

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 378.046.4

В. В. Обухов, М. П. Войтеховская, Е. Е. Сартакова

МОДЕЛИ ПЕРСНИФИЦИРОВАННОГО И ИНДИВИДУАЛИЗИРОВАННОГО ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ РАБОТНИКОВ ОБРАЗОВАНИЯ: ПОСТАНОВКА ЗАДАЧ ИССЛЕДОВАНИЯ

На основе историко-педагогического анализа концепций дополнительного профессионального педагогического образования и практики деятельности учреждений дополнительного профессионального педагогического образования Сибирского федерального округа обосновывается методологический аппарат исследования проблемы персонифицированного и индивидуализированного повышения квалификации работников образования.

Ключевые слова: *модели персонифицированного и индивидуализированного повышения квалификации работников образования, национально-региональный подход, непрерывное образование, методология, исследование.*

Высококачественное образование и человеческий капитал, эффективная фундаментальная наука – вот важнейшие составляющие элементы экономики знаний, построение которой является в настоящее время одной из основных стратегических целей страны. В этих условиях многократно возрастает ответственность, возлагаемая обществом на систему образования, в особенности общего. Это означает необходимость обеспечить оптимальные условия для профессионального роста каждого учителя.

В последней трети XX – начале XXI в. наиболее значительными явлениями стали глобализация мировой экономики, становление информационного общества, динамично развивающиеся процессы коммуникации в социальных сетях. Все это обусловило необходимость модернизации российской образовательной системы в целом, разработку новой организации системы образования, поиска эффективных моделей ее развития в различных социально-экономических и социокультурных условиях регионов России.

Особое место среди субъектов Федерации занимает Сибирский федеральный округ, территориальные особенности которого связаны с низкой плотностью расселения (до 2,4 человека на 1 км²), малой заселенностью (проживает менее 10% населения России), большими расстояниями между административными пунктами (до 1 000 км), слабым уровнем развития социальной инфраструктуры (менее 10% муниципальных образований имеют высокую степень транспортной доступности) и др.

Институт образования Высшей школы экономики провел исследования, в которых сравнивались уровни подготовки учителей математики в России и в ведущих зарубежных странах. Было установлено,

что выпускники педагогических вузов России по уровню подготовки занимают лидирующие позиции. Вместе с тем действующие учителя со стажем явно уступают своим зарубежным коллегам.

Анализ образовательной практики в ряде субъектов Сибирского федерального округа показал, что недостаточность кадрового обеспечения связана с кризисом в организации системы дополнительного образования педагогов. Причиной недостаточно высокого уровня квалификации действующих учителей является несоответствие между быстрыми изменениями социально-экономического развития и общественного сознания, высокими требованиями общества к качеству и содержанию образования, задачами инновационного развития экономики, а следовательно, необходимостью использования новейших образовательных технологий и существующей инертностью традиционной системы образования, в том числе использованием репродуктивно-монологических методов обучения в системе дополнительного профессионального образования (ДПО). Результатом несоответствия уровня компетентности учителя современным требованиям системы образования являются негибкая, односторонняя приверженность традиционной классно-урочной системе. Усилия педагогов направлены преимущественно на развитие абстрактно-понятийных, словесно-логических функций сознания, игнорируются предметно-образные и образно-интуитивные процессы. Но главной причиной недостаточной квалификации работающих педагогов является, по мнению авторов, нарушение единства пространства педагогического образования.

Развитие российского образования официально признано приоритетным направлением государственной политики, а залогом его успеха является

учитель. В профессиональном стандарте педагога, в частности, утверждается, что «от педагога нельзя требовать то, чему его никто никогда не учил». В государственной программе «Развитие образования в Российской Федерации на 2013–2020 гг.» отмечается, что «обновление профессиональных компетенций и повышение уровня подготовки управленческого и педагогического корпуса требуют большей мобильности и гибкости системы повышения квалификации, основанной на единых рамках профессиональных умений, но адресно отвечающей на персональные запросы педагогов и школ» [1, с. 15].

Традиционно в регионах за развитие системы дополнительного педагогического образования отвечали региональные институты повышения квалификации работников образования. Названной выше государственной программой констатировано, что «монополия институтов повышения квалификации позволяет сохраняться архаичным по форме и содержанию образовательным программам», а также указано, что «формирование эффективной системы непрерывного профессионального развития педагогов предполагает завершение перехода на персонифицированную модель финансового обеспечения программ повышения квалификации, модернизацию системы методических служб, интеграцию систем повышения квалификации и аттестации педагогов» [1, с. 16].

