов, инструкторов) сочетаются с самообразованием.

Система повышения квалификации в России выстраивалась в течение длительного времени и развивалась в разнообразных формах и на различных уровнях. Для выявления социально-исторических предпосылок становления системы непрерывного повышения квалификации следует обратиться к истории российского образования, делая акцент на особенности развития именно системы повышения квалификации.

Исторически зарождение повышения квалификации связано с необходимостью для работающих компенсировать недостаточность

полученных до вступления в трудовую деятельность элементарных общеобразовательных и начальных профессиональных знаний, адаптироваться к меняющимся условиям жизни, повысить уровень культуры. Современная система повышения квалификации в возрастающей степени ориентируется на удовлетворение индивидуальных образовательных интересов личности. С середины XX в. чаще всего рассматривается как элемент непрерывного образования.

Известны различные подходы к пониманию истории повышения квалификации педагогических работников:

1. *Исторический* (А. В. Даринский, Х. Гуммель, Г. А. Ягодин и др.), основанный на идеях Аристотеля, Платона, Сократа, видевших в непрерывном образовании средство достижения развития человека. Эти же идеи нашли отражение и в гуманистических взглядах Вольтера, Гете, Руссо.

2. *Инновационный* (О. В. Купцов, В. Г. Осипов и др.), связывающий непрерывное образование взрослых с активным развитием инновационных процессов в системе повышения квалификации работников образования.

3. *Контрастивный* (А.П. Владиславлев, В.Г. Онушкин, Г.П. Зинченко, Н.К. Сергеев), согласно которому идеи повышения квалификации взрослых появилась давно, а сам феномен – недавно.

Наиболее подробно анализ становления системы повышения квалификации представлен в работах Э.Д. Днепров, Н.А. Лукиной, Э.М. Никитина, Ф.Г. Паначина, А.П. Ситник, А.П. Стуканова, П.В. Худоминоского.

Периодизация развития системы повышения квалификации рассмотрена в публикациях Н. А. Лукиной [78], Э. М. Никитина [92], П.В. Худоминоского [135], А.Н. Джуриного [44].

Первой историко-педагогической работой, в которой рассмотрено становление, развитие и совершенствование системы повышения квалификации работников образования с 1917 по 80-е гг. XX в., является исследование П.В. Худоминоского [135]. Он выделяет определённые временные отрезки становления государственной системы повышения квалификации, которые

напрямую были связаны с этапами развитиями российской общеобразовательной школы (1917-1930; 1930-1950; 1960-1970-е гг.).

Тенденции развития системы повышения квалификации рассматривал в своих работах и Э. М. Никитин [92]. Однако им были взяты несколько иные периоды: 1917-1921 гг.; 30-е годы XX в., период Великой Отечественной войны и послевоенные годы, 50-60-е годы XX в., 1970-1980 гг. XX века.

Российская государственная система народного просвещения, нуждалась в разработке методического сопровождения ещё со времён Екатерины II. Но ситуация осложнялась нехваткой кадров – в империи практически не было квалифицированных русских специалистов, поскольку отсутствовали организованные формы их педагогического образования. Только самообразование, навыки непосредственной деятельности могли хоть как-то подготовить учителей к педагогической деятельности [134].

Только в начале XIX в. в Российской империи появились первые организационные формы работы с педагогическими кадрами – советы. Введенные Уставом 1828 года, педагогические советы способствовали росту профессионального уровня педагогов, так как помимо организационно-хозяйственных вопросов на них обсуждались методы преподавания и воспитания, пути улучшения состояния образования. Деятельность педагогических советов стала более активной в связи с общей активизацией педагогической мысли в 1860-х годах. Большую роль сыграли в этом виднейшие русские педагоги Н.И. Пирогов, К.Д. Ушинский, Л.Н. Модзалевский.

К.Д. Ушинский, разрабатывая педагогику как науку в середине XIX века, в своей работе «Проект учительской семинарии» отмечает, что «самый существенный недостаток в деле русского народного просвещения есть недостаток хороших наставников, специально подготовленных к исполнению своих обязанностей» [127]. В статье «О пользе педагогической литературы» в 1857 году ученый делает попытку поднять авторитет учителя и формулирует основные требования к нему, в частности, большое значение он придает

специальной педагогической и методической подготовке, считая, что специальные педагогические знания нужны учителю для развития умственных способностей детей и привлечения их внимания.

Н.И. Пирогов как попечитель учебного округа внес значительные улучшения в работу педагогических советов гимназий: расширилось содержание обсуждаемых вопросов, были введены в систему доклады и обмен мнениями по дидактическим вопросам, всячески поощрялись методические изыскания учителей, рекомендовалось взаимное посещение уроков [65].

Кроме педсоветов для повышения квалификации педагогических кадров проводились съезды, конференции, совещания, семинары, на которых основными были вопросы повышения уровня знаний учителей, методы и приемы преподавания и воспитания учащихся. Их тематика и представленные категории педагогических работников были достаточно разнообразны: учителя, руководители школ и гимназий. Сначала съезды совмещались с учительскими курсами и проводились в каникулярное время. Продолжительность работы учительских съездов достигала 2-3 недель, что позволяло решать актуальные образовательные задачи, рассматривать конкретные дидактические и методические вопросы, поэтому их можно считать прообразом современных курсов повышения квалификации. География организации съездов постепенно расширялась. В 1863 г. состоялся съезд учителей русского языка в Киеве.

Осенью 1867 г. в Александровском уезде Екатеринославской губернии (современный Днепропетровск) состоялся съезд учителей земских школ, созванный земским деятелем и педагогом Н.А. Корфом. В 1868 году съезды народных учителей проходили в Новгороде и Одессе, в 1869 году – в Московской губернии, Рязани, Симферополе, Вятке, Уржуме, Бессарабии.

Вопросы, поднимаемые на съездах, были весьма разнообразны. В 1866 г. прошли съезды учителей русского языка и словесности гимназий Московского и Казанского учебных округов, на которых обсуждались

проблемы определения программ русского языка и словесности, методики их реализации в процессе изучения теории слога, теории поэзии, теории прозы. Затрагивались и общепедагогические вопросы: межпредметная связь в обучении, анализ и качество посещенных инспектором уроков, обязанности учителя, проблемы воспитания подрастающего поколения, результаты изучения зарубежного опыта.

Разрешение на проведение съездов учителей выдавал губернатор или Министерство народного образования. Проведение съездов требовало финансовых затрат, поэтому небольшие взносы делали земства и отдельные лица. Определенную сумму (по 10-15 рублей) вносили и сами учителя. Если после съезда учитель начинал работать лучше, то эти материальные затраты ему могли быть возмещены земством [125].

Еще не была создана учебно-материальная база повышения квалификации, поэтому для проведения съездов учителей использовались базы школ и учительских семинарий губерний и областей. Постепенно расширялся контингент участников съезда, включенных в повышение квалификации. Среди них были преподаватели закона Божьего, инспектора народных училищ, директора. Съезды стали проходить регулярно (преимущественно ежегодно) или с непродолжительными интервалами. Расширялась география проведения съездов, чаще стали проводиться уездные съезды учителей. Наибольшая активность в проведении съездов как формы обучения учителей и совершенствования их профессионального мастерства наблюдались в начале XX века.

Зарождение форм и содержания системы повышения профессиональной квалификации педагогических работников происходит во второй половине XIX – начале XX вв. В те годы работали такие известные педагоги, как В. П. Вахтеров, П. Ф. Каптерев, П. Ф. Лесгафт, С. Т. Шацкий, К. Д. Ушинский и др.

В данный этап становления системы повышения квалификации наряду со съездами во второй половине XIX века получили распространение летние

учительские курсы, организуемые земствами, городскими управами, педагогические курсы при учебных округах (двухгодичные), педагогические классы при женских гимназиях.

Учительские курсы могли проходить только с разрешения Министерства народного просвещения и под контролем его официальных представителей. В 1875 г. Министерство народного просвещения издало «Правила о временных педагогических курсах для учителей». Устанавливался строгий надзор за их содержанием. После этого длительное время, вплоть до конца 90-х годов XIX века, курсы практически не проводились. Однако необходимость повышения квалификации учителей вынуждает губернские и уездные земства искать формы курсовой подготовки. В 1883 году Черниговское губернское земское собрание запланировало проведение педагогических курсов в течение последующих трех лет для учителей одного района, охватывавшего пять уездов или одну треть губернии. Такие курсы состоялись в г. Чернигове в 1884 году для учителей пяти ближайших уездов. Остальные были запрещены Министерством народного просвещения.

С 1895 года возобновляется проведение педагогических курсов и съездов, которому способствовало принятие Министерством народного просвещения 26 ноября 1899 года временных правил о съездах. Устраивались курсы преимущественно уездными, а с конца 90-х годов губернскими земствами, а также Московским Обществом воспитательниц и учительниц и другими обществами и организациями и проходили под руководством известных педагогов того времени. На этих курсах читались лекции по психологии, педагогике, истории педагогики, проводились образцовые (показательные) уроки, обсуждались доклады и рефераты опытных учителей. В начале XX века на учительских курсах большое внимание уделялось повышению общенаучной подготовки учителей: читались лекции по проблемам психологии, физиологии, русского языка, математики, физики и др. Курсы являлись важным средством общения

учителей, распространения передовой педагогической теории и передового педагогического опыта. Большую роль в организации и руководстве курсами сыграли талантливые русские педагоги Н.Ф. Бунаков, В.И. Водовозов, И.Н. Ульянов, Д.И. Тихомиров, В.П. Вахтеров и др.

Своеобразной формой обучения учительской интеллигенции и повышения уровня их профессиональных знаний являлись различные педагогические общества. Они создавались в Москве и Петербурге, в университетских центрах и губерниях, порой возникали на окраинах России. Одно из первых педагогических обществ было создано в Петербурге в 1859 г. и просуществовало 20 лет. Общество имело отделения (секции) по учебным предметам, на которых изучались учебные планы и программы, методы обучения и воспитания. Эти секции можно считать прообразом современных предметных методических объединений [90].

Образованию работающего учительства служили общества взаимопомощи учителям и учительницам народных училищ. В конце 1902 г. в стране насчитывалось более 70 таких обществ. По характеру деятельности они не ограничивались только материальной поддержкой, а, несмотря на министерскую регламентацию, предпринимали попытки организации предметно-методических объединений, издания педагогических журналов, устройства библиотеки. Все эти меры предназначались для образования учителей в группах и индивидуально.

В начале XX века занятия с педагогическими кадрами по совершенствованию их профессиональных знаний начинают проводить в такой форме, как совещание. В 1905 г. в Санкт-Петербурге прошло совещание, на котором обсуждались вопросы применения более эффективной системы обучения, содержания программ и методов преподавания в школах национальных меньшинств. Особое внимание уделено вопросу о месте родного и русского языков, их соотношении в процессе обучения.

Одной из форм профессиональных объединений учителей были общественно-педагогические собрания, которые могли создаваться после

1894 года с целью совместного проведения досуга их членов. Многообразием направлений отличалась деятельность Петербургского общественного собрания педагогов (основано Педагогическим обществом взаимопомощи в 1893 г.), а также Московского педагогического собрания (1902 г.), которое после закрытия Педагогического общества при Московском университете взяло на себя ряд его функций, например организацию психологической лаборатории и проведение экспериментально-педагогических исследований. Деятельность учительских обществ значительно активизировалась в период 1905-1907 гг. Возникли союзы педагогов, в том числе с политической направленностью, например Социал-демократический союз деятелей по школьному и внешкольному образованию. Однако направленность работы союзов оставалась все же в основном педагогической. Так, Всероссийский союз учителей и деятелей средней школы занимался конкретными вопросами школьной реформы, реорганизации средней школы на основах автономии и демократизации. Обсуждались цели и принципы школы нового типа, ступени обучения и их образовательное содержание, вопросы организации школьного управления и участия общественности в школьном деле.

После прекращения деятельности учительских союзов (1907 г.) общества взаимопомощи вновь стали центрами профессионального объединения учителей. Многие подобные общества проводили работу по улучшению условий труда и быта своих членов, организации их отдыха и лечения, а также по повышению профессионального уровня учителей, устраивая съезды, курсы, выставки, организуя снабжение педагогов пособиями и литературой, лекции, экскурсии, открывая учительские библиотеки и читальни [125].

С 1910 года среди членов обществ взаимопомощи учителей большую популярность завоевала идея создания учительских домов – постоянных учреждений, концентрирующих в себе всю работу обществ, их организационные и просветительские мероприятия. Наиболее крупным считался Московский учительский дом (открыт в 1911 г.), построенный

Обществом взаимной помощи при учительском институте с участием других учительских организаций, приславших свои взносы на его строительство. Учительский дом был хорошо оборудован, имел кабинеты для различных занятий, комнаты для приезжих учителей, музей наглядных пособий, педагогические и детские библиотеки и др.

Всероссийским центром научно-педагогической и методической работы с учителями стал Петербургский педагогический музей военно-учебных заведений, созданный в 1864 г. Музей имел стационарную и передвижные тематические выставки, организовал с целью образования взрослых публичные лекции. Педагогические музеи работали и в других городах России. В 1890 г. их было 10, а в 1903 – уже 67. Многие из них, помимо образовательной (лекционной и методической) деятельности, вели работу по распространению литературы, сбору различных педагогических реликвий и ценностей.

В связи с открытием народных библиотек сложилась благоприятная обстановка для образования взрослых и повышения квалификации учителей путем самообразования. Видное место в развитии самообразования принадлежит известному русскому просветителю Н.А. Рубакину [121], который начал свою деятельность в 80-е годы XIX века, в период разгрома «Народной воли». Он был ярким пропагандистом, теоретиком и практиком самообразования, которое считал единственным действенным путем приобщения основной массы народа к знаниям и культуре. Н.А. Рубакин [121] составлял методические пособия, одобрял, доказывал, убеждал, посылал книги своим корреспондентам, а в 90-х гг. XIX века он создал в Петербурге общественную библиотеку, которую впоследствии подарил Петербургской Лиге образования. В то же время в Москве при Обществе распространения технических знаний была создана Комиссия домашнего чтения, которая разработала программы самообразовательного чтения по циклам биологии, химии, физических наук, истории, литературы, философии, политической экономики. Услугами Комиссии домашнего чтения активно пользовались учителя.

Новые идеи в развитии профессионального образования учителей были предложены на Первом Всероссийском съезде по вопросам народного образования, который проходил с 5 по 16 января 1914 г. На съезде качество работы учителя рассматривалось во взаимосвязи с условиями труда, уровнем квалификации и постоянным его повышением. Была четко сформулирована и модифицирована насущная потребность и необходимость в систематическом повышении квалификации учителей, постоянной работе по пополнению знаний. С учетом требования времени был вынесен на обсуждение вопрос о регулярном проведении краткосрочных учительских курсов. Основными факторами, из которых следовало исходить при устройстве учительских курсов, названы: неудовлетворительность школьной подготовки большинства учащихся, потребность учительства в выяснении очередных вопросов школьной практики, настоятельная потребность учащихся в товарищеском общении и желание быть в курсе современных течений в отраслях научного знания, соприкасающихся со школьным делом. Видное место предполагалось отводить в программе летних курсов разработке вопросов изучения местной природы и жизни.

Для обеспечения широкого доступа педагогам на летние курсы были предусмотрены курсы трех уровней: уездные (районные), губернские и областные (в университетских городах и главных культурных центрах).

Главная задача уездных курсов заключалась в необходимости поднять специально-педагогическую подготовку слушателей: помочь им войти в технические подробности педагогического дела и лучше приспособиться к тем или иным местным условиям. Для этого лекторами устраивались демонстрации приемов и методов обучения. Число слушателей на таких курсах было ограниченным.

Главной задачей губернских летних учительских курсов являлось пополнение теоретической подготовки учителей по общим и общепедагогическим предметам. Цель их – вызвать интерес к научной работе у слушателей и ознакомить их с важнейшими положениями и выводами

современной науки. Программа общих предметов на этих курсах должна была носить энциклопедический характер и состоять из эпизодических курсов.

Областные курсы при настоящих условиях должны были носить смешанный, общеобразовательный характер, с преобладанием общеобразовательного элемента. При выработке программ этих курсов необходимо было серьезно считаться с разнообразием запросов подготовки курсистов и с «многолюдством» слушателей курсов. В интересах дела продолжительность областных курсов не могла быть менее 1,5-2 месяцев. При курсах обязательным было открытие педагогической выставки, на которой центральное место должны были занимать систематическая коллекция и другие экспонаты, имеющие в виду потребности учителей.

В 1915-1917 годах повышение квалификации учителей практически не проводилось.

Отличительной особенностью повышения профессионального уровня педагогов до начала XX века являлось отсутствие специальных учреждений, в задачу которых входило бы повышение квалификации учителей, включая разработку программ и проведение курсов. Повышения квалификации педагогических работников было децентрализованным. Инициатива проведения курсов, съездов и других форм ДПО исходила от губернских и уездных земств, позднее также от учительских обществ, университетов и других заинтересованных организаций. Формированием программ повышения квалификации занимались, как правило, сами устроители курсов вместе с ведущими специалистами в сфере образования. Министерство народного просвещения определяло лишь ограничительные правила организации курсов, съездов, собраний [121].

Только в начале XX в. работа с педагогическими работниками была поставлена на научную и систематическую основу. Этому способствовали различные формы работы, в том числе организация издательской деятельности. Изменениями в школьном образовании (1917-1930 г.)

повлекли за собой и развитие системы повышения квалификации педагогических работников [87].

Данный этап характеризуется объединением всех форм повышения квалификации в стройную систему коллективной педагогической работы с постоянно действующими руководящими организациями в центре и на местах, открытием институтов повышения квалификации учителей, созданием заочно-курсовых секторов при педагогических учреждениях (вузах, техникумах, училищах и т.д.), ориентацией на общественно-политическую подготовку учителей, развитием самообразования, созданием образцово-показательных школ – опорных площадок [125].

В основу складывающейся государственной системы повышения квалификации были положены следующие принципы: плановость, непрерывность, всеобщий охват педагогов, взаимосвязь содержания повышения квалификации и стоящих перед школой задач, ориентация на активные методы курсовой подготовки (практикумы, семинары и т.д.), ведущая роль самообразования [67].

Советское правительство с первых дней придавало огромное значение развитию образования и идеологическому воспитанию детей и молодежи. Уже в 1917-1918 годах были приняты основные документы, определявшие лицо новой школы. Однако большая масса учителей негативно отнеслась к советской власти. Более половины членов Союза учителей во главе с В.И. Чарнолуским в знак протеста вообще прекратили преподавательскую работу. Кроме того, в школы пришло много учителей, не имевших ни соответствующего образования, ни опыта преподавательской работы. В связи с этим советским правительством был инициирован процесс переподготовки учителей (в первое десятилетие Советской власти речь шла именно о переподготовке) путем проведения краткосрочных педагогических курсов.

Особенностью курсов было преобладание занятий идейно-политического характера, экономической, фабрично-заводской и сельскохозяйственной тематик при недооценке методических и педагогических вопросов, что негативно сказывалось на результатах

подготовки учительства. Курсы организовывались местными органами управления образованием в Домах работников просвещения, педагогических музеях, опытно-показательных учреждениях.

После Октябрьской революции 1917 года произошла смена государственной власти в стране. Появились новые документы об образовании, в которых закреплялись общедоступность и бесплатность всех форм образования для всех социальных и возрастных групп населения.

Создается отдел внешкольного образования – народный комиссариат просвещения (Наркомпрос), а в аппарате этого отдела – подотдел по руководству общеобразовательными школами взрослых. В 1919 году Наркомпрос начинает издавать журнал «Внешкольное образование», в котором освещаются проблемы теории и практики образования взрослых в России и за рубежом. Одним из приоритетов государственной политики становится всесторонняя государственная и общественная помощь самообразованию, культурному развитию и саморазвитию народа: создание массовой общедоступной сети учреждений внешкольного образования, превращение образования взрослых в общественно необходимое структурное подразделение, его институционализация.

Учреждениями внешкольного образования стали народные университеты, которых к этому времени в России насчитывалось 119. Понятие «народный университет» не было строго определенным. Одни университеты представляли собой совокупность многих просветительных учреждений разных уровней. Так, открытый осенью 1918 года Кронштадтский народный университет включал в себя общеобразовательную школу второй ступени, техникум, курсы по отдельным предметам и эпизодические лекции. Другие университеты приближались к высшему учебному заведению. В третьих постоянно читались совершенно случайные курсы лекций. Отдельные университеты почти полностью использовали дореволюционные уставы, учебные планы, систему обучения [96].

В двадцатые годы XX века в центре внимания находились общепедагогические проблемы – новые принципы строительства советской общеобразовательной школы. Переподготовка учителей претерпела серьезные изменения, особенно это касалось общественно-политической подготовки педагогов.

В 1920 году Наркомпросом РСФСР были организованы высшие педагогические курсы для преподавателей школ второй ступени, со сроком обучения 4 месяца, в 1921 году срок для обучения был продлен до одного года. С 1922 года эти курсы получили название Высших научно-педагогических курсов; на их базе в 1924 возникли Высшие научно-педагогические курсы при педагогическом факультете 2-го МГУ: они готовили не только преподавателей педагогики и методик отдельных предметов для средних специальных учебных заведений, но и научные кадры. Активное участие в их работе принимали П.П. Блонский, А.Г. Калашников, Е.Н. Медынский, А.П. Пинкевич и другие видные педагоги. После реорганизации 2-го МГУ в педагогический институт (ныне Московский государственный педагогический университет) педагогические курсы продолжали свою работу в составе этого института до 1933 года и готовили преподавателей педагогических дисциплин для педтехникумов, инспекторов-методистов для отделов народного образования.

С 1924 года высшие педагогические курсы также организовывались при некоторых вузах для лиц, окончивших эти вузы: они изучали в течение 1-2 лет психологию, педагогику, методику преподавания специальных дисциплин. Такие курсы существовали при Ленинградском технологическом институте, Ленинградском сельскохозяйственном институте, Сельскохозяйственной академии им. К.А. Тимирязева, Высших художественно-технических мастерских, Институте народного хозяйства им. Г.В. Плеханова.

Важную роль в повышении квалификации играли съезды, которые проводились по различным проблемам с различными категориями педагогических работников. Так, Второй Всероссийский съезд заведующих

губсоцвосами в марте 1923 г. рекомендовал использовать в качестве баз и центров повышения квалификации учителей педагогические учебные заведения, опытно-показательные учреждения, педагогические музеи, Дома работников просвещения.

На III Всероссийском съезде Союза работников просвещения в 1921 г. было предложено объединить все формы повышения квалификации в стройную систему коллективной педагогической работы с постоянно действующими руководящими организациями в центре и на местах. Действенной формой повышения квалификации, обобщения и пропаганды передового опыта стали республиканские и областные научно-педагогические конференции, они имели характер своеобразных производственных совещаний, играли серьезную роль в улучшении подготовки учителей.

Для руководства процессом переподготовки учительства в 1921 г. при общем отделе Главсоцвоса (Главного управления социального воспитания и политехнического образования) Наркомпроса РСФСР была создана секция по вопросам повышения квалификации, реорганизованная в мае 1922 г. в самостоятельный отдел подготовки педагогического персонала. Организация переподготовки учителей при педвузах активизировалась в 1930-е годы, однако в дальнейшем не нашла широкого распространения как форма повышения квалификации учителей [125].

Во второй половине 20-х годов XX века был сделан важный шаг в дальнейшем развитии системы повышения квалификации учителей – началось формирование специальных учреждений повышения квалификации. В 1927 году были созданы Центральные курсы по повышению квалификации педагогов, реорганизованные в 1930 г. в Центральный институт повышения квалификации кадров народного образования (ЦИПККНО).

Учеными ЦИПККНО разрабатывались антропологические основы дополнительного профессионального образования учителей: проводились исследования уровня квалификации учителя от стажа его работы и возраста,

велись разработки «эталона педагогической профессии», составлялись профессиограммы учителя (С.М. Фридман, П.М. Парибок). С.Т. Шацким была выдвинута *идея непрерывного педагогического образования*. В 1928-1929 гг. отделения института повышения квалификации педагогов создаются в ряде областных и краевых центров.

Значительным фактором в изучении и широкой пропаганде опыта лучших учителей было создание опорных школ, что было закреплено «Положением об опорной школе» в 1929 году. В них сосредотачивались лучшие педагогические кадры. Широкие возможности для контактов открывала совместная работа в методических объединениях. Еще Л.Н. Толстой заметил, что работа учителя над усовершенствованием своего мастерства должна вести не только к систематическим поискам новых методических средств, но и к общению с другими учителями, к изучению опыта и мастерства лучших учителей и использованию этого опыта в своей педагогической работе.

Исходя из задач максимального развития инициативы и самостоятельности каждого слушателя, сотрудники кабинета по изучению труда учителя при Институте повышения квалификации педагогов, на основании проведенных исследований, пришли к выводу, что на лекции должно выделяться не более 20% учебного времени, на лабораторные и семинарские занятия – 35%, на практикумы – 25%, на обмен опытом – 10%, на экскурсии – 10%. В системе повышения квалификации значительное место занимали тематические курсы. Темы на каждый год определялись задачами, вытекающими из анализа качества педагогической работы. Характерно, что основными методами тематических курсов являлись семинарские и лабораторные при незначительном количестве лекционных занятий [90].

Решение задачи ликвидации элементарной неграмотности среди огромных масс взрослого населения в 20-30 годы XX века оказало серьезное влияние на развитие образования взрослых. Ликвидация неграмотности требовала целенаправленной и систематической помощи учителям в

организации и проведении этой работы. Наркопросом РСФСР в 1923 г. была создана Центральная педагогическая студия, являвшаяся методическим центром, а губернские отделы народного образования официально получили право на создание методических бюро (прообраз методических кабинетов). Таким образом, 1923 год можно считать временем рождения первых учреждений дополнительного педагогического образования [125].

Среди учительских масс особое место занимала большая группа учителей, пришедших на работу в школу с краткосрочных курсов, то есть наименее квалифицированная и наименее подготовленная. Конкретными формами помощи этому так называемому «педмолодняку» были следующие: помощь заведующего школой, помощь инструктора-инспектора, консультпункт, индивидуальные прикомандирования и шефство, trimestровые конференции, методические семинары, педагогический практикум, практикум-курсы, формы и методы культпоходов, краткосрочные курсы.

С целью выявления уровня профессиональных знаний с 1938 года началась аттестация на звание учителя начальной и средней школы. По ее итогам учителя делились на три группы: 1) получившие персональное звание учителя; 2) допущенные к педагогической работе при условии получения соответствующего образования в установленные комиссией сроки; 3) отстраненные от работы в школе ввиду профессиональной непригодности (таких было немного).

Важную роль в совершенствовании квалификации сыграли педагогические издательства и периодическая учительская пресса. В помощь учителям с 1922 года в Москве начал выходить журнал «На путях к новой школе», теоретический орган Государственного ученого совета при Наркомпросе РСФСР. В 1928-1930 годах издавался сборник-журнал Центрального института повышения квалификации педагогических кадров Наркомпроса РСФСР «Педагогическая квалификация» (двухмесячник). В 1930-х годах в стране выходило 15 центральных и большое количество местных журналов, способствовавших в значительной степени самообразованию и повышению квалификации педагогов [90].

Так, начиная с 30-х гг. XX в. широкое распространение получило систематическое повышение квалификации работников просвещения в Институтах усовершенствования учителей, которые создавались при Министерствах просвещения союзных и автономных республик, краевых, областных отделах народного образования. В них осуществлялось повышение квалификации учителей и других работников образования, изучались, обобщались и распространялись передовые методы обучения и воспитания.

Таким образом, система повышения квалификации к сороковым годам XX века имела учебно-методические учреждения и включала следующие организационные формы:

- краткосрочные курсы центрального и местного значения (1-2 месяца);
- курсы преподавателей отдельных дисциплин и руководителей школ повышенного типа;
- центральные заочные двухгодичные курсы для различных категорий (учителей школ I ступени, заведующих опорными школами, инспекторов начальных школ, дошкольных работников, преподавателей-предметников);
- краткосрочные (1-2 месячные) курсы губернского и окружного значения для учителей, воспитателей, пионервожатых и других педагогических работников;
- центральные и местные практикумы при опытно-показательных и опорных учреждениях системы просвещения, а также при педагогических учебных заведениях;
- учительские конференции (5-10-дневные);
- методические объединения по специальностям;
- совещания, семинары и конференции, проводимые три раза в год в каникулярное время;
- самообразование через индивидуальную работу.

В период Великой Отечественной войны ЦИПКНО и ряд институтов усовершенствования учителей были временно закрыты. В 1944 году Совнаркомом РСФСР было принято новое «Положение об институте усовершенствования учителей», в соответствии с которым институты

усовершенствования учителей (далее ИУУ) уже не обладали правами высших учебных заведений, в их штате теперь не было научных сотрудников. В первые послевоенные годы многие ИУУ ютились в непригодных помещениях, имели штат не более 10-15 методистов. Все это оказывало негативное влияние на уровень повышения квалификации учителей.

Послевоенные годы характеризуются возрождением и дальнейшим развитием системы повышения квалификации. По приказу Минпроса РСФСР вновь введена и получила широкое распространение очно-заочная форма курсовой подготовки учителей с дифференцированными заданиями для них, предполагавшая тесную связь курсов с самообразованием и методической работой, данная форма не оправдала себя полностью. 60-80% учителей приезжали на установочные сессии неподготовленными, на повторные сессии многие вообще не являлись. Более успешно проходило обучение на очных летних и годичных постоянно действующих курсах, на краткосрочных семинарах, лекциях-консультациях, различных практикумах.

С 1947 года наметился новый этап деятельности народных университетов, ставших функционировать под эгидой созданного Всесоюзного общества по распространению политических и научных знаний (с 1962 года переименованный в общество «Знание»). В этот период времени быстро растет сеть народных университетов, увеличивается их популярность, они организуются по территориальному признаку. Роль народных университетов виделась в оживлении деятельности различных культурных учреждений (клубов, кинотеатров, библиотек), к ним привлекалось внимание населения с помощью интересных лекций, конференций, встреч с деятелями науки и культуры.

Важной формой, способствующей росту профессионального уровня учителя, становятся Педагогические чтения, которые впервые были проведены в 1945 году АПН РСФСР в Москве. Это периодически проводимые совещания педагогов – учителей, деятелей педагогической науки и других работников народного образования, представителей общественности, имеющие целью

обобщение и распространение передового педагогического опыта. С 1968 года организуются Всесоюзные Педагогические чтения Министерством просвещения СССР, АПН СССР и ЦК профсоюза работников просвещения, высшей школы и научных учреждений. Всесоюзным Педагогическим чтениям предшествуют педагогические чтения в школах, районах (городах), областях, краях, автономных и союзных республиках. Подготовку и проведение местных педагогических чтений осуществляют органы народного просвещения, институты усовершенствования учителей, местные организации педагогического общества. Доклады, представляющие особый интерес, заслушиваются на Всесоюзных Педагогических чтениях и публикуются в печати.

В связи с массовой переподготовкой учителей по программам политехнического обучения во второй половине 50-х – начале 60-х годов XX века в ИУУ вновь оживляются исследования по проблемам повышения эффективности дополнительного профессионально-педагогического образования. Активно проводились структурные изменения в институтах усовершенствования учителей с учетом новых потребностей школы в обучении педагогов. Открывались педагогические кабинеты вечерних школ, школ-интернатов, воспитательной работы, руководящих кадров; чуть позднее появились кабинеты технических средств обучения, педагогики и психологии, передового педагогического опыта и др. В это же время появились новые организационные формы образования учителей в системе повышения квалификации: школы передового опыта, районные и областные педагогические чтения, научно-практические конференции.

В 1960-е гг. Центральный институт повышения квалификации руководящих работников народного образования играл ведущую роль в повышении квалификации руководящих и учительских кадров восьмилетних и средних школ. В эти же годы появляются первые диссертационные исследования, касающиеся построения системы повышения квалификации на разных ступенях ее организации. Э. М. Никитин в своей работе анализирует

историю процесса повышения квалификации педагогических кадров и предлагает одну из первых ее периодизаций [66]. В этой связи следует отметить и диссертационные исследования К.И. Золотарь (1958), Г.А. Соловковой (1968), В. Т. Рогожкина (1960), И. Т. Раченко (1966).

В конце 60-х гг. начала разворачиваться сеть специализированных отраслевых и межотраслевых институтов повышения квалификации специалистов (ИПК), факультетов (ФПК) или соответствующих отделений при вузах, курсов при предприятиях, учреждениях и учебных заведениях.

В 1966 году Центральный Комитет КПСС и Совет Министров СССР публикуют Постановление от 03.09.1966 № 729 «О мерах по улучшению подготовки специалистов и совершенствованию руководства высшим и средним специальным образованием в стране» [112], где статья 11 гласит о создании факультетов повышения квалификации для преподавателей вузов: «Принять предложение Министерства высшего и среднего специального образования СССР об организации в университетах и в других высших учебных заведениях, располагающих наиболее квалифицированными преподавательскими кадрами и современной лабораторной базой, факультетов повышения квалификации преподавателей высших учебных заведений со сроком обучения до 4 месяцев; численность профессорско-преподавательского, учебно-вспомогательного и другого персонала, обслуживающего факультеты повышения квалификации преподавателей, установить применительно к существующим штатам дневных факультетов этих высших учебных заведений».

Статья 14 гласит о создании факультетов повышения квалификации вузов для преподавателей средних специальных учебных заведений: «Разрешить Министерству высшего и среднего специального образования СССР организовать при крупных дневных высших учебных заведениях факультеты повышения квалификации преподавателей средних специальных учебных заведений со сроком обучения до 4 месяцев.

Численность профессорско-преподавательского, учебно-вспомогательного и административно-управленческого персонала факультетов повышения квалификации преподавателей средних специальных учебных заведений установить применительно к существующим штатам дневных факультетов этих высших учебных заведений.

Расходы по обучению слушателей на факультетах повышения квалификации преподавателей техникумов, находящихся в ведении отраслевых министерств (ведомств), производятся этими министерствами (ведомствами) за счет средств на подготовку и повышение квалификации кадров». Также в этом Постановлении в статье 12 идет речь о повышении квалификации педагогов: «В целях повышения квалификации преподавателей педагогических дисциплин университетов и педагогических институтов организовать в 1967 году при Академии педагогических наук СССР постоянно действующие Высшие педагогические курсы со сроком обучения до 4 месяцев и контингентом приема 200 человек». Таким образом, практика проведения педагогических курсов, начатая в двадцатых годах XX века, продолжается.

На повышение квалификации направлялись лица со средним, средним специальным и высшим педагогическим образованием. Срок обучения с отрывом от работы, как правило, 1–2 мес., без отрыва от работы – 3-6 мес., в зависимости от должностной категории. С 1977 г. руководящие работники и специалисты народного хозяйства были обязаны проходить повышение квалификации не реже одного раза в 6 лет.

В 1960-1970 годы получает дальнейшее развитие идея дифференциации содержания повышения квалификации педагогов с учетом уровня их подготовки, стажа, интересов и потребностей, выдвинутая еще в 20-е годы XX века. В процесс курсовой подготовки включались курсы по углубленному изучению предметов, для учителей малокомплектных школ, проводились проблемные курсы и семинары.

Происходит дальнейшее развитие Институтов усовершенствования учителей, основными организационными формами их деятельности были различного рода очные и очно-заочные курсы, методические семинары, практикумы, групповые и индивидуальные консультации и др. Совместно с педагогическими учебными заведениями и научно-исследовательскими учреждениями Институты усовершенствования учителей организуют Педагогические чтения, проводят научно-практические конференции, педагогические выставки. В помощь самообразованию учителей и других работников народного образования Институты разрабатывают программы, тематические задания, списки рекомендуемой литературы, через местные издательства выпускают методическую литературу и учебные пособия для учителей.

С середины 80-х гг. XX в. в стране широко развернулась деятельность педагогов-новаторов: Е. Н. Ильина, С. Н. Лысенковой, В. Ф. Шаталова, М. П. Щетинина и др.

К середине 80-х гг. XX века институты усовершенствования учителей достигли того уровня, когда их учебно-материальная база, содержание, формы и организация работы с педагогическими кадрами, штаты, профессорско-преподавательский и методический состав позволили из учреждений учебно-методических перейти в статус научно-методических и учебных центров, что способствовало совершенствованию подготовки слушателей.

В конце 80-х гг. в СССР насчитывалось 356 ИПК и институтов усовершенствования, 188 их филиалов, 560 факультетов при вузах, 600 курсов при министерствах, ведомствах, организациях и учреждениях. В качестве перспективы рассматривалась задача создания единой государственной системы повышения квалификации. Ежегодно в системе повышения квалификации обучалось около 3 млн. человек в учебном процессе было занято около 60 тыс. преподавателей, среди них 70% — специалисты с учеными степенями и званиями. Однако в условиях

экстенсивного развития производства, административно-командной экономики, номенклатурного подхода к подбору и расстановке кадров деятельность системы повышения квалификации была излишне формализована и не всегда эффективна.

Таким образом, реформирование системы повышения квалификации, расширения ее задач и функций, углубления принципов и содержания было необходимо. Одна из причин – повышение квалификации долгое время понималось как овладение передовым опытом. Основной акцент в этой работе с учителями делался на изучение и воспроизведение частных составляющих этого опыта (методов, приемов, способов, методик), а не на освоение его общего замысла.

Новый век принёс и новые веяния в российском образовании. Вводится нормативное подушевое финансирование Институтов повышения квалификации. Федеральная программа развития образования на 2006-2010 гг., утвержденная постановлением Правительства Российской Федерации от 23 декабря 2005 г. № 803, определила в качестве приоритетного направления реформирование системы повышения квалификации, структурную перестройку послевузовского профессионального образования в целом, создание региональных центров образования как инновационных образовательных учреждений. Для обобщения передового педагогического опыта и его распространения многие учреждения дополнительного профессионально-педагогического образования перешли к изданию собственных бюллетеней, газет, сборников, журналов.

Современный этап развития системы повышения квалификации характеризуется переосмыслением базовых ценностей в содержании, формах и технологиях повышения квалификации педагогов. 1990-е годы связаны с новой социально-экономической ситуацией (переходом к рыночным отношениям), которая оказала серьезное влияние на образование взрослых, и с реформой системы народного образования в России.

В Российской Федерации сложилась многоуровневая система повышения квалификации учителей, руководителей школ и работников органов управления образованием. Назовем основополагающие принципы этой системы:

- сочетание общефедеральных подходов с широкой инициативой местных органов управления образованием;
- непрерывность повышения квалификации на протяжении всего периода педагогической деятельности;
- согласованность и преемственность функционирования различных звеньев системы повышения квалификации;
- опережающий характер повышения квалификации с учетом перспектив развития образовательной системы, достижений педагогической науки и актуального педагогического опыта.

Сегодня учителя, руководители школ и работники органов народного образования проходят курсы повышения квалификации при ИПК, ИУУ, педагогических вузах, научно-исследовательских учреждениях РАО. Этими же учреждениями проводятся различные тематические, целевые и проблемные курсы без отрыва от работы. Подобные формы повышения квалификации позволяют в наибольшей степени учитывать индивидуальные интересы и потребности научно-педагогических работников, оперативно оказывать им необходимую помощь, в том числе и в устранении недостатков в работе.

«Образовательный бум» увеличивает потребность в образованных и профессионально компетентных людях, имеющих фундаментальную подготовку по своей специальности и готовых к освоению новых знаний и принятию решений в изменяющейся ситуации.

Долгое время использовались традиционные подходы к организации и проведению курсов повышения квалификации, предлагались программы для преподавателей, призванных решать поставленные задачи традиционными методами. В процессе обучения основное внимание обращалось на усвоение отработанных методов и алгоритмов решения возникающих задач и проблем.

На современном этапе развития общества предполагается предоставление услуг дополнительного профессионального образования, направленного на создание условий для формирования у преподавателя новых компетенций. Качество обучения определяет профессиональная компетентность преподавателей, она требует непрерывного совершенствования. Помимо базовой профессиональной подготовки, включающей психолого-педагогическую составляющую, преподаватель современного вуза должен обладать умениями, связанными с уровнем владения современными образовательными технологиями, прикладными навыками их использования.

Задачи модернизации педагогического образования могут быть успешно решены только в тесной связи системы вузовской подготовки с системой ДПО научно-педагогических работников высшей школы на основе сохранения фундаментальности высшего образования и соответствия актуальным потребностям заказчиков образования – личности, рынка труда, государства [66].

Достижение нового качества образования невозможно без повышения уровня профессиональной компетенции работников образования.

Осуществляемая в стране модернизация образования, формирование и обустройство новой модели школы требуют в настоящее время качественного повышения уровня профессиональной компетенции как учителей, так и руководителей образовательных учреждений, а также специалистов органов управления образованием.

Сегодня политическим руководством страны четко обозначены приоритеты совершенствования системы повышения квалификации педагогических кадров. Так, В.В. Путин подчеркнул, что «залогом профессионального успеха уже не могут служить полученные один раз в жизни знания. На первый план выходит способность людей ориентироваться в огромном информационном поле, умение самостоятельно находить решения и их успешно реализовывать. Для внедрения новых методик

преподавания требуются также современные программы повышения квалификации педагогов» [32].

«Необходимо дать учителю широкие возможности для выбора формы, модели профессионального совершенствования. Мы начали кардинально менять систему повышения квалификации педагогических кадров, в том числе принципы ее финансирования, передавая деньги самим школам. Такой опыт в ближайшее время должен быть распространен на всю систему образования», – добавил Д.А. Медведев» [32].

И.А. Мосичева и В.П. Шестак подчеркивают необходимость решения проблемы активного включения профессорско-преподавательского корпуса высшей школы в процессы, происходящие в российском обществе. Решение проблемы они видят в интенсификации работы в двух взаимосвязанных направлениях:

- во-первых, – это приобретение преподавателями новых ранее несвойственных им компетенций путем повышения их квалификации;
- во-вторых, – это массовое включение преподавателей в реализацию программ ДПО [66].

Для реализации этих направлений необходимо разработать новый подход к организации повышения квалификации научно-педагогических работников, который должен включать формирование единой системы мониторинга и предполагать использование информационных технологий, обеспечивающих статистическое наблюдение за процессом повышения квалификации учреждений ВПО России.

С 2005 года функционирует новая модель формирования госзаказа на повышение квалификации научно-педагогических работников по приоритетным направлениям развития науки и образования на основе целевого финансирования.

Характерной особенностью данного подхода является сетевой принцип организации повышения квалификации и постоянный мониторинг хода его проведения. Важно то, что повышение квалификации осуществляют так

называемые базовые вузы – вузы, имеющие статус особо ценных объектов культурного наследия, и передовые вузы, реализующие инновационные программы развития образования. Причем вузы, организующие и проводящие повышения квалификации, могут меняться, что позволяет отбирать наиболее перспективные и появляется возможность варьировать их распределение по федеральным округам, управляя процессом повышения квалификации.

