

Государственное бюджетное образовательное учреждение
дополнительного профессионального образования
«НИЖЕГОРОДСКИЙ ИНСТИТУТ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ»
Кафедра педагогики и андрагогики

Г. А. Игнатьева, О. В. Тулупова,
О. Е. Фефелова

СОДЕРЖАТЕЛЬНО-
ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ КОНТЕКСТ
ПОСТДИПЛОМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ
и НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ
КАДРОВ: ОТ ТЕОРИИ К ПРАКТИКЕ

*Практико-ориентированная
монография*

Нижний Новгород
Нижегородский институт развития образования
2017

УДК 378.048.2
ББК 74.489.478
И26

Рецензенты:

С. А. Болотова, канд. пед. наук, доцент, зав. кафедрой педагогики и методики начального образования, начальник центра повышения квалификации и профессиональной переподготовки ГАУ ДПО «Смоленский областной институт развития образования»;

М. В. Довыдова, канд. пед. наук, доцент, начальник учебного управления ФГБОУ ВО «Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет имени В. М. Шукшина»

Игнатъева, Г. А.

И26 Содержательно-деятельностный контекст постдипломного образования педагогических и научно-педагогических кадров: от теории к практике : практико-ориентированная монография / Г. А. Игнатъева, О. В. Тулупова, О. Е. Фефелова. — Н. Новгород : Нижегородский институт развития образования, 2017. — 367 с.

ISBN 978-5-7565-0735-5

В монографии представлен опыт кафедры педагогики и андрагогики Нижегородского института развития образования в области теоретического исследования и практической реализации программ нового поколения постдипломного образования педагогических и научно-педагогических кадров.

В издании рассматриваются различные аспекты содержательно-деятельностного контекста постдипломного образования педагогов; предложены технологические конструкты построения содержания образовательных программ подготовки научно-педагогических кадров по направлению 44.06.01 «Образование и педагогические науки», повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования. Монография будет интересна научно-педагогическим работникам системы высшего и дополнительного профессионального образования.

УДК 378.048.2
ББК 74.489.478

ISBN 978-5-7565-0735-5

© ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования», 2017

Понимание постдипломного образования педагога как проектно-сетевого, рефлексивно-деятельностного пространства обучения взрослых обусловлено как глобальными тенденциями социокультурных изменений, так и образовательными метатенденциями: междисциплинарностью образовательных программ, вариативностью технологических подходов, ориентацией на развитие субъектности человека «во времени истории и пространстве культуры» и др.

Антропологическая и проектно-преобразующая направленности современного этапа модернизации системы образования требуют становления нового типа педагогического профессионализма, связанного с переходом от содержательно-отражательного способа получения и передачи знания к деятельностно-конструктивному. Средствами для достижения этой цели должны стать условия и механизмы профессионального развития педагогов и разработка модельных представлений о содержании и способах построения практики формирования новых профессиональных позиций педагогических и научно-педагогических кадров системы образования.

Постановка проблемы содержательно-деятельностных изменений в постдипломном образовании педагогов ориентирована на перевод традиционной системы дополнительного профессионального образования в инновационный образовательный институт, который будет способствовать достижению цели и воплощению ценности

выращивания новых профессиональных позиций, обеспечивающих необходимые обществу культурно-образовательные и социальные эффекты, на основе разработки новых подходов и программ, направленных на обеспечение готовности педагогических кадров к работе в условиях введения ФГОС, профессиональных стандартов педагога, преподавателя и т. п.

Теоретическое обоснование условий и механизмов позиционного самоопределения обучающихся в системе постдипломного образования, содержательный контекст которой выходит за пределы предметной структуры преподаваемых дисциплин, требует обращения к междисциплинарности как принципу единства разных знаний о человеке и образовании (В. И. Слободчиков). В теоретическом плане данный принцип относительно формирования нового содержательно-деятельностного контекста постдипломного образования педагогов предполагает концептуализацию представлений о сущности и способах создания новой образовательно-андрагогической реальности, а в самой праксеологической плоскости инновационного образования — проектирование условий и средств пространственной организации учебно-профессиональной общности.

Проблема построения новой области социально-гуманитарного знания — дидактической инноватики, призванной обеспечить выращивание новых профессиональных позиций субъектов инновационной деятельности на основе интеграции психолого-педагогических, философско-методологических, социально-экономических, нормативно-правовых, управленческих и других контекстов, — приобрела особую актуальность, которую можно выразить в четырех взаимосвязанных аспектах.

Первый аспект обусловлен ростом значимости идеи развития человеческого потенциала. Именно постдипломное образование становится пространством для проектирования уникальной гуманитарной практики выявления, развития и реализации человеческого потенциала — неисчерпаемого ресурса инновационных преобразований в обществе, ключевого нематериального ресурса развития образовательных систем разного уровня, интегрирующего личностные, профессионально-деятельностные, научно-методические, организационно-управленческие и многие другие ресурсы.

Современная практика постдипломного педагогического образования актуализирует теоретическое конструирование и практическую реализацию модели развивающего образования, в котором доминируют тенденции образовательной активности обучающегося, творческого созидания; способствует раскрытию коммуникативных и эмерджентных качеств педагогов-профессионалов, создающих эффект совокупного влияния на другие сферы общественной жизни.

Второй аспект касается принципиального различия двух типов профессионализма: связанного с работой в уже сложившейся системе образования и связанного с работой с самой системой, ее изменением и развитием.

Практическая потребность разработки новых норм педагогического профессионализма обусловлена необходимостью проектирования новой модели содержания постдипломного образования, воплощаемого в новом типе образовательных программ, логика построения которых выстраивается не в информационной знаниево-ориентированной модели обучения, а в деятельностной парадигме в виде системы учебно-профессиональных задач, нацеленных на конструирование новых способов профессиональной деятельности в качестве образовательного результата.

Третий технологический аспект актуальности касается моделирования событийных образовательных процессов и технологий и основной формы соорганизации (сопряжения) двух видов деятельностей — образующей и образуемой — в условиях постдипломного образования в русле представлений антропологического подхода. Событийная деятельностная образовательная технология есть, прежде всего, гуманитарная технология, под которой понимаются новые, современные формы бытования и функционирования гуманитарного, в том числе образовательного знания. Сущностной характеристикой данной технологии является преднамеренное конструирование субъект-субъектных отношений, обуславливающих характер индивидуально-личностных изменений (например, взаимодействия преподавателя и обучающегося).

Исходя из этого и ориентируясь на центральную идею антропологии образования — идею о развитии человеческих

общностей (Н. Г. Алексеев, Ю. В. Громыко, В. И. Слободчиков), мы рассматриваем событийную деятельность образовательную технологию прежде всего как механизм организации разных деятельностей (позиций) в целом — сложно организованную систему, которая задается принципом события, а не простой совокупностью своих частей.

Технологический контекст современного постдипломного образования педагогов разрабатывается нами на основе центрального смысла антропологии образования, реализуемого в антропопрактике как особый образовательный формат, ориентированный на развитие субъектности человека. При этом образовательные технологии реализации дополнительных профессиональных программ и программ подготовки кадров высшей квалификации развертываются не в сторону усвоения обучающимся предметно-практической стороны профессиональной деятельности, а в сторону самосовершенствования, саморазвития его профессионально-личностной позиции. Напомним, центральный смысл антропологии образования состоит в практике преобразования человека в соответствии с онтологическими представлениями о свободе, достоинстве, созидательной разумности человека.

Четвертый аспект актуальности — необходимость в перестройке организационно-управленческих связей повышения квалификации педагогов и подготовки кадров высшей квалификации, организации учебно-профессиональной общности и форматов дидактического сопровождения программ постдипломного образования педагогических и научно-педагогических кадров, реализующих принципы развития и саморазвития.

Инновационные технологические форматы постдипломного образования педагогов характеризуются:

- ▶ наличием проектно-сетевой организации различных ресурсов;
- ▶ проектированием особого пространства событийных Встреч;
- ▶ созданием институции, обеспечивающей эффективное сочетание новых профессиональных позиций.

Данные форматы, реализуемые в рамках Федеральной инновационной площадки (далее — ФИП) «Проектно-сете-

вой институт инновационного образования», обеспечивают комплекс работ по точечному созданию и диссеминации в региональном образовательном пространстве образовательных мест выращивания новых профессионалов.

Научная актуальность представленных подходов к построению инновационной модели постдипломного образования педагогов определяется проблемой адекватности средств для научного описания и обоснования феномена дидактической инноватики в рамках антропологической и проектно-преобразующей парадигмы производства научного знания, раскрывающего состав и структуру нового типа содержания и технологических форматов повышения квалификации педагогов и реализации программ подготовки научно-педагогических кадров.

Социокультурная и практическая актуальность связана с необходимостью встраивания новых теоретико-концептуальных представлений о процессах позиционного самоопределения взрослых обучающихся в систему деятельности институтов постдипломного образования педагогических кадров и построения новой образовательной реальности проектно-преобразующего типа.

На необходимость разработки новых моделей организации постдипломного образования как сферы образования взрослых, обеспечивающей формирование у специалистов системы образования готовности воспринимать и реализовывать модернизационные идеи, способности определять не только смыслы, личностные цели своей деятельности, но и составлять свой портфель заказа на профессиональное развитие, видеть себя в этом процессе подлинным субъектом деятельности и позитивных изменений, указывают следующие *противоречия*:

▶ между нарастающими темпами модернизации образования и отсутствием профессионального потенциала педагогов, обладающих требуемым уровнем готовности к решению поставленных задач;

▶ между федеральными целевыми установками модернизации российского образования и практической неразработанностью технологий реализации поставленных задач и включения их в реальную практику;

► между стремительными социально-экономическими и нормативно-правовыми преобразованиями в российском обществе, влияющими на систему образования, и фактическим отсутствием образовательных программ, обеспечивающих формирование новых профессиональных позиций педагогов, определяющих их готовность к работе в инновационном режиме;

► между новыми ценностно-целевыми ориентирами профессиональной деятельности педагога, требующими от него проектного и рефлексивного отношения к собственному образованию, недостаточной востребованностью системы постдипломного образования в разработках дидактических моделей профессионального развития педагога, раскрывающих практику образования взрослых с опорой на активные формы и методы обучения, и утверждением приоритета самообучения и самоконтроля обучающегося;

► между объективной необходимостью применения метода проектирования в построении пространственной организации деятельности педагогов, способных к позиционному самоопределению, и отсутствием адекватной технологии формирования коллективного субъекта профессиональной деятельности в системе постдипломного образования.

Перечисленные противоречия отчетливо обозначают *исследовательскую проблему*, которая заключается в несоответствии между объективной необходимостью содержательно-деятельностных изменений в постдипломном образовании педагогических и научно-педагогических кадров как культурно-образовательной структуры выращивания педагога — профессионала нового типа — и неразработанностью условий и механизмов выращивания профессионала нового типа, адекватных контекстам социально-экономического развития, требованиям профессионального и личностного развития человека постиндустриального информационного общества.

В монографии представлен вариант решения данной проблемы через реорганизацию учебно-предметного содержания дополнительных профессиональных программ и основных образовательных программ подготовки кадров высшей

квалификации в проектно-ориентированное содержание профессионального развития педагога и разработку технологии дидактического сопровождения построения эффективных практик постдипломного образования работников образования.

В первой главе раскрыт методологический аспект выбора и определения адекватного подхода к содержательно-деятельностным изменениям в постдипломном педагогическом образовании; представлен образовательно-научный форсайт постдипломного образования педагогических и научно-педагогических кадров, определяющий актуальные тренды и тенденции в развитии образовательных систем с позиций антропологической проектно-преобразующей парадигмы, деятельностного, задачного и андрагогического подходов; названы ценностно-целевые ориентиры постдипломного образования, обуславливающие необходимость перехода от обеспечения функционирующего типа деятельности к воспроизводству креативного и мобилизационного потенциала личности и общества.

Во второй главе обозначены основные концептуальные подходы к формированию нового содержательно-деятельностного контекста постдипломного образования педагогических и научно-педагогических кадров:

► гуманитарно-антропологический — как аксиологическое основание;

► ситуационно-позиционный и задачный — как технологическое основание и андрагогический — как инструментальная основа. Также раскрыты современные подходы к разработке системы требований к результатам освоения обучающимися образовательных программ в области постдипломного образования (общее, состоящее в стандартизации как методологическом базисе нормирования образовательных результатов, и специфичное, определяемое ориентацией результатов освоения программ аспирантуры на ФГОС ВО, а результатов освоения программ повышения квалификации — на требования профессионального стандарта). Помимо этого, во второй главе представлен технологический конструктор образовательной программы, задающий логику ее проектирования от прогнозирования измеримых

результатов освоения программы и показателей эффекта профессионального развития обучающихся к разработке механизмов соорганизации участников образовательных отношений, управления образовательным взаимодействием и оценки качества образовательных услуг до определения способов эффективной организации целостного образовательного процесса, содействующего рефлексивному освоению субъектами образования нового профессионального опыта, и моделей обучения, обеспечивающих достижение заданных результатов и эффектов.

В третьей главе рассматриваются две мегатехнологии постдипломного образования: образовательный коворкинг как проектно-деятельностный формат дополнительного профессионального образования и научно-проектный консалтинг как технология научно-организационного сопровождения участников процесса подготовки научно-педагогических кадров. Данные технологии, по сути, представляют собой стратегии постдипломного образования, которые предполагают особую методическую нагруженность образовательного процесса, обозначают методологические инновации в образовании.

В четвертой главе представлены конкретные примеры построения образовательной реальности постдипломного уровня, направленные на развитие человеческого потенциала, обеспечивающего текущие и перспективные потребности социально-экономического развития Российской Федерации.

Осмысление перспективы становления новой практики постдипломного образования в регионе с позиций антропологического проектно-преобразующего подхода позволило разработать систему дидактического сопровождения обучающихся. Она была определена как организационно-управленческая технология осуществления системных инноваций в образовании от проблематизации до экспертизы инновационного продукта, воплощающая стратегию становления педагога — профессионала, способного к позиционному самоопределению и управлению содержанием процесса собственного развития. На сегодняшний день данная стратегия является приоритетной в деятельности кафедры пе-

дагогики и андрагогики Нижегородского института развития образования.

Особая предметность содержания эффективных практик организации постдипломного образования педагогических и научно-педагогических кадров строится совместными усилиями сотрудников кафедры и педагогическими коллективами образовательных организаций — участников проектно-сетевого профессионального сообщества Федеральной инновационной площадки Министерства образования и науки РФ «Проектно-сетевой институт инновационного образования», выполняющих функции стажировочных площадок в реализации дополнительных профессиональных программ.

**СТРАТЕГИЧЕСКИЕ ОРИЕНТИРЫ
В СОЗДАНИИ НОВОГО СОДЕРЖАТЕЛЬНО-
ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО КОНТЕКСТА
ПОСТДИПЛОМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ И НАУЧНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ**

1. Актуальность содержательно-деятельностных изменений в постдипломном педагогическом образовании.
2. Образовательно-научный форсайт.
3. Ценностно-целевые установки

**1. Актуальность содержательно-
деятельностных изменений
в постдипломном педагогическом
образовании**

Приоритетным направлением современной образовательной политики РФ является переход от системы массового образования, характерной для индустриальной экономики, к непрерывному индивидуализированному образованию для всех, необходимому для создания инновационной, социально ориентированной экономики, к развитию образования на основе мировой и отечественной фундаментальной науки и ориентации на формирование творческой социально ответственной личности [5, с. 14].

Задача по формированию гибкой, диверсифицированной системы непрерывного профессионального образования, развивающего человеческий потенциал, удовлетворяющего текущие и перспективные потребности социально-экономического развития Российской Федерации обозначена в Государственной программе РФ «Развитие образования» на 2013—2020 годы, утвержденной

Постановлением Правительства РФ от 31.03.2017 № 376 «О Государственной программе РФ “Развитие образования” на 2013—2020 годы» с изменениями на 31 марта 2017 года.

Существенные изменения социально-экономических условий значительно влияют на процессы, происходящие в сфере образования. Все бóльшую значимость приобретает такая характеристика образования, как открытость, выражающаяся в широкой доступности образовательных ресурсов, многообразии форм образовательной деятельности, образовательных программ, высоком уровне развития информационных технологий, преемственной системе различных уровней образования, интенсивном развитии новых информационных технологий и превращении их в мощный фактор совершенствования системы образования. В то же время относительно быстро происходящие социокультурные изменения в обществе, с одной стороны, и консервативно-охранительная функция образования, с другой, привели к возникновению противоречия между новыми условиями и существующим содержанием образования. Поэтому изменение содержания образования и способов его освоения обучающимися — одна из актуальнейших проблем развития образования на любом уровне.

Ключевое условие и ресурсом изменений в образовании — компетентные педагогические и научно-педагогические кадры. Это определяет необходимость в модернизации образовательных программ, технологий и содержания образовательного процесса в институциональном пространстве постдипломного педагогического образования, имеющего одно из первостепенных значений. Оно призвано компенсировать недостатки профессиональной подготовки педагогов, содействовать освоению ими новых теоретических и дополнительных практических знаний и умений, развивать их способности к самопознанию и самосовершенствованию и таким образом выполнять опережающую функцию по отношению к развитию системы образования в целом.

Постдипломное образование в пространстве непрерывного профессионального образования представлено программами подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре (адъюнктуре), относящимися к высшему образо-

ванию (ФЗ от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», ст. 69), и дополнительными профессиональными программами (программами повышения квалификации и профессиональной переподготовки) [там же, ст. 76]. Специфика содержательного контекста постдипломного образования определяется тем, что согласно образовательному законодательству программа подготовки научно-педагогических кадров (кадров высшей квалификации) представляет собой основную образовательную программу высшего образования (далее — ВО), которая разрабатывается на основе соответствующего Федерального государственного образовательного стандарта ВО (далее — ФГОС ВО), в то время как содержание дополнительной профессиональной программы (далее — ДПП) определяется образовательной программой, разработанной и утвержденной образовательной организацией на основе соответствующего профессионального стандарта.

Таким образом, можно сделать вывод, что содержательно-деятельностные изменения в постдипломном образовании в последнее десятилетие обусловлены именно процессами стандартизации отечественного образования.

Согласно руководству «Стандартизация и смежные виды деятельности» Международной организации ISO/IEC стандартизация представляет собой деятельность, направленную на достижение оптимальной степени упорядочения в определенной области посредством установления положений для всеобщего и многократного использования в отношении реально существующих или потенциальных задач [109]. Эта деятельность проявляется в процессах разработки, опубликования и применения стандартов, результатами которых становится повышение степени соответствия объекта стандартизации его функциональному назначению и содействие его развитию.

Стандартизация образования представляет собой установление единых требований к результатам образовательной деятельности в однотипных образовательных организациях, не исключающее многообразия способов их достижения [105]. В настоящее время федеральные государственные образовательные стандарты являются частью системы образования Российской Федерации и обеспечивают:

1) единство образовательного пространства РФ;
2) преемственность основных образовательных программ;
3) вариативность содержания образовательных программ соответствующего уровня образования, возможность формирования образовательных программ различных уровней сложности и направленности с учетом образовательных потребностей и способностей обучающихся;

4) государственные гарантии уровня и качества образования на основе единства обязательных требований к условиям реализации основных образовательных программ и результатам их освоения (ФЗ от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в РФ», ст. 11).

Основное предназначение стандартов — это формирование научно обоснованных целезадающих нормативов. Этот же смысл вкладывается и в профессиональный стандарт. В образовательном стандарте эти нормативы обозначаются как исчерпывающий набор требований к достижениям (компетенциям) обучающихся, в профессиональном стандарте они приобретают характер системы требований к качеству выполнения определенных трудовых действий. Таким образом, основой построения содержания образовательных программ становятся не дидактические единицы, представляющие собой предметные темы, подлежащие обязательному освещению в процессе обучения, а те профессиональные задачи, которые предстоит решать обучающемуся в реальной практике, и соответствующие способы профессиональной деятельности.

Будучи неотъемлемыми компонентами непрерывного профессионального образования, и подготовка кадров высшей квалификации, и дополнительное профессиональное образование испытывают влияние следующих вызовов постиндустриального общества (общества, основанного на знаниях, информационного и обучающегося общества, сетевого общества):

▀ научно-технического и социального прогресса, повысившего престиж общего и профессионального образования;

▀ быстрого роста научной информации и столь же быстрого ее старения, вследствие чего невозможно дать людям актуальные знания только в начале жизни;

► распространения средств массовых коммуникаций, что повысило доступность информации любого рода;

► признания возрастающей роли человека в процессе производства, связанного с изменением характера трудовой деятельности, требующего творческого, активного отношения к выполняемой работе;

► осознания обществом инструментальной ценности человека, тенденции к предоставлению человеку возможности для саморазвития во все периоды его жизни.

Сегодня именно в условиях постдипломного образования складывается уникальная гуманитарная практика выявления, развития и реализации человеческого потенциала — неисчерпаемого ресурса инновационных преобразований в обществе. По нашему убеждению, именно человеческий потенциал на данный момент является ключевым нематериальным ресурсом для развития образовательных систем разного уровня, интегрирующим и личностные, и профессионально-деятельностные, и научно-методические, и организационно-управленческие и многие другие ресурсы.

Поскольку система постдипломного образования педагогических и научно-педагогических кадров непосредственно влияет на развитие человеческого потенциала образовательных систем, она сама нуждается в серьезной перестройке на основе принципов:

► ситуативности организации образовательного процесса, обеспечивающей погружение обучающегося в социокультурную образовательную среду;

► проектирования ситуаций профессионального развития, ориентированных на получение обучающимися реального опыта пользования новыми способами профессиональной деятельности, преодоления собственных неудач, аргументации своей точки зрения на разные аспекты нововведений, взаимодействия с коллегами;

► коллективного совершенствования профессиональной деятельности персонала образовательных организаций в сетевых и корпоративных вариантах, где на основе проектно-деятельностной кооперации педагогический коллектив формирует инновационную стратегию развития учреждения, осуществляет организационные, содержательные нововведе-

ния, при этом в рамках коллективных разработок, обсуждений, рефлексии опыта происходит совершенствование компетентности как активных членов коллектива, так и пассивных, обеспечивается осознанное проживание изменений;

► модернизации содержания и структуры образовательных программ, форм и методов их освоения. В соответствии с этим принципом программы должны быть мобильными как по способам их освоения в индивидуальном, коллективном, очном, дистанционном вариантах, так и в содержательном формате, иметь вид «содержательного конструктора», способного обрести осмысленный логический вид после диагностики проблем и запросов обучающегося, должны быть сфокусированы на формировании новых способов деятельности педагогов, освоении ими инновационных практик, поиске путей преодоления личных профессиональных затруднений и, конечно, предполагать формы публичного признания образовательных достижений обучающихся;

► приоритета проектных, исследовательских, дискуссионных, тренинговых способов, а также техник работы с профессиональным сознанием (кейс-стади, игровых, ситуативных методов и т. п.), сопряженных с высоким уровнем самостоятельности в достижении обучающимся индивидуальных целей освоения образовательной программы, аналитическими навыками, умениями работы с информационным пространством, информационными технологиями;

► ориентации на высокий уровень самостоятельности обучающихся, что требует создания развитой сети консультационно-методического сопровождения исследовательской и проектной деятельности педагогов, наличия доступных библиотек информационных ресурсов, широкого спектра тем исследований по актуальной проблематике и т. д.;

► полидисциплинарности технологий освоения обучающимися образовательных программ.

По сути, в современном образовательном дискурсе речь идет о постановке беспрецедентной для постдипломного педагогического образования задачи: *как действительно вырваться педагогу из ловушки технократической, расчеловечивающей человека «модернизации», восстановить утраченные антропологические ценности через возврат к кор-*

ням института образования взрослых, к его идеальным формам, в которых рождается энергия полноценной профессиональной деятельности и непрерывного образования педагогов, образования через всю жизнь?

2. Образовательно-научный форсайт постдипломного образования педагогических и научно-педагогических кадров

Образовательно-научный форсайт¹ представлен нами в виде карты достаточно вероятных событий, которые могут произойти в обозримом будущем (до 2020 г.) и которые важно учесть для принятия решений в настоящем (см. рис. 1). Технология форсайта позволяет учитывать как общие мегатренды инновационного развития образования, так и локальные тренды развития постдипломного образования, а также возможности качественной смены трендов. Учитывая, что в основу прогнозирования должна быть положена определенная концептуальная модель, сущностной основой форсайта выступает антропологическая проектно-преобразующая концепция постдипломного образования педагогов.

Согласно нашему пониманию, такие категории, как «непрерывное образование» и «постдипломное образование», являются культурно и социально обусловленными, их понятийные границы постоянно переопределяются с точки зрения решаемых ими задач. Мы рассматриваем эти категории как системные решения экзистенциальных проблем, с которыми сталкивается образование в постиндустриальном обществе. Процесс изменения данных категорий происходит постоянно и непрерывно и содержит в себе определенные тренды.

¹ **Форсайт** (от англ. *foresight* — взгляд в будущее) — инструмент формирования приоритетов и мобилизации большого количества участников для достижения качественно новых результатов в сфере науки и технологий, экономики, государства и общества; систематические попытки оценить долгосрочные перспективы науки, технологий, экономики для определения стратегических направлений исследований и новых технологий, способных принести наибольшие социально-экономические блага (Б. Мартин).



Рис. 1. Карта образовательно-научного форсайта
постдипломного образования педагогов

В основу разработки образовательно-научного форсайта были взяты ведущие тенденции инновационного развития образования в целом, высшего педагогического и дополнительного профессионального образования педагогов, а главное — идея о создании в регионе открытого корпоративного регионального университета профессионального развития педагогов, строящегося на следующих принципах [20]:

- ▶ конкурентной среды и открытости образовательных организаций;
- ▶ высокой инновационной активности и непрерывности профессионального развития субъектов образовательной деятельности;

- ▶ повсеместного применения информационных и коммуникационных технологий;
- ▶ гибкости организационных структур образовательных организаций и их персонала;
- ▶ проектно-ресурсного типа управления;
- ▶ сочетания профессионального и неформального, клубного характера отношений субъектов образования;
- ▶ определения человеческого капитала, профессиональной квалификации персонала как ключевого компонента стоимости производимого продукта.

В карте используется следующая система условных обозначений:

- ▶ *мегатренд* инновационного развития образования до 2020 года — инновационный человек как принципиальное условие инновационного развития государства, общества и экономики;
- ▶ *локальные тренды* развития постдипломного педагогического образования;
- ▶ *проблемы развития* постдипломного педагогического образования в контексте обозначенных трендов;
- ▶ *способы решения* обозначенных проблем.

Рассмотрим каждый локальный тренд развития постдипломного образования педагогов.

I. Образование через всю жизнь. Такое образование является самоценностью, необходимым условием развития человека во всех его ипостасях и обязывает воспринимать постдипломное образование как принципиально новый тип организационно-управленческого ресурса, обеспечивающего возможность каждому участнику образовательного процесса развиваться в качестве субъекта собственной деятельности, участвуя в различных проектно-программных видах коммуникаций, связях, позиционности.

Отсюда следует формулировка основной проблематики постдипломного образования: развитие педагога в профессиогенезе является необходимым условием развития человека в онтогенезе. Это определяет интеграцию и сопряжение трех стратегических направлений: а) разработки содержания и форм его освоения по требованиям социума; б) профессионального развития педагога и определения

практики инновационного образования как ценности и цели; в) разработки методологии экспертизы в постдипломном образовании и ее прикладного содержания — критериев и показателей гуманитарной, формирующей экспертизы.

II. Корпоративное образование. Корпоративные университеты становятся активными игроками образовательного рынка. ИКТ-компании постепенно занимают позицию лидеров глобального рынка корпоративного образования. В современном образовании взрослых принципиально новой коллективной, структурной и содержательной организационной формой становится проектно-деятельностная кооперация.

Проблема для развития постдипломного образования состоит в концептуальном и технологическом обосновании новых форм соорганизации обучающихся для коллективного создания, развития и использования в образовании интеллектуальных и информационно-образовательных ресурсов образовательных организаций. Общий способ ее решения подразумевает разработку проектно-сетевых узлов как прообраза сетевой инновационной площадки и «инкубатора» выращивания образовательных антропопрактик.

III. «Все в глобальной сети». В результате развития цифровых и мобильных технологий вся поддающаяся оцифровке информация (в т. ч. культурное наследие и описания технологий) хранится в Сети и доступна из любой точки планеты. Данный тренд предполагает, прежде всего, принципиальный пересмотр моделей управления знаниями, включая науку, образование и управление архивами; распространение «умной среды» (любой объект в физическом пространстве может присутствовать в Сети); массовизацию когнитивных технологий (технологии обмена информацией «нервная система — компьютер — Сеть» + нано- и биотехнологии для усиления возможностей нервной системы).

В данной ситуации на первый план выходит проблема перевода информационной среды из цели в средство производства знаний и управления ими. Ее решение заключается в разработке концепции образовательного знания, формирования культуры работы с информацией, перевода ее в систему профессиональных знаний.

IV. Конвергенция. Предпосылка конвергенции — рост спроса на самореализацию человека. Суть тренда — в четко обозначенной необходимости сотрудничества различных гражданских институтов, бизнес-сообщества, общественных организаций с системой постдипломного образования.

Проблемой выступает недостаточная изученность сферы социального партнерства в постдипломном образовании и построения адекватных форм социального взаимодействия. Способ ее решения — проектирование модельных характеристик нового типа профессионализма педагогических и руководящих кадров системы образования в совместных разработках с широкой общественностью.

V. Трансформация образовательных институтов. Тренд связан со сломом и ликвидацией традиционных моделей образовательной системы, радикальными, структурными переменами в образовании, обеспечивающими переход к качественно новому состоянию организации образования.

Проблема в развитии постдипломного образования касается создания образовательных проектно-научных комплексов, объединяющих практико-ориентированную науку и науко-ориентированную практику. Главным способом решения этой проблемы становится построение инновационного научно-образовательного комплекса (Образование — Наука — Управление — Социум) в условиях дополнительного профессионального образования (далее — ДПО), который в настоящий момент нормативно зафиксирован в виде ФИП Министерства образования и науки РФ «Проектно-сетевой институт инновационного образования».

3. Ценностно-целевые ориентиры постдипломного образования педагогических и научно-педагогических кадров

Новые социально-экономические условия страны с рыночной экономикой выявили и обострили в России кризис образования. С одной стороны, кризис обнажает проблемы, с другой — способствует поиску выхода из сложной си-

туации. Другими словами, появляется объективная потребность в оперативной подготовке педагогических и научно-педагогических кадров к работе в новых условиях. Это отражает ведущую образовательную закономерность, связанную с тем, что качественные перемены в образовании находят в прямой зависимости от кадрового обеспечения.

Постдипломное образование как сфера подготовки и переподготовки педагогических и научно-педагогических кадров должно, во-первых, быть ориентировано на потребности человека, заинтересованного в проявлении и развитии его способностей, а во-вторых, способствовать расширению профессионального поля деятельности субъекта труда, повышать мобильность человека.

По прогнозам ученых, постдипломное образование, ориентированное на становление обучающихся как субъектов собственной деятельности в профессиогенезе, в ближайшие годы в силу своей мобильности, гибкости, способности к оперативной модернизации должно приобрести такой импульс развития, который не получит ни один из уровней профессионального образования.

Ориентация на высокое качество образования, формирование творческой личности, учет потребностей современной науки и технологии позволяют говорить о непосредственной связи социальной практики постдипломного образования с переходом от обеспечения функционирующего типа деятельности к воспроизводству креативного и мобилизационного потенциала личности и общества. Требования рыночной экономики к подготовке квалифицированных и конкурентоспособных специалистов проявляются в смещении акцента с формирования узкопрофессиональных умений и навыков в процессе обучения на развитие индивидуальных и творческих способностей обучающихся, выработку у них потребности к самообразованию, обучению в течение всей жизни. Именно поэтому современная социальная практика постдипломного педагогического образования нуждается в теоретическом конструировании модели развивающего образования, в котором доминируют тенденции образовательной активности, творческого созидания и которое на основе постоянного рефлексивного мониторинга

способствует раскрытию у педагогов коммуникативных и эмерджентных качеств педагогов, создающих эффект совокупного влияния на другие сферы общественной жизни.

Компетентность и человеческие качества педагогических и научно-педагогических работников являются решающими условиями успеха инновационных преобразований в современном обществе. Одним из наиболее перспективных методологических ориентиров постдипломного образования на сегодня стала концепция развития личности, связанная со становлением субъектности человека (Б. Г. Ананьев, К. А. Абульханова-Славская, Л. С. Выготский, Ю. Н. Кулюткин, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, В. И. Слободчиков и др.). Согласно этим представлениям процесс субъектного развития и существования человека может быть охарактеризован способностью личности к самопознанию, к пониманию собственных задач в каждой конкретной ситуации, определению адекватной линии поведения, анализу ситуаций, постановке целей. Данные характеристики субъектности составляют содержание процесса саморазвития специалиста в процессе постдипломного образования. При этом он может быть охарактеризован как субъект самосознания, саморегуляции, общения.

Основные структурные компоненты процесса саморазвития обучающегося:

1. *Рефлексивный*, выражающийся в умении обучающегося переосмысливать отношения с профессиональной действительностью, что выражается, с одной стороны, в построении новых образов себя, его различных подструктур (Я-реальное, Я-будущее, Я-идеальное и т. д.), реализующихся в виде соответствующих поступков, а с другой — в выработке более адекватных знаний о профессиональной сфере и понимании смысла связей своей личности и профессиональной деятельности.

2. *Регулирующий*, включающий профессиональные знания и умения саморегуляции, объединяющий конкретные средства преобразования профессиональной ситуации и индивидуальные возможности специалиста.

3. *Компонент развивающего взаимодействия*, выражающийся в способности обучающегося как субъекта образо-

вательного процесса находить возможности для собственного личностного и профессионально значимого развития.

Основной целью образовательной деятельности в условиях постдипломного образования должно стать освоение обучающимися ведущих идей и методов решения проблем изменений в профессиональной и окружающей социокультурной среде. Такое освоение может осуществляться только на уровне их внутреннего принятия как личностных ценностей.

Деятельность субъекта постдипломного образования строится исходя из следующих предпосылок:

- ▶ освоение ценностно-смысловых структур (отношений, установок, убеждений), то есть все более глубокое их осмысление, внутреннее принятие и использование в качестве ориентировочной основы для организации собственной деятельности, что не может быть достигнуто путем прямой передачи информации;

- ▶ взрослый человек в образовательной деятельности выступает как активный субъект, анализирующий проблемные ситуации, формулирующий задачи, апробирующий пути и способы их решения;

- ▶ групповая деятельность, где индивид становится полноправным участником совместной выработки решений, вступая в диалог с другими;

- ▶ результативность образовательной совместной деятельности специалиста определяется творческой атмосферой групповой работы и общей инновационной средой, в которую погружены обучающие и обучающиеся;

- ▶ задачи организаторов такой деятельности заключаются в том, чтобы создать необходимые условия для совместной учебной работы, выступая в качестве ее координаторов и консультантов.

Специфика образовательной деятельности субъектов постдипломного образования обусловлена не только целевыми установками и содержательной новизной, но и системной организационно-педагогическими условиями, взаимодействие которых способствует переходу на новый качественный уровень. Сочетание этих условий позволит максимально

эффективно использовать интерактивные приемы организации образовательной деятельности, в том числе инновационные. При этом важно соединить преимущества различных обучающих форм человеческого взаимодействия с активной обратной связью (дискуссии, анализа реальных ситуаций, беседы, ролевой игры, самодиагностики и др.), а также четкой постановкой целей и их согласованностью с практическими потребностями обучающихся, высокой вовлеченностью всех участников в процесс обучения. Такая организация образовательного процесса предполагает:

- ▶ распределение ролевых позиций участников;
- ▶ имитацию и моделирование образовательных процессов и явлений образовательной реальности;
- ▶ рефлексию личного и профессионального опыта;
- ▶ рассмотрение фактов и явлений образовательной реальности как основы для собственного исследовательского поиска;
- ▶ значительную протяженность во времени и логическую целостность;
- ▶ использование информационных ресурсов;
- ▶ наличие конструктивного последствия.

Цель такой деятельности — подготовить обучающихся к осознанию инновационных процессов в профессиональной сфере и обеспечить освоение умений управления ими.

Развитие инновационного потенциала человека в условиях постдипломного образования может быть успешным только при наличии творческой образовательной среды. Особо отметим, что в понятие «образовательная среда» целесообразно включать не только учреждение постдипломного образования, среду организации, где работает обучающийся, но также его многообразные связи с различными сферами, относящимися к его профессиональной деятельности (формальные и неформальные группы специалистов, литературу по специальности, глобальные информационные сети и многое другое). Образовательная среда постдипломного образования является неотъемлемой частью культуры, социума, поэтому ее можно рассматривать как подсистему социокультурной среды. К понятию «образовательная среда» обычно относят пространственное окружение, распреде-

ление статусов и ролей, психологический микроклимат, организацию деятельности, целевые и ценностные установки, стиль взаимодействия и т. д. (Г. А. Ковалев, В. А. Ясвин и др.). Многие исследователи применяют теорию систем при изучении образовательной среды, подчеркивая, что человек осмысливается как сложная, открытая, саморазвивающаяся система. Творческая образовательная среда также может быть категоризирована как открытая система. В соответствии с общенаучной методологией системного подхода и, в частности, с теорией синергетики (В. Г. Афанасьев, Т. Парсонс, В. П. Казначеев, Н. Н. Моисеев, Э. Г. Юдин, Ю. А. Урманцев и др.) основными принципами существования открытых систем выступают самоорганизация и саморегуляция.

Творческое развитие личности во многом зависит от того, влияние каких систем, открытых или закрытых, преобладает в ее индивидуальном опыте. Воздействия тех или иных систем будут формировать и соответствующий индивидуально-психологический склад человека, который с определенного момента начинает оказывать влияние на самостоятельные выборы его внешних связей и отношений. В связи с этим отмечается, что условием успешного творческого развития человека является открытое взаимодействие (диалог), которое может обеспечивать оптимальную подстройку контуров внешнего и внутреннего регулирования системы психологической организации человека за счет активного обмена энергией и информацией с внешней средой [45].

Творческое развитие личности может осуществляться одновременно в условиях нескольких образовательных (социокультурных) сред: организации, где человек непосредственно работает; учреждения постдипломного образования специалистов; профессиональной социокультурной (профессиональные сообщества, литературные источники, информационные сети и др.). Есть основания полагать, что мотивированное потребностью развития творческого потенциала в той или иной сфере профессиональной деятельности активное взаимодействие с различными профессиональными средами способствует раскрытию личностных и профессионально значимых качеств обучающихся.

Условиям развития обучающихся в среде учреждений постдипломного образования посвящены работы ряда исследователей (И. Ю. Алексашиной, С. Г. Вершловского, В. Г. Воронцовой, В. Ю. Кричевского, Ю. Н. Кулюткина, Л. Н. Лесохиной, В. Г. Онушкина, Г. С. Сухобской и др.). Опираясь на результаты этих исследований, назовем некоторые основные условия, при соблюдении которых творческое развитие обучающихся может быть наиболее эффективным.

1. *Содержательный компонент:*

- ▶ актуальность содержания образования для развития личности и профессиональной деятельности специалиста;
- ▶ интегративный подход;
- ▶ открытость содержания образования для изменений, включение актуальных профессиональных и социокультурных проблем.

2. *Методический компонент:*

- ▶ вариативность учебных программ;
- ▶ свобода выбора образовательного маршрута в рамках образовательной программы;
- ▶ разнообразие методических обучающих средств;
- ▶ акцент на диалогическое общение;
- ▶ учет различных преобладающих способов восприятия информации у разных людей.

3. *Коммуникативный компонент:*

- ▶ взаимопонимание и удовлетворенность всех участников образовательного процесса взаимодействием;
- ▶ преобладающий позитивный настрой всех участников образовательного процесса;
- ▶ участие всех субъектов в конструировании и оптимизации образовательного процесса;
- ▶ продуктивность взаимодействия в ходе образовательного процесса и удовлетворенность его результатами.

В настоящее время одной из ключевых характеристик творческой образовательной среды становится наличие реальных возможностей для самостоятельного конструирования этой среды обучающимися. Таким образом, создание образовательной среды является одновременно средством и результатом творческого развития личности.

В качестве наиболее важного условия для развития инновационного потенциала любого специалиста многие исследователи называют проектировочную деятельность. Глубокий антропологический смысл проектирования в образовании, по В. И. Слободчикову, состоит в преодолении разрыва между системами научно-философского и эмпирико-аналитического знания, ориентированного на образование, и самой образовательной практикой. На деле это выражается в установлении адекватности образовательного знания и практического профессионального действия. Если говорить о постдипломном образовании как о практико-ориентированной научной области, то проектирование является способом построения цепочки преобразований, переходов от теоретико-концептуального знания к проектному, затем — к технологическому, инструментальному, орудийному, и только потом — к осмысленному практическому действию, к новой профессиональной практике.

В условиях вариативности постдипломного образования особое значение в развитии исследовательского потенциала специалистов принадлежит сетевым образовательным программам. Такие программы позволяют значительно расширить направления профессионального развития педагогов. Под *образовательной сетью* здесь понимается целостность субъектов образования (включая и другие субъекты социокультурной среды), осуществляющих ценностно-смысловое профессиональное взаимодействие, нацеленное на достижение значимых социально-образовательных результатов. Образовательная сеть предусматривает:

- ▶ наличие не только вертикальных, но и горизонтальных связей субъектов образовательного процесса;
- ▶ наличие и понимание общих целей и задач деятельности, которые уточняются в условиях диалога и взаимодействия;
- ▶ решение творческих инновационных задач путем объединения усилий разных субъектов, входящих в состав творческой образовательной среды, а также других субъектов социокультурной среды территорий;
- ▶ психологическую совместимость и позитивные отношения людей в сетевом взаимодействии;

► участие не только организаций, но и отдельных специалистов, микросообществ, ассоциаций, стремящихся к развитию нового профессионального опыта;

► активное использование идей ученых, их опыта, а также их личное участие;

► открытость для новых идей, подходов и участников;

► обеспеченность информационными ресурсами (интернетом и другими способами передачи и обработки информации).

Основные принципы построения сетевых образовательных программ:

► деятельностный характер, означающий, что взрослый человек выступает как активный субъект, анализирующий проблемные ситуации, формирующий задачи, апробирующий пути и способы их решения;

► многообразие позиций, в которых выступает специалист — участник образовательной сети: проектировщик, эксперт, тьютор и т. д.;

► индивидуализация, предполагающая возможность учета особенностей профессиональной деятельности специалиста и его личности;

► целостность, означающая наличие единой концептуальной основы, соподчиненности целей, задач, содержания обучения;

► модульность, представляющая собой возможность построения образовательной программы из различных модулей с целью конструирования индивидуального образовательного маршрута.

Таким образом, развитие инновационного потенциала специалиста в процессе постдипломного образования может быть построено на основе субъектного подхода при условии создания соответствующей образовательной среды, реализации сетевых образовательных программ, включающих проективную деятельность обучающихся. Ситуация становления личности обучающегося проектируется как процесс постоянного взаимодействия личностных параметров с моделируемой в образовательном процессе функциональной структурой деятельности, ее содержанием и объектом.

Технология педагогического проектирования направлена на четыре объекта проектировочной деятельности:

- ▶ траектории обучения педагога новому виду профессиональной деятельности;
- ▶ модели учебного процесса;
- ▶ методическую систему обеспечения учебного процесса;
- ▶ технологии проектирования и реализации дидактических условий постдипломного образования.

Постдипломное образование характеризуется как мобильная, гибкая, открытая для оперативных изменений и обоснованных инноваций система, не только обеспечивающая удовлетворение потребностей личности в приобретении новых профессиональных компетенций, но и стимулирующая развитие сущностных сил и способностей для самоопределения и самореализации, рефлексии обучающегося как субъекта поиска своего места и смысла существования в современном образовательном пространстве.

ГЛАВА II **ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРОГРАММА КАК СТРУКТУРНО- ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ЕДИНИЦА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА**

1. Концептуальные подходы к формированию нового контекста постдипломного образования.
2. Современные подходы к разработке системы требований к результатам освоения образовательных программ.
3. Технологический конструктор образовательной программы

1. Концептуальные подходы к формированию нового содержательно- деятельностного контекста постдипломного образования педагогических и научно-педагогических кадров

Методологию формирования содержательно-деятельностного контекста постдипломного образования педагогов мы связываем с принципиальным различием двух типов профессионализма: сопряженного с работой в уже сложившейся системе образования и сопряженного с работой с самой системой, ее изменением и развитием. Последнее предполагает наличие особого типа знаний и соответствующих способностей, позволяющих развернуть профессиональную деятельность, направленную на развитие образовательной системы. Профессионалы, работающие с развитием существующих образовательных систем, призваны обеспечить привнесение профессионального знания другого типа, что требует формирования у них нового типа педагогического профессионализма.

Методологические основания для разработки программ постдипломного образования:

▶ *аксиологическое* — гуманитарно-антропологический подход;

▶ *технологическое* — задачный и ситуационно-позиционный подходы;

▶ *инструментальное* — андрагогический подход.

В соответствии с представлениями *гуманитарно-антропологического подхода* рассматриваются такие категории, как «педагогический профессионализм», «педагогическая деятельность», «педагогическая позиция».

Приоритеты профессиональной деятельности в системе образования:

▶ обучение способам добывания знаний;

▶ построение и организация образовательных процессов как систем, создающих условия для формирования многомерного сознания, способностей самоопределяться в истории и культуре, для развития техник понимания, мышления, действия, рефлексии, воспитания потребности в самообразовании и саморазвитии.

По сути, современный педагог-профессионал — антропотехник, способный решать задачи развития обучающихся своими педагогическими средствами, содержанием педагогической деятельности, адекватными для каждого уровня образования.

Профессионал, владеющий знаниями по предмету деятельности и соответствующими способностями, всегда является частью профессионального сообщества, а следовательно, удерживает в сознании всю сферу профессиональной деятельности, умеет соотносить свою деятельность с деятельностью других профессионалов данной сферы, выстраивать содержательные коммуникации с ними. Способности профессионала, в отличие от способностей специалиста, включают в себя рефлексивность и позиционность. Наличие этих способностей позволяет профессионалу строить и реализовывать собственную деятельность в исходных условиях, заниматься ее проектированием и изменением.

Педагог-профессионал — это высокообразованная личность, умеющая работать с процессами образования и разви-

тия, владеющая профессиональной деятельностью и средствами ее развития. Он способен создавать принципиально новое содержание образования, самоопределяться в профессионально значимых ситуациях, строить программы самообразования, вести поиск и отработку новых образовательных технологий. Профессионал — это целостный субъект, ответственный и активный, свободный в проектировании, осуществлении и творческом преобразовании собственной деятельности, способный удерживать при этом культурно-исторический контекст профессионального труда. В подлинном Профессионале органично соединяются Личность и Мастер.

Профессия педагога как социально ориентированная, помимо предмета деятельности (например, знания своего предмета и методики его преподавания), включает в себя социокультурный контекст его реализации, особую социальную, культурную и антропологическую предметность. Современный педагог должен владеть, распоряжаться целым рядом специфических видов интеллектуальной деятельности: исследованием, связанным с поиском и открытием новых источников образовательных ресурсов; конструированием, то есть созданием принципиально новых ресурсов развития и совершенствования образования; проектированием — обогащением ресурсной базы образования, позволяющей его совершенствовать, а иногда и кардинально преобразовывать; и управлением, главный смысл которого — рациональное распределение и эффективная реализация наличных ресурсов.

Сегодня эти виды профессиональной деятельности должны входить в общий блок способностей, обеспечивающих профессиональную компетентность современного педагога, если он ставит перед собой одну из важнейших профессиональных задач: исследовать, сконструировать, спроектировать и организовать систему образовательных ситуаций, обеспечивающих подлинное развитие базовых способностей человека в образовательных процессах.

Становление профессиональной позиции педагога представляет собой процесс качественных изменений в структуре мотивационно-ценностных отношений и их приоритетов, расширение личностных ресурсов педагога, результатов его

деятельности. В качестве ведущих факторов становления профессиональной позиции педагога Н. М. Борытко называет рефлексию как осмысление его профессиональной деятельности, самооценку как оформление профессиональных смыслов в ценности и самосознание как способность к произвольности профессиональной деятельности и поведения [23]. Становление профессиональной позиции педагога как цель его непрерывного образования определяет необходимость соблюдения системы трех принципов:

- ▶ рефлексивности (предполагающего осмысление педагогом собственного опыта, обнаружение профессионально-личностных смыслов);
- ▶ интерактивности (соотнесение собственных смыслов, осознание, формирование ценностных ориентиров);
- ▶ проективности (развитие профессионального самосознания, утверждение личной профессиональной позиции в деятельности).

Если рассматривать постдипломное образование педагогов как ступень становления профессиональной педагогической позиции, то, по утверждению Н. М. Борытко, процессы осмысления и осознания профессионально-педагогической деятельности происходят здесь одновременно, и в «точке их встречи» профессионально-личностная позиция педагога как ценностно-смысловое образование становится не только основой, но и источником его саморазвития, утверждения профессиональной свободы и достоинства, когда авторская концепция педагога реализуется в системе педагогической деятельности (авторском опыте, образовательных программах, проектах, координирующих систему педагогических факторов).

Л. М. Митина представляет педагогическую позицию как комплекс структурообразующих компонентов: ценности образования и развития личности, профессиональных умений и навыков, управленческой позиции (актуализация или манипуляция) [63]. В качестве главного условия для становления актуальной педагогической позиции в процессе повышения квалификации и переподготовки педагогов она называет их мотивированность к профессионально-личностному росту. Управление развитием профессиональной

позиции педагога в логике научной школы Т. И. Шамовой рассматривается как диалоговое субъект-субъектное взаимодействие участников образовательного процесса, основанное на рефлексивных связях, направленное на индивидуальное и групповое переосмысление позиции и имеющее своим результатом изменения в деятельности и поведении субъектов взаимодействия [67].

В русле *гуманитарно-антропологического подхода* педагогическая позиция представляется уникальной и единственной в своем роде — она одновременно и личностная (выявляется во всякой встрече обучающего и обучающегося), и профессиональная, культурно-деятельностная позиция (необходима для создания условий достижения целей образования). В личностной позиции педагог встречается с другим человеком, в собственно профессиональной — с условиями его становления и развития.

Онтологический аспект профессиональной педагогической позиции образуют основания взаимосвязи жизнедеятельности обучающего и жизнедеятельности обучающегося. Это могут быть как исторически сложившиеся нормы, эталоны культуры, образцы деятельности или типы поведения в какой-либо сфере, так и непосредственная жизненная ситуация. Процессуальный аспект педагогической позиции составляют исходные движущие силы развития событийной образовательной общности, сущностной характеристикой которой становится единство многообразия жизненных позиций субъектов образовательной деятельности, их индивидуальностей.