Система дополнительного педагогического образования направлена на обеспечение образования кадрами в соответствии с задачами модернизации региональных систем общего и профессионального образования, а также реализации новых федеральных государственных образовательных стандартов, ориентированных на новые образовательные результаты. Получение планируемого результата возможно при условии использования информационных технологий и образовательных ресурсов нового поколения, организации стажировок на базе лучших российских и зарубежных учебных заведений и центров управления качеством образования. Важной составляющей системы повышения квалификации руководителей образовательных учреждений и педагогических работников должно стать изучение и обобщение международного и отечественного опыта подготовки кадров, в том числе и специалистов для управления качеством образования.

Сегодня перед системой общего и педагогического образования поставлены задачи внедрения новых моделей аттестации работников системы образования; поддержки сетевых педагогических сообществ; организации квалифицированной экспертизы основных образовательных программ; реализации персонифицированных моделей финансирования повышения квалификации и профессио-

нальной переподготовки работников образования как в рамках бюджетных ассигнований – за счет средств субъектов Российской Федерации, так и в рамках мероприятий по подготовке управленческих кадров государственной программы Российской Федерации «Инновационная экономика и экономическое развитие».

Гуманизация образовательного процесса и смена целевых ориентаций, отказ от предметно-центрированного подхода к образованию и переход на позиции личностно ориентированной концепции, обновление программ общего среднего образования и предоставление педагогам права на свободное самовыражение в педагогическом творчестве – эти ключевые направления программы стабилизации и развития российского образования требуют педагога нового типа, педагога развивающейся школы.

Как исходная система ценностей, идеалов и целей идеология современного педагогического образования квалифицирует его как сферу духовного производства, продукт которого – не просто присвоение новых знаний, новых целей, новых ценностей и личностных смыслов, но раскрытие существенных сил педагога, его интеллектуального и нравственного потенциала, его способности свободно ориентироваться в сложных социокультурных обстоятельствах.

Таким образом, ведущие идеи, положенные в основу реформирования подготовки специалистов в сфере образования, должны обеспечить не только существование и развитие современного общества, но и возможности адаптации в нем каждого человека, удовлетворение его личностных профессионально-образовательных потребностей и интересов, его конкурентоспособность и защищенность в изменяющейся социальной ситуации.

Отражая общемировые и российские образовательные реалии, высшее педагогическое образование России развивается в следующих основных направлениях: гуманизация, демократизация, непрерывность, открытость.

Содержание современного педагогического образования, по мнению В. А. Сластенина [2], должно базироваться на следующих принципах:

- универсальность – полнота набора гуманитарных дисциплин, обеспечивающих базовую подготовку в единстве с профессиональной и специализированной образовательной программой;
- интегрированность – междисциплинарная кооперация научных исследований и учебных предметов, содержательное и структурно-функциональное единство учебного процесса;
- целостность картины мира, воссоздаваемой комплексом базовых дисциплин на основе единства цели, взаимодополнительности содержания и единства требований;

– фундаментальность – научная основательность и высокое качество психолого-педагогической, социогуманитарной и общекультурной подготовки;

– профессиональность – овладение многообразными педагогическими технологиями;

– вариативность – гибкое сочетание обязательных базовых курсов и дополнительных дисциплин по выбору с широким спектром специализированных учебных предметов психолого-педагогического и гуманитарно-культурологического профилей, многообразие алгоритмов обучения в соответствии с индивидуальными возможностями студентов, свободный выбор объема, темпов и форм образования;

– многоуровневость – постепенно углубляющаяся подготовка на ступенях общего, базового (бакалавр) и полного (магистр) высшего образования, аспирантура, различные формы послевузовского повышения квалификации.

Очевидным становится, что основные тенденции связаны с фундаментализацией и гуманизацией педагогического образования. Фундаментальность высшего педагогического образования – важное направление совершенствования профессиональной подготовки будущего учителя.