Также важным моментом является осуществление мониторинга с целью координации и контроля деятельности учреждений, реализующих программы повышения квалификации (базовые вузы) и их потребителей (линейные вузы). Функции мониторинга возложены на Московский институт радиоэлектроники и автоматики (МИРЭА). Основной целью его деятельности является осуществление мониторинга деятельности и участие в контроле над реализацией государственной политики в области повышения квалификации, а также обеспечение единства требований к организации и проведению повышения квалификации на основе системного подхода. Важным инструментом мониторинга является оперативная статистическая информация, позволяющая оценивать ход процесса и вносить необходимые коррективы.

Сведения о результатах выполнения программ повышения квалификации достаточно важны для анализа востребованных направлений переподготовки кадров в обществе. Они позволяют прогнозировать направления, перспективные с точки зрения дальнейшего развития и изменения перечня основных программ повышения квалификации. Создание информационной системы мониторинга образовательной деятельности в сфере повышения квалификации научно-педагогических работников дает возможность:

- формировать необходимую выходную статистическую отчетность, включающую прогнозирование наиболее востребованных направлений, специализаций;

- создать инструменты оценки эффективности работы центров повышения квалификации [87].

Таким образом, современный период развития системы ДПО отмечен переходом к *непрерывному повышению квалификации научно-педагогических работников*, заинтересованностью высшего руководства страны проблемами ДПО, появлением новых форм, технологий и содержания повышения квалификации.

Подведем итоги данного параграфа.

1. Проблема повышения квалификации с середины XX в. рассматривается как элемент непрерывного образования. Историю развития идеи непрерывного повышения квалификации научно-педагогических кадров можно условно разделить на следующие периоды: дореволюционный; 1917-1921 гг.; 30-е годы XX в., период Великой Отечественной войны и послевоенные годы, 50-60-е годы XX в., 1970-1980 гг. XX века, современный период. Данная историография позволяет установить социально-исторические предпосылки возникновения и развития исследуемой проблемы в её генезисе, определить степень её изученности, что служит в дальнейшем стимулом для определения дальнейших перспектив исследуемой проблемы, основанием для доказательства необходимости построения педагогической концепции непрерывного повышения квалификации научно-педагогических кадров.

2. К социально-историческим предпосылкам становления и развития непрерывного повышения квалификации научно-педагогических работников мы относим:

- *социально-производственные*, выражающиеся в социальном заказе на непрерывное повышение квалификации научно-педагогических работников с высоким уровнем профессиональной компетентности, способных быстро адаптироваться к условиям международной конкуренции, отвечающих потребностям общества и современного рынка труда;

- *социально-педагогические*, представляющие непрерывное повышение квалификации научно-педагогических работников как перспективное

направление, позволяющее успешно решать проблему индивидуальных образовательных интересов личности в условиях социального и научно-технического прогресса, а также запросами рынка труда, главными требованиями которого к специалисту становятся компетентность и профессионализм;

- *культурно-исторические*, базирующиеся на понимании личности как активной творческой и саморазвивающейся личности, способной формировать индивидуальную образовательную траекторию и получать ту профессиональную подготовку, которая требуется для дальнейшего профессионального, карьерного и личностного роста.

§ 1.2. Теоретико-педагогические предпосылки становления и развития системы непрерывного повышения квалификации научно-педагогических работников

Реализация процесса модернизации российского образования потребовала на всех уровнях системы образования необходимости определения новых целей, изменения образовательной парадигмы, совершенствования содержания, технологий, форм обучения и ресурсной базы.

«Соревнование национальных систем образования стало ключевым элементом глобальной конкуренции, – отмечает В.В. Путин. – И сегодня выигрывает тот, кто быстрее адаптируется к запросам и требованиям динамично меняющегося мира. Мира, в котором постоянно обновляются технологии, где идет ускоренное освоение инноваций, и формируются глобальные рынки трудовых ресурсов. Причем, залогом профессионального успеха уже не могут служить полученные один раз в жизни знания. На первый план выходит способность людей ориентироваться в огромном информационном поле, умение самостоятельно находить решения и их успешно реализовывать» [32].

Министерство образования и науки России предполагает распространить на сферу профессионального образования подход (отработанный в общем образовании), – «деньги регионам в обмен на обязательства». Речь идет о реализации проектов, которые направлены как на развитие в регионах системы подготовки и переподготовки кадров, так и – одновременно – на формирование новых рабочих мест в самой системе профобразования (А. Фурсенко) [82].

Реализация планов долгосрочного развития экономики и социальной сферы Российской Федерации увязывается с проектом «Наша новая школа». «Успешность плана, – по мнению Президента РФ Д.А. Медведева, – зависит от того, насколько все участники экономических и социальных отношений смогут поддерживать свою конкурентоспособность. Важнейшими условиями конкурентоспособности становятся инициативность, способность творчески мыслить и находить нестандартные решения. В условиях глобального рынка, в котором участвует и Россия, такие качества востребованы не только отдельными гражданами, но и целыми творческими коллективами, предприятиями и регионами. Эти обстоятельства и определяют инвестиционный характер вложений в образование» [32].

Согласно рекомендациям Совета Европейского союза образование должно дать возможность всем людям приобрести необходимые знания для взаимодействия в качестве активных граждан в обществе, основанном на знаниях, и на рынке труда [123].

Модернизация Российского образования сегодня не представляется возможным без действенного развития системы повышения квалификации в общей структуре дополнительного профессионального образования (ДПО).

В словаре основных понятий **дополнительное профессиональное образование** понимается как «образование на базе высшего или среднего профессионального, осуществляемое в целях совершенствования профессиональных качеств специалистов или переподготовки их к новым

видам профессиональной деятельности в связи с развитием науки, техники и технологий, совершенствования образовательных стандартов, завершающееся итоговой аттестацией и выдачей слушателю соответствующего документа» [118, С.44].

До конца 90-х годов ДПО развивалось в основном в рамках межотраслевых институтов повышения квалификации специалистов. В 1994-95гг. началось активное развитие дополнительного образования в учреждениях СПО, ДПО и ВПО. Сегодня по всей стране действует более 1000 подразделений ДПО, которые ежегодно обучают (повышение квалификации, профессиональная переподготовка) свыше 400 000 специалистов.

Ключевая роль в развитии ДПО принадлежит ведущим высшим учебным заведениям, на базе которых созданы внутривузовские системы ДПО. По состоянию на ноябрь 2009 года российскими лидерами в ДПО являются РУДН (700 программ, свыше 25 000 слушателей), МГУ им. М.В. Ломоносова (450 программ, около 18 000 слушателей), МГТУ им. Н.Э. Баумана (300 программ ДПО, 15 000 слушателей).

Система ДПО позволяет действующему научно-педагогическому работнику повышать свою квалификацию на протяжении всей своей жизни в доступной форме и в подходящем режиме.

Считаем необходимым уточнить понятия «педагогические работники», «научно-педагогические работники», «профессорско-преподавательский состав», «научные работники».

Согласно приказу Минобрнауки России № 209 от 24 марта 2010г. «О порядке аттестации педагогических работников государственных и муниципальных образовательных учреждений» **педагогические работники** реализуют основные образовательные программы дошкольного, начального общего, основного общего, среднего (полного) общего образования, начального профессионального и среднего профессионального образования, а также дополнительные образовательные программы [110].

Согласно приказу Минобрнауки России № 284 от 6 августа 2009 г. «Об утверждении Положения о порядке проведения аттестации работников, занимающих должности научно-педагогических работников» к **научно-педагогическим работникам** относят профессорско-преподавательский состав и научных работников образовательных учреждений высшего профессионального образования [109].

К **профессорско-преподавательскому составу** относятся должности декана факультета, заведующего кафедрой, профессора, доцента, старшего преподавателя, преподавателя, ассистента [109].

К **научным работникам** относятся должности главного научного сотрудника, главного государственного эксперта по интеллектуальной собственности, ведущего научного сотрудника, ведущего государственного эксперта по интеллектуальной собственности, старшего научного сотрудника, государственного эксперта по интеллектуальной собственности I категории, научного сотрудника, младшего научного сотрудника, государственного эксперта по интеллектуальной собственности II категории, государственного эксперта по интеллектуальной собственности [109].

Среди множества путей формирования личностных и профессиональных качеств научно-педагогического работника именно система непрерывного повышения квалификации позволяет на протяжении всей его жизнедеятельности продолжать образование, углублять специализацию, модифицировать опыт профессиональной деятельности.

В этой связи первостепенным будет начать изучение системы повышения квалификации с понятия «непрерывности образования».

Непрерывное образование – философско-педагогическая концепция, согласно которой образование рассматривается как процесс, охватывающий всю жизнь человека; аспект образовательной практики, представляющий её как непрекращающееся целенаправленное освоение человеком социокультурного опыта с использованием всех звеньев имеющейся образовательной системы; принцип организации образования, образовательной политики [88].

В теории и практике непрерывного образования особо акцентируется образование взрослых за пределами базового образования – приобретение и повышение профессиональной квалификации, переподготовка в процессе смены профессий, образование в ходе адаптации к меняющимся социальным условиям, досуговое образование и т. д. В современном обществе идея непрерывного образования приобретает характер парадигмы научно-педагогического мышления.

Понятие «непрерывное образование» выражается рядом терминов, среди которых: «продолжающееся образование» (continuing education, continuous education), «пожизненное образование» (life-long education), «пожизненное учение» (lifelong learning), «перманентное образование» (permanent education, l'education permanente), «дальнейшее образование» (further education, Weiterbildung), «образование взрослых» (adult education, l'education des adultes, Erwachsenenbildung) и др.

К понятию непрерывное образование тесно примыкает «возобновляющееся образование» (recurrent education), означающее получение образования «по частям» в течение всей жизни, отход от практики длительного образования в учебном заведении, оторванной от трудовой деятельности, чередование образования с другими видами деятельности, главным образом с работой.

А.М. Митина проследила, что «сам термин «образование в течение жизни» появился в педагогическом тезаурусе западных стран ранее всех остальных, используемых в области образования взрослых, – еще в начале XX в. Впервые он встречается в одноименной монографии Б.А. Йексли, изданной в Лондоне в 1929 г. Однако главная идея выражаемого им понятия была достаточно ясно сформулирована еще раньше в работах известного американского педагога Дж. Дьюи, который в 1916 г. отмечал: «То, что образование не должно прекращаться с окончанием школы, является прописной истиной. И суть этой прописной истины в том, что назначение школьной организации состоит в обеспечении продолжения образования

посредством организации сил, гарантирующих развитие. Склонность учиться у самой жизни и создавать условия жизни, позволяющие всем учиться в процессе жизненного пути, является самым лучшим результатом школьного обучения» [66].

В истории философско-педагогической мысли идеи непрерывного образования восходят к представлениям мыслителей древности, религиозно-философским учениям о непрерывном духовном совершенствовании человека. В европейской педагогической традиции идеи непрерывного образования связаны с представлениями о воспитании человека как члена общества и гражданина государства, выдвигавшимися Платоном и Аристотелем. Глубоко разработанную философско-педагогическую концепцию непрерывного образования выдвинул Я. А. Коменский, который видел «всеобщее воспитание», приобщение всех без исключения людей к культуре («панпедию») как средство достижения социальной гармонии, «всеобщего исправления дел человеческих». Я. А. Коменский представил всеохватывающую целостную картину воспитания и самосовершенствования человека на протяжении всей его жизни — от «школы рождения» до «школы смерти».

Обращение современной философско-педагогической мысли, а затем и поворот специальных педагогических исследований к проблематике непрерывного образования связан с образовательными последствиями научно-технической революции. После второй мировой войны в индустриально развитых странах образовательная политика ориентировалась на задачи подготовки и совершенствования рабочей силы, средством решения этих задач выступало продолжение образования за пределами общеобразовательной школы. В развивающихся странах непрерывное образование выступало как функциональное дополнение к деятельности недостаточно развитых школьных систем.

В социально-образовательной практике и одновременно с ней в педагогической теории отправной областью для развития непрерывного образования в XX веке стало *образование взрослых*, непрерывное

образование преимущественно концентрируется в этой сфере. Педагогические проблемы непрерывного образования нередко сосредотачиваются в области *андрагогики*.

В социально-образовательной практике непрерывное образование часто сводится к дополнительному и продолженному образованию взрослых (за пределами полученного ранее). Острота проблем непрерывного образования применительно к образованию взрослых связана с его высоким социокультурным потенциалом, особой значимостью для государственной образовательной и социальной политики в условиях социально-экономических изменений в современном мире, в которые непосредственно вовлекается взрослое население.

Особенно интенсивно развивается непрерывное образование в послесреднем звене (профессиональное, высшее, повышение квалификации и др.), где с акцентом на гибкие образовательные услуги совмещаются возможности общеобразовательной и профессиональной подготовки: учебные центры, центры образования взрослых, открытые университеты, региональные (общинные) колледжи. Важным механизмом интеграции образовательных учреждений в действующую систему формального образования является их аккредитация со стороны государства либо конкретных институционализированных учебных заведений (колледжей, университетов).

Проблематику непрерывного образования можно условно разделить на две основные области. Первая связана с построением системы непрерывного образования как части социальной практики (социально-образовательный аспект непрерывного образования); вторая — с самим процессом освоения человеком нового жизненного, социального, профессионального опыта (психолого-педагогический аспект непрерывного образования).

Среди функций непрерывного образования условно выделяют:

- *компенсирующую* (восполнение пробелов в базовом образовании);
- *адаптивную* (оперативная подготовка и переподготовка в условиях меняющейся производственной и социальной ситуации);

- *развивающую* (удовлетворение духовных запросов личности, потребностей творческого роста).

В психолого-педагогическом аспекте характерная тенденция в теории и практике непрерывного образования — опора на самообразование, освоение умений и навыков учения, развитие ценностных ориентации в духе «учения через всю жизнь», широкое использование активных форм и методов обучения, подход к обучению как процессу преобразования жизненного и профессионального опыта. Важной чертой практики непрерывного образования становится самостоятельный выбор образовательных целей и средств их достижения. Идея непрерывного образования связана с переходом образовательной теории и практики от парадигмы преподавания, в рамках которой человек выступает как «объект обучающих воздействий», к парадигме непрерывного образования, предполагающей гуманистический тип отношений участников образовательного процесса, саморазвитие обучающихся.

В качестве ведущих принципов непрерывного образования выделяются: гуманистический характер, демократизм (равенство доступа), всеобщность (включенность всего населения в различные структуры и уровни образования), интеграция (формальных и неформальных образовательных структур традиционного и нового типа), гибкость (учебных планов и программ, альтернативность способов организации учебного процесса, вариативность стратегий обучения), релевантность (связь с жизнью индивида, профессиональной и социальной деятельностью).

Динамичное развитие производственной и социальной сфер таких стран, как Англия, Франция, Америка, побудило их к созданию, как теоретических моделей непрерывного образования, так и опыта их практической реализации. Первые теоретические разработки по проблемам непрерывного образования появились в первой четверти XX века в трудах английских исследователей. В 1919 году в докладе Британского министерства образования отмечалось, что обучение должно быть доступно

всем взрослым людям, а не только избранным, т.к. оно является составной частью общественной жизни. Этой же проблеме были посвящены специальные конференции: в 1929 году в Кембридже, после второй мировой войны, под руководством ЮНЕСКО в Эльсиноре (1949), Монреале (1960) и Токио (1972) [122].

На начальном этапе понятие «непрерывное образование» рассматривалось, как проблема образования взрослых, его предназначение виделось в компенсации недостатков, упущений предшествующей подготовки либо в пополнении знаний в связи с новыми требованиями жизни, профессии. Однако ограниченность такого подхода была быстро осознана, что выразилось в появлении точки зрения на непрерывное образование как систему, органично сочетающую профессиональное образование взрослых с общим образованием, цель которой не только «приспособление» к профессии, а создание основания для успешной адаптации к жизни в постоянно меняющемся обществе, улучшение «качества жизни». Приближение трактовки непрерывного образования к его гуманистическим истокам – суть второй стадии в становлении концепции непрерывного образования – феноменологической. Здесь в центре внимания – человек, которому следует создать оптимальные условия для развития способностей на протяжении всей его жизни [6].

С начала 70-х годов XX века идеи непрерывного образования широко пропагандируются ЮНЕСКО. В докладе Международной комиссии по развитию образования непрерывное образование предлагалось в качестве руководящей концепции для будущего развития образования во всех странах мира (Париж, 1972). Непрерывное образование стало лозунгом, провозглашённым на 3-й Международной конференции ЮНЕСКО (Токио, 1972). На 19-й Генеральной конференции было выдвинуто развёрнутое понимание непрерывного образования: не ограниченное ни во времени (по срокам), ни в пространстве (по месту обучения), ни по методам обучения, оно объединяет всю деятельность и ресурсы в области образования и

направлено на достижение гармоничного развития личности и прогресса в преобразовании общества. Одновременно непрерывное образование выступает и как средство связи и интеграции элементов существующей системы образования, и как «основополагающий принцип организационной перестройки различных звеньев образования».

Уточнение основных понятий, целей, факторов, путей и условий реализации непрерывного образования – суть следующей стадии формирования концепции – методологической. Своеобразным итогом этой стадии разработки проблемы стал перечень признаков, определенный Р.Даве и характерный для непрерывного образования:

1. Охват образованием всей жизни человека.
2. Понимание образовательной системы как целостной, включающей дошкольное воспитание, основное, послешкольное, повторное и параллельное образование, объединяющее и интегрирующее все его уровни и формы.
3. Включение в систему просвещения помимо учебных заведений и центров подготовки формальных, неформальных и внеинституциональных форм образования.
4. Горизонтальная интеграция: дом – соседи – местная социальная среда – общество – мир труда – средства массовой информации – рекреационные организации, культурные, религиозные и т.д.; между изучаемыми предметами; между различными аспектами развития человека (физическими, моральными, интеллектуальными и т.п.) по ходу отдельных этапов жизни.
5. Вертикальная интеграция: между отдельными этапами образования (дошкольным, школьным, послешкольным); между разными уровнями и предметами внутри отдельных этапов; между разными социальными ролями, реализуемые человеком на отдельных этапах жизненного пути; между различными качествами развития человека (качествами «вневременного характера» - такими, как физическое, моральное, интеллектуальное развитие и т.п.).

6. Универсальность и демократичность образования.
 7. Возможность создания альтернативных структур для получения образования.
 8. Увязка общего и профессионального образования.
 9. Акцент на управляемое самообразование.
 10. Акцент на самообразование, самовоспитание, самооценку.
 11. Индивидуализация учения.
 12. Учение в условиях разных поколений (в семье, в обществе).
 13. Расширение кругозора.
 14. Интердисциплинарность знаний, их качество.
 15. Гибкость и разнообразие содержания, средств и методик, времени и места обучения.
 16. Динамичный подход к знаниям – способность к ассимиляции новых достижений науки.
 17. Совершенствование умений учиться.
 18. Стимулирование мотивации к учебе.
 19. Создание соответствующих условий и атмосферы для учебы.
 20. Реализация творческого и инновационного подходов.
 21. Облегчение перемены социальных ролей в разные периоды жизни.
 22. Познание и развитие собственной системы ценностей.
 23. Поддержание и улучшение качества индивидуальной и коллективной жизни путем личного, социального и профессионального развития.
 24. Развитие воспитывающего и обучающего общества. Учиться для того, чтобы «быть» и «становиться» кем-то.
 25. Системность принципов для всего образовательного процесса [54].
- Основные представления о непрерывном образовании, его признаках дали возможность перейти к следующей стадии развития концепции – теоретическому осмыслению и конкретизации, когда разработка ведется применительно ко всем основным звеньям системы непрерывного образования. Здесь приходит понимание, что эффективность непрерывного

образования определяется во многом степенью интеграции и координации всех образовательных центров в рамках единой их системы.

Взаимосвязь, единство теоретических и практических аспектов непрерывного образования – суть стадии практического приложения концепции, реализующейся в настоящее время, в рамках которой уточняется и само представление о принципе непрерывного образования, определение этого понятия.

Отечественные исследователи подключились к разработке концепции непрерывного образования на стадии практического приложения в с 70-х гг., когда непрерывное образование было провозглашено как общий подход к развитию системы образования в стране. В 1986 была поставлена задача создания «единой системы непрерывного образования». XX века.

В 1989 году в РФ была принята «Концепция непрерывного образования», которая как бы подвела итог теоретического осмысления проблемы. Появилась новая парадигма образования, которую отличала ориентация на личность, развитие творческого потенциала, фундаментализация образования как условие профессиональной гибкости, мобильности специалиста, его способности к самообразованию и профессиональному саморазвитию; системно-ценностный подход к личности и процессу ее становления и развития; необходимость взаимосвязи, координации различных этапов профессиональной подготовки, от допрофессиональной до переподготовки и повышения квалификации кадров.

Сегодня в ряде стран действуют региональные, национальные и международные центры, разрабатывающие проблематику и координирующие программы и информационный обмен по вопросам непрерывного образования (преимущественно в русле непрерывного образования взрослых): Европейский центр по вопросам образования и досуга, Европейская ассоциация по образованию взрослых, Африканская ассоциация по грамотности и образованию взрослых и др.

Крупнейшей национальной ассоциацией по непрерывному образованию является Американская ассоциация по образованию взрослых и

непрерывному образованию, которая издает журнал «Adult Education Quarterly A Journal of Research and Theory».

С 1973 года действует Международный совет по образованию взрослых, издается журнал «Convergence International Journal of Adult Education» (Торонто, Канада). В Центре непрерывного образования университета Британской Колумбии совместно с Международным советом по образованию взрослых с середины 80-х гг. XX века издается серия монографий по непрерывному образованию и образованию взрослых, ведется выпуск многотомного библиографического труда «Adult Education in Continental Education, An Annotated Bibliography of English-language Materials», описывающего издания после 1945 года.

С начала 80-х гг. XX века выходит журнал «International Journal of Lifelong Education». С 1994 года в Канаде начато издание международного электронного журнала «The International Journal of Continuing Education Practice», посвященного практике непрерывного образования.

В настоящее время нет единого мнения в интерпретации понятия «непрерывное образование». В соответствии с определением Р.Даве, «непрерывное образование – это всестороннее понятие, включающее формальное, неформальное и внеформальное обучение индивида с целью достижения им наиболее полного развития в личностной, социальной и профессиональной жизни, продолжающееся на протяжении всей его жизни. Оно является всеобъемлющим и включает обучение, которое имеет место дома, в школе, в социальной жизни и на рабочем месте, через средства массовой информации и с помощью других ситуаций и структур, с целью получения и совершенствования образования» [122]. Такого рода непрерывное образование должно обеспечить возможности тем, кто уже владеет грамотностью, в наиболее полной мере развить свою личность и через это добиться повышения качества своей жизни.

Польские специалисты З.Людкевич и Ю.Пултужицки отмечают, что непрерывное образование состоит не столько в непрекращающемся процессе

обучения, сколько в таком изучении задач и целей отдельных элементов учебной системы, которые могли бы привести к максимальному эффекту непрерывного образования, который был бы гораздо значительнее, чем сумма результатов, достигнутых отдельными элементами образования. Если это условие будет соблюдаться, то тогда можно сказать, что в системе образования реализован принцип непрерывности [28].

Ряд отечественных ученых во главе с А.П. Владиславлевым [29] понятие «непрерывное образование» характеризует через трактовку принципа непрерывности образования, которое чаще всего рассматривается как требование к организации образовательной практики, предполагающее систематичность совершенствования знаний, умений и навыков, когда образование не прерывается с приходом человека в сферу трудовой деятельности. Такая интерпретация принципа непрерывности связана с характеристикой его временной протяженности, во много обусловлена тем, что первоначально идея непрерывного образования связывалась только с образованием взрослых и реализовывалась по пути осознания тех функций, которые образование взрослых призвано выполнять.

Многие современные ученые рассматривают непрерывное образование как систему функционирующих образовательных учреждений. Так, В.Г.Онушкин и Ю.Н. Кулюткин [101] считают, что «непрерывное образование – это реально функционирующая система государственных и общественных учреждений, обеспечивающих возможность образовательной и профессиональной подготовки человека с учетом общественных потребностей и личных его запросов. В этом смысле вся система и ее звенья выступают как объект организации и управления».

В настоящее время выработано понимание единой системы непрерывного образования как комплекса государственных и иных образовательных учреждений, обеспечивающих организационное и содержательное единство и преемственную взаимосвязь всех звеньев образования, совместно и скоординировано решающих задачи воспитания,

общеобразовательной, политехнической и профессиональной подготовки человека [54].

Несмотря на разное трактование понятия «непрерывное образование» зарубежными и отечественными исследователями, основные принципы непрерывного образования в мировой и отечественной литературе во многом совпадают, что свидетельствует об общих тенденциях его развития. В соответствии с позицией международного Института образования ЮНЕСКО (Гамбург) основными принципами непрерывного образования являются: гуманистический характер, демократизация образования, интеграция формальных и неформальных образовательных структур традиционного и нового типа, гибкость учебных планов и программ, альтернативность подходов к организации учебного процесса, особое внимание к образованию женщин, молодежи, инвалидов, независимость и самонаправляемость обучения, связь обучения с жизнью, профессиональной и социальной активностью индивида.

Р.Даде и Р.Перера, обобщая указанные принципы, трансформируют их в такие характеристики непрерывного образования, как: всеобщность, которая означает включенность всего населения в различные уровни и структуры образования; интеграция, т.е. взаимодействие формального и неформального образования, а также связь образования с жизнью индивида и общества; гибкость – множественные обучающие стратегии, самопрограммирование и самооценка учебной деятельности; демократичность, т.е. равенство доступа к образованию, сравнимость достижений.

А.П. Владиславлев [29] в качестве основных выделяет следующие принципы:

1. Целенаправленности, который хотя и носит главным образом методический характер, но служит для обоснования границ системы непрерывного образования, необходимых, чтобы дифференцировать стихийное развитие человека и целенаправленную деятельность по его развитию, составляющую основу содержания непрерывного образования.

2. Индивидуализированного обучения, который предусматривает как неповторимый характер каждого человека, требуя соответственно не только особого подхода и методов обучения, но и уникального, единственного в своем роде содержания образования.

3. Принцип непрерывности, он наиболее часто употребляется применительно к отдельному человеку и подразумевает возможность выбирать траекторию получения образования.

4. Принцип системности, практической реализацией концепции непрерывного образования должно быть не просто дальнейшее совершенствование работы отдельных типов образовательных учреждений, увеличение количества этих типов или размаха их деятельности, а создание именно системы непрерывного образования, организационным принципом и основой построения которой должен стать системный подход.

Исходя из анализа выделенных принципов, можно вывести следующую общую формулу, характеризующую сущность подхода к реализации идеи непрерывного образования: равенство возможностей (доступа к образованию) – учет разнообразных способностей и образовательных потребностей людей – диверсифицированное содержание обучения – гибкие учебные планы и программы – разные уровни полученного образования [54].

Сегодня при характеристике системы непрерывного образования все чаще употребляются термины «образование взрослых» и «повышение квалификации».

Можно отметить, что созданная в нашей стране система повышения квалификации имеет серьезное научно-методическое обоснование.

Первыми исследованиями вопросов повышения квалификации были работы, выполненные в 60-70 годы XX века А.Н. Зевиной, К.И. Золотарь, В.Т. Рогожкиным, Н.А. Филипповой, П.В. Худоминским. В них рассматривались такие вопросы, как повышение качества профессиональных знаний в процессе методической работы, организации самообразования, методики курсовых занятий. П.В. Худоминский [135] в своем исследовании

представил историю становления и развития системы повышения квалификации учителей, начиная с 1917 года.

Наиболее активно вопросы повышения квалификации педагогических кадров стали исследоваться с середины 70 годов XX века, после того, как Ленинградский НИИ образования взрослых АПН СССР под руководством профессора А.В. Даринского, а затем профессора В.Г. Онушкина сделал их одним из главных направлений своей деятельности. Это направление исследований института было новым, т.к. до середины семидесятых годов проблемы повышения квалификации кадров как особой подсистемы образования взрослых ни в социально-педагогическом, ни в психолого-педагогическом, ни в дидактическом плане не разрабатывались. Сотрудниками НИИ общего образования взрослых во второй половине 1970-х и в 1980-х гг. были впервые разработаны многие проблемы повышения квалификации. К числу наиболее значимых результатов исследования можно отнести: выявление профессиографических требований к различным категориям учителей, воспитателей и руководителей сферы образовательных учреждений и разработку принципов построения профессиограмм для всех категорий педагогических и управленческих кадров сферы образования; определение образовательных, общекультурных и профессиональных потребностей педагогических кадров в повышении квалификации; создана объективная диагностика профессиональной компетентности на разных этапах деятельности педагогов и руководителей образовательных учреждений; разработаны теоретические принципы моделирования содержания образования педагогических кадров в системе повышения квалификации, на основе которых созданы несколько «поколений» блочно-модульных учебно-тематических планов и программ повышения квалификации в соответствии с реальными социальными и личностными потребностями педагогов и руководителей; выявлены дидактические особенности процесса обучения педагогических и управленческих кадров в системе повышения квалификации; разработаны основные стратегические

направления совершенствования этой важной подсистемы непрерывного образования взрослых.

Результаты этих исследований отражены в многочисленных статьях, авторских монографиях, сборниках научных трудов и педагогических рекомендациях (работы Т.Г. Браже, С.Г. Вершловского, Ж.Л. Витлина, И.П. Глинской, А.В. Даринского, Ю.Н. Кулюткина, Ф.Н. Литке, С.С. Лебедевой, Л.Н. Лесохиной, Н.Н. Лобановой, А.Е. Марона, Е.И. Огарева, В.Г. Онушкина, П.Г. Пшебельского, В.Н. Подобеда, Е.А. Соколовской, Г.С. Сухобокой, Е.П. Тонконогой, Т.В. Шадринной и др.).

Под руководством Е.П. Тонконогой исследовались вопросы повышения квалификации руководящих кадров; под руководством Т.Г. Браже и А.Е. Марона – повышение квалификации учителей гуманитарных и естественно-математических дисциплин; под руководством С.Г. Вершловского – становление профессионального мастерства молодых специалистов; под руководством Е.И. Огарева и В.И. Подобеда – вопросы экономического обеспечения системы повышения квалификации; психологические проблемы повышения квалификации изучались Ю.Н. Кулюткиным и Г.С. Сухобской.

Вопросам совершенствования профессионального управленческого мастерства организаторов образования посвящены исследования В.И. Журавлева, А.М. Моисеева, М.М. Поташника, В.П. Симонова, Т.И. Шамовой и др.

Проведено ряд исследований проблемы повышения квалификации педагогических кадров с учетом региональных особенностей России и ближнего зарубежья (работы В.Н. Аверкина, Н.Г. Бурдиной, Д.Г. Юлдашева и др.), подходы к обоснованию управления и прогнозирования развития федеральной системы повышения квалификации (Э.М. Никитин).

Из работ С.Г. Вершловского, А.П. Владиславлева, А.В. Даринского, В.А. Горохова, С.Б. Елканова, В.И. Загвязинского, А.Н. Зевинной, Л.Н. Лесохиной, А.Н. Малышевой, П.В. Худоминского, Т.В. Шадринной,

А.С. Шуруева и др. ясно видно, что существующая система была способна в достаточной мере эффективно решать поставленные перед ней задачи по преодолению противоречий между социально-детерминированными требованиями к идейно-политической, профессиональной, общекультурной подготовке учителей и фактическим уровнем квалификации педагогических кадров, между постоянно растущим объемом знаний и профессиональных умений, которыми должен был владеть учитель, и реальными возможностями системы повышения квалификации по их восполнению. Но коренные изменения, произошедшие в социально-педагогической ситуации в стране, повлекли за собой изменение цели функционирования системы повышения квалификации, что, естественно, создало круг новых, мало исследованных вопросов, связанных с новым содержанием, методами и организационными формами повышения квалификации.

И.Э. Савенкова исследует содержание, организационные формы и методы повышения квалификации учителей за рубежом.

Тенденции развития британской модели повышения квалификации учителей отражены в работе В.Б. Гаргая [33]. Традиционная курсовая модель уступает место новым механизмам организации обучения, в основе которых осуществляется все более тесная кооперация внешкольных и внутришкольных форм повышения квалификации со смещением акцента от формального обучения к непрерывному развитию учителей в ходе учебно-профессиональной деятельности. Исследование становится особенно актуальным в рамках концепции «общеввропейского дома знаний», которая получает все большее признание на континенте в свете Болонского процесса.

Исследованию системы повышения квалификации в Германии посвящена работа М.А. Лобановой [77]. Германия – это государство, где разработана и реализуется децентрализованная форма повышения квалификации педагогов – модерация. Однако специалисты Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) считают, что те системы повышения квалификации педагогов, что используются в Германии, как правило, не привязаны к практической деятельности [95].

Сегодня круг фундаментальных теоретических источников, освещающих новые аспекты проблемы, не очень обширен, хотя в работах Е.В.Бондаревской, С.Г.Вершловского, В.И.Загвязинского, Д.М.Зембицкого, В.А.Кан-Калика, А.В.Петровского, М.М.Поташника и др. определенно и четко намечена перспектива необходимости перехода от массовых способов формирования и развития педагогического профессионализма к индивидуальным. Анализ дискуссий на конференциях и в научной периодической печати также позволяет утверждать, что ключевым вопросом в решении этой проблемы является позиция самого педагога, его желание и способность овладеть новым педагогическим мышлением, творческими способами педагогической деятельности, умением выбирать и разрабатывать персонализированные педагогические программы и технологии.

В истории отечественной педагогической науки исследованию проблемы развития педагога в системе непрерывного образования уделялось значительное внимание. Детальная разработка проблем послевузовского образования педагогов в контексте образования взрослых представлена в работах И.Ю.Алексашиной Б.Г.Ананьева, Т.Г.Браже, С.Г.Вершловского, П.А.Владиславлева В.Г.Воронцовой, Ю.А.Конаржевского, В.Ю.Кричевского, А.Б.Марона, Э.М.Никитина, В.Г.Онушкина, Т.И.Шамовой и др.

Современная психолого-педагогическая наука и практика ищут эффективные формы повышения квалификации. По мнению многих исследователей (С.А. Абрамова, Э.М. Никитин и др.), система повышения квалификации должна строиться с учетом диагностики образовательных потребностей, уровня квалификации и индивидуальных затруднений педагогов в деятельности.

Становление новой парадигмы образования взрослых выдвигает важную проблему подготовки тех, кто работает в системе повышения квалификации. Следует отметить, что работа с взрослыми требует особой подготовки, т.е. подготовки андрагога. До настоящего времени проблема остается открытой, хотя мировое научное сообщество имеет интересные наработки.

Ряд исследований посвящен проблемам образования взрослых: теоретические основы непрерывного образования (В.Г. Онушкин); методологический аспект (В.И. Подобед); значение категории опыта (Н.О. Вербицкая, С.Г. Вершловский, Э.Гуссель, П.Жарвис, А.Нокс, Д.Колб и др.); когнитивные стили обучения взрослых (А.М. Митина); технология образования взрослых (С.И. Змеев); психология и методика образования взрослых (Б.И. Бадмаев, Ю.Н. Кулюткин); образование взрослых в специализированном контексте (З.И. Битюкова, Л.Н. Лесохина); педагогические основы образования взрослых (М.Т. Громкова); образование и самообразование взрослых (А.Т. Бисько); теоретико-методологические основы проектирования образования взрослых (А.Е. Марон).

Существующая более ста лет система повышения квалификации и переподготовки работников образования в России по своим целям, содержанию, контингенту обучаемых, по срокам обучения, научному обеспечению, по наличию профессорско-преподавательского состава не просто самобытна и самодостаточна, но и не похожа ни на одну из подсистем образования, является средством, содействующим повышению уровня компетентности, распространению ценностей, поведенческих моделей, необходимых для решения проблем завтрашнего дня (Э.М. Никитин) [92].

Вместе с тем в ряде исследований (Д.М. Зембицкий, Э.М. Никитин, А.Ю. Панасюк и др.) отмечается, что «педагогика повышения квалификации» как самостоятельной науки пока не существует.

Отставание в разработке методологических и теоретических основ педагогики повышения квалификации объясняется тем, что система повышения квалификации стала приобретать в обществе значимый удельный вес только в последние годы, когда была поставлена в повестку дня и четко сформулирована концепция непрерывного образования.

«Система повышения квалификации у нас древнейшая, это анахронизм», – отметил на встрече с преподавателями в Москве Президент РФ Д.А. Медведев. Нельзя не согласиться и с такой оценкой. Однако

причины этого кроются не столько в отсутствии идей, творческого потенциала работников системы повышения квалификации, а в отказе государства от систематического выделения назначения и функций системы повышения квалификации, ее места и роли в обществе [136].

Только на рубеже веков отечественные руководители государства обратили пристальное внимание на систему повышения квалификации, а Министерство образования и науки РФ планирует проведение широкомасштабной модернизации данной системы, а именно:

- предоставление субсидии регионам на конкурсной основе под региональные проекты модернизации системы профессионального образования, в том числе на переподготовку и повышение квалификации кадров;

- внедрение инструментов прогнозирования совместно с работодателями потребностей в человеческих ресурсах, их распределения и квалификации при особом внимании к прогнозу потребностей в переподготовке, переквалификации уже работающих кадров;

- особое внимание динамике педагогических кадров профобразования: тщательное прогнозирование изменения их профессиональной и квалификационной структуры, обеспечение необходимых программ их переквалификации и механизмов смены трудовых функций;

- функционирование и развитие на уровне учреждений, отраслей, регионов структур общественного управления. Они должны и корректировать образовательные программы на основе экономических прогнозов и привлекать к преподаванию людей из производственного сектора;

- создание системы общественно-профессиональной аттестации выпускников работодателями (общественное присвоение квалификации выпускникам);

- региональная поддержка различных форм интеграции образования, науки и производственного сектора. Немаловажными будут и совместные

программы учреждений профобразования, поддерживающие академическую мобильность студентов и преподавателей;

– целостная система вузовского и невузовского образования в регионе во взаимодействии со службами занятости, иными социальными службами и федеральными органами [82].

В числе основных источников эффективности современной системы повышения квалификации ученые называют:

1) активное привлечение педагогов к разработке программ профессионального роста;

2) построение содержания повышения квалификации с учетом выявленных конкретных трудностей в педагогической работе, разнообразных педагогических проблем;

3) индивидуальная образовательная траектория каждого педагога в повышении квалификации;

4) перенос учебно-тренировочных аспектов процесса повышения квалификации педагога в реальный контекст образовательного учреждения и отработка новых профессионально-педагогических умений и навыков непосредственно на практике.

Перспективные модели повышения квалификации педагогов России предлагает доктор педагогических наук, профессор, ректор Академии ПК и ППРО Э.М. Никитин: модульное построение программы повышения квалификации; обучение региональных специалистов по основным модульным программам, которые, в свою очередь, организуют обучение в регионах; обучение управленцев на базовых площадках на основе реализации права выбора места повышения квалификации в различных формах (тренинговые занятия, стажировки, мастер-классы и пр.).

«Федерально-региональная модель повышения квалификации руководителей и специалистов, – отмечает Э.М. Никитин, – имеет два базовых основания: подготовка в целях стратегического развития отрасли и в целях освоения новых практик и технологий управления» [93].

Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования (АПК и ППРО) принимает меры по переводу системы повышения квалификации школьных работников на основе принципа нормативного подушевого финансирования, а также реализацию модульных программ повышения квалификации, включающих проектную деятельность и стажировки на базе школ-лидеров.

По инициативе АПК и ППРО для реализации индивидуализированной модели обучения широко используется опыт лучших учреждений образования, внедряется кредитно-накопительная система повышения квалификации. В ряде регионов РФ педагоги на цели повышения квалификации получают чеки.

В Чувашском республиканском институте образования реализуется персонифицированная модель повышения квалификации [41]. В Амурском областном ИПКиППК отработывается модульно-накопительная система повышения квалификации, осуществляется сертифицирование обучающихся по образовательным модулям. Причем программы отдельных модулей обучающийся может изучает очно, заочно и дистанционно [47].

В Калужском областном ИПКРО разработано 220 линейных (традиционных) программ дополнительного профессионального образования, на их основе создана многоуровневая система повышения квалификации (9 уровней). Технологичность модулей позволяет создать различные индивидуальные варианты, создает условия для личностно ориентированного обучения [30].

В Астраханском ИПКиППК введены формы повышения квалификации в виде стажировок, дистанционного обучения, действуют межшкольные методические центры, ресурсные центры, лаборатория инновационного педагогического опыта. Модульно-накопительная система повышения квалификации включает инвариантный и вариативный блоки, разработанные на основе компетентностного подхода и реализуемые в различных организационных формах (мастер-классы, тренинги, деловые игры, работа в

малых группах) и методах преподавания (проектный метод, кейс-метод, исследовательские методы и др.).

Мощное развитие получают система зачетных единиц, обучение по индивидуальным планам, служба академических консультантов (тьюторов), педагогические мастерские, комплексные целевые программы дополнительного образования как фактор инновационного развития вуза.

В.М. Жураковский, В.М. Приходько, З.С. Сазонов и др. предлагают многокомпонентную систему инновационных программ повышения квалификации и переподготовки научно-педагогических кадров, включающую три подструктуры: первая – содержит программы образовательных модулей, изучение которых необходимо для повышения уровня психолого-педагогических компетентностей преподавателей, вторая – способствует формированию компетентностей, необходимых для разработки: 1) учебных программ на основе компетентностного подхода; 2) соответствующего контрольно-измерительного инструментария; 3) системы оценки трудоемкости учебной работы «на языке кредитов» (зачетных единиц). Третья подструктура включает в себя инновационные программы освоения преподавателями технологий системной подготовки студентов к конкурентоспособной деятельности. Авторы предлагают персонафицированную модель повышения квалификации преподавателей, в которой реализуется постоянно корректируемый, периодически обновляемый и развивающийся банк программ образовательных модулей, включающий инвариантный и инновационный блоки [50].

Приморский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования (ПИППКРО) принял участие в конкурсе по разработке масштабного проекта «Информатизация системы образования». Одно из направлений проекта – программа «Интернет-поддержка профессионального развития педагогов» [70]. Ведущая идея программы – поддержка инициатив в области формирования сетевых педагогических сообществ и профессионального развития педагогов за счет широкого

использования средств Интернета. В рамках проекта проведены Интернет-семинары и форумы; осуществлены сетевые формы экспертизы и консультирования, созданы учебные материалы и технологии; сформирована сетевая образовательная среда и пр.

Б.Е. Фишман [131] зафиксировал, что сегодня в педагогической реальности сформировалось новое комплексное противоречие между фактическими ценностно-смысловыми основаниями профессиональной деятельности педагогов и потребностью освоения педагогами и укоренения в педагогической реальности гуманистической образовательной парадигмы. ... Если традиционные противоречия являются источником движущих сил индивидуального саморазвития педагогов, то новые противоречия – это предпосылки группового, командного, коллективного саморазвития. Снятие новых противоречий невозможно в порядке личной инициативы (как результат индивидуального саморазвития), поскольку эти противоречия присущи работе всего коллектива педагогов. Это по сути означает необходимость принципиально нового (четвертого) этапа личностно-профессионального развития педагогов – этапа совместного совершенствования педагогической реальности.