Антропологический подход к образованию может быть операционализирован в оригинальной типологии профессиональных педагогических позиций, предложенной В. И. Слободчиковым [43]. В ней предполагается выделение культурных позиций, обеспечивающих хранение и передачу норм и эталонов культуры, и бытийных позиций, связанных с выращиванием и сохранением ценности человеческого способа жизни. Они объединяют позиции «Умелец» (смысл которой — в погружении обучающегося в совместное действие и научении его действовать в той или иной предметной области или сфере деятельности) и «Учитель»

(связанную с обучением способам постановки учебных задач и методам их решения).

К бытийным относятся позиция «Родитель», означающая духовную связанность, близость образующего и образуемого в направлении выращивания жизнеспособного человека, выявления его образовательных потребностей и возможностей и развития способностей, и позиция «Мудрец», направленная на воспитание Всечеловеческого в человеке через развитие так называемых базовых способностей человека — воображения, рефлексии, мышления, коммуникации и т. д.

Педагог-профессионал одновременно является субъектом образовательного процесса и субъектом педагогической деятельности. Как субъект образовательного процесса педагог выступает проектировщиком, конструктором, организатором и непосредственным участником событийной встречи, носителем определенной личностной, бытийной позиции, что предполагает свободное и сознательное самоопределение в педагогической практике, принятие ответственности за результаты образования. Субъектность в педагогической деятельности предполагает знание соответствующих норм, владение способами и средствами ее осуществления. В этом качестве педагог выступает как носитель деятельностной (предметной) позиции, необходимой для достижения целей образования и развития личности. Ценности и смыслы образования в сознании педагога должны быть актуализированы и трансформированы в цели профессиональной деятельности, реализующиеся адекватными средствами.

Содержание педагогической деятельности обусловлено целями и задачами развития человека на определенном уровне образования. Предметом деятельности педагога выступают создание образовательных ситуаций как пространства полноценного проживания обучающимися (воспитанниками) ситуаций развития и организация перехода от одной образовательной ситуации к другой — более высокого уровня и содержания. Педагог должен хорошо знать ситуации развития на определенном уровне образования и в соответствии с их динамикой уметь занимать надлежащую позицию. В зависимости от целей и задач развития и складывающейся ситуации он занимает и актуальные для данной

ситуации базовые профессиональные позиции: умельца, учителя, родителя, мудреца. Содержание педагогической деятельности включает описание основных действий педагога и их смысла в конкретной образовательной ситуации.

Учитывая высокую скорость изменений в современном обществе и возрастающую сложность профессиональных задач, педагоги должны обладать принципиально новыми знаниями, умениями и навыками, обеспечивающими им возможность формировать у своих подопечных в соответствии с их личностными и возрастными особенностями те качества, которые сделают их востребованными в новом мире [16]. Отсюда возникает необходимость наличия у педагогических работников надпрофессиональных компетенций или универсальных умений, которые являются залогом формирования надпрофессиональных навыков и умений обучающихся, позволяющих им быть эффективными в самых разных видах деятельности:

- ▶ системного мышления (умения определять сложные системы и работать с ними);

- ▶ навыков межотраслевой коммуникации (понимания технологий, процессов и рыночной ситуации в разных отраслях);

- ▶ умения управлять проектами и процессами;

- ▶ клиентоориентированности, умения работать с запросами потребителя;

- ▶ умения работать с коллективами, группами и отдельными людьми;

- ▶ работы в режиме высокой неопределенности и быстрой смены условий задач (умения быстро принимать решения, реагировать на изменение условий работы, распределять ресурсы и управлять своим временем).

Обозначенные качества воплощаются в новых профессиональных педагогических позициях, обеспечивающих достижение требуемых обществом культурно-образовательных и социальных эффектов (<http://www.niro.nnov.ru/?id=28035>). Это такие позиции, как:

- ▶ *модератор решения учебно-познавательных и учебно-практических задач* — проектирует содержание учебного материала как систему учебных задач и эффективно уп-

равляет учебной деятельностью (деятельностью по решению учебной задачи), ориентируясь на поддержку самостоятельности обучающихся в выработке и принятии решений, готовность нести ответственность за свои действия;

▶ *разработчик индивидуальных образовательных траекторий* — педагог, создающий «путь обучения», образовательный маршрут с учетом индивидуально-психологических качеств и способностей конкретного обучающегося;

▶ *тьютор* — сопровождает процесс освоения обучающимся новой деятельности. Ключевой характеристикой такого образования становится не только передача знаний и технологий, но и формирование у обучающихся творческих компетентностей, готовности к переобучению, «умение обучаться в течение всей жизни, выбирать и обновлять профессиональный путь» [3];

▶ *навигатор образовательных событий*² — организует специальные условия для осмысления и осознания полученного опыта, превращения его в средство для достижения новой, более высокой цели, предполагает наличие ряда профессиональных умений и навыков, среди которых умение наблюдать за деятельностью, поведением и взаимоотношениями обучающихся, анализировать текущие события, интерпретировать полученные результаты;

▶ *ментор проектов (исследований)* — руководит проектной (исследовательской) деятельностью обучающихся: передает правила и ценности, которыми они должны руководствоваться; создает условия для практического применения полученных на уроках знаний и умений; помогает понять особенности проектной (исследовательской) культуры и осуществляет экспертизу ее результатов; помогает установить необходимые связи, выступает в роли менеджера; помогает саморазвитию обучающихся через рефлексию;

▶ *координатор социальных практик* — обеспечивает согласование и упорядочение усилий различных агентов воспи-

² **Образовательное событие** — специальная форма организации и реализации образовательной деятельности, выстроенная как интенсивная встреча реальной и идеальной форм порождения и оформления знания (Б. Д. Эльконин).

тания и социализации через организацию социальных практик;

► *игротехник* — организует игровые образовательные события в рамках педагогической игротехники: моделирует игровую действительность, организует погружение в нее обучающихся с целью достижения нового уровня выполнения какой-либо деятельности через проблематизацию и организацию коллективной мыследеятельности, прорабатывает многофокусную рефлексию игровой деятельности, групповые и психотехнические процессы;

► *антропотехник* — создает условия для формирования каких-либо качеств или свойств личности на основе присущих человеку способностей, опираясь на реальную конкретную практику жизни, актуальную для обучающегося в настоящий момент, используя технологии задачной и проблемной форм организации образовательной деятельности;

► *консультант развития (evolution-consultant)* — диагностирует нормы развития субъектности обучающихся, оказывает консультационную помощь в построении возрастнорегулируемых моделей развития, осуществляет консультационное сопровождение реализации индивидуальных образовательных маршрутов, выявляя проблемные зоны в развитии субъектности обучающихся, и проектирует способы решения проблем.

В технологическом аспекте ключевая проблема содержательно-деятельностных изменений в системе постдипломного образования педагогических и научно-педагогических кадров состоит в том, как обеспечить системность и целостность проектируемых результатов и в каких единицах описать конкретные условия становления педагога-профессионала. В качестве такой единицы выступает задача.

Применительно к постдипломному педагогическому образованию *задачный подход* предполагает, что содержание образовательной деятельности строится как специально сконструированная система задач различных типов, в которой осуществляется дидактическая стыковка предметного содержания и педагогических обучающих действий [39].

В русле задачного подхода процесс постдипломного образования педагога рассматривается как поэтапное реше-

ние педагогических задач — от овладения ведущими идеями о решении проблем модернизации образования до разработки практико-ориентированной концепции решения этих проблем в конкретных условиях педагогической деятельности. В образовательном процессе педагогическая задача рассматривается как модель реальной практической ситуации, решение которой состоит в обнаружении способа или средства преодоления противоречий на пути к достижению цели педагогической деятельности.

Задача может рассматриваться, во-первых, как особый психолого-педагогический инструмент в контексте постдипломного образования педагога, строящийся на основе проблемной ситуации, в виде последовательности действий для решения профессиональных педагогических проблем. Во-вторых, как системное единство мотивационно-целевого, содержательного, процессуального, технологического, рефлексивно-оценочного компонентов. Представляя собой неотъемлемый элемент образовательного процесса, задача обладает всеми его существенными признаками, подчиняется его закономерностям, соответствует ведущим принципам.

В теории деятельностного содержания профессионального развития педагога в системе постдипломного образования существует понятие «дидактическая задача» (Г. А. Игнатьева). Оно обозначает задачу рефлексивного управления темпом и содержанием профессионального развития и саморазвития обучающихся в системе постдипломного педагогического образования. Конструирование шага развития в дидактической задаче невозможно без рефлексии социокультурного объекта, воплощенного в содержании образовательной программы, и индивидуальной рефлексии собственного опыта субъективации, связанной с этим объектом. Дидактическая задача интегрирует в себе, с одной стороны, структуру теоретического конструирования — предметное знание, а с другой — живую деятельность взаимодействующих взрослых — обучающего и обучающихся, способных удерживать данную предметность.

Исходя из того что образовательный процесс системы постдипломного образования педагога представляет собой систему рефлексивных надстроек над социокультурными

объектами, в которых актуально живет педагог и частью которых он является, дидактическая задача как задача управления профессиональной деятельностью и ее регулирования выводит предмет профессионального содержания в метапредметную плоскость и позволяет перейти от дидактических принципов имитации социокультурного объекта к педагогической реальности его существования.

Дидактическая задача представляет собой систему внутренних, психических (целей, ценностей, решений, субъектного опыта) и внешних (предметно-ситуационных, социокультурных, событийно-прогностических) условий постдипломного образования. Система дидактических задач несет в себе возможности развертывания содержания обучения в его динамике путем создания сюжетной канвы проектируемой профессиональной педагогической деятельности.

Педагогический профессионализм характеризуется базовым набором педагогических задач и способов их решения. Этот набор включает задачи разных типов: программирования и планирования учебного процесса, проектирования ситуаций учения—обучения и их реализации, психолого-педагогической диагностики. Отсюда следует, что формирование нового педагогического профессионализма должно происходить через решение обучающимися комплекса собственно педагогических задач.

Главная особенность таких задач состоит в том, что они «отображают» в себе специфическим образом всю целостность взаимодействия ключевых позиций системы образования: педагогов, обучающихся, родителей, администраторов образования и др. Постановка, принятие и решение этих задач в условиях постдипломного образования становятся возможными за счет формирования особой действительности педагогического мышления (включающей определенные методологические схемы) и особой, деятельностной, ориентации сознания. Соответствующая процедура включает следующие шаги: проектирование педагогической ситуации совместно обучающими и обучающимися; реализацию ситуации (имитационно); рефлексивный анализ ситуации и реализованных в ней способов решения педагогических задач.

В соответствии с требованиями *ситуационно-позиционного подхода* процессуальный аспект программ постдипломного образования строится как система образовательных ситуаций, каждая из которых представляет собой специфическое пространство профессионально-личностного развития обучающегося. Согласно представлениям Н. В. Бордовской, А. К. Марковой и А. А. Реана о профессиональном развитии педагога, эта ситуация является проблемной, связанной с реализацией определенной профессиональной позиции. Важным условием построения ситуаций профессионально-личностного развития становится переосмысление не только самого содержания постдипломного образования, его структуры и формы организации, но и его состава и средств культивирования новых ожидаемых профессиональных компетенций современного педагога.

По мнению сторонников антропологической проектно-преобразующей парадигмы образования Н. Г. Алексева, Ю. В. Громько, А. А. Попова, В. К. Рябцева, В. И. Слободчикова, новые нормы профессионализма не передаются «из рук в руки», не формируются в режиме информирования и просвещения — новые нормы профессиональной компетентности должны быть «выращены» при непосредственном участии самого обучающегося в процессе проектирования ситуаций профессионального развития.

В качестве ведущих факторов позиционного самоопределения педагога большинство отечественных (Е. И. Исаев, С. М. Зверев, Н. Б. Ковалева, И. В. Муштавинская, Т. Г. Новикова, В. И. Слободчиков) и зарубежных исследователей (*J. Mezirow, J. Moon, D. Schön, D. Stein* и др.) рассматривают рефлексию как осмысление педагогом своей профессиональной деятельности, самооценку, оформление профессиональных смыслов в ценности и самосознание, способность к произвольности профессиональной деятельности и поведения.

Так, С. Брукфилд указывает шесть причин, по которым рефлексия в образовании взрослых играет важную роль. В частности, рефлексия в ситуации учения—обучения [91]:

► помогает нам принимать обоснованные действия с лучшим шансом на достижение желаемых результатов;

- ▶ помогает нам развивать предпосылки практики и принципы — ее регуляторы;
- ▶ помогает удерживать перспективу относительно пределов наших возможностей в обучении;
- ▶ помогает нам выражать себя эмоционально;
- ▶ делает учебный процесс мотивированным;
- ▶ увеличивает степень доверия, позволяет обучающимся чувствовать себя в безопасности относительно собственных взглядов и убеждений.

Как утверждают такие авторитетные специалисты в области разработки проблем рефлексивности в образовании взрослых, как У. Бекк, С. Лаш и А. Гидденс, мы живем в эпоху «рефлексивного модерна» [92]. В настоящее время рефлексивность признается как ведущий путь, в котором люди, организации и даже нации могут найти точку опоры в «стремительно растущем мире», который становится все более индивидуализированным, интенсифицирующимся и ускоряющимся. Соответственно идея разработки технологий образования взрослых, построенных на рефлексии и развивающих рефлексию, является важным фактором создания инновационного пространства постдипломного образования.

Сущностные характеристики такого пространства:

- ▶ диалоговый характер;
- ▶ наличие социокультурного дискурса на основе включения в него как непосредственных участников образовательных событий, так и субъектов, опосредованно связанных с ними;
- ▶ создание условий для ценностно-смыслового самоопределения участников, а также для формирования междисциплинарных и метапредметных связей процесса передачи культурных способов понимания нового педагогического профессионализма.

Именно механизм рефлексивного управления выводит постдипломное образование за рамки деятельности систем высшего образования и повышения квалификации педагогов, трансформируя его в целостную метасистему, надстраивающуюся над современным образованием в целом и включающую как психолого-педагогические аспекты, так и фило-

софско-методологические, социально-экономические, нормативно-правовые, управленческие и т. д.

Учитывая принцип развития, изящно описанный в теории развивающего обучения В. В. Давыдовым как принцип, который управляет темпом и содержанием развития [34], главным смыслом рефлексивного управления следует считать «распределение, координацию и реализацию наличных интеллектуально-волевых, образовательных, организационно-управленческих и других ресурсов, отношение и способ удержания деятельности в целом, осуществление оценки и контроля (рефлексии) базовых параметров этого вида деятельности» [34, с. 51].

В соответствии с этими положениями в условиях постдипломного образования необходимо в достаточном количестве сформировать развивающие средства и разработать уникальный способ «синхронного распределения» ресурсов в точки роста и развития, опираясь на средства для проектирования подлинно социальных ситуаций развития и самоопределения субъектов образовательной деятельности.

Механизм рефлексивного управления является специфической чертой деятельности преподавателя в сфере постдипломного образования педагогов, функция которого как транслятора профессионально-педагогических знаний и оператора дидактических средств меняется на функцию консультанта-эксперта по методу добывания и применения этих знаний в направлении перехода от теоретического знания к проектному и далее — орудийно-конструкторскому и практическому действию.

Управление процессом становления новых функциональных позиций характеризуется тем, что необходимо соблюдать преемственность в процессе проектирования конечного образовательного результата, следить за сохранением качества содержания при переходе от одной ситуации развития к другой и адекватностью применяемых средств поставленным целям. Объектом управления является развивающаяся и самоорганизующаяся система, в которой невозможно выделить жесткую однонаправленную структуру управления. Здесь задается (как возможная вообще и необходимая для успешного развития) рефлексивная позиция,

занимая которую обучающийся педагог делает себя и ситуацию доступными для сознательной преобразующей деятельности.

Образовательная программа в этом контексте представляет собой некий рефлексивный контур, в котором осуществляется процесс осмысления получаемых каждым участником образовательного процесса результатов, продуктов образовательной деятельности при помощи их изучения и сравнения, что неизбежно приводит к постепенному переходу от мыслительного к практическому действию. Соответственно меняются и позиции обучающихся. Выступая не просто участниками образовательного процесса, а его полноправными соавторами, проектировщиками и конструкторами, обучающиеся реализуют позиции консультанта-эксперта и проектного консультанта как в отношении других субъектов, так и в отношении самих себя, непрерывно развивающихся и трансформирующих содержание и способы своей профессиональной деятельности в пространстве постдипломного образования.

Таким образом, рефлексивное управление, при котором обучающиеся осознают смысл и результаты своих действий, становится основанием процесса формирования новых профессиональных позиций. «Рефлексивность выполняемого действия — неотъемлемое свойство общего способа действия, способность человека определить границу знания и незнания, умения и неумения», — пишет В. В. Давыдов о рефлексии как различительном признаке теоретического типа мышления [34, с. 197]. Очевидно, что наличие рефлексивной способности является базисом, на котором только и возможно формирование способностей к самосовершенствованию, саморегулированию и саморазвитию, к социальному взаимодействию человека и социальной сферы, что составляет основу эффективной деятельности педагогов, адекватной содержанию и динамике непрерывно меняющейся образовательной реальности, и деятельности преподавателей — исследователей, прогнозирующих и проектирующих эти изменения и осуществляющих соответствующую подготовку педагогов, сопровождение, обеспечение и поддержку их профессиональной деятельности.

Ключевым для понимания концепта нового содержательно-деятельностного контекста постдипломного образования педагогических и научно-педагогических кадров следует считать построение концептуальной модели рефлексивного контура управления процессом формирования новых профессиональных позиций (рис. 2).

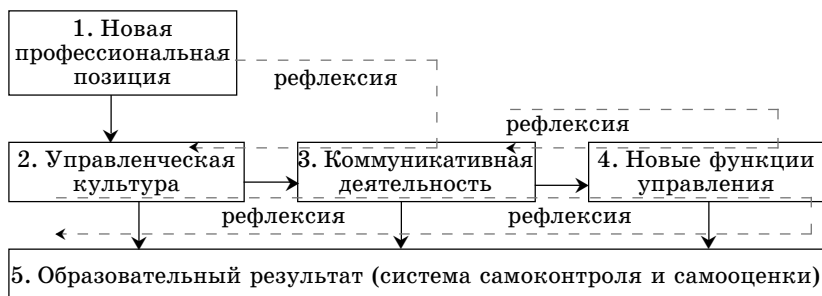


Рис. 2. Рефлексивный контур управления процессом формирования новых профессиональных педагогических позиций

В схеме использованы следующие термины:

► *новая профессиональная позиция* педагога как консультанта-эксперта и проектного консультанта:

- способность идентифицировать потребности и в соответствии с ними формулировать экспертно-аналитическую, управленческую задачи;
- решимость и энергия в реализации цели при условии эффективного использования ресурсов;
- способность к лидерству и удержанию позиции;
- способность воздействовать на других в целях интеграции совместной деятельности и удовлетворения интересов данного профессионального сообщества;

► *управленческая культура* — имманентное свойство личности, которое проявляется в его профессиональной деятельности. Критерии эффективности профессиональной деятельности: продуктивность, умение определять и формировать цели, умение быть партнером, соответствие стиля управления конкретной ситуации и т. д.;

► *коммуникативная деятельность* — общение, в котором реализуется обмен другими видами деятельности (знаниями,

умениями в иных областях жизни); связь между индивидами, основанная на взаимопонимании и поиске общих смыслов;

▶ *функции управления* — определенный вид управленческой деятельности, объективно необходимой для обеспечения целенаправленного воздействия на объект управления;

▶ *образовательный результат (система самоконтроля и самооценки)* — образовательный результат определения и анализа качественных и количественных характеристик управляемого объекта, а также непосредственно процесса управления.

Новые профессиональные педагогические позиции (1) стимулируют постоянное присутствие в образовательной деятельности управленческой культуры (2). Управленческая культура создается посредством коммуникативной деятельности (3), что заставляет отказаться от авторитарной позиции и осуществлять управленческие функции (4), ориентируясь на образовательный результат (5), подвергающийся проверке, контролю и оценке самой личностью (см. рис. 2).

Ситуация профессионально-личностного развития рассматривается в условиях постдипломного образования как образовательное пространство, представленное совокупностью взаимообусловленных компонентов:

▶ модульного типа содержания, задающего конкретный комплекс способностей педагога, фиксированных в базовых смыслах и ценностях профессиональной педагогической деятельности;

▶ технологии ситуационно-позиционного обучения;

▶ деятельности самих обучающихся со своим предметом и способами работы.

Технологию ситуационно-позиционного обучения в условиях постдипломного образования мы представляем как последовательную взаимосвязанную систему обучающихся и учебных действий, направленную на создание условий для позиционного самоопределения педагогических работников относительно ценностей и смыслов профессиональной деятельности.

Механизм позиционного самоопределения педагогов представляет собой систему переходов:

▸ от незнания к знанию (теоретико-методологическая позиция);

▸ от субъекта деятельности к субъекту собственной деятельности (профессионально-деятельностная позиция);

▸ от неумения решать профессиональные задачи к умению представлять перспективную модель целенаправленных действий (конструкторско-методическая позиция).

Структурно-содержательная единица технологии ситуационно-позиционного обучения в условиях постдипломного образования — образовательная ситуация, строящаяся как ситуация профессионального развития и в предельно общем виде являющаяся своего рода базовой схемой, рамкой образовательного события, включающей в себя как последовательность происходящих действий, так и совокупность существующих в нем отношений участников.

В данном контексте мы рассматриваем образовательное событие как значимое для каждого из участников учебно-профессиональной общности творческое действие, совместное создание новой образовательной практики здесь и сейчас, обогащающее личное знание и личностный опыт участников, что и составляет содержание новой профессиональной позиции.

Центральная идея технологии ситуационно-позиционного обучения состоит в моделировании событийного пространства постдипломного образования, в котором субъекты образовательной деятельности не просто самоопределяются по отношению к тем или иным ценностям или поступкам участников моделируемых образовательных ситуаций, но совершают собственное позиционное проектное действие в форме творческой рефлексии. Позиционное действие выстраивается на рефлексивном отображении и последующем разрешении в образовательных процессах практических проблем образования и профессионально-педагогической деятельности, возникающих в различных типах образовательных практик.

Структура событийного пространства деятельности, в котором реализуется технология ситуационно-позиционного обучения, складывается из следующих уровней:

1) *внешнего*, задаваемого категорией призвания, предназначения или миссии современного педагога, обозначаемого совокупностью жизненных приоритетов, ценностей, которыми общество наделяет данную профессию;

2) *срединного*, задаваемого категорией «профессиональная педагогическая компетентность», содержание которого представлено дополнительными профессиональными программами или образовательными программами аспирантуры, а организационной формой является событийная общность участников их реализации;

3) *внутреннего*, задаваемого категориями «действия», «умения», «операции» и представляющего операциональную сторону формируемой новой профессиональной педагогической позиции.

Представим динамику процесса становления новой профессиональной позиции в его смысловых переходах от одной образовательной ситуации к другой, во-первых, в плане межличностного общения участников образовательного события, во-вторых, в плане особенностей отношения обучающихся к содержанию проблем, поставленных в качестве предмета исследования, и нахождения способов их разрешения, осознания их как ресурса развития профессионализма, и, в-третьих, в контексте собственно рефлексии, благодаря которой обучающиеся приходят к интерпретации и открытию новых знаний и способов действия, отталкиваясь от имеющегося опыта.

Первая образовательная ситуация характеризуется нами как ситуация проблематизации, связанная с требованием к обучающимся формулировать проблемы, с которыми они встречаются в своей деятельности. По сути, это намеренная рефлексивная остановка в текущей профессиональной деятельности в целях рассмотрения различных точек зрения на возникающие проблемы при одновременной поддержке постоянно открытой перспективы поиска путей их решения. Это имеет большое значение как для

формирования нового понимания ситуации, так и для ее последующего изменения. Именно на этом этапе происходит оформление основных сюжетных линий формирования новых профессиональных позиций.

Принципиальной особенностью второй образовательной ситуации является организация коллективной деятельности обучающихся. Данная работа разворачивается в плоскости совместной разработки сценариев организации и осуществления намеченных сюжетных линий: определения коллективных и индивидуальных целей и мотивов, выявления степеней свободы выбора, планирования путей развития в зависимости от влияния различных факторов и переменных среды, функционирование которых приводится в действие событием.

Третья ситуация — кульминационная точка технологии ситуационно-позиционного обучения. Это этап непосредственной реализации образовательных событий согласно разработанному сценарному ходу сюжетных линий. Мера включения в событие каждого участника может быть определена только им самим, но зависит от его включенности на предыдущих этапах разработки и подготовки события.

И наконец, четвертая ситуация реализуется в разнообразных формах как открытого обсуждения соотношения ожиданий и результатов, так и письменного рефлексивного отчета. Эта ситуация характеризуется повышением уровня рефлексивности педагога (самоанализ и самооценка; взвешивание своих возможностей, рассуждение о будущей деятельности и пр.).

Таким образом, проживание данных образовательных ситуаций обучающимися в режиме рефлексивной практики ведет их от понимания собственной практической ситуации и перевода ее для себя в учебную (сюжет формирования новой профессиональной позиции) к реконструкции ситуации (переводу в возможные варианты новой образовательной практики и оформлению позиции как новой нормы профессиональной деятельности).

Андрогогический подход рассматривается применительно к программам постдипломного образования как инструмент реализации образования взрослых. Он позволяет учесть

потребности и интересы самих обучающихся, выступает одним из основных факторов возрастания компетентности взрослых людей до уровня эффективной профессиональной деятельности, адекватной условиям постоянных изменений окружающего мира. Отличительной чертой применения андрагогического подхода являются новое содержание (модульное) и новые принципы обучения педагога:

- ▶ системности — построение содержания как системы задач различного типа;

- ▶ реалистичности — оснащенность программ разного рода ресурсами;

- ▶ реализуемости — возможность и необходимость осуществления замысла;

- ▶ управляемости — реализация развивающей и развивающейся функции новой модели подготовки педагогических и научно-педагогических кадров в системе постдипломного образования;

- ▶ рефлексивности как комплексной мыслительной способности к постоянному анализу и оценке каждого шага профессиональной деятельности, способности гибко перестраиваться по мере изменения ситуации и принимать ответственное решение и др.;

- ▶ многоуровневости — развитие непрерывности в профессионализации, позволяющей проектировать разнообразные программы с учетом возраста и индивидуальных особенностей личности;

- ▶ цикличности — овладение содержанием в виде завершенных модулей и блоков информации, позволяющих личности самостоятельно строить свою образовательную траекторию профессионального развития;

- ▶ многофункциональности — широкий спектр функций, реализуемых в рамках новой модели профессионального развития и саморазвития.

Существенной особенностью образования взрослых при проектировании содержательно-деятельностного контекста постдипломного образования, ориентированного на формирование новых профессиональных позиций, является сочетание развития рефлексивности обучающихся с процессами группового развития [95]. Последовательность развития

группы включает в себя стадии формирования, конфликта, нормирования, исполнения и завершения [104].

Этап формирования включает тестирование норм межличностных отношений и норм поведения и установление взаимоотношений зависимости от лидеров, других членов группы или существовавших ранее нормативов. Для второго этапа характерны конфликт и поляризация вокруг межличностных проблем, сложившихся норм взаимоотношений, группового влияния и нормативных требований. На нормирующей стадии группа разворачивает новые требования и принимаются новые роли; члены сообщества начинают доверять друг другу, легче выражаются личные или индивидуальные мнения. И наконец, на исполнительском этапе группа готова выполнить свою задачу. Роли адаптированы к задаче и функциональны, направлены на достижение как общих целей группы, так и индивидуальных целей ее членов. На стадии завершения группа распускается и завершаются групповые роли.

При построении постдипломного образования педагогических и научно-педагогических кадров ориентация на андрагогический подход характеризует его как многоуровневую систему [68]:

- ▶ включающую философские, психолого-педагогические, управленческие, экономические, нормативно-правовые, андрагогические, информационно-технологические, социологические знания и мониторинговые исследования;

- ▶ предоставляющую обучающимся возможность выбора вариативных учебных программ на основе самоанализа своих социально-профессиональных потребностей;

- ▶ обеспечивающую решение практических проблем в условиях, максимально приближенных к определенной области образовательной реальности с учетом профессионального и социального опыта субъектов образования;

- ▶ способствующую рефлексивному анализу обучающимися своего опыта и развитию их стремления к самопознанию и саморазвитию;

- ▶ учитывающую особенности специалистов как субъектов профессиональной и образовательной деятельности.

2. Современные подходы к разработке системы требований к результатам освоения образовательных программ в области постдипломного образования: общее и специфичное

При проектировании содержательно-деятельностного контекста постдипломного образования педагогических и научно-педагогических кадров, направленного на профессиональное развитие и формирование новых профессиональных позиций, мы ориентируемся на разработку как системы образовательных результатов, то есть ожидаемых и измеряемых конкретных достижений обучающихся и выпускников в виде знаний, умений, навыков, способностей, компетенций, описывающих, что должен уметь обучающийся (выпускник) по завершении всей образовательной программы или ее части, так и совокупности образовательных эффектов как последствий образовательного результата, фактически являющихся абсолютным показателем, характеризующим качественную сторону произошедшего изменения в структуре личности обучающегося (выпускника) в результате освоения образовательных программ. Другими словами, того, к чему привело достижение этого образовательного результата.

Рассматривая постдипломное педагогическое образование в системе профессионального развития человека, Е. А. Маралова выделила три группы эффектов [59].

1. Социокультурные:

► ориентированность личности педагога в разных профессиональных и обыденных ситуациях, способность к снятию конфликтности, организации согласованных взаимодействий без потери ассертивности;

► приобретение способности к адекватным оценкам социально-педагогических ситуаций и безоценочному отношению к ситуациям взаимодействия на основе принятия и понимания субъективных особенностей участников;

► развитие рефлексивно-проективного опыта рассматривания возможных вариантов развития социально-педагогических ситуаций и предупреждения негативных перспектив.

2. Профессиональные:

▶ приобретение педагогом авторитетности как специалиста, так и личности, способной осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с определенным и нормативно зафиксированным уровнем квалификации;

▶ способность к подлинному принятию субъективных, индивидуально-личностных особенностей участников образовательного процесса;

▶ способность дифференцировать деятельностные успехи и личностные проявления участников взаимодействия в образовании;

▶ способность нести нравственные обязательства, налагаемые статусом профессии, в профессиональной сфере и в обыденной жизни;

▶ способность к творчеству как в собственной деятельности и взаимодействиях, так и при побуждении других участников образовательного процесса к инновациям и творчеству.

3. Психологические:

▶ эмоциональная устойчивость во взаимодействиях с участниками процесса образования;

▶ социально-психологические умения быть понятным и безопасным в поведенческих проявлениях, открытым к взаимодействию;

▶ умения вызывать доверие, располагать к открытости, проявлять искренность в выражении чувств;

▶ достаточная адаптивность при необходимой для самоуважения автономности в системе отношений с участниками образовательного процесса;

▶ очевидность нравственной, этической позиции и ценностных интенций;

▶ сохранение психологического равновесия и чувства уверенности в неопределенных или негативных социально-педагогических ситуациях в силу убежденности в своих способностях найти решение, адекватное ценностям установкам личности.

Кумулятивным эффектом постдипломного образования в контексте описанной в предыдущем параграфе методологии мы рассматриваем эффект позиционного самоопреде-

ления, обретение субъектом самостоятельно избранной активной позиции как эффект совершенствования структуры личности в образовательной среде — мировоззрения, самосознания, самооценки; нравственных норм и принципов, направленности потребностей и интересов; способности к творческой деятельности.

Содержание постдипломного педагогического образования обусловлено соответствующими образовательными программами и должно отражать освоение знаний, умений и навыков, которые обеспечат формирование всех компонентов профессиональной компетентности, определяемых идеальной компетентностной моделью педагогического или научно-педагогического работника.

Анализ работ отечественных ученых (В. И. Байденко, В. А. Болотова, И. А. Зимней, Н. В. Кузьминой, А. К. Марковой, В. В. Серикова, А. В. Хуторского и др.) по проблематике компетентностного подхода в парадигме профессионального образования показал, что в последние годы устоялась перспективная точка зрения на разграничение понятий «компетенция» и «компетентность» по основаниям: заданное — освоенное, потенциальное — актуальное, когнитивное — личностное. Так, если компетенция задает круг предназначений, обязанностей, ролей, комплекс задач, которые должны решаться, то компетентность — это владение, обладание соответствующей компетенцией, включающее личностное отношение к ней и предмету деятельности. Следовательно, компетенция — это заданное содержание компетентности, которое необходимо освоить, чтобы быть компетентным в той или иной области [84].

В системе требований к результатам освоения образовательных программ, реализуемых в условиях постдипломного образования, используется понятие «компетенция». При этом под ним понимается динамическая комбинация знаний и умений, способность их применения для успешной профессиональной деятельности [4]. Описание образовательных результатов в терминологии компетентностного подхода является общим требованием и для дополнительных профессиональных программ, и для программ подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре. Выделяют сле-

дующие основные компоненты компетентностной модели образовательных результатов:

▸ знания — адекватное отражение объективной реальности в сознании человека в виде представлений, понятий, суждений, теорий, фиксируемое в знаках естественных и искусственных языков;

▸ умения — уровень овладения новым способом действия, основанном на каком-либо правиле (знании), соответствующий правильному использованию этого знания в процессе решения определенного класса задач [106];

▸ навыки — высокая степень освоенности нового способа действия; проявляется как готовность и способность совершать действие без строгого контроля со стороны мышления;

▸ практический опыт (при освоении дополнительных профессиональных программ) — практика в каком-нибудь деле; применение знаний на практике, развивающее умение, навыки, опыт в сфере какой-нибудь специальности [110];

▸ дескрипторы — идентификаторы результата (компетенции), наблюдаемые (или измеряемые) параметры.

Несмотря на принятие компетентности в качестве важнейшего критерия профессиональной подготовки специалиста, по-прежнему не теряет актуальности вопрос о месте понятия «квалификация» в новой образовательной парадигме. Квалификационный подход тесно увязан с конкретным предметом и объектом труда. По мнению В. И. Байденко, квалификация, в отличие от компетенции, означает преобладание рамочной деятельности в устойчивых профессиональных полях и алгоритмах [18]. Также квалификацию можно рассматривать как уровень владения определенной профессией или специальностью. Таким образом, специалист, обладающий квалификацией, имеет знания и навыки, предусмотренные образовательным стандартом и востребованные в определенной сфере трудовой деятельности, для решения задач сугубо профессионального характера.

В свою очередь, термин «компетенция» не является противоположностью понятия «квалификация», но и не отожд-

дествляется с ним. Компетенция в увязке с квалификацией имеет более широкий смысл и включает в себя, помимо квалификационных знаний, умений, навыков, ряд личностных характеристик, учитывающих специфические особенности профессии, должности. Квалифицированный специалист обладает знаниями, умениями, навыками определенного уровня, а специалист компетентный способен и готов реализовать их в работе.

Компетенстная структура результатов программы аспирантуры (подготовки научно-педагогических кадров) образована совокупностью универсальных (УК), общепрофессиональных (ОПК) и профессиональных компетенций (ПК). С целью сохранения методологического единства Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования определенного уровня образования универсальные компетенции устанавливаются единым перечнем для всех направлений подготовки (специальностей) уровня высшего образования и внесение изменений в формулировки универсальных компетенций разработчиками отдельных ФГОС ВО не допускается [2].

Универсальные или общекультурные компетенции представляют собой такие характеристики (способности, умения) образованности, которые носят надпрофессиональный характер и пригодны для многих целей с разнообразным назначением. Универсальные компетенции специалиста (общенаучные, инструментальные, а также социально-личностные и общекультурные) носят надпредметный характер, поэтому они должны обладать определенной относительно устойчивой структурой, отражать степень сформированности способностей, готовность к профессиональной деятельности и развитие ценностных ориентаций личности и в то же время иметь иммунитет к специфике социокультурных и региональных факторов.

Учитывая, что область профессиональной деятельности выпускников, освоивших программу аспирантуры, представляет собой исследование педагогических процессов, образовательных систем и их закономерностей, разработку и использование педагогических технологий для решения за-

дач образования, науки, культуры и социальной сферы, универсальные компетенции, получаемые при освоении данной программы, в основном связаны с исследовательской деятельностью научно-педагогических кадров.

Можно выделить следующие универсальные компетенции [6]:

▶ способность к критическому анализу и оценке современных научных достижений, генерированию новых идей при решении исследовательских и практических задач, в том числе в междисциплинарных областях (УК-1);

▶ способность проектировать и осуществлять комплексные исследования, в том числе междисциплинарные, на основе целостного системного научного мировоззрения с использованием знаний в области истории и философии науки (УК-2);

▶ готовность участвовать в работе российских и международных исследовательских коллективов по решению научных и научно-образовательных задач (УК-3);

▶ готовность применять современные методы и технологии научной коммуникации на государственном и иностранных языках (УК-4);

▶ способность следовать этическим нормам в профессиональной деятельности (УК-5);

▶ способность планировать и решать задачи собственного профессионального и личностного развития (УК-6).

По своей сути исследовательская компетенция представляет собой способность человека осознавать себя как целостность и управлять при помощи этого осознания процессом организации исследования и получения ясных, выраженных в определенной терминологии результатов. Отсюда следует, что ключевым показателем исследовательской компетенции можно считать способность грамотно соотносить представление об исследуемом объекте с его описанием и представлением в языке.

Таким образом, определяя исследовательскую компетенцию, можно сказать, что она объединяет в себе объемное видение (исходный гештальт) исследовательской программы, синопсис при ее разработке, возвратное и родовое симво-

лическое начало при слиянии этой программы с человеческой целостностью [27].

Общепрофессиональные компетенции (по международной терминологии — *ядерные*) определяют инвариантный состав полномочий и задач специалистов всех видов профессий. Согласно инвариантной структуре деятельности в эту группу должны войти следующие виды компетенций:

▸ познавательные (гностические), связанные с получением (приобретением), хранением, преобразованием и использованием различной информации;

▸ ценностно-ориентационные, раскрывающие целемотивационный аспект деятельности специалиста, его способность усвоить и принять ценности, нравственно-этические нормы и правила, сложившиеся в обществе и профессиональной среде;

▸ коммуникативные, определяющие круг межличностного взаимодействия, типовые проблемы коммуникации и способы их разрешения в сфере профессиональной деятельности, социуме, различных социальных институтах;

▸ технологические, раскрывающие содержание операционно-инструментальной стороны деятельности, то есть общие принципы, способы и средства планирования собственной и коллективной деятельности, проектирования определенного процесса;

▸ эстетические, связанные с совершенствованием как процесса профессиональной деятельности (достижение мастерства в профессии), так и продуктов труда (дизайн и структурно-функциональное совершенство изделий, продуктов, произведений и др.);

▸ физические, включающие совокупность требований к физическим данным специалиста и способам выполнения определенных психомоторных действий.

Таким образом, общепрофессиональные компетенции специалиста в программе аспирантуры связаны и со способностями проводить научно-педагогическое исследование, и со способностями проектировать образовательный процесс, и со способностями осуществлять преподавательскую деятельность (см. *табл. 1*).

Таблица 1

**Типология общепрофессиональных компетенций
в программе аспирантуры по направлению подготовки
44.06.01 «Образование и педагогические науки»**

Тип ОПК	Виды ОПК
Познавательные (гностические)	Владение методологией и методами педагогического исследования (ОПК-1); владение культурой научного исследования в области педагогических наук, в том числе с использованием информационных и коммуникационных технологий (ОПК-2)
Ценностно-ориентационные	Способность интерпретировать результаты педагогического исследования, оценивать границы их применимости, возможные риски их внедрения в образовательную и социокультурную среды, перспективы дальнейших исследований (ОПК-3)
Коммуникативные	Готовность организовать коллективную исследовательскую работу в области педагогических наук (ОПК-4)
Технологические	Способности моделировать, осуществлять и оценивать образовательный процесс и проектировать программы ДПО в соответствии с потребностями работодателя (ОПК-5); способности обоснованно выбирать и эффективно применять образовательные технологии, методы и средства обучения и воспитания с целью обеспечения достижения планируемого уровня личностного и профессионального развития обучающегося (ОПК-6); способности проводить анализ образовательной деятельности организаций посредством экспертной оценки и проектировать программы их развития (ОПК-7); готовность к преподавательской деятельности по основным образовательным программам ВО (ОПК-8)

Профессиональная компетенция — способность успешно действовать на основе практического опыта, умений и знаний при решении профессиональных задач. В современной

практике термином «профессиональная компетенция» чаще всего определяют способность субъекта профессиональной деятельности выполнять задачи с заданными стандартами их выполнения, принятыми в организации или отрасли.

Согласно В. И. Байденко, у понятия «профессиональная компетенция» есть четыре связующие интерпретации:

1. Сочетание стойкости и гибкости при получении и принятии информации, а также при применении полученных данных для решения проблем в профессиональной среде.

2. Открытость для взаимодействия с вышеуказанной средой.

3. Эффективная реализация качеств и умений, способствующих продуктивности и результативности.

4. Объединение опыта и информации, которые позволяют человеку прогрессировать в его трудовой деятельности.

Если рассматривать терминологию, предложенную профессором В. И. Байденко, то профессиональная компетентность — это не только умение, но и внутренняя предрасположенность к тому, чтобы действовать в своей трудовой сфере целесообразно и в соответствии с выполняемой задачей.

Перечень профессиональных компетенций программы аспирантуры организация формирует самостоятельно с учетом направленности программы и (или) номенклатуры научных специальностей, по которым присуждаются ученые степени, утверждаемой Министерством образования и науки РФ (п. 5.5 ФГОС ВО по направлению подготовки 44.06.01 «Образование и педагогические науки» (уровень подготовки кадров высшей квалификации), утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 30.07.2014 г. № 902).

Достижение обучающимися по программе аспирантуры запланированных результатов обучения обеспечит им на выпуске тот уровень развития компетенций, который был заявлен при разработке программы как ее основная цель. Образовательные программы должны содержать указания на четкую последовательность в овладении компетенциями и демонстрацию запланированных результатов обучения. Карта компетенций — это форма представления каждой компетенции через возможные уровни ее достижения обу-

чающимся с указанием соответствующих этому уровню индикаторов (результатов обучения) и дескрипторов (показателей успешности достижения результатов). Данная карта является основой для формирования рабочих программ дисциплин (модулей). В приложении 1 представлена карта компетенций основной образовательной программы (далее — ООП) ВО (уровень подготовки кадров высшей квалификации) по направлению подготовки 44.06.01 «Образование и педагогические науки», профилю «Теория и методика профессионального образования».

Важно иметь в виду, что компетентностную модель выпускника (специалиста) нельзя отождествлять с компетентностной моделью профессионала, человека, уже имеющего определенный опыт профессиональной деятельности и совершенствующего его в системе ДПО либо осваивающего новый вид деятельности в своей профессиональной сфере. Под профессионалом следует понимать квалифицированного специалиста, обладающего достаточным для качественного, продуктивного и эффективного выполнения профессиональной деятельности уровнем профессиональной компетентности, включающим интегрированный комплекс знаний, умений и навыков, определенный набор личностных качеств, опыт и индивидуальный стиль деятельности [36].

Профессиональная характеристика компетентного профессионала включает следующие параметры [61]:

- ▶ специалист в конкретной области, обладающий определенными знаниями и квалификацией;
- ▶ член организации (профессиональной общности), способствующий ее успешному функционированию и развитию;
- ▶ обладающий определенными личностными и нравственными качествами;
- ▶ способный коммуницировать и поддерживать хорошие отношения с коллегами;
- ▶ исполняющий определенную работу с должной отдачей и на высоком качественном уровне.

Дополнительное профессиональное образование непосредственно влияет на совершенствование знаний и повышение квалификации специалиста в определенной области профессиональной деятельности и качество выполнения его

функционально-должностных обязанностей. В то же время сегодня в сфере повышения квалификации и профессиональной переподготовки усиливаются тенденции метапредметного образования, ориентирующие дополнительные профессиональные программы наряду с формированием и совершенствованием профессиональной компетентности на общекультурное развитие личности. Соответственно дополнительное профессиональное образование будет опосредованно влиять на развитие организационно-управленческого, коммуникативного, этического, эстетического и других параметров общей культуры личности профессионала.

Компетентностная модель профессионала, связанная с опытом успешной профессиональной деятельности, является основой составления системы требований к результатам освоения дополнительных профессиональных программ. Их можно разделить на итоговые (приобретение квалификации, овладение видом(ами) профессиональной деятельности³, то есть формирование новых или совершенствование имеющихся компетенций) и промежуточные (освоение умений и знаний).

Определенному виду деятельности характерен определенный набор профессиональных компетенций, соответствующий трудовым функциям, которые обозначены в конкретном профессиональном стандарте и описываются дескрипторами — профессиональными знаниями, умениями и практическим опытом. Кроме того, в состав результатов могут быть включены общепрофессиональные и (или) общие (общекультурные) или универсальные компетенции [2].

Типология общекультурных или универсальных компетенций может строиться с учетом компетентностной модели

³ **Вид профессиональной деятельности** — совокупность обобщенных трудовых функций, имеющих близкий характер, результаты и условия труда.

Обобщенная трудовая функция — совокупность связанных между собой трудовых функций, сложившихся в результате разделения труда в конкретном производственном или бизнес-процессе.

Трудовая функция — система трудовых действий в рамках профессионального стандарта.

Трудовое действие — процесс взаимодействия работника с предметом труда, при котором достигается определенная задача [4].

профессионала А. К. Марковой, представленной четырьмя основными видами компетентностей [60] (табл. 2):

1) специальная — высокий уровень профессионального мастерства и способность специалиста проектировать свое дальнейшее профессиональное развитие;

2) социальная — владение принятыми в данной профессии приемами профессионального общения, умение сотрудничать; социальная ответственность за результаты своего труда;

3) личностная — развитые навыки личностного самовыражения и саморазвития;

4) индивидуальная — направленность на профессиональное развитие и владение способами самореализации в профессиональной сфере.

Представим вариант данной типологии универсальных компетенций для дополнительной профессиональной программы (далее — ДПП) (модульных квалификационных курсов повышения квалификации) «Проектирование новой модели старшей школы в условиях ФГОС среднего общего образования (СОО)».

Таблица 2

**Типология универсальных компетенций для ДПП
«Проектирование новой модели старшей школы
в условиях ФГОС СОО»**

№ п/п	Вид компетентности (по А. К. Марковой)	Универсальная компетенция
1	Специальная	УК-1. Способность к критическому анализу теории и практики ОО
2	Социальная	УК-2. Готовность к планированию и организации образовательного процесса в соответствии с требованиями ФГОС ОО; УК-3. Готовность участвовать в работе проектной команды школы
3	Личностная	УК-5. Способность планировать и решать задачи собственного профессионального развития при организации образовательной деятельности
4	Индивидуальная	УК-4. Готовность применять современные методы и средства образовательной деятельности (в том числе ИКТ)

Общепрофессиональные компетенции характеризуют уровень развития способностей профессионала осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с современными требованиями ее эффективной качественной реализации. В случае дополнительного профессионального образования педагога они определяют инвариантный состав полномочий и задач, которые должен успешно исполнять и решать любой педагогический работник, реализующий образовательные программы определенного уровня образования.

Так, в дополнительной профессиональной программе (модульных квалификационных курсов повышения квалификации) «Проектирование новой модели старшей школы в условиях ФГОС СОО» общепрофессиональные компетенции определяются исходя из общих требований к осуществлению профессиональной педагогической деятельности на уровне старшей школы в условиях реализации ФГОС СОО:

ОПК-1. Владение методологией ФГОС ОО.

ОПК-2. Способности моделировать, осуществлять и оценивать образовательный процесс и проектировать рабочие программы учебного предмета, курса в соответствии с требованиями ФГОС ОО.

ОПК-3. Способности обоснованно выбирать и эффективно применять образовательные технологии, методы и средства обучения и воспитания с целью обеспечения планируемых результатов освоения основных образовательных программ.

ОПК-4. Способности проводить анализ образовательной деятельности посредством экспертной оценки и проектировать образовательные процессы.

ОПК-5. Готовность к образовательной деятельности по основным образовательным программам общего образования.

Профессиональные компетенции определяются авторами дополнительной профессиональной программы на основе анализа актуальных потребностей в определенной области профессиональной практики, выявления приоритетных профессиональных задач и ориентации на имеющийся уровень профессиональной компетентности слушателей курсов повышения квалификации в тех вопросах, которые составляют содержательный контент программы.

В дополнительной профессиональной программе (модульных квалификационных курсов повышения квалификации) «Проектирование новой модели старшей школы в условиях ФГОС СОО» набор профессиональных компетенций связан со способностями педагогов проектировать и реализовывать образовательный процесс на уровне старшей школы в соответствии с системно-деятельностным подходом как методологической основы ФГОС ОО и особенностями подготовки старших школьников, определяемыми запросами к выпуску школы со стороны постиндустриального информационного общества:

ПК-1. Способность раскрывать потенциальные возможности обучающихся, создавать условия для разворачивания этих сил в образовательной деятельности.

ПК-2. Способность выстраивать единое программно-методическое пространство реализации основной образовательной программы СОО.

ПК-3. Способность к формированию субъектной позиции обучающихся в образовательной деятельности.

ПК-4. Способность обеспечивать формирование опыта проектной деятельности обучающихся в ходе освоения основных образовательных программ.

ПК-5. Способность организовывать совместно-распределенную деятельность в условиях детско-взрослой общности.

ПК-6. Способность создавать ситуации развития обучающихся на уровне СОО.

ПК-7. Способность осуществлять педагогическое оценивание, ориентированное на выявление уровня достижения обучающимися результатов, требуемых ФГОС СОО.

Учитывая, что главный ценностно-целевой ориентир ДПО — профессионально-личностное развитие педагога, чрезвычайно важно установить развивающий эффект достигнутых результатов освоения дополнительной профессиональной программы, что требует введения в компетентностную модель параметров, связанных с определением динамики образовательных достижений. Для этого предполагается введение деятельностных и продуктивных показателей профессионализма обучающихся на «входе» (определяемых путем диагностических тестов, которые носят одновременно

проективный характер в плане возможности построения собственной траектории освоения программы) и на «выходе» (здесь используются оценочные процедуры, составляющие уровневую деятельностную систему оценки результата освоения программы).

Вслед за Н. В. Кузьминой мы рассматриваем продуктивность как чрезвычайно важную характеристику педагогической деятельности и значимый показатель развития профессионализма педагога в ходе освоения ДПП [51]. На «входе», а именно в начале квалификационных курсов повышения квалификации, как правило, демонстрируются адаптивных и малопродуктивных уровни продуктивности педагогической деятельности, то есть в контексте заявленной тематики курсов повышения квалификации обучающиеся могут рассказать об отдельных известных им аспектах нового содержания и выразить определенное отношение к нему. Реже на «входе» выявляется локально-моделирующий уровень продуктивности, который демонстрируют отдельные слушатели, имеющие определенный практический опыт использования предлагаемых к освоению новых способов профессиональной деятельности. На «выходе» обязательной нормой качественного освоения дополнительной профессиональной программы является демонстрация локально-моделирующего уровня продуктивности. При этом определенная часть слушателей демонстрирует системно-моделирующий уровень, то есть способность использовать формируемых в ходе курсовой подготовки новых компетенций для создания ситуаций развития своих учеников, то есть способность самостоятельно строить новую образовательную практику (см. *табл. 3*).