Педагогическая профессия во всем мире является одной из самых массовых и консервативных. Профессиональное долголетие в ней скорее норма, чем исключение. Однако на всех этапах преобразования общественной жизни изменения в образовательной среде происходят наиболее бурно, и педагог, десятилетия тому назад получивший педагогическое образование, может быть просто не готов на должном уровне принимать участие в этих преобразованиях, отвечать новым образовательным задачам. Именно поэтому фундаментальность образования не только повысила свою значимость, но и приобрела новый смысл: если в традиционном понимании фундаментальность образования главным образом должна обеспечить компетентность специалиста, то в современном вузе таким пониманием ограничиваться нельзя, так как значение фундаментальности образования резко возрастает. Будущий учитель должен получить образование, инвариантное ядро которого обеспечивает мобильность использования вузовской подготовки. Поэтому идея фундаментальности может быть реализована в результате особого внимания к методам познания, центральным звеном которых выступает способность к обобщению и творчеству. Кроме того, есть такие педагогические специальности, в процессе обучения которым фундаментальность может быть достигнута за счет оптимального соотношения теоретической и практической подготовки.

Это те специальности, где особое значение имеет овладение профессионально необходимыми практическими навыками и умениями.

Образование, преобразуемое на основе гуманизации, призвано решить триединую задачу:

– обеспечить реализацию образовательного стандарта в области различных научных знаний;

– создать условия для развития студентов на основе традиционных принципов научности, фундаментальности, целостности научной картины мира;

– сформировать у обучающихся целостное представление о месте научного знания в культурно-историческом прогрессе человечества и его ценности для самореализации человека.

В развитии как основного, так и дополнительного педагогического образования значительную роль играют общепрофессиональные дисциплины – педагогика, психология, методика обучения и воспитания. В этой тенденции можно выделить две относительно самостоятельные составляющие: осмысление философских основ педагогики (философия воспитания, образования); осознание собственно педагогического знания как источника (элемента) законов бытия человека, его отношения к миру, смыслу существования в этом мире, способам его познания. Данная тенденция базируется на осознании педагогики как науки гуманитарной, для которой идеалом научности является не «правильное объяснение», а, возможно, более полное понимание [3]. Проявление рассматриваемой тенденции в исследовательской практике заключается в новых методологических подходах к изучению педагогических объектов и явлений: феноменологическом, герменевтическом.

Еще одна ярко выраженная тенденция, характерная для современной педагогики, заключается в усилении практико-ориентированной технологической направленности исследований. Эта тенденция проявляется в наличии в исследовательских работах технологических рекомендаций по использованию полученных конкретных результатов и в новой методологии исследований «проектного типа». Взаимосвязь теории и практики подготовки специалистов для сферы образования становится особым предметом исследования на уровне психолого-педагогического феномена, раскрывающего возможности образования человека и развитие его и как личности, и как профессионала, что позволяет рассматривать образование как самостоятельную ценность.

Результатом модернизации дополнительного педагогического образования должна стать обновленная система переподготовки и повышения квалификации педагогов, отвечающая требованиям, предъявляемым обществом к педагогическим кадрам, учитывающая следующие направления: оптимизация

структуры и совершенствование организации дополнительного педагогического образования; совершенствование содержания и форм подготовки педагогов; ее научное и учебно-методическое обеспечение. Можно констатировать, что в процессе модернизации образования система повышения квалификации как форма непрерывного образования педагога претерпела ряд позитивных изменений, обусловленных поиском новых моделей технологий и методик повышения профессиональной компетентности.

Эффективность повышения квалификации учителей обусловлена спецификой, закономерностями психологии обучения взрослых, степенью ее ориентации на индивидуализацию и персонификацию субъектов профессионального развития. Основными требованиями, с точки зрения С. Г. Вершловского [4], С. Ф. Хлебуновой [5], Т. Н. Щербаковой [6], при проектировании и организации образовательных программ повышения квалификации являются: ведущая роль педагога в процессе обучения; готовность субъекта повышения квалификации в рамках процесса обучения к самореализации на основе богатого жизненного опыта, являющегося источником обучения и рефлексии, его желание продуктивно реализовывать знания в профессиональной деятельности. Целью обучения является решение конкретной профессиональной задачи, нахождение новых способов персонализации и самоактуализации. Обучение специалиста обусловлено временными, пространственными, профессиональными, социальными факторами, которые могут выступать в качестве ресурсов или рисков. Процесс обучения реализуется в рамках совместной деятельности на позициях равенства; способность специалиста в рамках дополнительного профессионального образования самостоятельно определять информационный запрос, выбирать модель обучения, использовать различный опыт в ходе обучения, самостоятельно контролировать и регулировать результативность учебной деятельности [7].

Эти особенности в организации андрагогического образовательного процесса в рамках дополнительного профессионального образования создают условия для формирования отдельного образовательного заказа для каждого педагога, соответственно, требуют дифференциации и индивидуализации в организации профессионального роста учителя в целом.