Л.В. Блинов [12] отмечает, что «модель обновленного образовательного процесса в высшей школе и системе подготовки, переподготовки и повышения квалификации специалистов должна формироваться на основе вариативного, разноуровневого содержания последиplomного образования с оптимальным сочетанием репродуктивных и творческих методов обучения, гармоничным сочетанием индивидуальной, парной, групповой и фронтальной форм познавательной деятельности, субъект-субъектных отношений сотрудничества преподавателя и обучающегося (студента)».

В современной системе повышения квалификации как в России, так и за рубежом эффективно реализуется потенциал дистанционного обучения, характерными чертами которого, отмечает В.И. Нефедова, являются:

гибкость, модульность, экономическая эффективность, новая роль преподавателя, специализированный контроль качества образования, использование специализированных технологий и средств обучения, опора на современные средства передачи образовательной информации. Центральным звеном системы дистанционного образования являются средства телекоммуникации и их транспортная основа.

В практике повышения квалификации активно используются система наставничества, стажировки, курсы ведущих ученых, семинары, тренинги, моделирование, кейс-методики, метод проектов, модульные системы, образовательное телевидение, дистанционные формы обучения и др.

Система повышения квалификации и переподготовки профессорско-преподавательского состава является составной частью единой системы непрерывного образования Челябинского государственного педагогического университета (ЧГПУ) – ведущего учебного заведения по подготовке педагогических кадров на Южном Урале [2]. Более 20 лет в вузе существует факультет повышения квалификации, в работе которого принимали активное участие А.Ф. Аменд, Ш.А. Амонашвили, И.В. Бестужев-Лада, Б.З. Вульф, В.И. Долгова, В.И. Загвязинский, В.А. Караковский, Ю.А. Конаржевский, В.М. Опалихин, М.М. Поташник, В.А. Сластенин и др.

В 2003 году проведены курсы повышения квалификации ППС Уральского Федерального округа. В 2004 году факультет принял участие в открытом конкурсе повышения квалификации ППС на базе центров педагогических вузов в рамках приоритетного направления Федеральной программы развития образования «Развитие системы педагогического образования, повышение квалификации и переподготовки кадров для системы образования» (лот 5), проводимой МОиН РФ. В последние годы вуз реализует несколько крупномасштабных проектов, в том числе и в области дополнительного образования: «Совершенствование и развитие системы повышения квалификации педагогов».

Поддерживать на высоком уровне компетенцию педагога вуза на протяжении всего периода трудовой деятельности призвана концепция многоуровневой системы непрерывного повышения квалификации профессионально-педагогических кадров, разработанная учеными Челябинского государственного педагогического университета [66], рассматриваемая как условие сохранения и развития кадрового потенциала вуза, ориентированная на подготовку по «рыночным» профилям обучения на бюджетной и внебюджетной основе молодежи и взрослых. Для реализации модели разрабатываются учебно-методические комплексы, цифровые образовательные программы, укрепляется материальная базы.

Системный анализ процесса становления и развития повышения квалификации специалистов позволяет представить его как социально-педагогическую систему, как процесс развития совместной деятельности преподавателя и слушателей, построенный на основе принципа профессиональной направленности. Учебный процесс предусматривает активную позицию личности слушателя в повышении своей профессиональной квалификации. Обеспечение профессиональной направленности учебного процесса происходит на трех уровнях: социально-педагогическом (отражение целей повышения квалификации определенной категории слушателей в учебных планах и программах); организационно-дидактическом (варьирование содержания, использование различных форм и методов обучения слушателей, организация занятий); личностно-деятельностном (активизация учебно-профессиональной деятельности слушателей и преобразующей деятельности преподавателей).

Таким образом, в состав повышения квалификации как непрерывной социально-педагогической системы входят следующие компоненты:

- цели повышения квалификации, которые определяются потребностями личности, общества, государства и производства к подготовке квалифицированных кадров в условиях рыночной экономики;
- содержание повышения квалификации специалистов с учетом их базового образования, стажа работы и должностных обязанностей;

- формы и методы обучения слушателей, обеспечивающие рациональное использование учебного времени при сжатых сроках обучения и активную позицию личности;

- условия, способствующие эффективности повышения квалификации (оформление аудиторий, оборудование учебных кабинетов и лабораторий, наличие современных технических средств обучения: аудио- и видеотехники, компьютерный класс, мультимедийный лингафонный кабинет, методический кабинет и др.);

- уровень готовности контингента слушателей к повышению своей квалификации, потребность в совершенствовании профессионализма;

- преподавательские кадры (состав ППС, методисты, административные работники), которые организуют и проводят учебный процесс;

- результаты функционирования системы повышения квалификации, новый, более высокий уровень профессионализма.

Эффективность повышения квалификации и всей системы ДПО зависит от слаженной работы всех звеньев этой системы, от комплексного подхода к их совершенствованию на основе развития научно-исследовательской, учебно-методической и преподавательской деятельности в их взаимосвязи.

Существующая научная и методологическая база непрерывного образования взрослых позволяет решать проблему повышения квалификации с помощью андрагогической модели. Обоснованием возможности использования данной модели для разработки организационных форм и содержания повышения квалификации профессионально-педагогических кадров является тот факт, что данная модель обучения предусматривает создание нестандартного, индивидуального содержания обучения с учетом жизненного опыта, уровня предшествующей подготовки, социально-психологических особенностей обучающихся.

Таким образом, идея непрерывности выступает как новая парадигма мышления конкурентоспособного специалиста, утверждающая его

стремление к постоянному обогащению личностного потенциала, профессиональных возможностей в соответствии с идеалами культуры, нравственности, профессионализма, полноценной самореализации в жизни.

В целом, можно отметить, что организация непрерывного процесса повышения квалификации педагогических и научно-педагогических работников представляет собой актуальную андрагогическую проблему. Ее решение видится в перестройке существующей системы, основанной на педагогических принципах, и использовании в полной мере научных и методологических разработок в области обучения взрослых. Немаловажное значение имеют и дальнейшие поиски наиболее эффективных форм, методов, содержания повышения квалификации педагогических и научно-педагогических кадров, соответствующих андрагогическим принципам.

Подводя итоги параграфа, отметим:

1. Теоретико-педагогические предпосылки становления и развития педагогической концепции непрерывного повышения квалификации заключается в том, что теория непрерывного повышения квалификации научно-педагогических работников с учетом потребностей практики требует дальнейшего развития, понятийно-терминологический аппарат должен строиться с учетом усложнения профессиональной деятельности специалистов.

2. К теоретико-педагогическим предпосылкам становления и развития непрерывного повышения квалификации научно-педагогических кадров мы относим развитие её теории, обогащение понятийно-терминологического поля, усложнение профессиональной деятельности специалистов, потребности практики. Понятийно-терминологическое поле представлено в исследовании следующим образом:

- непрерывное образование – философско-педагогическая концепция, согласно которой образование рассматривается как процесс, охватывающий всю жизнь человека; аспект образовательной практики, представляющий её как непрекращающееся целенаправленное освоение человеком

социокультурного опыта с использованием всех звеньев имеющейся образовательной системы; принцип организации образования, образовательной политики.

- повышение квалификации – это организованный, целенаправленный процесс по обновлению знаний и совершенствованию навыков гражданских служащих, имеющих профессиональное образование, в связи с повышением требований к уровню их квалификации и необходимости освоения ими новых способов решения профессиональных задач;

- научно-педагогические работники – профессорско-преподавательский состав и научные работники образовательных учреждений высшего профессионального образования;

- непрерывное повышение квалификации научно-педагогических кадров – это организованный, целенаправленный процесс по обновлению знаний и совершенствованию навыков, предоставляющий каждому специалисту институциональную возможность формировать индивидуальную образовательную траекторию и получать ту профессиональную подготовку, которая требуется ему для дальнейшего профессионального, карьерного и личностного роста.

Выводы по первой главе

1. Анализ состояния проблемы дополнительного профессионального образования, нормативных правовых актов, посвященных повышению качества профессионального образования, а также образовательного процесса в институтах дополнительного профессионального образования показал, что в условиях динамично развивающейся социально-экономической ситуации имеется объективная необходимость развития непрерывного повышения квалификации научно-педагогических работников с высоким уровнем профессиональной компетентности, способных быстро адаптироваться к условиям международной конкуренции, отвечающих потребностям общества и современного рынка труда.

2. Непрерывное повышение квалификации является важным структурным компонентом дополнительного профессионального образования, отражает приоритетные направления повышения качества профессионального образования, его особенность заключается в постоянном обновлении теоретических и практических знаний специалистов в связи с повышением требований к уровню квалификации и необходимостью освоения современных методов решения профессиональных задач.

3. Анализ современного дополнительного профессионального образования позволил установить социально-исторические предпосылки возникновения и развития проблемы непрерывного повышения квалификации научно-педагогических кадров:

- *социально-производственные*, выражающиеся в социальном заказе на непрерывное повышение квалификации научно-педагогических работников с высоким уровнем профессиональной компетентности, способных быстро адаптироваться к условиям международной конкуренции, отвечающих потребностям общества и современного рынка труда;

- *социально-педагогические*, представляющие непрерывное повышение квалификации научно-педагогических работников как перспективное

направление, позволяющее успешно решать проблему индивидуальных образовательных интересов личности в условиях социального и научно-технического прогресса, а также запросами рынка труда, главными требованиями которого к специалисту становятся компетентность и профессионализм;

- *культурно-исторические*, базирующиеся на понимании личности как активной творческой и саморазвивающейся личности, способной формировать индивидуальную образовательную траекторию и получать ту профессиональную подготовку, которая требуется для дальнейшего профессионального, карьерного и личностного роста.

4. Непрерывное повышение квалификации научно-педагогических работников – вид дополнительного профессионального образования, обновление и углубление полученных ранее профессиональных знаний, совершенствование деловых качеств работников, удовлетворение их образовательных потребностей, связанных с профессиональной деятельностью. Основная цель данного целенаправленного процесса – предоставлять каждому специалисту институциональную возможность формировать индивидуальную образовательную траекторию и получать ту профессиональную подготовку, которая требуется ему для дальнейшего профессионального, карьерного и личностного роста.

5. Теоретико-педагогические предпосылки непрерывного повышения квалификации научно-педагогических работников заключаются в следующем:

- теория непрерывного повышения квалификации научно-педагогических работников нуждается в дальнейшем развитии с учетом целевых и содержательных требований дополнительного профессионального образования, специфики образования взрослых и подготовки специалистов;

Понятийно-терминологический аппарат включает в себя следующие понятия:

- непрерывное образование – философско-педагогическая концепция, согласно которой образование рассматривается как процесс, охватывающий

всю жизнь человека; аспект образовательной практики, представляющий её как непрерывающееся целенаправленное освоение человеком социокультурного опыта с использованием всех звеньев имеющейся образовательной системы; принцип организации образования, образовательной политики.

- научно-педагогические работники - профессорско-преподавательский состав и научные работники образовательных учреждений высшего профессионального образования;

- непрерывное повышение квалификации научно-педагогических кадров – это организованный, целенаправленный процесс по обновлению знаний и совершенствованию навыков, предоставляющий каждому специалисту институциональную возможность формировать индивидуальную образовательную траекторию и получать ту профессиональную подготовку, которая требуется ему для дальнейшего профессионального, карьерного и личностного роста.

ГЛАВА II. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОНЦЕПЦИИ НЕПРЕРЫВНОГО ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ

§ 2.1. Андрагогический подход как общенаучная основа педагогической концепции непрерывного повышения квалификации научно- педагогических работников

Одной из отличительных особенностей современной стратегии модернизации образования является идея развития, в которой заключены основные цели и нормы образовательной деятельности.

Модернизация образования в РФ предполагает высокую степень сформированности педагогов к инновационной деятельности. К особенностям инновационных процессов в образовании Г.Н.Прозументова, И.Ю.Малкова, В.Ю.Соколов, Е.Н.Ковалевская, А.О.Зоткин и др. относят следующие:

- рефлексивная, деятельностная, исследовательская позиция педагога;
- полисубъектность инновационного процесса;
- переход от традиционных подходов к инновационным;
- изменение социально-психологических характеристик участников педагогического процесса;
- создание собственной уникальной технологии по производству «нового»;
- наличие у педагога своей цели, выстраивание своей сферы предметного общения, самостоятельное планирование результата инновационной деятельности;
- искусственность и интенциональность инновационного процесса.

Эти инновационные аспекты деятельности должны учитываться в педагогической концепции непрерывного повышения квалификации профессионально-педагогических кадров.

Сформулированная в Российской Федерации задача перехода к непрерывному, в течение всей жизни, образованию, продиктованная темпами развития, выдвигает проблему модернизации системы непрерывного повышения квалификации. Непрерывное образование предоставляет каждому человеку «институциональную возможность формировать индивидуальную образовательную траекторию и получать ту профессиональную подготовку, которая требуется ему для дальнейшего профессионального, карьерного и личностного роста» [48, с.11].

Совершенствование системы непрерывного повышения квалификации в современных условиях невозможно без осмысления сущности системы образования взрослых (Б.М. Бим-Бад, А.А. Вербицкий, С.Г. Вершловский, С.И. Змеев, В.И. Подобед, В.В. Горшкова, Г.С. Сухобская, Е.П. Тонконогая, А.Е. Марон, Т.Г. Браже, М.Т. Громкова, Э.М.Никитин, А.П. Ситник, З.Н. Сафина, Т.Н. Ломтева, А.М.Митина, Т.А. Василькова, Р.М. Шерайзина и др.).

Исторически зарождение образование взрослых (XVIII в.) связано с необходимостью для работающих компенсировать недостаточность полученных до вступления в трудовую деятельность элементарных общеобразовательных и начальных профессиональных знаний, адаптироваться к менявшимся условиям жизни, повысить уровень культуры. Современное образование взрослых в возрастающей степени ориентируется на удовлетворение индивидуальных образовательных интересов личности. С середины XX в. чаще всего рассматривается как элемент непрерывного образования.

Андрагогика рассматривает обучение в контексте жизненного пути человека как средство развития способности личности к самоорганизации, саморегуляции и самоактуализации. Необходимость образования взрослых сегодня обусловлена не только динамикой социального и научно-технического прогресса, переменами в содержании и характере труда и общественной деятельности людей, увеличением свободного времени и

возможностей его рационального использования. Поворот к образованию взрослых в нашей стране вызван также запросами рынка труда, главными требованиями которого к специалисту становятся компетентность и профессионализм. Это обстоятельство привело к возникновению у многих потребности в переподготовке и получении новых навыков, так как специалисты массовых профессий неконкурентоспособны из-за своей недостаточной подготовки.

Однако в современных условиях образование взрослых иногда характеризуется как бессистемное, фрагментарное, даже «непрофессиональное» [35]. Вследствие этого возникает необходимость обоснования полноценной педагогики образования взрослых как самостоятельной области педагогики.

Для построения теории образования взрослых необходим андрагогический подход, ориентированный на целостность, системность, субъект-субъектные взаимодействия, синергетическую методологию.

Изучение отечественной и зарубежной литературы свидетельствует о большом интересе ученых к андрагогическому подходу. С одной стороны, в отечественной практике образования взрослых выделено главное отличие андрагогического подхода как осознание субъектом учения своих потребностей, удовлетворяемых в сфере образования, и сознательная активность, деятельность по их удовлетворению (Ю.Г. Фокин). Разрабатывается интегрированный синергетико-андрагогический подход к проектированию образовательных программ (З.Н. Сафина, Р.М. Шерайзина). Сформулированы основополагающие предпосылки андрагогического подхода, который опирается на социальные и психофизиологические особенности взрослого обучающегося и упоминается по отношению к процессу обучения (С.И. Змеев). С другой стороны, в зарубежном образовании наиболее известны идеи андрагогического подхода, разрабатывавшиеся в XX в. М.Ш. Ноулзом в США.

Андрагогический подход находит отражение в диссертационных исследованиях Л.В. Линевиц [76], С.А. Филина [130], Л.В. Глазыриной [35], А.И. Кукуева [72] и др. Работа Л.В. Линевиц [76] посвящена андрагогическому подходу к обучению студентов в вузе, который рассматривается с точки зрения эффективной реализации возрастных возможностей студентов в становлении индивидуальности и личности специалиста. Автор выделяет условия реализации андрагогического подхода в вузе, дополняет андрагогические принципы, сформулированные С.И. Змеевым [56]. Л.В. Глазырина исследует андрагогический подход к развитию образовательной активности педагога в процессе повышения квалификации. В работе в частности исследуются формы, методы, средства и способы организации учебного процесса, соответствующие андрагогическому подходу [35]. В исследовании С.А. Филина андрагогический подход применяется к построению системы профессионального обучения персонала предприятия [130]. А.И. Кукуев обосновывает андрагогический подход как методологическое основание теории образования взрослых, выделяет совокупность принципов и методов андрагогического подхода, разрабатывает идеализированную модель андрагогической подготовки преподавателя вуза [72].

Понятие *андрагогический подход* образовано от понятия «*андрагогика*» и заимствовано русским языком из зарубежных источников.

Андрагогика осуществляет древнейшую формулу обучения: *non scholae, sed vitae discimus* — учимся не для школы, а для жизни.

Андрагогика – новая отрасль педагогической науки, в основе которой – специфика образования взрослых, описывающая, объясняющая, определяющая особенности моделей и технологий образовательных процессов [106].

Андрагогика (от греч. *андрос* – взрослый человек, мужчина; *агогейн* – вести) – раздел теории обучения, раскрывающий специфические закономерности освоения знаний и умений взрослым субъектом учебной

деятельности, а также особенности руководства этой деятельностью со стороны профессионального педагога (по материалам Википедии) [27].

С.И. Змеев дает следующее определение: андрагогика – «наука об обучении взрослых, обосновывающая деятельность обучающихся и обучающихся по организации процесса обучения» [59, с.114].

Наряду с термином «андрагогика» в специальной литературе используются термины «педагогика взрослых», «теория образования взрослых» и др. В таблице 1 представлена сравнительная характеристика вышеуказанных понятий.

Таблица 1

Определения образования взрослых в научной литературе

| Понятие | Определение | Сфера деятельности | Основные задачи |
|-----------------------------|---|---|--|
| Андрагогика | отрасль педагогической науки, охватывающая теоретические и практические проблемы образования, обучения и воспитания взрослых | деятельность государственных и общественных учреждений, специально предназначенных для образования взрослых (вечерние школы, учреждения СПО, ВПО, ДПО, народные университеты, курсы). | Раскрытие закономерностей, социальных и психологических факторов эффективного образования, обучения и воспитания взрослых, разработка методики работы с индивидами и группами индивидов в возрасте от 18–20 лет до глубокой старости |
| Образование взрослых | направление в образовании, обеспечивающее удовлетворение образовательных потребностей лиц, занятых самостоятельной профессиональной деятельностью | система специализированных учреждений общего и профессионального образования, культурно-образовательных, досуговых и т.п. | Удовлетворение индивидуальных образовательных интересов; развитие личности в соответствии с индивидуальными склонностями в ходе педагогически организованной самодеятельности в условиях свободного времени и |

| | | | |
|----------------------------|--|---|--|
| | | | неформального общения |
| Педагогика взрослых | отрасль педагогической науки, изучающая закономерности воспитания, обучения, образования и самообразования взрослых людей в различных организационных формах | деятельность государственных и общественных учреждений, специально предназначенных для образования взрослых; клубные, туристско-экскурсионные, библиотечные, музейные и др. | разработка принципов выбора литературы для самообразования, рациональных методов и приёмов самообразования и его эффективная организация |

Сегодня андрагогика как отрасль педагогики входит в сферу интересов отечественной психолого-педагогической науки как комплексная и междисциплинарная проблема. Изучение её имеет значительные традиции, заложенные Б. Г. Ананьевым и его школой, развитые в журнале «Образование взрослых».

Впервые термин «андрагогика» для названия особого раздела педагогики применил немецкий историк просвещения К. Капп в книге о педагогических взглядах Платона (1833). Против обособления андрагогики выступил И. Ф. Герbart, усматривавший в этом опасность «узаконения вечного несовершеннoлетия».

В первой половине XIX века образование взрослых не приобрело широких масштабов, и термин не получил распространения. Однако в конце XIX века специфичность педагогического знания, связанного с проблематикой образования взрослых, была признана в педагогической теории независимо от терминологического оформления. В 1920-е годы образование взрослых становится областью теоретизирования, например, в Германии. Термин «андрагогика» получает второе рождение, теперь описывая совокупность размышлений о том, почему, для чего и как преподавать взрослым.

Систематизация андрагогики относится к периоду научно-технической революции второй половины XX века, когда значительно расширилась сфера

формального и неформального образования взрослых, потребовавшая специальных исследований в интересах повышения эффективности учебного процесса, осмысления традиционной педагогической проблематики в свете идей непрерывного образования. Значительные масштабы приобрели исследования по андрагогике в ФРГ (Х. Г. Гротхофф, Ф. Пёггелер, И. Вирт), а также в Нидерландах, Бельгии, Швейцарии, Югославии, Польше, Венгрии и других странах.

В трактовке теоретиков андрагогика призвана раскрывать закономерности, социальные и психологические факторы эффективного образования, обучения и воспитания взрослых, разрабатывать методику системы учебно-воспитательной работы с индивидами и группами индивидов в возрасте от 18–20 лет до глубокой старости. Особенности разработки проблематики предопределены характером педагогического руководства взрослыми: сформированностью черт их личности, наличием у них жизненного опыта, культурными, образовательными, профессиональными запросами, преобладанием самообразования и самовоспитания и др.

Теоретики андрагогики различают общую и сравнительную андрагогику, а также так называемые частные андрагогики: производственную, военную, геронтологическую и др. В рамках этих отраслей изучается связь между физическим состоянием, здоровьем людей и их способностями, между потребностями, мотивами и интересами, направленностью личности и её обучаемостью и воспитуемостью, между образом жизни взрослого человека и его трудовой и общественной активностью. Изучается восприятие учебной информации, ориентация на различные источники её получения, роль библиотек, музеев, лекториев, учебного радио и телевидения и др.

Сегодня в Европе существует в основном три толкования термина.

Во-первых, во многих странах растет восприятие андрагогики как научного подхода к процессу учения взрослых. В этом значении андрагогика

— это наука понимания (теория) и поддержки (практика) образования взрослых на протяжении всей жизни.

Во-вторых, главным образом в США, андрагогикой в традиции Малколма Ноулза называют специфический теоретический и практический подход, основанный на гуманистической концепции автономных обучающихся и преподавателей-фасилитаторов процесса учения.

В-третьих, наблюдается разброс в интерпретации понятия «андрагогика» от «практики образования взрослых», «желаемых ценностей», «специфических методов преподавания» до «академической дисциплины» и «противоположности детской педагогике».

В России понятие «андрагогика» появилось в результате заимствования из концепции андрагогики М.Ш. Ноулза. Изучение литературы вопроса показывает, что многие российские ученые рассматривают её как самостоятельную науку и научную дисциплину, в разных работах авторы определяют андрагогику как область научного знания и как отрасль педагогической науки, как сферу социального знания и гуманитарную сферу знания. В одном и том же исследовании андрагогика может рассматриваться с разных сторон: как направление в системе наук об образовании, учебная дисциплина, наука об образовании взрослых.

Мы разделяем точку зрения, согласно которой андрагогика представляет собой отрасль педагогики и изучает закономерности воспитания, обучения и образования взрослых [72]. Как отрасль педагогики андрагогика опирается на достижения педагогической теории и практики.

Андрагогические принципы обучения – наиболее общие правила организации процесса обучения взрослых людей. С.И. Змеев выделяет следующие андрагогические принципы [59]:

1. Приоритет самостоятельного обучения. Самостоятельная деятельность обучающихся является основным видом учебной работы взрослых обучающихся.

2. Принцип совместной деятельности. Данный принцип предусматривает совместную деятельность обучающегося с обучающим, а

также с другими обучающимися по планированию, реализации и оцениванию процесса обучения.

3. Принцип опоры на опыт обучающегося. Согласно этому принципу жизненный (бытовой, социальный, профессиональный) опыт обучающегося используется в качестве одного из источников обучения как самого обучающегося, так и его товарищей.

4. Индивидуализация обучения. В соответствии с этим принципом каждый обучающийся совместно с обучающим, а в некоторых случаях и с другими обучающимися создает индивидуальную программу обучения, ориентированную на конкретные образовательные потребности и цели обучения и учитывающие опыт, уровень подготовки, психофизиологические, когнитивные особенности обучающегося.

5. Системность обучения. Этот принцип предусматривает соблюдение соответствия целей, содержания, форм, методов, средств обучения и оценивания результатов обучения.

6. Контекстность обучения (термин А.А. Вербицкого). В соответствии с этим принципом обучение, с одной стороны, преследует конкретные, жизненно важные для обучающегося цели, ориентировано на выполнение им социальных ролей или совершенствование личности, а с другой стороны, строится с учетом профессиональной, социальной, бытовой деятельности обучающегося и его пространственных, временных, профессиональных, бытовых факторов (условий).

7. Принцип актуализации результатов обучения. Данный принцип предполагает безотлагательное применение на практике приобретенных обучающимся знаний, умений, навыков, качеств.

8. Принцип элективности обучения. Он означает предоставление обучающемуся определенной свободы выбора целей, содержания, форм, методов, источников, средств, сроков, времени, места обучения, оценивания результатов обучения, а также самих обучающихся.

9. Принцип развития образовательных потребностей. Согласно этому принципу, во-первых, оценивание результатов обучения осуществляется

путем выявления реальной степени освоения учебного материала и определения тех материалов, без освоения которых невозможно достижение поставленной цели обучения; во-вторых, процесс обучения строится в целях формирования у обучающихся новых образовательных потребностей, конкретизация которых осуществляется после достижения определенной цели обучения.

10. Принцип осознанности обучения. Он означает осознание, осмысление обучающимися и обучающим всех параметров процесса обучения и своих действий по организации процесса обучения.

Все вышеперечисленные андрагогические принципы обучения взрослых не являются чем-то совершенно противоположным дидактическим принципам педагогики. Частично они их развивают, частично коррелируют с ними. Однако их действие в конкретных условиях обучения взрослых людей отличается достаточно четкой спецификой.

А.И. Кукуев выделяет совокупность принципов андрагогического подхода, в число которых входят [72]:

1. Методологические принципы, сформулированные на основании методологических принципов гуманистической парадигмы личностно ориентированного образования взрослых культурологического типа:

- *принцип природосообразности* – учет закономерностей природного развития личности взрослого, укрепление и поддержание его физического и психического здоровья;

- *принцип культуросообразности* – обеспечение обучения и учения, воспитания и самовоспитания, самоорганизации личности в контексте культуры, понимаемой как среда, растящая личность через общечеловеческие, общенациональные и региональные ценности;

- *принцип индивидуально-личностного подхода* – опора на уникальность каждой личности, её потребность в культурной идентификации в процессе развития и саморазвития как высшем показателе эффективности образования, ориентация на создание условий для развития творческого потенциала личности;

- *принцип ценностно-смысловой направленности образования* – направленность на создание условий для обретения каждой личностью смысла своего образования, самообразования, смысла жизни, личностных смыслов.

2. Принципы обучения:

- *природосообразное* обучение взрослых обусловлено растущей способностью личности к обучению на протяжении всей жизни;

- *культуросообразное* обучение взрослых осуществляется в процессе самореализации личности по мере ее культурного саморазвития и самоактуализации;

- *индивидуально-личностное* обучение взрослых опирается на субъектность как свойство осознанно действующей личности в процессе ее самоопределения;

- *ценностно-смысловая направленность* обучения взрослых предполагает обеспечение личности актуальным содержанием в условиях овладения адекватными способами ее обработки и усвоения.

3. Принципы преподавания:

- *природосообразный* принцип учета закономерностей возрастного развития и особенностей (физических, психических, гендерных и т.д.) взрослых обучающихся;

- *культуросообразный* принцип выращивания познавательных, образовательных, культурных, духовных и т.п. потребностей взрослого обучающегося в контексте современной культуры;

- *индивидуально-личностный* принцип опоры на профессионально-личностный опыт взрослых обучающихся;

- *принцип ценностно-смысловой направленности* отбора, организации и презентации содержания, адекватного запросам взрослых обучающихся.

4. Принципы учения:

- *природосообразный* принцип опоры на заложенные потенциальные возможности для развития взрослых учащихся, его мышления и чувств;

- *культуросообразный* принцип самовоспитания, самообучения, саморазвития социальных и духовных потребностей, норм и способностей взрослого учащегося в контексте культуры социума;

- *индивидуально-личностный* принцип готовности взрослого учащегося к взаимодействию в процессе обмена профессионально-личностным опытом;
- *принцип ценностно-смысловой направленности* критического восприятия взрослым учащимся знания как открытой системы и его творческое использование для решения своих собственных жизненных затруднений.

Принципы обучения, преподавания и учения сформулированы в соответствии с методологическими принципами андрагогического подхода. Целенаправленное, последовательное и осознанное использование андрагогических принципов как совокупности принципов обучения, преподавания, учения позволяет строить образование взрослых на методологической основе лично ориентированной (гуманистической) образовательной парадигмы.

Основными понятиями андрагогического подхода являются: *андрагог* как субъект преподавания, *взрослый обучающийся* как субъект учения, *взрослость* как своеобразие субъекта учения, *образование взрослых* как практика образовательной деятельности, *самореализация/самоактуализация* как ожидаемые результаты. Производными понятиями являются андрагогическая модель обучения и андрагогическая подготовка.

Андрагогическая модель обучения - организация деятельности обучающегося и обучающего, основанная на семи основных принципах [56]:

1. Обучающемуся принадлежит ведущая роль в процессе своего обучения (потому он обучающийся, а не обучаемый).
2. Взрослый обучающийся стремится к самореализации, к самостоятельности, к самоуправлению и осознает себя таковым.
3. Взрослый обучающийся обладает жизненным (бытовым, социальным, профессиональным) опытом, который может быть использован в качестве важного источника обучения как его самого, так и его коллег.
4. Взрослый человек обучается для решения важной жизненной проблемы и достижения конкретной цели.
5. Взрослый обучающийся рассчитывает на безотлагательное применение полученных в ходе обучения умений, навыков, знаний и качеств.

6. Учебная деятельность взрослого обучающегося в значительной степени детерминируется временными, пространственными, бытовыми, профессиональными, социальными факторами, которые либо ограничивают, либо способствуют процессу обучения.

7. Процесс обучения взрослого обучающегося организован в виде совместной деятельности обучающегося и обучающего на всех его этапах: планирования, реализации, оценивания и, в определенной мере, коррекции.

Андрагогическая подготовка - целенаправленный, поэтапный, моделируемый, системный процесс обучения, опирающийся на андрагогические принципы и андрагогические технологии, целью которого является создание определенных условий для реализации потребностей конкретных групп специалистов, а результатом – наличие готовности к андрагогической деятельности.

В настоящее время развитие сферы дополнительного профессионального образования взрослых тормозится отсутствием специально подготовленных преподавательских кадров для обучения взрослых, в связи с чем возникает необходимость в подготовке специалистов-андрагогов, способных профессионально и квалифицированно осуществлять реабилитационную, учебную, организационную работу со взрослыми.

При организации непрерывного повышения квалификации необходимо учитывать особенности обучения взрослых, определять сущностные особенности процесса образования взрослых, задаваемого «особенностями позиции взрослого как субъекта образования, системой его ценностей». Если одним из важнейших факторов развития личности школьника выступает общее образование, то для взрослого особое значение приобретает углубление и совершенствование ролевых знаний, подчеркивает С.Г. Вершловский [26].

Так как взрослый человек видит в знаниях важное средство решения широкого комплекса проблем, возникающих на конкретном отрезке жизненного пути, то условием его успешной жизнедеятельности становится образование. Важность ролевых знаний не ограничивается только

когнитивным смыслом, они включают также осознание норм и ценностей. Поэтому каждая роль «открывает доступ к определенному сектору всего запаса знаний, имеющегося в обществе» (П. Бергер, Т. Лукман). Именно ролевые знания призваны удовлетворить запросы и ожидания взрослого человека, и одновременно они должны быть средством его приобщения к решению «вечных» вопросов бытия.

Важное значение в образовательном процессе обучения взрослых приобретает востребованность нового знания, его прагматичность, возможность применения «здесь и сейчас», с одной стороны, а с другой, - устремленность к уяснению смыслов, направленность на разрешение проблем, возникающих в профессиональной деятельности. Поэтому нельзя делать акцент только на содержательной и технологической сторонах образовательного процесса, так как это обедняет возможности образовательного процесса в системе непрерывного повышения квалификации и не создает новые возможности для развития рефлексивного сознания взрослых, их включения в диалог культур, мнений, позиций. Необходимость развития рефлексивного сознания взрослых обусловлена тем, что личный и профессиональный опыт выступает в качестве мощного психологического барьера, мешающего принять новое.

В то же время нельзя сужать понимание смысла образования взрослых только до уровня развития их рефлексии. Во многом содержание повышения квалификации связано для взрослого человека с необходимостью освоения новых профессиональных ролей, выполнения несвойственных профессиональных функций, развития горизонтальной или вертикальной карьеры. В любом возрасте образование должно носить опережающий характер, поэтому в современной системе образования содержание непрерывного повышения квалификации должно быть стратегически ориентировано на развитие у слушателей готовности к инновационной деятельности, что обусловлено, в свою очередь, необходимостью качественного изменения образовательного процесса в современной школе

Андрагог – специалист в области обучения, управления, консультирования, социальной, реабилитационной, коррекционной работы в среде взрослых людей [59, с.114].

С.А. Писарева выделяет следующие новые функции профессиональной деятельности андрагога [107]:

1. В системе повышения квалификации отсутствуют образовательные стандарты, она менее нормативна, чем система общего или высшего образования, поэтому специфика образования взрослых проявляется в реальном существовании права взрослого «учащегося» на самостоятельный выбор цели, ценностей и способов обучения. Изменение предметного содержания и технологий его реализации в системе повышения квалификации должно быть направлено на развитие рефлексии взрослого человека. Трудности в принятии нового, не подтвержденного жизненным опытом, требуют от организаторов обучения, преподавателей не только профессиональной компетентности, но и особого искусства: умения ставить вопросы, допускать свободу субъективного мнения, «работать на равных», бережно относиться к опыту взрослых. И поскольку обучение опирается на опыт взрослого человека, оно требует непосредственного участия обучающихся, которое расширяется по мере усложнения учебного процесса и освоения ими «мира знаний». Поэтому важной составляющей профессионализма андрагога становится владение активными и интерактивными методами.

2. Реализация субъектной позиции взрослого в системе повышения квалификации накладывает отпечаток на основные организационные формы образовательного процесса. Традиционные лекционно-семинарские и практические занятия могут быть дополнены, а в некоторых случаях и заменены формами, которые ранее чаще всего относились к формам самообразовательной деятельности. Речь идет о таких ресурсах, как работа в библиотеке, образовательный туризм, разработка индивидуальных проектов, проведение опытно-экспериментальной работы и т.п. Соответственно,

андрагог должен быть готов к тому, что его рабочим местом может стать не кабинет или лаборатория, а иное пространство, позволяющее реализовать цели образования. Таким образом, «расширение» сферы приобщения к знаниям приводит к тому, что источники образования становятся центрами ресурсов, куда взрослый может обратиться за помощью и материалами.

3. Дистанционное образование как организационная форма в современном обществе постепенно занимает все более прочные позиции, что нельзя не учитывать в образовательном процессе системы повышения квалификации. Развитие компьютеризации создает более реальные возможности для реализации целевых программ повышения квалификации, содержательных модулей, создания банка данных об имеющихся ресурсах, к которым взрослые могут обращаться без отрыва от производства, что в итоге обеспечивает индивидуализацию образования. В этой связи требования к подготовке андрагога могут быть выражены очень конкретно – в готовности к проектированию и реализации программ дистанционного обучения.

Таким образом, выявленные специфические условия образовательного процесса в системе непрерывного повышения квалификации позволяют предположить, что ведущей стратегией в подготовке педагога к освоению инноваций будет содействие выработке позитивной субъектной позиции педагога по отношению к инновациям, а также создание условия для её позиционирования с учетом предшествующего профессионального опыта.

Данная стратегия может быть реализована в том случае, если андрагог видит свою основную функцию не в обучении как таковом, а в поддержке, сопровождении и, соответственно, занимает позицию человека помогающего взрослому освоить то или иное содержание в удобных для него организационных или технологических формах [85, с.154]. Перечень возможных функциональных позиций андрагога приведен в таблице 2:

**Характеристика функциональных позиций андрагога в системе
непрерывного повышения квалификации**

| Функциональная позиция | Стратегия взаимодействия со слушателями системы непрерывного повышения квалификации | Содержание взаимодействия |
|-----------------------------|--|--|
| 1 | 2 | 3 |
| Андрагог-консультант | Строится на основе личностного взаимодействия со слушателем, при этом консультант выполняет функцию руководителя малой группы учителей, активно взаимодействующих между собой в процессе консультирования (реально или дистанционно) | Консультирование сосредоточено на решении конкретной проблемы. Предполагается, что консультант либо знает готовое решение проблемы, либо владеет способами деятельности, которые указывают путь решения проблемы |
| Андрагог-супервизор | Строится на индивидуальном сопровождении профессиональной деятельности специалиста более опытным специалистом (супервизором), исключая формальный контроль и оценивание | Супервизия сосредоточена на создании психологически комфортных условий для субъекта профессиональной деятельности и нацелена на исправление профессиональных ошибок, что предусматривает в качестве обязательного условия наличие доверия между андрагогом-супервизором и слушателем |
| Андрагог-модератор | Строится на реализации посреднической функции между профессионалами | Модераторство направлено на установление взаимодействия профессионалов одинакового уровня подготовленности по актуальным проблемам профессиональной деятельности |
| Андрагог-фасилитатор | Строится на установлении доверительного контакта со слушателем системы непрерывного повышения квалификации | Фасилитаторство направлено на оказание помощи в решении возникших у слушателя индивидуальных профессиональных проблем или на индивидуальное профессиональное совершенствование |

Реализация вышеперечисленных функций профессиональной деятельности специалиста-андрагога эффективна в многоуровневой системе непрерывного повышения квалификации, так как в данной системе в полном объеме обеспечивается взаимодействие преподавателя со слушателями, закрепляются все ролевые функции андрагога: консультант, супервизор, модератор, фасилитатор.

Перечисленные особенности обучения позволяют организовать процесс непрерывного повышения квалификации в соответствии с потребностями и их жизненным опытом, что согласуется с принципами обучения взрослых, которые выделяет М.Ш. Ноулз [141]:

1. Обучение взрослых должно быть проблемно ориентировано.
2. Обучение взрослых должно опираться на собственный опыт.
3. Опыт, полученный в результате обучения, должен быть значимым для обучаемого.
4. Цели обучения должны быть сформулированы при участии обучаемых.
5. Обучаемый должен получать обратную связь о достигнутом прогрессе по отношению к целям.

Современный уровень развития андрагогического знания позволяет сформулировать определенные **закономерности** образовательного процесса в системе непрерывного повышения квалификации с учетом субъектной позиции взрослого [37]:

- собственная заинтересованность в образовательной услуге – понимание собственной проблемы, которая разрешится в образовательном процессе;
- реальность ожиданий от участия в учебном процессе, их корректировка в процессе самоопределения – позитивный настрой на деятельность;
- уважительные отношения, взаимодействие в модели диалога, партнерства – обучение действию в организационно-деятельностном режиме, включение эмоций, интеллекта, воли в учебную деятельность;
- работа в группах – моделирование событий в реальных командах, тренинг в разрешении конфликтов, достижении понимания, договоренностей;
- осознание собственной ответственности за результат (самооценка), понимание возможности использования результата в собственной практике.

Современное непрерывное повышение квалификации как система имеет несколько **функций**:

- компенсирование недостатков предыдущих уровней образования;
- обеспечение баланса собственно компетентности и современных требований к профессионалу;
- регулирование отношений со стремительно меняющимся внешним миром (адаптационная функция);
- доступ к необходимой информации, её поиск, отбор, систематизация, производство, использование (информационная функция);
- овладение новыми методами, способами действий (развивающая функция);
- усвоение взрослыми социального опыта;
- приобщение к современным требованиям культуры деятельности.

Образование взрослых, выполняя функцию осознания себя в окружающем мире, базируется на субъектной позиции взрослого и на субъектных отношениях в образовательных процессах.

При этом взрослый в процессе непрерывного повышения квалификации проявляет субъектность, самостоятельность:

- в осознании собственных потребностей, целей, самоопределения на деятельность;
- в осознании необходимой для усвоения информации, содержания, критериев деятельности;
- в осознании собственных способностей, необходимости овладения методами как способами деятельности.

Педагогический (**андрагогический**) процесс – это специально организованный, позитивно результативный образовательный процесс, целостность и единство специально организованных процессов *воспитания, обучения и развития* [37]. В таблице 3 представлены составляющие педагогического (андрагогического) процесса.

**Компоненты педагогического (андрагогического) процесса
(по М.Т. Громковой)**

| Компоненты | Определение | Естественное (по жизни) | В деятельности | В образовании |
|-------------------|---|---|--|--|
| Воспитание | процесс управления потребностями, определяющий уровень духовности и образ жизни | Управление собственными потребностями без напряжения, неосознанно, интуитивно | Управление собственными потребностями в процессе внутренней и внешней мотивации, проявляется как самоопределение при принятии решений в конкретных ситуациях | Специально организованный процесс осознания потребностей и их изменение путем актуализации, проблематизации, выраживания целей |
| Обучение | Процесс усвоения новых норм, определяющий уровень приобщения к культуре, традициям, достижениям нации, региона, профессионального сообщества, общества, мирового сообщества | Усвоение информации путем её непроизвольного впитывания, неосознанно | Усвоение норм, правил, предписаний, установок, законов в процессе деятельности, их применение как критериев собственной деятельности | Специально организованный процесс осознания собственных внутренних норм (информированности), их сопоставления с внешними, усвоения содержания образования как приращение к внутреннему содержанию субъекта |
| Развитие | Процесс выраживания способностей путем совершенствования действий, выбора способа деятельности, определяющего уровень цивилизованности | Рост способностей в процессе совершения разнообразных действий | Овладение разнообразными способами деятельности, непрерывное повышение собственной компетентности, квалификации | Специально организованный процесс осознания, овладения и использования методов образования как совместных способов деятельности, в результате которых проявляются, выращаются, окультуриваются мыслетехнические, коммуникативные, рефлексивные способности |

Результат в образовании взрослых – это изменение себя, приращение:

- в собственных потребностях, интересах, самоопределении на деятельность;
- во внутренних нормах, в собственном содержании, в выборе новых критериев деятельности;
- в развитии собственных способностей, овладении методами и способами деятельности.

Организация процесса непрерывного повышения квалификации имеет ряд **андрагогических особенностей**, определяющих специфику его технологического обеспечения.