Поскольку программа профессиональной переподготовки направлена на получение обучающимися компетенции, необходимой для выполнения нового вида профессиональной деятельности, — приобретение новой квалификации (ФЗ «Об образовании в РФ» № 273-ФЗ, ст. 76, ч. 5), при определении результатов ее освоения в виде профессиональных компетенций следует ориентироваться на соответствующий профессиональный стандарт, а результатов в виде общекультурных (универсальных) и общепрофессиональных компетенций — на соответствующий ФГОС ВО.

Таблица 3

Компетентностная модель педагога старшей школы, прошедшего обучение по ДПП повышения квалификации «Проектирование новой модели старшей школы в условиях ФГОС СОО»

Содержание компетенции	Дескрипторные показатели	Проявления дескриптора	
		Вход	Выход
<i>Универсальные компетенции</i>			
УК-1. Способность к критическому анализу теории и практики ОО	УК-1-1. Знать основные тенденции развития ОО. УК-1-2. Уметь давать адекватную оценку достижениям в сфере образования. УК-1-3. Владеть способами аргументации собственной позиции относительно процессов модернизации ОО	Знание основных направлений развития ОО	Профессионально-личностная позиция
УК-2. Готовность к планированию и организации образовательного процесса в соответствии с требованиями ФГОС ОО	УК-2-1. Знать требования к проектированию ООП. УК-2-2. Уметь проектировать ООП в проектной команде. УК-2-3. Владеть технологией проектирования ООП	Демонстрация знания структуры требований к результатам и условиям ООП	Участие в проектировании ООП в составе проектной команды школы
УК-3. Готовность участвовать в работе проектной команды школы	УК-3-1. Знать принципы коллективной проектной деятельности. УК-3-2. Уметь конструктивно взаимодействовать.	Наличие первоначального опыта совместной деятельности	Продуктивная деятельность по разработке основной образователь-

Продолжение табл. 3

Содержание компетенции	Дескрипторные показатели	Проявления дескриптора	
		Вход	Выход
		ности в разных коллективах	ной программы в составе проектной команды
УК-3-3. Владеть способами организации сотрудничества в рамках проектного коллектива	УК-3-3. Владеть способами организации сотрудничества в рамках проектного коллектива		
УК-4. Готовность применять современные методы и средства образовательной деятельности (в том числе ИКТ)	УК-4-1. Знать новую терминологию образования на уровне, достаточном для эффективной работы и коммуникации. УК-4-2. Уметь организовывать образовательную деятельность с применением современных методов и средств образовательной деятельности (в том числе ИКТ). УК-4-3. Владеть современными методами и технологиями организации образовательной деятельности в условиях ФГОС ОО	Наличие опыта применения современных технологий и средств ИКТ в профессиональной деятельности	Демонстрация учебных занятий с применением современных методов и средств образовательной деятельности (в том числе ИКТ)
УК-5. Способность планировать и решать задачи собственного профессионального развития	УК-5-1. Знать современные требования к уровню профессионализма педагога (Профессиональный стандарт «Педагог»); УК-5-2. Уметь строить траекторию	Соответствие профессиональной деятельности должностным характеристикам	Наличие индивидуальной траектории профессионального развития

при организации образовательной деятельности	собственного личного и профессионального развития. УК-5-3. Владеть технологией профессионального развития и саморазвития		
Общепрофессиональные компетенции			
ОПК-1. Владение методологией ФГОС ОО	ОПК-1-1. Знать сущность системно-деятельностного и задачного подходов как основ глобальной трансформации содержания обучения. ОПК-1-2. Уметь определять и отбирать методы деятельности содержащегося обучения. ОПК-1-3. Владеть способом построения системы учебных задач в рамках учебного предмета	Демонстрация знания основных положений системно-деятельностного и задачного подходов	Построение системы учебных задач в рамках учебного предмета
ОПК-2. Способность моделировать, осуществлять и оценивать образовательный процесс и проектировать рабочие программы	ОПК-2-1. Знать закономерности, принципы, логику и стратегии проектирования образовательного процесса. ОПК-2-2. Уметь моделировать, осуществлять и оценивать образовательный процесс; разрабатывать рабочие программы на основе задачного подхода. ОПК-2-3. Владеть технологиями проектирования и программирования образовательного процесса	Наличие опыта организации образовательного процесса в соответствии с требованиями программ учебных предметов	Наличие рабочей программы учебного предмета, соответствующей требованиям ФГОС ОО

Продолжение табл. 3

Содержание компетенции	Дескрипторные показатели	Проявления дескриптора	
		Вход	Выход
ОПК-3. Способность обоснованно выбирать и эффективно применять технологии, методы и средства обучения и воспитания с целью обеспечения достижения планируемого результата освоения ООП	ОПК-3-1. Знать современные образовательные технологии, методы и средства обучения и воспитания. ОПК-3-2. Уметь выбирать образовательные технологии, методы и средства обучения и воспитания в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями развития личности обучающихся. ОПК-3-3. Владеть событийными деятельностными образовательными технологиями синтезирующего характера	Демонстрация знания современных образовательных технологий, методов и средств обучения и воспитания в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями обучающихся	Организация образовательной деятельности на основе событийных деятельностных образовательных технологий синтезирующего типа
ОПК-4. Способность проводить анализ образовательной деятельности посред-ством экспертной оценки и проектировать образовательные процессы	ОПК-4-1. Знать особенности образовательной деятельности и принципы ее организации. ОПК-4-2. Уметь проводить анализ образовательной деятельности посредством экспертной оценки, разработывать концепции развития обучающихся. ОПК-4-3. Владеть технологией проектирования образовательной деятельности в рамках ФГОС ОО	Наличие опыта анализа и самоанализа урока	Наличие опыта экспертной деятельности и самоанализа экспертизы образовательной деятельности

<p>ОПК-5. Готовность к образовательной деятельности по основным образовательным программам ОО</p>	<p>ОПК-5-1. Знать структуру ООП уровня общего образования; специфику деятельности педагога в условиях введения ФГОС ОО. ОПК-5-2. Уметь планировать и осуществлять свою деятельность в соответствии с закономерностями и принципами деятельности педагога. ОПК-5-3. Владеть методикой обучения на основе системно-деятельностного подхода</p>	<p>Наличие опыта реализации образовательных программ, построенных в соответствии с ФГОС</p>	<p>Наличие рабочей программы учебного предмета (с методическим сопровождением)</p>
Профессиональные компетенции			
<p>ПК-1. Способность раскрывать потенциальные возможности обучающихся, создавать условия для разворачивания этих сил в образовательной деятельности</p>	<p>ПК-1-1. Знать индивидуальные и возрастные особенности учащихся старшего школьного возраста. ПК-1-2. Уметь строить индивидуальную образовательную траекторию (далее — ИОТ) старшеклассника. ПК-1-3. Владеть технологией выстраивания всей педагогической деятельности с опорой на индивидуальные особенности обучающихся</p>	<p>Демонстрация знания возрастных и индивидуальных норм развития обучающихся</p>	<p>Наличие в рабочих материалах учителя ИОТ его учеников, построенных на основе образовательных характеристик</p>
<p>ПК-2. Способность выстраивать единое программно-методическое пространство реализации ООП СОО</p>	<p>ПК-2-1. Знать основные принципы сетевого образования, подходы к разработке и реализации сетевых образовательных программ. ПК-2-2. Уметь организовывать совмест-</p>	<p>Наличие опыта сетевого взаимодействия</p>	<p>Наличие проектной образовательной программы</p>

Продолжение табл. 3

Содержание компетенции	Дескрипторные показатели	Проявления дескриптора	
		Вход	Выход
	<p>ную деятельность образовательных учреждений и организаций, направленную на обеспечение освоения обучающимися образовательной программы с использованием ресурсов нескольких организаций.</p> <p>ПК-2-3. Владеть технологиями проектирования сетевых образовательных программ</p>		
ПК-3. Способность к формированию субъектной позиции обучающихся в образовательной деятельности	<p>ПК-3-1. Знать способы мотивации учебной деятельности и развития универсальных учебных действий (далее — УУД) в старшем школьном возрасте.</p> <p>ПК-3-2. Уметь обеспечивать позитивную мотивацию учения на основе методов развития УУД.</p> <p>ПК-3-3. Владеть условиями и механизмами развития учебной мотивации старших школьников</p>	Наличие опыта использования способов активизации познавательной активности	Наличие методического комплекса развития учебной мотивации старших школьников
ПК-4. Способность обеспечивать формирование опыта про-	ПК-4-1. Знать структуру проектной деятельности, специфику учебного проекта и учебного исследования.	Знание теоретических основ проектной и	Наличие системы формирования опыта проектной

<p>ектной деятельности обучающихся в ходе освоения ими ООП</p>	<p>ПК-4-2. Уметь организовывать деятельность обучающихся по открытию новых знаний и способов их использования. ПК-4-3. Владеть технологиями проектного и исследовательского обучения</p>	<p>учебно-исследовательской деятельности</p>	<p>деятельности обучающихся в рамках направления педагогической деятельности</p>
<p>ПК-5. Способность организовывать совместно-распределенную деятельность в условиях детско-взрослой общности</p>	<p>ПК-5-1. Знать принципы формирования детско-взрослой общности, ее роль в организации эффективной образовательной деятельности. ПК-5-2. Уметь организовывать совместно-распределенную деятельность в условиях детско-взрослой общности. ПК-5-3. Владеть технологией склывания детско-взрослой образовательной общности в образовательном процессе</p>	<p>Наличие опыта работы с учебно-педагогическим коллективом</p>	<p>Наличие детско-взрослой общности, организованной и руководимой учителем</p>
<p>ПК-6. Способность создавать ситуации развития обучающихся на уровне СОО</p>	<p>ПК-6-1. Знать целевые ориентиры и возрастно-нормативную модель развития на уровне СОО. ПК-6-2. Уметь проектировать образовательные ситуации развития обучающихся старшего школьного возраста. ПК-6-3. Владеть технологией становления субъектности обучающихся на уровне СОО</p>	<p>Наличие опыта организации образовательного процесса в старшей школе</p>	<p>Наличие модели образовательного процесса и педагогической деятельности на уровне СОО</p>

Окончание табл. 3

Содержание компетенции	Дескрипторные показатели	Проявления дескриптора	
		Вход	Выход
ПК-7. Способность осуществлять педагогическое оценивание, ориентированное на выявление уровня достижения обучающимися результатов, требуемых ФГОС СОО	ПК-7-1. Знать виды и способы педагогического оценивания. ПК-7-2. Уметь осуществлять образовательную диагностику в соответствии с требованиями ФГОС ОО. ПК-7-3. Владеть технологиями педагогического оценивания, направляющими развитие обучающегося от внешней оценки к самооценке	Наличие опыта применения педагогических оценок и приемов мотивации	Наличие у учителя системы оценивания личностных, предметных и метапредметных результатов

Таблица 4

Компетентностная модель педагога, прошедшего обучение по ДПП профессиональной переподготовки по направлению «Педагогика»

№ п/п	Виды деятельности	Профессиональные компетенции или трудовые функции	Практический опыт	Умения	Знания
1	Обучение	ПК-А1-1. Способность к планированию и проведению	Наличие системы учебных занятий, проектируемых на	Владение формами и методами обучения, в том числе	Знание преподаваемого предмета в пределах требований

<p>учебных занятий на основе системно-деятельностного подхода, с применением современных методов и средств обучения, а также к систематическому анализу эффективности учебных занятий</p>	<p>основе системно-деятельностного подхода, с использованием передовых дидактических, информационных и технических средств обучения; наличие системы самоанализа эффективности учебных занятий</p>	<p>выходящими за рамки учебных занятий: проектной деятельностью, лабораторных экспериментов, полевой практики и т. п.</p>	<p>ФГОС и ООП, его истории и места в мировой культуре и науке; знание основ методики преподавания, основных принципов деятельности подхода, видов и приемов современных педагогических технологий</p>
<p>ПК-А1-2. Организация и осуществление контроля и объективной оценки учебных достижений, текущих и итоговых результатов освоения ООП обучающихся в соответствии с их реальными учебными возможностями</p>	<p>Наличие описания оценки предметных результатов, включающих список итоговых планируемых результатов с указанием этапов их формирования и способов оценки (например, текущая/тематическая, устно/письменно/практика); наличие требований к выставлению</p>	<p>Владение формами, методами и средствами контроля и объективной оценки учебных достижений, текущих и итоговых результатов освоения ООП обучающихся; владение специальными подходами к обучению в целях включения в образовательный процесс всех обучающихся,</p>	<p>Знание основных параметров общероссийской системы оценки качества образования (ОСОКО), требований к качеству измерительных материалов и оценочных процедур, а также к системам сбора, хранения и обработки данных о качестве системы ОО; знание путей дос-</p>

Продолжение табл. 4

№ п/п	Виды деятельности	Профессиональные компетенции или трудовые функции	Практический опыт	Умения	Знания
			отметок за промежуточную аттестацию (при необходимости — с учетом степени значимости отметок за отдельные оценочные процедуры)	в том числе с особыми потребностями в образовании; обучающихся с выдающимися способностями, обучающихся, для которых русский язык не является родным, детей с ОВЗ	требования образовательных результатов и способов оценки результатов освоения ООП обучающимися
		ПК-А1-3. Способность к формированию у обучающихся УУД в урочной и внеурочной деятельности	Наличие банка типовых заданий приращения УУД на урочных и внеурочных занятиях; наличие в рабочей программе учебного предмета указаний на формы работы учителя в направлении формирования и развития УУД учащихся	Владение современными психолого-педагогическими технологиями, основанными на законах развития личности и поведения в реальной и виртуальной среде; умение организовывать различные виды внеурочной деятельности (игровой,	Знание основных закономерностей возрастного развития, стадий и кризисов развития, индикаторов индивидуальных особенностей траекторий жизни, а также основ их психодиагностики; знание основ психодидактики, поли-

				учебно-исследовательской, художественно-продуктивной, культурно-досуговой) с учетом возможностей образовательной организации, места жительства и историко-культурного своеобразия региона	культурного образования, закономерностей поведения в социальных сетях
2	Воспитательная деятельность	ПК-А2-1. Способность к проектированию и реализации воспитательных программ, ориентированных на развитие у обучающихся познавательной активности, самостоятельности, инициативы, творческих способностей, формирование гражданской позиции, способности к труду и жизни в условиях	Наличие плана воспитательной работы по одному или нескольким направлениям духовно-нравственного развития, воспитания и социализации обучающихся	Умение строить воспитательную деятельность с учетом культурных различий детей, полорастных и индивидуальных особенностей; умение разрабатывать и реализовывать планы по новым направлениям духовно-нравственного развития, воспитания и социализации обуча-	Знание общих целей и задач духовно-нравственного развития, воспитания и социализации обучающихся, задаваемых ФГОС, и специфических, определенных социальным окружением школы, традициями, уровнем образовательной организации и другими обстоятельствами;
					знание результатов

Продолжение табл. 4

№ п/п	Виды деятельности	Профессиональные компетенции или трудовые функции	Практический опыт	Умения	Знания
		современного мира, культуры здорового образа жизни, толерантности и навыков поведения в изменяющейся поликультурной среде, основанных на реализации воспитательных возможностей различных видов деятельности ребенка (учебной, игровой, трудовой и т. д.)		Ющиеся в соответствии с требованиями ФГОС и с учетом специфики образовательной организации	духовно-нравственного развития, воспитания и социализации обучающихся, путей их достижения и способов диагностики
		ПК-А2-2. Проектирование ситуаций и событий, развивающих эмоционально-ценностную сферу ребенка (культуру переживаний и ценностные ориен-	Наличие системы (типологии) ситуаций и событий духовно-нравственного развития, воспитания и социализации обучающихся, проектируемых на ос-	Умение строить воспитательную деятельность с учетом культурных различий детей, полоростных и индивидуальных особенностей;	Знание основных закономерностей возрастного развития, стадий и кризисов развития и социализации личности, индикаторов и индивидуальных особенностей

2. Современные подходы к разработке системы требований к результатам...

<p>таци), учитывающих особенности уклада, атмосферы и традиции образовательной организации</p>	<p>нове системно-деятельностного подхода, ориентированных на использование передовых педагогических технологий; наличие системы самоанализа их эффективности (критерии, показатели, процедуры)</p>	<p>умение общаться с детьми, признавать их достоинство, поощрять и принимать их; умение управлять учебными группами, анализировать реальное состояние дел в учебной группе, поддерживать в детском коллективе деловую и дружелюбную атмосферу; умение находить ценностные аспекты различных учебных предметов, объектов и явлений окружающего мира, обеспечивать их понимание и переживание обучающимися</p>	<p>бенностей траекторий жизни и их возможных девиаций, приемов их диагностики; научное представление о результатах реализации программ воспитания и социализации, о путях их достижения и способах оценки; знание основы методики воспитания, основной работы, основных принципов деятельности современного педагога, современных педагогических технологий, методов и приемов</p>
<p>ПК-А2-3. Способность использовать конструктивные вос-</p>	<p>Наличие системы работы с родителями обучающихся, вклю-</p>	<p>Умение создавать в учебных группах (классе, кружке,</p>	<p>Знание нормативных документов, регулирующих взаимодей-</p>

Продолжение табл. 4

№ п/п	Виды деятельности	Профессиональные компетенции или трудовые функции	Практический опыт	Умения	Знания
		питательные усилия родителей (законных представителей) обучающихся, оказывать помощь семье в решении вопросов воспитания ребенка	чающей блок психолого-педагогического просвещения родителей, диагностический, консультационный и организационно-досуговой блоки	секции и т. п.) разновозрастные детские взрослые общности обучающихся, их родителей (законных представителей) и педагогических работников; умение сотрудничать с другими педагогическими работниками и другими специалистами в решении воспитательных задач	ствие с другими педагогическими работниками, другими специалистами, семьей в решении воспитательных задач; знание основ семейного воспитания, прав и обязанностей родителей (законных представителей) в отношении организации образования их детей; знание основных закономерностей семейных отношений, позволяющих эффективно работать с родительской общностью
		ПК-А2-4. Способность к сопровождению детских, подростковых,	Разнообразие форм сопровождения детских, подростковых	Умение формировать детско-взрослые сообщества;	Знание закономерностей формирования детско-взрослых

	ростковых и детских взрослых сообществ	и детско-взрослых сообществ: клубов по интересам, творческих студий, проектов, детско-взрослых конструкторских площадок, детско-взрослых форумов, переговорных площадок и т. п.	владение способами создания субъектных отношений участников образовательного процесса	сообществ, их социально-психологических особенностей и закономерностей развития детских и подростковых сообществ
3	Развивающая деятельность	ПК-А3-1. Способность к проектированию психологически безопасной и комфортной образовательной среды	Оптимальность объема, сложности учебных заданий, предъявляемых учащимся на уроках и дома, дифференциация требований к качеству выполнения этих заданий; положительный эмоционально-психологический климат; возможность принимать решения, касающиеся личных интересов участников образовательного процесса	Знание педагогических закономерностей организации образовательного процесса; знание законов развития личности и проявлений личностных свойств, психологических законов периодизации и кризисов развития

Продолжение табл. 4

№ п/п	Виды деятельности	Профессиональные компетенции или трудовые функции	Практический опыт	Умения	Знания
		ПК-А3-2. Способность к применению психолого-педагогических технологий (в том числе инклюзивных), необходимых для адресной работы с различными контингентами учащихся; одаренными детьми, социально уязвимыми, детьми-мигрантами, сиротами, детьми с особыми образовательными потребностями, детьми с ОВЗ, с девиациями поведения, с зависимостью; способность к приращению специальных технологий и	Наличие системы дифференциации обучения: — на уровне содержания (базовое и дополнительное, расширяющее, углубляющее); — на уровне технологий обучения (дифференцированные задания, проверочные работы); — форм образовательного взаимодействия (очная, дистанционная, сетевая, смешанная)	Профессиональная установка на оказание помощи любому ребенку вне зависимости от его реальных учебных возможностей, особенностей в поведении, состояния его психического и физического здоровья; умение понимать документацию специалистов (психологов, дефектологов, логопедов и т. д.); умение составлять (совместно с психологом и другими специалистами) психолого-педагогическую характеристику (портрет)	Знание основ психодиагностики и основных признаков отклонения в развитии детей; знание современных педагогических технологий и методов коррекционно-развивающей работы

методов, позволяющих проводить коррекционно-развивающую работу		личности обучающегося	
ПК-А3-3. Способность к применению инструментария и методов диагностики и оценки показателей уровня и динамики развития ребенка	Наличие валидного диагностического инструментария психолого-педагогической диагностики уровня и динамики развития обучающихся;	Владение стандартизованными методами психодиагностики личностных характеристик и возрастных особенностей обучающихся;	Знание теории и технологий учета возрастных особенностей обучающихся;
	Наличие технологической карты оценки сформированности учебной деятельности методом включенного наблюдения	умение оценивать образовательные результаты в преподаваемом предмете предметные и метапредметные компетенции, — а также осуществлять совместно с психологом) мониторинг личностных характеристик обучающегося	знание законов развития личности и проявления личностных свойств, психологических законов периодизации и кризисов развития личности

Продолжение табл. 4

№ п/п	Виды деятельности	Профессиональные компетенции или трудовые функции	Практический опыт	Умения	Знания
		ПК-А3-4. Способность к разработке и реализации совместно с родителями (законными представителями) программ индивидуального развития ребенка	Наличие психолого-педагогических характеристик, составленных с учетом параметров общего портрета обучающегося, включающего три типа норм развития — среднестатистических, социокультурных и индивидуально-личностных; наличие индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся	Умение составлять (совместно с психологом и другими специалистами) психолого-педагогическую характеристику (портрет) личности обучающегося; умения разрабатывать и реализовывать индивидуальные образовательные маршруты, индивидуальные программы ориентированные образовательные программы с учетом личностных и возрастных особенностей обучающихся	Знание законов развития личности и проявления личностных свойств, психологических законов периодизации и кризисов развития личности; знание современных подходов к проблеме учета индивидуальных типологических особенностей личности ребенка

Б. Педагогическая деятельность по проектированию и реализации основных общеобразовательных программ			
1	Педагогическая деятельность по реализации программы НОО	ПК-Б1-1. Способность к проектированию образовательного процесса на основе ФГОС НОО с учетом особенностей социальной ситуации развития младших школьников	Наличие рабочих программ учебных предметов, включающих систему учебных задач (учебно-познавательных, учебно-практических, учебно-игровых), плана внеурочной деятельности; наличие собственного методического комплекса реализации ООП, учитывающего принципы индивидуализации и дифференциации в реализации образовательного процесса
		Наличие рабочих программ учебных предметов, включающих систему учебных задач (учебно-познавательных, учебно-практических, учебно-игровых), плана внеурочной деятельности; наличие собственного методического комплекса реализации ООП, учитывающего принципы индивидуализации и дифференциации в реализации образовательного процесса	Владение способами постановки различных видов учебных задач (учебно-познавательных, учебно-практических, учебно-игровых) и организации их решения (в индивидуальной или групповой форме) в соответствии с уровнем познавательного и личностного развития детей младшего школьного возраста и соблюдением при этом баланса предметной и метапредметной составляющих содержания НОО
			Знание основных и актуальных для современной системы образования теорий
			Знание ФГОС и содержания примерных основных образовательных программ НОО; знание сущности заложенных в содержание используемых в начальной школе учебных задач, обобщенных способов деятельности и темы знаний о природе, обществе, человеке, технологиях; знание особенностей региональных условий, в которых реализуется используемая ООП НОО
			Знание основных и актуальных для современной системы образования теорий
			Знание основных и актуальных для современной системы образования теорий

Продолжение табл. 4

№ п/п	Виды деятельности	Профессиональные компетенции или трудовые функции	Практический опыт	Умения	Знания
		умения учиться и УДД на всем протяжении обучения в начальной школе	формы организации учебного процесса, формы учебной деятельности (учебное сотрудничество, проектная, исследовательская, рефлексивная деятельность), типовые задачи и мониторинг формирования УДД	гические технологии, прогрессивные методы и приемы формирования УДД, осуществлять личностно ориентированный подход к обучению и интеграцию с информационно-коммуникационными технологиями	обучения, воспитания и развития детей младшего школьного возраста; знание дидактических основ, используемых в учебно-воспитательном процессе образовательных технологий
		ПК-Б1-3. Способность к объективной оценке успехов и возможностей обучающихся, корректировке учебной деятельности, исходя из данных мониторинга образовательных результатов с учетом неравномерности индивидуального психи-	Наличие системы оценки, реализующей комплексный подход к оценке достижения обучающихся, личностных, метапредметных и предметных результатов, включающей разнообразные методы и формы, взаимно дополняющие друг друга,	Умение ставить цели на достижение учащимися успехов в предметной сфере и более высоких метапредметных результатов; умение правильно выделять трудности учащихся начальных классов в освоении учебных предметов;	Знание различных видов оценочных процедур в начальной школе, их дидактических и методических особенностей; знание различных типов оценочных шкал, форм фиксации уровня достижения результатов, форм отражения

	<p>ческого развития детей младшего школьного возраста (в том числе в силу различий в возрасте, условий дошкольного обучения и воспитания), а также своеобразия динамики развития мальчиков и девочек</p>	<p>формы отражения динамики индивидуально-личностного развития каждого обучающегося (листы индивидуальных достижений, портфолио и т. п.), формы фиксации результатов освоения ООП</p>	<p>умение оценивать текущее состояние и динамику освоения ребенком ООП, интеллектуального, морального, волевого развития ребенка</p>	<p>динамики индивидуально-личностного развития каждого обучающегося</p>
2	<p>Педагогическая деятельность по реализации программы ООО и СОО</p>	<p>Наличие рабочей программы учебного предмета, курса, включая методическое сопровождение и комплекс контрольно-оценочных средств</p>	<p>Умение разрабатывать рабочую программу по предмету, курсу на основе примерных основных общеобразовательных программ ООО и СОО; обеспечивать ее выполнение; умение планировать и осуществлять учебный процесс в соответствии с ООП</p>	<p>Знание ФГОС и содержания примерных основных образовательных программ ООО и СОО; знание основ общих теоретических дисциплин в объеме, необходимом для решения педагогических, научно-методических и организационно-управленческих задач основной и средней школы (педагогика, психологии, возраст-</p>

Продолжение табл. 4

№ п/п	Виды деятельности	Профессиональные компетенции или трудовые функции	Практический опыт	Умения	Знания
					ной физиологии, школьной гигиены, методики преподавания); знание теорий и методов управления образовательными системами, методики учебной и воспитательной работы, требований к оснащению и оборудованию учебных кабинетов, средства обучения и их дидактические возможности
		ПК-Б2-2. Способность определения на основе анализа учебной деятельности обучающегося оптимальных способов его обучения и	Наличие системы дифференцированных заданий и способов контроля; наличие индивидуальных образовательных маршрутов;	Умение устанавливать контакты с обучающимися разного возраста и их родителями (законными представителями), другими педагогами	Знание теории учебной деятельности, способов ее организации в проектной и исследовательской формах; знание теоретичес-

2. Современные подходы к разработке системы требований к результатам...

<p>развития (в том или ином предметном образовательном контексте)</p>	<p>использование в работе инструментария диагностики учебной деятельности обучающихся</p>	<p>ческими и иными работниками; умение определять зону ближайшего развития учащегося; умение разрабатывать и реализовывать (при необходимости) индивидуальные образовательные маршруты и индивидуальные программы развития обучающихся</p>	<p>ких основ индивидуализации и дифференциации обучения, приемов и методов их реализации; знание основ психолого-педагогического мониторинга и принципов использования психодиагностических методов и данных диагностики в педагогической деятельности</p>
<p>ПК-Б2-3. Способность к формированию у обучающихся межпредметных понятий и УДД, умений, специфических для конкретной предметной области, видов деятельности по получению нового знания в рамках учебного предмета, его преобразованию и</p>	<p>Наличие системы типовых заданий применения универсальных учебных действий; наличие системы учебно-познавательных и учебно-практических задач по преподаваемому предмету, курсу; наличие системы формирования у обучающихся опыта</p>	<p>Умение применять современные образовательные и информационные технологии, а также цифровые образовательные ресурсы; умение проводить учебные занятия, опираясь на достижения педагогики и психологии, возрастной физиологии и школьной гигиены</p>	<p>Знание программ и учебников по преподаваемому предмету; знание современных педагогических технологий реализации системно-деятельностного подхода с учетом возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся; знание методов и</p>

Окончание табл. 4

№ п/п	Виды деятельности	Профессиональные компетенции или трудовые функции	Практический опыт	Умения	Знания
	применению в учебных, учебно-проектных и социально-проектных ситуациях	проектной деятельности и ИКТ-компетентности	современных информационных технологий и методик обучения; умение организовывать самостоятельную деятельность обучающихся, в том числе проектную и исследовательскую; умение осуществлять контрольную деятельность и применять современные способы оценивания в условиях ИКТ	Знание основных видов и концепций одаренности; знание эффективных в условиях введения ФГОС ООО и СОО	
	ПК-Б2-4. Способность строить специализированный образовательный процесс для группы, класса и/или отдель-	Наличие системы работы с группами и отдельными учащимися с выдающимися способностями и/или особыми об-	Умение использовать разнообразные формы, приемы, методы и средства обучения, в том числе по индивиду-		

	ных контингентов обучающихся с выдающимися способностями и/или особыми образовательными потребностями на основе имеющихся программ и собственных разработок с учетом специфики состава обучающихся	разовательными потребностями: индивидуальные творческие занятия, тренинги, консультации, интеллектуальные конкурсы и т. п.	альным учебным планам, ускоренным курсам в рамках ФГОС ООО и СОО	методов выявления и развития
--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------	------------------------------

Таблица 5

Характеристика общепрофессиональных компетенций педагога, формируемых в ходе освоения программы профессиональной переподготовки по направлению «Педагогика»

Наименование ОПК	Дескрипторные характеристики ОПК	Проявление дескрипторных характеристик
ОПК-1. Способность выстраивать взаимодействие и образовательный процесс с учетом закономерностей психического развития человека и зоны ближайшего развития учащихся	Знать теории психического развития человека, основы учения Л. С. Выготского о зоне ближайшего развития. Уметь определять зоны ближайшего и актуального развития обучающихся. Владеть способами установления педагогически целесообразных взаимоотношений в образовательном процессе	Составление психолого-педагогической характеристики класса и образовательных характеристик обучающихся на основании анализа данных психолого-педагогической диагностики

Продолжение табл. 5

Наименование ОПК	Дескрипторные характеристики ОПК	Проявление дескрипторных характеристик
<p>ОПК-2. Способность использовать научно обоснованные методы и технологии в педагогической деятельности</p>	<p>Знать сущность передовых образовательных технологий (в том числе ИКТ), принципы их применения в педагогической деятельности.</p> <p>Уметь применять образовательные и информационно-коммуникационные технологии для решения различных педагогических задач.</p> <p>Владеть педагогической технологией как особым способом решения профессиональных педагогических задач, связанных с реализацией научно обоснованного проекта образовательного процесса</p>	<p>Методическая разработка учебного/внеучебного занятия с использованием образовательных и ИК-технологий</p>
<p>ОПК-3. Способность организовывать межличностные контакты, общение (в том числе в поликультурной среде) и совместную деятельность детей и взрослых</p>	<p>Знать основные закономерности и принципы формирования детско-взрослых общностей и организации совместно-распределенной деятельности.</p> <p>Уметь организовывать межличностное общение участников образовательных отношений.</p> <p>Владеть технологиями диагностики причин конфликтных ситуаций, их профилактики и разрешения</p>	<p>Методическая разработка образовательного события, организованного в формате детско-взрослой общности</p>

<p>ОПК-4. Способность строить профессиональное поведение в соответствии с основными нормами профессиональной этики в отношениях учителя с учениками и их родителями, с педагогическим сообществом и государством</p>	<p>Знать нравственные и этические нормы для педагогов, требования к личности учителя.</p> <p>Уметь применять принципы профессиональной этики в своей педагогической деятельности.</p> <p>Владеть индивидуальным стилем педагогической деятельности, взаимоотношений с учениками и их родителями, другими работниками образовательной организации, представителями сообщества</p>	<p>Наблюдение за стилем деятельности учителя.</p> <p>Оценка профессионального поведения учителя со стороны коллег, обучающихся, родителей.</p> <p>Самооценка учителя</p>
<p>ОПК-5. Способность организовывать междисциплинарное и межведомственное взаимодействие специалистов для решения задач в области педагогической деятельности с целью формирования системы позитивных межличностных отношений, психологического климата и организационной культуры в образовательной организации</p>	<p>Знать принципы организации междисциплинарного и межведомственного взаимодействия для решения педагогических задач.</p> <p>Уметь осуществлять позитивные межличностные отношения с обучающимися разного возраста и их родителями (законными представителями), другими педагогическими работниками.</p> <p>Владеть методами убеждения, аргументации своей позиции</p>	<p>Наблюдение за особенностями взаимоотношений учителя с различными категориями участников образовательных отношений.</p> <p>Выявление отношения к личности учителя со стороны коллег, обучающихся, родителей.</p> <p>Самооценка учителя</p>

Окончание табл. 5

Наименование ОПК	Дескрипторные характеристики ОПК	Проявление дескрипторных характеристик
<p>ОПК -6. Способность проектировать и осуществлять диагностическую работу, необходимую в профессиональной деятельности учителя</p>	<p>Знать сущность педагогической диагностики, области ее применения. Уметь применять различные методы изучения результативности учебного воспитательного процесса, использовать результаты получаемой информации о качестве педагогической деятельности. Владеть способом педагогического диагноза, разностороннего изучения и описания педагогической ситуации с целью принятия конкретного решения и разработки эффективных педагогических действий и операций</p>	<p>Программа мониторинга результативности учебного воспитательного процесса</p>
<p>ОПК -7. Способность прогнозировать и анализировать риски образовательной среды, планировать комплексные мероприятия по их предупреждению и преодолению</p>	<p>Знать специфические риски и ограничения образовательной деятельности. Уметь осуществлять педагогический анализ различных параметров образовательной среды, использовать его результаты для проектирования образовательного процесса. Владеть технологиями педагогического анализа и прогнозирования, способами управления рисками</p>	<p>Разработка педагогического проекта — системы и структуры действий педагога для реализации конкретной педагогической задачи с уточнением роли и места каждого действия, времени осуществления этих действий, их участников и условий, необходимых для эффективности всей сис-</p>

<p>ОПК-8. Способность принимать психолого-педагогические и нормативно-правовые знания в процессе решения педагогических задач</p>		<p>темы действий, с учетом имеющихся (привлеченных) ресурсов, рисков и способов их минимизации</p>
<p>ОПК-8. Способность принимать психолого-педагогические и нормативно-правовые знания в процессе решения педагогических задач</p>	<p>Знать основы законодательства о правах ребенка, законы в сфере образования и ФГОС ОО; нормативные и правовые, руководящие и инструктивные документы, регулирующие организацию образовательной деятельности; истории, теории, закономерности и принципы построения и функционирования образовательных (педагогических) систем, роли и места образования в жизни личности и общества. Уметь руководствоваться законами педагогической деятельности и правовыми нормами в профессиональном поведении и при принятии решений. Владеть технологией законосообразной педагогической деятельности</p>	<p>Разрешение педагогических ситуаций</p>
<p>ОПК-9. Способность прогнозировать развитие педагогических объектов и процессов</p>	<p>Знать приоритеты государственной образовательной политики. Уметь получать знания о будущем образовательной системы и процессах ее развития. Владеть технологией педагогического прогнозирования</p>	<p>Разработка прогноза изменений конкретного образовательного объекта</p>

3. Технологический конструктор образовательной программы

В основу технологического конструктора положен метод опорных вопросов. Этот инструмент может использоваться как на этапе проработки разделов образовательной программы, так и на этапе оценки качества ее разработки. Конструктор задает определенную логику движения разработчиков. В основе конструктора лежат вопросы, ответы на которые, на наш взгляд, позволят разработчикам продвинуться в понимании документа в целом и отдельных его элементов.

Технологический конструктор образовательной программы включает следующие графы:

- ▶ опорные вопросы;
- ▶ комментарии (в данной колонке фиксируются мысли — ответы разработчиков на поставленные вопросы);
- ▶ примечания (приводятся ссылки на источники, некоторые образцы).

В результате работы с технологическим конструктором появляется общее видение документа, так называемый замысел, который впоследствии будет конкретизироваться и дополняться.

Данный инструмент может быть использован как в полном объеме, так и частично в работе команд по созданию образовательной программы аспирантуры или дополнительной профессиональной программы. Кроме того, он может быть использован и в процедуре экспертизы программ в целом или отдельных разделов. В этом случае, работая с опорными вопросами, эксперты изучают образовательную программу или определенный ее раздел и фиксируют в колонке «Комментарии» ответы на поставленные вопросы, то есть записывают, каким образом в образовательной программе (разделе) отражено то или иное положение.

Рассмотрим возможности данного инструмента для проектирования содержательно-деятельностного контекста постдипломного образования на примере разработанного кафедрой педагогики и андрагогики НИРО технологического конструктора ДПП (повышения квалификации).

Технологический конструктор дополнительной профессиональной программы (повышения квалификации)

1. Нормативная база разработки ДПП (повышения квалификации)

► Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», ст. 76 «Дополнительное профессиональное образование»;

► Методические рекомендации-разъяснения по разработке дополнительных профессиональных программ на основе профессиональных стандартов (приложение к письму Министерства образования и науки РФ от 22.04.2015 г. № ВК-1032/06 «О направлении методических рекомендаций»);

► Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 «Педагогическое образование (квалификация (степень) “бакалавр”)», утвержден и введен в действие приказом Министерства образования и науки РФ от 17.01.2011 г. № 46 (ред. от 31.05.2011 г.);

► Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам, утвержден приказом Министерства образования и науки РФ от 01.07.2013 г. № 499 (ред. от 15.11.2013 г.).

2. Структура ДПП (повышения квалификации)

1. Пояснительная записка.
2. Категория слушателей и сфера применения развиваемых (совершенствуемых) компетенций.
 - 2.1. Категория слушателей ДПП (повышения квалификации).
 - 2.2. Сфера применения слушателями полученных профессиональных компетенций, умений, знаний.
3. Требования к результатам освоения ДПП (повышения квалификации).
 - 3.1. Перечень развиваемых компетенций.
 - 3.2. Содержательно-компетентностная матрица ДПП (повышения квалификации).

- 3.3. Компетентностная модель слушателя, освоившего ДПП (повышения квалификации).
4. Учебный регламент ДПП (повышения квалификации).
 - 4.1. Учебный план.
 - 4.2. Календарный учебный график.
 - 4.3. Учебно-тематический план.
5. Содержание ДПП (повышения квалификации).
 - 5.1. Компетентностная матрица содержания ДПП (повышения квалификации).
 - 5.2. Описание содержания ДПП (повышения квалификации).
6. Оценка качества освоения ДПП (повышения квалификации) слушателями.
 - 6.1. Паспорт комплекта оценочных средств для проведения текущего контроля.
 - 6.2. Итоговая оценка освоения обучающимися отдельных учебных дисциплин и программы в целом.
7. Учебно-методическое и информационное обеспечение ДПП (повышения квалификации).
 - 7.1. Официальные документы.
 - 7.2. Основная литература.
 - 7.3. Дополнительная литература.
 - 7.4. Интернет-ресурсы.
8. Материально-техническое обеспечение.
9. Кадровое обеспечение.

3. Технологический конструктор

Технологический конструктор дополнительной профессиональной программы раскрывается на примере дополнительной профессиональной программы «Проектирование новой модели старшей школы в условиях ФГОС СОО» (далее — Программа).

Пояснительная записка

Центральный вопрос к разделу: каково назначение раздела дополнительной профессиональной программы (далее — Программа)?

Общая характеристика раздела: общее представление о Программе — ее направленности, содержании и структуре, основаниях ее разработки, а также особенностях ее разработчиков.

Опорные вопросы к разделу	Комментарии	Примечания
Чем обусловлена актуальность разработки Программы?	<i>Актуальность</i> разработки дополнительных профессиональных программ повышения квалификации обусловливается объективной необходимостью подготовки практикующих работников системы образования к эффективному решению новых профессиональных задач	Обусловлена введением ФГОС СОО, который в общей структуре стандартов ОО является ключевым инструментом перехода от догоняющей к опережающей модели развития российского образования, представляя принципиально новую модель старшей школы, основанную на принципах профильности, вариативности, продуктивности, индивидуализации, интеграции гуманитарного, естественнонаучного и математического образования и конвергенции знаний
Какова генеральная целевая установка Программы?	<i>Генеральная целевая установка дополнительных профессиональных программ</i> связана с обеспечением теоретической и практической готовности работников системы образования к эффективному решению новых профессиональных задач через совершенствование общепрофессиональных и профессиональных компетенций	Обеспечение теоретической и практической готовности педагогических, руководящих и других работников системы образования к введению и реализации ФГОС СОО
Какие задачи предполагается решать в ходе реализации Программы?	В ходе реализации дополнительных профессиональных программ осуществляется решение двух групп задач: — образовательных, связанных с сопровождением процесса совер-	<i>Образовательные задачи:</i> — формирование представлений о методологических основаниях разработки новой модели старшей школы, рачно зафиксированной в ФГОС СОО; — освоение слушателями

Продолжение табл.

Опорные вопросы к разделу	Комментарии	Примечания
	<p>шенствования общекультурных и профессиональных компетенций обучающихся;</p> <p>— <i>проектно-исследовательских</i>, направленных на выявление и освоение обучающимися оптимальных организационно-методических условий эффективного решения новых профессиональных задач (построения новой образовательной практики)</p>	<p>нормативной правовой базы ФГОС СОО, подходов к его реализации;</p> <p>— развитие теоретических представлений слушателей о концептуальных основах, сущности, назначении и функциях ФГОС СОО в условиях преемственности уровней ОО и в контексте идеи непрерывности образования.</p> <p><i>Проектно-исследовательские задачи:</i></p> <p>— формирование готовности слушателей к самостоятельной разработке различных видов обеспечения (нормативно-правового, финансового, материально-технического, организационно-технологического и др.) введения и реализации ФГОС СОО;</p> <p>— оказание содействия слушателям в разработке ООП СОО образовательной организации как в целом, так и отдельных ее структурных компонентов, с учетом преемственности между уровнями ОО;</p> <p>— формирование умения самостоятельно проектировать свою профессиональную деятельность в соответствии с занимаемой должностью в условиях введения ФГОС СОО</p>

Продолжение табл.

Опорные вопросы к разделу	Комментарии	Примечания
<p>Чем регулируется процесс реализации Программы?</p>	<p>Регуляторами реализации дополнительных профессиональных образовательных программ являются принципы.</p> <p><i>Принцип</i> — это требование, имеющее универсальный характер, обусловленный фундаментальными закономерностями данного вида деятельности, «регулятив, основанный на безусловной необходимости следовать определенным законам для гармонизации своей деятельности, соотношения ее с реальностью» (И. А. Колесникова, Е. В. Титова).</p> <p>Принципы как регуляторы задают «русло» протекания процесса, стратегию образовательной деятельности</p>	<p><i>Общие принципы образования взрослых:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> — адекватность личным запросам обучающихся; — включение информации о новейших научных достижениях в той или иной сфере профессиональной деятельности; — прикладная направленность усваиваемых знаний и умений; — включение надпредметного блока, содержащего способы решения проблем; — оптимальное сочетание оперативных и фундаментальных знаний; — проблемный, открытый характер. <p><i>Дополнительные принципы, которые значительно расширяют, уточняют содержание целей и условий становления субъекта собственной деятельности в профессиональной деятельности:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> — системности — построение содержания как системы задач различного типа; — реалистичности — оснащенность программ разного рода ресурсами; — реализуемости — возможность и необходимость осуществления замысла; — управляемости — реализация развивающей и развива-

Продолжение табл.

Опорные вопросы к разделу	Комментарии	Примечания
		<p>ющейся функции подготовки педагогов в системе ДПО;</p> <ul style="list-style-type: none"> — рефлексивности — комплексная мыслительная способность к постоянному анализу и оценке каждого шага профессиональной деятельности, способность гибко перестраиваться по мере изменения ситуации и принимать ответственное решение и др.; — многоуровневости — развитие непрерывности в профессионализации, позволяющей проектировать разнообразные программы с учетом возраста и особенностей личности; — цикличности — овладение содержанием в виде завершенных модулей и блоков информации, позволяющих личности самостоятельно строить свою образовательную траекторию профессионального развития; — многофункциональности — широкий спектр функций, реализуемых в рамках новой модели профессионального развития и саморазвития
Какова технология реализации Программы?	<i>Образовательная технология</i> в широком контексте определяется как система, включающая: — проектирование из-	<i>Событийно-рефлексивная технология образования взрослых</i> , основной замысел которой связан с организацией переосмысления привычного типа профессиональ-

Продолжение табл.

Опорные вопросы к разделу	Комментарии	Примечания
	<p>меримых результатов повышения квалификации и показателей эффекта профессионального развития обучающихся;</p> <p>— организацию, управление образовательным взаимодействием и оценку качества образовательных услуг;</p> <p>— эффективную организацию целостного образовательного процесса, содействующего рефлексивному освоению субъектами образовательного процесса нового профессионального опыта;</p> <p>— модели обучения, обеспечивающие достижение заданных результатов и эффектов</p>	<p>ного поведения и открытия нового способа профессиональной деятельности, обеспечивающего успешность в новых условиях.</p> <p>Технологический цикл включает:</p> <p>— проблематизацию — формулирование профессионального затруднения и перевод его в профессиональную проблему;</p> <p>— концептуализацию — построение идеальной модели нового пространства профессиональной деятельности;</p> <p>— конструирование — создание проекта деятельности по решению профессиональной проблемы;</p> <p>— имитационное моделирование — организация события — ситуации, моделирующей новые условия профессиональной деятельности;</p> <p>— институализацию — нормативное оформление образовательного продукта (новая норма профессиональной деятельности)</p>
<p>Каковы особенности построения содержания Программы?</p>	<p>В основе построения содержания дополнительных профессиональных программ — <i>блочно-модульный принцип</i></p>	<p>I блок — <i>базовый</i> — освещает основы государственной политики, нормативно-правовую базу, раскрывает актуальные для современной социокультурной ситуации теоретико-методологические основания образовательной деятельности.</p>

Окончание табл.

Опорные вопросы к разделу	Комментарии	Примечания
		<p>II блок — <i>профильный</i> — направлен на погружение слушателей в содержание конкретной специальности, на освоение ими методических особенностей профессиональной деятельности. Базовый блок является инвариантной составляющей ДПП, из профильного курса, включающего набор вариативных модулей. Слушатели выбирают один или два модуля в соответствии с собственными потребностями и возможностями</p>
<p>Как организуется процесс освоения Программы?</p>	<p>Обучение по дополнительным профессиональным программам может проводиться в очной, заочной или очно-заочной форме; предполагать одну или несколько сессий; реализовываться в форме стажировки частично или полностью. Наиболее оптимальный нормативный срок освоения Программы в целом, исходя из блочно-модульного принципа ее построения, составляет 144 или 108 ч.; соответственно наиболее оптимальный нормативный срок освоения модуля Программы — от 18 до 72 ч.</p>	<p>Общая трудоемкость Программы — 144 ч., из них:</p> <ul style="list-style-type: none"> — инвариантный надпредметный модуль «Условия и механизмы введения ФГОС ОО в образовательной организации» — 36 ч.; — вариативная часть состоит из двух модулей по выбору — 36 ч. каждый (общий объем вариативной части — 72 ч.); — персональный стажировочно-проектировочный модуль — 36 ч. <p>Программа реализуется в форме очного обучения в три сессии, частично (36 ч.) в форме стажировки</p>

Характеристика сферы применения полученных компетенций

Центральный вопрос к разделу: каково назначение данного раздела Программы?

Общая характеристика раздела: раздел представляет целевую аудиторию Программы; четко обозначает те профессиональные задачи в разных видах профессиональной деятельности обучающихся, которые они смогут более эффективно решать благодаря полученным в процессе освоения Программы компетенциям.

Опорные вопросы к разделу	Комментарии	Примечания
<i>На какую категорию слушателей может быть рассчитана Программа?</i>	В качестве обучающихся по дополнительным профессиональным программам могут выступать одна или несколько категорий работников системы образования. Это могут быть люди с разным опытом выполнения тех видов профессиональной деятельности, на совершенствование которых работают получаемые в ходе освоения Программы компетенции	Программа предназначена для: — руководителей образовательных организаций, реализующих основные образовательные программы СОО; — учителей, работающих в старших классах; — руководителей, методистов и научно-педагогических работников педагогических колледжей, вузов, осуществляющих подготовку будущих педагогов; — специалистов муниципальных методических служб и органов, осуществляющих управление образованием
<i>Как определяются компоненты сферы применения полученных компетенций?</i>	Основные виды профессиональной деятельности слушателей и обеспечивающие их эффективное выполнение трудовые функции (действия), в совокупности составляющие сферу применения по-	1. <i>В области обучения:</i> осуществление профессиональной деятельности в соответствии с требованиями ФГОС СОО; — разработка и реализация программ учебных дисциплин в рамках ООП СОО; — участие в разработке и

Продолжение табл.

Опорные вопросы к разделу	Комментарии	Примечания
	лученных компетенций, обозначены в соответствующих профессиональных стандартах и стандартах высшего профессионального образования соответствующего направления подготовки	<p>реализации программы развития образовательной организации в целях создания безопасной и комфортной образовательной среды;</p> <ul style="list-style-type: none"> — планирование и проведение учебных занятий на основе современных подходов к обучению, систематический анализ эффективности учебных занятий; — организация, осуществление контроля и оценки учебных достижений, текущих и итоговых результатов освоения ООП обучающимися; — формирование УУД, навыков, связанных с ИКТ, мотивации к обучению; — осуществление объективной оценки знаний обучающихся на основе тестирования и других методов контроля в соответствии с реальными учебными возможностями детей. <p>2. В области воспитательной деятельности:</p> <ul style="list-style-type: none"> — регулирование поведения обучающихся для обеспечения безопасной образовательной среды; — реализация современных, в том числе интерактивных, форм и методов воспитательной работы.

Продолжение табл.