В настоящее время можно констатировать, что накоплен определенный потенциал для разработки теоретико-методологических и прикладных аспектов проблемы персонификации и индивидуализации повышения квалификации педагогов общего образования:

– теоретико-методологические основы создания и развития отечественной системы непрерывного

профессионального педагогического образования (И. А. Зимняя, Л. В. Мардахаев, В. А. Никитин, Л. И. Старовойтова и др.);

– методологические основы познания вариативных систем профессионального образования (В. И. Блинов, В. А. Болотов, М. Я. Виленский, О. И. Воленко, В. А. Слостенин, В. П. Симонов, В. Д. Шадриков и др.);

– феноменология непрерывного образования как пожизненного обогащения ресурсного потенциала специалиста на трех уровнях: личностном, профессиональном, социальном (С. Г. Вершловский, А. П. Владиславлев, С. И. Змеев, И. А. Колесникова, Ю. Н. Кулюткин, Э. М. Никитин, Г. С. Сухобская, Е. П. Тонконогая, С. Ф. Хлебунова и др.);

– теоретико-методологические основы формирования и совершенствования профессиональной компетентности, профессиональной культуры учительства (В. П. Байденко, Б. З. Вульф, А. Ю. Гончарук, Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, Л. Г. Лаптев, Л. В. Мардахаев, А. К. Маркова, Р. З. Хайруллин и др.).

Раскрытию сущности персонификации образования как общедидактического принципа посвящены исследования отечественных (Е. И. Огарев, В. Г. Онушкин, В. И. Слободчиков, И. Э. Унт и др.) и зарубежных (А. Норт, К. Роджерс, Г. Шаррельман, В. Штерн и др.) исследователей. Однако проблема научного обоснования процесса формирования моделей персонифицированного и индивидуализированного повышения квалификации работников образования является наименее разработанной.

Процесс формирования и апробации моделей персонифицированного и индивидуализированного повышения квалификации (ПК) работников образования обусловлен рядом проблем [8]. Наиболее очевидны противоречия между:

– необходимостью кадрового обеспечения развивающейся современной системы образования, адекватной потребностям формирующегося общества, и слабой степенью разработанности теоретико-методологических оснований организации профессионального роста учительства;

– запросами различных сегментов российского образования, требующих специалистов разных квалификационных уровней, и недостаточностью механизмов научного проектирования и апробации современных вариативных моделей персонифицированного и индивидуализированного ПК работников образования, ориентированного на новые модели аттестации;

– потребностью в разработке современных моделей повышения квалификации педагогов в условиях андрагогического процесса обучения и низкой сте-

пению обоснования их ресурсного обеспечения в целом, новых методик финансового обеспечения реализации образовательных программ ДПО;

– объективной необходимостью в разнообразии, диверсификации содержательно-технологического обеспечения непрерывной профессиональной подготовки специалистов с учетом вариативности их компетенций и недостаточной разработанностью дидактических механизмов формирования персонализированного содержательно-методического базиса дополнительного профессионального образования, учета и оценки результатов ПК [9].

Выявленные противоречия обусловили проблему исследования, связанную с определением методологических, теоретических и дидактико-технологических основ формирования моделей персонализированного и индивидуализированного ПК работ-

ников образования. Соответственно, и цель исследования связана с разработкой теоретико-методологических оснований и содержания моделей персонализированного и индивидуализированного повышения квалификации работников образования, условий их реализации.

Одной из ведущих задач является выявление и описание теоретико-методологических оснований организации профессионального роста учителя, адекватного потребностям формирующегося общества. К числу современных моделей персонализированного и индивидуализированного ПК учителей должны быть отнесены такие, как модифицированная традиционная, сетевая, дистанционная стажировка, самообразование. Поставлена задача их нормативно-правового, организационного и финансово-экономического обеспечения.