Во-первых, следует отметить специфику субъектов учебного процесса, включающих две подгруппы: взрослые-слушатели (преподаватели вузов) и взрослые-педагоги, организаторы обучения.

Во-вторых, взрослые-слушатели представлены разными категориями – это преподаватели разнообразных образовательных систем (институтов, университетов, академий; государственных и частных вузов), разных областей знаний (гуманитарных, технических, экономических и др.), различной возрастной категории, преподаватели, имеющие неодинаковый научный (ученая степень, звание), должностной (старшие преподаватели, доценты, профессора) статус работы и опыт работы в вузе и другие категории.

В-третьих, значимым фактором, определяющим специфику процесса непрерывного повышения квалификации, являются социально-психологические особенности взрослых-слушателей – уже сложившиеся взгляды на жизнь, стереотипы профессиональной деятельности, ценностные ориентации, привычки, мотивы поведения и другие личностные характеристики.

В-четвертых, основное отличие, определяющее все другие, состоит в том, что взрослый учащийся – это социально зрелый, в целом сформировавшийся индивид, уже обладающий статусом оплачиваемого работника, полноправного гражданина, деятельного члена разного рода

социальных общностей. Отсюда вытекает многообразие видов его деятельности, для ответственного и компетентного участия в которых он должен обладать определенными личностными качествами, знаниями и умениями.

В-пятых, специфика непрерывного повышения квалификации определяется ориентацией на создание условий для образования именно взрослых.

Учитывая вышесказанное, в системе непрерывного повышения квалификации необходимо ориентироваться на андрагогическую модель обучения, при которой взрослый обучающийся – активный элемент, один из равноправных субъектов процесса обучения. Андрагогические принципы обучения предписывают: отказ от критики участников процесса обучения; обеспечение свободы мнений; отказ от мер наказания и порицания обучающихся; уважение плюрализма жизненных позиций. Слушатели должны получить возможность раскрыть и проявить свои знания, способности, свой личностный, профессиональный, а в нашем случае, и педагогический потенциал.

При проектировании занятий с научно-педагогическим работником необходимо учитывать проблему мотивации взрослого к обучению в системе непрерывного повышения квалификации.

С точки зрения андрагогики, мотивация взрослого человека к обучению имеет ряд отличительных способностей.

Во-первых, мотивация в большей степени связана с собственной, то есть субъективной, оценкой полезности данного обучения (переподготовки, повышения квалификации), которая включает в себя:

- оценку степени ценности самих результатов обучения и их положительных последствий;
- оценку вероятности достижения положительных результатов обучения;
- оценку тех усилий и средств, которые предстоит затратить на обучение;

- оценку возможных отрицательных последствий в случае остановки, прекращения обучения;

- оценку иных возможностей и способов (в том числе без повышения квалификации и курсовой подготовки) решить свои проблемы непрерывного профессионального обучения.

Во-вторых, мотивация взрослого к обучению напрямую связана с опытом его деятельности, который:

- определяет проблемы отставания, требующие повышения квалификации, обучения и самообразования;

- служит опорой самого процесса обучения.

В-третьих, мотивация взрослого к обучению связана с самим производством (характером работы, её ритмом, организацией, степенью административного контроля самого процесса обучения и т.д.)

В-четвертых, мотивация обусловлена характерными особенностями личности взрослого обучающегося (возрастными, гендерными, статусными и др.). Например:

- определенная степень ригидности, присущая человеку зрелого и старшего возраста, может снизить познавательный интерес, вызвать неприятие активных методов и приемов обучения (деловая игра, семинар и прочее), нежелание лично участвовать в обсуждаемых на занятии проблемах, пассивность в обучении;

- уже достигнутое взрослым человеком относительно высокое статусное положение на своей работе может обусловить формальное отношение к обучению (плановое повышение квалификации для подтверждения уже имеющихся квалификационной категории и разряда или направление на курсы по приказу начальника), что также вызовет пассивность в процессе обучения;

- кратковременное обучение в группе достаточно случайных, не всегда знакомых соучеников может вызвать определенную настороженность, нежелание показать себя в ходе обучения «хуже других», что приводит, как

правило, к выбору пассивной позиции обучающегося, боязни отвечать на занятиях, выступать перед аудиторией и т.п.;

- практицизм взрослого человека, определенный жизненный опыт, большая степень самоорганизации и ответственности по сравнению с ребенком в то же время «отвыкание» от учебы приводят зачастую к требованию в адрес преподавателя «дать все под запись или в готовом, распечатанном виде»; при проведении контрольно-зачетных мероприятий слушатель либо репродуктивно выдает то, что было дано под запись, либо вообще переводит ответ на поставленный вопрос в русло своей практики без какого-то научного обоснования.

Сопоставление качественных преобразований, вносимых в деятельность субъектов образовательного процесса как андрагогов, позволяет отметить общность позиций тех, кто учится и тех, кто учит. Эта общность еще раз подтверждает относительность различий в их позициях. По существу, становление тьютора на уровень андрагога и осознание обучающимся значимости партнерских отношений устраняет четкую демаркационную линию между субъектами образовательного процесса. Андрагогическая составляющая делает образовательный процесс более демократичным.

Приоритетной задачей обучения как андрагогического процесса становится оказание корректной и своевременной помощи преподавателя, которая позволяет ему выйти на необходимый, определенный им самим уровень развития. Образование здесь выступает не просто как процесс взаимодействия людей, в ролях обучаемого и обучающего, а как процесс взаимодействия, основанный на совместном решении проблем в контексте глобальных задач. Существенной стороной образовательной деятельности становится ориентация на ценности, и главным становится вопрос «каким быть?», чтобы соответствовать новой образовательной ситуации.

Образовательный процесс становится эффективным, если преподаватели умеют организовывать работу всей группы, но вместе с тем, как отмечает С.И.Змеев, проявляют уважение к человеческой личности,

понимают учение как способ жизнедеятельности человека, осознают и признают свою роль наставника и организатора образовательного процесса. В силу содержания своей деятельности, они должны обладать высоким уровнем мобильности, чтобы быть востребованными среди обучающихся взрослых.

Важен учет существования трех важнейших коммуникационных функций: передачи информации в пространстве, сохранения информации во времени, обработки информации в целях ее воспроизведения. И, учитывая то, что мы говорим об андрагогическом процессе обучения, ведущая роль в организации процесса образования на всех его этапах принадлежит самому субъекту образования.

Проблема подготовки специалистов–андрагогов является предметом изучения многих исследователей (Т.В. Бондарева, С.И. Змеев, В.И. Нефедова, С.А. Писарева, Е.В. Худякова и др.). Сравнение программного материала показывает, что содержание отечественных курсов более академично, тогда как содержание зарубежных курсов более ориентировано на практику. Например, в отечественной подготовке будущих андрагогов можно найти модуль «Введение в специальность», в зарубежной – «Профессиональное обучение и развитие».

Изучение учебных курсов для подготовки андрагогов в зарубежных источниках показывает, что за рубежом практически достигнуто включение образования взрослых в контекст непрерывного образования. Это выражается в том, что описаны цели учебных курсов, целевые группы участников андрагогической подготовки, требования к претендентам, условия зачисления, организации и проведения учебных занятий. Указаны требования к выпускникам учебных программ, возможности их дальнейшего профессионального продвижения и карьерного роста, получения дальнейших квалификаций. Наблюдается преемственность программ по мере повышения уровня получаемой квалификации.

Особую роль играет разработка уровней подготовки участников андрагогического обучения. Данный компонент может быть представлен как

трехуровневый конструкт андрагогической подготовки. Первый уровень, охватывающий самую многочисленную группу участников, представляет собой начальную андрагогическую подготовку. По окончании данного уровня преподаватель получает квалификацию «преподаватель-андрагог III уровня». Второй уровень – это уровень подготовки «преподавателей-тренеров II уровня», тогда как третий уровень направлен на подготовку «преподавателей-тренеров I уровня». Каждый уровень имеет свое содержание, причем последующие уровни преемственно опираются на предыдущие уровни. Соответственно меняется количественный состав участников, от первого к третьему уровню их число уменьшается [72].

Такая андрагогическая подготовка может осуществляться в формате курсов повышения квалификации с отрывом от основного места работы. Для подготовки преподавателей-андрагогов целесообразно проводить долгосрочные курсы, для преподавателей-тренеров – краткосрочные. В то же время предпочтительным форматом подготовки тренеров-тренеров являются стажировки в центры подготовки соответствующих специалистов.

В то же время данную андрагогическую подготовку можно осуществлять в процессе многоуровневой системы непрерывного повышения квалификации. Реализация подготовки специалистов-андрагогов позволяет пересмотреть процесс непрерывного повышения квалификации с позиции андрагогического подхода, что в свою очередь будет способствовать модернизации дополнительного профессионального образования.

Преподавателям вуза предоставляется возможность выбора программ повышения квалификации, тематики и форм предъявления итоговой работы, способов работы по выбранной теме.

Программы повышения квалификации строятся исходя из потребностей вуза, запросов профессионально-педагогических кадров, проблем каждого преподавателя вуза с опорой на его инициативу.

На основе положений акмеологии, синергетики, фасилитации в андрагогической модели обучения была разработана многоуровневая

система непрерывного повышения квалификации профессионально-педагогических кадров [66].

Стратегической целью андрагогической модели обучения является создание системы непрерывного повышения квалификации как средства программно-целевого фасилитирующего управления профессиональным развитием и саморазвитием профессионально-педагогических кадров вуза в течение всей профессионально-педагогической деятельности. Для реализации данной цели были определены следующие задачи:

1. Повышение профессиональной компетентности и академической мобильности преподавателя вуза в условиях непрерывного повышения квалификации.

2. Обновление содержания и процесса повышения квалификации на основе приоритетных направлений развития науки, техники и технологии.

3. Гибкое реагирование образовательной системы повышения квалификации на потребности подготовки компетентного и конкурентоспособного преподавателя в вузе.

В разработанной концептуальной модели системы непрерывного повышения квалификации состояние обучающегося как совокупного критерия результативности повышения квалификации описывается тремя уровнями [66]:

- первый уровень - «стартовая актуализация»;
- второй уровень - «инновационное включение профессионально-педагогических кадров вуза в систему непрерывного повышения квалификации»;
- третий уровень - «программно-целевое фасилитационное управление повышением квалификации профессионально-педагогических кадров».

На первом уровне («стартовая актуализация») преподаватель в качестве слушателя приращивает знания, осваивает опыт проектирования образовательной деятельности, осуществляет профессиональное

самостроительство преподавателя высшей школы, апробирует технологии в учебном процессе, совершенствует свое методическое портфолио. На данном этапе реализуются все вышеперечисленные принципы андрагогической модели обучения – взрослый обучающийся не только наделяется ведущей ролью в процессе непрерывного повышения квалификации, но и стремится стать активным участником данного процесса.

На втором уровне («инновационное включение профессионально-педагогических кадров вуза в систему непрерывного повышения квалификации») взрослый обучающийся стремится к самореализации и самоактуализации профессиональной мобильности, а также к самоуправлению при разработке учебных занятий или авторского курса и получает возможность совершенствовать свои профессиональные качества андрагога.

На третьем уровне («программно-целевое фасилитационное управление повышением квалификации профессионально-педагогических кадров») преподаватель вуза становится организатором авторских (проблемных) курсов и приобретает статус андрагога-фасилитатора. Прохождение данного этапа обеспечивает преподавателю готовность к осуществлению андрагогической деятельности организатора непрерывного процесса повышения квалификации.

Качественный переход преподавателя с одного уровня системы повышения квалификации на другой обеспечивает его непрерывное профессиональное саморазвитие как специалиста, востребованного на рынке образовательных услуг, а также является основным критерием эффективности многоуровневой системы непрерывного повышения квалификации профессионально-педагогических кадров вуза.

Следовательно, создание и реализация многоуровневой системы непрерывного повышения квалификации позволяет каждому:

- во-первых, повысить свою квалификацию непосредственно на своем рабочем месте в своем вузе без отрыва от производства, причем данное повышение квалификации осуществляется непрерывно в течение всей его профессиональной карьеры на первом уровне системы повышения квалификации;

- во-вторых, обеспечить сопровождение или социально-педагогическую поддержку своей профессиональной деятельности;

- в-третьих, развить академическую мобильность, перемещение внутри вуза с целью обмена опытом, реализацию своих профессиональных и менеджерских компетенций в системе дополнительного профессионального образования на втором и третьем уровне системы повышения квалификации.

Подведем итоги параграфа.

1. Андрагогический подход позволяет рассматривать обучение в системе непрерывного повышения квалификации научно-педагогических работников как средство развития способности личности к самоорганизации, саморегуляции и самоактуализации.

2. Андрагогический подход ориентирован на целостность, системность, субъект-субъектные взаимодействия, синергетическую методологию. Данный подход позволяет уточнить цели концепции, её содержание, принципы, закономерности, отражающие идеи дополнительного профессионального образования.

3. Педагогический (андрагогический) процесс – это специально организованный, позитивно результативный образовательный процесс, целостность и единство специально организованных процессов *воспитания, обучения и развития*. При этом в процессе непрерывного повышения квалификации в полном объеме обеспечивается взаимодействие преподавателя со слушателями, закрепляются следующие ролевые функции андрагога: консультант, супервизор, модератор, фасилитатор.

§ 2.2. Компетентностный подход как конкретно-научная основа педагогической концепции непрерывного повышения квалификации научно-педагогических работников

В современном мире образование становится одним из важнейших факторов, обеспечивающих экономический рост, социальную стабильность, развитие гражданского общества. Накопление человеческого капитала создает потенциал устойчивого экономического развития в мире, стране, регионе, способствует повышению качества жизни общества в целом и каждого человека в отдельности.

Во всех странах решаются общие социальные проблемы образования:

- как увеличить доступ людей к образованию при наличии у них разных стартовых возможностей и потребностей его получения;
- как сделать образование качественным, отвечающим требованиям современной и будущей экономики;
- как средствами образования подготовить человека к постоянно изменяющимся условиям жизни и труда.

Именно этим проблемам посвящены ведущие документы ООН в области образования. Организацией Объединенных Наций образование признается в качестве одного из существенных элементов, лежащих в основе развития человека и общественного прогресса. Крупная программа ООН «Образование для всех на протяжении всей жизни» включает в себя Программу «Базовое образование для всех» и Программу «Реформа образования в перспективе образования на протяжении всей жизни».

В этой связи расширяются представления об эффективности работы научно-педагогических работников. Все проведенные исследования доказывают, что преподаватели играют важную роль в содействии повышению качества образования как в школах, так и в рамках более гибких программ. Именно преподаватели поддерживают новаторские изменения и активно проводят их в жизнь. Следовательно, на всех уровнях образования научно-педагогические работники должны иметь возможность доступа к

различным формам профессиональной подготовки и переподготовки, а также постоянного повышения квалификации на основе соответствующей поддержки.

Поскольку для образовательных учреждений постиндустриального общества уже недостаточно обеспечивать выпускников знаниями на десятилетия вперед, а на рынке труда с точки зрения жизненных перспектив более востребованными становятся способность и готовность всю жизнь учиться и переучиваться, то обновление образовательного процесса целесообразно рассматривать как содержательный курс переориентации дополнительных образовательных учреждений на работу в логике иного подхода к оценке успешности образования через освоение **компетентного подхода**.

Компетентный подход определяет приоритеты, направление изменения образовательного процесса, это содержательный ресурс развития. Компетентный подход - краеугольный камень Болонского процесса. Он реализован в большинстве европейских стран на уровне национальных образовательных стандартов. ЮНЕСКО сформулированы необходимые области компетентности, формируемые в системе образования. Образование в течение всей жизни базируется на основаниях:

- научиться *познавать* (компетентность в познавательной деятельности), это подразумевает, что обучающийся ежедневно констатирует свое собственное знание, комбинируя внутренние и внешние элементы;

- научиться *делать* (компетентность в практикоориентированном обучении), что фокусируется на практическом применении изученного;

- научиться *жить вместе* (т.е. в среде коммуникации), что актуализирует умения отказаться от любой дискриминации, когда все имеют равные возможности развивать себя, свою семью и свое сообщество;

- научиться *жить* (т.е. компетентность в трудовой сфере), что акцентирует умения, необходимые индивиду, чтобы развивать свой потенциал.

Современное общество нуждается в высококвалифицированных профессионалах, способных решать задачи различного уровня сложности, проводить необходимые преобразования в соответствии с требованиями профессии и социокультурной ролью будущего специалиста. Результатом подготовки будущего специалиста в высшем учебном заведении должна выступить его компетентность в профессиональной деятельности, что отражено в документах по модернизации образования, где отмечено, что «основным результатом деятельности образовательного учреждения должна стать не система знаний, умений и навыков сама по себе, а набор заявленных государством ключевых компетенций в интеллектуальной, общественно-политической, коммуникационной, информационной и прочих сферах» [67].

Проблема компетентностного подхода актуальна в связи с необходимостью осмысления специфики процесса обучения в условиях «экономики знаний» (И.Д.Фрумин), основными характеристиками которой являются следующие: обучение как «создание знаний» на основе исследовательского подхода вместо обучения на основе информации; обучение на основе анализа и обработки знаний вместо механического обучения; совместная деятельность педагога и учащегося по созданию системы знаний вместо обучения «на всякий случай, вдруг понадобится в будущем»; применение различных способов обучения вместо исключительно формального обучения; обучение по инициативе с учетом личностных смыслов и личностного опыта вместо обучения по указанию; организация непрерывного обучения вместо определения конца обучения определенным возрастным этапом [117].

Компетентностный подход призван повысить конкурентоспособность выпускников на рынке труда. В нем упор сделан не столько на параметры, задаваемые "на входе" (содержание, объем часов, процесс преподавания), сколько на ожидаемые результаты, которые необходимо получить на "выходе" (знания и умения студентов). Компетентностный подход акцентирует внимание на результате образования, причем в качестве результата рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность

человека действовать в различных проблемных ситуациях. Таким образом, образование "от результата" - основная стратегия модернизации высшей школы.

В связи с этим компетентный подход (А.С. Белкин, П.Я. Гальперин, Э.Ф. Зеер, Д.А. Иванов, В.В. Краевский, Т.М. Ковалева, А.Н. Леонтьев, К.Г. Митрофанов, М.Н. Скаткин, И.Д.Фрумин, А.В.Хуторской и др.) является важным и перспективным, так как признает значимыми результаты образования за пределами самой системы образования: «формирование компетентности в образовательном процессе выдвигает на первое место не информированность обучаемого, а умение разрешать проблемы в различных сферах». Таким образом, возникает необходимость изменения единиц организации содержания образования и изменения способов оценки эффективности процесса образования (оценка качества).

В научной литературе (Д.А. Иванов, К.Г. Митрофанов, О.В. Соколова и др.) выделяют четыре аспекта реализации компетентного подхода в образовании:

- 1) формирование ключевых компетентностей надпредметного характера;
- 2) формирование обобщенных умений предметного характера;
- 3) усиление прикладного, практического характера образования;
- 4) обновление содержания образования для решения задачи овладения «жизненными навыками» [60].

В современном обществе работодатель, нанимая работника, вероятнее всего предпочтет хорошо информированному «энциклопедисту» сотрудника, который готов к освоению новых для него профессиональных умений, вступающего в контакт с целью быть понятым и принятым. Очевидно, что наличие подобных качеств не снимает необходимости для молодого специалиста быть «гражданином знающим». Следовательно, речь идет не о полной замене существующего содержания общего образования, а о смещении акцентов в оценке значимости тех или иных результатов массового образования, а также системы подготовки и переподготовки

специалистов образования. Такие результаты в большей мере могут быть описаны с помощью понятий «компетенция» и «компетентность», достижение которых реализуется в рамках системы непрерывного повышения квалификации профессионально-педагогических кадров.

Анализируя общепредметное содержание ключевых компетенций, А.В.Хуторской разделяет данные понятия, имея в виду под компетенцией некоторое отчужденное, наперед заданное требование к образовательной подготовке ученика, а под компетентностью – уже состоявшееся его личностное качество (характеристику) [64].

Компетенция (от лат. *competere* – соответствовать, подходить) – это формально описанные требования к личностным, профессиональным и т.п. качествам сотрудников. Профессиональная компетенция – способность успешно действовать на основе практического опыта, умения и знаний при решении задач общего рода деятельности [27].

Учитывая современные тенденции развития системы подготовки и переподготовки специалистов образования, **компетенция** представляет собой характеристику (описание) должности. Так можно говорить о компетенции учителя (наборе квалификационных требований, предъявляемых к данной профессиональной деятельности вообще), компетенции руководителя или исполнителя.

Компетентностью принято называть сегодня интегративную характеристику качеств человека (работника), ориентированных на решение реальных задач, определяемых его актуальной (или потенциальной, желаемой) должностью (полномочиями, правами) [85].

В контексте высшего образования компетентность – «качество человека, завершившего образование определенной ступени, выражающееся в готовности (способности) на его основе к успешной (продуктивной, эффективной) деятельности с учетом её социальной значимости и социальных рисков, которые могут быть с ней связаны» [13, С.19].

В настоящее время отчетливо выделяется две противоположные точки зрения на сущность вышеуказанных понятий. Одна из них, представленная

М.Е.Бершадским, состоит в том, что "понятие компетентности не содержит каких-либо принципиально новых компонентов, не входящих в объём понятия "умение"; поэтому все разговоры о компетентности и компетенции: представляются несколько искусственными, призванными скрыть старые проблемы под новой одеждой" [16].

Прямо противоположная точка зрения базируется на представлении о том, что именно компетентностный подход во всех своих смыслах и аспектах наиболее глубоко отражает основные аспекты процесса модернизации. Именно в рамках данной установки делаются следующие утверждения:

- компетентностный подход дает ответы на запросы производственной сферы (Т.М. Ковалева);
- компетентностный подход - проявляется как обновление содержания образования в ответ на изменяющуюся социально-экономическую реальность (И.Д.Фрумин);
- компетентностный подход как обобщенное условие способности человека эффективно действовать за пределами учебных сюжетов и учебных ситуаций (В.А.Болотов);
- компетентность представляется радикальным средством модернизации (Б.Д.Эльконин);
- компетентность характеризуется возможностью переноса способности в условия, отличные от тех, в которых эта компетентность изначально возникла (В.В.Башев);
- компетентность определяется, как "готовность специалиста включиться в определенную деятельность" (А.М.Аронов) или как атрибут подготовки к будущей профессиональной деятельности (П.Г.Щедровицкий).

По мнению исследователей, компетентностный подход в явном виде возникает на пересечении «мира образования» и «мира труда». Обозначение точек такого пересечения означает поиск места, где компетентностный подход к образованию наиболее востребован.

Система образования и система производства существуют в различных логических и организационных схемах, но существуют переходы с одной ступени образования на другую – это переход из средней в старшую; из старшей в высшую школу, непрерывное повышение квалификации профессионально-педагогических кадров, которые одновременно являются искомыми местами связи «системы образования и рынка труда». В определенном смысле переход и является точкой соприкосновения «компетенции» и «компетентности», проверкой готовности к успешной деятельности на следующем этапе.

Современная модель компетентностного подхода как с точки зрения используемых идей и представлений, так и с точки зрения актуализации альтернативных подходов была представлена на IX Всероссийской научно-практической конференции "Педагогика развития: ключевые компетентности и их становление". Некоторый обобщенный образ наиболее значительных элементов компетентностного подхода в отечественной педагогике сформулировал А.Г. Бермус [16]:

1. Естественным генетическим прообразом современных представлений компетентностного подхода считаются идеи общего и личностного развития, сформулированные в контексте психолого-педагогических концепций развивающего и личностно-ориентированного образования. В этой связи компетенции рассматриваются как сквозные, вне-, над- и метапредметные образования, интегрирующие как традиционные знания, так и разного рода обобщенные интеллектуальные, коммуникативные, креативные, методологические, мировоззренческие и иные умения.

2. Категориальная база компетентностного подхода непосредственно связана с идеей целенаправленности и целезаданности образовательного процесса, при котором компетенции задают высший, обобщенный уровень умений и навыков учащегося, а содержание образования определяется четырехкомпонентной моделью содержания образования (знания, умения, опыт творческой деятельности и опыт ценностного отношения).

Соответственно, компетенция жестко коррелирует с культурным прообразом: так, например, культурно-досуговые компетенции рассматриваются как проявление европейской культуры, в то время как русская культура соотносится в большей степени с духовными компетенциями и общекультурной деятельностью.

3. Внутри компетентного подхода выделяются два базовых понятия: «компетенция» и «компетентность», при этом первое из них "включает совокупность взаимосвязанных качеств личности, задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов", а второе соотносится с "владением, обладанием человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности".

4. В этом же контексте функционирует и понятие "образовательной компетенции", понимаемой как "совокупность смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков и опыта деятельности ученика по отношению к определенному кругу объектов реальной действительности, необходимых для осуществления лично и социально-значимой продуктивной деятельности" (Хуторской А.В.). В этой связи, образовательные компетенции дифференцируются автором по тем же уровням, что и содержание образования:

- ключевые (реализуемые на метапредметном, общем для всех предметов содержания);
- общепредметные (реализуемые на содержании, интегративном для совокупности предметов, образовательной области);
- предметные (формируемые в рамках отдельных предметов).

5. Формулировки ключевых компетенций и, тем более, их систем, представляет наибольший разброс мнений; при этом используются и европейская система ключевых компетенций, так и собственно российские классификации, в составе которых представлены ценностно-смысловая, общекультурная, учебно-познавательная, информационная,

коммуникативная, социально-трудовая компетенции и компетенция личностного самосовершенствования.

Сегодня, в период постижения педагогами всего мира логики компетентностного подхода, определим задачи, за которые отвечает общее образование и система непрерывного повышения квалификации профессионально-педагогических кадров, переходя к работе в логике компетентностного подхода.

Если считать компетентность как способность результативно действовать; способность достигать результата – эффективно разрешать проблему, то для её достижения, как минимум, необходимо:

- уметь анализировать ситуацию (надо ли её разрешать), переформулировать её в проблему;
- определять дефицит, его тип (чего именно не хватает, почему, зачем, как может быть разрешена проблема);
- оценивать необходимость восполнения дефицита (иногда «дешевле» отказаться от разрешения трудности);
- точно и своевременно ставить (принимать) цели действия;
- выявлять средства, составлять списки (варианты) решений – перевод проблемы в задачу; на этом этапе предметные способы действия превращаются в средства разрешения проблемы;
- отбирать средства решения проблемы (выбирать адекватные способы действия);
- совершать реальное действие (решать проблему, выходить; а не предлагать вход из сложившейся ситуации);
- анализировать полученный результат относительно проблемы (разрешили ли мы проблему).

Для решения поставленной проблемы необходимо обратиться к опыту реализации компетентностного подхода в зарубежных странах и выявить специфический контекст, в котором формируется понятие компетентности и компетентностного подхода в странах Европы и США.

Наиболее значимые и содержательные отличия компетентностного подхода по отношению к другим подходам являются:

1. Компетентностный подход рассматривается как диалектическая альтернатива более традиционному кредитному подходу, ориентированному на нормирование содержательных единиц, аналогичных российским представлениям об образовательном стандарте. Соответственно, оценка компетенций, в отличие от экзаменационных испытаний, ориентированных на выявление объема и качества усвоенных знаний, предполагает приоритетное использование объективных методов диагностики деятельности (наблюдения, экспертиза продуктов профессиональной деятельности, защита учебных портфелей и др.).

2. Сама компетентность рассматривается как "способность к решению задач и готовность к своей профессиональной роли в той или иной области деятельности". Соответственно, компетенция предъявляется, в первую очередь, работодателями и обществом в виде некоторых специфических ожиданий, связанных с профессиональной деятельностью выпускника. Более того, именно уровень соответствия индивидуальных показателей - ожиданиям работодателя и общества и полагается в качестве основного показателя компетентности.

3. Ведущим понятием компетентностного подхода является "образовательные домены", при этом итоговая компетентность представляется совокупностью таких доменов, а каждый домен формируется как специфическая функция (аспект) будущей профессиональной деятельности. Например, при подготовке учителей, используются следующие домены:

- домен разработки учебных программ и методов обучения;
- домен оценок и измерений;
- домен информационной интеграции (связанный с использованием современных информационных технологий);
- домен менеджмента и инновационной деятельности;
- домен исследовательской деятельности.

В дальнейшем каждый из доменов конкретизируется на двух или более уровнях. В частности, на следующем уровне выделяются виды деятельности и проблемы, к решению которых должны быть подготовлены выпускники (создание систем, оценка достижений, планирование результатов и др.). На последующем уровне четко фиксируются отдельные действия и свойства, требующиеся для успешной деятельности: *определять, интерпретировать, сравнивать, разрабатывать, осуществлять, интегрировать, контролировать* и др.

В заключении описания компетенций, как правило, приводятся шкалы, на которых отмечаются стандартные уровни профессиональной компетентности (новичок, пользователь, опытный пользователь, профессионал, эксперт и др.).

4. Описание компетенций обязательно включает нормативную модель диагностических процедур, позволяющих практически организовать аттестационные процедуры. В рамках модели определяются статус и условия применения всех методов контроля, в том числе тестирование, написания эссе и представления учебных портфелей, экспертизы практической деятельности, порядок написания и защиты аттестационных работ.

5. Наконец, наиболее значимой и примечательной особенностью компетентностного подхода является авторство соответствующих моделей: оно принадлежит негосударственным ассоциациям (федерациям, комитетам), осуществляющим координацию профессионалов в соответствующих сферах профессиональной деятельности. Соответственно, сама проблема компетентностного подхода обретает иное институциональное выражение: речь идет о системе, позволяющей достаточно объективно оценить пригодность каждого индивидуального соискателя - будущей деятельности, а также - выработать четкие критерии качества этой деятельности, позволяющие будущим работникам осуществлять целенаправленную подготовку для получения необходимого сертификата и получения признания в этой области. В рамках этой же проблемы, компетентностная модель содержит ясные указания относительно

политики ассоциации, а также - требования к уровню подготовки экспертов для участия в аттестационных процедурах.

Обобщая все сказанное выше, можно сделать несколько выводов:

Во-первых, несмотря на видимую общность некоторых элементов компетентностного подхода и традиционных для российской педагогики представлений об умениях и навыках, эти феномены концептуально различны.

На философском уровне мы можем говорить о том, что российская теория и практика профессионального образования (особенно, в высшей школе) в большей степени связана с классической университетской традицией, находящей свое обоснование в идеях платонизма, новоевропейского рационализма, философии культуры и др.

С другой стороны, компетентностный подход укоренен в неклассических представлениях позитивизма и прагматизма, современной теории менеджмента, тестологии. Несмотря на кажущуюся абстрактность, приведенное различие оказывает значимое влияние и на структуру описательных процедур. Так, российское педагогическое сознание в существенной степени - *объектоцентрично*, т.е. в большинстве используемых концепций, основным элементом содержания являются *объекты и знания о них*. Соответственно, и компетенция в российском смысле определяется как способ деятельности в отношении определенных объектов.

Если же обратиться к американскому опыту формулировки компетентностных моделей, то здесь на первый план выходит действие, операция, соотносящееся не с объектом (реальным или идеальным), но - с ситуацией, проблемой. Соответственно, объекты приобретают совершенно иной статус: это уже не *естественные феномены*, которые должны быть *опознаны, описаны и классифицированы*, но - *рукотворные свидетельства овладения соответствующей компетенцией* (планы, отчеты, аналитические записки).

Во-вторых, еще более значительно различается контекст и инфраструктура аутентичных версий компетентностного подхода и

обсуждаемых в российском образовательном контексте моделей. В действительности различны сами пространства концептуализации: в нашем случае речь идет о необходимости *научного обоснования* соответствующих понятий, в то время, как американская ситуация предполагает определение *компетенций в рамках многостороннего социального диалога*.

Несколько обобщая, можно утверждать, что понятия компетентности и компетенции трактуются в российской педагогической культуре классическим образом, т.е. как идеальные сущности, подлежащие изъяснению и осмыслению. В то же время, компетентность в западной культуре рассматривается как неклассический феномен, укорененный в общественной образовательной практике и отражающий существующий баланс интересов общества (в меньшей степени, государства), образовательных институтов, работодателей, а также потребителей услуг.

В-третьих, и этот вывод является закономерным обобщением всего сказанного выше, в той мере, в которой наличествует воля к повышению социальной и экономической эффективности образования, развитию кадрового ресурса российского общества, компетентностный подход неизбежно будет востребован. Проблема, однако, заключается в том, что понимание компетентностного подхода и стратегия его внедрения должны быть соотнесены не только с уже имеющимися научными разработками, но, в первую очередь, с происходящими изменениями нормативно-правового, экономического, социально-психологического статуса образования, перспективами восточно-европейской и всеевропейской интеграции, а также внутренними проблемами, ограничениями и рисками развития российского образования.

Не менее важный аспект внедрения компетентностного подхода связан с обеспечением преемственности между существующей нормативно-правовой базой аттестационных процедур и вновь развиваемыми подходами. Так, в результате анализа существующих стандартов СПО и ВПО в области педагогического образования наиболее оптимальной формой представления

моделей образовательно-профессиональной компетентности педагогов будет трехуровневая модель, включающая следующие компоненты:

1. Характеристика базового уровня компетенции, соответствующего общей ориентировке выпускника в будущей деятельности, знанию основных нормативов и требований, а также - наличию общих представлений об образовательной ситуации в России и в мире. Соответственно, базовая компетенция определяется по отношению к объектам (законодательным актам, научным текстам и пр.), при этом используются следующие показатели:

- воспроизведение основных идей документов, знание ориентировочных сроков и субъектов, ответственных за их реализацию;
- соотнесение информации - с источником (т.е. знание того, где соответствующая информация может находиться);
- комментирование текстов (т.е. соотнесение нормативов - реальным событиям, выявление проблем и противоречий и др.).

2. Характеристика промежуточного уровня компетенции, соответствующего правильным действиям в некоторых типовых, стандартных ситуациях. Соответственно, для определения промежуточного уровня вводится представление о критериях (т.е. обобщенных формулах действий) и показателях (т.е. материализованных продуктах действий). Показателями сформированности соответствующих критериев являются:

- уточнение смысла отдельных понятий и терминов, объяснение их применения в практических ситуациях;
- решение практических задач преподавательской деятельности;
- решение теоретических задач в связи с профессиональной деятельностью;
- элементарный анализ и самоанализ деятельности, в том числе, написание отчетов, коррекция ошибок в документации, помощь коллегам при разрешении спорных ситуаций.

3. Характеристика профессионального уровня компетенции, соответствующего морально-психологической (мотивационной), интеллектуальной и коммуникативной готовности к профессиональной деятельности. С этой точки зрения, выделяются следующие критерии:

- обсуждение профессиональных проблем и уточнение задач профессиональной деятельности;
- прогнозирование основных затруднений и проблем, возникающих в процессе решения задач;
- проектирование сложных процессов;
- благоприятные отзывы коллег и руководителей практики о сфере жизненных и профессиональных интересов, особенностях индивидуального стиля деятельности и др.

В целом, компетентностная модель специалиста оказывается достаточно сложным многоуровневым образованием, где, например, отдельным знаниям сопоставлены объекты, критериям практической подготовки - конкретные материализованные свидетельства, а личностным и профессиональным аспектам - данные психологических тестов, собеседований и др.

Ситуация оказывается еще более сложной и многогранной, если компетенции дифференцированы по уровням общности (например, общепрофессиональные, профессиональные, специальные) или типу (общеобразовательные, профессиональные, личностные). Здесь достижение любого согласованного решения потребует привлечения не только психолого-педагогических концепций XX века, но также - методов современных гуманитарных наук, в том числе, социологии, социальной психологии, культурологии и др.

В многочисленных международных, европейских и государственных документах фиксируется общее утверждение: ключевые компетентности готовят обучаемых к самостоятельной жизни, к продолжению образования. Ключевые компетентности являются до определенной степени универсальными. В плане подготовки отдают предпочтение развитию компетентностей «широкого спектра», которые проявляются в самых распространенных ситуациях и условиях. Актуальным становится рассмотрение групп ключевых компетентностей, которые выделяются в международной практике образования.

Проект «Среднее образование для Европы», реализованный под эгидой Совета Европы, предлагает следующие ключевые компетентности:

1. Политическая и социальная компетентность, связанная со способностью брать на себя ответственность, участвовать в совместном принятии решений, регулировать конфликты ненасильственным путем, участвовать в функционировании и развитии демократических институтов.

2. Компетентность, реализующая способность и желание учиться всю жизнь как основа непрерывной подготовки в профессиональном плане, а также в личной и общественной жизни.

3. Компетентность жизни в многокультурном обществе, связанная с пониманием различий между расами, этносами и культурами, уважением друг к другу, способностью жить с людьми других культур, языков и религий.

4. Компетентность, определяющая владение устным и письменным общением. Владением несколькими языками, важными для работы и общественной жизни.

5. Компетентность, связанная с возникновением общества информации. Владение новыми технологиями, понимание их применения, способность критического отношения к распространяемой средствами массовой информации рекламе.

В системе непрерывного повышения квалификации научно-педагогических работников необходимо отметить, что компетентность преподавателя определяется суммой компетенций, которыми он владеет и что компетентность преподавателя должна значительно превышать формируемую в процессе обучения компетентность студентов. Можно рассматривать повышение квалификации профессорско-преподавательского состава как совершенствование или формирование новых компетенций преподавателей, считая приоритетными, например такие, как [86, С.92-94]:

1. Дидактические компетенции, то есть владение новыми образовательными технологиями и основами психологии обучения взрослых, основами риторики и искусства спора, коммуникационными и организационными навыками и т.п.

2. Интеллектуальные компетенции, а именно: знание философии образования, социальных аспектов образования, роли инноваций в образовании, влияние на образование гуманитарных проблем (в том числе глобальных) современности и т.п.

3. Лингвистические компетенции – владение иностранным языком на уровне, обеспечивающем профессиональное общение, например, во время зарубежных стажировок, в этом случае с получением соответствующего сертификата.

4. Владение информационными технологиями: преподаватель должен свободно ориентироваться и действовать в современном информационном поле, знать терминологию и технологические возможности современного программного и аппаратного обеспечения, пользоваться в своей работе компьютерными технологиями на уровне, обеспечивающем разработку электронного учебника;

5. Умение разбираться и адекватно реагировать на социальные проблемы, реализуя это умение в воспитательном сегменте общения со студентами, умение решать проблемы социального партнерства и находить путь вовлечения работодателей в его образовательный процесс.

6. Владение основами бизнес-образования: преподаватель обязательно должен обладать компетенциями менеджера, хотя бы в своей предметной области если и не на уровне MBA, то на уровне среднего предпринимателя;

7. Владение основами юриспруденции в сфере предоставления образовательных услуг, а также знание действующего в образовательной сфере законодательства;

8. Умение сформировать систему требований к результатам освоения основных образовательных программ подготовки на основе компетенций, как в области профессиональной деятельности, так и социально-личностной и умение создать соответствующее учебно-методическое обеспечение.

9. Личное участие в разработке стандартов III поколения при формировании основных образовательных программ по своей дисциплине.

10. Организация научно-исследовательской работы студента как обязательного компонента основной образовательной программы, что

означает не только личное участие преподавателя в исследовательской работе, но и освоение преподавателем компетенции наставника.

Перечень приоритетных компетенций научно-педагогических работников, по мнению И.А. Мосичевой, В.П. Шестак, В.Н. Гурова и др. можно продолжить, однако и перечисленного достаточно для того, чтобы говорить о неотложных задачах повышения квалификации преподавательского корпуса в современных условиях.

Компетентность преподавателя высшей школы должна быть достаточна не только для работы с современным студентом, но и для реализации самых различных образовательных программ, в частности, программ дополнительного профессионального образования (внутривузовских и региональных), а также для повышения квалификации и переподготовки кадров.

Именно поэтому смысл повышения квалификации научно-педагогических работников заключается не только в передаче информации, а в развитии у слушателей таких навыков, как умение оперировать предметным содержанием знаний, проектировать и моделировать свою деятельность.

Современная система повышения квалификации научно-педагогических работников в вузе должна представлять собой гибкую, динамичную систему, адекватную требованиям конкретных образовательных учреждений и учитывающую профессионально-педагогическую компетентность преподавателей.

На основе положений акмеологии, синергетики, фасилитации в андрагогической модели обучения была разработана модель многоуровневой системы непрерывного повышения квалификации научно-педагогических работников [66].

Стратегической целью модели повышения квалификации является создание системы непрерывного повышения квалификации как средства программно-целевого фасилитирующего управления профессиональным развитием и саморазвитием научно-педагогических работников вуза в

течение всей профессионально-педагогической деятельности. Для реализации данной цели были определены следующие задачи:

1. Повышение профессиональной компетентности и академической мобильности преподавателя вуза в условиях непрерывного повышения квалификации.

2. Обновление содержания и процесса повышения квалификации на основе приоритетных направлений развития науки, техники и технологии.

3. Гибкое реагирование образовательной системы повышения квалификации на потребности подготовки компетентного и конкурентоспособного преподавателя в вузе.

Для системы повышения квалификации, ориентированной на личностно-профессиональное развитие преподавателя, ценностно-смысловая направленность процесса постдипломного обучения является определяющей. Практически она может быть реализована в таких технологиях работы со слушателями, которые позволяют осуществлять стратегию опережающей подготовки.

В связи с этим, системообразующим фактором эффективности повышения квалификации является непрерывное профессиональное развитие и саморазвитие научно-педагогических работников вуза. Источниками развития нашей системы определены: многоуровневая непрерывность образовательного пространства, программно-целевое фасилитационное взаимодействие субъектов системы непрерывного повышения квалификации, самореализация и самоактуализация профессиональной мобильности в условиях конкурентного рынка труда на основе фасилитации.

В разработанной концептуальной модели системы непрерывного повышения квалификации состояние обучающегося как совокупного критерия результативности повышения квалификации описывается тремя уровнями [66]:

- первый уровень - «стартовая актуализация»;

- второй уровень - «инновационное включение научно-педагогических работников вуза в систему непрерывного повышения квалификации»;

- третий уровень - «программно-целевое фасилитационное управление повышением квалификации научно-педагогических работников».

На первом уровне «стартовой актуализации» преподаватель в качестве слушателя приращивает знания, осваивает опыт проектирования образовательной деятельности, осуществляет профессиональное самостроительство преподавателя высшей школы, апробирует технологии в учебном процессе со студентами, совершенствует свое методическое портфолио. По окончании обучения получает удостоверение или свидетельство.

На втором уровне «инновационном включении научно-педагогических работников вуза в систему непрерывного повышения квалификации» преподаватель вуза - выпускник данной системы становится активным участником внутривузовских курсов повышения квалификации (чтение лекций, проведение семинаров и практических занятий в интерактивной форме). По прохождении второго этапа преподаватель-участник может получить сертификат участника и право реализации своей авторской программы.

На третьем уровне «программно-целевом фасилитационном управлении повышением квалификации научно-педагогических работников» преподаватель вуза становится организатором авторских (проблемных) курсов. По прохождении этого этапа преподаватель может получить сертификат организатора и право организации курсов.