Опорные вопросы к разделу	Комментарии	Примечания
		<ul style="list-style-type: none"> — постановка воспитательных целей, способствующих развитию обучающихся, независимо от их способностей и характера; — определение и обеспечение выполнения обучающимися четких правил поведения; — проектирование и реализация воспитательных программ; — реализация воспитательных возможностей различных видов деятельности учащихся; — проектирование ситуаций и событий, развивающих эмоционально-ценностную сферу обучающихся; — оказание помощи и поддержки в организации деятельности ученических органов самоуправления; — участие в создании, поддержании уклада, атмосферы и традиций жизни образовательной организации; — развитие у обучающихся познавательной активности, самостоятельности, инициативы, творческих способностей, формирование гражданской позиции, способности к труду и жизни в условиях современного мира, культуры здорового и безопасного образа жизни;

Продолжение табл.

Опорные вопросы к разделу	Комментарии	Примечания
		<p>— формирование толерантности и навыков поведения в изменяющейся поликультурной среде;</p> <p>— использование конструктивных воспитательных усилий родителей (законных представителей) обучающихся, оказание помощи семье в решении вопросов воспитания детей.</p> <p><i>3. В области развивающей деятельности:</i></p> <p>— наблюдение обучающихся в целях выявления поведенческих и личностных проблем, связанных с особенностями их развития;</p> <p>— проектирование психологически безопасной и комфортной образовательной среды и оценка ее параметров, участие в разработке программ профилактики различных форм насилия;</p> <p>— применение инструментария и методов диагностики и оценки показателей уровня и динамики развития обучающихся;</p> <p>— освоение и применение психолого-педагогических технологий (в том числе инклюзивных), необходимых для адресной работы с различными контингентами учащихся;</p>

Продолжение табл.

Опорные вопросы к разделу	Комментарии	Примечания
		<p>— взаимодействие с другими специалистами в рамках психолого-медико-педагогического консилиума;</p> <p>— разработка и реализация программ индивидуального развития обучающихся;</p> <p>— проведение коррекционно-развивающей работы;</p> <p>— участие в формировании и реализации программ развития УУД, образцов и ценностей социального поведения, навыков поведения в мире виртуальной реальности и социальных сетях, а также в формировании толерантности и позитивных образцов поликультурного общения;</p> <p>— формирование системы регуляции поведения и деятельности обучающихся.</p> <p><i>4. В области педагогической деятельности по реализации программ СОО:</i></p> <p>— проектирование образовательного процесса на основе ФГОС СОО с учетом особенностей социальной ситуации развития старших школьников;</p> <p>— определение на основе анализа учебной деятельности обучающегося оптимальных (в том или ином предметном образовательном контексте) способов его обучения и развития;</p>

Окончание табл.

Опорные вопросы к разделу	Комментарии	Примечания
		<p>— формирование у детей личностных результатов на основе требований ФГОС СОО;</p> <p>— организация учебного процесса с учетом своеобразия социальной ситуации развития обучающихся;</p> <p>— определение совместно с обучающимся, другими участниками образовательного процесса зоны его ближайшего развития, разработка и реализация (при необходимости) индивидуального образовательного маршрута и индивидуальной программы развития обучающихся;</p> <p>— планирование специализированного образовательного процесса для группы, класса и/или отдельных контингентов обучающихся с выдающимися способностями и/или особыми образовательными потребностями;</p> <p>— объективная оценка успехов и возможностей обучающихся, возрастной, гендерной специфики и особенностей индивидуального психического развития;</p> <p>— корректировка учебной деятельности исходя из данных мониторинга образовательных результатов</p>

Требования к результатам освоения Программы

Центральный вопрос к разделу: что следует считать результатом освоения Программы?

Общая характеристика раздела: результатом обучения по Программе станет развитие у слушателей компетенций, сформированных в процессе получения базового профессионального образования и практической профессиональной деятельности.

Опорные вопросы к разделу	Комментарии	Примечания
Какова структура результатов освоения Программы?	Структура результатов освоения дополнительных профессиональных программ объединяет общекультурные (универсальные) и общепрофессиональные компетенции, характерные для работников системы образования любой специальности, и профессиональные компетенции, соответствующие профилю Программы	См. Компетентностную модель педагога старшей школы, прошедшего обучение по ДПП повышения квалификации «Проектирование новой модели старшей школы в условиях ФГОС СОО» (см. <i>прил. 2, с. 326</i>)
Как соотносятся развиваемые компетенции с содержанием Программы?	Общепрофессиональные и профессиональные компетенции, развиваемые у слушателей в ходе освоения ДПП, находятся в строгом соответствии с ее содержательными линиями. Слушатель, освоивший Программу, реализует названные компетенции в единстве их знаковой, деятельностной и ценностной составляющих	<i>Содержательно-компетентностная матрица</i> Программы включает в себя содержательные линии: — нормативно-правовые основания профессиональной деятельности; — теоретико-методологические основания; — программно-методические; — организационно-методические; — аналитико-диагностические

Окончание табл.

Опорные вопросы к разделу	Комментарии	Примечания
		Относительно этих линий распределены типы компетенций, также типологизированные как знаниевая, деятельностная и ценностная составляющие осваиваемого содержания
Что представляет собой компетентностная модель специалиста, освоившего Программу?	Компетентностная модель специалиста, освоившего ДПП, включает дескрипторные характеристики компетенции, выражаемые в показателях: <i>знать, уметь, владеть</i> и «коридор» развития компетенции — от показателей на «входе» (в начале обучения по Программе) и на «выходе» (в конце обучения)	Компетентностная модель педагога старшей школы, прошедшего обучение по ДПП повышения квалификации «Проектирование новой модели старшей школы в условиях ФГОС СОО» (см. табл. 3)

Учебный регламент

Центральный вопрос к разделу: что представляет собой регламент реализации Программы?

Общая характеристика раздела: регламент определяет правила организации и осуществления образовательной деятельности, фиксируемые в учебном и учебно-тематическом планах, календарном учебном графике.

Опорные вопросы к разделу	Комментарии	Примечания
Какова структура учебного плана?	Учебный план представляет собой содержательно-деятельностную основу дополни-	<i>Учебный план</i> к Программе имеет модульную структуру и предполагает следующее распределение часов по орга-

Продолжение табл.

Опорные вопросы к разделу	Комментарии	Примечания
	<p>тельных профессиональных программ, в которой по каждому курсу (базовому и профильно-модульному) указывается общее количество часов, количество часов на лекционные, семинарские и практические занятия, обозначаются формы контроля, а также количество часов на итоговую аттестацию и ее форма. Учебный план Программы предполагает в том числе и самостоятельную работу слушателей с лекционными материалами, подготовку к семинарам и практикумам, выполнение заданий текущего контроля и итоговой аттестации, но в общей сетке часов учебного плана часы самостоятельной работы слушателей не учитываются</p>	<p>низационным формам учебных занятий: — 36 лекционных часов; — 92 часа практических занятий; — 16 часов выездных проектировочных занятий на стажерских площадках</p>
Что представляет собой календарный учебный график?	<p>В календарном учебном графике показаны часы понедельной реализации базового и профильно-модульного курса</p>	<p>1-я учебная неделя (36 ч.) — базовый курс; 2-я учебная неделя (36 ч.) — первый вариативный модуль профильно-модульного курса;</p>

Окончание табл.

Опорные вопросы к разделу	Комментарии	Примечания
		3-я учебная неделя (36 ч.) — второй вариативный модуль профильно-модульного курса; 4-я учебная неделя (36 ч.) — персональный стажировочно-проектировочный модуль (32 ч.), итоговая аттестация (4 ч.)
Какова структура учебно-тематического плана?	В отличие от учебного учебно-тематический план конкретизирует тематически содержание базового и профильно-модульного курса и формы контроля	<i>Учебно-тематический план</i> Программы имеет модульно-блочную структуру, то есть каждый модуль делится на содержательно-тематические блоки (как правило, три)

Содержание Программы

Центральный вопрос к разделу: как строится содержание Программы?

Общая характеристика раздела: содержание Программы имеет двухкомпонентную структуру и включает в себя: систему знаний, содержащую основные факты, явления, процессы, понятия, категории, закономерности, концепции, теории, учения, парадигмы, подлежащие изучению слушателями в ходе освоения Программы; и систему деятельности, представленную формами организации образовательной деятельности слушателей.

Опорные вопросы к разделу	Комментарии	Примечания
Как соотносятся развиваемые компетенции со структурными компонентами	Каждый раздел, модуль и дисциплина базового и профильно-модульного курса ДПП работает на развитие определенных общепрофессиональных и профессиональных компетен-	<i>Компетентностная матрица</i> Программы представляет собой распределение содержательных компонентов учебного плана относительно развиваемых компетенций

Окончание табл.

Опорные вопросы к разделу	Комментарии	Примечания
<i>тами учебного плана Программы?</i>	ций, что отражается в компетентностной матрице содержания Программы	
<i>Как организуется содержание Программы?</i>	В основе организации содержания дополнительных профессиональных программ лежит принцип единства содержания и формы, находящий свое выражение в адекватности содержания образования видам и формам учебной деятельности, которые, в свою очередь, должны быть возрастано-сообразными	Содержание Программы представлено таблицей, в первом столбце которой раскрывается содержание разделов и дисциплин для базового курса и каждого модуля профильно-модульного курса, а во втором столбце обозначаются формы учебных занятий с указанием темы и количества учебных часов

Оценка качества освоения Программы

Центральный вопрос к разделу: как строится система оценки качества освоения Программы?

Общая характеристика раздела: в соответствии с ч. 14 ст. 76 ФЗ «Об образовании в РФ» № 273-ФЗ освоение дополнительных профессиональных программ завершается итоговой аттестацией обучающихся в форме, определяемой организацией самостоятельно. Контроль качества освоения программы включает в себя текущий контроль успеваемости, промежуточную и итоговую аттестацию обучающихся.

Опорные вопросы к разделу	Комментарии	Примечания
<i>Как разрабатывать оценочные средства для прове-</i>	Текущий контроль по дополнительным профессиональным программам ориентирован на выявление уровня	<i>Паспорт комплекта оценочных средств</i> для проведения текущего контроля по Программе включает в себя объекты оценивания —

Продолжение табл.

Опорные вопросы к разделу	Комментарии	Примечания
<i>деня текущего контроля по Программе?</i>	развития компетенций по мере освоения курсов и модулей и своевременную корректировку; включает в себя объекты оценивания — развиваемые общепрофессиональные и профессиональные компетенции, предметы оценивания — показатели оценки в виде уровней развития компетенций — базового, повышенного, рефлексивно-творческого — и оценочные средства	способности к выполнению различных видов профессиональной деятельности в рамках проектирования и реализации ООП СОО, представленные на трех уровнях освоения: базовом — уровне представлений; повышенном — уровне практического выполнения осваиваемых видов деятельности; рефлексивно-творческом — уровне осознанного владения видом деятельности в оригинальном авторском стиле исполнения; деятельностные оценочные средства в виде ситуаций, кейсов, практических заданий
<i>Как организуется итоговая аттестация по Программе?</i>	Наиболее оптимальной формой организации итоговой аттестации по дополнительным профессиональным программам является защита итоговой квалификационной работы в виде проекта, ориентированного на создание новой образовательной практики, соответствующей тенденциям новой образовательной политики	Итоговая аттестация по Программе осуществляется в форме защиты итоговой квалификационной работы в виде проекта рабочей программы учебного предмета (курса по выбору, курса внеурочной деятельности) — для обучающихся педагогических работников, работающих в должности «учитель»; проекта конструктора учебного плана профиля обучения — для обучающихся, работающих в должности «директор» или «заместитель директора». При защите проекта оцениваются: — способность учитывать

Продолжение табл.

Опорные вопросы к разделу	Комментарии	Примечания
		<p>актуальную ситуацию, выявлять проблемы и возможные пути для их преодоления, потенциальные ресурсы;</p> <ul style="list-style-type: none"> — способность конкретизировать идею и представить ее в организационно-деятельной форме; — знания в области ФГОС, механизмов и условий его реализации; — оформление проекта, соответствие ФГОС, структурирование текста, качество презентации. <p>При оценке качества выполнения проекта учитываются аспекты:</p> <ul style="list-style-type: none"> — социально-педагогический: <ul style="list-style-type: none"> соответствие возрастным возможностям обучающихся; наличие форм учета индивидуальных особенностей обучающихся; возможность создания детско-взрослых общностей (в том числе сетевых); — психолого-педагогический: <ul style="list-style-type: none"> соответствие положениям системно-деятельностного, задачного подходов; ориентация на применение событийных деятельностных образовательных технологий синтезирующего типа;

Окончание табл.

Опорные вопросы к разделу	Комментарии	Примечания
		<p>— научно-методический: соответствие нормативным документам; соответствие методов и средств целям; обоснованность содержания и методического обеспечения; обоснованность способов определения результатов; полнота представления материала; готовность авторов к реализации.</p> <p>Цена выполнения проекта: востребованность его результатов и ресурсобеспеченность</p>

ГЛАВА III

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ ФОРМАТЫ ПОСТДИПЛОМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ И НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

1. Технологии образования взрослых в постиндустриальном информационном обществе.
2. Образовательный коворкинг как проектно-деятельностный формат.
3. Научно-проектный консалтинг как технология научно-организационного сопровождения участников процесса подготовки научно-педагогических кадров

1. Технологии образования взрослых в условиях постиндустриального информационного общества

В приведенном в первой главе образовательно-научном форсайте постдипломного образования мы отметили чрезвычайно важные и востребованные в условиях постиндустриального общества функции постдипломного образования педагогов, заключающиеся в производстве образовательных инноваций и подготовке специалистов по внедрению этих инноваций. Выполнение этих функций не будет фиктивным исключительно в том случае, если в сфере постдипломного образования взрослых будут адекватно реализованы характеристики, которые являются определяющими как для современной инновационной экономики, так и для информационной цивилизации [26]:

► максимальная гибкость и нелинейность организационных форм производства и социальной сферы;

► включенность процессов получения и обновления знания во все производственные и общественные процессы;

► опора на талант, креативность и инициативность человека как на основные ресурсы экономического и социального развития;

► многократные, зачастую непредсказуемые изменения технологий (включая социальные) в течение коротких промежутков времени;

► смена основ социального позиционирования: от материального капитала и однажды освоенной человеком профессии к социальному капиталу и способности к адаптации;

► наличие двух инновационных контуров: первый связан с порождением и продвижением инноваций, второй — с их отбором и освоением, что требует выделения из квалифицированных исполнителей тех работников, которые обладают повышенной адаптивностью к изменениям и специфическими компетенциями в поиске, оценке и внедрении нового.

Данные характеристики возможно реализовать при условии разработки и внедрения адекватных им технологий образования взрослых, ориентированных прежде всего на быстрое освоение глобальных образовательных инноваций.

Обязательность соответствия образовательных технологий самым передовым технологиям общественного и экономического развития заложена в самом определении понятия «образовательная технология», данном В. И. Слободчиковым: исследователь рассматривает ее как учение (область на стыке педагогической науки и образовательной практики) об основаниях, способах и средствах решения образовательных задач и достижения определенных образовательных целей.

Все основные современные образовательные технологии можно разделить на две категории: *воспроизводящего* и *развивающего* типов (см. табл. 6).

Таблица 6

**Сравнительная характеристика образовательных технологий
воспроизводящего и развивающего типов**

Параметры сравнения	Технологии	
	воспроизводящего типа	развивающего типа
Единица управления	Образовательный процесс как единство двух автономных видов деятельности: обучение — учение	Образовательная ситуация как событие, встреча, которая строится совместными усилиями обучающихся и обучающихся
Цель	Эффективное усвоение заранее заданных строго фиксированных эталонов	Развитие базовых способностей: мышления, понимания, коммуникации, рефлексии, действия
Позиция обучающегося	Объект педагогического воздействия. Ценность — эффективная репродуктивная деятельность	Субъект образовательной ситуации. Ценность — продуктивная поисковая деятельность
Позиция обучающего	Оператор стандартизированных дидактических средств и учебных материалов	Партнер, коллега обучающихся по совместному поисковому, проектно-преобразующему действию
Отношение к личности субъектов образования	Личностно-нейтральные, личностно-отчужденные	Личностная включенность всех участников образовательного процесса
Характер обучения	Усвоение строго определенных предметных эталонов. Обучение — алгоритмизированный процесс. Обучение — монолог	Освоение нового, не до конца очерченного социокультурного опыта. Обучение — событийная встреча. Обучение — диалог

Технологии воспроизводящего типа направлены на гарантированное достижение обучающимся базовых результатов в рамках жестко алгоритмизированного образовательного процесса. Их отличает показ образцов, стандартизованный контроль, нормативная оценка и коррекция текущих

учебных результатов, вопросно-ответные формы взаимодействия. Развивающие технологии ориентированы на достижение эффектов развития в ситуационно-позиционном образовательном процессе и характеризуются отсутствием готовых образцов, рефлексивным контролем и критериальной оценкой, исследовательским характером обучения, диалоговыми и полилоговыми форматами взаимодействия.

Образовательные технологии, реализуемые в системе постдипломного образования, априори могут быть только развивающими, поскольку сегодня на первый план выходит ценностно-целевая направленность на развитие профессионала именно по сущности человека в образовании, на саморазвитие как фундаментальную способность человека становиться и быть подлинным субъектом своей жизни и деятельности; способность профессионала превращать собственную профессиональную деятельность в предмет практического преобразования.

В условиях постиндустриального информационного общества технологии образования взрослых должны соответствовать комплексу требований:

1. Методологическая направленность на замещение культуры усвоения знаний культурой поиска новых и обновления имеющихся знаний, реализуемая на основе организации коллективной и индивидуальной работы со знаниями, основанными на современных исследованиях об освоении деятельности (когнитивные науки). Так как каждая ситуация профессиональной педагогической деятельности неповторима и не имеет однозначного «сценария», данное требование означает обязательное присутствие исследовательской компоненты в структуре образовательной технологии.

2. Ценностная ориентация на свободное самоопределение личности, в котором образовательная деятельность занимает одно из ведущих мест и является важнейшим, ведущим средством личностного развития. Реализация данного требования связана с рефлексией, которая позволяет взрослому обучающемуся осмыслить и обобщить свой опыт. В контексте системы постдипломного образования как области образования взрослых образовательная технология, являющаяся ее процессуально-деятельностной компонентой,

представляет собой совокупность специальных условий, в которых обучающийся, опираясь на рефлекссию имеющегося у него профессионального и жизненного опыта, самостоятельно выявляет и формулирует профессиональную проблему, ищет и обосновывает наиболее оптимальные варианты ее решения, осваивая в процессе этого новые знания и моделируя новые способы решения профессиональных задач.

3. Деятельностная основа образовательного процесса, означающая необходимость проживать самим обучающимся те преобразования, которые проектируются в практике профессиональной деятельности, то есть образование педагогов осуществляется средствами и способами тех же инновационных технологий, на основе которых предполагается строить новую профессиональную практику. Таким образом, один из основных принципов современных технологий постдипломного педагогического образования — организовывать образование педагога в технологии, в которой ему предстоит работать.

4. Деятельностное включение обучающихся и обучающихся в разные формы образовательной коммуникации, предполагающее организацию коллективной работы в образовательном процессе, формирование разнородных команд для решения междисциплинарных задач на основе интеграции различных ресурсов как участников профессионально-образовательной общности, так и различных социальных партнеров в единый интеллектуально-волевой ресурс проектирования новой образовательной практики; развитие командных компетенций. Отсюда вытекает следующий принцип современных технологий постдипломного образования педагогов — взаимопроникновение общей и личностной культур, сочетание индивидуального и коллективного при преобразовании профессиональной деятельности.

5. Привлечение интернета как образовательного ресурса и пространства коллективной мыследеятельности. Это требование связано с использованием модели смешанного обучения (*blended learning*), ориентированной в содержании образовательной программы на сочетание предметных и надпредметных компетенций, а в способах организации

образовательного процесса — на сочетание следующих форм обучения:

▶ классического очного (*face-to-face*), проходящего в формах лекции, семинара, когда обучающиеся и преподаватель находятся в одном месте в одно и то же время;

▶ онлайн-обучения (*online collaborative learning*), предусматривающего коммуникацию между обучающимся и преподавателем при помощи компьютерных технологий и цифровой техники;

▶ самостоятельного (*self-study learning*), предполагающего самостоятельную работу обучающихся (поиск материалов с помощью ресурсной карты, поиск информации в Сети и т. д.);

▶ индивидуальных и групповых проектов (*collaboration*), основанной на использовании возможностей интернет-коммуникаций, позволяющей создавать качественные совместные образовательные продукты благодаря распределению видов деятельности и информационных блоков.

К основным характеристикам смешанного обучения, определяющим его преимущества среди других концепций обучения взрослых в информационном обществе, относят:

▶ смешение учебных материалов онлайн и обучения в группе с преподавателем;

▶ автономность учебной работы при одновременной поддержке группы и преподавателя;

▶ базирование ключевых (инвариантных) материалов учебного курса на заданиях и основополагающей информации, тогда как вспомогательные (вариативные) материалы подаются на онлайн-платформе;

▶ оказание поддержки автономным обучающимся через предъявление заданий для выполнения, в которых им необходимо сотрудничать с другими членами группы, нередко путем участия в дискуссии в режиме онлайн.

6. Направленность технологий на комплексный интегрированный образовательный результат, состоящий в развитии субъектности профессионала, достигаемый посредством выполнения комплекса деятельностей: познавательной, исследовательской, проектной, конструкторской, организационной.

Таким образом, образовательная технология постдипломного образования педагога разворачивается нами не столько в сторону усвоения педагогом предметно-практической стороны профессиональной деятельности, сколько в сторону совершенствования, развития его профессионально-личностной позиции (табл. 7).

Таблица 7

**Технология развития субъектности
в условиях постдипломного образования педагогов**

Образовательные задачи	Содержание деятельности	Новообразования
Принятие целей и задач учебной деятельности	<i>Субъектность в образовании</i>	
	Самоорганизация внутри учебной деятельности и построение отношений с ее основными субъектами	Ценность образовательного знания и профессиональной педагогической культуры. Ценность человека и совместной деятельности. Ответственность за результаты образования
Проектирование собственной образовательной программы	Построение критериев образования в контексте проектирования собственной траектории профессионального развития	Ценность самообразования и саморазвития. Ответственность за качество своего образования, реализацию способностей и преодоление профессиональных кризисов
Понимание цели и способов профессиональной деятельности	<i>Субъектность в деятельности</i>	
	Позиционное самоопределение в деятельности. Работа с образцом профессионального действия	Ответственность за эффективность собственной деятельности и коммуникации. Ценность позиционного отношения
Освоение новых типов деятельности	Проектирование, исследование и конструирование деятельности	Ответственность за нахождение истины, реализацию замысла, создание жизнеспособной конструкции. Ценность управления собственным профессиональным развитием

Окончание табл. 7

Образовательные задачи	Содержание деятельности	Новообразования
Овладение деятельностью с содержанием профессионального развития	Управление, рефлексия и преобразование деятельности	Ответственность за содержание и результаты собственной деятельности. Ценность профессиональной рефлексии и саморазвития
Присвоение культурных норм	<i>Субъектность в профессиогенезе</i>	
	Развитие традиций профессиональной культуры и нормотворчество	Ответственность за развитие своей профессии. Ценность творчества
Авторство	Позиционное отношение к профессиональной деятельности. Создание авторских разработок («слово от первого лица» в профессии)	Свобода выбора. Построение смысла образования и способов образования. Образ будущего

Гибкость, вариативность, опережающий характер постдипломного образования педагогов достигаются на основе применения принципа деятельностного содержания профессионального развития педагога, продуманной нелинейной организации образовательного процесса, технологическая составляющая которого представлена комплексом образовательных событийных деятельностных технологий синтезирующего типа.

В комплекс технологий, обеспечивающих формирование у педагогов новых профессиональных умений развивать когнитивные навыки и осваивать продуктивные способы мышления, деятельности и коммуникации, реализуемых кафедрой педагогики и андрагогики Нижегородского института развития образования, включены технологии:

► овладения новыми методами познания окружающей действительности в контексте развития постиндустриаль-

ного общества (технология решения ноогеновских задач, технология исследовательского обучения, сценарный метод проектной деятельности педагога и т. д.);

- ▶ ориентированные на решение реальных проблем и построение образа будущего (форсайт, технологии проектного обучения, интеллектуального предпринимательства, переговорных площадок, образовательной экспертизы, сюжетно-деятельностные);

- ▶ социокультурного погружения в образовательное пространство (социокультурное проектирование, образовательные путешествия, образовательные экспедиции);

- ▶ преобразования окружающей действительности (технология добровольчества, тренинги);

- ▶ формирования коммуникативных навыков и сотрудничества (технологии обучения в сотрудничестве, межличностного взаимодействия, арт-технология, дебаты, дискуссии, игровые);

- ▶ работы с информацией субъектов образовательного процесса (технологии поиска информации, организации самостоятельной работы, презентации);

- ▶ экспертно-оценочные (технологии аутентичного оценивания (портфолио), гуманитарной экспертизы и т. д.).

2. Образовательный коворкинг как проектно-деятельностный формат образования взрослых

Построение эффективных управленческих механизмов системной организации инновационной деятельности педагогов является сегодня одной из наиболее актуальных проблем модернизации системы дополнительного профессионального образования. Опыт школ — участников Федеральной инновационной площадки Минобрнауки РФ «Проектно-сетевой институт инновационного образования», созданной на базе Нижегородского института развития образования, свидетельствует, что образовательные организации пытаются установить влияние разрабатываемых ими инноваций

на целостное развитие их образовательных систем. Однако им, как правило, не хватает ни специальной профессиональной подготовленности, ни соответствующего проектно-рефлексивного стиля мышления. В совокупности это указывает на острую необходимость разработки технологий, включающих рефлексивные, сюжетные и событийные компоненты нового педагогического профессионализма и проектно-методологической культуры.

В сложившихся условиях необходимо создать новую организационно-образовательную структуру дополнительного профессионального образования своего рода «инновационной педагогической фирмы», специализирующейся на проектно-сетевом и научно-сервисном сопровождении инновационного развития образовательных организаций, которая может быть именована образовательным коворкингом.

Понятие «коворкинг» (от англ. *co-working* — совместная работа) для обозначения подобного институционального новообразования системы дополнительного профессионального образования, ориентированной на профессиональное развитие педагогов и инновационное развитие образовательных организаций, определяется *в широком смысле* как подход к организации относительно автономной деятельности людей с разным содержанием и степенью занятости в общем пространстве и *в узком смысле* как пространство коллективной работы, объединения людей для общения и творческого взаимодействия. Другими словами, коворкинг характеризует гибкая организация рабочего пространства и стремление к формированию сообществ и внутренней культуры [96].

Концепт «образовательный коворкинг» имеет отношение к новым, действительно стратегическим ориентирам постдипломного образования в его дополнительных уникальных формах. Их суть заключается в развитии субъектной и личностной позиции человека в жизни, деятельности, взаимоотношениях с другими людьми. Сегодня только подобные технологические решения, направленные на открытие общего способа социокультурного ответственного действия, могут и должны превратить дополнительное профессиональное образование педагогов в подлинный полигон социально

и практико-ориентированного, прикладного инновационного образования.

Разделяя точку зрения С. М. Зверева и В. И. Слободчикова, что «противоречие может и должно разрешаться в рамках интеграции и сопряжения двух направлений: профессиональной подготовки по требованиям социума и профессионального развития человека как ценность и цель...» [79], мы ведем речь о постановке беспрецедентной задачи для дополнительного профессионального образования педагогов: на каких основаниях возможна такая интеграция? и как ее можно обеспечить технологически в соотнесении с представлениями об образовательных событиях-ных деятельностных технологиях синтезирующего типа?

Для ответа на поставленные вопросы о рефлексивно-позиционной технологии «рождения» субъекта инновационной деятельности и формирования новой профессиональной позиции в ходе организации проектного эксперимента кафедрой педагогики и андрагогики Нижегородского института развития образования в рамках ФИП Министерства образования и науки РФ «Проектно-сетевой институт инновационного образования» были сделаны определенные допущения:

- рассматривать инновационную деятельность как антропологическую категорию и форму системного развития образовательной организации и профессионального развития педагога, которую всегда следует полагать предметной, пластичной, цикличной, векторальной, целесообразной, то есть она разворачивается в некотором предсуществующем пространстве, подчиняясь объективным условиям своего протекания в будущем;

- ожидаемые функциональные позиции педагогов не передаются из рук в руки, не формируются в режиме информирования и просвещения — они должны быть буквально выращены, практически поставлены «на себе» при непосредственном участии самого педагога в процессе проектирования;

- в широком смысле инновационная деятельность предполагает систему взаимосвязанных видов работ: научно-исследовательская деятельность направлена на получение

нового знания; проектная деятельность предполагает разработку инструментального технологического знания и получение инновационного проекта; образовательная деятельность нацелена на профессиональное развитие педагога, освоение им норм инновационной деятельности профессионально-педагогического коллектива;

► практико-ориентированная наука направлена не на открытие объективных истин, а на утверждение практического положения дел и способна осуществить цепочку преобразований, переходов: от теоретико-концептуального к проектному знанию, затем — к технологическому, инструментальному, орудийному, и только потом — к осмысленному ответственному практическому действию, к новой практике образования — образовательной антропопрактике;

► перестройка и совместное конструирование оптимальной структуры организационных связей и отношений дополнительного профессионального образования, при которых педагог перестает быть объектом переподготовки и повышения квалификации, а становится субъектом собственной деятельности, предполагают создание самообучающейся организации, сознательно меняющей свои границы и перестраивающей свою функциональную структуру для более полной реализации своего главного предназначения или цели, создает, приобретает, передает и сохраняет знания и способна успешно изменять формы своего поведения, отражающие новые знания или проекты [42].

Эти допущения позволяют выдвинуть предположения:

1) при каких условиях участники образовательной практики в системе дополнительного профессионального образования приобретают новые качества и свойства проектно-деятельностной кооперации [65];

2) при каких условиях мы можем видеть целевые продуктивные действия и применение эффективных способов новой функциональной позиции педагогов в едином полипозиционном образовательном пространстве.

Доопределение образовательного коворкинга позволяет наполнить его следующими дополнительными смыслами:

1) форма организации работ по изменению мышления и деятельности как отдельного специалиста, так и педагоги-

ческих коллективов и команд, решающих практические задачи в определенной сфере своей профессиональной деятельности;

2) профессиональное искусство саморазвития взрослого человека;

3) способ перевода пространства работы (делания) в пространство учения и освоения нового способа делания.

Представим концептуальную модель образовательного коворкинга, фиксирующую новый путь выращивания культуры ответственности и достоинства на всех уровнях действующей и развивающейся открытой системы дополнительного профессионального образования в виде методологической схемы (рис. 3).

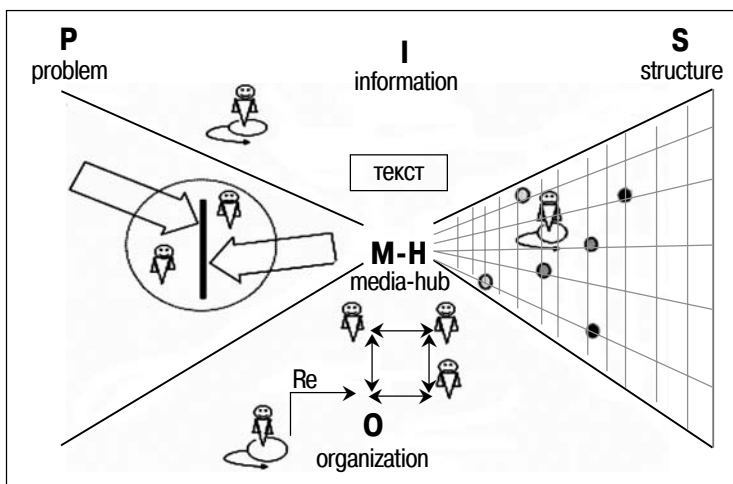


Рис. 3. Концептуальная модель образовательного коворкинга

В представленной модели выделяются четыре зоны единого образовательного полипозиционного пространства организации субъектов ДПО.

Проблемная зона (P — problem). В этой зоне выявляют проблемы, с которыми обучающиеся пришли в коворкинг, и работают с ними. Данная деятельность проводится в режиме так называемых проектно-аналитических сессий (далее —

ПАС). Содержание ПАС построено на использовании *технологии задачного* или *«перевернутого сознания»*, при освоении которой происходит сознательное установление границ свободы собственной деятельности и результата соотнесения собственной позиции с социокультурными нормами модернизации образования и позицией других субъектов образования.

Ключевым шагом в совместной работе участников ПАС является перевод проблемы, с которой пришел человек, на язык деятельностного подхода, предполагающего, что любая проблема — это отсутствие средств для эффективного осуществления определенной деятельности, выражающееся как в недостатке знаний в употреблении уже имеющихся средств, способов деятельности (объективно устраняется соответствующими образовательными ресурсами), так и в нехватке данных средств в принципе. Последнее требует организации инновационной деятельности в ее истинном понимании, связанной с нововведениями в различных областях человеческой деятельности.

Далее происходит типологизация проблем, в основе которой лежит новая функциональная педагогическая позиция, по своей сути воплощающая ту самую искомую совокупность средств решения установленной и зафиксированной в деятельностной терминологии проблемы.

На основе построенной типологии формируются проблемные группы, в рамках которых общих для всех участников группы проблемный материал рассматривается с разных позиций и в разном темпе (в зависимости от специфики исходной ситуации каждого участника, а также его компетентности). В результате происходит «расслоение» проблемной ситуации на решаемые задачи — будущие индивидуальные проекты.

Заключительным шагом ПАС становится построение персональных ресурсных карт, воплощающих наиболее полный спектр образовательных задач, возможностей и векторов движения в образовательном полипозиционном пространстве образовательного коворкинга. Подобные карты выполняют как орудийную функцию, позволяя приспособить образовательную реальность к интересам человека

и одновременно помогая ему вписаться в эту реальность, так и развивающую функцию, давая возможность человеку увидеть себя и свое действие по-новому: в другом масштабе и ином, более широком, контексте видеть его частичность относительно Целого, понимать специфику собственного действия в мире Общего [48].

Информационная зона (*I — information*). Режим образовательного коворкинга в информационной зоне строится на основе информационных сессий, представляющих собой механизм обмена и передачи корпоративного знания. Инструментальные средства образовательного коворкинга включают:

- ▶ базы данных по проектным ресурсам, завершенным ресурсам, проектным методологиям и наилучшим практикам;

- ▶ оперативную базу данных текущих проектов;

- ▶ систему ввода и обработки данных о действиях участников проектов;

- ▶ корпоративное приложение по планированию, контролю и отчетности по проектам;

- ▶ систему документооборота и почтовую систему.

В зависимости от целей использования выделяют следующие классы задач: анализ имеющейся информации; привлечение, структурирование и формализация знаний (иначе инженерия знаний); обмен и использование знаний; поиск информации по запросу; организация хранения, обучения; интегрированные системы обработки всех вышеперечисленных функций.

Виды информационных сессий определяются на основе соответствующих технологий управления знаниями [11]:

1. *Сессия информационного поиска*, в основе которой лежат технологии доступа к информации (*information access technology*). В понятие «доступ» входят поиск по ключевым словам и сложные запросы, а также поиск с использованием классификации (или таксономии) информации по группам.

2. *Сессия информационного обмена*, предполагающая использование технологий совместной работы и социально ори-

ентированного программного обеспечения (*collaboration and social software*). Эти программные продукты поддерживают коммуникации (мгновенные сообщения, почту, IP-телефонию, видеоконференции) и предоставляют единую виртуальную рабочую среду, включающую *wiki*, совместную работу с документами, рабочие доски и пр. Программы этой категории создают персональные профили участников коворкинга с описанием интересов, компетенции, опыта работ и т. п.

3. *Сессия управления информационным контентом*, связанная с технологиями управления контентом (*content management technology*). Эти технологии включают различные инструменты для гибкой и надежной работы с документами, например, регистрацию, управление версиями, безопасность, сканирование и распознавание. Также сюда относят создание архивов, наполнение, обновление и структурирование содержимого сайтов, организацию взаимодействия с посетителями сайтов.

Отметим, что в условиях образовательного коворкинга знание не может передаваться как некий объект, поскольку в его формирование существенный вклад вносит человек — участник процесса передачи. Данное положение объясняется тем, что знание — результат интерпретации информации в определенном контексте: оно не передается, а воссоздается в мозге человека при получении информации в соответствии с исходными знаниями, опытом, ценностями и ожиданиями.

Проектно-сетевая структура или проектно-конструкторская зона (*S — structure*). В этой зоне выполняется специально организованная работа с сознанием людей по разработке и реализации нормы, преодолевающей профессионально-деятельностную проблему. Основным инструментом организации действий в этой зоне является проектно-конструкторская сессия — организационная технология коллективного решения задач по проектированию новой образовательной практики, мотивированный, целенаправленный, опережающий способ изменения педагогической действительности, педагогического сопровождения и педагогической поддержки этой деятельности [72].

В рамках проектно-конструкторской сессии прорабатываются уже инициированные проекты и запускаются новые. Во время работы участников над решением поставленных задач обеспечивается наиболее эффективное использование идей и энергии членов проектной команды, взаимно обогащаются компетенции участников сессии, что и определяет синергетический эффект данной сессии.

Структурообразующим элементом проектно-конструкторской зоны является проектно-сетевой тематический узел «Проектно-сетевой институт инновационного образования». Проектно-сетевой узел объединяет проектно-инициативные группы образовательных организаций — участников проектно- сетевого института, выполняющие инновационные работы в рамках одного вида образовательной антропопрактики (гуманитарной, проектно-технологической, социокультурной, организационно-управленческой, этноэкологической). Она представляет собой практику выращивания и формирования в образовательных процессах базовых субъектных способностей человека, то есть способностей управлять своими действиями, практически преобразовывать действительность, планировать способы действий, реализовывать намеченные программы, контролировать ход и оценивать результаты своих действий.

Главное отличие проектно-конструкторской сессии от подобных мероприятий образовательного характера (проблемно-проектных семинаров, проектных практикумов и т. п.) заключается в том, что предметом взаимодействия выступают не учебные ситуации (кейсы), а реальные проекты, реализуемые здесь и сейчас. Причем эта работа ведется главным образом силами самой команды проекта, включающей как инициаторов проекта (ведущую образовательную организацию проектно- сетевого узла, представителей других образовательных организаций, входящих в данный узел), так и сторонних, желающих запустить подобный проект.

Основной смысл проектно-конструкторской сессии состоит в том, чтобы помочь образовательным организациям в режиме реального времени разобраться и продвинуться в практической работе с их проектами.

Организационная зона (O — *organization*). Здесь содержание образовательного коворкинга заключено в организационной сессии. В соответствии с представлениями антропологического подхода о высшей форме организации — позиционной общности как принципиально нового типа объединения педагогов, основанного на общих ценностях и смыслах инновационной деятельности, суть организационной сессии состоит в организации системы переходов от совместности потенциальных реализаторов к общности действительных реализаторов проекта и далее — к проектно-деятельностной кооперации субъектов инновационной деятельности. Следует подчеркнуть, что принципиальным механизмом проведения организационной сессии является соорганизация — налаживание равноправного взаимодействия, в рамках которого статусное равноправие соблюдается на всех этапах соорганизационного взаимодействия. Ключевым отличием соорганизации от организации и самоорганизации является ее принципиальная направленность на создание условий для самоосуществления (самопознания, саморазвития и самореализации) каждого субъекта соорганизации при следовании своему предназначению.

События, происходящие в организационной зоне образовательного коворкинга, связаны с выращиванием жизнеспособной общности реализаторов инновационных проектов. Такая общность должна быть событийной и позиционной, где каждый является собственником своей профессиональной деятельности, понятной по своим мотивам, целям и устройству для другого. Только в этом случае возможно становление коллективного субъекта — носителя идеологии развивающего и развивающегося образования — и формирование таким образом особого организационного ресурса как основы построения новой образовательной практики.

Медиа-хаб (M-H — *media-hab*) — главный узел, вокруг которого распределяются четыре зоны пространства образовательного коворкинга. Это центр концентрации и распределения в точки роста различных ресурсов, обеспечивающих движение обучающихся по образовательным траекториям. Функциональный смысл данного компонента состоит в обеспечении образовательной логистики в организационной

структуре коворкинга. Медиа-хаб является деятельностной позицией, которую удерживают организаторы образовательного коворкинга (в данном случае — кафедра педагогики и андрагогики Нижегородского института развития образования).

Таким образом, образовательный коворкинг представляет собой сложную динамическую самоорганизующуюся систему, особенность которой состоит в том, что самоорганизация достигается, с одной стороны, путем неформального сотрудничества участников коворкинга, а с другой — благодаря слаженным, целеустремленным действиям его организаторов, с помощью четко обозначенной цели, скорее сверхзадачи — развития кадрового потенциала системы образования. При этом сетевая гибкая структура Проектно-сетевого института инновационного образования усиливает имеющиеся синергетические связи, обеспечивая тем самым увеличение суммарного эффекта.

В условиях конкурентной образовательной среды организация образовательного коворкинга позволит расширить перечень образовательных услуг за счет следующих действий:

1. Совместной разработки ключевых проектов, относящихся к приоритетам государственной образовательной политики (например, проект введения ФГОС СОО): организации и проведения ПАС, разработки учебно-методических материалов.

2. Тренинговых программ по созданию проектов (программ) развития образовательных организаций: разработки игротехнических тренажеров и проведения различных тренингов.

3. Сетевой экспертизы продуктов (новых образовательных практик, воплощенных в программно-методических разработках) инновационной деятельности: разработки критериальных баз, матриц и процедур сетевой экспертизы; организации и координации деятельности экспертного сообщества; подготовки экспертных заключений.

4. Консультирования по вопросам инновационной деятельности в образовательных организациях: проблемно-ориентированного анализа исходной ситуации заказчика;

разработки сценариев возможных решений и отбор лучшего; разработки рекомендаций по реализации отобранного сценария в условиях заказчика консультационной услуги.

5. Подготовки общественных консультантов — экспертов по вопросам развития образования, владеющих компетенциями в области педагогических, управленческих и экономических новаций, методами эффективного консультирования и экспертизы.

6. Сопровождения публичного представления результатов инновационной деятельности: разработки программы и проведения обучающего семинара; подготовки компьютерной презентации; подготовки материалов о результатах инновационной деятельности к публикации.

Резюмируя представленный тематический контент «образовательный коворкинг», сформулируем ряд выводов, содержащих характеристику его реализуемости в условиях дополнительного профессионального образования:

1. Именно понятие «образовательный коворкинг» определяет смысл образовательных взаимодействий педагога и обучающегося, поскольку является стержневым, удерживающим профессиональное самоопределение и содержательную направленность обучения взрослых.

2. К сожалению, в профессиональном сознании педагогических и руководящих работников понятие «образовательный коворкинг» практически не сформировано и не используется как новая образовательная технология. Между тем формирование его культурных (а не исключительно отраслевых и номенклатурных) смыслов должно идти рефреном в каждом случае реализации деятельностного содержания дополнительного профессионального образования.

3. Образовательный коворкинг как новый комплекс взаимосвязанных действий и процедур сможет обеспечить высокое качество образовательных услуг педагогу на протяжении всей профессиональной карьеры. Этому способствует достаточно тонкая педагогическая «инструментовка», позволяющая гибко реагировать на профессионально-личностные запросы и потребности, устранять причины неудовлетворенности своей педагогической деятельностью и формировать новые функциональные позиции.

О системных изменениях и тем более эффектах говорить рано, поскольку проектный эксперимент по организации образовательного коворкинга находится на стадии запуска концептуальной модели. Однако первые результаты, полученные в ходе отработки ее отдельных компонентов, свидетельствуют, с одной стороны, о реалистичности и практической осуществимости разработанной технологии (формирование проектных команд; присвоение новых продуктов через разработку совместных управленческих решений, изменение сценария профессиональной деятельности; разработка дополнительных профессиональных программ с учетом образовательных потребностей обучающихся; изменение деятельности в целом через встраивание деятельностных норм в практику ОО), а с другой стороны, о том, что данная событийная деятельностная образовательная технология синтезирующего типа обладает достаточным инновационным потенциалом для выращивания новой функциональной позиции в системе ДПО.

3. Научно-проектный консалтинг как технология научно-организационного сопровождения участников процесса подготовки научно-педагогических кадров

В современном образовании технология подготовки кадров высшей квалификации выполняет особую функцию как область подготовки «агентов развития», которые будут готовы решать проблемы развития разных уровней образования как свои лично значимые проекты [35]. Это предполагает переход к новой модели образования: субъект образования — образовательные ресурсы — ситуационно-позиционное, событийно-рефлексивное устройство образовательных процессов (кейсы, тренинги, обучающие сюжетно-деятельностные игры, командное обучение и т. д.).

В ходе наших исследований, связанных с поиском способов и средств антропологизации постдипломного образования педагогов, охватывающих ряд гуманитарных контекстов — образовательного, научного, культурологического, —

был определен путь построения обозначенной выше модели образования. Этот путь заключается в целенаправленном проектировании таких жизненных и образовательных ситуаций, в которых впервые становится возможным и позиционное самоопределение педагога, и авторство ответственных профессиональных действий. Были предложены и апробированы различные варианты реализации гуманитарно-антропологической миссии постдипломного образования [41, 81]:

- ▶ идея самообучающейся организации как формы пространственной соорганизации учебного сообщества педагогов-профессионалов и построения практики развития педагога в качестве субъекта собственной деятельности в профессионализме;

- ▶ идея технологии позиционного обучения взрослых и персонифицированного повышения квалификации;

- ▶ идея сетевого проектирования как технологии инновационного развития образования.

Учитывая, что сегодня в области человеческого капитала сосредоточены основные социально-экономические преимущества России в глобальной экономике (без учета природных богатств), оказание услуг, связанных с развитием человеческого капитала, должно стать приоритетом на всех уровнях системы образования [83]. По мнению многих исследователей, развитие консалтинга как одного из инструментов формирования конкурентных преимуществ в условиях информационного общества — одна из актуальнейших тенденций в современном мире и России. Новые управленческие задачи расширяют предметную область консалтинга именно в сторону организации и управления процессами внедрения новаций в практику, то есть в сторону поддержки конкурентоспособности соответствующих областей внедрения [38].

В сфере постдипломного образования педагогических и научно-педагогических кадров консалтинг пока еще не приобрел характер нормативной образовательной практики. В основном в практике научно-методического сопровождения процессов инновационного развития образовательных систем применяется образовательный консалтинг, включа-

ющий разработки методик менеджмента и планирования образовательной деятельности [30]. При этом в стороне остаются такие перспективные в условиях постиндустриального общества исследовательские разработки и направления консалтинговой деятельности, как научный и проектный виды консалтинга. В них акцент смещается на социальные, гуманитарные проблемы, и в качестве приоритетных выступают вопросы качества и безопасности жизни, самореализации индивида в различных социальных сферах.

В подобной ситуации, рассматривая постдипломное образование как «атрибут человеческого бытия» [43, с. 3], нам нужно решительно научно и профессионально самоопределиться, делая шаг в сторону выявления и категориального оформления специфики научно-проектного консалтинга как инновационного формата подготовки педагогов и научно-педагогических кадров, способных к осознанному проектированию и преобразованию собственного бытия в пространстве постдипломного образования.

Анализ мирового опыта постдипломного образования педагогов показывает необходимость разработки новой философии в данной области образования, новой социально-педагогической инфраструктуры, нового содержания и форм его освоения. Исследуя международную модель инновационной деятельности учителя, В. Я. Никитин выделяет два ведущих основания соответствующей новой модели постдипломного образования: социальное взаимодействие и рефлексивно-деятельностный подход [69, с. 6].

В работе И. И. Соколовой в действующей на сегодняшний день системе постдипломного педагогического образования отмечены возросшие потребности педагога в выборе индивидуального образовательного маршрута для своего профессионального развития на фоне недостаточной разработанности технологий реализации нелинейных вариативных подходов. В этой ситуации совершенно оправданным является утверждение приоритетов, связанных с развитием и саморазвитием мотивации, самоактуализации, практического и социального интеллекта, рефлексии педагога. Соответственно, делает вывод И. И. Соколова, повышение эффективности и качества постдипломного образования будет непосредствен-

но связано с усилением позитивных и нейтрализацией негативных сторон современных социокультурных факторов и условий педагогической деятельности, которые можно воплотить только при активном взаимодействии науки и образования [82].

Для глубокого понимания педагогами и управленцами требуемого сегодня вектора движения образования, подчеркивает М. Д. Матюшкина, необходимо параллельно наращивать их общую культуру и знания в философии, культурологии, психологии, а также повышать их проектно-исследовательскую, аналитическую культуру. При этом методы обучения должны соответствовать андрагогическим принципам и приближаться к методам самообразования (самостоятельная проектно-исследовательская деятельность, выбор «своей темы», формы представления результатов и др.) [61].

Те же тенденции усиления исследовательской практико-ориентированной компоненты постдипломного образования педагогов просматриваются и в публикациях зарубежных авторов [103]. Так, в работе О. Гасснера и М. Шратца, посвященной проблемам высшего и постдипломного образования австрийских педагогов, подчеркивается ведущая роль тех институтов педагогического образования, где основная роль отводится исследовательской деятельности обучающихся. Такой подход дает им шанс увидеть свою профессиональную деятельность другими глазами, среди прочего, глазами исследователя [94].

Рассуждая о роли исследований и научного знания в педагогическом образовании, А. Эдвардс указывает на сложные, но одновременно продуктивные отношения между исследователем и педагогом, раскрываемые на основе широкого спектра процессов образования, как формальные и неформальные. Эти хрупкие отношения зависят от политики и структур, которые обеспечивают стимулы и расширяют возможности для коммуникации [93].

В плане взаимодействия науки и практики научный консалтинг является весьма распространенным явлением в зарубежном образовании. Данный аспект всесторонне рассматривается в работе *The Effect Of Academic Consulting On*

Research Performance: Evidence From Five Spanish Universities, описывающей влияние научного консалтинга на продуктивность научных исследований по результатам эксперимента, проведенного на базе пяти испанских университетов. Ученые *F. Rentocchini, L. Manjaes-Henriquez, P. D'Este, R. Grimaldi* указывают на то, что консультирование является ведущим условием в организации передачи знаний и технологий как непосредственных продуктов научно-исследовательской деятельности между научными организациями и образовательной практикой. Кроме того, данный вид деятельности помогает исследователю включаться в различные исследовательские коллективы, расширять имеющиеся и создавать новые исследовательские сети, которые, в свою очередь, становятся источником идей для новых проектов [101].

Достаточно распространенная за рубежом практика научного консалтинга представлена различными центрами и консалтинговыми группами (*Drs Battefeld & Battefeld Scientific Consulting, Global Scientific Consulting, The Scientific Consulting Group* и др.), в сферу деятельности которых входит достаточно широкий спектр консалтинговых услуг: планирование, проектирование, разработка и управление научными проектами; подготовка научных исследователей; написание, редактирование и обзор научных материалов.

Учитывая задачи модернизации постдипломного педагогического образования в контексте обретения им статуса стратегического образовательного института инновационного развития, мы считаем, что в разработке научно-проектного консалтинга высока продуктивность институционального подхода. Речь идет о рассмотрении институциональной среды этой системы в характеристиках плотности и иерархической структуры, о собственных установках, программах и планах как инфраструктурного элемента социально-экономической жизни общества в целом. Это требует обеспечить переходные форматы к новым шагам развития, освоения системы подготовки новых профессионалов, продвижению на передний край научно-технологического развития.

