

7. Слободчиков, В. И. Антропологическая перспектива отечественного образования / В. И. Слободчиков. — Екатеринбург, 2010.

8. Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года // URL: <http://www.economy.gov.ru>.

9. <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/943BS>.

10. <http://www.sch1929.edusite.ru/DswMedia/kuleshov>.

### ПОСТРОЕНИЕ НАУЧНОГО ПРОСТРАНСТВА КАК ОСНОВА ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ В ИНСТИТУТЕ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ



С. А. МАКСИМОВА,  
доктор философских наук, доцент,  
проректор по научно-исследовательской  
и проектной деятельности НИРО  
[maksimovasa@niro.nnov.ru](mailto:maksimovasa@niro.nnov.ru)



И. В. ГЕРАСИМОВА,  
кандидат филологических наук,  
начальник научно-исследовательского  
отдела НИРО  
[nauka-niro@mail.ru](mailto:nauka-niro@mail.ru)

Статья посвящена описанию технологии научной деятельности учреждений институциональной формы «развитие образования», системно представленной авторами как последовательность научно-исследовательского, экспертного, опытно-экспериментального и научно-методического этапов.

The article is devoted to the technology of the scientific activity description concerning the institutions of the form «the development of education». The authors represent it as the sequence of scientific / research, expert, experimental, scientific / methodic stage.

**Ключевые слова:** *усовершенствование учителей, повышение квалификации, развитие образования, образовательное знание, образовательная практика*

**Key words:** *the teachers' improvement, the qualification promotion, the development of education, educational knowledge, educational practice*

**П**роблема создания единого научного пространства в системе дополнительного профессионального образования относится к числу таких теоретико-методологических вопросов, которые, вероятно, никогда не утратят своей актуальности и, столь же вероятно, никогда не найдут однозначного решения. Построение постдипломного образования на принципах непрерывности, вариативности и открытости задает модус зависимости этой системы от влияния внешней по отношению к ней среды. В этих условиях подлинно научная деятельность становится мощным инструментом, с одной стороны, аккумулирующим непрерывно обновляющуюся информацию, а с другой — сдерживающим ее стремительную девальвацию.

Настоящая статья представляет собой размышление авторов над статусом и возможной технологией научной деятельности в учреждениях постдипломного образования.

Традиционно принято вести речь о трех институциональных формах дополнительного профессионального образования — «усовершенствование», «повышение квалификации» и «развитие образования». В самом общем виде разница между ними может быть сведена к следующему.

Институциональная форма «усовершенствование» предполагает «воспроизводство <...> социокультурной и профессиональной практики». Применительно к данной форме необходимо говорить не о формировании новых компетентностей, а скорее об учебно-методическом сопровождении педагога, восполнении дефицита используемых им способов и методов работы, предоставлении определенного набора «знаний и умений, позволяющих ему адаптироваться к сложившимся изменениям» в образовательной практике. Перед нами своего рода *компенсаторный* тип дополнительного профессионального образования как приспособление к новым условиям посредством обеспечения недостающими ЗУНами.

Институциональная форма «повышение квалификации» представляет собой *совершенствующий* тип дополнительного профессионального образования. В рамках этого типа можно говорить об «освоении новых технологий» и, следовательно, о формировании новых компетенций. Это уже не уровень «восполнения» знаний и методических приемов, однако еще не новое концептуальное содержание профессиональной педагогической деятельности.

Как видно, формы «усовершенствование» и «повышение квалификации» объединяет одно существенное свойство — они нацелены на достижение оптимального социально значимого результата при сохранении качества самой системы, хотя, безусловно, она усложняется, изменяются и обновляются ее элементы, связи между ними.

Наконец, институциональная форма «развитие образования» представляет собой *преобразующий* тип дополнительного профессионального образования, направленный уже не на пассивное «встраивание» в существующую образовательную парадигму, а на активно-деятельностное ее освоение. Это качественно иное осмысление сущности и возможностей профессиональной деятельности, «формирование опережающего характера в поведении специалиста, его мотивации и навыков саморазвития на основе информационно-аналитической, исследовательской и проектной деятельности» для разрешения им возникающих в профессиональной деятельности проблем [1, с. 58—59].