Качественный переход преподавателя с одного уровня системы повышения квалификации на другой обеспечивает его непрерывное профессиональное саморазвитие как специалиста, востребованного на рынке образовательных услуг, а также является основным критерием эффективности многоуровневой системы непрерывного повышения квалификации научно-педагогических работников вуза.

В данной системе непрерывного повышения квалификации позиция научно-педагогических работников меняется от активного слушателя до активного участника внутривузовских курсов и организатора авторских

проблемных курсов, то есть уровень сформированности профессиональной компетентности преподавателя вуза повышается:

- во-первых, за счет совершенствования всех компонентов его профессиональной деятельности (психолого-педагогических, предметно-методических, коммуникативных, рефлексивных, конструктивных, организаторских и т.п.);

- во-вторых, за счет научения «самостроительству», целенаправленной организации собственной управленческой деятельности, выстраивания работы с обучающимися с опорой на принципы андрагогики;

- в-третьих, за счет выработки авторского понимания своей управленческой деятельности и решения собственных профессиональных проблем.

В рамках многоуровневой системы непрерывного повышения квалификации научно-педагогических работников определены следующие главные моменты:

- во-первых, развитие профессиональной компетентности научно-педагогических работников происходит в рамках профессиональной деятельности без отрыва от работы и в течение всего учебного года;

- во-вторых, развитие профессиональной компетентности научно-педагогических работников осуществляется целенаправленно и средствами профессии, то есть происходит живой не искусственный тренинг в реальных профессиональных ситуациях;

- в-третьих, происходит адаптация и перенос полученных знаний на реалии собственной профессиональной деятельности;

- в-четвертых, проявляется самоактуализация собственных ресурсов и поиск в получении информации источников развития как педагога и организатора работы на факультете переподготовки и повышения квалификации, так и собственной профессиональной компетентности;

- в-пятых, сопровождение научно-педагогических работников в системе непрерывного повышения квалификации носит опережающий

характер по отношению к профессиональным потребностям и предполагает создание образа, на основе которого преподаватель, координатор управляет собой, а также направленность на разрешение проблем, противоречий и постановку перспективных целей.

Все вышеуказанные особенности необходимо учитывать при оценке результатов обучения в системе дополнительного профессионального образования, которые представляют собой совокупность компетенций и компетентностей научно-педагогических работников. Оптимальным вариантом представления результатов обучения в системе дополнительного профессионального образования является компетентностная модель.

Компетентностная модель образования разрабатывается такими исследователями, как А.Л.Андреев, А.С.Белкин, Э.Ф.Зеер, И.А.Зимняя, Д.А.Иванов, К.Г.Митрофанов, Дж.Равен, В.В.Сериков, О.В.Соколова, А.В.Хуторской и др. Её применение связано прежде всего в практике профессионального образования.

Компетентностная модель образования, как отмечает И.С.Якиманская, означает для педагогов и обучаемых постепенную переориентацию доминирующей образовательной парадигмы, с преимущественной трансляции и освоения знаний, умений и навыков на создание условий для овладения комплексом компетенций, способствующих формированию личности, способностей адаптироваться в условиях многофакторного социально-политического, рыночно-экономического, информационно и коммуникационно насыщенного пространства [139].

Компетентностная модель образования – это «акцентирование внимания образования на результате образования, причем в качестве результата рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность человека действовать в различных проблемных ситуациях» [124, С.4]. Можно выделить следующие принципы данной модели: 1) принцип подчинения знания умению и практической потребности; 2) адаптация задач образования относительно подготовки к жизни; 3) ориентация обучающегося на непрерывность образования и самообразования в течение всей жизни.

Компетентностная модель научно-педагогических работников в системе непрерывного повышения квалификации вуза представляет собой четырехуровневую структуру:

1) ключевые компетенции, определяющие содержание образования, реализуемые на метапредметном, общем содержании;

2) общепрофессиональные компетенции, базовые, необходимые для осуществления основных видов профессиональной деятельности, реализуемые в содержании, интегративном для совокупности образовательной области;

3) профессиональные – круг полномочий слушателя, реализуемый посредством решения совокупности специальных задач;

4) предметные – частные по отношению к двум предыдущим уровням компетенции, имеющие конкретное описание и возможности формирования в рамках конкретных программ повышения квалификации.

Данная структура компетентностной модели научно-педагогических работников представлена на рисунке 1.



Рис. 1. Уровни образовательных компетенций в системе непрерывного повышения квалификации.

В перечень ключевых компетенций внесены семь составляющих: ценностно-смысловая (аксиологическая), общекультурная, учебно-познавательная, информационная, коммуникативная, социально-трудовая и компетенция личностного самосовершенствования.

Общепрофессиональные компетенции можно представить следующим образом: дидактические, андрагогические (обучение взрослых), профессиональная культура, поведенческие, менеджерские, правовые, самообразование на основе рефлексии и самооценки.

Профессиональные компетенции включают в себя технологические, проектировочно-конструкторские, научно-исследовательские, организационно-управленческие и производственно-педагогические компетенции.

Предметные компетенции представляют собой частные профессиональные компетенции, актуальные только в профессиональной деятельности и специфичны в рамках конкретных образовательных программ курсов повышения квалификации.

Для каждой компетенции разработаны компетентности научно-педагогических работников, отражающие способности к решению образовательных задач в той или иной отрасли своей профессиональной деятельности.

В рамках компетентного подхода характеристика компетенции и компетентностей представлена в виде матрицы в таблице 4.

Таблица 4

Характеристика компетенций и компетентностей научно-педагогических работников в системе непрерывного повышения квалификации

| Название компетенции | Характеристика компетенции | Компетентность |
|--|---|--|
| 1 | 2 | 3 |
| 1.Ключевые 1.1 Ценностно-смысловая | <p>1.Понимание мировоззрения обучающегося в системе ДПО, связанного с ценностными ориентирами субъектов ДПО.</p> <p>2. Умение выбирать целевые и смысловые установки для своих действий и поступков, принимать решения.</p> <p>3. Осознание самоценности человеческой личности, индивидуальности, осмысление цели и назначение своей профессиональной деятельности.</p> <p>4. Владение профессионально-этической культурой.</p> | <p>1.Способность видеть и понимать окружающий мир, ориентироваться в нем, осознавать свою роль и предназначение.</p> <p>2.Готовность видеть слушателя в предмете и выстраивать его образовательный маршрут, программу его жизнедеятельности в системе ДПО; способность и готовность принимать и решать профессиональные задачи.</p> <p>3.Способность видеть и понимать самоценность человеческой личности, её индивидуальность; готовность к осмыслению цели и назначения своей профессиональной деятельности.</p> <p>4.Готовность к реализации в своей профессиональной деятельности основы этической культуры.</p> |
| 1.2. Общекультурная | <p>1. Владение культурой мышления.</p> <p>2.Знание культурологической парадигмы и её основных принципов: толерантности, диалога и</p> | <p>1. Способность к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей её достижения.</p> <p>2.Способность понимать значение культуры как формы человеческого существования и</p> |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 1 | <p>сотрудничества, особенности национальной и общечеловеческой культуры, духовно-нравственных основ жизни человека и человечества, отдельных народов.</p> <p>3. Умение анализировать мировоззренческие социально-значимые философские проблемы: культурологические основы семейных, социальных и общественных явлений и традиций, роль науки и религии в жизни человека, их влияния на мир, компетенции в бытовой и культурно-досуговой деятельности.</p> <p>4. Владение иностранным языком на уровне, обеспечивающем профессиональное общение.</p> | 3 | <p>руководствоваться в своей деятельности современными принципами толерантности, диалога и сотрудничества; готовность к толерантному восприятию социальных и культурных различий, уважительному и бережному отношению к историческому наследию и культурным традициям.</p> <p>3. Способность и готовность анализировать мировоззренческие, социально-значимые, философские проблемы; понимать движущие силы и закономерности исторического процесса, место человека в историческом процессе, политической организации общества.</p> <p>4. Способность осуществлять межкультурное общение во время зарубежных стажировок, обучение иностранных студентов, выступления на иностранных симпозиумах; готовность к содействию интернационализации и укреплению международных контактов; способность получать и оценивать информацию в области профессиональной деятельности из иностранных источников.</p> |
|---|---|---|---|

| 1 | 2 | 3 |
|---------------------------|---|---|
| 1.3 Учебно-познавательная | <p>1. Знания и умения организации целеполагания, планирования, анализа, рефлексии, самооценки учебно-познавательной деятельности.</p> <p>2. Овладение креативными навыками продуктивной деятельности.</p> | <p>1. Способность ставить цель, планировать, анализировать, осуществлять рефлексию и самооценку учебно-познавательной деятельности.</p> <p>2. Способность и готовность добывать знания непосредственно из реальности, владеть приемами действий в нестандартных ситуациях, эвристическими методами решения проблем.</p> |
| 1.4 Информационная | <p>1. Умение самостоятельно искать, анализировать и отбирать необходимую информацию, организовывать, преобразовывать и передавать её.</p> <p>2. Владение информационными технологиями, знание терминологии и технологических возможностей современной программной и аппаратной обеспечения.</p> | <p>1. Способность работать с информацией, содержащейся в учебных курсах и образовательных областях, в глобальных компьютерных сетях.</p> <p>2. Способность свободно ориентироваться и действовать в современном информационном поле. Готовность использовать основные методы и средства получения, хранения, переработки информации; готовность работать с компьютером как средством управления информацией; способность пользоваться в своей работе информационными технологиями на уровне, обеспечивающем разработку электронного учебника.</p> |
| 1.5 Коммуникативная | 1. Знание по культуре речи преподавателя, культуре делового общения и межкультурной коммуникации. | 1. Готовность к кооперации с коллегами, к работе в коллективе; способность отражать различные культуры в языковом сознании; способность к осуществлению деловых |

| | | | |
|------------------------|--|---|---|
| 1 | | 2 | 3 |
| 1.6 Социально-трудовая | <p>1. Владение знаниями и опытом в сферах гражданско-общественной деятельности, социально-трудовой, семейных отношениях, в вопросах экономики права и профессионального самоопределения.</p> <p>2. Умение анализировать ситуацию на рынке труда, действовать в соответствии с личной и общественной выгодой.</p> <p>3. Владение этикой трудовых и гражданских взаимоотношений.</p> | <p>коммуникаций, практических приемов убеждения, ведение делового телефонного разговора, тренинга по технике речи, спора, переговоров, публичных выступлений; готовность к осуществлению письменного общения.</p> <p>2. Способность использовать навыки публичной речи, ведения дискуссии, полемики; готовность к осуществлению культуры делового разговора, соблюдению техники речи, норм русского литературного языка, редактированию и оформлению научного стиля текста, официальных документов.</p> <p>1. Способность успешно адаптироваться в изменяющихся социальных условиях, вносить существенные преобразования в контекст социальной сферы в целом.</p> <p>2. Готовность к анализу ситуации на рынке труда и способность действовать в соответствии с личной и общественной выгодой способность осознавать социальную значимость своей профессии и мотивировать себя к осуществлению профессиональной деятельности.</p> <p>3. Способность проявлять навыки социальной активности и функциональной грамотности в современном обществе.</p> | |

| 1 | 2 | 3 |
|---|---|--|
| <p>1.7 Личностное самосовершенствование</p> | <p>1.Знание способов физического, духовного и интеллектуального саморазвития, эмоциональной саморегуляции и самоподдержки.</p> <p>2.Владение методикой самосовершенствования, навыками составления программы своего профессионального саморазвития.</p> <p>3. Знание основ безопасности жизнедеятельности личности.</p> | <p>1.Способность действовать в собственных интересах и возможностях, а именно: осуществлять непрерывное самопознание, развитие необходимых современному человеку личностных качеств; формирование психологической грамотности, культуры мышления и поведения.</p> <p>2.Способность находить условия для собственного личностного развития; готовность разрабатывать и реализовывать программы своего профессионального саморазвития;</p> <p>3.Готовность создавать условия безопасной жизнедеятельности личности обучающегося в процессе обучения.</p> |
| <p>2.Общепрофессиональные</p> <p>2.1 Дидактические (андрагогические)</p> | <p>1.Владение новыми образовательными технологиями и основами обучения взрослых; основами риторики, искусства спора, коммуникативными и организаторскими навыками.</p> <p>2.Знание информационно-предметного обеспечения технологий обучения взрослых.</p> <p>3.Умения и навыки проектировать дополнительный</p> | <p>1.Готовность к реализации новых образовательных технологий и основ обучения взрослых; готовность к осуществлению основ риторики и искусства спора; способность коммуникативные и организаторские навыки в системе ДПО;</p> <p>2.Способность осуществлять информационно-предметное обеспечение технологий обучения взрослых; готовность к выстраиванию стратегии изложения материала под индивидуальные потребности обучающихся;</p> <p>3. Готовность проектировать дополнительный</p> |

| 1 | 2 | 3 |
|--------------------------------------|---|---|
| | <p>образовательный процесс и содержание обучения взрослых.</p> <p>4. Навыки диагностики качества ДПО, технология управления качеством ДПО.</p> | <p>образовательный процесс и содержание обучения взрослых (в рамках занятий и образовательной программы);</p> <p>4. Готовность к осуществлению диагностики качества ДПО, технология управления качеством ДПО.</p> |
| <p>2.2 Профессиональная культура</p> | <p>1. Знание культурной политики в сфере образования и культурологических аспектов этих знаний о молодежи и субкультурах; знание основ педагогики, психологии, возрастной психологии.</p> <p>2. Личная направленность на профессионально-педагогическую деятельность, знание образовательного процесса в современном вузе и системе ДПО, приемов педагогической деятельности.</p> <p>3. Знание и понимание совокупности педагогических ценностей, созданных человечеством и включенных в целостный процесс на современном этапе развития образования.</p> | <p>1. Способность реализовывать культурологическую компетенцию деятельности преподавателя вуза; готовность к реализации основ педагогики, психологии, возрастной физиологии в своей профессиональной деятельности;</p> <p>2. Готовность к качественному осуществлению образовательного процесса, к реализации приемов педагогической деятельности; способность проявлять интеллектуальные, волевые, моральные качества, тактичность, целеустремленность, ответственность, самокритичность творческому решению профессиональных задач.</p> <p>3. Готовность стать мастером своего дела, профессионалом своей отрасли педагогической деятельности; готовность к выполнению функции регулирования, сохранения, воспроизведения и развития педагогической реальности; способность преобразовывать ценности педагогической культуры и интерпретировать их.</p> |

| 1 | 2 | 3 |
|--------------------------|--|--|
| | <p>4. Знание и понимание государственных образовательных стандартов, квалификационных требований к профессиональной деятельности преподавателя высшей школы</p> | <p>4. Готовность к выполнению квалификационных требований преподавателя высшей школы и системы ДПО.</p> |
| <p>2.3 Поведенческие</p> | <p>1. Умение строить процесс обучения на основе принципов сотрудничества и развития партнерских отношений, на осуществлении личностного взаимодействия с обучающимися;</p> <p>2. Умение устанавливать оптимальные субъект-субъектные отношения, взаимодействие профессионалов одинакового уровня подготовленности по актуальным проблемам профессиональной деятельности.</p> <p>3. Умение устанавливать доверительный контакт со слушателями.</p> <p>4. Демонстрирование естественности, адаптивности, изобретательности, понимания и эмпатии, увлеченности предметом и заботы об обучаемых.</p> <p>5. Умение выбирать эффективные стратегии поведения в конфликтной ситуации.</p> | <p>1. Готовность к осуществлению взаимодействия со слушателями, развитию партнерских взаимоотношений и сотрудничества.</p> <p>2. Готовность к установлению оптимального субъект-субъектного взаимодействия профессионалов одинакового уровня подготовленности по актуальным проблемам профессиональной деятельности.</p> <p>3. Готовность оказать помощь в решении возникающих у слушателей индивидуальных профессиональных проблем или по индивидуальному совершенствованию.</p> <p>4. Готовность к осуществлению естественности, адаптивности, изобретательности, понимание и эмпатии, увлеченности предметом и заботы об обучаемых.</p> <p>5. Готовность к выбору эффективных стратегий поведения в конфликтной ситуации.</p> |
| <p>2.4 Менеджерские</p> | <p>1. Знание менеджерских функций: организаторских, конструктивных, координирующих, контрольно-аналитических и умение их реализовывать в процессе своей педагогической деятельности.</p> | <p>1. Способность реализовывать менеджерские функции; готовность в освоению компетенций наставника при осуществлении руководства НИР обучающихся.</p> |

| 1 | 2 | 3 |
|----------------------|--|---|
| | <p>2. Умение создавать и использовать образовательную среду в своей профессиональной деятельности;</p> <p>3. Умение сформировывать систему требований к результатам освоения образовательной программы и созданию учебно-методического обеспечения.</p> <p>4. Владение основами бизнес-образования, компетенцией менеджера в своей предметной области.</p> <p>5. Владение навыками к принятию решений и делегирование ответственности.</p> | <p>2. Готовность к организации и использованию различной образовательной среды.</p> <p>3. Способность к формированию системы требований по освоению образовательной программы и способность к обеспечению учебно-методического обеспечения программы;</p> <p>4. Готовность к осуществлению управленческих функций в своей предметной области на основе бизнес-образования.</p> <p>5. Готовность к делегированию полномочий.</p> |
| 2.5 Методологические | <p>1. Знание современных методологических подходов к совершенствованию педагогического образования, педагогических парадигм, их систем и педагогических теорий, реализующих основные направления модернизации образования.</p> <p>2. Умение концептуально осмыслить собственную образовательную практику с гуманистических позиций.</p> <p>3. Умение вести совместную проектную или исследовательскую деятельность.</p> | <p>1. Способность вычленять методологические подходы к совершенствованию педагогического образования, находить методологические основы педагогических технологий.</p> <p>2. Готовность к представлению педагогического опыта, обосновывать его методологически.</p> <p>3. Готовность к осуществлению совместной проектной или исследовательской деятельности.</p> |
| 2.6 Правовые | <p>1. Знание действующего в образовательной сфере законодательства: законов и иных нормативно-правовых актов международных и РФ по вопросам ВПО, локальных и нормативных актов вуза, государственных образовательных стандартов по соответствующим программам, систем государственного контроля качества образования в</p> | <p>1. Готовность к выполнению законов и иных правовых актов РФ по вопросам ВПО и ДПО, локальных нормативных актов вуза и государственных образовательных стандартов по соответствующим программам ВПО.</p> |

| 1 | 2 | 3 |
|--|---|---|
| | РФ. 2. Владение основами юриспруденции в сфере предоставления образовательных услуг. | 2.Способность выполнения основ юриспруденции в сфере предоставления образовательных услуг. |
| 2.7 Самообразование на основе рефлексии и самооценки | <p>1.Умение выделять важнейшие компоненты осознавая их взаимосвязь, умение осуществлять рефлексивный анализ способов и средств своей деятельности.</p> <p>2.Умение проектировать и осуществлять профессиональное самообразование, владение методиками самосовершенствования, навыками составления программы профессионального саморазвития.</p> <p>3.Умения и навыки самооценки своих отношений со слушателями (обучающимися) и коллегами.</p> <p>4.Умения анализировать сущность и причины проблемных педагогических ситуаций, психологические механизмы различных составляющих целостного педагогического процесса.</p> | <p>1. Способность осуществлять рефлексию способа своей жизнедеятельности, выявлять причинно-следственные связи, владеть навыками мониторинговой деятельности.</p> <p>2.Способность к определению сферы инпересов и проблем (затруднений) в своей профессиональной деятельности; Готовность к самооценке своего профессионального личностного развития.</p> <p>3. Готовность к проведению самооценки своих отношений с обучающимися и коллегами.</p> <p>4.Способность к анализу сущности и причин проблемных педагогических ситуаций, психологических механизмов различных составляющих целостного педагогического процесса.</p> |
| 3. Профессиональные 3.1 Технологические | <p>1.Знания операционно-деятельностной составляющей педагогического процесса (приемов, педагогических технологий, психолого-педагогических установок, способов, форм, методов и средств обучения и воспитания, т.е. инструментария педагогического процесса.</p> <p>2.Понимание процесса достижения планируемых результатов обучения и техники его реализации.</p> | <p>1. Способность выбирать наиболее эффективно инструментарий педагогического процесса.</p> <p>2.Готовность к осуществлению планирования достижения результатов и техники его реализации.</p> |

| | | |
|---------------------------------------|--|--|
| 1 | 2 | 3 |
| 3.2 Проектировочно-конструкторские | <p>3. Умение выстраивать технологические цепочки образовательного процесса, описывать процесс в виде технологической схемы или технологической карты.</p> <p>1. Знание основ проектной деятельности, основ текущего и перспективного планирования</p> <p>2. Умение проектировать и конструировать педагогический процесс, качество продуктов образования; осуществлять подбор инструментария (методов, приемов, средств), оптимально необходимых для выполнения конкретных полномочий, технологических и диагностических функций, действий и операций.</p> | <p>3. Готовность к планированию своей педагогической деятельности в виде технологической схемы или технологической карты.</p> <p>1. Способность осуществления проектной деятельности, текущего и перспективного планирования</p> <p>2. Готовность проектировать и конструировать педагогический процесс, осуществлять подбор эффективного инструментария данного процесса.</p> |
| 3.3 Научно-исследовательские | <p>Умение осуществлять интеллектуальные, технологические и экспериментальные исследовательские действия по совершенствованию педагогического процесса, обоснованному прогнозу динамики развития профессиональной техники и технологии, творческого потенциала в содержании своей профессиональной деятельности и деятельности обучаемых (слушателей)</p> | <p>Способность и готовность осуществлять интеллектуальные, технологические и экспериментальные исследовательские действия по совершенствованию педагогического процесса</p> |
| 3.4 Организационно-управленческие | <p>Умение ориентироваться на оптимальную организацию и управление педагогическим процессом, корпоративное сотрудничество; на обеспечение благоприятного режима условий собственной деятельности, научную организацию труда обучаемых.</p> | <p>Готовность ориентироваться на обеспечение благоприятного режима условий собственной деятельности, научную организацию труда обучаемых и оптимальную организацию и управление педагогическим процессом,</p> |

| 1 | 2 | 3 |
|---------------------------------------|---|--|
| | | корпоративное сотрудничество. |
| 3.5 Производственно-педагогические | Умения создавать благоприятный микроклимат, предотвращать и разрешать межличностные конфликты в коллективе и т.п. | Способность создавать благоприятный микроклимат в процессе своей деятельности, предотвращать и разрешать межличностные конфликты в коллективе. |
| 4. Предметные | <p>1. Навыки реализации ключевых и общепрофессиональных компетенций в области учебного предмета, сферы профессиональной деятельности.</p> <p>2. Умения осмысливать противоречия собственной профессиональной деятельности и на этой основе формулировать актуальные задачи своей профессиональной деятельности.</p> | <p>1. Готовность к реализации ключевых и общепрофессиональных компетенций в области учебного предмета.</p> <p>2. Способность и готовность к осмыслению противоречий в своей деятельности и формулировке актуальных профессионально-педагогических задач.</p> |

Таким образом, компетентностный подход является конкретно-научной основой педагогической концепции непрерывного повышения квалификации:

- на первом уровне «стартовой актуализации» преподавателя в качестве активного слушателя расширяет ключевые, общепрофессиональные и предметные компетенции, апробирует освоенные технологии в учебном процессе со студентами, проводит открытые занятия;

- на втором уровне «инновационного включения профессионально-педагогических кадров вуза в систему непрерывного повышения квалификации» преподавателя в качестве активного участника внутривузовских курсов повышения квалификации расширяет общепрофессиональные и профессиональные компетенции, в частности технологические и проектировочно-конструкторские, разрабатывает тематику и содержание отдельных семинаров, лекций, проблемные авторские курсы и программы;

- на третьем уровне «программно-целевом фалиситационном управлении повышением квалификации профессионально-педагогических кадров» преподаватель выступает в качестве организатора проблемных курсов для различных категорий слушателей (профессорско-преподавательского состава, преподаватели систем начального и среднего профессионального образования, дошкольного, общего и дополнительного образования), а также расширяет и закрепляет общепрофессиональные и профессиональные компетенции, в частности андрагогические, поведенческие, менеджерские, правовые, организационно-управленческие и производственно-педагогические.

Подведем итоги параграфа.

1. Компетентностный подход как конкретно-научная основа педагогической концепции непрерывного повышения квалификации научно-педагогических работников признает значимыми результаты за пределами самой системы образования: «формирование компетентности в

образовательном процессе выдвигает на первое место не информированность обучаемого, а умение разрешать проблемы в различных сферах».

2. Категориальная база компетентностного подхода непосредственно связана с идеей целенаправленности и целезаданности процесса непрерывного повышения квалификации, при котором компетенции задают высший, обобщенный уровень умений и навыков научно-педагогических работников, а содержание образования определяется четырехкомпонентной моделью содержания образования.

3. Компетентностная модель научно-педагогических работников в системе непрерывного повышения квалификации вуза представляет собой четырехуровневую структуру:

- ключевые компетенции (ценностно-смысловая (аксиологическая), общекультурная, учебно-познавательная, информационная, коммуникативная, социально-трудовая и компетенция личностного самосовершенствования);

- общепрофессиональные компетенции (дидактические, андрагогические (обучение взрослых), профессиональная культура, поведенческие, менеджерские, правовые, самообразование на основе рефлексии и самооценки);

- профессиональные компетенции (технологические, проектировочно-конструкторские, научно-исследовательские, организационно-управленческие и производственно-педагогические компетенции);

- предметные компетенции (частные профессиональные компетенции, актуальные только в профессиональной деятельности и специфичны в рамках конкретных образовательных программ курсов повышения квалификации).

§ 2. 3. Модульный подход как методико-технологическая основа педагогической концепции непрерывного повышения квалификации научно-педагогических работников

В настоящее время непрерывное образование рассматривается как основа жизненного успеха личности, благосостояния нации и конкурентоспособности страны. Процесс профессионального развития становится постоянным, специалист в рамках самой деятельности и на специальных курсах получает новые знания, необходимые для поддержания собственной работоспособности.

В современной системе образования, как подчеркивает С.Я. Батышев, «стремительно происходящие изменения в промышленности, экономике, производстве, влекут быстрое изменение номенклатуры востребованных профессий, появление нового поколения концепций гибкого профессионального образования, основанных на модульном подходе» и модульном обучении [114].

При этом вариативность обучения, индивидуальные образовательные маршруты, модульное обучение становятся основными ориентирами организации современных курсов повышения квалификации. Таким образом, наряду с компетентностным подходом и учетом трудозатрат на обучение в кредитных единицах, модули являются базовым понятием в рамках идущего в последнее время широкомасштабного процесса совершенствования образовательных программ.

Анализ зарубежной и российской научно-педагогической литературы показал, что зарождение модульного обучения относится к началу 70-х годов XX века.

Модульный подход (В. Гольшмидт, М. Гольшмидт, А.А. Гучински, К.Курх, В.П. Лапчинская, И.Б.Марцинковский, Н.Д.Никандров, М.С. Тересявичине, П.И. Третьяков, П.А. Юцявичине и др.) базируется на единстве принципов системного квантирования, проблемности и модульности.

Исходной методологической позицией построения технологии модульного подхода является общая теория фундаментальных систем (П.К. Анохин, Л. Берталанфи и др.), согласно которой весь континуум мыслительной деятельности человека, доминирующей мотивацией которой выступает постановка и решение личностно-значимой проблемы, может быть разделен на «кванты». Принципы системного квантирования опираются на модульную организацию коры головного мозга человека (В.Маунткасл, Дж.Центаюзай, Г.Эдельман и др.). Принципы системного квантирования проблемности и модульности лежат в основе функциональных систем психологической деятельности человека, выраженных различными знаковыми системами (языковыми, символическими, графическими и др.). При этом принцип системного квантирования составляет методологический фрагмент теории сжатия учебной информации. Принцип модульности является нейрофизиологической основой метода модульного обучения [94].

Модульный подход включает в себя целевую компоненту, ведущие принципы, специальные способы проектирования содержания обучения, систему задач и упражнений, конструирование дидактических материалов, рейтинговую систему контроля и оценки учебных достижений.

Прежде чем перейти к анализу модульного обучения в системе непрерывного повышения квалификации проанализируем основное его понятие «модуль». Как одно из значимых, понятие «модуль» наряду с достаточно многоплановым использованием этого понятия в разных областях знаний используется и в современной педагогической теории и, в частности, в плане определения места модуля в системе обучения, в общей системе обеспечения качества современного образования и управления подготовкой специалистов. В таблице 5 представлены различные подходы к определению понятия «модуль», которые в настоящее время являются наиболее актуальными в теории, производстве и педагогической науке.

Определение понятия «модуль» в научной литературе

| № п/п | Авторы, источник | Содержание |
|---|--|---|
| «Модуль» в словарях (общее определение) | | |
| 1. | Современный словарь иностранных слов | Модуль (от латинского <i>modulus</i> – мера) – ... 5) Отделяемая, относительно самостоятельная часть какой-либо системы, организации, устройства (например, модуль космического корабля) |
| 2. | Словарь русского языка в 4-х томах | Модуль – ...3. тех. Часть прибора или конструкция, собранная из типовых деталей и имеющая многоцелевое применение |
| 3. | Толковый словарь русского языка/ Ожегов С.И. под ред. Н.Ю. Шведова | Модуль – ... 3. перен. Вообще отделяемая, относительно самостоятельная часть какой-нибудь системы, организации |
| «Модуль» в зарубежных исследованиях | | |
| 4. | Дж. Рассел | Модуль – учебный пакет, охватывающий концептуальную единицу учебного материала и предписанных учащимся действий |
| 5. | Б. и М. Гольдшмидт | Модуль – автономная, независимая единица в спланированном ряде видов учебной деятельности, предназначенная помочь студенту достичь некоторых четко определенных целей |
| 6. | Г. Оуенс | Модуль – обучающий замкнутый комплекс, в состав которого входят педагог, обучаемые, учебный материал и средства, помогающие обучающемуся и преподавателю реализовать индивидуализированный подход, обеспечить их взаимодействие |
| 7. | Доклад ЮНЕСКО (1982) | Модуль – изолированный обучающий пакет, предназначенный для индивидуального или группового изучения для того, чтобы приобрести одно умение или группу умений путем внимательного знакомства и последовательного изучения упражнений с собственной скоростью |
| «Модуль» в отечественных педагогических исследованиях | | |
| 8. | П.А.Юцявичине | Модуль – блок информации, включающий в себя логически завершённую единицу учебного материала, целевую программу действий и методическое руководство, обеспечивающее достижение поставленных дидактических целей. |
| 9. | В.В. Карпов М.Н. Катханов | Модуль – организационно-методическая междисциплинарная структура учебного материала, предусматривающая выделение семантических понятий в соответствии со структурой научного знания, структурирование информации с позиции логики познавательной деятельности |
| 10. | Н.А.Морозова | Модуль – самостоятельная учебная единица знаний, объединённых определённой целью, методическим |

| | | |
|-----|-----------------------------|---|
| | | руководством освоения этого модуля и контролем за его освоением |
| 11. | В.С. Сенашенко | Модуль – это завершённый фрагмент учебного плана, включающий блок информации, программу действий, методическое руководство и обеспечивающий достижение поставленных целей как студентами, так и преподавателями |
| 12. | Е.Н. Ковтун С.Е.Родионов | Модуль – это законченная единица образовательной программы, формирующая одну или несколько определенных профессиональных компетенций, сопровождаемая контролем знаний и умений обучающихся на выходе |

В отечественной и зарубежной литературе можно встретить различное понимание понятия «модуль» даже в такой достаточно узкой сфере, как организация учебного процесса: модуль обучения, учебный модуль, предметный модуль, программный модуль и т.п.

Так, А. А. Вербицкий вводит понятие **деятельностный модуль** "в качестве единицы, задающей переход от профессиональной деятельности к учебной, от реальных задач и проблем к аудиторным" [25, с. 74]. Автор подчеркивает, что понятие «деятельностный модуль» принципиально отличается от понятия обучающий модуль, под которым понимается фрагмент содержания курса вместе с методическими материалами к нему". А. А. Вербицкий группирует деятельностные модули в следующие блоки: общеметодологический, конкретно-методологический, теоретический, практический и социальный, совокупность которых и составляет модель специалиста.

В.В. Карпов и М.Н. Катханов отмечают, что «в модуль могут входить **подмодули** (или микромодули (введено И.А. Зимней)) по признаку его методического формирования. При междисциплинарном подходе учебные дисциплины и даже отдельные разделы и темы в них рассматриваются как части определенных ступеней иерархии профессиональной подготовки. Каждая ступень иерархии может содержать ряд междисциплинарных модулей, которые носят индивидуальный характер с точки зрения учебно-научного знания по специальности и объединены единым требованием к

уровню сформированного результата подготовки в соответствии с трехуровневой психолого-профессиональной иерархией:

- модули общенаучной подготовки объединяются по признаку преимущественного формирования аналитико-синтетического уровня – профессиональной подготовки;

- модули, где конечным результатом является формирование общеинженерных умений и знаний – алгоритмического уровня;

- модули, где завершением являются специальные дисциплины – творческого интеллектуального уровня» [62].

Наряду с данными видами модулей в педагогическом энциклопедическом словаре представлены такие **виды модулей** в педагогике, как:

- целевые (содержат сведения о новых явлениях, фактах);
- информационные (материалы учебника, книги);
- операционные (практические упражнения и задания) [106].

В специальной литературе выделяются следующие **уровни** применения модульной системы обучения.

Низший уровень – модульная система применяется лишь для контроля успеваемости слушателя. Здесь отдельные дисциплины разделяются на части, после изучения каждой из них проводится контроль знаний слушателей. Содержание дисциплин остается почти без изменений. Такой вариант получил название поэтапной системы контроля и его расценивают лишь как первый шаг в направлении модульной системы обучения.

Средний уровень – по модульной системе связываются отдельные дисциплины. Здесь содержание дисциплины перерабатывается, и в нем выделяются относительно самостоятельные части, ориентированные либо на решение определенной проблемы, либо на освоение независимого фрагмента учебной информации. Такой вариант позволяет не только лучше усваивать учебный материал, но и способствует формированию профессионального мышления, умению решать конкретные производственные задачи.

Высший уровень – модульная система обучения связывает все дисциплины учебного плана, т.е. обучение ведется по модульному учебному плану. Здесь перерабатывается и пересматривается содержание и целевые ориентиры всех основных дисциплин учебного плана. Цели дисциплин согласовываются и ориентируются на конечный результат, зафиксированный в модели специалиста (квалификационной характеристике – компетенциях). Затем уже в них выделяются модули, в которые включаются близкие по логике и целям материалы разных тем, разделов и даже дисциплин. Работа обучающихся направляется не столько на усвоение знаний, сколько на формирование и развитие профессионального мышления, умения ставить и решать производственные задачи, выбирать оптимальные проектные и конструкторские решения (Материалы Саратовского ГАУ).

Общая структура модуля состоит из трех частей. Это система ввода, которая в зависимости от результатов тестирования дает возможность ориентировать обучаемого на изучение модуля. Это тело модуля, содержащее основной дидактический материал и руководство по его использованию, необходимое для реализации модуля. И, наконец, система выхода, которая позволит ориентировать учащегося на следующий модуль или на возврат к неусвоенному [138]. **Курсовая единица, или модуль** (Course unit or Module) – это независимый, формально структурированный период обучения с четкой и подробной совокупностью результатов обучения и критериев оценивания [11].

Встречаются и конкретизирующие термины, например: **учебный модуль** – это автономная организационно-методическая структура учебной дисциплины, которая включает в себя дидактические цели; логически завершенную единицу учебного материала, составленную с учетом внутрипредметных и междисциплинарных связей, методическое руководство (включая дидактические материалы) и систему контроля [19]; **обучающий модуль** – это относительно самостоятельный, функционально ориентированный фрагмент процесса обучения, имеющий собственное

программно-целевое и методическое обеспечение и реализуемый посредством четко отработанной педагогической технологии (Пермский региональный образовательный портал).

Обучающим модулем называется автономная часть учебного материала, состоящая из следующих компонентов:

- Точно сформулированная учебная цель.
- Информационный блок (банк информации) – теоретический материал, структурированный на учебные элементы в виде методических пособий, рабочих тетрадей, комплекта методических пособий-самоучителей с приложениями в виде опорных конспектов, обучающих компьютерных программ.

- Методический блок – методическое руководство по достижению целей (алгоритмы обучения).

- Исполнительский блок (для формирования умений) – пакеты типовых, комплексных и ситуационных задач и упражнений с алгоритмами решений, описания лабораторных и практических работ.

- Контролирующий блок – банк контрольных заданий, соответствующий целям, поставленным данным модулем, содержащий входные и выходные контрольные теоретические тесты и специальные задачи различной степени сложности, а также методические указания к проведению контроля. (Пермский региональный образовательный портал).

Модули можно представить как логически последовательные компоненты программы обучения по конкретным областям или дисциплинам. Обычно модуль предусматривает 6–15 кредитов ECTS и состоит из следующих компонентов:

- описание целей и задач, относящихся к содержанию;
- описание результатов обучения (знания, навыки, переносимые компетенции);
- стратегии преподавания/обучения, ситуации и культуры обучения;
- процедуры оценивания/аттестации;

- описание учебной нагрузки студентов;
- вступительные требования.

Модульная технология реализует на практике следующие принципы и правила (В.Г. Гульчевская, В.В.Карпов, М.Н.Катханов, Е.В.Шевченко, П.А.Юцявичене и др.):

- четкая постановка цели;
- интеграция различных видов и форм обучения;
- крупноблочная организация учебного материала вместе с рекомендациями и заданиями по его изучению;
- преимущественно самостоятельная проработка обучающимися учебного материала;
- управление учением посредством программы (последовательности заданий и этапов учебной работы) и алгоритмов познавательной деятельности;
- открытость методической системы преподавателя;
- возможность выбора обучающимися уровня усвоения, форм, места и темпа изучения материала;
- создание условий для успешной познавательной деятельности в процессе обучения;
- умение работать с учетом индивидуальных способов проработки учебного материала, собственная траектория учения;
- содержательный оперативный текущий контроль и оценка результатов по итоговому контролю.

Перестройка учебного процесса на принципах модульности предполагает:

- предварительное глубокое междисциплинарное исследование содержания существующих образовательных программ с целью исключения дублирующих фрагментов из учебных дисциплин,
- определение перечня учебных модулей, включаемых в ООП,

- установление возможных образовательных траекторий в рамках одной ООП (с учетом профилизаций, специализаций, магистерских программ, элективных дисциплин и дополнительных образовательных программ),

- разработка системы реализации учебных модулей, которая потребует значительных трудозатрат ППС и качественного обновления материально-технической, информационно-библиотечной, и издательско-полиграфической базы университета,

- реализацию административно-управленческой деятельности на новых принципах, отвечающих современной перестройке учебного процесса и др.

Таким образом, внедрение модульной системы обучения самым непосредственным образом связано с построением новых образовательных стандартов высшего образования на основе введения кредитного и компетентностного подходов к организации учебного процесса и возможно только при условии одновременного их использования, когда освоение определенного модуля приводит к достижению соответствующего набора компетенций и засчитывается обучающемуся в виде определенного количества кредитных единиц.

В настоящее время ни в европейской, ни в американской, ни в российской системах образования не существует единого понимания того, что такое образовательный модуль. В то же время специалисты сходятся на том, что в понятие модуля в качестве необходимых компонентов значения входят законченность, самостоятельность и комплексность. Это влечет за собой включение в понимание модуля таких смысловых составляющих, как: объединение содержательных, организационных, методических и технологических компонентов; единство теоретических и прикладных аспектов; структурная связанность всего образовательного комплекса; совмещение в одной организационно-методической структуре дидактических целей, логически завершенной единицы учебного материала, методического руководства и системы контроля.

Объем предметно-логического содержания, входящего в модуль, остается пока неопределенным: это может быть и раздел дисциплины, и отдельная дисциплина, и комплекс дисциплин одной направленности (фундаментальной, поддерживающей, организационно-коммуникативной, методологической и др.), и единый комплекс, включающий в себя совокупность фундаментальных и прикладных дисциплин и практик, ведущих к достижению определенных профессиональных компетенций.

Анализ рассмотренных определений понятия «модуль» в рамках процесса обучения в образовательном учреждении любого образовательного уровня (Н.В. Борисова, В.М. К.Я. Вазина, Гареев, Е.М. Дурко, В.В. Карпов, М.Н. Катханов, С.И. Куликов, П. Юцявичене и др.) позволил выделить следующие составляющие в определении модуля:

- модуль как пакет учебного материала, охватывающего одну концептуальную единицу;
- модуль как учебная единица, как блок информации, включающий в себя логически завершённую одну, две или более единиц учебного материала, в рамках одной учебной дисциплины;
- модуль как организационно-методическая междисциплинарная структура учебного материала, представляющая набор тем из разных учебных дисциплин, необходимых в рамках одной специальности;
- модуль как набор учебных дисциплин, необходимых для обучения той или иной специальности или специализации в процессе модульного обучения – «modular instruction» в рамках требований квалификационной характеристики;

модуль как модульная программа профессионального обучения конкретной профессии.

Обобщая анализ понятий «модуль», выполненный рядом исследователей (В.В. Карпов, М.Н. Катханов, С.И. Куликов, П. Юцявичене и др.), также выделим из их определений основные характеристики, относящиеся к понятию «модуль»:

- цель;
- интеграция различных видов и форм обучения;
- методическое руководство;
- саморазвитие;
- самостоятельность обучающихся;
- умение работать с учетом индивидуальных способов проработки учебного материала;
- контроль и самоконтроль знаний;
- собственная траектория учения и др.

В целом выполненный анализ приводит к следующим выводам:

- понятие «модуль» активно используется в теории и практике российского и зарубежного образования как «учебный модуль»;
- использование учебных модулей наиболее эффективно при наличии бригадно-модульной организации обучения;
- понятия «модуль», «учебный модуль» применяются при организации учебного процесса как в общеобразовательных учреждениях, так и в учреждениях профессионального образования;
- понятие «модуль» в отечественном образовании наиболее часто употребляется при проектировании обучения техническим и естественным учебным дисциплинам.

Анализируя понятие «модульное обучение», реализующее учебные модули, подчеркнем, что в современной педагогике оно определяется как «организация учебного процесса, при котором учебная информация разделяется на модули (относительно законченные и самостоятельные единицы, части информации). Совокупность нескольких модулей позволяет раскрывать содержание определенной учебной темы или даже всей учебной дисциплины» [106].

При этом П. А. Юцявичене отмечает: "Сущность модульного обучения состоит в том, что обучающийся более самостоятельно или полностью самостоятельно может работать с предложенной ему индивидуальной

учебной программой, содержащей в себе целевую программу действий, банк информации и методическое руководство по достижению поставленных дидактических целей. При этом функции педагога могут варьироваться от информационно-контролирующей до консультативно-координирующей". Инвариантными компонентами, по мнению автора, в структуре модуля выступают: учебный текст, руководство к обучению, консультация педагога. Для облегчения ориентации обучаемых в модуле предлагается ряд символических обозначений, указывающих дидактическую цель, наиболее важные фрагменты текста, контрольные вопросы и т. д. [138].