Прежде всего, следуя требованиям институционального подхода, обозначим специфику деятельности кафедры педагогики и андрагогики как одного из структурных подразделений регионального института дополнительного профессионального образования. На ней одновременно реализуются две образовательные системы: повышения квалификации и профессиональной переподготовки, ориентированная на непрерывное профессиональное развитие педагогов, и подготовки научно-педагогических кадров, преподавателей-исследователей, способных изучать педагогические процессы, образовательные системы и их закономерности, разрабатывать и применять педагогические технологии для решения задач образования, науки, культуры и социальной сферы.

Стратегия развития кафедры как институции постдипломного образования заключается во введении целенаправленных изменений в системе ее основных видов деятельности — образовательной, научно-исследовательской, организационно-методической, — ведущих к развитию данной институциональной системы, ее переходу в новое состояние, характеризующееся новым содержанием и новыми технологическими решениями. Инновационный формат постдипломного образования объединяет механизмы формирования новых технологий и моделей профессионального поведения, которые, в свою очередь, создают предпосылки для социокультурных изменений.

Деятельность кафедры, направленная на вывод обучающихся в авангард процессов инновационного развития и делающая постдипломное образование, по сути дела, полигоном для строительства будущего в настоящем, актуализирует введение в практику постдипломного образования новых перспективных функциональных позиций, среди которых ученые выделяют позиции концептолога, образовательного аналитика, проектного консультанта и консультанта-эксперта. Кроме того, по утверждению Ю. В. Громыко, возникла острая необходимость готовить кадры на основе задачных форм организации деятельности педагогов, поскольку «задачная форма организации инновационных процессов образования является ближайшей зоной развития педагогического профессионализма», прямо ориенти-

рованной на развитие экспертно-проектного стиля мышления и повышение уровня профессионализма субъектов инновационной деятельности [33, с. 8].

При оформлении миссии постдипломного образования в направлении его становления как *каркаса когнитивного общества* оно должно обеспечить переход от специалиста, подготавливаемого в рамках реализации программ ВО и программ повышения квалификации индустриального формата, к так называемому трансфессионалу (О. И. Генисаретский) — носителю компетенций постиндустриального общества, обеспечивающему развитие педагогической деятельности на всем протяжении профессиональной жизни.

Если кафедра строит свою деятельность в рамках принципа развития, то ключевыми видами его реализации являются два сопряженных процесса: сохранение и поддержание эффективного функционирования и запуск процесса развития. Возможно ли обеспечить переход деятельности кафедры от старого качественного состояния к новому, результатом которого следует считать закономерное изменение профессионально-педагогической деятельности, то есть переход ее из одного состояния в другое, более совершенное? Принцип развития означает трансформацию деятельности кафедры в сторону качественного усложнения и приобретения ею дополнительного потенциала эффективности, смещения акцента на рефлексивное обеспечение перехода к новым, более сложностижимым целям за счет качественного изменения механизма деятельности, а также возможностям сотрудников кафедры, готовых гармонично войти в деятельность с иными требованиями.

Следовательно, принцип развития предполагает не ситуационное реагирование на несоответствие уровня профессионального образования педагогических работников современным требованиям научно-технологического прогресса или на наличие различных препятствий к осуществлению педагогической деятельности, а придание ей качественно новых особенностей.

Развитие означает возникновение принципиально новых образований, нового качества и переход кафедры на другой уровень функционирования, а следовательно, и профессио-

нальной деятельности. Оно представляет собой возникновение нового качественного состояния, которое выступает как тотальное и необратимое изменение механизмов функционирования. Именно точку перелома, кризис перехода кафедры, зафиксированный в новой институциональной форме, мы вполне обоснованно поименовали в *научно-проектный консалтинг*. В этом, на наш взгляд, и заключается смысл культивирования и содействия воспроизводству профессионогена в условиях постдипломного образования.

Научно-проектный консалтинг изначально задуман нами как особый вид инновационной деятельности, направленный на создание условий для непрерывного профессионального развития и становления обозначенных выше новых перспективных функциональных позиций работников сферы образования. Он выводит постдипломное образование за рамки деятельности систем высшего образования и повышения квалификации педагогов, трансформируя его в метасистему, надстраивающуюся над современным образованием в целом и включающую как психолого-педагогические, так и философско-методологические, социально-экономические, нормативно-правовые, управленческие и другие аспекты.

Научно-проектный консалтинг как инновационный формат постдипломного образования, интегрирующий механизмы научно-организационного и экспертно-консультационного сопровождения профессионального развития педагогов и формирования у них качественно новых профессиональных позиций, должен иметь наготове достаточно развивающих средств и уникальный способ «синхронного распределения» ресурсов в точки роста и развития, а также средства для проектирования подлинно социальных ситуаций развития и самоопределения субъектов инновационной деятельности. Именно этот механизм является характерной чертой научно-проектного консалтинга, при котором функция преподавателя кафедры педагогики и андрагогики как транслятора профессионально-педагогических знаний и оператора дидактических средств меняется на функцию консультанта-эксперта по методу добывания и применения этих знаний для перехода от теоретического знания к проектному

и далее — к орудийно-конструкторскому и затем — к практическому действию.

Управление процессом становления новых функциональных позиций в рамках научно-проектного консалтинга характеризуется необходимостью соблюдать преемственность при проектировании конечного образовательного результата и следить за сохранением качества содержания при переходе от одной ситуации развития к другой и адекватностью применяемых средств поставленным целям.

Таким образом, если в традиционной системе подготовки педагогов и преподавателей, повышения их квалификации обучающий выполняет роль управленца, а обучающиеся взрослые часто оказываются на положении управляемых, то в научно-проектном консалтинге такое распределение ролей лишено смысла, поскольку объектом управления является развивающаяся и самоорганизующаяся система, в которой невозможно выделить жесткую однонаправленную структуру управления. Здесь задана (как возможная вообще и необходимая для успешного развития) рефлексивная позиция, занимая которую, обучающийся педагог делает себя и ситуацию доступными для сознательной преобразующей деятельности. В данном контексте научно-проектный консалтинг представляет собой некий рефлексивный контур, в котором осмысливаются получаемые каждым участником образовательного процесса результаты и продукты образовательной деятельности. Это происходит при помощи их изучения и сравнения и неизбежно приводит к постепенному переходу от действия мысли к практическому действию. Таким образом меняются и позиции обучающихся. Выступая не просто участниками образовательного процесса, а его полноправными соавторами, проектировщиками и конструкторами, обучающиеся реализуют позиции консультанта-эксперта и проектного консультанта как по отношению к другим субъектам, так и по отношению к себе, непрерывно развиваясь и трансформируя содержание и способы своей профессиональной деятельности в пространстве постдипломного образования.

Рефлексивное управление, при котором обучающиеся *осознают* смысл и результаты своих действий, становится

основой для формирования новых профессиональных позиций, являющейся приоритетной для научно-проектного консалтинга. «Рефлексивность выполняемого действия — неотъемлемое свойство общего способа действия, способность человека определить границу знания и незнания, умения и неумения», — пишет В. В. Давыдов, размышляя о рефлексии как различительном признаке теоретического типа мышления [34, с. 197]. Наличие рефлексивной способности представляется базисом, на котором только и возможно формирование способностей к самосовершенствованию, саморегулированию и саморазвитию, к социальному взаимодействию человека и социальной сферы. Это составляет основу эффективности и деятельности педагогов, адекватной содержанию и динамике непрерывно изменяющейся образовательной реальности, и деятельности преподавателей-исследователей, прогнозирующих и проектирующих эти изменения и осуществляющих подготовку педагогов, сопровождение, обеспечение и поддержку их профессиональной деятельности.

Потенциал генетико-содержательной теории развивающего образования и рефлексивных процессов, связанных с ней, уже давно задействован в психологии и педагогике развития. Однако запрос практиков на разработки рефлексивных моделей профессионального развития педагогов в теории и методике профессионального образования далеко не удовлетворен или слабо проработан [77]. Данная ситуация и претензия на разработку научно-проектного консалтинга в условиях постдипломного образования привели авторов указанной работы к необходимости поставить принципиально новые задачи рефлексивного анализа процессов по формированию новых профессиональных позиций, выявления их глубинного антропологического смысла, равно как и ответственного социокультурного действия при специальной организации инновационных процессов в институциональных рамках дополнительного профессионального педагогического образования.

Проведенный нами теоретический анализ также позволил определить основание для деятельности новой институции в системе дополнительного профессионального образо-

вания — центра научно-проектного консалтинга, каковым является проектно-преобразующий подход, который олицетворяет научность нового типа. Его предметом становятся системы практической деятельности, выявляемые, описываемые и превращаемые в предмет преобразований [32, с. 11]. Данный подход осуществляется при помощи технологии, специализирующейся на научно-организационном, экспертно-консультационном сопровождении различных категорий участников образовательных отношений в сфере постдипломного образования, и через различные формы аналитической, организационно-управленческой и научно-методической поддержки процесса формирования инновационной деятельности педагогов.

Ключевой смысл научно-проектного консалтинга состоит как в запуске механизмов самоорганизации и саморазвития обучающихся через дополнительные профессиональные программы и основную образовательную программу аспирантуры по направлению 44.06.01 «Образование и педагогические науки», так и в организации совместного решения научных проблем и реализации научного потенциала практико-ориентированных исследований в системе образования.

Высокий потенциал научно-проектного консалтинга, на наш взгляд, заключается в обеспечении качественного научно-организационного сопровождения образовательной, проектной и исследовательской деятельности педагогов в условиях постдипломного образования. Это определяется интеграцией в структуре данного инновационного формата совокупности социально-технологических приемов и методов, используемых для диагностики, разработки рекомендаций, содействия в создании и внедрении научно-исследовательских проектов, оценки их перспективности, поддержки на этапе обобщения, трансляции и тиражирования их результатов.

Мы выделяем следующие наиболее востребованные формы реализации научно-проектного консалтинга:

► *научный семинар-дискуссия*, представляющий собой форму научно-познавательного общения, взаимодействия различных актов полагания и смысла. Подобного рода

научная коммуникация, которая может проходить в режимах как очного, так и дистанционного общения, является основой для легитимации нового знания в науке, иначе говоря, признанием положений или результатов исследования определенным научным сообществом. В научной дискуссии каждый исследователь предстает как автор, персона ученого, который в своем взаимодействии с другими достигает некоторой автономии, не теряя своих «корней», то есть соотнесения с авторитетной группой представителей научного сообщества [25, с. 47];

► *«час ученичества»* — информационно-консультационный формат поддержки педагогами реализации обучающимися их потенциала в научно-исследовательской деятельности. Данный формат позволяет обучающимся овладеть актуальной информацией о событиях в научной сфере, выстраивать собственное исследование, руководствуясь этими знаниями, развивать умение общаться с коллегами и выступать перед аудиторией. В «Толковом словаре» Д. Н. Ушакова ученичество трактуется как «пребывание в положении ученика, состояние ученика». Историческая практика развития ученичества свидетельствует, что пребывание в положении ученика возможно, только если рядом есть Учитель, Мастер, и главная задача ученика — стать столь же совершенным в выполнении определенной деятельности, как и его Учитель. В нашем случае смысл ученичества состоит в общении с профессором — Мастером в области научного педагогического исследования;

► *творческий семинар* — режим свободного общения по актуальной научной проблематике, в ходе которого поднимаются вопросы фактического и/или дискуссионного характера; обучающиеся могут рассмотреть различные точки зрения, выбрать и обосновать наиболее близкую им или сформулировать и доказать собственную — все это необходимые качества для ученого-исследователя. Наличие предиката «творческий» предполагает, что в ходе семинара создается собственный образовательный продукт, выраженный в виде обнаружения противоречия или проблемы исследования, выдвижения идеи, формулировки гипотезы, построения структуры исследования и т. п.;

► *индивидуальные и групповые консультации* — формы, обеспечивающие индивидуализацию образовательного процесса, создающие условия для непосредственного решения проблем каждого педагога с учетом особенностей его развития и темпов работы над исследовательским проектом;

► *методологический семинар* — уникальное пространство организации мыследеятельности, представляющей совокупность интеллектуальных и коммуникативных процессов, включенных в контекст организованной коллективной деятельности. Это специфическая форма совместного решения и постановки задач и проблем фиксированного методологического сообщества, определенной группы сплоченных вокруг макроцелей, стратегий, идеалов, ценностей развития определенной области образовательной реальности. Особенностью методологического семинара выступает преобладание высокоорганизованных форм мыслекоммуникативных взаимодействий, «чистого мышления», соблюдение требований логических форм и т. п. в основном потоке и последовательностей дискуссий по фиксированным и согласованным тематическим линиям [105]. Данная форма научно-проектного консалтинга выполняет просветительскую (информирование присутствующих о последних достижениях в той или иной отрасли наук) и коммуникативную (обмен мнениями представителей различных научных школ относительно заданной темы) функции, реализуясь в виде научно-познавательного общения ученых в рамках заранее выбранной темы при помощи лекционного сообщения (доклада выступающего) и свободного обсуждения проблемы;

► *сюжетно-деятельностная игра* — форма воссоздания предметного и социального содержания профессиональной деятельности педагогов, моделирования систем отношений, характерных для этой деятельности как целого. Позволяет приобрести опыт в принятии коллективных и личных решений; развивает профессиональное теоретическое и практическое мышление.

Таким образом, научно-проектный консалтинг включает широкий спектр индивидуальных и групповых средств, выбор которых направлен на становление новых профессиональных позиций в условиях постдипломного образования —

«проектный консультант» и «консультант-эксперт», исходя из государственных приоритетов развития национального интеллектуального капитала.

Преимущества соответствующей институциональной структуры постдипломного образования очевидны. Это возможность высокопродуктивной научной коммуникации ученых и практиков, исследователей разного уровня компетентности как в предмете исследования, так и при организации исследовательской деятельности в целом. Кроме того, это возможность непрерывного сопровождения научно-исследовательских проектов от этапа выдвижения концептуальной идеи до построения новой практики образования, выявления и оценки достигнутых эффектов в виде влияния научных результатов на позитивные преобразования в социальной сфере.

Мы видим дальнейшее развитие темы, связанной с реализацией научно-проектного консалтинга в сфере постдипломного образования, в превращении созданной в институте ДПО институции в площадку конструктивного междисциплинарного диалога, центр сотрудничества практико-ориентированной психолого-педагогической науки и науко-ориентированной инновационной образовательной практики. В качестве инновационного формата постдипломного образования научно-проектный консалтинг должен стать работающей проектно-преобразующей парадигмой (исследовательской программой), позволяющей генерировать новое образовательное знание, давать объяснения противоречивым явлениям образовательной реальности, предсказывать новые факты, решать практические задачи.

ГЛАВА IV ЭФФЕКТИВНЫЕ ПРАКТИКИ ОРГАНИЗАЦИИ ПОСТДИПЛОМНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

1. Особенности построения учебного занятия.
2. Новые форматы дидактического сопровождения программ постдипломного образования педагогов

1. Особенности построения учебного занятия в практике образования взрослых

Ситуация развития антропологического знания в системе постдипломного образования определила новые представления об учебном занятии как антропологической категории и методологию построения на данном занятии профессиональной позиции, в ходе освоения которой формируются возможности человека стать подлинным субъектом (хозяином, автором, распорядителем) собственной деятельности.

В связи с этим возрастают актуальность и значимость построения особых форм учебных занятий как способа реализации шага развития в образовании. Специфика данного способа проектирования учебного занятия заключается в следующем:

- 1) в профессиональном сообществе обсуждаются проблемное поле и стратегические ориентиры инновационного развития;
- 2) фиксируются ответственные инициативы (проектные предложения) участников, ориентированные на формирование какого-либо ресурса, значимого для стратегического движения;
- 3) строятся специальные режимы освоения (эффективного использования) формиру-

емых ресурсов, при этом важен как сам ресурс, так и способ его формирования;

4) преодолевается ограниченность отдельных специалистов, рабочих групп, отдельных учреждений.

Исходным представлением о проектировании является его понимание как процесса «создания совокупности представлений о стадиях, фазах, этапах целенаправленного изменения объекта от актуального состояния к желаемому» [40, с. 22—23]. По сравнению с принятым в дидактике термином «планирование занятия» понятие «проектирование» отражает новый смысл процесса подготовки преподавателя к учебному занятию. Если планирование обычно сводится к рассмотрению того, что будет делать преподаватель (объяснять, спрашивать, контролировать, оценивать и т. п.), то при проектировании учебного занятия акцент смещается на обучающегося, который в деятельностно-ориентированном учебном процессе становится главной фигурой. Преподаватель на учебном занятии выполняет функции организатора действий обучающихся, занимается управлением их учебной деятельностью.

В данном контексте эффективность и качество процесса обучения зависят от содержания проектной деятельности, осознанного и рефлексивного построения преподавателем согласованной учебной деятельности, соблюдения структурной и функциональной полноты обеспеченности процесса, от составления наиболее полной ориентировочной основы деятельности с выделением существенных условий для решения поставленных учебных задач.

Структурные компоненты проектной деятельности как любого другого вида профессиональной и человеческой деятельности вообще:

► *цель* — обучающийся с новыми качествами (обучающийся на «выходе»);

► *предмет* — обучающийся с начальным уровнем этих качеств;

► *средства достижения цели*: методы, приемы, формы обучения, организационные и коммуникативные умения и т. д.

Рассмотрим содержание и связанную с ним структуру учебного занятия в сфере образования взрослых, представленного нами и апробированного на I Международном конкурсе «Педагогическое начало» (2016).

Структура и содержание учебного занятия для взрослых обучающихся
«Педагог Школы Будущего: новая позиция, новая профессия, новая специальность»

I. Вступительный методический комментарий к учебному занятию

Проектирование, организация и проведение учебного занятия в системе постдипломного образования педагога значительно отличаются от решения данной проблемы в системе высшего (вузовского) образования. Несмотря на то что и в том и в другом виде профессионального образования ставятся во многом схожие задачи, сводимые к развитию способностей человека, между ними обнаруживается заметное расхождение в выборе средств, методов и способов их решения. При этом различными оказываются как форма, в которой осуществляется учебная и профессиональная деятельность, так и понимание целей и ценностей образования субъектами этих двух видов деятельности.

При разработке и реализации учебного занятия необходимо было учитывать психолого-педагогические особенности, отличающие взрослого обучающегося как профессионала от обучающегося или студента в условиях высшего профессионального образования, а именно — взрослый обучающийся:

- ▶ **сознает себя полностью самостоятельной, самоуправляемой личностью и критически относится к любым попыткам руководить и управлять им;**
- ▶ **имеет большой жизненный, социальный и профессиональный опыт (иногда превосходящий опыт того, кто его обучает) и с точки зрения этого опыта критически оценивает любую поступающую информацию;**
- ▶ **с помощью обучения стремится решить свои жизненные и профессиональные проблемы, то есть его мотивация**

носит абсолютно прагматический характер (карьера, общение, развлечение и др.);

- ▶ стремится к быстрому применению полученных знаний на практике и к получению безотлагательного удовлетворения от самого процесса обучения или повышения квалификации;

- ▶ готов воспринимать исключительно положительную оценочную информацию, как правило, адекватную его пониманию и мировоззрению.

При разработке сценария учебного занятия необходимо было тщательно обдумать особенности конкретной технологии (или метода работы), учитывая обозначенные выше особенности взрослого обучающегося, включая систему предположений и вопросов:

- ▶ Будет ли у обучающихся возможность самостоятельного поиска решения проблемы? Если да, то в какой форме это сделать?

- ▶ Будет ли найдена конкретная, а не «игрушечная» проблема? Как организовать процесс обучения, близкий к реальной жизненной или профессиональной ситуации?

- ▶ Какие отношения в процессе работы могут возникнуть между обучающимися и какие методы, приемы и средства необходимо применять, чтобы процесс обучения вызывал положительные эмоции?

- ▶ Как в процессе общения поддерживать в коллективе чувство собственного достоинства каждого, самоуважение, опираться на достижения, жизненный и профессиональный опыт, партнерские начала?

Сам характер вопросов говорит об особой роли того, кто работает со взрослыми, то есть зависит от уровня профессионализма автора-разработчика сценария учебного занятия. Вполне понятно, эффективность деятельности обучающихся обусловлена способностью учесть отмеченные выше особенности образовательного процесса и на этой основе грамотно выстроить тактику взаимодействия. Собственную профессиональную позицию как автора-разработчика сценария учебного занятия в условиях постдипломного образования можно определить как содействие самоопределению и само-

реализации взрослого обучающегося. Следовательно, организацию учебного занятия следует рассматривать не столько как передачу знаний, сколько как приобщение взрослых обучающихся к способам и методам, позволяющим использовать их собственные интеллектуальные и творческие резервы для решения профессиональных и иных жизненно важных проблем.

Учебное занятие по теме «Педагог Школы Будущего: новая позиция, новая профессия, новая специальность» является первым вступительным занятием по дополнительной профессиональной программе повышения квалификации педагогов «Новые профессиональные позиции педагога как условие введения ФГОС основного общего образования», разработанной кафедрой педагогики и андрагогики НИРО. Общей объем программы составляет 144 часа.

Организационная рамка содержательно-деятельностного пространства профессионального развития педагогов в условиях данной программы представляет собой сессионную модель четырех различных направлений. Каждая сессионная модель включает:

1) установочную сессию, на которой проводятся сюжетно-деятельностная игра, программные лекции и презентации, где обучающиеся педагоги получают дидактический кейс с инструкционными материалами для самостоятельной работы;

2) проектировочную сессию, в ходе которой разрабатываются соответствующие направлению образовательные продукты;

3) экспертно-консалтинговую сессию, на которой формируется экспертное заключение с рекомендациями по использованию сценарных разработок в образовательной деятельности;

4) презентационную сессию, во время которой проводится демонстрация разработанных образовательных продуктов.

С полной характеристикой и особенностями содержания и технологии реализации ДПП «Новые профессиональные позиции педагога как условие введения ФГОС ООО» можно познакомиться на сайте института и кафедры педагогики и андрагогики (<http://www.niro.nnov.ru/?id=14580>).

II. Визитная карточка учебного занятия

Тема: «Педагог Школы Будущего: новая позиция, новая профессия, новая специальность».

Цель: проблематизировать и сориентировать слушателей курсов повышения квалификации «Новые профессиональные позиции педагога как условие введения ФГОС основного общего образования» в смысловом пространстве формирования нового профессионализма педагога в условиях введения ФГОС ОО.

Задачи:

1. Выявить отношение слушателей курсов повышения квалификации к тем изменениям в профессиональной педагогической деятельности, в структуре общепедагогических и развивающих функций современного учителя, которые обусловлены введением ФГОС, Профессионального стандарта «Педагог», требованиями государственной образовательной политики.

2. Актуализировать в сознании слушателей курсов представления о существенных характеристиках педагога как представителя профессии, специалиста с соответствующим профессиональным образованием, работника, занимающего соответствующую должность.

3. Сформировать у слушателей представление о профессиональной педагогической позиции как целостной характеристики личности педагога, свободно и ответственно определившего свое мировоззрение, принципы и поступки в пространстве детско-взрослой общности.

4. Познакомить слушателей курсов с содержанием новых профессиональных позиций и их ролью в построении новых практик школьного образования.

5. Инициировать процесс позиционного самоопределения слушателей относительно базовой категории содержания ДПП — «новая профессиональная позиция».

6. Организовать картирование индивидуальных образовательных маршрутов в рамках дополнительной профессиональной программы.

Базовая технология: сюжетно-деятельностная игра, которая в качестве технологии образования взрослых обеспечивает прохождение педагога в режиме рефлексивной

практики от понимания собственной практической ситуации и перевода ее для себя в учебную ситуацию — сюжет формирования новой профессиональной позиции — к реконструкции ситуации — переводу в возможные варианты новой образовательной практики и оформлению позиции как новой нормы профессиональной деятельности.

Основные методы: проблематизация, методы парадокса⁴, игрового моделирования⁵, дискурса⁶, картирования⁷, интерактивного опроса.

III. Тематический и организационно-деятельностный планы учебного занятия

Учебное занятие состоит из следующих ситуаций (этапов): проблематизации; распределечивания; игрового моделирования; позиционного самоопределения и обратной связи, описание которых включает такие компоненты, как название этапа и указание его формы, действий обучающихся и преподавателя и их смысла, методического комментария.

Представим сценарную карту учебного занятия.

I этап. **Ситуация проблематизации** — специально организуемая преподавателем рефлексивная остановка в текущей профессиональной деятельности слушателей курсов с целью рассмотрения различных точек зрения на центральную проблему ДПП при одновременной поддержке постоянно открытой перспективы поиска путей ее решения. Ведущий метод работы — метод парадокса. Главный проблемный

⁴ **Парадокс** — неожиданное, нестандартное, отличное от общепринятого изложение некоторой ситуации.

⁵ **Игровое моделирование** — метод исследования явлений, процессов или систем путем построения и изучения их моделей в игре, проживание обучающимися нового опыта в обстановке игры.

⁶ **Дискурс** (фр. *discours* — речь, выступление) — *в общем смысле* — речь, процессы языковой деятельности и предполагающие их системы понятий; *в социогуманитарном смысле* — обусловленная социальными и культурными параметрами и имеющая интерсубъективный характер организация системы речи, а также принципы, в соответствии с которыми реальность классифицируется и репрезентируется (представляется) в речи в зависимости от определенного места и времени.

⁷ В данном случае имеется в виду **картирование процесса**, то есть построение модели — картины деятельности слушателя в процессе обучения по ДПП.

вопрос, который формулируют слушатели на данном этапе учебного занятия: *«Каким должен быть педагог Школы Будущего?»*

II этап. **Ситуация распредмечивания** связана с организацией коллективного исследования ключевого понятия учебного занятия — «педагог» как специальность (направление подготовки), профессия, должность. Задание, предъявляемое слушателям, есть задание с избыточными данными. Поэтому ситуация продолжается дискурсом относительно сущностного определения соответствующего аспекта исследуемого понятия, в ходе которого слушатели выходят на определение профессиональной педагогической позиции.

III этап. **Ситуация игрового моделирования** является кульминационной фазой сюжетно-деятельностной игры, этапом непосредственной реализации события согласно разработанному сценарному ходу. Мера включенности каждого участника события может быть определена только им самим, но зависит от его включенности на предыдущих этапах разработки и подготовки события. Слушателям предлагается игра-интервью «Прием на работу в Школу Будущего». Ее содержательной основой является представленная преподавателем в качестве ориентира для действий матрица. В нее включены следующие информационные модули: перечень новых профессиональных позиций, описание содержания позиций и новых общественных практик, востребующих изменения в образовательной сфере, характеристики укладов Школы Будущего. Выбирая игровые коммуникационные роли и прорабатывая их в ходе игры-интервью, слушатели курсов запускают процесс личностного самоопределения относительно новых профессиональных педагогических позиций и их возможностей в плане построения Школы Будущего.

IV этап. **Ситуация позиционного самоопределения** организуется в режиме картирования индивидуальных образовательных маршрутов в рамках ДПП. Она связана с открытым обсуждением ожиданий слушателей и предложений организаторов курсов повышения квалификации и характеризуется возрастанием уровня рефлексивности педагога (самоанализ и самооценка, взвешивание своих возможнос-

тей, рассуждение о будущей деятельности и пр.). Данный этап учебного занятия также предполагает использование методов парадокса и дискурса. Здесь оформляется главный результат учебного занятия — уже не общий (абстрактный) вопрос о сущности педагога Школы Будущего, а конкретный, наполненный индивидуально-личностным смыслом вопрос каждого слушателя: «*Что мне надо изменить в себе, чтобы стать педагогом Школы Будущего?*», а также главный продукт занятия — карты индивидуальных образовательных маршрутов.

V этап. **Ситуация обратной связи**, имеющая диагностическое значение для преподавателя и слушателей, позволяет им определить как уровень понимания ими категорий и понятий, раскрывавшихся на учебном занятии, так и степень осознания совершаемых действий в разных ситуациях, моделируемых в ходе учебного занятия. На данном этапе занятия применялся метод интерактивного опроса.

VI этап. **Итоговая рефлексия** (заключительный методический комментарий). В соответствии с принципами образования взрослых успешность освоения программ в системе ДПО определяется тем, насколько качественно актуализированы собственные интеллектуальные и творческие ресурсы обучающихся для постановки и решения учебных и профессиональных задач. С учетом важности данного требования наиболее целесообразно именно установочное (вводное) занятие курсов повышения квалификации «Новые профессиональные позиции педагога как условие введения ФГОС ОО» представить в качестве адекватной формы, раскрывающей особенности деятельности преподавателя в системе постдипломного образования.

Основной смысл данного занятия — определение степени готовности слушателей курсов к освоению способов инновационной деятельности в условиях динамичных изменений в государственной образовательной политике, обусловленной требованиями и ФГОС ОО, и Профессионального стандарта «Педагог», и в инициировании процесса позиционного самоопределения слушателей курсов относительно базовой категории содержания ДПП — «новые профессиональные позиции». Решение задачи потребовало выбор еди-

ной технологической структуры занятия — сюжетно-деятельностной игры — и методологии, построенной на методах ситуационно-позиционного обучения взрослых.

Об успешности проведенного установочного занятия свидетельствует использование приемов эмоциональной рефлексии, связанной с оцениванием слушателями собственного состояния, эмоций по отношению к содержанию и формам освоения дополнительной профессиональной программы: они продемонстрировали неподдельный интерес, включенность в построение собственного образовательного маршрута, позитивное настроение; активно участвовали в диалоговых режимах учебной работы и др.

Главным результатом должно стать построение каждым слушателем индивидуального образовательного маршрута освоения ДПП, которое инициируется в совместной деятельности на учебном занятии и далее продолжается самостоятельно в режиме дистанционного консультирования. Данный процесс включает следующие этапы:

- ▶ идентификацию профессионально-личностных особенностей обучающегося и его профессиональной позиции;
- ▶ проектирование индивидуальной стратегии освоения ДПП;
- ▶ организационно-методическое сопровождение и поддержку обучающегося в ее реализации;
- ▶ оценивание итоговых результатов учебной деятельности на основе индивидуальной стратегии.

Жюри конкурса «Педагогическое начало» рекомендовало обратить внимание при экспертизе разработки учебного занятия на наличие проектировочной функции в целеполагании (комплексность постановки целей и обязательная их диагностичная постановка), мотивационного, рефлексивного этапов и этапа целеполагания; активной вовлеченности участников занятия в процесс обучения; качество обратной связи; материальное и техническое оснащение; качество организации коммуникации⁸.

⁸ Полную карту экспертизы учебного занятия можно посмотреть в книге Г. А. Игнатьевой, В. О. Волковой, О. П. Шишкиной «Дидактика развивающего обучения: практико-ориентированная монография». Н. Новгород: ННГУ. 1998. С. 128—134.

Таблица 8

IV. Технологическая карта учебного занятия
«Педагог Школы Будущего: новая позиция, новая профессия, новая специальность»

Этап занятия и его базовая форма (схема) реализации	Действия		Смысл	Методический комментарий (пошаговая рефлексия)
	обучающихся	преподавателя		
I. Этап проблематизации				
<i>Процедура вхождения в контакт.</i> Презентация проектов «Школы Будущего»	Ориентируются в содержании учебного занятия и способах его освоения	Дает установочное сообщение о программе Минобрнауки РФ «Содействие созданию в субъектах РФ новых мест в общеобразовательных организациях». Обеспечивает настрой на совместную продуктивную деятельность	Построение смыслового контекста учебного занятия. Формирование представления о способах успешной учебной работы в рамках сюжетно-деятельностной игры	Предъявление задания для создания ситуации успеха. Наличие или отсутствие отслеживания и выравнивания эмоционального состояния обучающихся
<i>Процедура перехода на этап распределения.</i> Создание учебной си-	Через суждения по поводу притчи проявляют собственную индивидуальность. Демонстрируют	Создает проблемную ситуацию или новый поворот в уже знакомом материале, направленный на постановку учебной	Запуск процессов самоопределения — построение смыслового контекста групповой работы. Формирование со-	Включение обучающихся в конкретную предметную деятельность. Адекватность предъявленного задания, которое продумал

Продолжение табл. 8

Этап занятия и его базовая форма (схема реализации)	Действия		Смысл	Методический комментарий (пошаговая рефлексия)
	обучающихся	преподавателя		
ситуации (выявление противоречия) с помощью притчи о «вареной лягушке» (дидактический материал № 1)	загруждение, переживание невозможности дальнейшего движения, требующего обсуждения сложившейся ситуации	задачи «Каким должны быть педагог Школы Будущего?»	вместности участников образовательного процесса, группы людей, пришедших к согласию в необходимости поиска ответа на центральный вопрос ДПП «Каким должен быть педагог Школы Будущего?»	преподаватель. Степень закономерности возникновения учебной задачи и наличие формы ее фиксации
II. Этап распремечивания				
<i>Процедура анализа учебных задач.</i> Исследование основных характеристик понятия	Изучая фрагменты документов (ФГОС ВО, ЕКС, Профстандарта «Педагог», Атласа новых профессий, форсайтов образователь-	Предъявляет задание, обеспечивает слушателей дидактическим материалом, управляет временем выполнения задания, корректирует процесс его выполнения	Потружение и самоопределение в проблемном поле. Развитие личных представлений о педагоге, его сущностных характеристиках	Анализ условий учебной задачи позволяет построить внутреннюю и внешнюю структуры понятия «педагог», установить связи между их компонентами, а также определить

«педагог»: специальность (направление подготовки), профессия, должность, профессия-нальная позиция (дидактический материал № 2)	ной сферы, манифестов гуманистической и цифровой педагогики и др.), осуществляют распределение характеристик педагога по следующим блокам (так называемым корзинам): специальность/направление подготовки; профессия; должность. Те характеристики, которые они не могут однозначно поместить в одну из корзин, отправляются в блок «Другое»	Организует дискурс, стимулирует активное обсуждение,	Вычленение нового аспекта в характеристике педагога,	общее и особенное исследуемых категорий: специальность, профессия, должность. Обнаружение проблемы: невозможность включить ряд параметров в эти категориальные ряды и отсюда — доопределение учебной задачи в направлении создания соответствующего категориального ряда
<i>Процедура</i> полагания. Дискурс раз-	Выдвигают версий относительно возможных объ-	Организует дискурс, стимулирует активное обсуждение,	Вычленение нового аспекта в характеристике педагога,	Моделирование понятия «позиция» по формуле: ценности +

Продолжение табл. 8

Этап занятия и его базовая форма (схема) реализации	Действия		Смысл	Методический комментарий (пошаговая рефлексия)
	обучающихся	преподавателя		
личных суждений о значении того понятия, которое описывается характеристиками из корзины «Другое»; активно участвуют в обсуждении версий; выводят определение профессиональной педагогической позиции	ежков, скрытых под характеристиками из корзины «Другое»; активно участвуют в обсуждении версий; выводят определение профессиональной педагогической позиции	поддерживает правительные версии, делает содержательное обобщение результатов дискурса: «Профессиональная педагогическая позиция — это...»	характеризующего его как субъекта собственной профессиональной деятельности, развивающегося и развивающего своих учеников — профессиональной педагогической позиции	деятельность + место действия = позиция. Совершение перехода от абстрактного знания, выказанного в виде догадки или мнения, к конкретному, насыщенному номерными связями определению понятия «профессиональная педагогическая позиция»
III. Этап игрового моделирования				
<i>Процедура моделирования игры интервью</i>	Выполняя задание преподавателя, ориентируются в содержатель-	Организует содержательную разметку игрового поля, пред-	Установление закономерности о взаимосвязи между новой обще-	Каждому слушателю представляется возможность сформировать собственное отно-

<p>«<i>Прием на работу в Школу Будущего</i>».</p> <p>В малых группах по четыре человека разыгрывается инсценировку в следующих ролях:</p> <p>— успешного выпускника школы, лидера в своей профессии (например, топ-менеджера IT-компании);</p> <p>— директора школы;</p> <p>— двух педагогов, нанимающихся на работу: конструктора и новатора</p>	<p>ных характеристиках новых профессиональных педагогических позиций. Распределяются роли в малых группах и разыгрывают инсценировку, пользуясь предложенной преподавателем матрицей, фиксирующей содержание новых профессиональных педагогических позиций</p> <p>во взаимосвязи с описанием новых общественных практик и характеристик укладов жизни школы</p>	<p>лагая слушателям курсов подобрать пары «новая профессиональная педагогическая позиция — ее характеристика» (дидактический материал № 3). Формулирует игровое задание, дает разъяснение по процедуре проведения инсценировки, наблюдает за игровым поведением участников занятия (дидактический материал № 4)</p>	<p>ственной практикой, социальным заказом, проектируемым укладом новой школы и профессиональной позицией педагога, адекватной вышеречисленному</p>	<p>шение к содержанию новых профессиональных позиций и определить степень своей готовности к их освоению, а также востребованность той или иной позиции в существующей практике с учетом среднего прогноза ее изменений</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Продолжение табл. 8

Этап занятия и его базовая форма (схема) реализации	Действия		Смысл	Методический комментарий (пошаговая рефлексия)
	обучающихся	преподавателя		
<i>Процедура создания кол-лективного знания о сущ-ности х-рактеристиках педагога Школы Будущего.</i> Постановка интервью с зигзаг-выборкой групп	Публично разыгрывают интервью в группах, сформированных зигзаг-выборкой, на тему по жребию	Организует зигзаг-выборку и жеребьевку тематики интервью, определяет, какой характеристикой новых общественных практик и нового уклада жизни школы, делает смысловые связи и комментарии в процессе проигрывания интервью	Личностное самоопределение слушателей относительно новых профессиональных педагогических позиций и их возможностей в плане построения Школы Будущего	Возможность в имитационном режиме предъявить свою позицию и получить внешнюю экспертную оценку качества индивидуального самоопределения
IV. Этап позиционного самоопределения				
<i>Процедура открытого обсуждения ожиданий слушателей и предложение</i>	Высказывают свои ожидания относительно участия в курсах повышения квалификации, де-	Иницирует открытое обсуждение, предлагая поразмыслить о пространстве, в котором формируются новые профес-	Освоение способа позиционного самоопределения в пространстве ДПО — картирование	Для преподавателя на данном этапе складывается уникальная возможность выявить, кто в данной учебной группе действительно

<p><i>ний организации повышения квалификации — обсуждение того, как могут формироваться новые профессиональные педагогические позиции</i></p>	<p>лают вывод, что позиционное самоопределение педагога связано с построением индивидуальной траектории профессионального развития слушателя в рамках содержания ДПП и образовательных технологий его освоения</p>	<p>сиональные педагогические позиции. Проблематизирует ситуацию через рассмотрение отрывка из произведения Л. Керролла «Алиса в Стране чудес» — диалога Алисы и Чеширского кога относительно выбора Алисой пути дальнейшего движения. Организует выход слушателей на необходимость создания собственного ресурса продвижения в пространстве ДПО — карты, фиксирующей индивидуальный образовательный маршрут (дидактический материал № 5)</p>	<p>индивидуальных траекторий профессионального развития в рамках содержания ДПП и образовательных технологий его освоения</p>	<p>желает осуществить шаг в профессиональном развитии, а кто просто пришел либо за новой информацией, либо «отсидеть» нормативно требуемый период очередного повышения квалификации</p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Окончание табл. 8

Этап занятия и его базовая форма (схема реализации)	Действия		Смысл	Методический комментарий (пошаговая рефлексия)
	обучающихся	преподавателя		
<i>Процедура картирования профессиональной раз-вития в рамках ДПП (дидактический материал № 6)</i>	В индивидуальном режиме осуществляют пошаговую разработку собственного маршрута индивидуального маршрута профессионального развития в рамках ДПП персональных ноутбуках, объединенных в корпоративную сеть	Пошагово руководит работой слушателей с матрицей для проектирования персонального маршрута профессионального развития в рамках ДПП		На данном этапе слушатели строят собственные системы конкретных практических задач в рамках генеральной учебной задачи курсов: «Какими характеристиками отличается педагогом Школы Будущего? Как им стать?»
V. Этап обратной связи				
<i>Процедуры самоконтроля и самооценки.</i>	Решают кейс-задания и с помощью дистанционной связи дают ответы	Организует интерактивный опрос, управляет дистанционной обратной связью и комментирует ответы слушателей	Смысл обратной связи, организуемой в данном учебном занятии, состоит в получении преподавателем и обучающимися информации о правильном восприятии,	Действие самоконтроля обращено к пониманию слушателями сути используемых преподавателем на разных этапах занятия методов и методических приемов, осознанию их роли в дос-
С помощью кейс-заданий слушатели проводят самопроверку собственного				

<p>ПОНИМАНИЯ Ключевого понятия учеб- ного заня- тия — «пози- ция» (дидак- тический материал № 7)</p>		<p>ПОНИМАНИИ содержания занятия и уровне осознания действий, отрабатываемых в разных ситуациях, моделируемых в ходе учебного занятия</p>	<p>ТИЖЕНИИ планируемого результата, возмож- ности их применения в собственной педаго- гической практике. Действие самооценки связано с установле- нием степени соответ- ствия результата учеб- ных действий постав- ленной цели занятия и определением каж- дым слушателем своих возможностей для предстоящей работы с новым объектом</p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

V. Дидакт-папка учебного занятия

*Дидактический материал № 1***Закон системных изменений теории организаций, представленный в виде притчи о «вареной лягушке»**

Если бросить лягушку в кастрюлю с кипящей водой, она моментально попытается выпрыгнуть. Однако если поставить кастрюлю на огонь, в которой вода будет медленно нагреваться, лягушка будет наслаждаться жизнью. По мере нагревания воды лягушка станет слабеть, делается вялой и уже будет неспособна выбраться из кастрюли и неизбежно сварится. Почему? Потому что ее механизмы восприятия угрозы для жизни настроены на внезапные изменения, а не на медленные, постепенные и малозаметные перемены⁹.

Задание: приведите примеры управленческих способов и методов организации деятельности участников процессов организационного развития, позволяющих нам видеть постоянные изменения и помогающих избежать участь лягушки.

*Дидактический материал № 2***Задание. Анализ характеристик понятия «педагог»: специальность, должность, профессия, позиция (другое)**

Специальность/ направление подготовки	Должность	Профессия	Другое
1. Способность использовать основы философских и социогуманитарных знаний для формирования научного мировоззрения	2. Обоснованно выбирает программы и учебно-методическое обеспечение, включая цифровые образовательные ресурсы	3. Разработка и реализация программ учебных дисциплин в рамках ООП	4. Лидер, умеющий заинтересовать и сплотить учебное сообщество

⁹ Цит. по: Сенге П. Пятая дисциплина. Искусство и практика самообучающейся организации. М.: Олимп-Бизнес, 2003.

Продолжение табл.

Специальность/ направление подготовки	Должность	Профессия	Другое
5. Умение работать в команде, терпеливо воспринимать социальные, культурные и личностные различия	6. Проводит учебные занятия, опираясь на достижения в области педагогической и психологической наук, возрастной психологии и школьной гигиены, а также современных информационных технологий и методик обучения	7. Осуществление профессиональной деятельности в соответствии с требованиями ФГОС ОО	8. Навигатор, помогающий создать «путь обучения», образовательный маршрут с учетом индивидуально-психологических качеств и способностей конкретного обучающегося
9. Готовность к профессиональной деятельности в соответствии с нормативными и правовыми актами сферы образования	10. Планирует и осуществляет учебный процесс в соответствии с образовательной программой образовательной организации	11. Участие в разработке и реализации программы развития образовательной организации в целях создания безопасной и комфортной образовательной среды	12. Консультант, сопровождающий процесс освоения обучающимися новой деятельности
13. Способности организовывать сотрудничество обучающихся, поддерживать их активность, инициативность и самостоятельность, развивать их	14. Участвует в деятельности педагогического и иных советов образовательной организации, а также в деятельности методических объеди-	15. Систематический анализ эффективности учебных занятий и подходов к обучению	16. Модератор, обеспечивающий согласование усилий различных агентов воспитания и социализации, объединенных общими целью и задачами по включе-

Окончание табл.

Специальность/ направление подготовки	Должность	Профессия	Другое
творческие способности	нений и других формах методической работы		нию школьников в различные социальные практики
17. Умения выявлять и формировать культурные потребности различных социальных групп	18. Выполняет правила по охране труда и пожарной безопасности	19. Систематический анализ эффективности учебных занятий и подходов к обучению	20. Организатор воспроизведения способов действия, мышления, мыслекоммуникации, осуществляемых ребенком в детско-взрослой общности, реализующий совместно с ребенком их проблематизацию и преодоление, выходя за рамки освоенных ребенком образцов

Дидактический материал № 3

Задание. Подберите пары «понятие — определение»

Понятие (профессиональная педагогическая позиция)	Определение
1. Модератор решения учебно-познавательных и учебно-практических задач	1. Педагог сопровождает процесс освоения обучающимися новой деятельности, которая возникает там и тогда, где и когда появляются потребность и необходимые условия перехода к вариативности и индивидуализации образовательных программ

Продолжение табл.

Понятие (профессиональная педагогическая позиция)	Определение
2. Разработчик индивидуальных образовательных траекторий	2. Педагог осуществляет руководство проектной (исследовательской) деятельностью обучающихся, которое подразумевает отношения наставничества между человеком, не имеющим опыта в какой-то области, и человеком более опытным; передает правила и ценности, которыми должны руководствоваться обучающиеся
3. Тьютор	3. Педагог обеспечивает согласование и упорядочение усилий различных агентов воспитания и социализации подрастающего поколения, объединенных общей целью и задачами по включению школьников в различные социальные практики в целях приобретения ими позитивного социального опыта, получения навыков социальной компетентности и реального действия в обществе
4. Ментор проектов (исследований)	4. Педагог проектирует возможный образ будущей жизни ребенка и траектории его развития на основе желаний родителей, способностей и представлений самого ребенка и рекомендаций школы
5. Координатор социальных практик	5. Педагог организует специальные условия для детского действия, осмысления и осознания полученного опыта, превращения его в средство для достижения новой, более высокой цели через образовательное событие. Образовательное событие — специальная форма организации и реализации образовательной деятельности, выстроенная как интенсивная встреча реальной и идеальной форм порождения и оформления знания
6. Игротехник	6. Педагог проектирует содержание учебного материала как систему учебных задач и эффективно управляет учебной деятельностью (деятельностью по решению учебной задачи). Специфика деятельности состоит в том, что учитель и ученики являются равноправными участниками процесса решения учебной задачи

Окончание табл.

Понятие (профессиональная педагогическая позиция)	Определение
7. Консультант развития	7. Педагог, создающий «путь обучения», образовательный маршрут с учетом индивидуально-психологических качеств и способностей конкретного обучающегося. Индивидуальная образовательная траектория — это определенная последовательность элементов учебной деятельности, направленной на реализацию личностного потенциала каждого конкретного ученика в соответствии с их возможностями, способностями, интересами, при консультирующей, координирующей деятельности педагога во взаимодействии с родителями
8. Антропотехник	8. Педагог организует формирование каких-либо качеств или свойств личности на основе естественно данных человеку способностей. Опирается на реальную конкретную практику жизни, которая в настоящий момент имеется у ребенка, используя технологии задачей и проблемной форм организации детско-взрослой общности
9. Эксперт по «образу будущего» ребенка	9. Педагог осуществляет диагностику норм развития субъектности обучающихся, оказывает помощь в построении возрастнo-нормативных моделей развития ученика, осуществляет сопровождение реализации индивидуальных образовательных маршрутов, выявляя проблемные зоны развития субъектности обучающихся и проектирует способы решения проблем
10. Навигатор образовательных событий	10. Педагог организует игровые образовательные события в рамках педагогической деятельности: моделирует игровую действительность, организует погружение в нее обучающихся с целью достижения нового уровня выполнения какой-либо деятельности через проблематизацию и организацию коллективной мыследеятельности

Ответ: 1—6; 2—7; 3—1; 4—2; 5—3; 6—10; 7—9; 8—8; 9—4; 10—5.

Дидактический материал № 4

**Конструктор игры-интервью
«Прием на работу в Школу Будущего»**

№ п/п	Новая профессиональная позиция	Содержание позиции	Новая практика	Черты проектируемого уклада новой школы
1	Модератор решения учебно-познавательных и учебно-практических задач	Специалист, проектирующий содержание учебного материала как систему учебных задач и осуществляющий эффективное управление учебной деятельностью	Специалист по организации группового обсуждения проблемы или коллективной творческой работы с целью обеспечить усвоение учащимися нового материала в ходе практической деятельности. Набор навыков, востребованных в социологии, психологии и маркетинге, становится актуальным и в сфере образования. Например, американская компания <i>Corporate Education Group</i> , специализирующаяся на консалтинге и корпоративных тренингах, в 2014 году опубликовала вакансию «модератор виртуальных курсов»	Использование задачного подхода к построению содержания учебных предметов. Реализация образовательных программ развивающего обучения, ориентированных на проектирование учебной деятельности
2	Разработчик индивидуальных образовательных траекторий	Специалист, создающий «путь обучения», образовательный маршрут с учетом индиви-	Специалист, анализирующий генетическую карту пациента, разрабатывающий индивидуальные программы его сопровождения (диагностика, профилактика, лече-	Организация персональной образовательной логики на основе использова-

Продолжение табл.

№ п/п	Новая профессиональная позиция	Содержание позиции	Новая практика	Черты проектируемого уклада новой школы
		дуально-психологических качеств и способностей конкретного обучающегося	ние) и предлагающий соответствующие страховые медицинские продукты. Логическое продолжение тренда, связанного с индивидуальным подходом к лечению. Кроме того, с широкими возможностями генетического анализа и прогнозирования многие болезни будет проще предотвратить, чем лечить, а знание конкретных рисков позволит подобрать индивидуальную модель страхования	ния нелинейного расписания
3	Тьютор	Специалист, сопровождающий процесс освоения обучающимися новой деятельности	Человек, который строит для потребителя индивидуальную траекторию взаимодействия с продуктами искусства. Прекрасно ориентируется в культурном поле и может создать программу эстетического развития в соответствии со вкусами, запросами и возможностями клиента (например, проследить развитие разных аспектов готического стиля	Обеспечение комфортного существования обучающихся в различных образовательных стратах, обеспечение «коридоров» перехода из одной страты в другую

Продолжение табл.