Список литературы

1. Государственная программа «Развитие образования в Российской Федерации на 2013–2020 гг.». URL: http://минобрнауки.рф/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/2882/%D1%84%D0%B0%D0%B9%D0%BB/1406/12.11.22-8F_2013-2020.pdf
2. Слостенин В. А. и др. Педагогика. М., 2002. С. 565.
3. Алексеева Л. Ф. Современные инновационные образовательные технологии. Томск, 2005.
4. Вершловский С. Г. Непрерывное образование ДОС. СПб.: СПбАППО, 2007. 147 с.
5. Хлебунова С. Ф., Тараненко Н. Д., Практическое пособие для руководителей системы образования, слушателей ИПК. Ростов-н/Д: Учитель, 2004.
6. Щербакова Т. Н. Творчество в деятельности современного педагога // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы IV междунар. науч. конф. (г. Уфа, ноябрь 2013 г.). Уфа: Лето, 2013. С. 21–25.
7. Власова А. А., Червонный М. А., Швалева Т. В., Цвенгер Е. И. Разработка модели современного педагогического образования: создание комплекса непрерывного физико-математического образования на базе педагогического университета // Вестн. Томского гос. пед. ун-та. 2013. Вып. 4 (132). С. 14–18.
8. Добрынина Г. А. Проблемы и пути модернизации системы дополнительного образования: управленческий аспект // Вестн. Томского гос. пед. ун-та. 2013. Вып. 1 (129). С. 125–131.
9. Сошенко И. И. Маркетинговые исследования потребностей в дополнительном образовании как ресурс разработки эффективного мониторинга // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2013. № 1 (1). С. 58–62.

Обухов В. В., ректор, главный научный сотрудник.

Томский государственный педагогический университет.

Ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061.

E-mail: obuhov@tspu.edu.ru

Войтеховская М. П., ведущий научный сотрудник.

Томский государственный педагогический университет.

Ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061.

E-mail: vojtehovskaja@mail.ru

Сартакова Е. Е., старший научный сотрудник.

Томский государственный педагогический университет.

Ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061.

E-mail: lopolit@rambler.ru

Материал поступил в редакцию 02.12.2013.

V. V. Obukhov, M. P. Voytekhovskaya, E. E. Sartakova

PERSONALIZED AND INDIVIDUALIZED MODELS OF TEACHER TRAINING: SETTING OBJECTIVES OF THE STUDY

On the basis of the analysis of historical and pedagogical concepts of additional vocational teacher education and practices of additional vocational teacher education of the Siberian Federal District the methodological apparatus of the individualized and personalized training educators' research is justified.

Key words: *models of personalized and individualized training of educators, national and regional approach, continuing education, methodology, research.*

References

1. State program of the Russian Federation "Development of education" for 2013–2020. 31 p. URL: http://минобрнауки.рф/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/2882/%D1%84%D0%B0%D0%B9%D0%BB/1406/12.11.22-8F_2013-2020.pdf
2. Slastenin V. A. Pedagogy. Moscow, 2002. P. 565 (in Russian).
3. Alekseeva, L. F. Modern innovative educational technologies. Tomsk, 2005 (in Russian).
4. Vershlovsk S. G. Continuing education DOC. St. Petersburg: SPbAPPO Publ., 2007. 147 p. (in Russian).
5. Hlebunova S. F., Taranenko N. D. Practical handbook for leaders of the education system, students PKI, Rostov-on-Don, Teacher Publ, 2004 (in Russian).
6. Shcherbakova T. N. Creativity in the activities of the modern teacher. Actual problems of modern pedagogy: Proceedings of IV Intern. scientific. conf. (Ufa, November 2013). Ufa, Summer Publ., 2013, pp. 21–25 (in Russian).
7. Vlasova A. A., Chervonny M. A., Shvaleva T. V., Tsvenger E. I. Developing of a modern teacher education model: creating complex of continuous physical and mathematical education on the basis of the Pedagogical University. Tomsk State Pedagogical University Bulletin, 2013, vol. 4 (132), pp. 14–18 (in Russian).
8. Dobrynina G. A. Problems and ways of modernization of the system of additional education: management aspect. Tomsk State Pedagogical University Bulletin, 2013, vol. 1 (129), pp. 125–131 (in Russian).
9. Soshenko I. I. Market research of the needs in additional education as a resource for the development of effective monitoring. Scientific and pedagogical review. Pedagogical Review, 2013, no. 1 (1), pp. 58–62 (in Russian).

Obukhov V. V.

Tomsk State Pedagogical University.

Ul. Kievskaya, 60, Tomsk, Russia, 634061.

E-mail: obuhov@tspu.edu.ru

Voytekhovskaya M. P.

Tomsk State Pedagogical University.

Ul. Kievskaya, 60, Tomsk, Russia, 634061.

E-mail: vojtehovskaja@mail.ru

Sartakova E. E.

Tomsk State Pedagogical University.

Ul. Kievskaya, 60, Tomsk, Russia, 634061.

E-mail: lopolit@rambler.ru