Современные исследователи (Т.И. Шамова, П.И. Третьяков, Т.М. Давыденко, Г.Н. Шибанова и др.) подчеркивают, что модульное обучение (модульная технология) преобразует образовательный процесс так, что обучающийся самостоятельно (полностью или частично) обучается по целевой индивидуализированной программе. Сердцевиной модульного обучения является учебный модуль, включающий: законченный блок информации, целевую программу действий учащегося; рекомендации (советы) преподавателя по ее успешной реализации. Модульная технология обеспечивает индивидуализацию обучения: по содержанию обучения, по темпу усвоения, по уровню самостоятельности, по методам и способам учения, по способам контроля и самоконтроля, а цель модульного обучения заключается в содействии развитию самостоятельности учащихся, их умению работать с учетом индивидуальных способов проработки учебного материала.

Е.Н.Ковтун, С.Е. Родионова отмечают, что модульная система имеет очевидные преимущества, поскольку она позволяет избежать излишней фрагментации и избыточного количества экзаменов. Кроме того, она облегчает перенос кредитов. Модульная система не является обязательным требованием при разработке учебных планов, однако на практике она облегчает их создание.

К положительным аспектам системы следует также отнести увеличение гибкости, поскольку становится возможным строить различные учебные планы, имеющие точки соприкосновения друг с другом. В немодульной системе (т.е. в такой, когда большой объем кредитов дается курсовой единице, преподаваемой одним преподавателем) приоритет отдается выбору материала, в то время как в модульной системе основной акцент делается на структуру всего учебного плана.

Вместе с тем достоинством модульной структуры образовательного стандарта является возможность составлять множество различных по содержанию образовательных программ и учебных планов, что позволяет обучающемуся самостоятельно выстраивать нужную ему образовательную траекторию.

Следовательно, к достоинствам модульной системы обучения следует отнести:

- четкую структуру курса, упорядоченность;
- возможность отслеживания связей между элементами;
- наглядность, осознание перспективы;
- индивидуальный подход к обучению слушателя;
- гибкость предоставления информации;
- развитие продуктивного мышления;
- многофункциональность;
- возможность самоконтроля обучения студентом и собственной деятельности преподавателем;
- активизацию познавательной деятельности;
- комплексность, ориентацию на перспективу продвижения;
- накопительный принцип оценивания работы студента;
- возможность самоконтроля и самооценки;
- формирование самостоятельности;

- тренировку в выборе, т.е. определенную свободу;
- ответственность за свой выбор;
- формирование субъектной позиции в учебной деятельности.

Преподаватели системы дополнительного профессионального образования отмечают, кроме вышеперечисленных, следующие достоинства [38]:

- возможность адаптации содержания к потребностям слушателя;
- выбор содержания в соответствии с заявленной слушателем проблемой;
- учет интересов и проблем слушателей;
- расширение рынка сбыта образовательных услуг;
- формирование портфеля заказов;
- гибкий график усвоения нового содержания и новых методов;
- накопительный принцип в самооценке;
- избавление от потребительской позиции.

В российской, как и в немецкой, практике модули могут быть разделены на **общегуманитарные, базовые, продвинутые и специальные**. При этом в раздел базовых возможно включение дисциплин углубленного базового знания, часть из которых могла быть признана обязательными. В результате модульный подход закрепляет уже характерное для российской университетской системы соотношение фундаментального и прикладного подхода к изучаемому материалу.

По наблюдениям отечественных специалистов, в американских университетах, где кредитная система существует давно, есть тенденция к сокращению (вплоть до ликвидации) теоретических программ. Теоретические аспекты все чаще преподаются в виде фрагментов или вкраплений в прикладные дисциплины. В частности, из учебных дисциплин убирается название научных направлений, обозначающих крупные

исследовательские области (например, «экономика», «социология») в пользу более частных наименований.

Чтобы избежать аналогичного процесса, в новых российских учебных программах следует сохранить цикл под названием «Общеобразовательные дисциплины», как предлагает, в частности, проф. РУДН В. Чистохвалов (см. «Высшее образование в России», 2004, № 4). Тем более что при переходе на подготовку бакалавров по кредитно-модульной системе остается значительное поле для обсуждения вопросов и степени структурированности и стандартизации дисциплин, читаемых разными преподавателями и в разных аудиториях.

С точки зрения обеспечения академической свободы студентов и создания дополнительных условий для их индивидуальной специализации можно было бы разделить модули на несколько групп:

А) Дисциплины, изучаемые обязательно и последовательно по семестрам в соотношении с другими обязательными дисциплинами;

Б) Обязательные дисциплины с асинхронным и нелинейным принципом изучения;

В) Дисциплины, изучаемые по выбору в пределах кредит-часов, выделенных на освоение всей учебной программы.

Это соотносится с пониманием модульных технологий в европейской системе образования, где выделяется пять типов модулей:

- *Основные* (модули, формирующие профессиональные компетенции выпускника);
- *Поддерживающие* (модули, поддерживающие изучение основных модулей);
- *Организационные и коммуникационные* (модули изучения иностранных языков, формирующие навыки работы в группах, деловой переписки и т.д.);
- *Специализированные* (необязательные модули, расширяющие и углубляющие компетенции в избранной профессиональной области);

- *Переносимые* (отражаемые в образовательной программе модули различного вида практик, курсового и дипломного проектирования, выпускных работ, стажировок и т.п.).

Такой подход приводит нас к пониманию модуля как совокупности дисциплин и всех сопровождающих организационно-методических компонентов обеспечивающих те или иные компетенции обучаемого.

Работа над классификацией модулей в образовательно-профессиональных программах ведется и в рамках проекта TUNING. Так, опираясь на опыт зарубежных вузов, участники данного проекта предлагают выделять:

- *основные модули*, т.е. группа предметов, составляющих ядро соответствующей науки (например, для бизнеса и менеджмента (БМ): бизнес-функции, бизнес-среда, бизнес в контексте);

- *поддерживающие модули*, которые дополняют основные модули в той степени, которая позволяет сделать ясными результаты, скажем, деловых операций (например, для бизнеса и менеджмента: математика, статистика, информационные технологии);

- *модули организационных и коммуникационных навыков* (например, навыки учения, работа в группах управление временем, риторика, иностранные языки) – навыки, на которые в течение долгого времени есть спрос многих заинтересованных кругов, но которые пока необязательно включены в учебные программы в качестве независимых модулей;

- *специализированные модули / профилирующие / непрофилирующие / факультативные / элективные* – обычно список областей, из которых студент может выбрать одну или несколько для получения более широких знаний (например, для БМ они могут группироваться по бизнес-функциям (логистика, маркетинг, финансы), по типам предприятий (малые и средние, многонациональная корпорация), по географическим областям (страны Тихоокеанского бассейна, Восточная Европа) или по секторам бизнеса (услуги, фармацевтика, автомобильная промышленность);

• **модули переносимых навыков** (например, опыт работы/определение на работу, проекты, диссертация, деловые игры ..., области, призванные развивать те компетенции, которые необходимы для сближения теории и практики и которые всегда требуются, но тем не менее составляют проблему для многих выпускников при вступлении на рынок труда).

В настоящее время в педагогической литературе можно встретить различные подходы к конструированию модульных программ и модулей. Наиболее распространён междисциплинарный подход. В этом случае модульная программа формируется по графу логической структуры центрального предмета какой-либо специальности.

Такого подхода в создании модульных программ и модулей придерживаются М.А. Анденко, М.В. Гареев, С.И. Куликов. Указывая на трудности преподавания специальных дисциплин, авторы видят выход в создании обучающих модулей совместными усилиями специальных кафедр. В этом же направлении работают исследователи В.В. Карпов и М.Н. Катханов. Характерным примером модуля по специальности «Электронные приборы и устройства» является междисциплинарный модуль «Теория электромагнитных полей», в основе которого лежит тема «Теория поля» из высшей математики как базовая тема. В модуль входит базовая тема из физики «Теория электромагнитного поля». Завершается подготовка по модулю изучением раздела «Теория электромагнитных полей» из курса теоретических основ электротехники.

Другой подход к конструированию модульных программ и модулей предлагает В.Ф. Башарин. Его модульная программа обучения физике состоит из следующих модулей: модуль целей, модуль содержания, модуль процесса (дидактические приемы и средства), модуль контроля, модуль «просветления чувств и мыслей» (занимательные задачи, исторические факты и т.п.). При этом модульная программа и модули разрабатываются с позиций логики познавательной деятельности [14].

Для системы повышения квалификации, где сроки обучения очень малы, в качестве структурной единицы для структурирования учебной информации на модули может выступать профессиональная функция или отдельная операция, а также типы решаемых задач или ситуаций профессиональной деятельности.

Важный момент в разработке модуля – представление его содержания в наглядном, удобном для использования виде. Термин «модуль» в этимологическом смысле есть сжатие, компоновка знаний. Очевидно, что эффективность усвоения модуля будет зависеть не только от полноты учебной информации, но и от того, каким образом эта информация скомпонована. Каждая наука по-своему компоует информацию, знание. Существуют такие модели компоновки знаний: логическая модель, продукционная модель, фреймовая модель, модель семантической сети и др. [74].

Таким образом, дидактическая система модульного обучения, так же как и другая дидактическая система, предполагает проектирование содержания обучения в соответствии с целями обучения, с общедидактическими принципами и критериями. Просматриваются различные подходы к проектированию модульных программ. Содержание автономных модулей формируется на основе соблюдения принципов структуризации содержания обучения и должно быть представлено в компактном и наглядном виде, обеспечено дидактическим материалом, проблемными и прикладными задачами.

Итак, модульное обучение дает:

С позиции обучающегося – возможность получения образования с минимальными финансовыми затратами, в удобной форме, в удобное время, в своем темпе.

С позиции обучающего – отсутствие необходимости готовить учебно-методические разработки по каждому курсу, учебнику, программе; высвобождение времени для тьюторства.

С позиции учебного заведения – возможность обучения большего количества обучающихся теми же силами преподавателей и на той же учебной базе.

С позиции отрасли – возможность глубже проводить профессиональную подготовку персонала с большим охватом и без значительного увеличения финансовых затрат.

С позиции общества – предоставление возможности каждому желающему члену общества получить высшее образование и продолжить послевузовское профессиональное образование в системе непрерывного обучения.

В системе обучения взрослых модульный подход позволяет каждому обучающемуся возможность самостоятельного выбора, индивидуального продвижения и самооценки результата. Это возможно благодаря особому структурированию материала, когда, как утверждает М.Т. Громкова программа «представлена не в виде тоннеля, по которому только одна траектория — «вперед и прямо», а в виде «планетарной структуры» [38].

Модульный подход в системе непрерывного повышения квалификации представляет собой концепцию организации учебного процесса, в которой в качестве цели обучения выступает совокупность профессиональных компетенций обучающегося, в качестве средства ее достижения – модульное построение содержания и структуры профессионального обучения.

Существующие точки зрения в работах ряда исследователей (В.А. Ермоленко, С.Е. Данькин, Н.В. Бородина, Н.Е. Эрганова и др.) свидетельствуют, что, в целом, «модульное обучение реализует модульную образовательную программу, включающую блочный учебный план и комплект модульных программ учебных предметов. Модульный учебный план представляет собой модель содержания образования и для любого уровня профессионального образования состоит из образовательных блоков (гуманитарного, естественнонаучного, общетехнического, профессионального), которые структурируются на дисциплины

профессионально-обязательные, дисциплины по выбору и факультативные. В основе модульных профессионально-обязательных программ лежат модули, представляющие собой профессионально значимые действия. Для каждой модульной программы учебного предмета составляется пакет обучающих модулей. Обучающий модуль – это совокупность содержания обучения по конкретной модульной единице, системе управления учебными действиями обучаемого, система контроля знаний по конкретному содержанию и методических рекомендаций» [49].

Наиболее интенсивно модульное обучение стало внедряться в отечественную систему высшего образования в 80-х годах. В Уфимском государственном авиационном технологическом институте цель разработки модулей видят в следующем: "расчленение содержания каждой темы курса на составные компоненты в соответствии с профессиональными, педагогическими и дидактическими задачами, определение для всех компонентов целесообразных видов и форм обучения, согласование их по времени и интеграция в едином комплексе". Для достижения этой цели предлагается следующая структура модуля: наименование модуля; теоретические занятия; практические занятия; программное обеспечение; самостоятельная работа; результаты обучения (теоретические знания и практические навыки) [34].

В начале 80-х годов И. Прокопенко совместно со специалистами Международной организации труда были разработаны модульные программы операционного типа для повышения квалификации производственных мастеров. И. Прокопенко экспертным путем выделил в производственной деятельности мастера 34 функции и в соответствии с ними включил в структуру модульной программы 34 модуля, каждый из которых решал задачу обучения конкретной функции.

В настоящее время модульные программы операционного типа используются в Международном центре повышения квалификации в Турине для профессиональной переподготовки учителей, в системе среднего

профессионального образования в Швеции и Англии, в государственном техническом колледже Коломбо, на технических профессиональных курсах в Квебекском университете в Канаде.

Под руководством отечественного исследователя К.Я. Вазиной созданы операционные модули для формирования навыков учащихся ПТУ [23]. В.М. Гареев, С.И. Куликов, Е.М. Дурко разработали модули операционного типа для подготовки машиностроителей. Целью разработки модуля авторы считают «расчленение содержания каждой темы на составные компоненты в соответствии с профессиональными, педагогическими и дидактическими задачами, определение для всех компонентов целесообразных видов и форм обучения, согласование их по времени и интеграцию в едином комплексе» [34].

А.З. Харин, И.Н. Мутылина и др. реализуют модульное обучение в системе повышения квалификации педагогических кадров. При этом построение образовательного процесса системы повышения квалификации на основе модульного обучения связано с реализацией главной цели обучения – создания мотивации для постоянной, осмысленной работы слушателя над учебной информацией в реально удобных для него жизненных обстоятельствах [132].

Для достижения основной цели модульного обучения в системе повышения квалификации необходимо решить следующие задачи: обеспечить комфортный темп работы обучаемого и возможность определения им самим своих возможностей, построить гибкое содержание обучения, обеспечить интеграцию различных видов и форм обучения. Реально возможная максимальная самостоятельность в учебе, в создании условий для реализации временных, физических, физиологических и других конкретных возможностей для работы над учебными материалами по усмотрению самого обучающегося – все это минимизирует стрессовые состояния или исключает их.

При организации модульного обучения учитываются принципиальные отличия модульной системы процесса повышения квалификации и

переподготовки специалистов: высокая степень адаптивности обучающихся к условиям педагогического процесса; представление содержания обучения в законченных самостоятельных модулях; создание модулей как информационного банка и как методического руководства по его применению.

Движущими силами модульной технологии в системе повышения квалификации выступают: принцип смыслоощущаемости обучающимся своей познавательной деятельности (модуль как часть стержневой учебной информации, осознаваемой им как необходимой); принцип удовлетворенности своими возможностями постижения учебного материала (что основывается на знании слушателем способов мыслительной деятельности и на умении ими пользоваться на практике в сложной и быстро изменяющейся обстановке); принцип психологической комфортности (создаются благоприятные условия для слушателя в образовательном процессе за счет ритмичности обучения, дифференциации обучаемых по уровню знаний) [71].

Остановимся подробнее на модульных программах повышения квалификации. Сегодня есть несколько подходов к их пониманию и проектированию. Один из них – версия Международной организации труда – «MES- концепция» представлена в пособии «Уроки для взрослых» [1].

Традиционно в дидактике и в практике образования под **модуляризацией обучения** понимают разбивку учебного материала дисциплин на небольшие составляющие – отдельные, относительно завершенные элементы, именуемые модулями, т.е. целостными (условно завершенными) фрагментами содержания обучения, которыми можно легко манипулировать. Модули образуют фрагменты дисциплин, освоение которых в совокупности обеспечивает усвоение дисциплины в целом. Следовательно, можно рассматривать образовательные программы как набор модулей. Такое построение образовательных программ позволяет не только гибко реагировать на запросы социума, но и на запросы обучающихся. В контексте

повышения квалификации образовательные программы модулей будут направлены на становление компетентности обучающегося в определенной сфере его профессиональной деятельности.

Обратим внимание на другое преимущество модуля – его можно соединять с другими модулями и получать из сопоставимых по смыслу подготовки модулей новую образовательную программу. В таком случае говорят, что программа имеет формат сопоставимых модулей. Обучающийся имеет возможность изучать любое количество вариативных модулей, а после изучения выбранных или предусмотренных целями повышения квалификации модулей получает соответствующий документ (сертификат, свидетельство, удостоверение, диплом и т.п.). При этом модуль может быть *инвариантным* для образовательной программы (т.е. обязательным для всех слушателей) или *вариативным* (т.е. «выбираемым»).

В модульном построении образовательных программ повышения квалификации может быть заложен механизм реагирования системы на внешние изменения. Это обусловлено основной чертой модульной программы – прогностическим характером её целей, иначе говоря, возможностью его ориентации на подготовку работников, которые сегодня ещё возможно не востребованы рынком труда в сфере образования, но как только такой запрос оформляется, программа отвечает новым модулем с соответствующим содержанием.

Исходя из необходимости освоения тех или иных модулей, обучающийся может выстраивать *индивидуальный образовательный маршрут*. Это также удобно, так как позволяет специалисту самому выбирать порядок усвоения образовательных модулей, темп их изучения, форму обучения (очная, заочная, дистанционная) и т.п. Однако, очевидно, что модули должны предлагаться «пакетами», чтобы выдерживать линию подготовки.

Примерная модель модульной программы повышения квалификации представлена на рисунке 2.

| | | | | | | |
|----------|---|----------------|---|----------|---|----------|
| | | { Модуль 2 А } | | | | |
| | | или /и | | | | |
| Модуль 1 | ⇒ | { Модуль 2 Б } | ⇒ | Модуль 3 | ⇒ | Модуль 4 |
| | | или /и | | | | |
| | | Модуль 2 В | | | | |
| | | | | | | |
| 10 часов | | 24 часа | | 18 часов | | 20 часов |

Итого: 72 часа

Рис.2. Модель модульной программы

Таким образом, слушатель программы осваивает обязательно модули 1, 3, 4, а из модулей 2, может выбрать для освоения один на свое усмотрение в зависимости от сферы профессиональной деятельности – 2А, 2Б, 2В.

При этом в основу модели микромодулей входят:

- макромодуль – традиционный, представляющий конкретную программу повышения квалификации профессионально-педагогических кадров и систему обеспечения качества подготовки специалиста, достаточно полно исследованный и разработанный;
- микромодули, т.е. несколько микромодулей формирования профессиональных компетентностей (например, модули формирования компетентности здоровьесбережения, общения, социального взаимодействия, информационно-технологической компетентности и др.).

Моделирование каждого макромодуля характеризуется следующей структурой: цель модуля, задачи модуля, содержание модуля, формы реализации модуля; требования к уровню освоения модуля; методическое обеспечение модуля; формы его реализации и оценка освоения модуля.

Каждый из микромодулей имеет следующую структуру:

- наименование микромодуля; цель микромодуля; объем занятий: 12–14 учебных часов; содержание микромодуля:

- а) ключевые слова;
- б) тематический план;
- в) содержание тем;
- г) литература для обучения по микромодулю;
- задания для самостоятельной работы (упражнения, творческие задания, решение ситуаций, тренинги);
- оценка качества обученности (итоговый тест).

Модульная организация обучения дает возможность использовать накопительную систему оценки достижений: каждый модуль заканчивается аттестацией (публичная защита работы), после чего выдается соответствующий сертификат. По итогам обучения на всех модулях эти сертификаты дают возможность обучающимся получить свидетельство или удостоверение.

Обратимся к другому аспекту использования компетентностно ориентированных модульных программ в системе повышения квалификации.

Наиболее сложная задача – необходимость мотивации сотрудников на инновационное поведение, на постоянное обучение в изменяющихся условиях. Боязнь, нежелание менять привычную жизнь, чаще всего происходит от незнания и непонимания происходящих изменений. В связи с этим необходимо на первом этапе повышения квалификации (первый модуль) представить максимально полную информацию, показать, что будет происходить в конкретных условиях конкретного учреждения. При этом важно учитывать такие черты современного работника, как готовность и умение непрерывно учиться; способность к логическому, аналитическому, критическому и конструктивному мышлению; способность к ответственным решениям; умение общения и сотрудничества; точность и продуктивность.

Проблематика программы повышения квалификации отражает реальные аспекты деятельности специалиста, педагога в контексте определенных условий. Однако, в качестве важного фактора, который оказывает существенное влияние на ожидания слушателей по отношению к

процессу обучения, выступают прошлый опыт и сложившийся при этом индивидуальный стиль овладения знаниями.

При организации занятий по повышению квалификации учитывается следующее:

- участники обсуждают новую для них информацию, следовательно, каждое занятие предполагает некое информативное введение, в котором не только ставятся общие цели занятия, но и предлагаются общие ориентиры размышлений и проектирования продукта по теме занятия;

- каждый участник занятий по повышению квалификации обладает неким профессиональным опытом работы, что, несомненно, необходимо использовать, организуя рефлексию опыта, взаимообогащение опытом, предоставляя возможность обсуждения профессиональных находок, достижений и проблем, следовательно, необходимо такое построение занятий, которое делает возможным активное профессиональное общение участников;

- занятия необходимо строить по технологии проектной деятельности, т.е. не столько предлагать пути решения актуальной проблемы, но и предоставить возможность разработать конкретный продукт – новые документы, программы, материалы для их реализации, контрольно-измерительные материалы и др.

- занятия по повышению квалификации должны быть организованы так, чтобы дать возможность участникам поработать на учебном занятии в формате современных способов обучения: активного обсуждения информации, обмена мнениями, дискуссии, профессиональной рефлексии, проектирования продукта, экспертизы решения или продукта, т.е. «прожить» современные технологии и способы обучения, что возможно при организации командной проектной работы.

Рассмотрим организацию работы на занятиях. Исходя из опыта проведения курсов повышения квалификации в РГПУ им. А.И. Герцена [85], на каждом занятии необходима непродолжительная лекционная часть,

которая предлагает лишь общие ориентиры для решения поставленных на занятии проблем, за ней следует работа участников малых группах с тьюторами.

Тьютор осуществляет следующие функции:

- рекомендации по эффективному обучению с помощью информационно-коммуникативных технологий;

- систематизация, классификация информационной базы педагогического опыта предметной области и рекомендации обучающимся по её использованию;

- ориентация обучающихся в содержании предметной области, часто выходящем за рамки систематического обучения или стандарта, но включенном в сферу индивидуальных интересов обучающихся;

- контроль выполнения обучающимися учебных заданий;

- проверка (или частичная проверка, например, предварительная) самостоятельных работ;

- консультирование;

- работа с малыми группами обучающимися, выполняющими определенные (например, групповые) задачи.

Задача тьютора на занятиях быть посредником между знанием, информацией и людьми путем создания ситуаций, в которых используется практический опыт участников, знания, способность решать проблемы и творчество.

Перечисленные особенности обучения позволяют организовать процесс непрерывного повышения квалификации профессионально-педагогических кадров в соответствии с потребностями и их жизненным опытом, что согласуется с принципами обучения взрослых, которые выделяет М.Ноулз:

1. Обучение взрослых должно быть проблемно ориентировано.

2. Обучение взрослых должно опираться на их опыт.

3. Опыт, полученный в результате обучения, должен быть значимым для обучаемого.

4. Цели обучения должны быть сформулированы при участии обучаемых.

5. Обучаемый должен получать обратную связь о достигнутом прогрессе по отношению к целям.

Выявленные функции преподавателя системы непрерывного повышения квалификации определяют и выбор технологии обучения. Технология обучения в процессе повышения квалификации профессионально-педагогических кадров представляет собой упорядоченную и задачно-структурированную совокупность действий, операций и процедур, обеспечивающих корректно измеримый и гарантированный результат в изменяющихся условиях.

Эта технология обучения предусматривает практико-ориентированный подход в системе непрерывного повышения квалификации и развитии личности профессионально-педагогических кадров, отслеживание эффективности и результативности этого процесса и, наконец, обоснование психолого-педагогических условий, ведущих тенденций и принципов повышения квалификации.

Содержательный компонент технологии повышения квалификации выстроен по принципу пяти модулей, предложенных Е.А.Левановой, В.А.Плешаковым, Т.В.Пушкаревой, С.Б.Серяковой [85, С.10-24]:

1. Концептуальный.
2. Развивающий.
3. Интерактивный.
4. Рефлексивно-аналитический.
5. Технологический.

Единство, взаимосвязь и взаимообусловленность этих модулей определяют формирование компетентности профессионально-педагогических кадров, отраженный нами в параграфе 2 второй главы.

Содержание модулей технологии обучения в системе непрерывного повышения квалификации на первом уровне стартовой актуализации представлено в таблице 6.

Содержание модулей обучения в системе непрерывного повышения квалификации

| Название модуля | Направленность модуля | Ориентир, основание и инструмент самоопределяющей личности | Формы обучения | Роль преподавателя | Значение модуля |
|--------------------------|--|---|---|---|--|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 1. Концептуальный | На формирование теоретико-методологических основ личностного освоения содержания программы | Научные знания: предметно-ориентированные, систематизированные рекомендации и нормативных документах; знания о базовых теоретических понятиях основ общественных наук. Круг фундаментальных знаний: вопросы политики в области образования, пути и средства её реализации, основные идеи, принципы, | Лекция (установочная, обогащающая, проблемная, консультация) Семинарское занятие (методологическое, научно-теоретическое, дискуссия, круглый стол) Деловая игра (учебно-деловая, орг-низационно-деятельностная, инновационная, организационно-мыслительная, | Андрогог-консультант и андрагог-супервизор: стимулирование слушателей к самостоятельному освоению необходимых знаний, к ознакомлению и освоению современного информационного материала (нормативно-правового, информационно-методического и статического) | Раскрытие фундаментальных адаптированных к профессиональной педагогической деятельности знаний |

| | | | | | |
|-----------------------|---|---|--|---|--|
| | | закономерности, технологии, передовой педагогический опыт | организационно-обучающая) | | |
| 2. Развивающий | На профессионально-личностное развитие профессионально-педагогических кадров, формирование у них мотивационно-ценностного отношения к процессу повышения квалификации | Переход от инструкторно-информативного обучения к личностно-ориентированному Созданию условий для проявления индивидуальных особенностей слушателей Объективное положение слушателя – основа её избирательной направленности на ценности педагогической деятельности, стимулирующие социальную и профессионально-педагогическую активность | Коллективная творческая деятельность, коллективно-творческие задания, решение конкретных педагогических задач, творческие, проектные задания, тренинги | Андрогог-супервизор и андрогог-фасилитатор Развитие мотивов, положительных потребностей, установок, интересов слушателей Развитие таких качеств личности, как выдержка, самообладание, способность индивидуализировать свое поведение в сложных конфликтных ситуациях Формирование волевых особенностей личности: цельность характера, сила, твердость и уравновешенность Поощрение творческой инициативы | Раскрытие способности и готовности преподавателей к самостоятельному конструированию содержания программ в соответствии с целями обучения Сформированность мотивационно-ценностного отношения слушателей к педагогической деятельности (овладение педагогическим мастерством) |

| | | | | | |
|--------------------------------|--|--|---|---|--|
| <p>3. Интерактивный</p> | <p>На формирование коммуникативной компетентности личности</p> | <p>Учет следующих особенностей: соотнесенность с определенной сферой общения, тематическая направленность информации, тщательность отбора речевых тем и ситуаций общения, характер общения, культурное различие, психофизиологические особенности и намерения говорящего и слушающего, направленность и педагогическое общение. Гибкость, мотивированность, соотнесенность приемов и средств общения с учебным материалом, конкретной учебной ситуацией, конкретными потребностями, возможностями и мотивами, возникающими в</p> | <p>Тренинги, проблемные дискуссии, круглые столы, деловые, организационно-деятельностные игры</p> | <p>Андрагог – фасилитатор Партнер по общению, создание атмосферы доброжелательности, требовательности друг к другу, положительной мотивации, уют общения, устранение психологических барьеров, сотрудничество, взаимодействие, диалог</p> | <p>Коррекция ценностных ориентаций, наполняющих структуру самосознания личности. Способствование формированию у слушателя желания, потребности в высказываниях, общения друг с другом, обмена мнениями</p> |
|--------------------------------|--|--|---|---|--|

| | | | | | | |
|------------------------------------|--|--|--|---|---|---|
| | | | процессе повышения квалификации Знания, осведомленность, авторитетность как компетентность ИПК | | | |
| 4.Рефлексивно-аналитический | На развитие профессионально-личностной рефлексии ИПК | Формирование системы адекватных профессиональных установок и преодоление сложившихся стереотипов в работе, обучение самоанализу и педагогической рефлексии Расширение объема профессиональных знаний, формирование специальных умений и навыков | Формирование системы адекватных профессиональных установок и преодоление сложившихся стереотипов в работе, обучение самоанализу и педагогической рефлексии Расширение объема профессиональных знаний, формирование специальных умений и навыков | Лекции, семинарское занятие (методологическое) Тренинг, рефлексивная позиционная дискуссия, рефлексивный полилог | Андрогог-фасилитатор Формирование рефлексивной среды, условий, способствующих развитию творческих способностей Формирование рефлексивной компетентности | Развитие рефлексивной культуры, позволяющей решать нестандартные задачи |
| 5.Технологический | На формирование умений прогнозировать, структурировать и алгоритмизировать профессиональную деятельность | 1. Педагогические технологии как система научного знания оптимизируют и обеспечивают субъектность образовательного процесса и занимают промежуточное положение между | Практические занятия | Андрогог-модератор Установление взаимодействия профессионалов по проблеме использования педагогических технологий в своей профессиональной деятельности. | Готовность к осуществлению профессиональной деятельности на основе субъектного взаимодействия, творческой преобразующей деятельности педагога | |

| | | | | | |
|--|--|--|--|---|---|
| | | <p>теорией и практикой</p> <p>2. Педагогические технологии обеспечивают решение задач инструментального систематизирования способов и средств педагогического управления учебным процессом.</p> <p>3. Педагогические технологии – проекция теории на деятельность педагога и обучающегося</p> <p>4. Технологическая интерпретация теории позволяет проектировать и реализовывать обучающие системы.</p> <p>Знания и практические умения, сориентированные на развитие творческих способностей и индивидуальности</p> | | <p>Моделирование педагогического управления поведением и развитием слушателей</p> | <p>и использования практико-ориентированных педагогических технологий</p> |
|--|--|--|--|---|---|

Совокупность выделенных модулей позволяет сформулировать современные требования к минимуму содержания программ повышения квалификации научно-педагогических работников:

- содержание программы повышения квалификации должно быть в контексте процесса модернизации системы высшего педагогического образования;

- программа должна включать научные знания и наиболее ценный профессиональный опыт деятельности в области решения стоящих перед специалистом практических задач и способствовать их личностному присвоению;

- содержание дополнительных профессиональных программ должно базироваться на принципах научности, новизны, дифференцированности, обобщенности и пр.;

- программа должна реализовываться путем соотнесения целей и содержания с современными образовательными технологиями, практико- и личностно-ориентированными;

- программа повышения квалификации должна быть переведена на технологический уровень, обеспечивающийся совокупностью образовательных модулей: концептуальным, развивающим, интерактивным, рефлексивно-аналитическим и собственно технологическим.

Программы повышения квалификации профессионально-педагогических кадров рассчитаны на 72-100 академических часа и предусматривают: расширение профессионального кругозора, ознакомление с современными научными течениями и направлениями, формирование потребности постоянного обновления знаний и совершенствования профессиональной деятельности, овладение умениями конструктивной коммуникации, совершенствование психолого-педагогической компетентности личности, ознакомление с основами технологизации процессов обучения и воспитания, проектирование различных видов педагогических технологий.

Основным положительным прогнозируемым результатом в системе непрерывного повышения квалификации должно стать: расширение системы взглядов на профессиональную деятельность, в основе которых проявляется личностная профессиональная позиция в решении педагогических ситуаций, задач и проблем, достаточно высокий уровень коммуникативной культуры, позволяющий осуществлять профессиональную деятельность на основе субъект-субъектной позиции, ознакомление с различными видами образовательных технологий.

Для достижения прогнозируемого результата необходимо выстраивать содержание обучения в программах дополнительного профессионального образования с опорой на решение главной задачи модернизации образования – достижение соответствия уровня компетентности профессионально-педагогических кадров запросам инновационного, информационного и инклюзивного общества, развитие их интеллектуального потенциала, совершенствование предметной квалификации, освоение и широкое применение информационно-коммуникационных технологий для обеспечения качественного образования.

Предлагаемые программы повышения квалификации профессионально-педагогических кадров разнообразны по тематике и содержанию, но каждая из них знакомит обучающихся с основными методологическими подходами, технологиями проектирования, конструирования своей педагогической деятельности, формирует и развивает способности представления результатов мониторингового исследования, коллективной творческой деятельности по планированию, проведению и презентации результатов.

Далее приведем примеры образовательных программ повышения квалификации специалистов системы образования с разным содержательным наполнением, целевой ориентацией, методами и методиками их реализации.

Программа повышения квалификации по проблеме **«Современные технологии в образовании»** адресована преподавателям и сотрудникам

вузов, проявляющим интерес к современным образовательным технологиям как важной составляющей многоуровневого образовательного процесса.

Направленность образовательных технологий на практику обучения, диагностическое целеполагание, гарантированное достижение целей, воспроизводимость позволяют решать проблемы, непосредственно связанные с повышением качества высшего профессионального образования.

Цель обучения по программе: развитие профессиональной компетентности научно-педагогических работников, личностного и профессионального совершенствования субъектов образовательного процесса.

В ходе реализации программы решаются следующие задачи:

1. Развитие системных знаний о современных педагогических технологиях.
2. Изменение позиций обучаемого с потребителями на активное осмысление и преобразование в профессионально-педагогических целях.
3. Актуализация роли преподавателя в реализации профессиональной деятельности на основе использования обобщенных системных знаний о современных педагогических технологиях.

Программа курсов повышения квалификации - модульная, включает в себя инвариантный и вариантный модули.

Инвариантный модуль «Профессиональная деятельность преподавателя вуза в сфере современного высшего образования» состоит из восьми тем:

1. Образовательный процесс в современном вузе.
2. Квалификационные требования к профессиональной деятельности преподавателя высшей школы.
3. Государственная политика в области образования.
4. Правовая компетенция.
5. Экономическая компетенция преподавателя высшей школы.
6. Коммуникативная компетенция преподавателя высшей школы.

7. Информационная компетенция преподавателя высшей школы.

8. Культурологическая компетенция преподавателя высшей школы.

Вариативные модули (16) различного объема и представляют собой целостный контекст. Обучающиеся должны выбрать 3-5 модулей, суммарным объемом 42 часа в соответствии со своими интересами и потребностями.

Модель данной программы представлена на рисунке 3.

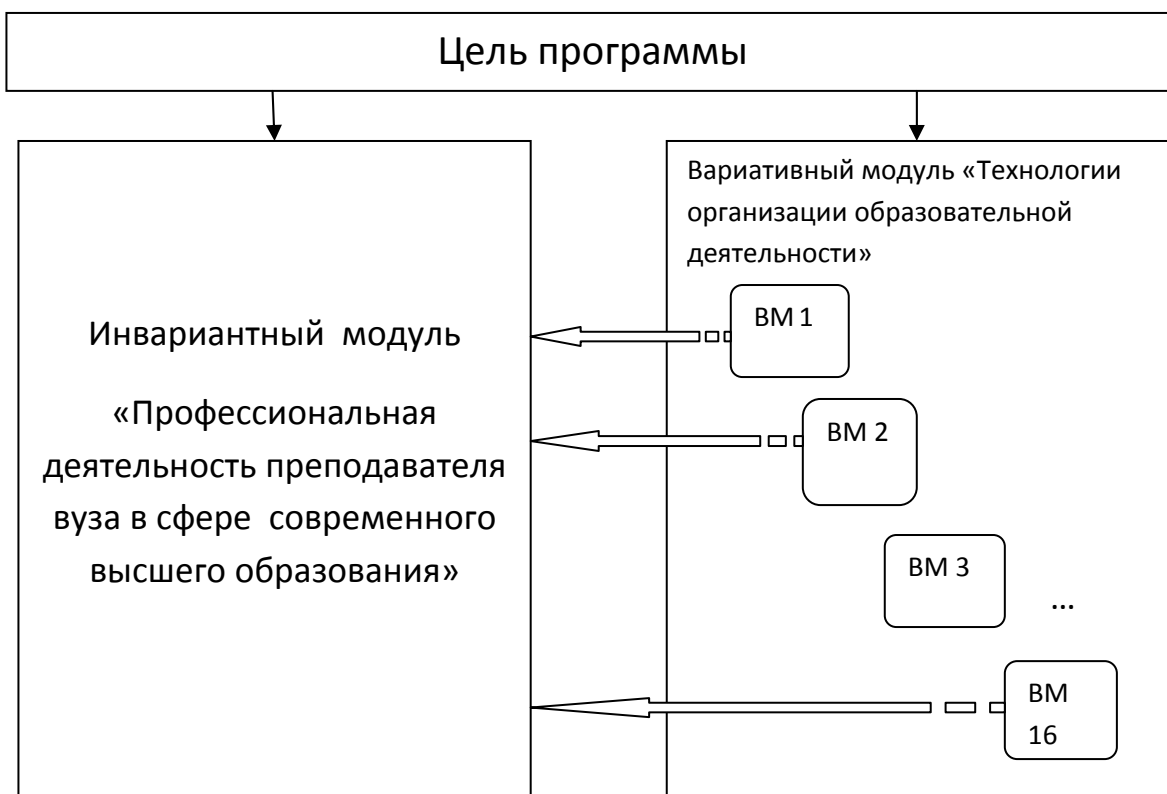


Рис.3. Структура программы повышения квалификации «Современные технологии в образовании».

Условные обозначения: ВМ – вариативная модель.

Цель инвариантного модуля – содействие развитию профессиональной компетентности профессорско-преподавательского состава вуза.

Цель вариативного модуля – личностное и профессиональное совершенствование преподавателя вуза как организатора образовательного процесса.

При этом характерной особенностью данной программы является тот факт, что слушатель сам планирует и реализует индивидуальный образовательный маршрут.

Программа предметного повышения квалификации может быть осуществлена в рамках приказа Министерства Образования РФ «О контрольных цифрах приема слушателей в ГОУ ВПО».

В качестве примера представлена образовательная программа по приоритетной проблеме **«Актуальные проблемы лингвистики: формирование норм русского языка и региональный компонент филологического образования»**, предназначенная для стартовой мотивации преподавательского корпуса к решению неотложных задач преподавателя-филолога.

Цель данной программы: повысить квалификацию преподавателей в области теории современных лингвистических исследований и методики преподавания филологических дисциплин в вузе.

Задачи программы:

1. Углубление знаний, связанных с современными лингвистическими теориями, историческим комментарием фактов русского языка, региональным компонентом образования.

2. Формирование общей терминологической базы преподавателей – лингвистов.

3. Совершенствование методики преподавания филологических дисциплин в вузе.

4. Стимулирование преподавателей к научному поиску.

Модель данной программы представлена на рисунке 4.

Преподавателям вуза предоставляется возможность выбора программ повышения квалификации, тематики и форм предъявления итоговой работы, способов работы по выбранной теме.

Программы повышения квалификации строятся исходя из потребностей вуза, запросов профессионально-педагогических кадров, проблем каждого преподавателя вуза с опорой на его инициативу.

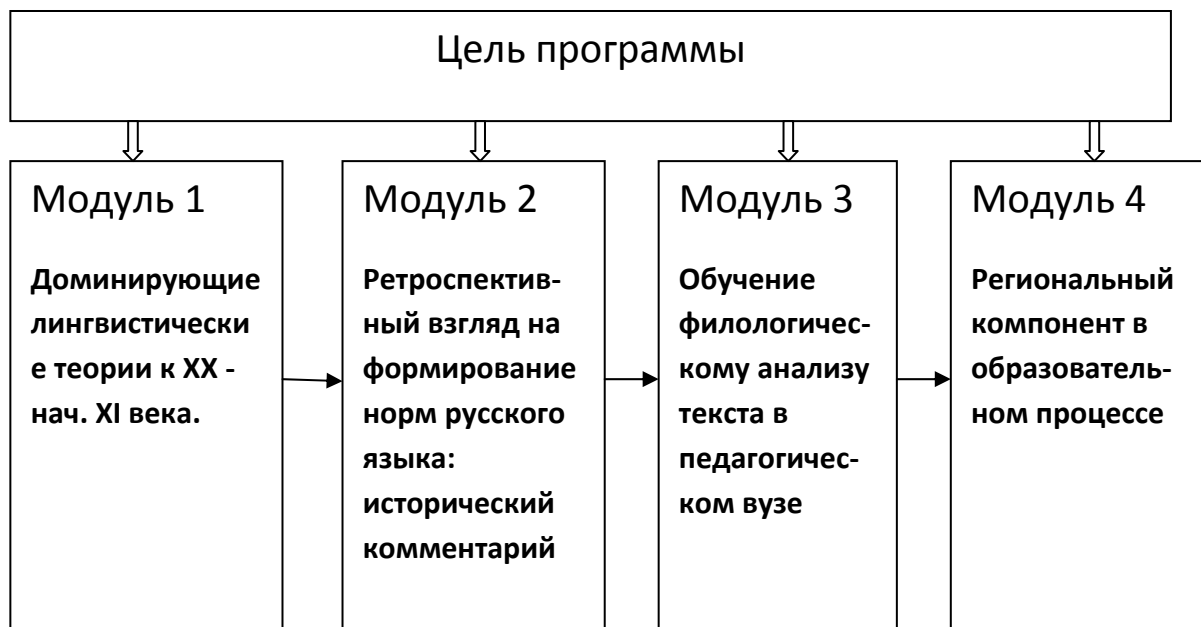


Рис.4. Структура программы повышения квалификации «Актуальные проблемы лингвистики: формирование норм русского языка и региональный компонент филологического образования».

Таким образом, создание и реализация многоуровневой системы непрерывного повышения квалификации научно-педагогических работников позволяет каждому:

- во-первых, повысить свою квалификацию непосредственно на своем рабочем месте в своем вузе без отрыва от производства, причем данное повышение квалификации осуществляется непрерывно в течение всей его профессиональной карьеры на первом уровне системы повышения квалификации;

- во-вторых, обеспечить сопровождение или социально-педагогическую поддержку своей профессиональной деятельности;

- в-третьих, развить академическую мобильность, перемещение внутри вуза с целью обмена опытом, реализацию своих профессиональных и

менеджерских компетенций в системе дополнительного профессионального образования на втором и третьем уровне системы повышения квалификации.

Сегодня можно говорить об идее «проживания» инноваций. В таком случае обучение слушателей должно быть организовано с использованием тех инноваций, которые планируются к внедрению в системе образования, а именно модульного обучения, использования современных образовательных технологий, организации самостоятельной работы слушателей, ориентации на создание продукта в результате обучения, вариативность отчетных работ.