№ п/п	Новая профессиональная позиция	Содержание позиции	Новая практика	Черты проектируемого уклада новой школы
			от Средневековья до наших дней как в архитектуре, так и в дизайне, литературе, музыке и кино)	
4	Навигатор образовательных событий	Специалист, организующий специальные условия для детского действия, осмысления и осознания полученного опыта, превращения его в средство для достижения новой, более высокой цели	Управляет каналами информации и подбирает соответствующий ожиданиям пользователей контент путем настройки программ-поисковиков, агрегаторов и обработчиков информации. Эта профессия уже есть в цифровых медиа, но по мере роста индивидуальных СМИ спрос на нее вырастет. Со временем она превратится из профессии в универсальную компетенцию	Достижение личностных образовательных результатов планируется на основе событийных деятельностных технологий синтезирующего типа
5	Ментор проектов (исследований)	Специалист, руководящий проектной (исследовательской) деятельностью обучающихся	Это профессионал с опытом реализации собственных стартап-проектов, курирующий команду новых стартапов, обучающий их ведению предпринимательской деятельности на практике собственных проектов. На Западе ментор — уже сложившаяся профессия, а в России,	Координация учебных дисциплин с проектной и исследовательской деятельностью на уровне учебных планов и программ

Продолжение табл.

№ п/п	Новая профессиональная позиция	Содержание позиции	Новая практика	Черты проектируемого уклада новой школы
			в связи со слабым развитием малого бизнеса, она только набирает популярность. Тем не менее уже сейчас в бизнес-инкубаторах и акселераторах (например, бизнес-инкубатор ВШЭ, Стартап Академия «Сколково» и Венчурная академия <i>Launch Gurus</i>) существуют менторские программы. Услуги независимых специалистов также пользуются спросом	
6	Игротехник	Специалист, организующий игровые образовательные события с целью достижения нового уровня выполнения обучающимися какой-либо деятельности	Специалист по разработке и организации обучающих игр (деловых, исторических, фантастических и пр.), сопровождению игр с использованием симуляторов. Образовательный потенциал игр исследовался в развитых странах с начала нулевых (в 2001 году <i>MIT</i> и <i>Microsoft</i> запустили совместный проект <i>Games-to-Teach</i>), а в последние годы геймификация (применение игровых	Основу внеурочной деятельности составит игровое моделирование и конструирование

Продолжение табл.

№ п/п	Новая профессиональная позиция	Содержание позиции	Новая практика	Черты проектируемого уклада новой школы
			<p>механик в неигровых процессах) стала заметным трендом.</p> <p>В 2013 году на образовательном портале <i>Coursera</i> появился курс «Компьютерные игры и обучение», а Нью-Йоркский университет даже предлагает специальную магистерскую программу для игроков-мастеров.</p> <p>В России направление обучающих игр поддерживается Всероссийской ассоциацией по играм в образовании</p>	
7	Антропотехник	Специалист, организующий воспроизведение способов действия, мышления, мыслекоммуникации, производимых ребенком в детско-взрослой общности и осуществляющий совместно	<p>Специалист, отвечающий за изучение рынков инновационной продукции компании антропологическими методами (например, включенное наблюдение) и повышающий связанность компании с ее целевой аудиторией.</p> <p>На Западе работа в сфере бизнеса уже достаточно давно воспринимается как один из логичных</p>	Организация детско-взрослых общностей, в которых создаются условия для самопроектирования инновационного человека

Продолжение табл.

№ п/п	Новая профессиональная позиция	Содержание позиции	Новая практика	Черты проектируемого уклада новой школы
		с ребенком их проблематизацию и преодоление, выходя за рамки освоенных ребенком образцов	вариантов развития карьеры антрополога — с тех пор, как потребление товаров и услуг стало изучаться не только с экономической, но и с социокультурной точки зрения. Специалистов этого профиля нанимают многие IT-компании, среди них, например, <i>Intel</i> и <i>Nokia</i>	
8	Консультант развития (<i>evolution consultant</i>)	Специалист, диагностирующий нормы развития субъектности обучающихся и оказывающий консультационную помощь в построении возрастнo-нормативных моделей развития	Специалист по коммуникации с конечными пользователями IT-продуктов и продвижению новых решений в группы, консервативно настроенные по отношению к передовым технологиям. Он учит людей использовать новые программы и сервисы для повышения цифровой грамотности среди населения. В настоящее время мероприятия, направленные на обучение людей цифровой грамотности, уже проходят, как правило,	Основные образовательные программы школы и процесс их реализации построены на основе специально разработанной возрастнo-нормативной модели развития обучающихся

Продолжение табл.

№ п/п	Новая профессиональная позиция	Содержание позиции	Новая практика	Черты проектируемого уклада новой школы
			на добровольных началах, но в ближайшем будущем это станет настоящей профессией	
9	Эксперт по «образу будущего ребенка»	Специалист, проектирующий возможный образ будущей жизни ребенка и траектории его развития на основе желаний родителей, способностей и представлений самого ребенка и рекомендаций школы	Специалист, рассчитывающий модель личных инвестиций, опираясь на планируемые доходы-расходы, дает рекомендации по планированию семейного и личного бюджетов, развитию карьеры и др. Профессия личного консультанта по финансам уже существует на российском рынке, но, учитывая, что все больше профессионалов будут работать в режиме частичной занятости и смогут параллельно участвовать в нескольких проектах (в том числе и зарубежных), источники дохода могут стать значительно разнообразнее, и тогда для планирования бюджета чаще будет требоваться высококвалифицированная помощь специалиста	Организация различных практик личностного и профессионального самоопределения

Окончание табл.

№ п/п	Новая профессиональная позиция	Содержание позиции	Новая практика	Черты проектируемого уклада новой школы
10	Координатор социальных практик	Специалист, обеспечивающий согласование и упорядочение усилий различных агентов воспитания и социализации подрастающего поколения, объединенных общей целью и совместными задачами по включению школьников в различные социальные практики	Специалист, который организует и поддерживает диалог между независимыми командами производителей, согласовывая их долгосрочные цели и общий образ будущего, помогая им определить программу совместных инвестиций в производственные мощности и людей. Это новый уровень управления проектами: в будущем управленцам придется координировать работу проектных команд, участники которых находятся в разных странах. Профessional, который консолидирует заказ и организует работу независимых команд, работающих внутри отраслевого сообщества, по разработке, производству и сборке продукта в соответствии с требованиями клиента	Организация специальных социальных сред, позволяющих обучающимся приобрести опыт социальных действий и повысить уровень их социальной ответственности

Дидактический материал № 5

**Сессионная модель подготовки педагогов
к освоению новых профессиональных позиций
в условиях введения ФГОС**

№ п/п	Сессия	Сроки	Образовательный продукт
1	Установочная	6 ч 02.02.2016 г.	Информационно-ресурсный пакет: 1. Понятийно-категориальный кластер событийных встреч. 2. Установочная (программная) лекция и презентация в рамках содержательно-понятийного пространства Встречи. 3. Дидактический кейс как совокупность инструкционных материалов по проектировочной сессии
2	Проектировочная (по месту работы)	Февраль — первая половина марта	Сценарная разработка учебного занятия, демонстрирующая новую профессиональную позицию (предназначена для учителей). Методический портфель сценарных разработок учебного занятия (для заместителей директоров в рамках инициативной группы образовательной организации)
3	Экспертно-консалтинговая (образовательная организация по месту работы)	Вторая половина марта	Экспертное заключение, содержащее рекомендации по использованию сценарных разработок в образовательной деятельности
4	Презентационная	6 ч 30.03.2016 г.	Демонстрация образовательных продуктов в рамках освоения новых профессиональных позиций

Карта пространства профессионального развития в рамках ДПП

Модули ДПП	1.1	1.2	2.1	2.2	3.1	3.2	4.1	4.2
	<p>Проектирование образовательного процесса в логике системно-деятельностного и задачного подходов в условиях ФГОС ОО (<i>журнапор</i> решения учебных познавательных и учебно-практических задач)</p> <p>Формат организации образовательной деятельности</p> <p>Стажировочный стажировка + воркшоп + мастер-класс</p> <p>Индивидуальный индивидуальный проект + консультации + автодидактические конструкторы</p> <p>Командный образовательный коворкинг + сюжетно-ролевая игра + сетевая дискуссионная площадка</p>	<p>Событийные сценарные форматы организации образовательной деятельности в условиях ФГОС ОО (<i>навигатор образовательных событий</i>)</p>	<p>Технологии индивидуализированного обучения в условиях ФГОС ОО (<i>разработчик индивидуальных образовательных траекторий</i>)</p>	<p>Проектирование возрастнорегулируемых моделей развития обучающихся (<i>консультант развития</i>)</p>	<p>Организация проектной и учебно-исследовательской деятельности школьником в условиях ФГОС ОО (<i>ментор проектов/исследований</i>)</p>	<p>Социально ориентированная дидактика общего образования (<i>координатор социальных практик</i>)</p>	<p>Тьюторские практики в системе ОО (<i>тьютор</i>)</p>	<p>Организация образовательных событий на основе педагогической (<i>игротехники (игротехник)</i>)</p>

Дидактический материал № 7

**Кейс-задания для самопроверки обучающимся понимания
ключевого понятия учебного занятия – «позиция»**

Кейс № 1

Вы преподаете математику в основной и средней школе. В текущем учебном году вы еще не занимаетесь по программам ФГОС ООО, а работаете в 8 и 10-х классах по программам ФГОС 2004 года. Вы непосредственно не включены в рабочую группу вашей школы по введению ФГОС ООО. Какое из перечисленных ниже действий вы совершите прежде всего?

1. Не стану ничего предпринимать, буду ожидать соответствующего распоряжения администрации школы.
2. Буду наблюдать, что предпримут коллеги, находящиеся в похожей ситуации.
3. Проанализирую деятельность коллег, которые были в данной ситуации в недавнем прошлом.
4. Попытаюсь смоделировать деятельность по подготовке к переходу на новый стандарт уже в ближайшее время.
5. Начну изучать методическую литературу, посвященную новым стандартам.

Кейс № 2

Вы проводите урок математики в 6-м классе на тему «Пропорции» в форме виртуальной экскурсии. В начале урока вы предлагаете учащимся задание, на выполнение которого по плану отведено значительное время: «Определите, для каких из записанных на доске примеров приведено верное решение, каждому из которых соответствует определенная буква. Сложите из отобранных букв название места нашей предстоящей экскурсии». Один из учеников сразу после озвучивания задания поднимает руку и дает ответ: «Я знаю. Это слово “кремль”!» Ваши действия:

1. Сделаю ученику замечание, что он не выполнил обозначенный алгоритм и объем действий, и продолжу урок по намеченному плану.
2. Предложу ученику описать использованный способ определения верного ответа, а классу оценить приведенный способ.

3. Скептически приму ответ ученика как версию и предложу классу подтвердить или опровергнуть ее по обозначенному в условии алгоритму.

4. Вынужденно приму ответ ученика как верный, завершу данный этап и перейду к следующему.

5. Проигнорирую, никак не прокомментирую ответ ученика и снова повторю условия задания классу.

Кейс № 3

Событие-мероприятие. В ходе стажировки вы посещаете открытое учебное занятие учителя, на котором он использует формат событийной организации образовательной деятельности. Какой из перечисленных ниже признаков не является показателем состоявшегося в рамках учебного занятия события?

1. Зафиксированные ситуации открытия нового знания не только для обучающихся, но и для самого педагога.

2. Возникновение разветвления хода учебного занятия, не инициированного учителем, и фиксация им нескольких альтернативных сценариев.

3. Дискуссия, начавшаяся по непосредственной инициативе обучающихся.

4. В ходе учебного занятия случаются ситуации-ловушки, спланированные обучающимися для учителя.

2. Новые форматы дидактического сопровождения программ постдипломного образования педагогических и научно- педагогических кадров

Понимание постдипломного образования как открытой системы актуализирует проблемы освоения этой системой широких образовательных пространств и новых контингентов и проблем деятельности людей (андрагогов), организующих образовательные процессы и поддерживающих включение в них взрослых людей. Выделение этих проблем ставит вопрос о научно-дидактическом сопровождении программ постдипломного образования педагогических и

научно-педагогических кадров и обеспечении обучения взрослых в разных его проявлениях.

Дидактическое сопровождение в постдипломном образовании мы определяем как организационно-управленческую технологию внедрения системных инноваций в образовании. Это прежде всего проектирование перспектив развития образовательной организации, разработка основных концептуальных и нормативных документов, определяющих стратегию инновационной деятельности. Организационно-управленческая технология представляет собой проектирование системы научно-сервисного сопровождения инновационной деятельности, включающей последовательную смену видов деятельности от проблематизации до экспертизы инновационного продукта.

В данном контексте организационно-управленческая технология научно-сервисного сопровождения инновационной деятельности — это совокупность процедур и средств, с помощью которых педагогическое (дидактическое) открытие или концептуальная (методическая) идея превращается в образовательное нововведение — образовательный продукт. Поэтому под инновационной мы подразумеваем вид деятельности, обеспечивающий превращение идей в нововведения и формирующий систему управления процессом создания, освоения и применения новшеств (инновационный процесс). Данная технология включает также процессы андрагогического обеспечения инновационной деятельности педагогов и школ как комплекс условий и средств, необходимых для функционирования системы образования взрослых.

Практика постдипломного образования актуализирует потребность в создании комплекса научно обоснованных разноплановых *образовательных продуктов и новых форматов их производства*: пособий, хрестоматий, текстов лекций, опорных конспектов, рекомендаций, сборников ситуаций и заданий, специальных сайтов и форумов, обеспечивающих активное включение субъектов образования (андрагогов и обучающихся взрослых) в образовательную деятельность в разных формах (см. *прил. 3*).

Образовательные форматы могут способствовать встраиванию узкопрагматичных, однако личностно значимых запросов взрослых обучающихся в более широкие социальные контексты их профессиональной деятельности или жизнедеятельности в целом. В то же время образовательные форматы инновационной деятельности педагогических и научно-педагогических кадров — это поле для развития профессиональной компетентности подготавливающих их андрагогов.

Представленные составляющие андрагогического обеспечения предполагают целостность его реализации, что требует объединения усилий в организации следующих видов обеспечения:

- ▶ методологического — «запуска», поддержки и согласования новых форматов работы со взрослым обучающимся;
- ▶ научно-методического — разработки нового содержания и связанных с ним новых событийно-деятельностных образовательных технологий синтезирующего типа;
- ▶ социокультурного — инициации социально-педагогических, социальных проектов, социальных проб и программ;
- ▶ кадрового — повышения квалификации, разработки норм нового типа отношений субъектов образовательного процесса, создания центров научно-проектного консалтинга и др.

Опишем кратко некоторые новые форматы дидактического сопровождения программ постдипломного образования педагогических и научно-педагогических кадров.

Новые форматы дидактического сопровождения профессионального развития педагогов, основанные на практико-ориентированном принципе обучения взрослых, делают предмет своего анализа, изучения и преобразования саму практику образования. В отличие от научного знания, описывающего устройство объектов и предметов познания и исследования, практико-ориентированное знание определяет различные форматы организации инновационной деятельности, которая способна осуществить цепочку преобразований, переходов от теоретико-концептуального знания к

проектному, затем — к технологическому, инструментальному, управленческому, орудийному и, наконец, к осмысленному практическому действию, к новой образовательной практике. Обозначенная совокупность знаний вкупе с механизмами их преобразования и разработки составляет систему образовательного знания.

Основу теоретико-концептуального знания, в рамках которого производится совместный поиск продуктивных решений, где осуществляется творческий акт порождения нового знания, сотрудники кафедры видят в *конструкторской платформе* и *нооген-платформе*. Выявление проблем и определение альтернативных решений требует организации *фокус-группы*. *Образовательная экспедиция* в этом ключе определяет вектор использования идей, и на их основе происходит проектирование образовательных моделей авторских нижегородских школ. Сбор экспертной информации для выявления инновационной привлекательности образовательной организации с последующей экспертизой, экспонированием проектных инициатив в рамках проектно-технологического знания предполагает построение *инициативно-проектного марафона* и *групповой событийной маршрутизации* участников целостного образовательного знания.

Новый формат — *дизайн-площадка* — позволяет осуществить особое построение порядка действий с целью изменения ситуации и затем через игровое событие для перехода в новую ситуацию сконструировать для педагогов *сюжетно-деятельностную игру*.

Образовательное знание и новые форматы его освоения в системе образования взрослых составляют основу новой предметной области и учения, разработанного В. И. Слободчиковым, — образовательную антропологию или антропопедагогику (см. *рис. 4*).

Представим общее описание событийных форматов организации всех участников инновационного движения в системе дидактического сопровождения постдипломного образования педагогических и научно-педагогических кадров.



Рис. 4. Концептуальное пространство нового образовательного знания и новых форматов его освоения

Напомним, что в пространстве практического действия осуществляются такие виды работ, как концептуализация, проблематизация, проектирование, программирование, планирование, игровое моделирование, сценирование. Все эти действия делают его своеобразным «конструкторским бюро» по созданию новых специальностей и новых форм подготовки специалистов в сфере образования в целом.

Однако «перевод пространства работы (делания) в пространство освоения способа делания» и в «катализатор процессов инновационного развития образовательных организаций» требует специальной организации дополнительных уникальных событийных, сюжетно-деятельностных технологий и форматов «выращивания человеческого в человеке» средствами образования и своей профессии, поскольку

предметом проектирования является именно индивидуальный (авторский) способ деятельности педагогов данной организации.

В качестве технологического решения, направленного на создание подлинного полигона социально и практико-ориентированного инновационного образования в Нижегородском регионе, мы разработали новую сюжетно-деятельностную технологию организации образовательного пространства дополнительного профессионального образования — *образовательный коворкинг*. Данная технология включает, с одной стороны, особые событийные форматы соорганизации участников инновационного движения в системе регионального образования (образовательную маршрутизацию, конструкторную и нооген-платформу, образовательные экспедиции, проблемно-проектные семинары, фокус-группу, дизайн-площадку, инициативно-проектный марафон и др.), — и с другой стороны, новый механизм управления инновациями в образовании — проектно-ресурсное управление. При этом данный механизм учитывает сущность изменяемого социального объекта — образовательную реальность — и возрастающую роль человеческого фактора в управлении изменениями.

Особенностью общественно-педагогического инновационного движения на современном этапе развития отечественного образования является изменение вектора образовательных реформ от исполнения госзаказа к смысло- и целепорождению, переход от авторитаризма к партнерству, от функционально-иерархических связей к взаимодополнительным. Общество, которое называют постиндустриальным, постмодернистским и т. п., характеризуется динамикой, постоянством движения, непрерывностью социальных и информационных трансформаций, имеющих антропологические следствия, которые проявляются в образовании. Отсюда специфической характеристикой инновационной образовательной практики становится «поворот к человеку». Это означает, что инновационная деятельность выступает прежде всего как способ концептуального осмысления и интерпретации целей, путей, механизмов, средств, результатов реализации человеком своих возможностей и себя в целом

в образовательной сфере общества и только на этой основе — как способ изменения самой системы образования и ее социального окружения.

«Поворот к человеку» можно считать лейтмотивом Стратегии инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года, в которой на систему образования возлагается миссия по формированию компетенций инновационной деятельности. Это предполагает расширение практики поддержки на конкурсной основе учреждений ОО, внедряющих инновационные программы образования, с обеспечением целенаправленного формирования, выявления, апробации и последующего распространения передовых методик преподавания и лучшей практики их работы, отвечающих задачам инновационного развития. При этом сами практики поддержки и сопровождения инновационной деятельности должны носить опережающий характер, обеспечивая готовность работников образования воспринимать и реализовывать модернизационные идеи, формирование способности определять не только смыслы, личностные цели своей деятельности, но и составлять собственный портфель заказа на профессиональное развитие, видеть себя в этом процессе как подлинного субъекта социокультурного ответственного действия.

В настоящее время оформляется так называемая антропологическая модель третьего тысячелетия. Ее существенной особенностью по сравнению с предыдущими антропологическими моделями, смена которых характеризуется как смена «культурной парадигмы» или «общественной формации», связана с антропологической динамикой — крупными изменениями самого человека, становящегося субъектом, «героем разыгрывающихся перемен». Антропологическая парадигма выдвигает требование прямого и профессионально обеспеченного решения проблемы производства и воспроизводства человеческого в человеке, в которой образование выступает:

- ▶ одним из важнейших факторов социального прогресса и духовного обновления мира человека;
- ▶ условием динамичности, ускорения процессов развития в различных сферах общественной жизни;

► мощным инструментом становления общества как общества образовательного, в котором само образование станет личностно значимым, а образованность — общественной ценностью и национальным достоянием.

Антропологический подход дает представления о событии как переходе от наличного к иному, который вместе с тем есть взаимопереход идеи и реалии; деятельностный подход рассматривает событие как завершённый акт деятельности и «рассказ» об этом акте «самому себе» (тот или иной уровень рефлексии «прожитого события») и «другому» («сообщение о существенном факте»), то есть некий переход от мотива к результату. Исходя из этого практический контекст поддержки и сопровождения инновационной деятельности мы связываем с особым событийным форматом организации ее субъектов.

Событие инновационной деятельности (инновационное событие) разворачивается как преодоление определенных границ, как практических, связанных с осуществлением нового действия, так и границ в мышлении. Оно мыслится по принципу относительного равновесия сил субъектов инновационного процесса, равноценности прав и обязанностей, возможностей целеполагания (проектирования) и рефлексирования. Инновационное событие является одновременно ресурсом организации и кооперации инновационной деятельности субъектов образовательной практики и средством индивидуального развития. Процессуальной основой инновационного события становится непрерывное реконструирование смысловой структуры некоей идеальной действительности (прообраза будущей образовательной реальности) в конечной рефлексии приобретенного опыта, в процессах действия, восприятия, понимания. Это и есть основной механизм реализации проектно-преобразующего подхода к организации инновационного движения субъектов регионального образования в условиях постдипломного образования.

Инновационное событие предстает источником развития его участников, поскольку разворачивается как преодоление человеком определенных границ: практических и теоретических, связанных с обогащением мыслительных

структур. Выступая мощным средством расширения пространства практического действия субъектов образования, оно выполняет функцию сопровождения человека в определенном концептуальном контексте (инновационной идее), его проживания и переживания, пропускания через себя, когда пересматриваются прежние границы представлений о себе и предугадываются новые. Инновационное событие — пространство для самоизмерения, поиска идентичностей, самоопределения, что, собственно, и делает его средством развития и саморазвития участников инновационной деятельности на основе личностной и коммуникативной рефлексии. Это выражается в том, что совместное проживание и взаимодействие в инновационном событии максимально повышает вероятность появления индивидуальных программ и проектов у его участников.

В структуре инновационного события можно выделить следующие составляющие:

- ▶ организационную — определяет принцип соорганизации его участников;
- ▶ деятельностьную — этапность события и структура действий на каждом этапе;
- ▶ результирующую — инновационные продукты и те личностные изменения, которые происходят с участниками инновационного события.

Суть инновационного события состоит в том, что оно представляет собой акт технологизированной, то есть управляемой коммуникации, мотивированной и нацеленной на личностные приращения его участников, выступающие этапами в развитии их инновационной готовности. Инновационное событие всегда происходит в пространстве дискурса. Его проектирование начинается с разработки замысла. Необходимо продумать его потенциальных участников, проблематику, жанр и творческое название, модель соорганизации деятельности, технологический инструментарий. На этом этапе важно учесть ряд принципиальных моментов:

- ▶ проблема должна быть актуальной и значимой для потенциальных участников;
- ▶ деятельность участников — практико-ориентированной и креативной;

- ▶ каждый участник не только создает продукт, но и представляет его;
- ▶ понимающая экспертиза строится на основе открытых критериев;
- ▶ необходимо обеспечить сопровождение каждого участника.

Старт инновационного события начинается с организации взаимодействия с потенциальными участниками. Для этого следует создать ситуации: поиска ответов на разнообразные вопросы, неожиданности и новизны знания, осмысления собственных образовательных потребностей, социальной инициативы и ответственности и др. Инновационное событие завершается рефлексией и выстраиванием дальнейших шагов развития.

Представим панораму событийных форматов организации участников ФИП Министерства образования и науки РФ «Проектно-сетевой институт инновационного образования» 2012—2016 годов.

Инициативно-проектный марафон представляет собой региональную дискуссионную площадку, форму экспонирования, экспертизы и обсуждения инновационных проектных инициатив от определения дискуссионной рамки и презентации концептуальных идей к рефлексивно-экспертной дискуссии.

Основной идеей инициативно-проектного марафона, проведенного на стартовом этапе, стала организация процессов позиционного самоопределения субъектов инновационной деятельности, связанных с построением смыслового контекста научно-профессионального партнерства образовательных организаций (<http://fip.kpmo.ru/fip/project/newsview/2588.html>).

Содержательные аспекты проблемного поля данного события были сформулированы в виде следующих вопросов:

- ▶ В рамках какого приоритетного направления деятельности ФИП представлен инновационный проект?
- ▶ На решение какой проблемы построения практики инновационного образования направлено инновационное предложение образовательной организации?

► В чем принципиальная новизна предложенного способа решения проблемы?

► Какой результат (продукт) предполагается получить на «выходе»?

Дискуссионное обсуждение позволило четко очертить области ответственности образовательных организаций Нижегородского региона в реализации приоритетных направлений инновационной деятельности федеральных инновационных площадок, определенных Министерством образования и науки РФ.

Проектные инициативы образовательных организаций, обсуждаемые в рамках марафона, были сгруппированы следующим образом:

1. Новое содержание образования и формы его освоения.
 - 1.1. Разработка технологии индивидуализации образования на этапе основной и старшей ступеней и его тьюторского сопровождения.
 - 1.2. Разработка нормативных документов, регламентирующих обучение по индивидуальным образовательным программам организации профессиональных проб лицеиста.
 - 1.3. Разработка типологии новых форм учебных занятий как образовательных антропопрактик.
 - 1.4. Разработка системно-дидактического комплекса проектирования и сценарирования новых форм учебных занятий в рамках ФГОС ОО.
2. Разработка моделей управления образованием.
 - 2.1. Разработка матричной модели управления лицеем как образовательной организацией.
 - 2.2. Разработка кластерной модели управления образовательным процессом, ориентированного на подготовку научно-инженерных кадров нового поколения.
 - 2.3. Разработка модели взаимодействующего типа управления на основе принципов саморегулирования и социального партнерства.
3. Развитие сети образовательных организаций.
 - 3.1. Разработка технологии клубных форм работы и сетевого взаимодействия учреждений для организации внеурочной деятельности в условиях сельской школы.

4. Развитие системы поддержки талантливых и одаренных детей.

4.1. Разработка моделей развивающего лицейского образования для одаренных и талантливых детей.

5. Воспитание и здоровьесбережение в образовании.

5.1. Проектирование внеурочных форм организации учебной деятельности в образовательном процессе сельской школы.

5.2. Разработка моделей и методик социальной поддержки и психолого-педагогического сопровождения семьи как института социализации и воспитания ребенка.

6. Информационные технологии в образовании.

6.1. Разработка электронного инструментария обеспечения индивидуализации обучения.

6.2. Создание корпоративного портала школьной эпистемотеки как уникальной модели обучения в ИКТ-насыщенной среде.

6.3. Разработка форм и методов проектно-ориентированного обучения в условиях электронной среды класса и школы.

7. Новые модели и механизмы повышения квалификации педагогических и управленческих кадров в сфере образования.

7.1. Разработка и апробация возрастно-сообразной модели образовательной деятельности педагогов на всех уровнях школьного образования.

7.2. Разработка программы подготовки тьюторов и консультантов для организации системы оценки результатов образовательной деятельности обучающихся на всех уровнях школьного образования.

7.3. Разработка индивидуализированных моделей профессионального развития педагогов.

7.4. Разработка модели стажировочной площадки как института постоянного повышения квалификации педагогов и управленческих кадров.

Событийное пространство инициативно-проектного марафона было образовано региональными экспозиционными площадками по обозначенным направлениям, на которых

проходили мастер-классы и педагогические студии, презентующие образцы обсуждаемых инновационных практик. Особый интерес вызвали площадки, на которых свои проектные инициативы представляли учащиеся образовательных организаций — соисполнителей ФИП.

Маршрутизация инновационной привлекательности образовательных организаций представляет собой процесс сбора экспертной информации в пространстве событийных встреч с целью создания дорожной карты инновационной привлекательности. Маршрутизация инновационной привлекательности предлагается в качестве нового метода, позволяющего выявлять специфику инноваций в образовательных организациях, оценивать их масштаб и инновационный потенциал, выбрать типологические признаки инновационной привлекательности и построить типологию инновационных практик в региональной системе образования (<http://fip.kpmo.ru/fip/project/newsview/2855.html>).

Инновационная привлекательность образовательной организации является комплексным показателем, характеризующим целесообразность и вероятность реализации инновационного предложения в рамках Федеральной инновационной площадки. Он включает:

1) готовность образовательной организации к инновационной деятельности;

2) сформированность позитивного имиджа организации в региональной системе образования, в том числе сформированность:

- ▀ проектной команды;
- ▀ материально-технической базы для реализации проекта;
- ▀ механизмов взаимодействия учреждения с партнерами проекта;
- ▀ информационного банка данных, необходимого для реализации проекта;
- ▀ внешних информационных каналов, транслирующих содержание проекта (интернет, СМИ, открытые мероприятия и т. д.);

3) участие в имиджевых мероприятиях (конференциях, конкурсах, форумах и др.);

4) востребованность ожидаемого инновационного продукта по реализации проекта на рынке образовательных услуг в региональной системе образования;

5) наличие потенциального инвестора для реализации проекта;

6) внешние признаки инновационной привлекательности (упаковка инновационного продукта), а именно: наличие логотипа, девиза, социальной рекламы инновационного предложения и др.

Инновационная привлекательность образовательной организации вызывает интерес к инновационному предложению со стороны различных субъектов региональной системы образования, а также у возможных инвесторов с целью привлечения различного рода ресурсов для повышения качества образовательного процесса школы.

Дорожная карта инновационной привлекательности выполняет ряд ключевых функций:

1. Является средством фиксации инновационной привлекательности образовательной организации

2. Выступает в качестве системотеки инновационных идей и способов их реализации.

3. Представляет собой дидактическое средство проектирования маршрутов инновационного движения в региональной системе образования.

4. Дает наглядное представление пошагового сценария развития определенного объекта — отдельного продукта, класса продуктов, некоторой технологии, группы смежных технологий.

Конструкторская платформа — формат полилога, предполагающий совместный поиск наиболее продуктивных решений задач, постановку которых организуют ее создатели (<http://fip.kpmo.ru/fip/project/newsview/2960.html>). Конструкторская платформа эффективных образовательных практик была посвящена поиску путей построения доступной инфраструктуры для инновационного развития образования. Деятельность участников события разворачивалась вокруг двух ключевых вопросов:

1. Как интегрировать образовательные антропопрактики в образовательный процесс массового образования?

Поиск ответа на данный вопрос проходил в форме блиц-игры «Экспертиза проектов». Ее результатом стала защита инновационных проектов образовательных организаций в рамках четырех типов образовательных антропопрактик:

- ▶ гуманитарной;
- ▶ проектно-технологической;
- ▶ социокультурной;
- ▶ организационно-управленческой.

2. Размышления о разговорах и действиях в сфере инноваций: как увлечь педагога образом «нового педагогического профессионализма»? или что продвигаем в практике инновационного образования? увлечение содержательно-деятельностным аспектом или погоня за показателями эффективного контракта?

Для поиска ответов на эти вопросы был организован круглый стол с использованием интернет-ресурсов, во время работы которого обозначенная проблематика обсуждалась с точки зрения четырех экспертных позиций: родительской, ученической общественности, социальных партнеров образовательной организации и научных экспертов.

В результате работы конструкторской платформы участниками ФИП «Проектно-сетевой институт инновационного образования» была принята «конвенция» относительно единых концептуально-теоретических оснований построения образовательных антропопрактик в конкретных образовательных учреждениях.

Образовательная экспедиция представляет собой непосредственный контакт участников инновационного события с внешней образовательной средой, ее конкретным образовательным объектом. Это социокультурная технология, соединяющая логику жизнедеятельности в условиях незапрограммированного и непредсказуемого путешествия с традиционными и нетрадиционными формами научно-педагогического исследования. Основной смысл заключается в том, чтобы, используя открытия новых знаний о культурном наследии и базовых человеческих практиках, определить вектор как собственных личностных изменений, так и изменения своей образовательной практики (<http://fip.kpno.ru/fip/event/show/678.html>).

Образовательная экспедиция «Инновационная привлекательность сельских школ» была задумана и реализована как инновация в системе экспертной работы, новый формат сбора экспертной информации с целью определения инновационной привлекательности сельских школ — участников ФИП. Экспертиза инновационной привлекательности предполагала выявление специфики инноваций в образовательных организациях, оценку их масштаба и потенциала, отбор типологических признаков привлекательности с целью последующего построения типологии инновационных общеобразовательных практик в муниципальной системе образования.

Форма образовательной экспедиции позволила выявить специфику образовательных антропопрактик в ряде сельских школ, а именно — этноэкологические практики:

▸ «Школа — этноэкологический центр района» — МБОУ «Суворовская ООШ» Дивеевского района;

▸ «Школа этнокультурных образовательных практик» — МАОУ «Большемакателемская СШ» Первомайского района Нижегородской области.

Указанные образовательные антропопрактики оформляются в виде сетевых проектов с учебно-исследовательскими экспедициями учащихся, актуализирующими местные традиции и фольклорные представления в содержании образования.

Дизайн-площадка — событийный формат, суть которого можно выразить определением дизайна, данным в 1968 году американским теоретиком Х. Саймоном: «Дизайн — это построение порядка действий, имеющее целью изменение существующих ситуаций в предпочтительные» (<http://fip.kpmo.ru/fip/event/show/626.html>). В рамках этого инновационного события предполагается совместное конструирование технологических решений сложных образовательных задач. Деятельностная структура дизайн-площадки включает следующие шаги:

1. Аналитический: анализ потребностей, целей, условий.
2. Проектировочный: разработка прототипов новой образовательной практики, выбор основных конструктивных решений, составление сценариев их реализации.

3. Конструкторский: превращение прототипов и сценариев в набор методических конструкторов.

4. Рефлексивно-оценочный: оценка дизайн-проекта.

Для данной технологии обязательны элементы кооперации и рефлексии на каждом дизайнерском шаге. Кроме того, отдельные шаги не выстраиваются в жесткой последовательности, а могут рассматриваться параллельно друг другом.

Дизайн-площадка «Конструирование событийных деятельностных образовательных технологий синтезирующего типа» представляет собой совместную разработку типологии технологий, обеспечивающих достижение метапредметных результатов общего образования. В рамках этого инновационного события был создан прототип событийной деятельностной технологии синтезирующего типа, которая обладает следующими ключевыми характеристиками:

- ▶ приоритетом образовательной активности обучающихся, их деятельностного включения в разные формы образовательной коммуникации, приводящих к созданию и презентации продуктов учебной деятельности;

- ▶ проблемностью, выражающейся в создании лично значимой ситуации осмысленной деятельности обучающихся, осуществляемой через осознание образовательной проблемы и определение путей ее решения в информационно-образовательном пространстве;

- ▶ направленностью технологий на комплексный интегрированный образовательный результат (знание — способ — смысл), достигаемый посредством выполнения комплекса деятельностей: познавательной, исследовательской, проектной, конструкторской, организационной, коммуникативной и т. п.;

- ▶ интеграцией ресурсов обучающихся других образовательных организаций (ровесников и разновозрастных групп), представителей местного сообщества, бизнес-структур, культурной и научной общественности, представителей власти, местного самоуправления, фондов, спонсоров и т. п.;

- ▶ привлечением ресурсов интернета как в качестве образовательного ресурса, так и в качестве пространства коллективной мыследеятельности.

Далее участниками были сконструированы дизайн-проекты конкретных технологий, сгруппированных по типам решаемых с их помощью учебно-познавательных и учебно-практических задач, — формирования у обучающихся различных навыков и умений:

- ▶ самостоятельного приобретения, переноса и интеграции знаний, ценностно-смысловых установок;

- ▶ решения проблем и построения образа желаемого будущего;

- ▶ инструментального знания и навыков практического преобразования окружающей действительности;

- ▶ коммуникативных навыков и навыков сотрудничества.

Нооген-платформа представляет собой совместный творческий акт порождения собственного знания через искусство парадоксальных вопросов и допущений, вступления в противоречие с привычным образом мыслей (<http://fip.kpmo.ru/fip/project/newsview/3776.html>). Этот творческий акт, собственно, и может быть назван ноогеновской задачей.

Технология решения ноогеновских задач предъявляет особые требования не только к содержанию работы и способам формулировки задач, но и к организационной составляющей процесса. Помимо продвижения в содержании, в рамках нооген-платформы обязательна рефлексивная работа. Причем рефлексия (анализ трудностей, проектирование задач, целей и способов работы) происходит на всех этапах решения ноогеновской задачи.

В рамках нооген-платформы выделяется несколько организационных позиций. Ключевыми из них являются позиции ведущего, координатора и участника группы. Если в задачу ведущего входит удержание общих рамок и динамики процесса, то ответственность координаторов связана с организацией работы отдельной группы. Координатор обеспечивает включенность каждого участника нооген-платформы. За счет содержательных и организационных ходов он удерживает «поле напряжения» задачи при работе в группе.

В ходе работы над задачей участники нооген-платформы могут выполнять различные функции и занимать раз-

ные места. Помимо трех основных перечисленных позиций, есть и ряд дополнительных:

▸ эксперта — носителя культурных форм, знаний и опыта в той или иной предметной области. Эта позиция необходима для того, чтобы в процессе решения задачи участники имели возможность обратиться к уже имеющимся в культуре и в научном сообществе знаниям по предмету дискуссии;

▸ консультанта — дополнительная позиция, которую иногда занимают ведущие нооген-платформы.

Основная задача организаторов нооген-платформы — удержание баланса между эффективностью групповой работы и ценностью индивидуального продвижения каждого участника.

Ключевыми форматами нооген-платформы, помимо групповой работы, являются общие заседания и рефлексивные процедуры. Общие заседания призваны решать две основные задачи. Во-первых, участники знакомятся с веером возможных ходов гипотез и решений. Во-вторых, группа получает обратную связь, узнает об отношении к собственному докладу.

Рефлексия является неотъемлемой частью нооген-технологии. Любая проблематизация заставляет взглянуть на ситуацию со стороны. Необходимо проанализировать эффективность уже имеющихся средств и методов решения и попытаться овладеть новыми. Содержательная рефлексия по задаче сама по себе может стать предметом общего обсуждения. Каждая группа на каком-то этапе представляет собственное видение проблем, с которыми они столкнулись в ходе решения. В команде, кроме обсуждения задачи, обязательна процедура организационной рефлексии и анализа ситуаций в группах.

Содержательно-деятельностный аспект нооген-платформы представлен технологией онтологического моделирования знаний, реализующейся в четыре шага:

1. Распредмечивание — вычленение в объекте идеального, сущностного основания и перевод его в свою субъективную реальность.

2. Полагание — создание прототипа нового объекта, воплощающего в себе принцип разрешения противоречия (парадокса).

3. Опредемчивание — воплощение своего идеального (духовного, внутреннего, субъективного) в каком-либо предмете, тексте, философской системе, художественном произведении и т. д.

4. Утилизация знаний — переход старого, теряющего свою актуальность знания в новое состояние через ответы на два вопроса: какое новое знание получено и как предполагается его использовать?

В рамках нооген-платформы «Школьное образование без метапредметных результатов» было сформировано представление о метапредметных результатах как об образовательных эффектах, а именно — о поддающихся фиксации разновекторных учебных достижений, являющихся следствиями выполнения учебной деятельности, связанных только с объемом операций, но не со временем.

В ходе решения ноогеновской задачи «Педагоги без методистов» были предложены варианты современных технологий методической работы, ориентированные на эффективное сопровождение качественного производства образовательной услуги и ее продвижения на рынок: образовательное продюсирование, педагогический дизайн, образовательный промоушен, образовательное брендинг, коучинг, образовательный инжиниринг, образовательный консалтинг, образовательный ассесмент и др., — а также определены характеристики нового позиционирования методистов в системе образования.

Сюжетно-деятельностная игра представляет собой игровое событие с открытым финалом (<http://fip.kpmo.ru/fip/event/show/816.html>). В нем участники не просто самоопределяются по отношению к тем или иным ценностям или поступкам участников моделируемых образовательных ситуаций, но совершают собственное позиционное проектное действие в форме творческой рефлексии. Позиционное действие выстраивается на рефлексивном отображении и последующем разрешении в образовательных процессах

практических проблем образования и профессионально-педагогической деятельности, возникающих в различных типах образовательных практик. Оно представляет собой переходы от одной образовательной ситуации к другой.

Первая образовательная ситуация — ситуация проблематизации — связана с требованием к участникам события сформулировать проблемы, с которыми они встречаются в своей деятельности. По сути, это намеренная рефлексивная остановка в текущей профессиональной деятельности в целях рассмотрения различных точек зрения на возникающие проблемы при одновременной поддержке постоянно открытой перспективы поиска путей их решения. Это имеет большое значение как для формирования нового понимания ситуации, так и для ее последующего изменения.

Принципиальной особенностью второй образовательной ситуации является организация коллективной работы обучающихся. Она разворачивается в плоскости совместной разработки сценариев организации и реализации намеченных сюжетных линий: определения коллективных и индивидуальных целей и мотивов, выявления степеней свободы выбора путей развития в зависимости от влияния различных факторов и переменных среды, функционирование которых приводится в действие событием.

Третья ситуация является кульминационной точкой сюжетно-деятельностной игры. Это этап непосредственной реализации событий согласно разработанному сценарию сюжетных линий. Мера включенности каждого участника события может быть определена только им самим, но зависит от его включенности на предыдущих этапах разработки и подготовки события.

Четвертая ситуация осуществляется в разнообразных формах — от открытого обсуждения соотношения ожиданий и результатов до письменного рефлексивного отчета. Эта ситуация характеризуется возрастанием уровня рефлексивности участников события (самоанализ и самооценка; взвешивание своих возможностей, рассуждение о будущей деятельности и пр.).

Проживание данных образовательных ситуаций в режиме рефлексивной практики ведет участников события от

понимания собственной практической ситуации и перевода ее для себя в учебную ситуацию (сюжет формирования новой профессиональной позиции) к реконструкции ситуации — переводу в возможные варианты новой образовательной практики и оформлению позиции как новой нормы профессиональной деятельности.

Существенной особенностью сюжетно-деятельностной игры, организуемой в рамках дополнительного профессионального образования, является сочетание описанных технологических шагов с процессами группового развития [104].

Сюжетно-деятельностная игра «Знаниевый реактор» основана на технологии генерации знаний, используемых для выращивания новых техник мышления, понимания, деятельности, и включает следующие средства мыследеятельности:

- ▶ дидактические, определяющие устройство той области действительности, которая становится объектом изучения;
- ▶ антропологические, обеспечивающие работу с сознанием и учебной деятельностью;
- ▶ методические, связанные с построением содержания образования.

Первая ситуация — понимание — выявляла основные закономерности психолого-педагогических теорий в системе педагогического знания и постановки учебной задачи: построить модель педагогической теории, способной с высокой долей вероятности описывать несуществующие в настоящем социально-образовательные объекты будущего в категориях постиндустриального мира. Вторая ситуация — моделирование — предполагала совместное конструирование модели психолого-педагогической теории будущего. Суть третьей ситуации — проектирование способа деятельности, выполняемое с помощью типологии методов психолого-педагогической теории нового поколения. И наконец, четвертая ситуация — утилизация знаний как переход старого, теряющего свою актуальность знания в новое состояние в виде интерактивного опроса.

Фокус-группа — событие в формате групповой дискуссии, в ходе которой выясняется отношение участников к различным видам инновационной деятельности, ее объекту

или продукту. Основным приемом, который используется в фокус-группах, — групповая дискуссия. В процессе дискуссии выявляются альтернативные мнения о перспективах решения той или иной проблемы, того или иного вопроса (<http://www.niro.nnov.ru/?id=27675>).

По сути, фокус-группа — это группа людей, отобранных и организованных для дискуссии на заданную тему исходя из их жизненного или профессионального опыта, отношений, чувств, переживаний по поводу обсуждаемой проблемы. Групповую дискуссию ведет модератор. Он предлагает тему и стимулирует участников к спору, высказыванию их мнений, отличных от уже предложенных, анализирует содержание и поведение участников.

Сценарий фокус-группы строится в следующей логике: введение в проблему — погружение — настрой на работу — групповая дискуссия по вопросам, объединенным в несколько смысловых блоков, — индивидуальная оценка результатов обсуждения (устная и письменная рефлексия — общее резюме модератора о результатах работы группы).

Фокус-группа «Новые форматы организации инновационной деятельности в образовании» направлена на выявление наиболее востребованных в плане диссеминации инновационных образовательных практик в региональной системе образования и определение способов их качественной научно-методической поддержки. При этом под инновационной практикой понимается осознанная, целенаправленная, научно культивируемая деятельность, обеспечивающая высокую результативность образования за счет системного эффекта влияния на все компоненты и структуру образовательного процесса. У инновационной практики всегда есть ее носители (команда), а самореализация инноваций обуславливает значительные изменения в сфере сознания педагогического сообщества в целом.

Исследование современного содержательно-деятельностного контекста постдипломного педагогического образования проведено в связи с актуальностью проблемы формирования гибкой, диверсифицированной системы непрерывного профессионального образования, развивающего человеческий потенциал, обеспечивающего как текущие, так и перспективные потребности социально-экономического развития РФ. Это обусловлено рядом причин:

- ▶ ростом значимости идеи универсальности человека и фактора профессионализма в сфере образования как многоаспектного и поликультурного феномена;

- ▶ становлением в условиях массового инновационного движения нового типа научности — практико-ориентированной науки, методология которой строится на основе проектно-преобразующей парадигмы;

- ▶ утверждением ведущей роли содержания образования в развитии личности в образовательном процессе;

- ▶ необходимостью реорганизации системы повышения квалификации педагогов и подготовки в системе образования кадров высшей квалификации, управления инновационными процессами.

На основе анализа основных тенденций инновационного развития образования в целом, высшего педагогического образования, ДПО педагогов, а главное — идеи о создании в регионе открытой корпоративной институции профессио-

нального развития педагогов — были обозначены *ценностно-целевые ориентиры* в построении современной модели постдипломного образования педагогических и научно-педагогических кадров. Это ориентация на качество образования, формирование творческой личности, учет потребностей современной науки и технологии, воспроизводство креативного и мобилизационного потенциала личности и общества.

Нами выявлена необходимость теоретического конструирования и практического построения модели развивающего постдипломного педагогического образования, методологическим ориентиром которого является концепция развития личности, связанная со становлением субъектности человека. Определены важнейшие условия развития инновационного потенциала специалиста в процессе постдипломного образования: творческая развивающая образовательная среда, реализация сетевых образовательных программ, включающих проектировочную деятельность обучающихся.

Методологию формирования содержательно-деятельностного контекста постдипломного образования педагогов составляет комплекс подходов: гуманитарно-антропологического в качестве аксиологического основания; задачного и ситуационно-позиционного, составляющих технологическую основу; андрагогического, представляющего собой инструментальную рамку.

Обозначены *характеристики педагога-профессионала* как цели и ценности постдипломного образования: способности создавать принципиально новое содержание образования, самоопределяться в профессионально значимых ситуациях, строить программы самообразования, вести поиск и отработку новых образовательных технологий. На основе анализа представлений о специфике профессиональной педагогической позиции описаны новые педагогические позиции в системе образования.

Технологический контекст постдипломного образования педагога базируется на задачном подходе. Согласно ему процессуальный аспект образовательных программ представляет собой поэтапное решение педагогических задач — от овладения ведущими идеями решения проблем модернизации образования до разработки практико-ориентиро-

ванной концепции решения этих проблем в конкретных условиях педагогической деятельности и ситуационно-позиционного подхода, представляющего данный аспект в виде системы образовательных ситуаций, каждая из которых является специфическим пространством для профессионально-личностного развития взрослого обучающегося.

Раскрыт *механизм рефлексивного управления*, которое выводит постдипломное образование за рамки деятельности систем высшего образования и повышения квалификации педагогов, трансформируя его в метасистему, надстраивающуюся над современным образованием в целом и включающую психолого-педагогические, философско-методологические, социально-экономические, нормативно-правовые, управленческие и другие аспекты.

С точки зрения андрагогического подхода, выполняющего инструментальную функцию, обозначена существенная особенность образования взрослых, используемая при проектировании содержательно-деятельностного контекста постдипломного образования, которое ориентировано на формирование новых профессиональных позиций. Она заключается в сочетании развития рефлексивности обучающихся с процессами группового развития.

Система требований к результатам освоения образовательных программ в области постдипломного образования педагогических и научно-педагогических кадров, направленного на профессиональное развитие и формирование новых профессиональных позиций, представлена как системой образовательных результатов (ожидаемых и измеряемых конкретных достижений обучающихся и выпускников, выраженных на языке знаний, умений, навыков, способностей, компетенций, описывающих, что должен будет уметь делать выпускник после завершения всей или части образовательной программы), так и совокупностью образовательных эффектов, которые выступают в качестве последствий образовательного результата (к чему привело его достижение) и фактически являются абсолютным показателем качественной стороны изменения в структуре личности выпускника в результате освоения образовательных программ.

Выявлены *общие параметры описания образовательных результатов* для дополнительных профессиональных программ и программ подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре. Ключевыми из них являются использование терминологии компетентностного подхода и ориентация на требования соответствующих стандартов.

Установлено отличие компетентностной модели выпускника (специалиста), освоившего ООП ВО, от компетентностной модели профессионала, человека, уже имеющего определенный опыт профессиональной деятельности и совершенствующего ее в системе ДПО либо осваивающего новый вид деятельности в своей профессиональной сфере.

Отметим, что главным ценностно-целевым ориентиром ДПО является профессионально-личностное развитие педагога. Этим обоснована необходимость определить развивающий эффект достигнутых результатов в освоении ДПП. Данная необходимость реализуется за счет введения в компетентностную модель параметров динамики образовательных достижений через выделение деятельностных и продуктивных показателей профессионализма обучающихся «на входе» и «на выходе».

Установлены требования, которым в условиях постиндустриального информационного общества должны соответствовать технологии образования взрослых:

- ▶ методологическое ориентирование на замещение культуры усвоения знаний культурой поиска новых и обновления имеющихся знаний, реализуемое на основе организации коллективной и индивидуальной работы со знаниями;
- ▶ ценностное ориентирование на свободное самоопределение личности, реализуемое через рефлекссию, позволяющую взрослому обучающемуся осмыслить и обобщить его опыт;
- ▶ деятельностная основа образовательного процесса, означающая необходимость проживать обучающимися преобразования, которые проектируются в практике профессиональной деятельности;
- ▶ организация коллективной работы в образовательном процессе, формирование разнородных команд для решения междисциплинарных задач на основе интеграции различ-

ных ресурсов в единый интеллектуально-волевой ресурс проектирования новой образовательной практики;

▶ привлечение интернета как образовательного ресурса и пространства коллективной мыследеятельности (модель смешанного обучения);

▶ направленность технологий на комплексный интегрированный образовательный результат — развитие субъектности профессионала.