Развитие любой системы (и система образования не исключение) представляет собой *направленный* процесс. В этом смысле система дополнительного образования, представленная рассматриваемой институциональной формой, выступает эффективным механизмом определения

Формы «усовершенствование» и «повышение квалификации» объединяет одно существенное свойство — они нацелены на достижение оптимального социально значимого результата при сохранении качества самой системы, изменяются и обновляются ее элементы, связи между ними.

перспектив развития регионального образовательного пространства. На основе детального и глубочайшего анализа социокультурного и экономического контекстов, сопоставления запросов внешней среды как неких целевых ориентиров и тех внутренних ресурсов, которыми на данный момент располагает образовательная система, учреждения формы «развитие образования» могут и должны выявлять те проблемные поля «несоответствия», которые способны стать объектом прикладных научных исследований и впоследствии найти разрешение в сфере образовательной практики. Подобный анализ закономерно становится, с одной стороны, «отправной точкой» прогнозирования модернизационных изменений в системе образования, корректировки его приоритетных направлений, а с другой — инструментом формирования механизма управления этими изменениями — стратегии развития регионального образования. Однако ни одна стратегия не будет эффективно работать, если процессы развития образования не затронут «механизмов мотивации и готовности» самих педагогов к концептуально и содержательно иной деятельности. Дальнейшая логика статьи будет подчинена рассмотрению именно этого аспекта деятельности учреждений институциональной формы «развитие образования».

Устойчивость развития любой системы может обеспечить только равновесие внешних и внутренних факторов, управляющих этим развитием.

Полагаем, что в данном случае речь может идти не столько о новом технологическом сопровождении деятельности педагога, сколько об освоении им нового образовательного знания и новой образовательной практики. В ситуации, когда динамические изменения в системе образования во многом обусловлены влиянием внешних факторов — новыми социально-экономическим контекстом и структурой государственного и общественного запросов образованию, подлинное развитие системы возможно только при условии сохранения

его устойчивого характера. Развитие в режиме «стимул — реакция» не обеспечит качественно нового состояния системы и закономерно вернет ее в статус «усовершенствование». Устойчивость развития любой системы может обеспечить только равновесие внешних и внутренних факторов, управляющих этим развитием. Применительно к системе образования это должно найти выражение в накоплении внутреннего потенциала — нового образовательного знания и новой образовательной практики.

Система развития образования не ориентирована на продуцирование в чистом виде фундаментального, академического научного знания. Она нацелена прежде всего на совершенствование образовательной практики: «потенциальное» знание, представленное в виде концепций, теорий, принципов, неминуемо трансформируется в реальный образовательный продукт, становясь инструментальным, операциональным, способным быть примененным в конкретных социокультурных условиях. Речь идет, однако, не о редукции, или упрощении, научного знания, а лишь о его преобразовании в знание иного типа. Именно в практике учреждений развития образования как институциональной формы дополнительного профессионального образования происходит преобразование одного типа знания в другое. Каким образом оно осуществляется? Ответить на этот вопрос означает выстроить логически непротиворечивую технологию научной деятельности института развития образования и единые подходы, а также принципы оценивания ее результатов.

Проблема институционального и содержательного становления научной деятельности в учреждениях постдипломного образования является сегодня одной из наиболее актуальных и находится в стадии разработки. Особый статус научной деятельности в институтах развития образования связан, во-первых, с ее нередко сопровождающим (по отношению, конечно,