Подведем итоги параграфа.

1. Модульный подход позволяет каждому научно-педагогическому работнику возможность самостоятельного выбора, индивидуального продвижения и самооценки результата. Модульный подход в системе непрерывного повышения квалификации представляет собой концепцию организации учебного процесса, в которой в качестве цели обучения выступает совокупность профессиональных компетенций обучающегося, в качестве средства ее достижения – модульное построение содержания и структуры профессионального обучения.

2. Согласно характерным признакам модуля обучающийся в процессе непрерывного повышения квалификации может выстраивать индивидуальный образовательный маршрут. Это позволяет специалисту самому выбирать порядок усвоения образовательных модулей, темп их изучения, форму обучения (очная, заочная, дистанционная) и т.п.

3. Содержательный компонент технологии непрерывного повышения квалификации выстроен по принципу пяти модулей: концептуальный, развивающий, интерактивный, рефлексивно-аналитический, технологический.

Выводы по второй главе

1. Педагогическая концепция непрерывного повышения квалификации научно-педагогических работников как средство эффективного формирования индивидуальной образовательной траектории и постоянного профессионального, карьерного и личностного роста требует формирования специфической педагогической системы, теоретическим обоснованием которой является синтез подходов, воздействующих на педагогическую концепцию на разных уровнях методологии.

2. На общенаучном уровне методология педагогической концепции непрерывного повышения квалификации научно-педагогических работников опирается на положения андрагогического подхода, рассматривающего обучение как средство развития способности личности к самоорганизации, саморегуляции и самоактуализации. При этом андрагогический процесс непрерывного повышения квалификации – это специально организованный, позитивно результативный образовательный процесс, целостность и единство специально организованных процессов воспитания, обучения и развития.

3. Компетентностный подход на конкретно-научном уровне методологии педагогической концепции непрерывного повышения квалификации научно-педагогических работников позволяет уточнить цели непрерывного повышения квалификации, его содержание (четырёхуровневая структура компетентностной модели: ключевые, общепрофессиональные, профессиональные и предметные компетенции), а также ряд приоритетных компетенций научно-педагогических работников.

4. Модульный подход как методико-технологический позволяет определить определенные закономерности разбивки учебного материала дисциплин непрерывного повышения квалификации на небольшие составляющие – отдельные, относительно завершённые элементы, именуемые модулями, т.е. целостными (условно завершёнными) фрагментами содержания обучения, которыми можно легко манипулировать. При этом содержательный компонент технологии непрерывного повышения квалификации выстроен по принципу пяти модулей (концептуальный, развивающий, интерактивный, рефлексивно-аналитический, технологический).

ГЛАВА III. ПРИНЦИПЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОНЦЕПЦИИ НЕПРЕРЫВНОГО ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ НАУЧНО- ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ

Выявление принципов той или иной концепции – важнейшая составляющая теоретического знания. Принципы всегда отражают зависимости между объективными закономерностями учебного процесса и целями, которые стоят в обучении. Иными словами, это методическое выражение познанных законов и закономерностей, знание о целях, сущности, содержании, структуре обучения (образования), выраженное в форме, позволяющей использовать их в качестве регулятивных норм педагогической практики.

В современной дидактике выделяется несколько дефиниций понятия «принцип». Одни исследователи понимают под данной категорией утверждение, основанное на научном законе, управляющем какими-либо процессами. Другие – норму поведения, признанную обязательной. Третьи – тезис, выведенный из какой-либо доктрины.

Наше понимание категории «принцип» схоже с мнениями В.И. Загвязинского и его последователей, с точки зрения которых теоретическое понимание сущности принципа заключается в том, что это ориентир, рекомендация о способах движения от достигнутого к перспективному, о способах достижения меры, единства, гармонии в сочетании каких-либо противоположных сторон, начал с тенденцией педагогического процесса [51]. Анализ научной литературы показывает, что каждый исследователь в области дидактики считает нужным предложить свою систему принципов обучения, так как, следуя логике Ю.К. Бабанского, дидактические принципы не являются раз и навсегда установленными догмами, они синтезируют в себе достижения современной дидактики и обновляются под их влиянием [9].

Основу и новизну разработанной нами концепции непрерывного повышения квалификации научно-педагогических работников составляет

система принципов, построенная как результат теоретико-методологического анализа, позволившего экстраполировать идеи современной теории андрагогики, непрерывного образования, а также положения дополнительного профессионального образования на систему непрерывного повышения квалификации.

В результате нами были выделены три подсистемы принципов концепции непрерывного повышения квалификации научно-педагогических работников, в первую из которых вошли принцип непрерывности, диверсификации, синергетический принцип.

Во вторую подсистему вошли принципы, отражающие идеи профессиональной подготовки научно-педагогических работников. К ним мы отнесли принципы партисипативности, рефлексивного управления профессиональной подготовкой, принцип коммуникативного партнерства и сотрудничества.

Третью группу составили принципы, отражающие идеи дополнительного профессионального образования научно-педагогических работников: принципы фасилитации, субъектности и элективности.

§ 3.1. Принципы, отражающие идеи образования взрослых

Принцип непрерывности. Непрерывность – ключевой принцип развития профессионально-педагогического образования в мире.

Непрерывное развитие личности в системе дополнительного профессионального образования является одним из приоритетных направлений современной педагогики, вызванное современным этапом научно-технического развития, а также политическими, социально-экономическими и культурологическими изменениями, которые происходят в нашей стране.

Развитие непрерывного образования было декларировано в 2004 году как один из одобренных Правительством Приоритетных направлений развития образовательной системы Российской Федерации.

В мировой педагогике понятие непрерывное образование выражается рядом терминов, среди которых: «продолжающееся образование» (continuing education, continuous education), «пожизненное образование» (life-long education), «пожизненное учение» (lifelong learning), «перманентное образование» (permanent education, l'education permanente), «дальнейшее образование» (further education, Weiterbildung) и др. К понятию непрерывное образование тесно примыкает «возобновляющееся образование» (recurrent education), означающее получение образования «по частям» в течение всей жизни, отход от практики длительного образования в учебном заведении, оторванной от трудовой деятельности, чередование образования с другими видами деятельности, главным образом с работой.

Принцип непрерывности позволяет рассматривать образование как процесс, охватывающий всю жизнь человека; аспект образовательной практики, представляющий её как непрекращающееся целенаправленное освоение человеком социокультурного опыта с использованием всех звеньев имеющейся образовательной системы; принцип организации образования, образовательной политики [88].

Таким образом, в современном обществе идея непрерывности образования приобретает характер парадигмы научно-педагогического мышления. При этом в социально-образовательной практике принцип непрерывности относят в первую очередь к дополнительному профессиональному образованию взрослых.

Острота проблем непрерывного повышения профессиональной квалификации связана с его высоким социокультурным потенциалом, особой значимостью для государственной образовательной и социальной политики в условиях социально-экономических изменений в современном мире, в которые непосредственно вовлекается взрослое население.

Принцип непрерывности образования взрослых детерминирует рост образовательного (общего и профессионального) потенциала личности в течение всей жизни на основе использования системы государственных и

общественных институтов и в соответствии с потребностями личности и общества. Причем непрерывное дополнительное образование взрослых создает условия постоянного профессионального, карьерного и личностного роста в течение всей жизни.

Рассмотрение непрерывности как характеристики непрекращающегося целенаправленного развития личности, предполагает выделение функций непрерывного повышения квалификации (С.Г. Вершловский, А.П. Владиславлев А.П., Б.Г. Гершунский, Н.К. Сергеев, Н.К. Онушкин и др.):

- компенсаторной, способствующей ликвидации пробелов в образовании при переходе с одной образовательной ступени на другую, с одного образовательного уровня на другой,
- адаптирующей, связанной с усилением функции образования, дающей человеку возможности успешно адаптироваться в изменяющихся условиях жизни в современном обществе,
- развивающей, которая, обуславливая успешную реализацию компенсаторной и адаптивной функций, приобретает интегративный характер.

В психолого-педагогическом аспекте характерная тенденция в теории и практике непрерывного повышения квалификации – опора на самообразование, освоение умений и навыков учения, развитие ценностных ориентации в духе «учения через всю жизнь», широкое использование активных форм и методов обучения, подход к обучению как процессу преобразования жизненного и профессионального опыта.

Вместе с тем важной чертой практики непрерывного повышения квалификации становится самостоятельный выбор образовательных целей и средств их достижения. Идея непрерывного дополнительного образования связана с переходом образовательной теории и практики к парадигме, предполагающей гуманистический тип отношений участников образовательного процесса, саморазвитие обучающихся.

В личностном плане принцип непрерывности реализуется не только за счёт функционального включения человека в образовательный процесс или организационных мер, обеспечивающих «преемственность звеньев», но и благодаря формированию внутренней личностной позиции, обеспечивающей преемственность образования во внутреннем мире личности. Непрерывное дополнительное профессиональное образование является способом выработки её смысловых, жизненных ориентиров, включая и профессионально-образовательный, одной из жизненно важных линий самореализации, которая осуществляется средствами образования.

Непрерывное повышения квалификации выступает как путь и средство творческого роста личности, конструктивного преодоления ситуаций социального и профессионального жизненного кризиса. Для психолого-педагогических исследований важнейшей областью проблематики непрерывного повышения квалификации является проблема самоактуализации научно-педагогическим работником своих ценностей и творческого потенциала в образовательном процессе.

Таким образом, суть непрерывного повышения квалификации научно-педагогических работников можно представить как всеохватывающее по полноте, индивидуализированное по времени, темпам и направленности, предоставляющее каждому возможности реализации собственной программы его получения. Непрерывное дополнительное профессиональное образование – это развитие человека как личности на протяжении его жизненного пути.

Принцип непрерывности в системе непрерывного повышения квалификации дает возможность объединить, интегрировать все дискретные элементы системы дополнительного профессионального образования, придать им целостность, системность, позволяющую человеку безболезненно адаптироваться к любым звеньям подсистемы образования.

Принцип диверсификации.

Диверсификация (от лат. *diversicatio* – изменение, разнообразие) в образовании означает переход от моноуровневой структуры образования к

многообразие уровней форм получения образования. Она призвана расширить возможность самореализации личности. В дополнительном профессиональном образовании наметилось два основных пути диверсификации: многоступенчатая и многоуровневая подготовка научно-педагогических работников [67].

Диверсификация образования в современных условиях обусловлена многими социальными факторами: экономическими потребностями развития гражданского общества, социальной дифференциацией населения, темпами развития науки и технологий и пр. Рынок труда отдает предпочтение владению специалистом междисциплинарными знаниями, способности работника самостоятельно решать различные проблемные ситуации.

Принцип диверсификации обеспечивает опережающий характер дополнительного профессионального образования, в основе которого лежит идея профессионального развития личности, обеспечивающего формирование ее профессиональной мобильности и готовности к освоению новых и перспективных технологий и профессий, расширение опережающей подготовки кадров по этим профессиям.

Ученые выделяют диверсификацию образовательных учреждений (разнообразие образовательных учреждений), программно-профильную (предоставление услуг по различным направлениям и программам), технологическую (информационные, интерактивные и пр. технологии, переход от демонстрационных средств к обучающим, от отдельных учебных приборов к целым микролабораториям), структурную (связь с административно-территориальными условиями деятельности учебных заведений, видом и размером поселенческих структур и пр.) диверсификацию.

Однако мы считаем, что приоритетной задачей в системе непрерывного повышения квалификации является диверсификация сознания научно-педагогического работника: необходимо осуществить переход от технократической, нормативной модели образования в системе повышения

квалификации к образованию, ориентированному на результат, на получение долгосрочных эффектов обучения. Основная сущностная характеристика диверсификации – непрерывное, прогрессивное, разностороннее и расширяющееся развитие личности.

Т.Э. Мангер отмечает, что «диверсификация системы непрерывного образования в социально-культурной сфере – это расширение суммативной, иерархической системы непрерывного образования, связанное с формированием новой парадигмы образовательной функции социально-культурной деятельности, обеспечивающей конкурентное преимущество профессиональной личности, способной к адекватному ответу на духовные запросы общества и культурные потребности социума. При этом сущность системы непрерывного образования в социально-культурной сфере, – по мнению автора, – заключается в единстве и взаимообусловленности целенаправленных педагогических воздействий на личность в течение всей ее жизнедеятельности. Эта система основывается на относительной устойчивости и неделимости, характеризуется многоуровневостью, полифункциональностью, вариативностью и представляет собой совокупность механизмов целостного комплекса средств и форм, направленного на раскрытие способностей, расширение духовного производства, развитие активности и коммуникативности, удовлетворение познавательных потребностей и запросов, самоорганизацию и самоактуализацию» [80].

Специфика системы непрерывного образования в социально-культурной сфере, по мнению Т.Э. Мангер, заключается в формировании индивидуального сознания, духовно-нравственных ценностей, развитии художественно-творческого потенциала личности, эмоциональной саморегуляции и предполагает непрерывный целенаправленный преемственный, динамичный процесс по взаимодействию образовательных структур и социально-культурных учреждений.

Таким образом, диверсификация рассматривается как общепедагогический принцип, отражающий осознанную и целенаправленную деятельность как явление, присущее научно-педагогическому работнику вуза, организатору курсов повышения квалификации и становится частью корпоративной культуры учреждения образования.

При этом механизмы диверсификации системы непрерывного повышения квалификации отражают:

- современный период развития образовательной системы, ее новую образовательную парадигму;
- процесс организационно-структурного реформирования, создание учреждений нового типа;
- принцип структурирования системы непрерывного образования;
- многоуровневость образования, тенденцию развития разносторонних образовательных программ, систем, форм, характера и содержания деятельности [80].

Синергетический принцип.

Основанием для выделения принципов обучения в системе непрерывного повышения квалификации служит методология синергетики, которая, в отличие от традиционного подхода к проектированию образовательного процесса, позволяет проектировать не конечное состояние системы, а *развитие* системы к этому состоянию.

Конечное состояние – это состояние, при котором снимается актуальность проблематики, определенной и оформленной как проектная задача. Согласно синергетической идее главная форма бытия не ставшее, а становящееся, не покой, а движение, не завершённые, вечные, устойчиво-целостные формы, а переходные, промежуточные, временные основания.

Синергетический принцип непрерывного повышения квалификации научно-педагогических работников основывается на признании субъективности человеческого знания и интересов личности, являющихся

имманентным потенциалом саморазвития и самоорганизации личности. Мера способности человека к саморазвитию – важнейший признак его культуры.

С позиций синергетики непрерывное повышение квалификации рассматривается с точки зрения самоуправления, самоорганизации, саморазвития в открытых педагогических системах. Процесс становления человека, формирование личности подобен рождению порядка из беспорядка. То же может быть отнесено к системе непрерывного повышения квалификации, так как «синергетический процесс в педагогических системах – взаимодействие двух сопряженных взаимосвязанных подсистем (преподавания и учения, организации и самоорганизации), приводящий к новообразованиям, повышению энергетического и творческого потенциала саморазвивающихся подсистем и обеспечивающий их переход от развития к саморазвитию» [4, с.103].

Э.А. Смирновой дана следующая формулировка закона синергии: «Для любой организации существует такой набор и сочетание элементов, при которых ее потенциал будет существенно больше простой суммы потенциалов, входящих в нее элементов, либо существенно меньше». В её же пособии «Теория организации» эта формулировка звучит так: «Для любой системы (технической, биологической или социальной) существует такой набор ресурсов, при котором ее потенциал всегда будет либо существенно больше простой суммы потенциалов, входящих в нее ресурсов (технологий, персонала, компьютеров и т.д.), либо существенно меньше» [119]. Задача руководителя заключается в том, чтобы найти такой набор элементов, при котором синергия носила бы созидательный характер. Все методы должны быть направлены на усиление действий закона синергии.

В работе «Синергетическое видение креативности человека» Е.Н. Князева раскрывает, что значит обладать «синергетическим стилем мышления». «Благодаря синергетике, – отмечает автор, – мы приобретаем знание о том, как можно многократно сократить время и затрачиваемые усилия

и генерировать посредством резонансного возмущения желаемые и – что не менее важно – осуществимые в данной сложной системе структуры [123].

Рассмотрим ключевые положения синергетического образовательного процесса познания в системе непрерывного повышения квалификации: синергия (сотрудничество), взаимозависимость и личная автономия. Они дополняют педагогические принципы, отражающие идеи образования взрослых, и предопределяют успех процесса познания (табл. 7).

Таблица 7

Ключевые положения синергетического образовательного процесса познания в системе повышения квалификации

| Синергия (сотрудничество) | Взаимозависимость | Автономия |
|--|---|--|
| <i>готовность к работе (сотрудничеству) с другими членами группы в решении взаимно согласованных задач</i> | понимание того, как все члены общества находятся во взаимосвязи, иногда как автономные индивидуумы, иногда как сотрудничающие группы | готовность взять на себя ответственность за собственную программу удовлетворения познавательных потребностей |
| <i>способность удовлетворять образовательные потребности группы, отдельных ее членов</i> | взаимное уважение, которое проистекает из чувства собственного достоинства и понимания потребности других в повышении квалификации | понимание уровня притязаний и самооценки на основе чувства собственного достоинства |
| <i>оценка вклада каждого в образовательный продукт группы</i> | признание прав и достоинств других при сосуществовании группы | смена решений на основе изменений обстоятельств, соответствующие ситуации |
| <i>готовность уступать индивидуальные цели в пользу более широкой цели</i> | взаимообучение, основанное на признании ценностей других индивидуумов | обучение, как формальным образовательным навыкам, так и его творческим формам |
| | взаимозависимость и сотрудничество расширяют перспективы в познавательном процессе, развивают самооценку и понимание важности демократического процесса | широкий взгляд на будущее: определить главное направление, а не определенную цель; решение срочных задач и определение задач на длительную перспективу |

Из таблицы видно понимание важности сотрудничества (синергии), взаимозависимости, терпимости, толерантности, прав человека, ответственности каждого за конечные результаты, на достижение которых они направлены. При этом условиями (правилами) реализации синергетического принципа является:

- видеть в непрерывном повышении квалификации необходимый источник саморазвития личности, способный трансформироваться в личностные качества субъектов педагогического процесса;

- уважать права участников педагогического процесса на свою альтернативную позицию в освоении профессиональных компетентностей в процессе непрерывного повышения квалификации;

- утверждать во взаимоотношениях «преподаватель – слушатель» фасилитаторские, но не менторские отношения, что позволит субъектам педагогического процесса совершенствовать свои личностные качества, делая «очередной шаг к своей самости» [4, с.102];

- сохранять связи с другими принципами системы непрерывного повышения квалификации научно-педагогических работников.

3.2. Принципы, отражающие идеи профессиональной подготовки научно-педагогических кадров

Принцип партисипативности. Принцип партисипативности (Е.В. Грош, И.В. Касьянова, И.А. Кравченко, Е.Ю. Никитина, О.Н. Перова, Е.Б. Плохотнюк, М.В. Смирнова и др.) – неотъемлемая составляющая в процессе формирования индивидуальной образовательной траектории для дальнейшего профессионального, карьерного и личностного роста в системе непрерывного повышения квалификации.

Партисипативность предполагает субъект-субъектное взаимодействие (а не воздействие) преподавателя-фасилитатора и слушателей курсов повышения квалификации для выработки и реализации совместного решения какой-либо проблемы. Механизм такого взаимодействия должен быть близок к переговорам с целью нахождения общности взглядов на ту или иную

проблему, принятия единого согласованного решения и обеспечения активности студентов. В этой связи, как справедливо отмечает Е.Ю. Никитина, можно говорить о четырех основных парадигмах: доктрине научной организации труда, доктрине человеческих отношений, доктрине ценностных ориентаций и доктрине контракции индивидуальной ответственности [94].

Андрагог-фасилитатор, реализующий в своей образовательной практике принцип партисипативности, должен опираться на следующие постулаты:

- взаимодополнительность способностей слушателей в группе и общность основных ценностных установок обеспечивает полноценное использование их индивидуальных возможностей и особенностей при достижении общих целей в дополнительном профессиональном образовании;

- необходимо наличие осмысленного профессионального сотрудничества между слушателями в группе; незаурядные цели должны формулироваться таким образом, чтобы энергия группы могла быть конструктивно направлена на их достижение;

- слушателям необходимо активно участвовать в анализе профессиональных учебно-познавательных задач, планировании совместных действий, оценке (самооценке) полученных результатов дополнительного профессионального образования.

Вслед за Д. Гестом, И.В. Касьяновой, Е.Ю. Никитиной, М.В. Смирновой и др. мы полагаем, что принцип партисипативности в процессе непрерывного повышения квалификации должен обеспечить:

- организационную интеграцию, в рамках которой преподаватель принимает разработанную и скоординированную стратегию управления человеческими ресурсами и реализует ее в своей деятельности, тесно взаимодействуя со слушателями;

- идентификацию базовых ценностных ориентаций слушателей, а также реализацию стоящих перед ними целей их повышения квалификации;

- вариабельность функциональных задач, предполагающую отказ от традиционного управления деятельностью слушателей и использование

гибких педагогических технологий управления повышением квалификацией научно-педагогических работников;

- адаптацию студентов вуза к управленческим инновациям, обеспечивающим гибкость их творческого мышления;

- высокий уровень сформированности профессиональной компетентности слушателей, удовлетворенность профессиональной деятельностью в высшей школе.

Принцип партисипативности к профессиональной подготовке научно-педагогических кадров означает:

- голос каждого участника при решении той или иной профессиональной ситуации;

- консультации, поиски согласия между слушателем и андрагогом-фасилитатором;

- целенаправленные, систематизированные попытки выявить и использовать индивидуальную и коллективную мудрость всех участников андрагогического процесса;

- совместное принятие решений;

- действенное делегирование прав;

- совместное выявление проблем и соответствующих действий; возможность создать надлежащие условия и установки, а также механизм улучшения сотрудничества между андрагогом-фасилитатором и слушателями.

Такой подход к пониманию партисипативности представляется нам наиболее полным, ибо акцентирует внимание не только на самом факте совместного принятия решений преподавателем-андрагогом и слушателем курсов, но и на поиске согласия путем переговоров и консультаций, на диалогическом типе взаимодействия субъектов переговоров. Данный тезис находит свое развитие в изысканиях Т.М. Давыденко, которая справедливо подчеркивает, что актуализация потенциалов саморазвития участников образовательного процесса осуществляется эффективнее в случае их взаимодействия по типу диалога (полисубъектного диалогического взаимодействия) [40].

Партисипативность предполагает взаимодействие (а не воздействие) андрагога-фасилитатора и слушателей для выработки и реализации совместного решения ситуации, которое является субъект-субъектным. В связи с этим механизм такого взаимодействия должен быть близок переговорам с целью нахождения общности взглядов на проблему принятия единого согласованного решения и обеспечения активности обучаемых.

Выделим характерные черты принципа партисипативности:

- влияние слушателей на разрешение значимых профессиональных проблем;
- совместное принятие и исполнение решений преподавателем и участником курсов повышения квалификации;
- диалогическое взаимодействие преподавателя и слушателя, основанное на паритетных началах;
- достижение консенсуса при решении профессиональной проблемы;
- добровольность и заинтересованность всех участников образовательного процесса;
- профессиональная компетентность участников образовательного процесса;
- коллективная ответственность.

При учете принципа партисипативности к профессиональной подготовке слушателей курсов повышения квалификации андрагог-фасилитатор должен исходить из того, что:

- каждый слушатель – уникальная личность, поэтому стандартные теоретико-методологические стратегии к его подготовке не всегда применимы и должны быть сформулированы по отношению к конкретному человеку и данной ситуации;
- взаимодополнительность профессиональных способностей слушателей в учебной группе и общность основных ценностных установок обеспечивает полноценное использование их индивидуальных возможностей и особенностей;

- необходимо наличие осмысленной межличностной коммуникации между слушателями в группе; незаурядные цели должны формулироваться таким образом, чтобы энергия группы могла быть конструктивно направлена на их достижение;

- слушателям необходимо активно участвовать в анализе профессиональных ситуаций и их перспектив, планировании совместных действий, оценке (самооценке) полученных результатов дополнительного профессионального образования.

Проведенные исследования по реализации в образовательном процессе высшей школы принципа партисипативности (Е.В. Грош, И.В. Касьянова, И.А. Кравченко, Е.Ю. Никитина, О.Н. Перова, Е.Б. Плохотнюк, М.В. Смирнова и др.), а также специальные изыскания по его применению в целях непрерывной профессиональной подготовке, показали, что при учете данного принципа все вопросы должны решаться на основе открытого взаимодействия и сотрудничества; желания и интересы слушателей должны согласовываться путем договоренности: разногласия и конфликты должны считаться жизненно необходимыми для эффективного решения существующих проблем; андрагог-фасилитатор должен действовать как катализатор группового взаимодействия и сотрудничества; с наиболее сложными профессиональными проблемами необходимо справляться с помощью более напряженной дискуссии и выработки способов их решения; следует одновременно рассматривать несколько стратегических вопросов и предвидеть ситуации на перспективу; целесообразно усилить внимание к ключевым результатам процесса повышения квалификации и целям, содействующим их образовательной деятельности; необходим переход от мышления категориями издержек к мышлению от «конечного результата».

Обобщая изложенное, мы полагаем, что принцип партисипативности основывается на понимании важности слушателя как свободной творческой личности, способной к непрерывному, в течение всей жизни, образованию на основе соучастия и организации совместной деятельности с преподавателем-андрагогом, базирующейся на диалогическом взаимодействии.

Принцип рефлексивного управления профессиональной подготовкой научно-педагогических работников.

Сущность понятия «рефлексивное управление» (В.В. Дружинин, Д.С. Конторов, Н.А. Лефевр, Г.Л. Смолян и др.) состоит в том, что лицу (системе), разрабатывающему решение, передаются основания, из которых он выводит решение, предопределенное лицом, передающим эти основания. Рефлексивное управление характерно для различных видов деятельности, связанных с межличностными отношениями, которые, согласно исследованиям в области системотехники, могут осуществляться как непосредственно, так и через программы, заложенные в автоматические или автоматизированные системы управления. Сегодня термин «рефлексивное управление» широко используется в психолого-педагогической науке с разных позиций:

- как неотъемлемая характеристика всякого межличностного взаимодействия (К.В. Вербова, Л.Я. Зорина, Ю.Н. Кулюткин, В.С. Лазарев, Г.Н. Сухобская, П.И. Третьяков, Т.И. Шамова, Е.Н. Шиянова и др.);

- как совместная деятельность преподавателя и обучаемого с целью развития у последнего способности к самоуправлению в учебно-профессиональной деятельности (В.И. Зверева, С.В. Кондратьева, А.И. Мищенко, Л.Н. Регуш и др.).

Такое понимание сущности рефлексивного управления открывает для нашего исследования большие возможности в решении проблемы непрерывного повышения квалификации научно-педагогических кадров, а также разработки таких технологий обучения, которые: а) обеспечивали бы достижение конечных результатов, связанных с совершенствованием профессиональной компетентности слушателей; б) в максимальной степени способствовали бы реализации и развитию субъектности обучаемых.

Т.М. Давыденко, осуществив обзор развития идеи рефлексивного управления, рассматривает его как:

- социально-психологический феномен, имеющий место в любом межличностном, индивидуально-групповом, межгрупповом взаимодействии и выполняющий в нем функцию управления процессом самоуправления;

- специально организованную педагогическую деятельность, обеспечивающую на определенном временном интервале изменение мотивации управляемого субъекта таким образом, что он начинает действовать в соответствии с намерениями управляющего субъекта;

- условие обеспечения субъектной позиции управляемых (обучаемых) в ходе взаимодействия с управляющим и развитие у них способности к самоуправлению собственной деятельностью;

- фактор, ориентирующий на необходимость изменения «профессиональной психики управляющих [40].

Чтобы рефлексия давала ожидаемый результат, по мнению В.В. Белича, необходимо возбуждать, актуализировать обучающихся, вновь формировать интерес к познавательной деятельности [15], т.е. «подталкивать» к бифуркациям, держать в бифуркационном пространстве, в «зоне ближайшего развития» (Л.С. Выготский).

Ю.Н. Кулюткин [73] отмечает: «Рефлексия – это критическое осмысление человеком оснований, идей и методов собственной познавательной деятельности. Благодаря ей человек как бы выходит за пределы полной поглощенности непосредственной деятельностью, поднимается над ней и с этой позиции осознает, возникающие перед ним проблемы в широком контексте отношений человека к миру, к природе, к обществу, к самому себе». Таким образом, рефлексия выступает способом самоотражения Я обучающегося.

Г.М. Андреева дает следующее определение рефлексии: «рефлексия (от лат. reflexio — обращение назад) – процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний» [5].

Рефлексия в процессе непрерывного повышения квалификации – это процесс самопознания субъектом внутренних психических качеств и

состояний, формирования целей, способов, норм индивидуальной, групповой и коллективной деятельности. Из этого следует, что рефлексия – это данное природой и развиваемое человеком средство жизнедеятельности, которое также характеризует и отношения между людьми.

Мы полагаем, что системная рефлексия имеет место на всех уровнях непрерывного повышения квалификации научно-педагогических работников. При этом она не дублирует их, а выступает как средство. Сложное рефлексивное управление как управление переосмыслением окружающей действительности (внешней и внутренней) в управляемой системе непрерывного повышения квалификации призвано обеспечить системную рефлексию целостного опыта обучаемого. В этом случае ее можно рассматривать и как обратную связь, и как рефлексивный выход, и как переосмысление содержания ценностного опыта обучаемого. При таком положении каждый компонент разработанной нами концепции непрерывного повышения квалификации научно-педагогических работников может быть описан в соответствии с собственными тенденциями, в результате чего полученные описания могут явиться принципами, требованиями, правилами, алгоритмами (В.Г. Поляков, М.А. Розов и др.). В этом случае, по мнению Е.Н. Князевой, С.П. Курдюмова и др., управление должно строиться на основе знания возможностей данной системы. Такова, по нашим данным, первая особенность рефлексивного управления непрерывного повышения квалификации научно-педагогических работников.

Вторая особенность связана с такой важной категорией в теории управления, как обратная связь. В науке она имеет различные трактовки. В частности, С.И. Архангельский понимает под ней устранение рассогласования путем регулирования системы, последовательное расширение действий за счет использования текущей информации и контроля системы посредством выхода информации [7]. А.В. Брушлинский рассматривает обратную связь как всеобщий механизм управления, регуляции, вообще детерминации [22]. А.М. Матюшкин определяет ее как

механизм регуляции адаптивных видов активности, обеспечивающих формирование многочисленных стереотипов поведения, навыков, привычек, установок, составляющих основу стандартных форм поведения и деятельности ... [83]. Эти и другие точки зрения позволяют расценивать обратную связь как отрицательную, придающую управляемому процессу состояние устойчивости. При отрицательной обратной связи сопоставление информации о ходе и результатах того или иного процесса с заранее известной нормативной (требуемой) моделью дает основание для оценки и коррекции управляемого процесса. В то же время, как справедливо утверждает Г.М. Давыденко, согласно концепции синергетики взаимодействие саморазвивающихся систем происходит по типу диалога [40]. В связи с этим понятие «обратная связь» не может сохранять подобное значение, ибо синергетика позволяет изучать обратную связь как реализацию «субъект – субъектных» отношений (Г.М. Андреева, О.В. Соловьева и др.). При этом субъектами могут выступать как отдельные личности, так и социальные группы, следовательно, мы имеем возможность говорить и о межличностной, и о личностно-групповой, и о межгрупповой обратных связях. На основании этого представляется возможным сделать заключение о том, что обратная связь может осуществляться в процессе непрерывного повышения квалификации в виде различных рефлексивных процессов:

- в ходе кооперативной совместной творческой деятельности педагога и слушателя, ибо «управленец, не владеющий таким знанием, невольно становится диктатором, у него другого пути просто нет»;

- при принятии управленческого решения, когда преподаватель определяет цели решений, конструктивные схемы их достижений, разработанные с учетом реальных учебных возможностей обучаемых.

Рефлексивное управление характеризуется осуществлением обратной связи на межличностном, индивидуально-групповом и межгрупповом уровнях в виде рефлексивных процессов, что обеспечивает коррекцию преподавателем и обучаемым своих позиций в ходе взаимодействия и

создает условия для его реализации по типу диалога. При этом реализация в управленческом взаимодействии обратных связей в виде рефлексивных процессов способствует восполнению его субъектами информации и тем самым обеспечивает коррекцию своих позиций.

Резюмируя изложенное, дадим определение понятию «рефлексивное управление непрерывным повышением квалификации»: это полисубъектное диалогическое взаимодействие преподавателя и слушателей, в котором связи осуществляются преимущественно в виде рефлексивных процессов и которое обеспечивает саморазвитие научно-педагогического работника на основе собственных тенденций посредством передачи участникам повышения квалификации оснований, позволяющих перевести их в позицию интенсивного самоуправления.

Принцип коммуникативного партнерства и сотрудничества предполагает развитие отношений доверия, взаимопомощи, взаимной ответственности обучающихся и преподавателей, а также развитие уважения, доверия к личности обучающегося, с предоставлением ему возможности для проявления самостоятельности, инициативы и индивидуальной ответственности за результат

В работах зарубежных исследователей (Э. Коэн, Д. Джонсон, Р. Джонсон, С. Каган и др.) по теории кооперации и конкуренции в малых группах, а также материалах из других областей психологии сформулированы основы современной педагогической техники групповой работы, которые представлены психологическими теориями, рассматривающими групповую работу обучаемых с трех точек зрения: социально-психологической (представление о взаимозависимости членов группы); когнитивной психологической теории (представление о развитии познавательных функций человека); бихевиористской теории научения (представление о положительном подкреплении результативной работы группы).

Социально-психологический аспект (К. Левин и др.) несет в себе идею о том, что суть учебной группы – во взаимозависимости ее членов,

порожденной наличием общей цели. Жизнь группы – это динамическое целое, где изменение в состоянии одного из членов автоматически влечет изменения в состоянии всех других. Внутреннее напряжение является необходимым условием постепенного движения к общегрупповой цели. Следовательно, способ, которым общаются члены группы и результат их работы определяются структуризацией самой взаимозависимости. Позитивная взаимозависимость (кооперация) приводит к взаимоподдерживающей коммуникации членов группы, которая воодушевляет их, облегчает процессы обучения и движения к общей цели. Негативная взаимозависимость (соперничество) обычно проявляется во взаимоотноствующей коммуникации, которая ведет к подавлению и расхолаживанию членов группы и, как правило, тормозит их действия по достижению общей цели. Если нет взаимозависимости, они работают индивидуально, коммуникация между ними практически отсутствует.

Когнитивный аспект опирается на идеи Ж. Пиаже и Л.С. Выготского о развитии познавательных способностей человека. Согласно разработкам школы Пиаже, выполнение совместных действий (кооперация), как правило, сопровождается «социокогнитивным конфликтом». Это приводит к неравновесному когнитивному состоянию индивида, что, в свою очередь, стимулирует мышление и развитие познавательных способностей. Пиаже считает, что в процессе совместной деятельности участники вовлекаются в дискуссии, которые и порождают познавательные конфликты, а также стимулируют их разрешение. Неизбежно возникающие при этом неадекватные умственные действия и аргументы проявляются и корректируются (модифицируются). Из представлений школы Л.С. Выготского следует, что всякое знание носит социально детерминированный характер и порождается совместными усилиями в ходе понимания и разрешения возникающих проблем. Среди очевидных достоинств групповой работы – неизбежность разворачивания соответствующих умственных действий, естественность их громкого речевого проговаривания (П.Я. Гальперин). Столкновение

различных точек зрения порождает неопределенность, или понятийный конфликт. Этот конфликт разрешается через поиск дополнительной информации, что в конечном счете выражается в значительно более обоснованных и точных суждениях. Для сохранения информации в памяти, для ее включения в существующие когнитивные структуры обучаемый должен выполнить операции по «пересказу», реструктуризации этой информации в своих собственных внутренних образах (представлениях). Наиболее эффективный способ выполнить такую интеллектуальную работу – объяснить изученный материал партнеру по группе.

Бихевиористская теория акцентирует внимание на групповых подкреплениях и итоговой награде, которая мотивирует усилия по обучению (Р. Славин). Предполагается, что действия, получившие внешнее подкрепление, неизбежно повторяются. При этом исследователи обращают внимание на случайный характер происходящих в группе событий (Б. Скиннер), на автоматическую имитацию успешных (получивших подкрепление) образов, на соотношение между наградой и затратами усилий на коммуникацию между членами группы. Согласно этому подходу готовность обучаемых к кооперации в значительной степени определяется стоящей перед ними задачей и применяемой преподавателем системой оценок и поощрений.

Анализ названных аспектов позволил выявить их коренные различия. Социально-психологический аспект предполагает, что совместные усилия базируются на внутренней мотивации, порождаемой внутриличностными факторами, и общим стремлением достигнуть определенных целей. Когнитивный аспект фокусируется на том, что происходит с отдельной личностью. Бихевиористская теория обучения предполагает, что групповые усилия увеличиваются благодаря внешней мотивации получения вознаграждения.

Коммуникативное партнерство и сотрудничество в учебной группе немыслимо без практической основы. Представление о взаимозависимости

начинает выстраиваться с ответа на вопрос: «Зачем мы нужны друг другу и в какой мере?» Различают три уровня позитивной взаимозависимости в группе: слабый, средний и сильный. Например, слабая взаимозависимость – совместное выполнение самостоятельной работы, когда сильный участник группы в состоянии сделать всю работу сам, ответить на вопросы преподавателя и получить высокую оценку без помощи партнеров по группе. В этих условиях понижается стремление членов группы к кооперации.

Идея об определяющем значении взаимозависимости является определяющей при коммуникативном партнерстве и сотрудничестве в учебной группе, ибо опирается на представление о внутренней мотивации, порождаемой самим фактом межличностного взаимодействия, совместными ожиданиями от достижения общезначимой цели. Бихевиористская теория учения предполагает, что совместные усилия питает внешняя мотивация, определяемая групповым поощрением. В то же время когнитивные психологические теории обращают внимание в основном на те процессы, которые связаны с отдельным индивидом. Объективное преимущество непрерывного повышения квалификации на основе принципа коммуникативного партнерства и сотрудничества связано с увеличением возможностей для каждого слушателя занимать активную позицию в коммуникации. Организация внутригруппового общения зависит от величины группы.

Анализ научной литературы, опыт работы позволили выявить специфические особенности применения принципа коммуникативного партнерства и сотрудничества в группе:

- позитивная взаимозависимость: члены группы чувствуют, что они нужны друг другу для выполнения поставленной задачи. Роль педагога здесь такова: установить общие (групповые) цели («группа изучает материал и убеждается, что его знают все члены группы»); ввести систему наград и поощрений («группа справилась с заданием, если все члены группы знают

материал»); распределить материал и информацию (ресурсы); определить роль каждого члена группы;

- непосредственное взаимодействие членов группы: главный учебный ресурс групповой работы – возможность свободно общаться. Суммирование идей вслух, выслушивание объяснений коллег и предложение своих объяснений – главные виды речевого взаимодействия членов группы;

- индивидуальная оценка результатов: преподаватель постоянно подчеркивает индивидуальную ответственность и оценивает каждого обучаемого. Типичные способы оценки – индивидуальная итоговая контрольная работа или выборочный опрос членов группы;

- обучение навыкам групповой работы: обучаемые целенаправленно изучают приемы общения, технику руководства, процедуры принятия решения, разрешения конфликтов. Преподаватель побуждает обучаемых использовать формируемые умения в ходе практической работы;

- рефлексия: участникам предоставляется специальное время и правила для анализа эффективности своей работы, оценки использования навыков групповой работы. Рефлексия помогает созданию хороших деловых отношений между обучаемыми;

- сознательное использование эффективных структур взаимодействия обучаемых: групповая работа позволяет воспользоваться всем богатством структур, складывающихся в ходе совместной работы людей. Преподавателю следует выбирать такие структуры взаимодействия и сотрудничества, которые в наибольшей степени будут способствовать решению стоящих перед ним в настоящий момент педагогической задачи.

Опыт показал, что позитивная взаимозависимость способствует коммуникативному партнерству и сотрудничеству, негативная – конкуренции. Возможен промежуточный случай – отсутствие взаимозависимости, когда стимулируется возникновение организационной структуры «невзаимодействие». Однако и нулевое взаимодействие

стимулирует конкуренцию из-за естественного процесса взаимного сопоставления («Чем я хуже...»).

Таким образом, процесс непрерывного повышения квалификации на основе принципа коммуникативного партнерства и сотрудничества способствует: а) повышению уровня осмысления учебного материала; б) росту числа нестандартных решений коммуникативных задач; в) позитивному отношению к изучаемому учебному материалу; г) готовности повышать уровень профессиональной компетентности научно-педагогических работников.

3.3. Принципы, отражающие идеи дополнительного профессионального образования

Принцип фасилитации.

В современных условиях информационно насыщенного пространства и новых технологий образования, личностно ориентированной парадигмы обучения работники системы повышения квалификации столкнулись с ситуацией, где целью образования становится фасилитация изменения и учения педагога (to facilitate – облегчать, способствовать, содействовать, создавать благоприятные условия). Э.Н. Гусинский, Э.Ф. Зеер, К. Роджерс, В.А. Сластенин и др. признают фасилитацию эффективным принципом управления учением.

Выделим некоторые основополагающие идеи, составляющие сущность принципа фасилитации: о свободе личности и неотъемлемых его правах; о потребности человека в самоактуализации; об индивидуальности человека; об обучении и воспитании как помощи человеку в развитии индивидуальности и личностном росте; о педагогической поддержке; о развитии субъектного опыта человека в процессе жизнедеятельности; о доверии и вере в человека; о равенстве участников педагогического процесса и др.

Эти и другие идеи, интериоризированные педагогом, изначально включены в его субъектный опыт и составляют Я педагога. «Поскольку в

существующих традициях обучение стремилось «оттормозить» субъектный опыт как несовершенный, несущественный, отягощенный случайными (не научными!) представлениями, то он либо игнорировался, либо нивелировался, либо насильственно переделывался, вгонялся в «прокрустово ложе» научных понятий» (И.С. Якиманская). Субъектный опыт делает всех участников образовательного процесса разными и неповторимыми.

Явление «принцип фасилитации» богаче сущности, ибо оно включает в себя не только обнаружение внутреннего содержания, существенных связей объекта, но и всевозможные случайные отношения (межличностные, межнациональные, межвозрастные и пр.), особенные черты сущности: принятие/не принятие обсуждаемой проблемы, отдельных точек зрения, проявления социальной лености некоторыми обучающимися, излишней активности и заорганизованности методиста, курирующего группу. Не следует исключать и феномен негативной фасилитации, ведущий к возникновению психологических барьеров, комплексов, который реализуется в защитных реакциях организма обучающегося в виде формализма, индифферентности, болтливости, а само слово «фасилитатор» приобретет устрашающий смысл (см.: Ю. Долженко. Страхное слово «фасилитатор» // УК, ноябрь, 2005).