Описаны *инновационные технологические форматы* постдипломного образования, разработанные научным коллективом кафедры педагогики и андрагогики НИРО и апробированные совместно с сообществом образовательных организаций, сложившимся в рамках ее деятельности как организатора ФИП Министерства образования и науки РФ «Проектно-сетевой институт инновационного образования» и как выпускающей кафедры по направлению подготовки кадров высшей квалификации 44.06.01 «Образование и педагогические науки»:

▶ образовательный коворкинг — новая организационно-образовательная структура ДПО, специализирующаяся на проектно-сетевом и научно-сервисном сопровождении инновационного развития образовательных организаций;

▶ научно-проектный консалтинг — формат, интегрирующий механизмы научно-организационного и экспертно-консультационного сопровождения профессионального развития педагогов и формирования у них качественно новых профессиональных позиций через проектирование подлинно социальных ситуаций развития и самоопределения субъектов инновационной деятельности.

Раскрыты *особенности проектирования, организации и проведения учебного занятия* в системе постдипломного педагогического образования с учетом психолого-педагогических особенностей, отличающих взрослого обучающегося как профессионала, и ориентации на его приобщение к способам и методам, позволяющим использовать собственные интеллектуальные и творческие резервы для решения профессиональных и иных жизненно важных проблем.

Описаны различные варианты реализации дидактического сопровождения в постдипломном образовании, определяемого как организационно-управленческая технология осуществления системных инноваций в образовании через проектирование перспектив развития образовательной организации, разработку основных концептуальных и нормативных документов, определяющих стратегию инновационной деятельности. Новые форматы дидактического сопровождения профессионального развития педагогов основаны на практико-ориентированном принципе обучения взрослых. С их помощью можно анализировать, изучать и преобразовывать саму практику образования, обеспечивая этим переходы от теоретико-концептуального знания к проектному, затем к технологическому, инструментальному, управленческому, орудийному осмысленному практическому действию — новой образовательной практике.

Специфической характеристикой инновационной образовательной практики в условиях постиндустриального, постмодернистского общества, характеризующегося динамикой, непрерывностью социальных и информационных трансформаций, имеющих антропологические следствия в образовательной сфере, становится «поворот к человеку». Таким образом, инновационная деятельность — ведущий способ концептуального осмысления и интерпретации целей, путей, механизмов, средств и результатов реализации человеком своих возможностей в образовательной сфере общества; и только через это — способ изменения самой системы образования и ее социального окружения.

Практика поддержки и сопровождения инновационной деятельности представлена особыми событийными форматами соорганизации ее субъектов. Описанные инновационные события одновременно являются ресурсом соорганизации и кооперации инновационной деятельности субъектов образовательной практики и средством их индивидуально-развития. Они демонстрируют уникальный механизм для реализации проектно-преобразующего подхода к организации инновационного движения субъектов регионального образования.

Андрагог — педагог, организующий образовательный процесс и поддерживающий включение в него взрослых людей.

Андрагогический подход — один из основных факторов возрастания компетентности взрослых людей до уровня эффективной профессиональной деятельности, адекватной условиям постоянных изменений окружающего мира (особенно на этапе ДПО).

Антропотехник — профессиональная позиция педагога, в рамках которой он организует формирование каких-либо качеств или свойств личности на основе естественно данных человеку способностей, опираясь на реальную жизненную практику, которая в настоящий момент актуальна для обучающегося, и используя технологии задачной и проблемной форм организации образовательной деятельности.

Вид профессиональной деятельности — совокупность обобщенных трудовых функций, имеющих схожие характер, результаты и условия труда.

Дидактическая задача — система внутренних, психических (целей, ценностей, решений, субъектного опыта), и внешних (предметно-ситуационных, социокультурных, событийно-прогностических) условий постдипломного образования.

Дидактическое сопровождение (в постдипломном образовании) — организационно-управленческая технология проведения систем-

ных инноваций; включает проектирование перспектив развития образовательной организации, разработку основных концептуальных и нормативных документов, определяющих стратегию ее инновационной деятельности.

Дизайн-площадка — образовательная технология, представляющая собой событийный формат, суть которого можно выразить определением дизайна, данным американским теоретиком Х. Саймоном в 1968 году: «Дизайн — это построение порядка действий, имеющее целью изменение существующих ситуаций в предпочтительные».

Дискурс (фр. *discours* — речь, выступление) *в общем смысле* — речь, процессы языковой деятельности и предполагающие их системы понятий; *в социогуманитарном смысле* — обусловленная социальными и культурными параметрами и имеющая интерсубъективный характер организация системы речи, а также принципы, в соответствии с которыми реальность классифицируется и репрезентируется (представляется) в речи в зависимости от определенного места и времени.

Задачный подход предполагает, что содержание образовательной деятельности строится как специально сконструированная система задач различных типов, в которой происходит дидактическая стыковка предметного содержания и педагогических обучающих действий.

Игровое моделирование — метод исследования явлений, процессов или систем путем построения и изучения их моделей в игре; проживание обучающимися нового опыта в обстановке игры.

Игротехник — профессиональная позиция педагога, в рамках которой он организует игровые образовательные события в пространстве педагогической игротехники.

Инициативно-проектный марафон — образовательная технология, представляющая собой региональную дискуссионную площадку, форму организации экспонирования, экспертизы и обсуждения инновационных проектных инициатив от определения дискуссионной рамки и презентации концептуальных идей до рефлексивно-экспертной дискуссии.

Инновационная деятельность — деятельность, которая обеспечивает превращение идей в нововведения и форми-

рует систему управления процессом создания, освоения и применения новшеств (инновационный процесс).

Инновационное событие — пространство для самоизмерения, поиска идентичностей, самоопределения; является средством развития и саморазвития участников инновационной деятельности на основе личностной и коммуникативной рефлексии.

Исследовательская компетенция — способность человека осознавать себя как целостность и управлять при помощи этой осознанности процессом организации исследования и получения ясных, выраженных в определенной терминологии результатов.

Карта компетенций — форма представления каждой компетенции через возможные уровни ее достижения обучающимся с указанием соответствующих этому уровню индикаторов (результатов обучения) и дескрипторов (показателей успешности достижения результатов обучения).

Картирование процесса — построение модели — картины деятельности слушателя в процессе обучения по ДПП.

Квалификация — уровень владения определенной профессией или специальностью.

Компетентность — владение, обладание соответствующей компетенцией, включающее личностное отношение к ней и предмету деятельности; заданное содержание компетентности, которое необходимо освоить, чтобы быть компетентным в той или иной области.

Конструкторская платформа — образовательная технология, формат полилога, в рамках которого осуществляется совместный поиск наиболее продуктивных решений задач, постановку которых участниками события организуют создатели платформы.

Консультант развития — профессиональная позиция педагога, в рамках которой он диагностирует нормы развития субъектности обучающихся, оказывает консультационную помощь в построении возрастнo-нормативных моделей развития, проводит консультационное сопровождение реализации индивидуальных образовательных маршрутов, выявляя проблемные зоны в развитии субъектности обучающихся, и проектирует способы решения проблем.

Координатор социальных практик — профессиональная позиция педагога, в рамках которой он обеспечивает согласование и упорядочение усилий различных агентов воспитания и социализации обучающихся через организацию социальных практик.

Маршрутизация инновационной привлекательности образовательных организаций — образовательная технология, представляющая собой сбор экспертной информации в пространстве событийных встреч для создания дорожной карты инновационной привлекательности образовательной организации.

Ментор проектов (исследований) — профессиональная позиция педагога, в рамках которой он руководит проектной (учебно-исследовательской) деятельностью обучающихся.

Методологический семинар — уникальное пространство организации мыследеятельности, представляющей собой совокупность интеллектуальных и коммуникативных процессов, включенных в контекст организованной коллективной деятельности.

Модератор решения учебно-познавательных и учебно-практических задач — профессиональная позиция педагога, в рамках которой он проектирует содержание учебного материала как систему учебных задач и осуществляет эффективное управление учебной деятельностью (деятельностью по решению учебной задачи), ориентируясь на самостоятельность обучающихся в выработке и принятии решений, готовность нести ответственность за свои действия.

Навигатор образовательных событий — профессиональная позиция педагога, в рамках которой он организует специальные условия для осмысления и осознания полученного опыта, превращения его в средство для достижения новой, более высокой, цели; предполагает наличие ряда профессиональных умений и навыков, среди которых умения наблюдать за деятельностью, поведением и взаимоотношениями обучающихся, анализировать текущие события, интерпретировать полученные результаты.

Научно-проектный консалтинг — инновационный формат постдипломного образования, включающий широ-

кий спектр индивидуальных и групповых средств, выбор которых направлен на становление новых профессиональных позиций проектного консультанта и консультанта-эксперта, исходя из государственных приоритетов в развитии национального интеллектуального капитала.

Новая профессиональная позиция педагога (как консультанта-эксперта и проектного консультанта) проявляется в способности идентифицировать потребности и в соответствии с ними формировать экспертно-аналитическую, управленческую задачи, в решимости и энергии в реализации цели при условии эффективного использования ресурсов; а также в способностях к лидерству и удержанию позиции, воздействовать на других в целях интеграции совместной деятельности и удовлетворения интересов данного профессионального сообщества.

Нооген-платформа — образовательная технология, представляющая собой совокупность совместных творческих актов (ноогеновских задач) порождения собственного знания через искусство парадоксальных вопросов и допущений, вступления в противоречие с привычным образом мыслей.

Обобщенная трудовая функция — совокупность взаимосвязанных трудовых функций, сложившихся в результате разделения труда в конкретном производственном или деловом процессе.

Образовательная антропопрактика — *с точки зрения философии образования* — культуросообразное развитие духовного мира растущего человека, где обсуждаются и создаются условия для формирования духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся, здорового и безопасного образа жизни, проектируются разные модели организации совместной деятельности детей и взрослых. *С точки зрения психологии образования* — специальная работа в пространстве субъективной реальности человека, которая задается пространством человеческих Встреч: событийной общности, совместно-распределенной деятельности, рефлексивного сознания. *С точки зрения педагогики* — практика, в которой предполагается соотнесение ценностно-целевых представлений педагогов о возрастных задачах развития

обучающихся на определенной ступени образования с профессионально-деятельностными представлениями о способах и средствах достижения целей развития детей.

Образовательная сеть — целостность субъектов образования (включая и другие субъекты социокультурной среды), осуществляющих ценностно-смысловое профессиональное взаимодействие, нацеленное на достижение значимых социально-образовательных результатов.

Образовательная технология — учение (область на стыке педагогической науки и образовательной практики) об основаниях, способах и средствах решения образовательных задач и достижения определенных образовательных целей.

Образовательная экспедиция — социокультурная технология, соединяющая логику жизнедеятельности в условиях незапрограммированного и непредсказуемого путешествия с традиционными и нетрадиционными формами научно-педагогического исследования. Ее смысл — в использовании открытия новых знаний о культурном наследии, базовых человеческих практиках и определении вектора собственных личностных изменений и пути изменения своей образовательной практики при непосредственном контакте участников инновационного события с внешней образовательной средой, ее конкретным образовательным объектом.

Образовательный коворкинг — открытая образовательная метасистема, в рамках которой сетевое взаимодействие ее участников, их проектное сопровождение, поддержка и консультирование осуществляются на общих ценностно-целевых основаниях и над традиционными функциональными отношениями.

Организационно-управленческая технология научного сопровождения инновационной деятельности — совокупность процедур и средств, с помощью которых педагогическое (дидактическое) открытие или концептуальная (методическая) идея превращается в образовательное нововведение — образовательный продукт.

Парадокс — неожиданное, нестандартное, отличное от общепринятого изложение некой ситуации.

Педагог-профессионал — высокообразованная личность, умеющая работать с процессами образования и развития,

владеющая профессиональной деятельностью и средствами ее развития, способная создавать принципиально новое содержание образования, самоопределяться в профессионально значимых ситуациях, строить программы самообразования, искать и обрабатывать новые образовательные технологии.

Педагогический профессионализм — способность решать задачи развития обучающихся своими педагогическими средствами, содержанием педагогической деятельности, адекватными для каждого уровня образования.

Проектирование — создание совокупности представлений о стадиях, фазах, этапах целенаправленного изменения объекта от имеющегося состояния к желаемому.

Проектно-деятельностная кооперация — способ сетевой организации субъектов инновационной деятельности; особым образом выделенное и организованное открытое пространство формирования учебно-профессиональных общностей, реализующих сетевые инновационные проекты.

Профессиогенез — развитие человека в пространстве и времени профессиональной деятельности, предусматривает прохождение через определенные этапы профессионального пути посредством позитивного разрешения профессиональных кризисов, зависит как от внутриличностных, так и от внешних факторов.

Профессионал — квалифицированный специалист, обладающий достаточным для качественного, продуктивного и эффективного выполнения профессиональной деятельности уровнем профессиональной компетентности, включающим интегрированный комплекс профессиональных знаний, умений и навыков, определенный набор личностных качеств, опыт и индивидуальный стиль деятельности.

Профессиональная компетентность — сочетание умения и внутренней предрасположенности к тому, чтобы действовать в своей трудовой сфере целесообразно и согласно выполняемой задаче.

Профессиональная позиция педагога — единство профессионального сознания и профессиональной деятельности, где сама деятельность оказывается одним из способов реализации базовой ценности.

Разработчик индивидуальных образовательных траекторий — профессиональная позиция педагога, в рамках которой он создает «путь обучения», образовательный маршрут с учетом индивидуально-психологических качеств и способностей конкретного обучающегося.

Рефлексия — способность человека, проявляющаяся в обращении сознания на самое себя, на формы и способы познавательной и преобразующей деятельности (*В. И. Слободчиков*).

Субъектность — рефлексивное осознание человеком себя как физиологического индивида, физиологической общности с другими индивидами, как общественного существа, подобного другим людям, как члена социума, индивидуальности, характеризующей собственное «Я»; является основанием всех характеристик человека как субъекта жизнедеятельности.

Сюжетно-деятельностная игра — образовательная технология, игровое событие с открытым финалом, в пространстве которого участники не просто самоопределяются по отношению к тем или иным ценностям или поступкам участников моделируемых образовательных ситуаций, но совершают собственное позиционное проектное действие в форме творческой рефлексии.

Технологический конструктор — инструмент для разработки образовательной программы, в основу которой положен метод опорных вопросов, задающих определенную логику движения разработчиков.

Технология ситуационно-позиционного обучения (в постдипломном образовании) — последовательная взаимосвязанная система обучающих и учебных действий, направленная на создание условий для позиционного самоопределения педагогических работников относительно ценностей и смыслов профессиональной деятельности.

Трудовая функция — система трудовых действий в рамках профессионального стандарта.

Трудовое действие — взаимодействие работника с предметом труда, при котором достигается определенная задача.

Тьютор — профессиональная позиция педагога, в рамках которой он сопровождает освоение обучающимися новой

деятельности; ключевой характеристикой такого образования становится не только передача знаний и технологий, но и формирование творческих компетентностей, готовности к переобучению, умение обучаться в течение всей жизни, выбирать и обновлять профессиональный путь.

Управленческая культура педагога — имманентное свойство личности педагога, которое проявляется в его профессиональной деятельности в таких качествах, как продуктивность, умение определять и формировать цели, умение быть партнером, соответствовать стилю управления в конкретной ситуации и т. д.

Фокус-группа — событие в формате групповой дискуссии, в ходе которой выясняется отношение участников к тому или иному виду инновационной деятельности, ее объекту или продукту; группа людей, отобранных и организованных для дискуссии на заданную тему исходя из личного жизненного или профессионального опыта, отношения, чувств, переживаний по поводу обсуждаемой проблемы.

Форсайт (англ. *foresight* — взгляд в будущее) — инструмент формирования приоритетов и мобилизации большого количества участников для достижения качественно новых результатов в сфере науки и технологий, экономики, государства и общества; это систематические попытки оценить долгосрочные перспективы науки, технологий, экономики и общества, чтобы определить стратегические направления исследований и новые технологии, способные принести наибольшие социально-экономические блага.

«Час ученичества» — информационно-консультационный формат поддержки педагогами реализации обучающимися их потенциала в научно-исследовательской деятельности, позволяющий овладеть актуальной информацией о событиях в научной сфере, выстраивать собственное исследование, руководствуясь этими знаниями, развивать умение общаться с коллегами и выступать перед аудиторией.

Нормативные и правовые документы

1. Концепция долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 года (с изм. и доп.) утв. распоряжением Правительства РФ от 17.11.2008 г. № 1662-р [Электронный ресурс]. — URL : http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_82134/28c7f9e359e8af09d7244d8033c66928fa27e527/.

2. Методические рекомендации по актуализации действующих федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования с учетом принимаемых профессиональных стандартов (утв. Министерством образования и науки РФ от 22.01.2015 г. № ДЛ-2/05вн) [Электронный ресурс]. — URL : http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_175196/.

3. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» [Электронный ресурс]. — URL : <http://минобрнауки.рф/документы/1450>.

4. Письмо Министерства образования и науки РФ «О методических рекомендациях-разъяснениях по разработке дополнительных профессиональных программ на основе профессиональных стандартов» от 22.04.2015 г. № ВК-1032/06 [Электронный ресурс]. — URL : <http://минобрнауки.рф/6246>.

5. Постановление Правительства Российской Федерации от 23.05.2015 г. № 497 «О Федеральной целевой программе развития образования на 2016—2020 годы» [Электронный ресурс]. — URL : <http://base.garant.ru/71044750/>.

6. Приказ Министерства образования и науки РФ от 30.07.2014 г. № 902 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.06.01 “Образование и педагогические науки (уровень подготовки кадров высшей квалификации)”» // Российская газета. — 2015. — № 6586 (15).

7. Профессиональный стандарт «Педагог» [Электронный ресурс]. — URL : www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129/PS_pedagog.doc.

8. Федеральная целевая программа развития образования на 2016—2020 годы [Электронный ресурс]. — URL : http://минобрнауки.рф/документы/5930/файл/4787/FCPRO_na_2016-2020_gody.pdf.

9. Федеральные государственные образовательные стандарты [Электронный ресурс]. — URL : <http://минобрнауки.рф/документы/336>.

10. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ (ред. от 02.03.2016 г.) // Российская газета. — 2012. — № 5976(303).

Научно-методическая и учебная литература

11. *Абдикеев, Н. М.* Управление знаниями корпорации и реинжиниринг бизнеса : учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по напр. 080100 «Экономика» и экон. спец. / Н. М. Абдикеев, А. Д. Киселев ; под науч. ред. Н. М. Абдикеева. — М. : Инфра-М, 2010. — 381 с. — (Серия «Высшее образование»).

12. *Абульханова, К. А.* Принцип субъекта в отечественной психологии / К. А. Абульханова // Психология. Журнал Высшей школы экономики. — 2005. — Т. 2. — № 4. — С. 3—21.

13. Агентство стратегических инициатив [Электронный ресурс]. — URL : <https://asi.ru/>.

14. *Алексеев, Н. Г.* Проектный подход к формированию рефлексивного мышления в образовании и управлении / Н. Г. Алексеев // Рефлексивно-организационные проблемы формирования мышления и развития личности в образовании и управлении / под ред. И. Н. Семенова, Т. Г. Болдиной. — М. : ИППТиГО, 2003.

15. *Ананьев, Б. Г.* О проблемах современного человекознания : монография / Б. Г. Ананьев. — СПб : Питер, 1977. — 380 с. — (Серия «Мастера психологии»).

16. Атлас новых профессий [Электронный ресурс]. — URL : <http://atlas100.ru>.

17. *Афанасьев, В. Г.* Системность и общество : монография / В. Г. Афанасьев. — М. : Политиздат, 1980. — 368 с.

18. *Байдено, В. И.* Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы) : методическое пособие / В. И. Байдено. — М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. — 114 с.

19. *Байдено, В. И.* Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода) / В. И. Байдено // Высшее образование в России. — 2004. — № 11. — С. 3—13.

20. *Бармин, Н. Ю.* Образование взрослых в условиях новой экономики: социально-философский анализ : монография / Н. Ю. Бармин. — Н. Новгород : Нижегородский институт развития образования, 2010. — 155 с.

21. *Болотов, В. А.* Российская система оценки качества образования: главные уроки (аналитический обзор) [Электронный ресурс] / В. А. Болотов [и др.]. — URL : <http://www.rtc-edu.ru/>.

22. *Бордовская, Н. В.* Профессионально-личностное развитие будущего специалиста как психолого-педагогическая проблема / Н. В. Бордовская // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. — 2012. — № 145. — С. 28—43.

23. *Борытко, Н. М.* Педагог в пространствах современного воспитания : монография / Н. М. Борытко. — Волгоград : Перемена, 2001. — 214 с.

24. *Вершловский, С. Г.* Система образования взрослых как объект прогнозирования / С. Г. Вершловский // Проблемы непрерывного образования: педагогические кадры. — 1997. — № 9. — С. 11—15.

25. *Виноградова, Е. Ю.* Коммуникация в научном сообществе как условие легитимации социального знания [Элект-

ронный ресурс] / Е. Ю. Виноградова. — URL : www.civisbook.ru/files/File/Vinogr_communication.pdf.

26. Волков, А. Е. Российское образование — 2020: модель образования для инновационной экономики. Материал для обсуждения / А. Е. Волков [и др.] // Вопросы образования. — 2008. — № 1. — С. 32—64.

27. Волкова, В. О. Исследовательская компетенция: закономерности формирования в высшем образовании [Электронный ресурс] / В. О. Волкова // NovaInfo. — 2016. — № 49—2. — URL : <http://novainfo.ru/article/7362>.

28. Воронцова, В. Г. Гуманитарно-аксиологические основы постдипломного образования педагога : монография / В. Г. Воронцова. — Псков : Псковский областной институт повыш. квалиф. работников образования, 1997. — 421 с.

29. Выготский, Л. С. Исторический смысл психологического кризиса / Л. С. Выготский // Психология развития человека. — М. : Смысл ; Эксмо, 2005. — С. 41—190.

30. Гончарова, О. В. Инновационные технологии организации научно-методического сопровождения профессиональной деятельности педагогов в образовательном учреждении [Электронный ресурс] / О. В. Гончарова // Современные проблемы науки и образования : электронный научный журнал. — 2014. — № 6. — URL : <https://www.science-education.ru/article/view?id=15638>.

31. Громыко, Ю. В. Проектирование и программирование развития образования / Ю. В. Громыко. — М. : МАРО, 1996. — 545 с.

32. Громыко, Ю. В. Проектное сознание : руководство по программированию и проектированию в образовании для систем стратегического управления / Ю. В. Громыко. — М. : Институт учебника «Paideia», 1997. — 560 с.

33. Громыко, Ю. В. Сеть мыследеятельностной педагогики : теоретико-практическое руководство по освоению высших образцов педагогического искусства / Ю. В. Громыко. — М. : МАРО, 2011. — 29 с.

34. Давыдов, В. В. Теория развивающего обучения : монография / В. В. Давыдов. — М. : ИНТОР, 1996. — 544 с.

35. Ефимов, В. С. Форсайт высшей школы России: новые миссии и функции, перспективные технологии и форматы

деятельности / В. С. Ефимов, А. В. Лаптева, В. А. Дадашева // Университетское управление: практика и анализ. — 2012. — № 3 (79). — С. 13—48.

36. *Зеер, Э. Ф.* Психология профессий : учебное пособие для студентов вузов / Э. Ф. Зеер. — М. : Академический проект, 2005. — 336 с.

37. *Зимняя, И. А.* Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. — 2003. — № 5. — С. 34—42.

38. *Игнатъев, А. В.* Консалтинг и аутсорсинг как факторы повышения конкурентоспособности предприятия в условиях экономики знаний [Электронный ресурс] / А. В. Игнатъев, Е. Н. Тихонов // Современные исследования социальных проблем : электронный научный журнал. — 2012. — № 6 (14). — URL : <http://cyberleninka.ru/article/n/konsalting-i-autsorsing-kak-factory-povysheniya-konkurentosposobnosti-predpriyatiya-v-usloviyah-ekonomiki-znaniy>.

39. *Игнатъева, Г. А.* Деятельностное содержание профессионального развития педагога в системе постдипломного образования : монография / Г. А. Игнатъева. — Н. Новгород : Нижегородский институт развития образования, 2005. — 344 с.

40. *Игнатъева, Г. А.* Дидактика развивающего обучения : практико-ориентированная монография / Г. А. Игнатъева, В. О. Волкова, О. П. Шишкина. — Н. Новгород : ННГУ, 1998. — 136 с.

41. *Игнатъева, Г. А.* Инновационный технологический формат дополнительного профессионального образования педагогов / Г. А. Игнатъева, О. В. Тулупова // Педагогика и просвещение. — 2015. — № 4. — С. 359—372.

42. *Игнатъева, Г. А.* Самообучающаяся организация как модель развивающего обучения педагога в системе повышения квалификации / Г. А. Игнатъева // Психологическая наука и образование. — 2005. — № 4. — С. 47—57.

43. *Исаев, Е. И.* Психология образования человека: становление субъектности в образовательных процессах : учебное пособие / Е. И. Исаев, В. И. Слободчиков. — М. : ПСТГУ, 2013. — 431 с.

44. *Казначеев, В. П.* Биосистема и адаптация : докл. на II сессии научн. совета АН СССР по проблемам прикл. физиологии человека / В. П. Казначеев ; отв. за вып. Л. М. Непомнящих. — Новосибирск : Наука, 1973. — 76 с.

45. *Ковалев, Г. А.* Психология воздействия : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора психологических наук / Г. А. Ковалев. — М. : НИИ ОПП АПН СССР, 1991. — 56 с.

46. *Ковалева, Н. Б.* Мировоззрение через медиаобразование: рефлексивно-позиционный подход к сценированию ситуаций личностного развития : материалы международной научно-практической конференции «Образовательные технологии XXI века: информационная культура и медиаобразование. ОТ'14» (Москва, ФГНУ РАО ИСМО, 24.04.2014 г.) [Электронный ресурс] / Н. Б. Ковалева. — URL : <http://istina.msu.ru/conferences/11140446/>.

47. *Ковалева, Н. Б.* Рефлексивно-позиционные решения для развития творческого профессионализма педагогов / Н. Б. Ковалева // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. — 2016. — № 3. — С. 49—64.

48. *Ковалева, Т. М.* Личностно-ресурсная карта как дидактическое средство реализации антропологического подхода в образовании [Электронный ресурс] / Т. М. Ковалева // Письма в Эмиссия. Оффлайн. — 2012. — URL : <http://www.emissia.org/offline/2012/1742.htm>.

49. «КОНЦЕПТ 2016—2020» кафедры педагогики и андрагогики по разработке и реализации дополнительных профессиональных программ, ориентированных на формирование нового профессионализма педагога в условиях ФГОС общего образования [Электронный ресурс]. — URL : <http://www.niro.nnov.ru/?id=28035>.

50. *Кричевский, В. Ю.* Профессиограмма директора школы: проблемы повышения квалификации руководителей школ / В. Ю. Кричевский. — М. : Педагогика, 1987. — 56 с.

51. *Кузьмина, Н. В.* Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения : монография / Н. В. Кузьмина. — М. : Высшая школа, 1990. — 117 с.

52. *Кулюткин, Ю. Н.* Образовательные технологии и педагогическая рефлексия : методическое пособие / Ю. Н. Ку-

люткин, И. В. Муштавинская ; ком. по образованию Санкт-Петербурга. — СПб. : СПбГУПМ, 2003. — 48 с.

53. *Кулюткин, Ю. Н.* Ценностные ориентации и когнитивные структуры в деятельности учителя : монография / Ю. Н. Кулюткин, В. П. Бездухов. — Самара : СамГПУ, 2002. — 400 с.

54. *Леонтьев, А. Н.* Деятельность, сознание, личность / А. Н. Леонтьев. — М. : Политиздат, 1975. — 304 с.

55. *Лесохина, Л. Н.* Образование взрослых в общецивилизационном контексте / Л. Н. Лесохина // Новые знания. — 1997. — № 1. — С. 5—7.

56. Личность. Внутренний мир и самореализация: идеи, концепции, взгляды / авт.-сост. : Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская. — СПб. : Тускарора, 1996. — 175 с.

57. *Максимова, С. А.* Кредитно-модульная подготовка научно-педагогических кадров в условиях постдипломного образования / С. А. Максимова, Г. А. Игнатьева, М. Н. Крайникова // Нижегородское образование. — 2012. — № 1. — С. 83—91.

58. *Максимова, С. А.* Построение научного пространства как основа повышения квалификации педагогов в институте развития образования / С. А. Максимова, И. В. Герасимова // Нижегородское образование. — 2012. — № 1. — С. 12—17.

59. *Маралова, Е. А.* Постдипломное педагогическое образование в системе профессионального развития человека / Е. А. Маралова // Человек и образование. — 2012. — № 4 (33). — С. 15—19.

60. *Маркова, А. К.* Психология профессионализма : монография / А. К. Маркова. — М. : Знание, 1996. — 312 с.

61. *Матюшкина, М. Д.* Оценка качества постдипломного педагогического образования: опыт и перспективы : монография / М. Д. Матюшкина. — СПб. : СПбАППО, 2010. — 173 с.

62. *Мингалева, Ж. А.* Формирование компетентностного специалиста-профессионала как фактор увеличения интеллектуального потенциала региона / Ж. А. Мингалева, И. И. Максименко // Вестник Пермского университета. Серия «Экономика». — 2010. — Вып. 3 (6). — С. 20—27.

63. *Митина, Л. М.* Психология личностно-профессионального развития субъектов образования : монография / Л. М. Митина. — М. ; СПб. : Нестор-История, 2014. — 376 с.
64. *Моисеев, Н. Н.* О мировоззрении и миропонимании / Н. Н. Моисеев // Экология и жизнь. — 1999. — № 4. — С. 8.
65. *Мольков, А. С.* Проектно-деятельностная кооперация как способ становления позиционной общности педагогов-инноваторов в системе постдипломного образования / А. С. Мольков // Психология обучения. — 2012. — № 3. — С. 95—104.
66. *Муштавинская, И. В.* Современные подходы к повышению квалификации: рефлексивные технологии / И. В. Муштавинская // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия «Инновации в образовании». — 2011. — № 4 (1). — С. 25—30.
67. Научное наследие Т. И. Шаповой и его влияние на решение актуальных проблем современного образования : сборник статей III Всероссийских Шаповских педагогических чтений научной школы Управления образованием (25 января 2011 г.) : в 2 т. — Т. 1. — М., 2011. — 408 с.
68. *Нефедова, В. И.* Развитие социально-профессиональной зрелости — эффект постдипломного образования как андрагогического процесса [Электронный ресурс] / В. И. Нефедова. — URL : <http://gigabaza.ru/doc/35687.html>.
69. *Никитин, В. Я.* Современные подходы к содержанию и методам постдипломного образования педагогов / В. Я. Никитин // Академия профессионального образования. — 2015. — № 3. — С. 3—10.
70. *Парсонс, Т.* Система современных обществ / Т. Парсонс ; пер. с англ. Л. А. Седова, А. Д. Ковалева ; под ред. М. С. Ковалевой. — М. : Аспект-пресс, 1997. — 270 с.
71. *Попов, А.* Практическая антропология: новые форматы самоопределения [Электронный ресурс] / А. Попов // Со-Общение. — 2002. — № 7. — URL : <http://www.soob.ru/n/2002/7-8/practice/33>.
72. *Прикот, О. Г.* От образовательного учреждения — к образовательной организации / О. Г. Прикот, В. Н. Виноградов // Школьные технологии. — 2012. — № 1. — С. 204—205.

73. Профессиональное развитие: пути модернизации постдипломного образования педагога : сборник методических материалов / под ред. И. Ю. Алексашиной. — М. : РОССНЭП, 2003. — 208 с.

74. Реан, А. А. Психология педагогической деятельности (проблемный анализ) : учебное пособие / А. А. Реан. — Ижевск : Изд-во Удмуртского университета, 1994. — 83 с.

75. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии : в 2 т. / С. Л. Рубинштейн. — М. : Педагогика, 1989.

76. Сериков, В. В. Личностно-развивающее образование как одна из культурологических образовательных моделей / В. В. Сериков // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. — 2016. — № 2 (106). — С. 30—35.

77. Слостенин, В. А. Рефлексивные технологии подготовки учителя // В. А. Слостенин. — М. : Магистр-пресс, 2000. — 445 с.

78. Слободчиков, В. И. Антропологическая перспектива отечественного образования : монография / В. И. Слободчиков. — Екатеринбург : Информационно-издательский отдел Екатеринбургской епархии, 2010. — 264 с.

79. Слободчиков, В. И. Научно-технологические уклады и подходы в профессиональном образовании : монография / В. И. Слободчиков, С. М. Зверев. — М. : Спутник+, 2014. — 190 с.

80. Слободчиков, В. И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: развитие субъективной реальности в онтогенезе : учебное пособие для вузов / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. — М. : Школьная Пресса, 2000. — 416 с.

81. Слободчиков, В. И. Постдипломное образование педагогов: антропологическая проекция / В. И. Слободчиков, Г. А. Игнатьева // Человек и образование. — 2014. — № 3(40). — С. 13—20.

82. Соколова, И. И. Развитие фундаментальных исследований в области педагогического образования / И. И. Соколова // Человек и образование. — 2012. — № 1. — С. 9—13.

83. Стратегия-2020: Новая модель роста — новая социальная политика : итоговый доклад о результатах экспер-

ной работы по актуальным проблемам социально-экономической стратегии России на период до 2020 года. Книга 1 / под науч. ред. В. А. Мау, Я. И. Кузьминова. — М. : Дело, 2013. — 430 с.

84. *Субочева, М. Л.* Особенности постдипломного педагогического образования преподавателей в среднем профессиональном образовании: понятийно-смысловой аспект [Электронный ресурс] / М. Л. Субочева // Современные проблемы науки и образования. — 2013. — № 4. — URL : <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=9737>.

85. *Сухобская, Г. С.* Гуманистическая направленность обучения будущего педагога / Г. С. Сухобская // Проблемы непрерывного образования: педагогические кадры. — 1996. — № 8. — С. 5—7.

86. *Урманцев, Ю. А.* Глобальная стратегия сохранения и преобразования систем биосферы / Ю. А. Урманцев // Современные проблемы изучения и сохранения биосферы : научно-популярные статьи : в 3 т. Т. 3. — СПб. : Гидрометеоиздат, 1992.

87. Форсайт «Образование 2035» [Электронный ресурс]. — URL : <http://asi.ru/molprof/foresight/12254/>.

88. *Хуторской, А. В.* Педагогическая инноватика : учебное пособие / А. В. Хуторской. — М. : Академия, 2010. — 256 с.

89. *Юдин, Э. Г.* Системный подход и принцип деятельности. Методологические проблемы современной науки : монография / Э. Г. Юдин. — М. : Наука, 1978. — 391 с.

90. *Ясвин, В. А.* Образовательная среда: от моделирования к проектированию : монография / В. А. Ясвин, С. Д. Дерябо. — М. : Смысл, 1997. — 365 с.

91. *Brookfield, S.* Becoming a Critically Reflective Teacher / S. Brookfield. — San Francisco : Jossey-Bass, 1995.

92. *Beck, U.* Reflexive Modernization: Politics, Tradition and Aesthetics in the Modern Social Order / U. Beck, A. Giddens, S. Lash. — Stanford : University Press, 1994. — 225 p.

93. *Edwards, A.* The Role of Research and Scientifically-based Knowledge in Teacher Education : The Conference on the Role of Graduate and Postgraduate Studies and Research in Teacher Education Reform Policies in the European Union

(Umea, Sweden, June 10—11, 2011) [Электронный ресурс] / A. Edwards. — URL : <http://entep.unibuc.eu/documents/keynotes/AnneEdwardsUmea.pdf>.

94. *Gassner, O.* Graduate and Postgraduate Studies and Research in Austrian Teacher Education : The Conference on the Role of Graduate and Postgraduate Studies and Research in Teacher Education Reform Policies in the European Union (Umea, Sweden, June 10—11, 2011) [Электронный ресурс] / O. Gassner, M. Schratz. — URL : http://entep.unibuc.eu/documents/publications/RoleOfStudies/NAT_REP_AUSTRIA.pdf.

95. *Glowacki-Dudka, M.* Connecting Critical Reflection and Group Development in Online Adult Education Classrooms / M. Glowacki-Dudka, N. Barnett // International Journal of Teaching and Learning in Higher Education. — 2007. — Vol. 19. — № 1. — P. 43—52.

96. *Merkel, J.* Coworking in the City / J. Merkel // Ephemera. Theory and Politics in Organization. — 2015. — Vol. 15(1). — P. 121—139.

97. *Mezirow, J.* On Critical Reflection // Adult education quarterly. — 1998. — № 48. — P. 185—198.

98. *Schon, D. A.* The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action / D. A. Schon. — New York : Basic Books, 1983.

99. *Moon, J.* Reflection in Learning and Professional Development / J. Moon. — London UK : Kogan Page, 1999.

100. *Stein, D.* Teaching Critical Reflection. Myths and Realities [Электронный ресурс] / D. Stein // ERIC Clearinghouse on Adult Career and Vocational Education Columbus OH. — 2000. — № 7. — URL : <http://www.calpro-online.org/eric/docs/mr00024.pdf>.

101. *Rentocchini, F.* The Effect of Academic Consulting on Research Performance: Evidence from Five Spanish Universities [Электронный ресурс] / F. Rentocchini, L. Manjarres-Henriquez, P. D'Este, R. Grimaldi // INGENIO (CSIC-UPV) Working Paper Series. — 2011. — № 3. — URL : http://digital.csic.es/bitstream/10261/51536/1/The_Effect_Of_Academic_Consulting_On_Research_Performance_Evidence_From_Five_Spanish_Universities.pdf.

102. *Selwyn, N.* Reflexivity and Technology in Adult Learning [Электронный ресурс] / N. Selwyn. — URL: <http://www.seminar.net/files/NeilSelwyn-ReflexivityAndTechnology.pdf>.

103. Teacher Education and Pedagogy. Theory, Policy and Practice [Электронный ресурс] // The Cambridge Teacher Series. — Peterborough: Printed in the United Kingdom by Printondemand-worldwide, 2013. — URL: http://education.cambridge.org/media/645645/teacher_education_and_pedagogy_theory_policy_and_practice.pdf.

104. *Tuckman, B.* Stages of Small-group Development Revisited // Group Organization Management / B. Tuckman, M. Jensen. — 1977. — Vol. 2. — P. 419—427.

Словари

105. *Анисимов, О. С.* Методологический словарь для управленцев / О. С. Анисимов. — Расшир. переизд. — М. : ФГОУ РосАКО АПК, 2002. — 295 с.

106. Большой психологический словарь / под ред. Б. Г. Мерцарякова, В. П. Зинченко. — М. : Прайм-Еврознак, 2003. — 800 с.

107. *Вишнякова, С. М.* Профессиональное образование : словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика / С. М. Вишнякова. — М. : НМЦ СПО, 1999. — 538 с.

108. *Онушкин, В. Г.* Образование взрослых : междисциплинарный словарь терминологии / В. Г. Онушкин, Е. И. Огарев. — СПб. ; Воронеж : Институт образования взрослых РАО, 1995. — 232 с.

109. Стандартизация и смежные виды деятельности. Общий словарь [Электронный ресурс]. — URL: http://www.iso.org/iso/iso_iec_guide_2_2004.pdf.

110. *Ушаков, Д. Н.* Большой толковый словарь современного русского языка / Д. Н. Ушаков. — М. : Альта-Принт [и др.], 2008. — 1239 с.

Карты компетенций к ООП ВО
44.06.01 «ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ»,
ПРОФИЛЬ «ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ»

Шифр и название компетенции

УК-1. Способность к критическому анализу и оценке современных научных достижений, генерированию новых идей при решении исследовательских и практических задач, в том числе в междисциплинарных областях.

Тип компетенции

Универсальная компетенция выпускника по основной профессиональной образовательной программе ВО (уровень подготовки кадров высшей квалификации) по направлению подготовки 44.06.01 «Образование и педагогические науки», профилю «Теория и методика профессионального образования».

Пороговый (входной) уровень знаний, умений, опыта деятельности, требуемый для формирования компетенции

Чтобы было возможно формирование данной компетенции у приступившего к освоению программы аспирантуры, он должен:

- ▶ знать основные методы научно-исследовательской деятельности;
- ▶ уметь выделять и систематизировать основные идеи в научных текстах, критически оценивать информацию из разных источников;
- ▶ владеть навыками сбора, обработки, анализа и систематизации информации по теме исследования; навыками выбора методов и средств решения задач исследования.

Планируемые результаты обучения для формирования компетенции УК-1
и критерии их оценивания

		Критерии для оценивания результатов обучения			
<p>Планируемые результаты обучения (показатели достижения заданного уровня освоения компетенции)</p>	<p>Отсутствие знаний</p>	<p>Фрагментарные знания основных мировоззренческих и методологических проблем, тенденций развития гуманитарного знания</p>	<p>Общие, но не структурированные знания основных мировых и методологических проблем, тенденций развития гуманитарного знания</p>	<p>Сформированные, но содержащие отдельные пробелы знания основных мировоззренческих и методологических проблем, тенденций развития гуманитарного знания</p>	<p>Сформированные систематизированные знания основных мировоззренческих и методологических проблем, тенденций развития гуманитарного знания</p>
	<p>Знать основные мировоззренческие и методологические проблемы, тенденции развития гуманитарного знания</p>	<p>Отсутствие знаний</p>	<p>Частично освоенное умение критического анализа вариантов решения исследовательских и практических</p>	<p>В целом успешно, но не систематически осуществляемые анализ вариантов решения исследовательских и практических</p>	<p>В целом успешные, но содержащие отдельные недочеты анализ вариантов решения исследовательских и практических</p>

Окончание табл.

Планируемые результаты обучения (показатели достижения заданного уровня освоения компетенции)	Критерии для оценивания результатов обучения			
	задач и оценивания потенциальных выигрышей/проигрывшей их реализации	практических задач и оценка потенциальных выигрышей/проигрывшей их реализации	практических задач и оценка потенциальных выигрышей/проигрывшей их реализации	практических задач и оценка потенциальных выигрышей/проигрывшей их реализации
Уметь при решении исследовательских и практических задач генерировать новые идеи, подпадающие операционализации, исходя из имеющихся ресурсов и ограничений	Частично освоенное умение при решении исследовательских и практических задач генерировать новые идеи, подпадающие операционализации, исходя из имеющихся ресурсов и ограничений	В целом успешно, но не систематически изменяемое умение при решении исследовательских и практических задач генерировать новые идеи, подпадающие операционализации, исходя из имеющихся ресурсов и ограничений	В целом успешно, но содержание отдельные недочеты умение при решении исследовательских и практических задач генерировать новые идеи, подпадающие операционализации, исходя из имеющихся ресурсов и ограничений	Сформированное умение при решении исследовательских и практических задач генерировать новые идеи, подпадающие операционализации, исходя из имеющихся ресурсов и ограничений

Владеть методами генерирования новых идей при решении исследовательских и практических задач, в том числе в междисциплинарных областях	Отсутствие навыков	Фрагментарное применение методов генерирования новых идей при решении исследовательских и практических задач	В целом успешное, но не систематическое владение навыками генерирования новых идей при решении исследовательских и практических задач	В целом успешное, но содержащее отдельные недочеты генерирования новых идей при решении исследовательских и практических задач	Успешное и систематическое генерирование новых идей при решении исследовательских и практических задач, в том числе в междисциплинарных областях
Владеть навыками критического анализа и оценки современных научных достижений и результатов деятельности по решению исследовательских и практических задач	Отсутствие навыков	Фрагментарное применение технологий критического анализа и оценки современных научных достижений и результатов деятельности по решению исследовательских и практических задач	В целом успешное, но не систематическое применение технологий критического анализа и оценки современных научных достижений и результатов деятельности по решению исследовательских и практических задач	В целом успешное, но содержащее ошибки применение технологий критического анализа и оценки современных научных достижений и результатов деятельности по решению исследовательских и практических задач	Успешное и систематическое применение технологий критического анализа и оценки современных научных достижений и результатов деятельности по решению исследовательских и практических задач

Шифр и название компетенции

УК-2. Способность проектировать и реализовать комплексные исследования, в том числе междисциплинарные, на основе целостного системного научного мировоззрения и знаний в области истории и философии науки.

Тип компетенции

Универсальная компетенция выпускника по основной профессиональной образовательной программе ВО (уровень подготовки кадров высшей квалификации) по направлению подготовки 44.06.01 «Образование и педагогические науки», профилю «Теория и методика профессионального образования».

Пороговый (входной) уровень знаний, умений, опыта деятельности, требуемый для формирования компетенции

Чтобы было возможно формирование данной компетенции у приступившего к освоению программы аспирантуры, он должен:

- ▶ знать основные направления, проблемы, теории и методы философии, содержание современных философских дискуссий по проблемам общественного развития;
- ▶ уметь формировать и аргументированно отстаивать собственную позицию по различным проблемам философии, использовать философские категории и положения для оценивания и анализа различных социальных тенденций, фактов и явлений;
- ▶ владеть навыками восприятия и анализа текстов философского содержания, приемами ведения дискуссии и полемики, навыками публичной речи и письменного аргументированного изложения собственной точки зрения.

Планируемые результаты обучения для формирования компетенции УК-2
и критерии их оценивания

		Критерии для оценивания результатов обучения			
<p>Планируемые результаты обучения (показатели достижения заданного уровня освоения компетенции)</p>					
<p>Знать структуру научного знания, основные этапы эволюции науки, функции и основания научной картины мира</p>	Отсутствие знаний	Фрагментарные представления о структуре научного знания, основных этапах эволюции науки, функциях и основаниях научной картины мира	Общие, но не систематизированные представления о структуре научного знания, основных этапах эволюции науки, функциях и основаниях научной картины мира	Сформированные, но содержащие пробелы представления о структуре научного знания, основных этапах эволюции науки, функциях и основаниях научной картины мира	Сформированные систематизированные представления о структуре научного знания, основных этапах эволюции науки, функциях и основаниях научной картины мира
<p>Знать методы проследования и осуществления комплексных исследований, в том числе междисциплинарных</p>	Отсутствие знаний	Фрагментарные представления о методах проследования и осуществления комплексных исследований	Общие, но не структурированные представления о методах проектирования и осуществления	Сформированные, но содержащие пробелы представления о методах проектирования и осуществления	Сформированные систематизированные представления о методах проектирования и осуществления

Окончание табл.

<p>Планируемые результаты обучения (показатели достижения заданного уровня освоения компетенции)</p>	<p>Критерии для оценивания результатов обучения</p>			
			<p>комплексных исследований</p>	<p>осуществления комплексных исследований, в том числе междисциплинарных</p>
<p>Уметь использовать положения и категории истории и философии науки для проектирования комплексных исследований, в том числе междисциплинарных</p>	<p>Отсутствие умений</p>	<p>Фрагментарное умение использовать положения и категории истории и философии науки для проектирования комплексных исследований</p>	<p>В целом успешное, но не систематическое использование положений и категорий истории и философии науки для проектирования комплексных исследований</p>	<p>Сформированное умение использовать положения и категории истории и философии науки для проектирования комплексных исследований, в том числе междисциплинарных</p>

Владеть технологиями исследования, проектирования, программирования, в том числе междисциплинарного характера	Отсутствие навыков	Фрагментарное использование технологий исследования, проектирования, программирования	В целом успешное, но не систематическое использование технологий исследования, проектирования, программирования	В целом успешное, но содержащее отдельные ошибки использование технологий исследования, проектирования, программирования	Успешное и систематическое использование технологий исследования, проектирования, программирования, в том числе в междисциплинарных областях
Владеть навыками планирования профессиональной деятельности в сфере научных исследований	Отсутствие навыков	Фрагментарное применение навыков планирования профессиональной деятельности в сфере научных исследований	В целом успешное, но не систематическое применение навыков планирования профессиональной деятельности в сфере научных исследований	В целом успешное, но содержащее отдельные ошибки применение навыков планирования профессиональной деятельности в сфере научных исследований	Успешное и систематическое применение навыков планирования профессиональной деятельности в сфере научных исследований

Шифр и название компетенции

УК-3. Готовность участвовать в работе российских и международных исследовательских коллективов по решению научных и научно-образовательных задач.

Тип компетенции

Универсальная компетенция выпускника по основной профессиональной образовательной программе ВО (уровень подготовки кадров высшей квалификации) по направлению подготовки 44.06.01 «Образование и педагогические науки», профилю «Теория и методика профессионального образования».

Пороговый (входной) уровень знаний, умений, опыта деятельности, требуемый для формирования компетенции

Чтобы было возможно формирование данной компетенции у поступившего к освоению программы аспирантуры, он должен:

- ▶ знать современные отечественные и международные научные школы по профилю исследования;
- ▶ уметь определять свою исследовательскую позицию в контексте отечественных и международных научных школ по профилю исследования;
- ▶ владеть навыками сотрудничества и коммуникации в различных коллективах.

Планируемые результаты обучения для формирования компетенции УК-3
и критерии их оценивания

Критерии для оценивания результатов обучения					
Планируемые результаты обучения (показатели достижения заданного уровня освоения компетенции)	Отсутствие знаний	Фрагментарные представления о принципах деятельности исследователя, правила научного сотрудничества	Общие, но не структурированные представления о принципах деятельности исследователя, правила научного сотрудничества	Сформированные, но содержащие отдельные представления о принципах деятельности исследователя, правила научного сотрудничества	Сформированные систематизированные представления о принципах деятельности исследователя, правила научного сотрудничества
Знать принципы деятельности исследователя, правила научного сотрудничества	Отсутствие знаний	Фрагментарные представления о специфике содержания и структуре научных и научно-образовательных задач	Общие, но не структурированные представления о специфике содержания и структуры научных и научно-образовательных задач	Сформированные, но содержащие отдельные представления о специфике содержания и структуры научных и научно-образовательных задач	Сформированные систематизированные представления о специфике содержания и структуры научных и научно-образовательных задач

Продолжение табл.