к деятельности повышения квалификации, профессиональной переподготовки специалистов) положением. Это не случайно: возникнув в недрах системы усовершенствования учителей, институты развития образования и сегодня зачастую ориентированы на количественное «наращивание» потенциала педагогов в смысле развития их технологических навыков, а не на его качественное преобразование как формирование особой профессиональной культуры. Во-вторых, двойственна сама природа научной деятельности в учреждениях постдипломного образования. С одной стороны, она, как собственно теоретическая, связана с постановкой проблем в строго определенной области научного знания. И тогда это в известной степени «замкнутая система», обусловленная динамикой развития науки. Знание, полученное в пределах такой системы, формализовано и нередко воспринимается как самоценное («знание само по себе и само для себя») и даже избыточное. С другой стороны, научная деятельность органически вписана в парадигму педагогической и управленческой практики и возникает как отклик на динамичные запросы «внешней среды». Результаты научной деятельности института развития образования оказываются востребованными различными участниками образовательного процесса, поэтому ее контуры, как было замечено выше, задаются государственно-общественным заказом. Следовательно, для успешного осуществления научной деятельности в учреждениях институциональной формы «развитие образования» необходимо ответить на вопросы:

✓ «Какое именно знание необходимо?» (содержательное наполнение знания);

✓ «Зачем и кому необходимо это знание?» (эффективность, «насушная полезность» знания);

✓ «Каким образом можно передавать это знание?» (операциональность знания).

Говорить об эффективности любой системы, в том числе системы научной деятельности учреждения дополнительно-

го образования\*, можно только тогда, когда она базируется на общих и логически непротиворечивых принципах. Исходя из этого, методологически важно выстроить *единое научное пространство института развития образования*, в котором взаимосвязаны и взаимообусловлены такие компоненты, как «научно-исследовательская деятельность», «экспертная», «опытно-экспериментальная деятельность» и «научно-методическая деятельность».

Эта взаимосвязь может и должна быть выявлена как на уровне содержательном (единство (или близость) тематики), так и на уровне требований к результатам деятельности (общность методов и критериальной базы оценки ее результатов). Только в этом случае научная деятельность приобретет статус процесса, каждый этап которого вытекает из предыдущего и логически предваряет следующий.

На этапе научно-исследовательской деятельности представляется необходимым очертить «проблемное поле» исследования, результат которого — концепция, модель, система — будет потенциально востребован. При этом важно принять во внимание, с одной стороны, основные научные проблемы, объективно существующие в той или иной области знания, а с другой — приоритетные направления развития образования на различных его уровнях (федеральном, региональном, локальном).

Научно-исследовательская деятельность, таким образом, либо нацелена на

Результаты научной деятельности института развития образования оказываются востребованными различными участниками образовательного процесса, поэтому ее контуры задаются государственно-общественным заказом.

\* В рамках настоящей статьи мы ведем речь о научной деятельности именно как о системе, предполагающей объединение ее основных этапов (элементов системы) — научно-исследовательской, экспертной, опытно-экспериментальной, научно-методической деятельности, взаимосвязь которых обеспечивается близостью тематики и критериальной базы, а взаимодействие — преемственностью результатов научной деятельности на каждом из ее этапов.

постановку новой проблемы и утверждение ее важности в динамике науки, либо обращена к новому аспекту уже существующей научной проблемы и имеет целью восполнение «пробелов» в определенной области знания. Однако и в том и в другом случаях актуальность научной проблемы связана с необходимостью ее развития применительно к изменившейся образовательной ситуации: разрешение проблемы потенциально способно повлиять на образовательную практику.

На этапе экспертной деятельности важно дать оценку теоретической составляющей результата научно-исследовательской деятельности, рассмотрев его «в чистом» виде, вне условий образовательного процесса. При этом необходимо установить: обладает ли образовательный продукт научной новизной и каков уровень этой новизны — уровень научного объекта, предмета, инструментария исследования; имеет ли полученный — потенциально эффективный (то есть актуальный) — образовательный продукт реальную разрешающую силу в рамках теоретических проблем одной (или целого ряда) области научного знания; обладает ли образовательный продукт системными свойствами.

На последней особенности остановимся подробнее. Внедрение любого резуль-

тата научно-исследовательской деятельности в образовательную практику всегда сопряжено с необходимостью учета некоторых объективных «погрешностей», например, условий (в том числе и в первую очередь — кадровых), со-

провождающих это внедрение, его возможных эффектов. Поэтому результат научно-исследовательской деятельности (концепция, теория, система, модель) должен быть, во-первых, завершенным, а во-вторых, потенциально технологичным, состоящим из набора структурных элементов, каждый из которых функционально нагру-

жен и обнаруживает системные отношения с другими элементами.