В контексте принципа фасилитации обучающийся как субъект познавательной деятельности ценен воспроизводством и общественного, и индивидуального субъектного опыта.

Принцип фасилитации – педагогическая категория, представляющая нормативное положение для создания условий осознания обучающимися индивидуальной сущности, самостоятельности, становления автором и творцом жизненных обстоятельств. Стержневая идея принципа заключается в опоре на творческий потенциал обучающегося, в искренней вере и поддержке его стремления к самоактуализации и самореализации [45].

Следовать принципу фасилитации – значит активно включать обучающегося в деятельность, создавая предпосылки самоорганизации и

саморазвития личности. Стратегия фасилитации предусматривает направленность согласованных действий субъектов образовательного процесса. Главное в реализации принципа – фасилитация саморазвития личности обучающегося. Стержневая целевая ориентация принципа – опора на потенциальные возможности педагога в самоактуализации. Принцип фасилитации оказывает системообразующее влияние на компоненты образовательного процесса и ориентирован на разрешение противоречий в системе непрерывного повышения квалификации, уменьшение влияния когнитивного диссонанса, добавляя новые когнитивные элементы в систему знаний индивида.

Обучающиеся, принимающие фасилитацию и работающие с педагогом-фасилитатором, обнаруживают высокий уровень «когнитивного функционирования» (Э.Ф. Зеер). Вместе с тем не следует исключать и феномен негативной фасилитации (ингибиции), ведущий к возникновению психологических барьеров, комплексов, который реализуется в защитных реакциях организма обучающегося в виде формализма, индифферентности, болтливости.

Таким образом, принцип фасилитации это:

- теоретико-методологическая, методическая и организационно-педагогическая составляющая, ориентирующая методиста (преподавателя) на разработку стратегии и тактики повышения квалификации, диагностику образовательных потребностей обучающихся, путей преодоления затруднений на этапах профессионального роста;

- предвосхищение в сознании методиста (преподавателя) целей повышения квалификации;

- мысленное проектирование креативной образовательной среды (В.Г. Рындак), «помогающих отношений» (Б.Е. Фишман), определение системы средств, обеспечивающих достаточный уровень развития в различных формах коммуникации, в решении проблем жизненного и профессионального самоопределения.

Принцип субъектности. Развитие человека как субъекта деятельности становится целью современного образования. В андрагогической модели ведущая роль принадлежит самому обучающемуся. Взрослый обучающийся – активный элемент, один из равноправных субъектов процесса обучения. Субъектность слушателя курсов повышения квалификации в широком смысле представляется нам как синтез и трансформация субъектных свойств личности в профессионально значимые личностные качества.

Вопросы формирования субъектности становятся предметом многих педагогических и психологических исследований (Г.И. Аксенова, Е.Н. Волкова, И.А. Зимняя, Е.И. Исаев, А.К. Маркова, Л.М. Митина, В.А. Сластенин, В.И. Слободчиков и др.). Согласно деятельностной теории, разработанной К.А. Абульхановой-Славской, А.В. Брушлинским, С.Л. Рубинштейном, субъектность – инициирующее творческое начало, выступающее условием изменения себя, сознательного стремления к сохранению в неизменном виде собственной самости (в русскоязычном варианте – субъектности).

Исходными при определении сущности понятия «субъект», «субъектность» стали основные положения теории деятельности (Л.С. Выготский, А.В. Брушлинский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн), а также теории развития личности (В.В. Давыдов, И.А. Зимняя, В.П. Зинченко, А. Маслоу, К. Роджерс), в которых учитываются движущие силы становления субъектности: индивидуальная среда и собственный выбор, стремление к самоактуализации и самоопределению, эмоции интереса и достижений, безграничность природного потенциала человека. Субъектность – основное свойство личности, необходимое для способности делать выбор и брать на себя ответственность за сделанный выбор, проявлять свою индивидуальность и независимость, самостоятельно организовывать и регулировать свое поведение.

Важнейшее из всех качеств человека – быть субъектом, т.е. творцом собственной истории, вершителем своего жизненного пути. Это значит

инициировать, осуществлять и развивать изначально практическую деятельность, общение, нравственное поведение, познание и другие виды специфической человеческой активности и добиваться необходимых результатов. Только в позиции субъекта человек способен превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования, относиться к себе как к профессионалу, оценивать способы своей деятельности, контролировать ее ход и результаты, изменять ее приемы. Позиция субъекта обеспечивает научно-педагогическому работнику непрерывность профессионального развития, устойчивость профессиональной «Я-концепции», направленность на самосовершенствование и саморазвитие.

Анализ научной литературы [8,10,17,22] показал, что выраженность субъектности обнаруживается при определенной степени соответствия активности, развиваемой человеком в данный момент, и тем видом активности (чаще деятельности), в которую он вовлечен обстоятельствами своей жизни:

- субъектность определяется в системе отношений с другими людьми, это активность, пристрастность;

- субъектность есть неразложимая целостность общения, деятельности, самосознания и бытия;

- субъектность есть динамичное начало, становящееся и исчезающее, не существующее вне самого взаимодействия (межличностного, социального, деятельностного);

- субъектность есть категория интерпсихологическая.

Все эти характеристики в полной или свернутой форме проявляются в субъектах дополнительного образовательного процесса.

В нашем исследовании мы разделяем мнение Л.А. Недосеки, согласно которому субъектность – это качественные и динамические характеристики человека, интегрированного в современные социокультурные реалии диалога культур, указывающая на способности действовать в условиях свободы,

толерантности, смыслотворчества и смыслопорождения, проявлять активную позицию, самостоятельно вносить коррективы в свою деятельность, инициативно и креативно создавать способы и условия решения поставленных задач, рефлексировать и прогнозировать результаты деятельности и отношений. При этом функциями субъектности в профессионально-личностном становлении научно-педагогических работников являются: направленность на саморазвитие и профессиональное самоопределение, целеполагание, смыслотворчество и смыслопорождение, в процессе реализации которых субъектность проявляется как сложная многоуровневая характеристика слушателя – субъекта образовательного процесса, заключающаяся в инициации овладения им и профессиональной деятельностью, совокупности профессиональных ценностно-волевых установок, способности быть целеполагающим и смыслопорождающим субъектом образовательной деятельности.

Мы полагаем, что субъектность научно-педагогических работников будет развиваться более эффективно при соблюдении следующих правил: а) наполненность содержания дополнительного профессионального образования личностными смыслами, проблемами обучаемых; б) принятие преподавателем слушателя таким, какой он есть; в) свобода выбора источников знания и информации; г) свободное взаимодействие слушателя с преподавателем, созданное на паритетных началах; д) повышение самостоятельности обучаемых; е) помощь научно-педагогическим работникам в выявлении их жизненно-творческих способностей и креативности и т.д.

Согласно разработанной Л.А. Недосекой модели педагогической поддержки становления субъектности реализация принципа субъектности в процессе непрерывного повышения квалификации включает в себя следующие этапы:

- диагностический этап (диагностика направленности личности; субъектного контроля, личностного, культурного, культурно-

психологического потенциала личности, творческого потенциала личности, уровня внутренней творческой среды личности);

- этап совместного со слушателями поиска причин возникновения трудностей (оказание поддержки в принятии ответственности за возникновение и решение собственных жизненных и образовательных проблем);

- договорный этап (обсуждение целей и задач повышения квалификации; приемлемой системы оценки и самооценки достижений слушателей, повышение эффективности межличностного общения);

- деятельностный этап (развитие и поддержка активной позиции в повышении квалификации, смыслопоисковой и смыслотворческой деятельности, реализация творческого потенциала);

- рефлексивный этап (поддержка и развитие рефлексивных процессов, осмыслении причин успехов и неудач самостановления и саморазвития личности, «Я-концепции», самопонимания своих творческих возможностей, собственных проблем и личностных характеристик в прошлом, настоящем и будущем).

Принцип элективности. Принцип элективности заключается в обеспечении возможности выбора индивидуальной траектории профессионального самостановления. Он означает предоставление слушателю свободы выбора целей, содержания, форм, методов, источников, средств, сроков, времени, места обучения, оценивания результатов обучения.

Согласно принципам андрагогики, взрослому обучающемуся человеку принадлежит ведущая роль в процессе обучения. Являясь сформировавшейся личностью, он ставит перед собой конкретные цели обучения и стремится к самостоятельности, самореализации, самоуправлению. Андрагогика осуществляет древнейшую формулу обучения: *non scholae, sed vitae discimus* — учимся не для школы, а для жизни.

Принцип элективности состоит в максимально возможном сохранении индивидуальности обучения, поскольку «индивидуальность – это драгоценнейшее в человеке и его творчестве.... Где она не сохранена,

подавлена или в пренебрежении, там образования совершенно не происходит» [115, с. 92].

Принцип элективности предполагает создание системы многоуровневой подготовки специалистов, учитывающей индивидуальные особенности обучающихся и позволяющей избежать уравниловки и предоставляющей каждому возможность максимального раскрытия способностей для получения соответствующего этим способностям образования.

При этом индивидуализация обучения может осуществляться по:

- содержанию, когда обучающийся имеет возможность корректировки направленности получаемого образования;

- объему, что позволяет способным и заинтересованным слушателям более глубоко изучать предмет в познавательных, научных или прикладных целях (для этого также могут использоваться индивидуальные планы работы, договора о целевой подготовке, элективные дисциплины);

- времени, допуская изменение в определённых пределах регламента изучения определённого объёма учебного материала в соответствии с индивидуально-психологическими особенностями слушателей и формой их подготовки.

Таким образом, принцип элективности предоставляет слушателям максимально возможной самостоятельности выбора образовательных маршрутов, элективных (кратких, обзорных или узко специализированных) курсов, получением на этой основе уникального набора знаний или нескольких смежных специальностей, отвечающих индивидуальным склонностям обучающихся, его познавательным интересам.

Правила данного принципа требуют:

- знать индивидуальные психологические и возрастные особенности слушателей, а также уровень их профессиональной компетентности;

- увеличивать в обучении долю открытых заданий, не имеющих однозначного predetermined решения и реализующих право на свою точку зрения;

- опираться на актуальные интересы слушателей, формируя познавательные и профессиональные мотивы;
- повышать квалификацию слушателей, используя разнообразные методы (репродуктивные, эвристические, творческие), формы работы (индивидуальные, парные, групповые, коллективные);
- использовать преимущественно позитивные оценки достижений обучаемых;
- побуждать слушателей к самопознанию и самооценке, вооружая умением действовать осмысленно в ситуации выбора, обучая толерантности и способам рефлексии.

Научно-педагогическим работникам предоставляется возможность выбора программ повышения квалификации, тематики и форм предъявления итоговой работы, способов работы по выбранной теме. При этом программы повышения квалификации строятся исходя из потребностей вуза, запросов профессорско-преподавательского состава, проблем каждого преподавателя вуза с опорой на его инициативу.

Выводы по третьей главе:

Выявленные особенности дополнительного профессионального образования позволили определить принципы педагогической концепции непрерывного повышения квалификации научно-педагогических кадров:

1. Принципы, отражающие идеи образования взрослых:

- *принцип непрерывности*, заключающийся в акцентированной направленности повышения квалификации научно-педагогических работников на всеохватывающее по полноте, индивидуализированное по времени, темпам и направленности, непрекращающееся целенаправленное освоение социокультурного опыта с использованием всех звеньев имеющейся образовательной системы;

- *принцип диверсификации*, суть которого состоит в опережающем характере повышения квалификации, в основе которого лежит идея профессионального развития личности, обеспечивающего формирование ее профессиональной мобильности и готовности к освоению новых и перспективных технологий и профессий, расширение опережающей подготовки научно-педагогических работников;

- *синергетический принцип*, основывающийся на признании субъективности человеческого знания и интересов личности, являющихся имманентным потенциалом саморазвития и самоорганизации личности.

2. Принципы, отражающие идеи профессиональной подготовки научно-педагогических кадров:

- *принцип партисипативности*, основывающийся на понимании важности научно-педагогического работника как свободной творческой личности, способной к непрерывному, в течение всей жизни, образованию на основе соучастия и организации совместной деятельности с андрагогом-фасилитатором, базирующейся на диалогическом взаимодействии;

- *принцип рефлексивного управления профессиональной подготовкой научно-педагогических работников*, определяющий полисубъектное диалогическое взаимодействие преподавателя и слушателей, в ходе которого связи осуществляются преимущественно в виде рефлексивных процессов и которое обеспечивает саморазвитие научно-педагогического работника на основе собственных тенденций посредством передачи участникам повышения квалификации оснований, позволяющих перевести их в позицию интенсивного самоуправления;

- *принцип коммуникативного партнерства и сотрудничества*, способствующего повышению уровня осмысления учебного материала; росту числа нестандартных решений коммуникативных задач; позитивному отношению к изучаемому учебному материалу; готовности повышать уровень профессиональной компетентности научно-педагогических работников.

3. Принципы, отражающие идеи дополнительного профессионального образования:

- *принцип фасилитации*, реализующий условия осознания научно-педагогическими работниками индивидуальной сущности, а также опору на свой творческий потенциал, в искренней вере и поддержке своего стремления к самоактуализации и самореализации;

- *принцип субъектности*, заключающийся в инициации овладения профессиональной деятельностью, совокупности профессиональных ценностно-волевых установок, способности быть целеполагающим и смыслопорождающим субъектом образовательной деятельности;

- *принцип элективности*, предоставляющий научно-педагогическому работнику свободы выбора индивидуальной траектории профессионального самостановления (в вопросах целей, содержания, форм, методов, источников, средств, сроков, времени, места обучения, оценивания результатов).

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Непрерывность – ключевой принцип развития профессионально-педагогического образования в мире. Непрерывное развитие личности в системе дополнительного профессионального образования является одним из приоритетных направлений современной педагогики, вызванное современным этапом научно-технического развития, а также политическими, социально-экономическими и культурологическими изменениями, которые происходят в нашей стране. Если дополнительное образование в учреждениях СПО, ДПО и ВПО активно развивается в последнее время, то проблемы непрерывного повышения квалификации только начинают получать свое теоретическое и методологическое обоснование. Важным шагом на пути решения задачи непрерывного профессионального саморазвития становится обоснование и реализация педагогической концепции непрерывного повышения квалификации научно-педагогических работников, опирающегося на научно обоснованные положения дополнительного профессионального образования и представляющего собой специально организованный, позитивно результативный образовательный процесс.

Анализ современного дополнительного профессионального образования позволил установить социально-производственные, социально-педагогические и культурно-исторические предпосылки возникновения и развития проблемы непрерывного повышения квалификации научно-педагогических кадров.

Непрерывное повышение квалификации научно-педагогических работников – вид дополнительного профессионального образования, представляющий собой обновление и углубление полученных ранее профессиональных знаний, совершенствование деловых качеств работников, удовлетворение их образовательных потребностей, связанных с профессиональной деятельностью. Основная цель данного

целенаправленного процесса – предоставлять каждому специалисту институциональную возможность формировать индивидуальную образовательную траекторию и получать ту профессиональную подготовку, которая требуется ему для дальнейшего профессионального, карьерного и личностного роста.

Теоретико-методологической основой непрерывного повышения квалификации научно-педагогических работников является интеграция подходов разных методологических уровней: на общенаучном – андрагогического подхода; на конкретно-научном уровне – компетентностного подхода; на методико-технологическом – модульного подхода.

Реализация теоретических построений и умозаключений в конкретную педагогическую концепцию непрерывного повышения квалификации научно-педагогических работников осуществляется выделением трех групп принципов: принципов, отражающих идеи образования взрослых, принципов профессиональной подготовки научно-педагогических кадров и дополнительного профессионального образования.

Перспективой исследования является построение концептуальной модели непрерывного повышения квалификации научно-педагогических работников; определение её компонентного состава, содержательных и процессуально-технологических условий.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Агапова, О.В. Уроки для взрослых: Пособие для тех, кто работает в системе образования взрослых /О.В. Агапова. - СПб.: Тускарора, 2003. - 68 с.
2. Аменд, А.Ф. Повышения квалификации пед. кадров: проблемы, поиски, решения/А.Ф. Аменд, Р.С. Димухаметов, Л.И. Дудина // Вестн. Челяб. гос. пед. ун-та. Сер. 3. Менеджмент в образовании. – 2003. – № 18. – С. 40–80.
3. Андрагогика: Материалы к глоссарию. Выпуск 1-й / Научная редакция: Вершловский С.Г., Ермолаева М.Г., Матюшкина М.Д., Братченко С.Л. – СПб.: СПбАПО, 2004. – 99 с.; Выпуск 2. – 2005. – 92с.
4. Андреев, В.И. Педагогика творческого саморазвития. Инновационный курс. Кн.1. – Казань: Изд-во Казан. Ун-та, 1996. – 552 с.
5. Андреева, Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева. – М., 1989. – 432 с.
6. Арнаутов, М.И. Историко-педагогический анализ становления и развития системы непрерывного педагогического образования/М.И. Арнаутов, Н.К. Сергеев // Педагог: наука, технология, практика. – 2011. - №2 (11). – С.5-15.
7. Архангельский, С.И Лекции по теории обучения в высшей школе/ С.И. Архангельский. – М., 1974. – 373 с.
8. Асмолов, А.Г. Основные принципы психологического анализа в теории деятельности / А.Г. Асмолов // Вопр. психологии. – 1982. – № 2. – С. 14-17.
9. Бабанский, Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований. Дидактический аспект/ Ю.К. Бабанский. – М.: Педагогика,1982. – 192 с.
- 10.Бадмаев, Б.Ц. Психология в работе учителя: В 2 кн. Кн.2: Психологический практикум для учителя: развитие, обучение, воспитание/Б. Ц. Бадмаев. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 160 с.

11. Байденко, В.И. Болонский процесс: поиск общности Европейских систем образования (проект TUNING)/В.И. Байденко. – М., 2006.
12. Блинов, Л.В. Аксиология профессионально-личностного самоопределения педагогов в контексте синергетического подхода / Л.В. Блинов // Пед. образование и наука. – 2004. – № 3. – С. 13–19.
13. Бартош, О.Н. Компетентностный подход к разработке федерального государственного образовательного стандарта ВПО по специальности «Лечебное дело»/ О.Н. Бартош, М.А.Мещерякова, Н.С. Подчерняева//Alma mater (Вестник высшей школы). – 2010. - № 2.
14. Башарин, В.Ф. Модульная технология обучения физике /В.Ф. Башарин// Специалист. – 1994. – № 9.
15. Белич, В.В. Познавательная рефлексия /В.В. Белич. – Челябинск, Российский центр пед. изобретательства, 1991. – 127 с.
16. Бермус, А.Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании // Интернет-журнал "Эйдос". - 2005. - 10 сентября. - <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm>.
17. Бодалев, А.А. Психология межличностного познания /А.А. Бодалёв. - М.: Педагогика, 1981 - 223 с.
18. Болонский процесс и обеспечение качества образования//http://www.reos.ru/REOS/giep/blgn_trial.nsf/html/BOLONSKII_PROCESSIKACHESTVOOBRAZOVANIYA
19. Борисова, Н.В. От традиционного через модульное к дистанционному образованию: учебное пособие/Н.В. Борисова. – М. : ВИПК МВД России, 1999. – 174 с.
20. Бранский, В.П. Социальная синергетика: теория самоорганизации индивидуума и социума/В.П. Бранский, С.Д. Пожарский. – СПб.: Политехника, 2002. – 476 с.
21. Брушлинский, А.В. Психология мышления и проблемное обучение / А.В. Брушлинский. – М.: Знание, 1983. – 96 с.

22. Брушлинский, А.В. Субъект: мышление, учение, воображение/А.В. Брушлинский. – М.: МО-ДЭК, 1996. – 392 с.
23. Вазина, К.Я. Саморазвитие человека и модульное обучение/К.Я. Вазина. – Н. Новгород: Волго-Вятское книжное издательство, 1991. -125 с.
24. Варламова, Е.П. Принцип рефлексивных контрастов в развитии творческой уникальности человека /Е.П. Варламова // Журнал практического психолога. – 1998. – №3. – С. 48-67.
25. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход/А.А. Вербицкий. – М.: Высшая школа, 1991.
26. Вершловский, С.Г. Андрагогика как наука и как учебный предмет//Проблемы формирования андрагогической компетентности специалистов постдипломного образования: Материалы Второй международной научно-практической конференции кафедры педагогики и андрагогики, 16-17 апреля 2002г. – СПб., – 2002. – С.7-9.
27. Википедия. [Электронный ресурс] <http://ru.wikipedia.org>
28. Владиславлев, А.П. Непрерывное образование: концепция развития/ А.П. Владиславлев. //Советская педагогика. – 1983. - №7. – С.67-72
29. Владиславлев, А.П. Непрерывное образование: Проблемы и перспективы/ А.П. Владиславлев. – М.: Молодая гвардия, 1978. – 175с.
30. Вощенкова, Н.С. Роль ИПК в реализации комплексного проекта модернизации образования / Н.С. Вощенкова // Методист. – 2008. – № 6.
31. Всемирная конференция по науке: Будапешт, Венгрия, 26 июня – 1 июля 1999 г.: Декларация о науке и использовании научных знаний. – М.: Издательский Дом «МАГИСТР-ПРЕСС», 2000.
32. Выступления В. Путина и Д. Медведева на заседании Совета при Президенте РФ [Электронный ресурс] <http://pp-pss.ru/data/200801/castx5zaklucitelxnaj.doc>
33. Гаргай, В.Б. Развитие системы повышения квалификации учителей в Великобритании (конец XIX – конец XX вв.): дис.... д-ра пед. наук / В.Б. Гаргай. – Новосибирск, 2006. – 446 с.

34. Гареев, В. М. Принципы модульного обучения / В.М. Гареев// Вестник высшей школы. – 1987. – № 8.
35. Глазырина, А.В. Андрагогический подход к развитию образовательной активности педагога в процессе повышения квалификации: дис. ... канд. пед. наук / А.В. Глазырина. Йошкар-Ола, 2006. – 162 с.
36. Горбунова, Л.Н. Сетевая школа управленческих кадров общего образования как инновационный ресурс повышения квалификации / Л.Н. Горбунова // Методист. – 2008. – № 1. – С. 2–12.
37. Громкова, М.Т. Андрагогика: теория и практика образования взрослых: учеб.пособие для системы доп.проф. образования: учеб.пособие для студентов вузов/М.Т.Громкова. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2005. – 495 с.
38. Громкова М.Т. Модульное обучение в системном образовании взрослых [Электронный ресурс] http://www.elitarium.ru/2005/09/06/modulnoe_obuchenie_v_sistemnom_obrazovanii_vzroslykh.html
39. Дакарские рамки действий: Всемирный форум по образованию. Дакар, Сенегал, 26-28 апреля 2000. – Изд-во ЮНЕСКО, 2000.
40. Давыденко Т.М. Теоретические основы рефлексивного управления школой : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1996. – 36с.
41. Данилов, В.Д. Новая модель повышения квалификации работников образования в Чувашской Республике / В.Д. Данилов // Методист. – 2008. – № 6.
42. Делор, Ж. Образование: Сокрытое сокровище. Доклад Международной комиссии по образованию для XXI века, представленный ЮНЕСКО / Жак Делор. – Изд-во ЮНЕСКО, 1996; / [Электронный ресурс] // <http://www.ifap.ru/library/book201.pdf>
43. Деражне, Ю.Л. Развитие системы форм организации профессионального обучения в службе занятости населения: дис. ... д-ра пед. наук / Ю.Л. Деражне. – М., 2004. – С. 163-165.

44. Джуринский, А.Н. История педагогики: Учебное пособие для студентов педвузов. – М.: Владос, 1999. – 432с.
45. Димухаметов, Р.С. Фасилитация в системе повышения квалификации педагогов: дис. д-ра пед. наук / Р.С. Димухаметов. – Магнитогорск, 2006;
46. Дистанционное обучение: Учебное пособие /Под редакцией Е.С. Полат. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС. – 1998. – С.19-21.
47. Дмитриева, Л.Е. Новые формы организации системы дополнительного педагогического профессионального образования / Л.Е. Дмитриева // Методист. – 2008. – № 6. – С. 14.
48. Дополнительное профессиональное образование: сб. норм. правовых и локальных актов, информ. док. и метод. материалов. – Казань: Центр инновационных технологий, 2008. – 332 с.
49. Ермоленко, В.А. Блочно-модульная система подготовки специалистов в профессиональном лицее /В.А.Ермоленко, С.Е. Данькин. – М.: ЦПНО ИТОП РАО, 2002. – С.28.
50. Жураковский, В.М. Инновационные исследования в центре инженерной педагогики / В.М. Жураковский, В.М. Приходько, З.С. Сазонова // Высшее образование, 2009. – № 2. – С. 79–81.
51. Загвязинский, В. И. Методология и методика дидактического исследования/ В. И. Загвязинский. – М.: Просвещение, 1982. – 160 с.
52. Загвязинский, В. И. Теория обучения: Современная интерпретация: учеб. пособие / В. И. Загвязинский. – М. : изд.центр «Академия», 2001. – 192 с.
53. Загвязинский, В.И. Учитель как исследователь / В.И. Загвязинский. – М., Знание, 1980. – 96 с.
54. Захаренко, М.П. Идеи непрерывного образования: возникновение, эволюция, реализация. //Молодые в библиотечном деле. – 2008. - №7 (июль). – С.47-64.
55. Зинченко, Г.П. Предпосылки становления теории непрерывного образования/Г.П. Зинченко //Советская педагогика. – 1991. – №1. – С.81-87.

- 56.Змеев, С.И. Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых/С.И. Змеев. – М.: М.: ПЕР СЭ, 2007. – С. 91. – 272 с.
- 57.Змеев, С.И. Образование взрослых и андрагогика в России: достижения, проблемы и перспективы развития //Педагогика. - №7. – 2009. – С.32-39.
- 58.Змеев, С.И. Становление андрагогика (Развитие теории и технологии обучения взрослых): Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01: Москва, 2000. – 179 с.
- 59.Змеев, С.И. Технология обучения взрослых: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений/С.И. Змеев. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 128 с.
- 60.Иванов, Д.А. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий. Учебно-методическое пособие/Д.А. Иванов, К.Г. Митрофанов, О.В.Соколова. – М.: АПК и ПРО, 2003. – 101 с.
61. Калиновский, Ю.И. Развитие социально-профессиональной мобильности андрагога в контексте социокультурной образовательной политики региона: Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01: СПб., 2001. – 470с.
- 62.Карпов, В.В. Катханов М.Н. Инвариантная модель интенсивной технологии обучения при многоступенчатой подготовке в вузе/ В.В.Карпов, М.Н. Катханов. – СПб.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1992. – 142 с.
63. Колесникова, И.А. Основы андрагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений /И.А. Колесникова, А.Е. Марон, Е.П. Тонконогая и др.; Под ред. И.А. Колесниковой. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 240 с.
64. Компетенции в образовании: опыт проектирования: Сб. науч. тр. / под ред. А.В.Хуторского. – М.: Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007. - 327 с.
65. Константинов, Н.А. История педагогики/ Н.А. Константинов, Е.Н. Медынский, М.Ф. Шаббаева. – М.: Просвещение, 1982.
[//www.detskiysad.ru/ped123.html](http://www.detskiysad.ru/ped123.html)

66. Концептуальные основы разработки и внедрения многоуровневой системы непрерывного повышения квалификации профессионально-педагогических кадров: моногр. /В.В. Латюшин, В.В. Базелюк, Р.С. Димухаметов, Л.И. Дудина. – Челябинск: ООО «Издательство РЕКПОЛ», 2009. – С.16.
67. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. – М: ЦГЛ, АПКиПРО, 2004. – 24с.
68. Коратаева, Е.В. Педагогическое взаимодействие как научная категория / Е.В. Коратаева // Понятийный аппарат педагогики и образования: сб. науч. тр. – Екатеринбург: «СВ-96», 1998. – Вып. 3. – С. 100-112.
69. Кудрявцева, М.Е. Творчество как путь преодоления «педагогического отпечатка» на личности педагога / М.Е. Кудрявцева // Совершенствование системы дополнительного педагогического образования в условиях модернизации российского образования: сб. материалов межрег. науч.-практ. конференции (г. Оренбург, 4-5 ноября 2004 г.). – Оренбург: Изд-во ООИПКРО, 2004.
70. Кузнецова, А.Г. К вопросу о сетевом взаимодействии в области поиска инновационных моделей повышения квалификации / А.Г. Кузнецова // Методист. – 2008. – № 7. – С. 12–13.
71. Кукосян О.Г. Концепция модульной технологии обучения в системе дополнительного профессионального образования. Методическое пособие/О.Г. Кукосян, Г.Н. Князева. – Краснодар, 2001.
72. Кукуев, А.И. Андрагогический подход в педагогике. — Ростов-на-Дону.: ИПО ПИ ЮФУ, 2009. — 328 с.
73. Кулюткин, Ю.Н. Методологическая рефлексия как условие интерпретации знаний / Ю.И. Кулюткин. – М., 1999.
74. Лаврентьев, Г.В. Сложные технологии модульного обучения: Учеб.-метод. пособие/ Г.В. Лаврентьев, Н.Б. Лаврентьева. – Алт. гос. ун-т. Барнаул, 1994.

75. Лесохина, Л.Н. Способы обучения. Содержание и методы образования взрослых/Л.Н. Лесохина. – Л.: НИИООВ, 1985.
76. Линевич, Л.В. Андрагогический подход к обучению студентов в вузе: дис. ... канд. пед. наук /Л.В.Линевич. Калининград, 2002. – 258 с.
77. Лобанова, М.А. Модернизация в системе повышения квалификации руководителей образовательных учреждений Германии (На примере земли Северный Рейн-Вестфалия): дис. ... канд. пед. наук / М.А. Лобанова. – Барнаул, 2004.
78. Лукина, Н. Я. Оптимизация управления методической службой на муниципальном уровне : дис. ... канд. пед. наук /Н. Я. Лукина. – Ростов н/Д.: 1999.
79. Майерс, Д. Социальная психология / Перев. с англ. / Д. Майерс. – СПб.: Питер Ком, 1998.
80. Мангер, Т.Э. Диверсификация системы непрерывного образования в социокультурной сфере: дис. д-ра пед. наук / Т.Э. Мангер. – Тамбов, 2008.
81. Материалы международной научно-практической конференции «Проблемы оценивания качества образования: Методологические основы и практические результаты (27–28 ноября 2008 г.) – Алматы: РИПК СО, 2008. – 300 с.
82. Материалы к выступлению Министра образования и науки Российской Федерации А. Фурсенко на Правительственном часе в Государственной Думе РФ, г. Москва 2 июня 2010 г. // <http://mon.gov.ru/press/news/7298/>
83. Матюшкин, А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении/ А.М.Матюшкин. – М.: Педагогика, 1972. – 168 с.
84. Митина, А.М. Теория образования в течение жизни в зарубежной андрагогике // Педагогика. – 2005. – № 5. – С. 100-106.
85. Модернизация образования в контексте гуманитарных технологий в системе подготовки и переподготовки специалистов образования: Методические рекомендации/Под ред. Н.В.Седовой. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2008. – 304 с.

86. Мосичева, И.А. Высшая школа и дополнительное образование: проблемы и решения/И.А. Мосичева, В.П. Шестак, В.Н. Гуров. – Ставрополь: Изд-во СГУ, 2007. – 323 с.
87. Мосичева И. Сетевой подход к организации повышения квалификации преподавательского корпуса/И. Мосичева, В. Шестак, А.Сигов, А. Берзин, В.Панков, В. Куренков // Высшее образование в России. – 2008. - №1. – С. 109-112.
88. Непрерывное образование/Педагогический словарь// <http://www.encydic.com/pedagogics/Nepreryvnoe-Obrazovanie-1153.html>
89. Нефедова, В.И. Дистанционное обучение в системе повышения квалификации работников образования: теоретическое осмысление проблемы и пути их решения / В.И. Нефедова // <http://bank.orenipk.ru/Text/uch-201103.htm>.
90. Никитин, Э.М. Андрагогика: история и современность: учеб.пособие /Э.М. Никитин, А.П. Ситник, И.Э. Савенкова, И.В. Крупина. – М.: АПК и ПРО, 2003. – 125с.
91. Никитин, Э. М. Взаимосвязь содержания школьного образования и повышения квалификации педагогических кадров /Э. М. Никитин, А. П. Ситник. – М.: РИПКРО, 1993.
92. Никитин, Э. М. Теоретические и организационно-педагогические основы формирования и развития федеральной системы дополнительного педагогического образования: дис. ... д-ра пед. наук / Э. М. Никитин. – СПб., 1999.
93. Никитин, Э.М. Модернизация системы повышения квалификации в целях обеспечения перспективных кадровых потребностей школы / Э.М. Никитин // Методист. – 2008. – № 6.
94. Никитина, Е.Ю. Педагогическое управление коммуникативным образованием студентов вузов: Перспективные подходы: монография/Е.Ю.Никитина, О.Ю.Афанасьева. – Москва: МАНПО, 2006. – 114 с.

95. Никифоров, О. В Германии плохо с учителями / О. Никифоров
[//http://www.expert.ru/printissues/expert/2004/48/48ex-tend2/](http://www.expert.ru/printissues/expert/2004/48/48ex-tend2/).
96. Образование взрослых на рубеже веков: вопросы методологии, теории и практики [Текст]: в 4 т. – Т.1. Социально-экономические предпосылки развития образования взрослых /Под ред. В.И. Подобеда, Н.П. Литвиновой. Книга 1. История развития образования взрослых в России /Под ред. Е.П. Тонконогой. – СПб.: ИОВ РАО, 2000. – 111с.
97. Образование взрослых на рубеже веков: вопросы методологии, теории и практики [Текст] : в 4 т. - СПб.: ИОВ РАО, 2000 - Т.3: Психологические основы образования взрослых, кн.1: Образование взрослых: социально-психологические проблемы, поиски, решения / Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская, Н.М. Божко, Л.Н. Бегали ; Ин-т образования взрослых Рос. акад. образования. - 2000. - 183 с
98. Образование взрослых на рубеже веков: вопросы методологии, теории и практики [Текст] : в 4 т. - СПб.: ИОВ РАО, 2000 - Т.4: Технологии обучения взрослых в различных образовательных системах, кн.1: Теоретико-методологические основы проектирования технологий обучения взрослых / А.Е. Марон, Т.Г. Браже, Ж.Л. Витлин и др ; Ин-т образования взрослых Рос. акад. образования. - 2000. - 216 с.
99. Образование для всех. Императив Качества. Всемирный доклад по мониторингу ОДВ. – Париж: Изд-во ЮНЕСКО, 2004.
100. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений /Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова [Текст] / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – М.: Азбуковик, 1999. – 944 с.
101. Онушкин, В.Г. Образование взрослых как предмет исследования/ В.Г. Онушкин, Ю.Н. Кулюткин. //Советская педагогика. – 1981. - №6. – С.86-94.

102. Осиянова, О.М. Закономерности и принципы субъектно-ориентационной концепции обучения культуре речевого общения в вузе/О.М. Осиянова//Образование и наука. – 2008. - № 7(55). – С.103-111.
103. Основы андрагогики/Под ред. Колесниковой И. А. — М.: «Академия», 2003. — 240 с.
104. Панасюк А.Ю. Система повышения квалификации и психологическая перестройка кадров: метод. пособие / А.Ю. Панасюк – М.: Высш. шк., 1991. – 79 с.
105. Паначин, Ф. Г. Управление просвещением в СССР: организационно-педагогические аспекты руководства и управления системой народного образования / Ф. Г. Паначин. – М.: Просвещение, 1977. – 208 с.
106. Педагогический энциклопедический словарь. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528 с.
107. Писарева, С.А. Гуманитарные технологии в постдипломном образовании педагогов. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2007. – 224 с.
108. Пискунова, Е.В. Подготовка учителя к обеспечению современного качества образования для всех: опыт России: Реком. по результатам науч. исследований / Е.В. Пискунова; – под ред. акад. Г.А. Бордовского / СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2007. – 45 с.
109. Положение о порядке проведения аттестации работников, занимающих должности научно-педагогических работников
[//http://mon.gov.ru/dok/akt/5863/](http://mon.gov.ru/dok/akt/5863/)
110. Порядок аттестации педагогических работников государственных и муниципальных образовательных учреждений
[// http://mon.gov.ru/dok/akt/7194/](http://mon.gov.ru/dok/akt/7194/)
111. Полонский, В. М. Словарь понятий и терминов по законодательству Российской Федерации об образовании / В. М. Полонский. – М.: МИРОС, 1995.

112. Постановление ЦК КПСС, Совмина СССР от 03.09.1966 № 729 «О мерах по улучшению подготовки специалистов и совершенствованию руководства высшим и средним специальным образованием в стране»
<http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=ESU;n=599>
113. Проблемы повышения профессиональной квалификации руководителей школ / ред. Е.П. Тонконогая. – М.: Педагогика, 1987. – 168 с.
114. Профессиональная педагогика. – М.: Ассоциация «Профессиональное образование», 1999. – С.366
115. Розанов, В.В. Сумерки просвещения. – М.: Педагогика, 1990. – 624 с.
116. Российская педагогическая энциклопедия[Текст]. – М. : Феникс, 1993. – 737 с.
117. Российское образование — 2020: модель образования для экономики, основанной на знаниях: к IX Междунар. науч. конф. «Модернизация экономики и глобализация», Москва, 1—3 апреля 2008 г. / под ред. Я. Кузьминова, И. Фрумина; Гос. ун-т – Высшая школа экономики. – М.: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2008. – 39 с.
118. Словарь основных понятий дополнительного профессионального образования. – М.: ГАИН. – 1997. – 44 с.
119. Смирнов, Э.А. Теория организации: Учебное пособие/Э.А. Смирнов. – М.: ИНФРА-М, 2004. – 248 с. // <http://partnerstvo.ru/lib/to/node/56>.
120. Современный меняющийся мир: вызовы образованию: [О проблемах образования взрослых в социуме] / Е. Соколовская, Г. Сухобская, Т. Шадрина // НОВЫЕ ЗНАНИЯ: Журн. по пробл. образования взрослых. - 2003. – №3. – С. 9-11 .
121. Солдунова, Л.Ю. Становление и развитие системы дополнительного профессионального образования учителей в России (середина XIX-XX веков). /Автореферат на соискание ученой степени кандидата наук. – Саратов, 2008.
122. Сорокоумова, Г.Д. Развитие теории непрерывного образования/ Г.Д. Сорокоумова. – М., 1982. – 314 с.

123. Теория и технология непрерывного повышения квалификации профессионально-педагогических кадров: учебное пособие. /В.В. Базелюк, З.В. Возгова, Р.С. Димухаметов, Л.И. Дудина, И.В. Забродина, Л.Г. Корзунова. – Челябинск: Южно-Уральское кн. изд-во, 2010. – 284 с.
124. Трубайчук, Л.В. Компетентностная модель дошкольного образования: коллективная монография/ Л.В.Трубайчук, Л.Н.Галкина, И.Е.Емельянова, Н.П.Мальтинникова, И.Н.Евтушенко, И.Г.Галянт, О.Н.Подивилова, М.Н.Терещенко, Л.К.Пикулева. – Челябинск: Изд-во ИИУМЦ «Образование», 2009. – 229с.
125. Управление качеством подготовки слушателей в системе дополнительного профессионально-педагогического образования: монография /М.И. Солодкова, Д.Ф. Ильясов и др.; науч.ред. В.Н. Кеспигов. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2009.
126. Управление образовательными системами: Учеб.пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений./ Т.И.Шамова, Т.М.Давыденко, Г.Н.Шибанова; Под ред. Т.И.Шамовой. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 384 с.
127. Ушинский К.Д. Собрание сочинений. – М.: Педагогика, 1974
[//www.biografia.ru/ushinskiy.html](http://www.biografia.ru/ushinskiy.html)
128. Федеральный закон от 20.08.2004 г. № 120-ФЗ «О внесении изменений и дополнений в Бюджетный кодекс РФ в части регулирования межбюджетных отношений» // Российская газета. – 2004. – 25 августа.
129. Фельдштейн, Д.И. Психология развивающейся личности : избр. психол. труды / Д.И. Фельдштейн. – М.: Воронеж : Изд-во «Ин-т практ. психологии», НПО «МОДЭК», 1996.– 512 с.
130. Филин, С.А. Андрагогический подход к построению системы профессионального обучения персонала предприятия: дис. ... канд. пед. наук / С.А. Филин. Великий Новгород, 2005. – 199 с.
131. Фишман, Б.Е. Педагогическая поддержка саморазвития педагогов в профессиональной деятельности: Концептуальные основы региональной

- системы / Фишман Б.Е. // Пед. образование и наука. – 2004. – № 3. – С. 20–28.
132. Харин, А.З. Реализация модульного обучения в системе повышения квалификации педагогических кадров// <http://sipk.unpo.ru/html/konferencii.files/1.htm>
133. Худоминский, П. В. Методическая работа в школе /П. В. Худоминский. – М.: МП СССР, 1979. – 35 с.
134. Худоминский, П. В. Повышение квалификации педагогических кадров / П. В. Худоминский // Сов. педагогика. – 1984.– № 5.
135. Худоминский, П.В. Развитие системы повышения квалификации пед. кадров советской общеобразовательной школы (1917 – 1981 гг.) / П..В. Худоминский. – М.: Педагогика, 1986. – 184 с.
136. Щедровицкий, П.Г. Очерки по философии образования (статьи и лекции) / Г.П. Щедровицкий
[//http://experiment.lv/rus/biblio/el_biblio/ocherki/ocherki.htm](http://experiment.lv/rus/biblio/el_biblio/ocherki/ocherki.htm).
137. Энциклопедия профессионального образования: В 3 тт./ Под ред. С.Я. Батышева. – М.: АПО, 1998-1999.
138. Юцявичене, П.А. Теория и практика модульного обучения/П.А. Юцявичене. – Каунас: Швиеса, 1989. – 272 с.
139. Якиманская, И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе /И.С. Якиманская. – М., 1996. – 180 с.
140. Якиманская, И.С. Развивающее обучение / И.С. Якиманская. – М. : Педагогика, 1979. – 144 с.
141. Knowles, M.S. The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development / M.S. Knowles, E.F. Holton III, R.A. Swanson. 6th ed. L. [etc.]: ELSEVIER Butterworth Heinemann, 2005. – 189 p.

З.В. Возгова

**МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ РЕГУЛЯТИВ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ
НЕПРЕРЫВНОГО ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ НАУЧНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ**

Монография

Санитарно-эпидемиологическое заключение
№ 77.99.60.953.Д.010192.08.09 от 28.08.2009 г.
Подписано в печать 25.05.2011. Формат 60х90/16.
Печать офсетная. Бумага офсетная
Усл. печ. л. 13,37.

Отпечатано и сброшюровано в
ООО «Полиграф-Мастер»
г. Челябинск, ул. Академика Королева, 26
тел. факс: (351) 281-01-64, 281-01-65, 281-01-66
Тираж _____ экз. Заказ № _____.