Опытно-экспериментальная деятельность направлена на апробацию результатов научно-исследовательской деятельности, эмпирическое выявление степени реального влияния образовательного продукта на процессы обучения и воспитания. При этом в ходе апробации теоретического знания в нашем случае чрезвычайно важно не просто получить подтверждение его прикладной значимости, но и проследить механизм превращения результата научно-исследовательской деятельности в ресурс педагогической практики, зафиксировав отклонения от сформулированной гипотезы эксперимента и конкретные условия, спровоцировавшие эти отклонения. Именно эти отклонения могут сосредотачивать в себе основные педагогические и управленческие риски, и именно на них необходимо обратить особое внимание в процессе внедрения результатов научно-исследовательской деятельности.

Научно-методическая деятельность — последний и самый ответственный этап, непосредственно предшествующий внедрению образовательного продукта. После выявления существенных (и незначительных) «погрешностей» апробации теоретической модели (концепции и др.) необходимо разработать алгоритм (инструментарий) как пошаговое руководство к внедрению образовательного продукта; определить, какими способами (приемами) и в каких формах он будет реализован, а главное — кому адресован. Важно понимать, что приобретенное образовательное знание должно быть активно, то есть конвертируемо, а не безоценочно воспроизводимо.

Таким образом, на данном этапе мы снова возвращаемся к потребителю из «внешней среды», однако уже на качественно новом уровне, удовлетворив образовательный заказ созданием нового образовательного продукта.

Итак, изменение социокультурной и

Опытно-экспериментальная деятельность направлена на апробацию результатов научно-исследовательской деятельности, эмпирическое выявление степени реального влияния образовательного продукта на процессы обучения и воспитания.

экономической ситуации в стране неизбежно ведет к необходимости осмысления влияния данных перемен на образовательную ситуацию на научном (теоретическом) уровне. Это важно с целью ответа на запрос «нового человека» в системе образования «новым образовательным знанием» как концептуальной (содержательной) основой его профессиональной деятельности. Безусловно, ни одна технология внедрения научного продукта в образовательный процесс не будет эффективно «работать», если не формировать особые — проектные и исследовательские —

компетентности педагога, не разрабатывать индивидуализированные подходы к повышению его квалификации. Вместе с тем владение этим знанием позволит педагогу занять принципиально иную в ценностно-смысловом отношении — критическую — позицию к самим изменениям: более свободно чувствовать себя в новых условиях, быть готовым к преодолению ситуации неопределенности, прежде всего профессиональной; творчески выстраивать образовательный процесс, самостоятельно избирая методы и технологии трансляции этого знания.

### ЛИТЕРАТУРА

1. *Бармин, Н. Ю.* Образование взрослых в условиях новой экономики: социально-философский анализ : монография. — Н. Новгород : Нижегородский институт развития образования, 2010.
2. *Вербицкий, А. А.* Методологические проблемы непрерывного образования / А. А. Вербицкий // Непрерывное образование: методология и практика. — М., 1990.
3. *Кемеров, В. Е.* Непрерывное образование как методологическая проблема / В. Е. Кемеров, Б. Г. Ушаков // Непрерывное образование как педагогическая система. — М., 1989.
4. *Кулисевиц, Ч.* Проблемы непрерывного образования / Ч. Кулисевиц // Вестник высшей школы. — М., 1988. — № 1. — С. 88—93.



### НЕПРЕРЫВНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОЗИЦИИ ПЕДАГОГА В МЕТОДИЧЕСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ

О. В. ПЛЕТЕНЕВА,  
кандидат социологических наук,  
доцент кафедры теории и практики  
управления образованием НИРО  
[oksanapleteneva@yandex.ru](mailto:oksanapleteneva@yandex.ru)

В статье представлена система координат для определения социально-профессиональной позиции учителя, формируемой компонентами системы непрерывного профессионального образования в методическом пространстве.

The author of the article introduces the system for defining the social and professional position of a teacher, formed by the components of the system of the continuous professional education in the methodic area.