		Критерии для оценивания результатов обучения			научно-образовательных задач
		научных и научно-образовательных задач	вательных задач	В целом успешное, но содержащее отдельные недочеты	Сформированное умение структурно взаимодействовать при работе в исследовательских коллективах с целью решения научных и научно-образовательных задач
Планируемые результаты обучения (показатели достижения заданного уровня освоения компетенции)	Отсутствие умений Уметь конструктивно взаимодействовать при работе в исследовательских коллективах с целью решения научных и научно-образовательных задач	Отсутствие умений Фрагментарное следование нормам взаимодействия при работе в исследовательских коллективах с целью решения научных и научно-образовательных задач	В целом успешное, но не систематическое умение В целом успешное, но не систематическое умение	В целом успешное, но содержащее отдельные недочеты В целом успешное, но содержащее отдельные недочеты	Сформированное умение Сформированное умение
	Отсутствие умений Уметь поставить и решить научные и научно-образовательные задачи в	Частично освоенное умение Частично освоенное умение	В целом успешное, но не систематическое умение В целом успешное, но не систематическое умение	В целом успешное, но содержащее ошибки В целом успешное, но содержащее ошибки	Сформированное умение Сформированное умение

совместно-распределенной деятельности в исследовательских коллективах	ных и научно-образовательных задач в совместно-распределенной деятельности в исследовательских коллективах	ставить и решать научные и научно-образовательные задачи в совместно-распределенной деятельности в исследовательских коллективах	нение умения ставить и решать научные и научно-образовательные задачи в совместно-распределенной деятельности в исследовательских коллективах	ных и научно-образовательных задач в совместно-распределенной деятельности в исследовательских коллективах
Владеть способами организации научного сотрудничества, планирования и анализа деятельности в рамках работы российских и международных исследовательских коллективов по решению научных и научно-образовательных задач	Фрагментарное пользование способами организации научного сотрудничества, планирования и анализа деятельности в рамках работы российских и международных исследовательских коллективов по решению научных и научно-образовательных задач	В целом успешное, но не систематическое пользование способами организации научного сотрудничества, планирования и анализа деятельности в рамках работы российских и международных исследовательских коллективов по решению научных и научно-образовательных задач	В целом успешное, но содержательнее отдельные недочеты пользования способами организации научного сотрудничества, планирования и анализа деятельности в рамках работы российских и международных исследовательских коллективов по решению научных и научно-образовательных задач	Успешное и систематическое пользование способами организации научного сотрудничества, планирования и анализа деятельности в рамках работы российских и международных исследовательских коллективов по решению научных и научно-образовательных задач

Окончание табл.

Критерии для оценивания результатов обучения				
Планируемые результаты обучения (показатели достижения заданного уровня освоения компетенции)	образовательных задач	образовательных задач	образовательных задач	образовательных задач
Владеть технологией постановки и решения научных и научно-образовательных задач	Отсутствие навыков	Фрагментарное использование технологий постановки и решения научных и научно-образовательных задач	В целом успешное, но не систематическое использование технологий постановки и решения научных и научно-образовательных задач	Успешное и систематическое использование технологий постановки и решения научных и научно-образовательных задач

Шифр и название компетенции

УК-4. Готовность использовать современные методы и технологии научной коммуникации на государственном и иностранных языках.

Тип компетенции

Универсальная компетенция выпускника по основной профессиональной образовательной программе ВО (уровень подготовки кадров высшей квалификации) по направлению подготовки 44.06.01 «Образование и педагогические науки», профилю «Теория и методика профессионального образования».

Пороговый (входной) уровень знаний, умений, опыта деятельности, требуемый для формирования компетенции

Чтобы было возможно формирование данной компетенции у приступившего к освоению программы аспирантуры, он должен:

- ▶ знать виды и особенности письменных текстов и устных выступлений; понимать общее содержание сложных текстов на абстрактные и конкретные темы, в том числе узкоспециальных;
- ▶ уметь подбирать литературу на государственном и иностранных языках, переводить и реферировать специальную литературу, подготавливать научные доклады и презентации;
- ▶ владеть навыками создания презентации, обсуждения, письменного текста по определенной теме на государственном и иностранных языках.

Планируемые результаты обучения для формирования компетенции УК-4 и критерии их оценивания

Планируемые результаты обучения (показатели достижения заданного уровня освоения компетенции)	Критерии для оценивания результатов обучения				
	Отсутствие знаний	Фрагментарные представления о методах и технологиях научной коммуникации на	Общие, но не структурированные представления о методах и технологиях научной	Сформированные, но содержащие отдельные пробелы представления о методах и тех-	Сформированные систематизированные представления о методах и технологиях науч-
Знать методы и технологии научной коммуникации на государственном и иностранных языках					

Окончание табл.

Планируемые результаты обучения (показатели достижения заданного уровня освоения компетенции)	Критерии для оценивания результатов обучения			
	государственном и иностранных языках	коммуникации на государственном и иностранных языках	нологиях научной коммуникации на государственном и иностранных языках	ной коммуникации на государственном и иностранных языках
Знать стилистические особенности представления результатов научной деятельности в устной и письменной формах на государственном и иностранных языках	Отсутствие знаний	Фрагментарные знания стилистических особенностей представления результатов научной деятельности в устной и письменной формах на государственном и иностранных языках	Общие, но не структурированные знания стилистических особенностей представления результатов научной деятельности в устной и письменной формах на государственном и иностранных языках	Сформированные систематизированные знания стилистических особенностей представления результатов научной деятельности в устной и письменной формах на государственном и иностранных языках

Уметь следовать нормам, принятым в научном общении, на государственном и иностранных языках	Фрагментарное следование нормам, принятым в научном общении, на государственном и иностранных языках	В целом успешное, но не систематическое следование нормам, принятым в научном общении, на государственном и иностранных языках	В целом успешное, но содержащее отдельные ошибки, следование нормам, принятым в научном общении, на государственном и иностранных языках	Сформированные умения следовать нормам, принятым в научном общении, на государственном и иностранных языках
Уметь делать сообщения, доклады, вести научную дискуссию, переписку, в том числе на иностранных языках, а также с использованием интернет-ресурсов	Частично освоенные умения делать сообщения, доклады, вести научную дискуссию, переписку, в том числе на иностранных языках	В целом успешное, но не систематическое применение умений делать сообщения, доклады, вести научную дискуссию, переписку, в том числе на иностранных языках	В целом успешное, но содержащее отдельные ошибки применение умений делать сообщения, доклады, вести научную дискуссию, переписку, в том числе на иностранных языках, а также с использованием интернет-ресурсов	Сформированные умения делать сообщения, доклады, вести научную дискуссию, переписку, в том числе на иностранных языках, а также с использованием интернет-ресурсов

Окончание табл.

Критерии для оценивания результатов обучения					
Планируемые результаты обучения (показатели достижения заданного уровня освоения компетенции)	Отсутствие навыков	Фрагментарное использование навыков анализа за научных текстов на государственном и иностранных языках	В целом успешное, но не систематическое использование навыков анализа научных текстов на государственном и иностранных языках	В целом успешное, но содержащее отдельные ошибки использования навыков научных текстов на государственном и иностранных языках	Успешное и систематическое использование навыков за научных текстов на государственном и иностранных языках
Владеть навыками анализа научных текстов на государственном и иностранных языках	Отсутствие навыков	Фрагментарное использование навыков анализа за научных текстов на государственном и иностранных языках	В целом успешное, но не систематическое использование навыков анализа научных текстов на государственном и иностранных языках	В целом успешное, но содержащее отдельные ошибки использования навыков научных текстов на государственном и иностранных языках	Успешное и систематическое использование навыков за научных текстов на государственном и иностранных языках
Владеть технологиями, методами и типами коммуникаций на государственном и иностранных языках при реализации профессиональной деятельности	Отсутствие навыков	Фрагментарное использование различных технологий, методов и типов коммуникаций на государственном и иностранных языках	В целом успешное, но не систематическое использование различных технологий, методов и типов коммуникаций на государственном и иностранных языках	В целом успешное, но содержащее отдельные ошибки использования различных технологий, методов и типов коммуникаций на государственном и иностранных языках	Успешное и систематическое использование различных технологий, методов и типов коммуникаций на государственном и иностранных языках

	ках при реализации профессиональной деятельности	венном и иностранных языках при реализации профессиональной деятельности	дарственном и иностранных языках при реализации профессиональной деятельности	странных языках при реализации профессиональной деятельности
--	--------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------

Шифр и название компетенции

УК-5. Способность следовать этическим нормам в профессиональной деятельности.

Тип компетенции

Универсальная компетенция выпускника по основной профессиональной образовательной программе ВО (уровень подготовки кадров высшей квалификации) по направлению подготовки 44.06.01 «Образование и педагогические науки», профилю «Теория и методика профессионального образования».

Пороговый (входной) уровень знаний, умений, опыта деятельности, требуемый для формирования компетенции

Чтобы было возможно формирование данной компетенции у приступившего к освоению программы аспирантуры, он должен:

- ▶ знать общие этические нормы поведения в социокультурной среде;
- ▶ уметь строить свое поведение на основе общепринятых этических норм;
- ▶ владеть навыками анализа и коррекции своего поведения с опорой на этические нормы.

Планируемые результаты обучения для формирования компетенции УК-5
и критерии их оценивания

Критерии для оценивания результатов обучения					
Планируемые результаты обучения (показатели достижения заданного уровня освоения компетенции)	Критерии для оценивания результатов обучения				
	Отсутствие знаний	Фрагментарные представления об этических нормах профессиональной деятельности	Общие, но не структурированные представления об этических нормах профессиональной деятельности	Сформированные, но содержащие отдельные проблемы представления об этических нормах профессиональной деятельности	Сформированные систематизированные представления об этических нормах профессиональной деятельности
Уметь организовать профессиональную деятельность в соответствии с требованиями профессиональной этики	Отсутствие умений	Частично освоенное умение организовывать профессиональную деятельность в соответствии с требованиями профессиональной этики	В целом успешное, но не систематическое применение умения организовывать профессиональную деятельность в соответствии с требованиями профессиональной этики	В целом успешное, но содержащее отдельные ошибки применение умения организовывать профессиональную деятельность в соответствии с требованиями профессиональной этики	Сформированное умение организовывать профессиональную деятельность в соответствии с требованиями профессиональной этики

Владеть принятыми в профессиональном сообществе нормами поведения	Отсутствие навыков	Фрагментарное следование принятым в профессиональном сообществе нормам поведения	В целом успешное, но не систематическое следование принятым в профессиональном сообществе нормам поведения	В целом успешное, но содержащие отдельные недочеты следования профессиональным нормам поведения	Успешное и систематическое следование принятым в профессиональном сообществе нормам поведения
-------------------------------------------------------------------	--------------------	----------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------

Шифр и название компетенции

УК-6. Способности планировать и решать задачи собственного профессионального и личностного развития.

Тип компетенции

Универсальная компетенция выпускника по ООП ВО (уровень подготовки кадров высшей квалификации) по направлению подготовки 44.06.01 «Образование и педагогические науки», профилю «Теория и методика профессионального образования».

Пороговый (входной) уровень знаний, умений, опыта деятельности, требуемый для формирования компетенции

Чтобы было возможно формирование данной компетенции у поступившего к освоению программы аспирантуры, он должен:

- ▶ знать возможные направления и сферы профессиональной самореализации, пути достижения более высоких уровней профессионального развития;
- ▶ уметь выявлять и формулировать проблемы собственного развития исходя из этапов профессионального развития и требований рынка труда к специалисту, формулировать цели профессионального и личностного развития;
- ▶ владеть приемами целеполагания, планирования, реализации различных видов деятельности по профессиональному развитию, оценке и самооценке ее результатов.

Планируемые результаты обучения для формирования компетенции УК-6
и критерии их оценивания

Критерии для оценивания результатов обучения				
Планируемые результаты обучения (показатели достижения заданного уровня освоения компетенции)	Отсутствие знаний	Фрагментарные представления о содержании профессионального и личностного развития исходя из возрастной периодизации, теории и концепции развития личности, в том числе профессионального	Общие, но не структурированные представления о содержании профессионального и личностного развития исходя из возрастной периодизации, теории и концепции развития личности, в том числе профессионального	Сформированные систематизированные представления о содержании профессионального и личностного развития исходя из возрастной периодизации, теории и концепции развития личности, в том числе профессионального
Знать содержание профессионального и личностного развития исходя из возрастной периодизации, теории и концепции развития личности, в том числе профессионального	Отсутствие умений	Готов к выбору в различных профессиональных	Осуществляет ответственный выбор в различных	Сформированное умение строить траекторию соб-
Уметь строить траекторию собственного и				

<p>профессионального развития путем ответственности в различных профессиональных и морально-ценностных ситуациях</p>		<p>ных и морально-ценностных ситуациях, но не способен нести за него ответственность и строить индивидуальную траекторию развития</p>	<p>ных профессиональных и морально-ценностных ситуациях, но не способен строить траекторию собственного и профессионального развития</p>	<p>сиональных и морально-ценностных ситуациях, адекватно оценивает последствия принятого решения</p>	<p>ственного личностного и профессионального развития путем ответственности в различных профессиональных и морально-ценностных ситуациях</p>
<p>Владеть приемами целеполагания, планирования, целереализации и оценки результатов деятельности по решению задач профессионального развития</p>	<p>Отсутствие навыков</p>	<p>Фрагментарное использование навыков целеполагания, планирования, целереализации и оценки результатов деятельности по решению задач профессионального развития</p>	<p>В целом успешное, но не систематическое использование навыков целеполагания, планирования, целереализации и оценки результатов деятельности по решению задач профессионального развития</p>	<p>В целом успешное, но содержащее отдельные ошибки использование навыков целеполагания, планирования, целереализации и оценки результатов деятельности по решению задач профессионального развития</p>	<p>Успешное и систематическое использование навыков целеполагания, планирования, целереализации и оценки результатов деятельности по решению задач профессионального развития</p>

Шифр и название компетенции

ОПК-1. Способность самостоятельно осуществлять научно-педагогическое исследование.

Тип компетенции

Общепрофессиональная компетенция выпускника по основной профессиональной образовательной программе ВО (уровень подготовки кадров высшей квалификации) по направлению подготовки 44.06.01 «Образование и педагогические науки», профилю «Теория и методика профессионального образования».

Пороговый (входной) уровень знаний, умений, опыта деятельности, требуемый для формирования компетенции

Чтобы было возможно формирование данной компетенции у приступившего к освоению программы аспирантуры, он должен:

- ▶ знать цели и задачи научной-педагогических исследований, базовые принципы и методы их организации, основные источники научно-педагогической информации;
- ▶ уметь проводить исследование по согласованному с руководителем плану, обрабатывать и оформлять полученные результаты;
- ▶ владеть базовыми навыками проведения исследования по предложенной теме.

Планируемые результаты обучения для формирования компетенции ОПК-1 и критерии их оценивания

Критерии для оценивания результатов обучения					
Планируемые результаты обучения (показатели достижения заданного уровня освоения компетенции)	Отсутствие знаний	Фрагментарные знания основных категорий методологического аппарата, теоретических и эмпирических методов научного педагогического исследования	Общие, но не структурированные знания методологического аппарата, теоретических и эмпирических методов научного педагогического исследования	Сформированные, но содержащие отдельные пробелы знания методологического аппарата, теоретических и эмпирических методов научного педагогического исследования	Сформированные систематизированные знания методологического аппарата, теоретических и эмпирических методов научного педагогического исследования
Знать структуру методологического аппарата, теоретические и эмпирические методы научного педагогического исследования	Уметь определять методологию, подбирать теоретические и эмпирические методы научного педагогического исследования	Частично освоенные умения определять методологию, подбирать теоретические и эмпирические методы научного педагогического исследования	В целом успешно, но не систематически применяемые умения определять методологию, подбирать теоретические и эмпирические методы научного педагогического исследования	В целом успешное, но содержащее ошибки применение умений определять методологию, подбирать теоретические и эмпирические методы научного педагогического исследования	Сформированные умения определять методологию, подбирать теоретические и эмпирические методы научного педагогического исследования

Окончание табл.

Планируемые результаты обучения (показатели достижения заданного уровня освоения компетенции)	Критерии для оценивания результатов обучения			
		педагогического исследования	педагогического исследования	педагогического исследования
Владеть способом построения методологического аппарата исследования	Отсутствие навыков	Фрагментарное применение навыков построения методологического аппарата исследования	В целом успешное, но не систематическое владение навыками построения методологического аппарата исследования	В целом успешное, но содержащие отдельные недочеты построения методологического аппарата исследования
				Успешное и систематическое применение навыков построения методологического аппарата исследования

Шифр и название компетенции

ОПК-2. Способность осуществлять научное исследование в области педагогических наук с применением информационных и коммуникационных технологий.

Тип компетенции

Общепрофессиональная компетенция выпускника по основной профессиональной образовательной программе ВО (уровень подготовки кадров высшей квалификации) по направлению подготовки 44.06.01 «Образование и педагогические науки», профилю «Теория и методика профессионального образования».

Пороговый (входной) уровень знаний, умений, опыта деятельности, требуемый для формирования компетенции

Чтобы было возможно формирование данной компетенции у поступившего к освоению программы аспирантуры, он должен:

- ▶ знать структуру педагогического исследования, требования к применению информационных источников;
- ▶ уметь работать с источниками научной информации;
- ▶ владеть базовыми навыками проведения исследования по предложенной теме.

Планируемые результаты обучения для формирования компетенции ОПК-2 и критерии их оценивания

Планируемые результаты обучения (показатели достижения заданного уровня освоения компетенции)		Критерии для оценивания результатов обучения			
		Отсутствие знаний	Фрагментарные знания основных категорий научного аппарата педагогического исследования (объект, предмет, цель, гипотеза, задачи)	Общие, но не структурированные знания научного аппарата педагогического исследования (объект, предмет, цель, гипотеза, задачи)	Сформированные, но содержащие отдельные проблемы знания научного аппарата педагогического исследования (объект, предмет, цель, гипотеза, задачи)
Знать категории научного аппарата педагогического исследования (объект, предмет, цель, гипотеза, задачи)					

Окончание табл.

		Критерии для оценивания результатов обучения			
Планируемые результаты обучения (показатели достижения заданного уровня освоения компетенции)	Отсутствие знаний	Фрагментарные знания этапов педагогического исследования и правил их выполнения с применением ИКТ	Общие, но не структурированные знания этапов педагогического исследования и правил их выполнения с применением ИКТ	Сформированные, но содержащие отдельные пробелы знания этапов педагогического исследования и правил их выполнения с применением ИКТ	Сформированные систематизированные знания этапов педагогического исследования и правил их выполнения с применением ИКТ
	Отсутствие умений	Частично освоенные умения эффективно работать с научной информацией, применять ИКТ на различных этапах исследования	В целом успешно, но не систематически применяемые умения эффективно работать с научной информацией, применять ИКТ на различных этапах исследования	В целом успешное, но содержащие отдельные ошибки применение умений эффективно работать с научной информацией, применять ИКТ на различных этапах исследования	Сформированные умения эффективно работать с научной информацией, применять ИКТ на различных этапах исследования
Уметь эффективно работать с научной информацией, применять ИКТ на различных этапах исследования					

Владеть навыками организации и проведения самостоятельного педагогического исследования с применением ИКТ	Отсутствие навыков	Фрагментарное применение навыков организации и проведения самостоятельного научно-педагогического исследования с использованием ИКТ	В целом успешное, но не систематическое применение навыков организации и проведения самостоятельного научно-педагогического исследования с использованием ИКТ	В целом успешное, но содержащее отдельные ошибки применения навыков организации и проведения самостоятельного научно-педагогического исследования с использованием ИКТ	Успешное и систематическое применение навыков организации и проведения самостоятельного научно-педагогического исследования с использованием ИКТ
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Шифр и название компетенции

ОПК-3. Способность интерпретировать результаты научно-педагогического исследования, оценивать границы их применения, возможные риски их внедрения в образовательную и социокультурную среды, перспективы дальнейших исследований.

Тип компетенции

Общепрофессиональная компетенция выпускника по основной профессиональной образовательной программе ВО (уровень подготовки кадров высшей квалификации) по направлению подготовки 44.06.01 «Образование и педагогические науки», профилю «Теория и методика профессионального образования».

Пороговый (входной) уровень знаний, умений, опыта деятельности, требуемый для формирования компетенции

Чтобы было возможно формирование данной компетенции у приступившего к освоению программы аспирантуры, он должен:

- ▶ знать типологию результатов научно-педагогического исследования;
- ▶ уметь делать выводы по результатам проведенного исследования;
- ▶ владеть способами отбора методик диагностики эффективности проведенного исследования.

Планируемые результаты обучения для формирования компетенции ОК-3 и критерии их оценивания

		Критерии для оценивания результатов обучения			
Планируемые результаты обучения (показатели достижения заданного уровня освоения компетенции)					
Знать специфику теоретических и практических результатов педагогического исследования	Отсутствие знаний	Фрагментарные знания специфики теоретических и практических результатов педагогического исследования	Общие, но не структурированные знания специфики теоретических и практических результатов педагогического исследования	Сформированные, но содержащие отдельные пробелы знания специфики теоретических и практических результатов педагогического исследования	Сформированные систематизированные знания специфики теоретических и практических результатов педагогического исследования

Уметь оценивать границы применения результатов педагогического исследования, определять возможные риски их внедрения в образовательную и социокультурную среды	Отсутствие умений	Частично освоение умения оценивать границы применения результатов педагогического исследования, определять возможные риски их внедрения в образовательную и социокультурную среды	В целом успешно, но не систематически используемые умения оценивать границы применения результатов педагогического исследования, определять возможные риски их внедрения в образовательную и социокультурную среду	В целом успешное, но содержащие отдельные ошибки использование умений оценивать границы применения результатов педагогического исследования, определять возможные риски их внедрения в образовательную и социокультурную среду	Сформированные умения оценивать границы применения результатов педагогического исследования, определять возможные риски их внедрения в образовательную и социокультурную среду
Уметь разрабатывать методические рекомендации по использованию результатов исследования	Отсутствие умений	Частично освоение умения определять возможности использования результатов исследования	В целом успешно, но не систематически применяемое умение определять возможности использования результатов исследования	В целом успешное, но содержащие ошибки применение умения разрабатывать методические рекомендации по использованию результатов исследования	Сформированное умение разрабатывать методические рекомендации по использованию результатов исследования

Окончание табл.

Планируемые результаты обучения (показатели достижения заданного уровня освоения компетенции)	Критерии для оценивания результатов обучения			
	Отсутствие навыков	Фрагментарное применение технологий диссеминации и внедрения результатов педагогического исследования в образовательную и социокультурную среды	В целом успешное, но не систематическое применение технологий диссеминации и внедрения результатов педагогического исследования в образовательную и социокультурную среды	В целом успешное, но содержащее отдельные ошибки применение технологий диссеминации и внедрения результатов педагогического исследования в образовательную и социокультурную среды
Владеть технологиями диссеминации и внедрения результатов педагогического исследования в образовательную и социокультурную среды	Отсутствие навыков	Фрагментарное применение технологий диссеминации и внедрения результатов педагогического исследования в образовательную и социокультурную среды	В целом успешное, но не систематическое применение технологий диссеминации и внедрения результатов педагогического исследования в образовательную и социокультурную среды	Успешное и систематическое применение технологий диссеминации и внедрения результатов педагогического исследования в образовательную и социокультурную среды

Шифр и название компетенции

ОПК-4. Готовность организовать работу исследовательского коллектива в области педагогических наук.

Тип компетенции

Общепрофессиональная компетенция выпускника по основной профессиональной образовательной программе ВО (уровень подготовки кадров высшей квалификации) по направлению подготовки 44.06.01 «Образование и педагогические науки», профилю «Теория и методика профессионального образования».

Пороговый (входной) уровень знаний, умений, опыта деятельности, требуемый для формирования компетенции

Чтобы было возможно формирование данной компетенции у приступившего к освоению программы аспирантуры, он должен:

- ▶ знать принципы коллективной работы;
- ▶ уметь выполнять определенные действия в рамках совместно-распределенной деятельности;
- ▶ владеть способами планирования и организации сотрудничества и коммуникации.

Планируемые результаты обучения для формирования компетенции ОПК-4 и критерии их оценивания

Планируемые результаты обучения (показатели достижения заданного уровня освоения компетенции)		Критерии для оценивания результатов обучения			
Знать особенности исследовательского коллектива и специфику исследовательской деятельности в ее совместно-распределенной форме	Отсутствие знаний	Фрагментарные знания особенностей исследовательского коллектива и специфики исследовательской деятельности в ее совместно-распределенной форме	Общие, но не структурированные знания особенностей исследовательского коллектива и специфики исследовательской деятельности в ее совместно-распределенной форме	Сформированные, но содержащие отдельные пробелы знания особенностей исследовательского коллектива и специфики исследовательской деятельности в ее совместно-распределенной форме	Сформированные систематизированные знания особенностей исследовательского коллектива и специфики исследовательской деятельности в ее совместно-распределенной форме

Окончание табл.

<p>Планируемые результаты обучения (показатели достижения заданного уровня освоения компетенции)</p>	<p>Критерии для оценивания результатов обучения</p>			
	<p>Отсутствие умений</p>	<p>Частично освоённые умения</p>	<p>В целом успешное, но не систематически при-меняемые умения</p>	<p>В целом успешное, но содержащее отдельные ошибки применение умений</p>
<p>Уметь планировать работу исследовательского коллектива, распределять зоны ответственности, контролировать выполнение совместных работ с распределением функций</p>	<p>Уметь исследовать коллектива, распределять зоны ответственности, контролировать выполнение совместных работ с распределением функций</p>	<p>Частично исследовать коллектива, распределять зоны ответственности, контролировать выполнение совместных работ с распределением функций</p>	<p>В целом успешно исследовать коллектива, распределять зоны ответственности, контролировать выполнение совместных работ с распределением функций</p>	<p>Успешно исследовать коллектива, распределять зоны ответственности, контролировать выполнение совместных работ с распределением функций</p>
<p>Владеть технологией организации совместно-исследовательской</p>	<p>Отсутствие навыков</p>	<p>Фрагментарное применение навыков организации совмест-</p>	<p>В целом успешное, но не систематическое применение на-</p>	<p>Успешное и систематическое применение технологий ор-</p>

тельской деятельности	но-распределенной исследовательской деятельности	выков организации совместно-распределенной исследовательской деятельности	нение навыков организации совместно-распределенной исследовательской деятельности	ганизации совместно-распределенной исследовательской деятельности
-----------------------	--------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------

Шифр и название компетенции

ОПК-5. Способность моделировать, реализовывать и оценивать образовательный процесс и проектировать программы высшего образования и дополнительного профессионального образования в соответствии с потребностями работодателя.

Тип компетенции

Общепрофессиональная компетенция выпускника по основной профессиональной образовательной программе ВО (уровень подготовки кадров высшей квалификации) по направлению подготовки 44.06.01 «Образование и педагогические науки», профилю «Теория и методика профессионального образования».

Пороговый (входной) уровень знаний, умений, опыта деятельности, требуемый для формирования компетенции

Чтобы было возможно формирование данной компетенции у приступившего к освоению программы аспирантуры, он должен:

- ▶ знать закономерности и принципы построения образовательного процесса и разработки образовательных программ;
- ▶ уметь осуществлять и оценивать образовательный процесс;
- ▶ владеть способами проектирования образовательного процесса.

Планируемые результаты обучения для формирования компетенции ОК-5
и критерии их оценивания

		Критерии для оценивания результатов обучения			
Планируемые результаты обучения (показатели достижения заданного уровня освоения компетенции)					
Знать закономерности, принципы, логику и стратегии проектирования образовательного процесса в условиях ВО и ДПО	Отсутствие знаний	Фрагментарные знания закономерностей, принципов, логики и стратегии проектирования образовательного процесса в условиях ВО и ДПО	Общие, но не структурированные знания закономерностей, принципов, логики и стратегии проектирования образовательного процесса в условиях ВО и ДПО	Сформированные, но содержащие отдельные проблемы знания закономерностей, принципов, логики и стратегии проектирования образовательного процесса в условиях ВО и ДПО	Сформированные систематизированные знания закономерностей, принципов, логики и стратегии проектирования образовательного процесса в условиях ВО и ДПО
Уметь моделировать, реализовывать и оценивать образовательный процесс в условиях ВО и ДПО	Отсутствие умений	Частично освоенные умения моделировать, реализовывать и оценивать образовательный процесс в условиях ВО и ДПО	В целом успешно, но не систематически применяемые умения моделировать, реализовывать и оценивать образовательный процесс в условиях ВО и ДПО	В целом успешное, но содержащие отдельные ошибки применение умений моделировать, реализовывать и оценивать образовательный процесс в условиях ВО и ДПО	Сформированные умения моделировать, реализовывать и оценивать образовательный процесс в условиях ВО и ДПО

Уметь разрабатывать профессиональные образовательные и дополнительные профессиональные программы	Отсутствие умений	Частично освоенное умение разрабатывать профессиональные образовательные и дополнительные профессиональные программы	В целом успешное, но не систематически применяемое умение разрабатывать профессиональные образовательные и дополнительные профессиональные программы	В целом успешное, но содержащие отдельные ошибки применение умения разрабатывать профессиональные образовательные и дополнительные профессиональные программы	Сформированное умение разрабатывать профессиональные образовательные и дополнительные профессиональные программы
Владеть технологией проектирования образовательного процесса в условиях ВО и ДПО	Отсутствие навыков	Фрагментарное применение навыков проектирования образовательного процесса в условиях ВО и ДПО	В целом успешное, но не систематическое применение навыков проектирования образовательного процесса в условиях ВО и ДПО	В целом успешное, но содержащие отдельные ошибки применение навыков проектирования образовательного процесса в условиях ВО и ДПО	Успешное и систематическое применение технологий проектирования образовательного процесса в условиях ВО и ДПО
Владеть технологией проектирования профессиональных	Отсутствие навыков	Фрагментарное применение навыков проектирования	В целом успешное, но не систематическое	В целом успешное, но содержащие отдельные недочеты	Успешное и систематическое применение тех-

Окончание табл.

Планируемые результаты обучения (показатели достижения заданного уровня освоения компетенции)	Критерии для оценивания результатов обучения		
	рования профессиональных образовательных и дополнительных программ	проектирование профессиональных образовательных и дополнительных программ	проектирование профессиональных образовательных и дополнительных программ
образовательных и дополнительных программ	нологии проектирования профессиональных образовательных и дополнительных программ		

Шифр и название компетенции

ОПК-6. Способности обоснованно выбирать и эффективно использовать образовательные технологии, методы и средства обучения и воспитания с целью обеспечения достижения цели обучающимся планируемого уровня личностного и профессионального развития.

Тип компетенции

Общепрофессиональная компетенция выпускника по основной профессиональной образовательной программе ВО (уровень подготовки кадров высшей квалификации) по направлению подготовки 44.06.01 «Образование и педагогические науки», профилю «Теория и методика профессионального образования».

Пороговый (входной) уровень знаний, умений, опыта деятельности, требуемый для формирования компетенции

Чтобы было возможно формирование данной компетенции у поступившего к освоению программы аспирантуры, он должен:

- ▶ знать современные образовательные технологии, методы и средства обучения и воспитания;
- ▶ уметь оценивать образовательных технологий, методов и средств обучения и воспитания, применяемых для решения развивающих образовательных задач;
- ▶ владеть определенными образовательными технологиями, методами и средствами обучения и воспитания.

Планируемые результаты обучения для формирования компетенции ОПК-6 и критерии их оценивания

Критерии для оценивания результатов обучения					
Планируемые результаты обучения (показатели достижения заданного уровня освоения компетенции)	Отсутствие знаний	Фрагментарные знания наиболее эффективных для решения задач личностного и профессионального развития образовательных технологий, методов и средств обучения и воспитания	Общие, но не структурированные знания наиболее эффективных для решения задач личностного и профессионального развития образовательных технологий, методов и средств обучения	Сформированные, но содержащие отдельные проблемы знания наиболее эффективных для решения задач личностного и профессионального развития образовательных технологий, методов и средств	Сформированные систематизированные знания наиболее эффективных для решения задач личностного и профессионального развития образовательных технологий, методов и средств
Знать наиболее эффективные для решения задач личностного и профессионального развития образовательные технологии, методы и средства обучения и воспитания в условиях ВО и ДПО					

Окончание табл.

<p>Планируемые результаты обучения (показатели достижения заданного уровня освоения компетенции)</p>	<p>Критерии для оценивания результатов обучения</p>			
	<p>в условиях ВО и ДПО</p>	<p>ния и воспитания в условиях ВО и ДПО</p>	<p>обучения и воспитания в условиях ВО и ДПО</p>	<p>обучения и воспитания в условиях ВО и ДПО</p>
<p>Уметь выбирать образовательные технологии, методы и средства обучения и воспитания в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями развития личности обучающегося на уровне ВО и ДПО</p>	<p>Отсутствие умений</p>	<p>Частично освоенное умение выбирать образовательные технологии, методы и средства обучения и воспитания в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями обучающегося на уровне ВО и ДПО</p>	<p>В целом успешно, но не систематически применяемое умение выбирать образовательные технологии, методы и средства обучения и воспитания в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями обучающегося на уровне ВО и ДПО</p>	<p>Сформированное умение выбирать образовательные технологии, методы и средства обучения и воспитания в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями обучающегося на уровне ВО и ДПО</p>

Владеть технологиями личностного и профессионального развития обучающихся в условиях ВО и ДПО	Отсутствие навыков	Фрагментарное применение технологий личностного и профессионального развития обучающихся в условиях ВО и ДПО	В целом успешное, но не систематическое применение технологий личностного и профессионального развития обучающихся в условиях ВО и ДПО	В целом успешное, но содержащее отдельные ошибки применение технологий личностного и профессионального развития обучающихся в условиях ВО и ДПО	Успешное и систематическое применение технологий личностного и профессионального развития обучающихся в условиях ВО и ДПО
-----------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Шифр и название компетенции

ОПК-7. Способности анализировать образовательную деятельность организаций посредством экспертной оценки и проектировать программы их развития.

Тип компетенции

Общепрофессиональная компетенция выпускника по основной профессиональной образовательной программе ВО (уровень подготовки кадров высшей квалификации) по направлению подготовки 44.06.01 «Образование и педагогические науки», профилю «Теория и методика профессионального образования».

Пороговый (входной) уровень знаний, умений, опыта деятельности, требуемый для формирования компетенции

Чтобы было возможно формирование данной компетенции у поступившего к освоению программы аспирантуры, он должен:

- ▶ знать закономерности и принципы образовательной деятельности организаций;
- ▶ уметь осуществлять SWOT- и PEST-анализ деятельности образовательной организации;
- ▶ владеть способами стратегического планирования.

Планируемые результаты обучения для формирования компетенции ОКП-7 и критерии их оценивания

		Критерии для оценивания результатов обучения			
Планируемые результаты обучения (показатели достижения заданного уровня освоения компетенции)					
Знать особенности образовательной деятельности организаций, принципы и ведущие тренды их развития на современном этапе	Отсутствие знаний	Фрагментарные знания особенностей образовательной деятельности организаций, принципов и ведущих трендов их развития на современном этапе	Общие, но не структурированные знания особенностей образовательной деятельности организаций, принципов и ведущих трендов их развития на современном этапе	Сформированные, но содержащие отдельные пробелы знания особенностей образовательной деятельности организаций, принципов и ведущих трендов их развития на современном этапе	Сформированные систематизированные знания особенностей образовательной деятельности организаций, принципов и ведущих трендов их развития на современном этапе
Уметь анализировать образовательную деятельность организаций посредством экспертной оценки	Отсутствие умений	Частично освоенное умение анализировать образовательную деятельность организаций посредством	В целом успешно, но не систематически применяемое умение анализировать образовательную деятельность	В целом успешное, но содержащее отдельные ошибки применение умения анализировать образовательную	Сформированное умение анализировать образовательную деятельность организаций посредством

	Отсутствие умений	экспертной оценки	тельность организации экспертной оценки	деятельность организаций посредством экспертной оценки	экспертной оценки
Уметь разрабатывать концепцию желаемого будущего, стратегию и план мероприятий по развитию организации, осуществляющей образовательную деятельность	Частично освоены умения разрабатывать концепцию желаемого будущего, стратегию и план мероприятий по развитию организации, осуществляющей образовательную деятельность	В целом успешно, но не систематически применяемые умения разрабатывать концепцию желаемого будущего, стратегию и план мероприятий по развитию организации, осуществляющей образовательную деятельность	В целом успешное, но содержащее отдельные ошибки применение умений разрабатывать концепцию желаемого будущего, стратегию и план мероприятий по развитию организации, осуществляющей образовательную деятельность	Сформированные умения разрабатывать концепцию желаемого будущего, стратегию и план мероприятий по развитию организации, осуществляющей образовательную деятельность	
Владеть технологией проектирования программы развития организации, осуществляющей образовательную деятельность	Отсутствие навыков	Фрагментарное применение навыков проектирования программы развития организации, осуществ-	В целом успешное, но не систематическое применение навыков проектирования программы развития	Успешное и систематическое применение технологий проектирования программы развития организации	

Окончание табл.

Планируемые результаты обучения (показатели достижения заданного уровня освоения компетенции)	Критерии для оценивания результатов обучения			
	ляющей образовательную деятельность	тия организации, осуществляющей образовательную деятельность	раммы реализации организации, осуществляющей образовательную деятельность	ции, осуществляющей образовательную деятельность

Шифр и название компетенции

ОПК-8. Готовность к преподавательской деятельности по основным профессиональным образовательным программам высшего образования и дополнительного профессионального образования.

Тип компетенции

Общепрофессиональная компетенция выпускника по основной профессиональной образовательной программе ВО (уровень подготовки кадров высшей квалификации) по направлению подготовки 44.06.01 «Образование и педагогические науки», профилю «Теория и методика профессионального образования».

Пороговый (входной) уровень знаний, умений, опыта деятельности, требуемый для формирования компетенции

Чтобы было возможно формирование данной компетенции у поступившего к освоению программы аспирантуры, он должен:

- ▶ знать основные тенденции развития высшего и дополнительного профессионального образования в области педагогических наук;
- ▶ уметь выбирать материал, характеризующий достижения педагогической науки;
- ▶ владеть методами и технологиями межличностной коммуникации, навыками публичной речи.

Планируемые результаты обучения для формирования компетенции ОПК-8 и критерии их оценивания

Критерии для оценивания результатов обучения					
Планируемые результаты обучения (показатели достижения заданного уровня освоения компетенции)					
Знать нормативно-правовые основы преподавательской деятельности в условиях ВО и ДПО	Отсутствие знаний	Фрагментарные знания нормативно-правовых основ преподавательской деятельности в условиях ВО и ДПО	Общие, но не структурированные знания нормативно-правовых основ преподавательской деятельности в условиях ВО и ДПО	Сформированные, но содержащие отдельные пробелы знания нормативно-правовых основ преподавательской деятельности в условиях ВО и ДПО	Сформированные систематизированные знания нормативно-правовых основ преподавательской деятельности в условиях ВО и ДПО
Уметь планировать и осуществлять преподавательскую деятельность в соответствии	Отсутствие умений	Частично освоенные умения планировать и осуществлять	В целом успешное, но не систематически применяемые умения	В целом успешное, но содержащие отдельные ошибки при	Сформированные умения планировать и осуществлять

Окончание табл.

		Критерии для оценивания результатов обучения			
Планируемые результаты обучения (показатели достижения заданного уровня освоения компетенции)	стии с закономерностями и принципами педагогики высшей школы	преподавательскую деятельность в соответствии с закономерностями и принципами педагогики высшей школы	преподавательскую деятельность в соответствии с закономерностями и принципами педагогики высшей школы	преподавательскую деятельность в соответствии с закономерностями и принципами педагогики высшей школы	преподавательскую деятельность в соответствии с закономерностями и принципами педагогики высшей школы
	стии с закономерностями и принципами педагогики высшей школы	преподавательскую деятельность в соответствии с закономерностями и принципами педагогики высшей школы	преподавательскую деятельность в соответствии с закономерностями и принципами педагогики высшей школы	преподавательскую деятельность в соответствии с закономерностями и принципами педагогики высшей школы	преподавательскую деятельность в соответствии с закономерностями и принципами педагогики высшей школы
Владеть методикой преподавания по основным профессиональным программам ВО и дополнительным профессиональным программам	Отсутствие навыков	Фрагментарное применение навыков преподавания по основным профессиональным образовательным программам ВО и до-	В целом успешное, но не систематическое применение навыков преподавания по основным профессиональным образовательным	В целом успешное, но содержащее отдельные ошибки применение навыков преподавания по основным профессиональным образовательным	Успешное и систематическое применение методики преподавания по основным профессиональным образовательным

	полным профессиональным программам	программам ВО и дополнительным профессиональным программам	тельным программам ВО и дополнительным профессиональным программам	мам ВО и дополнительным профессиональным программам
--	------------------------------------	------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------

Шифр и название компетенции

ПК-1. Способность самостоятельно определять исследовательскую задачу, нацеленную на решение фундаментальных и прикладных проблем в области теории и методики профессионального образования.

Тип компетенции

Профессиональная компетенция выпускника по основной профессиональной образовательной программе ВО (уровень подготовки кадров высшей квалификации) по направлению подготовки 44.06.01 «Образование и педагогические науки», профилю «Теория и методика профессионального образования».

Пороговый (входной) уровень знаний, умений, опыта деятельности, требуемый для формирования компетенции

Чтобы было возможно формирование данной компетенции у поступившего к освоению программы аспирантуры, он должен:

- ▶ знать основные вопросы специальности «Теория и методика профессионального образования»;
- ▶ уметь принимать исследовательскую задачу и переводить ее в основание собственных исследовательских действий;
- ▶ владеть способами решения исследовательских задач.

Планируемые результаты обучения для формирования компетенции ПК-1
и критерии их оценивания

		Критерии для оценивания результатов обучения				
Планируемые результаты обучения (показатели достижения заданного уровня освоения компетенции)		Отсутствие знаний	Фрагментарные знания фундаментальных и прикладных проблем исследований в области теории и методики ПО	Общие, но не структурированные знания фундаментальных и прикладных проблем исследований в области теории и методики ПО	Сформированные, но содержащие пробелы знания фундаментальных и прикладных проблем исследований в области теории и методики ПО	Сформированные систематизированные знания фундаментальных и прикладных проблем исследований по теории и методике ПО
Уметь определять проблему исследования в рамках фундаментальных и прикладных проблем исследований в области теории и методики ПО	Отсутствие умений	Частично освоенное умение определять проблему исследования в рамках фундаментальных и прикладных проблем исследований в	В целом успешно, но, не систематически применяемое умение определять проблему исследования в рамках фундаментальных и прикладных проблем исследований в	В целом успешное, но, содержащие отдельные ошибки применение умения определять проблему исследования в рамках фундаментальных и прикладных проблем исследований в	Сформированное умение определять проблему исследования в рамках фундаментальных и прикладных проблем исследований в	

		<p>области теории и методики ПО</p>	<p>кладных проблем в области теории и методики ПО</p>	<p>ных и прикладных проблем в области теории и методики ПО</p>	<p>в области теории и методики ПО</p>
<p>Уметь ставить цели, задачи и планировать исследование в области теории и методики ПО</p>	<p>Отсутствие умений</p>	<p>Частично освоены умения ставить цели, задачи и планировать исследование в области теории и методики ПО</p>	<p>В целом успешно, но не систематически принимаемые умения ставить цели, задачи и планировать исследование в области теории и методики ПО</p>	<p>В целом успешное, но содержание ошибки при менение умений ставить цели, задачи и планировать исследование в области теории и методики ПО</p>	<p>Сформированные умения ставить цели, задачи и планировать исследование в области теории и методики ПО</p>
<p>Владеть технологией постановки исследовательской задачи в области теории и методики ПО</p>	<p>Отсутствие навыков</p>	<p>Фрагментарное применение навыков постановки исследовательской задачи в области теории и методики ПО</p>	<p>В целом успешное, но не систематическое применение навыков постановки исследовательской задачи в области теории и методики ПО</p>	<p>В целом успешное, но содержание ошибки применение навыков постановки исследовательской задачи в области теории и методики ПО</p>	<p>Успешное и систематическое применение технологий постановки исследовательской задачи в области теории и методики ПО</p>

Шифр и название компетенции

ПК-2. Способность к выполнению междисциплинарных исследований в сфере социально-психологических, социокультурных, социально-экономических аспектов профессионального образования, социализации личности.

Тип компетенции

Профессиональная компетенция выпускника по основной профессиональной образовательной программе ВО (уровень подготовки кадров высшей квалификации) по направлению подготовки 44.06.01 «Образование и педагогические науки», профилю «Теория и методика профессионального образования».

Пороговый (входной) уровень знаний, умений, опыта деятельности, требуемый для формирования компетенции

Чтобы было возможно формирование данной компетенции у поступившего к освоению программы аспирантуры, он должен:

- ▶ знать основные вопросы профессионального образования, социологических, социально-экономических аспектов профессионального образования, социализации личности;
- ▶ уметь применять принцип междисциплинарности к объяснению фактов, явлений и процессов профессионального образования;
- ▶ владеть способами реализации принципа междисциплинарности применительно к конкретным фактам, явлениям и процессам профессионального образования.

Планируемые результаты обучения для формирования компетенции ПК-2
и критерии их оценивания

Критерии для оценивания результатов обучения				
Планируемые результаты обучения (показатели достижения заданного уровня освоения компетенции)	Отсутствие знаний	Фрагментарные знания принципа междисциплинарности и особенностей его использования в исследовании социально-психологических, социально-психологических, культурных, социально-экономических аспектов профессионального образования, личности	Общие, но не структурированные знания принципа междисциплинарности и особенностей его использования в исследовании социально-психологических, культурных, социально-экономических аспектов профессионального образования, личности	Сформированные, но содержащие пробелы знания принципа междисциплинарности и особенностей его применения в исследовании социально-психологических, социально-экономических аспектов профессионального образования, личности
Знать принцип междисциплинарности и особенности его использования в исследовании социально-психологических, культурных, социально-экономических аспектов профессионального образования, личности	Отсутствие знаний	Фрагментарные знания принципа междисциплинарности и особенностей его использования в исследовании социально-психологических, культурных, социально-экономических аспектов профессионального образования, личности	Общие, но не структурированные знания принципа междисциплинарности и особенностей его использования в исследовании социально-психологических, культурных, социально-экономических аспектов профессионального образования, личности	Сформированные систематизированные знания принципа междисциплинарности и особенностей его применения в исследовании социально-психологических, социально-экономических аспектов профессионального образования, личности

Окончание табл.

		Критерии для оценивания результатов обучения			
Планируемые результаты обучения (показатели достижения заданного уровня освоения компетенции)	Отсутствие умений	Частично освоенное умение самостоятельно осуществлять комплексное междисциплинарное исследование с использованием временных научных методов	В целом успешно, но не систематически применяемое умение самостоятельно осуществлять комплексное междисциплинарное исследование с использованием временных научных методов	В целом успешное, но содержащее отдельные недочеты при применении умения самостоятельно проводить комплексное междисциплинарное исследование с использованием временных научных методов	Сформированное умение самостоятельно осуществлять комплексное междисциплинарное исследование с использованием временных научных методов
	Отсутствие навыков	Уметь самостоятельно осуществлять междисциплинарное исследование с использованием современных научных методов	В целом успешно, но не систематически применяемое умение самостоятельно осуществлять комплексное междисциплинарное исследование с использованием временных научных методов	В целом успешное, но содержащее отдельные недочеты при применении навыков междисциплинарного исследования в системе гуманитарного знания	Успешное и систематическое применение технологий междисциплинарного исследования

	литарного научного знания	исследования в системе гуманитарного научного знания	литарного исследования в системе гуманитарного научного знания	ния в системе гуманитарного научного знания
--	---------------------------	------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------	---------------------------------------------

Шифр и название компетенции

ПК-3. Способность к теоретическому анализу исторического развития образовательных теорий, концепций, систем и практик профессионального образования.

Тип компетенции

Профессиональная компетенция выпускника по основной профессиональной образовательной программе ВО (уровень подготовки кадров высшей квалификации) по направлению подготовки 44.06.01 «Образование и педагогические науки», профилю «Теория и методика профессионального образования».

Пороговый (входной) уровень знаний, умений, опыта деятельности, требуемый для формирования компетенции

Чтобы было возможно формирование данной компетенции у приступившего к освоению программы аспирантуры, он должен:

- ▶ знать основные образовательные теории, концепции, системы и практики профессионального образования;
- ▶ уметь применять принцип историзма при объяснении фактов, процессов и явлений профессионального образования;
- ▶ владеть навыками исторического анализа фактов, процессов и явлений профессионального образования.

Планируемые результаты обучения для формирования компетенции ПК-3
и критерии их оценивания

Критерии для оценивания результатов обучения				
Планируемые результаты обучения (показатели достижения заданного уровня освоения компетенции)	Отсутствие знаний	Фрагментарные знания логики исторического развития современных и зарубежных и заграничных теорий, концепций, систем, практики профессионального образования	Общие, но не структурированные знания логики исторического развития современных и зарубежных и заграничных теорий, концепций, систем, практики профессионального образования	Сформированные, но с огрелками знания логики исторического развития современных и зарубежных и заграничных теорий, систем, практик профессионального образования
Знать логику исторического развития современных и зарубежных и заграничных теорий, концепций, систем, практики профессионального образования	Отсутствие знаний	Фрагментарные знания логики исторического развития современных и зарубежных и заграничных теорий, концепций, систем, практики профессионального образования	Общие, но не структурированные знания логики исторического развития современных и зарубежных и заграничных теорий, систем, практик профессионального образования	Сформированные систематизированные знания логики исторического развития современных и зарубежных и заграничных теорий, систем, практик профессионального образования
Уметь проводить теоретический анализ и оценивать	Отсутствие умений	Частично освоенные умения проводить теоретический анализ и оценивать	В целом успешно, но не систематически при	Сформированные умения проводить теоретический анализ и оценивать

отечественный и зарубежный опыт профессионального образования	реторический анализ и оценивать отечественный и зарубежный профессиональный опыт профессионального образования	меняемые умения проводить теоретический анализ и оценивать отечественный и зарубежный профессиональный опыт профессионального образования	ошибки применение умения планировать и проводить теоретический анализ и оценивать отечественный и зарубежный опыт профессионального образования	реторический анализ и оценивать отечественный и зарубежный опыт профессионального образования
Владеть методикой теоретического анализа образовательных теорий, систем и практик профессионального образования	Отсутствие навыков теоретического анализа образовательных теорий, систем и практик профессионального образования	Фрагментарное применение навыков теоретического анализа образовательных теорий, систем и практик профессионального образования	В целом успешное, но не систематическое применение навыков теоретического анализа образовательных теорий, систем и практик профессионального образования	В целом успешное, но содержащее отдельные недочеты применение навыков теоретического анализа образовательных теорий, систем и практик профессионального образования

Шифр и название компетенции

ПК-4. Способность на основе анализа теоретического и эмпирического материалов самостоятельно формулировать выводы и предложения по решению задач в области профессионального образования, образовательной политики и образовательных реформ.

Тип компетенции

Профессиональная компетенция выпускника по основной профессиональной образовательной программе ВО (уровень подготовки кадров высшей квалификации) по направлению подготовки 44.06.01 «Образование и педагогические науки», профилю «Теория и методика профессионального образования».

Пороговый (входной) уровень знаний, умений, опыта деятельности, требуемый для формирования компетенции

Чтобы было возможно формирование данной компетенции у приступившего к освоению программы аспирантуры, он должен:

- ▶ знать основные направления образовательной политики и образовательных реформ;
- ▶ уметь объяснять требования образовательной политики и сущность образовательных реформ;
- ▶ владеть навыками теоретического и эмпирического видов анализа.

Планируемые результаты обучения для формирования компетенции ПК-4
и критерии их оценивания

Планируемые результаты обучения (показатели достижения заданного уровня освоения компетенции)	Критерии для оценивания результатов обучения				
	Отсутствие знаний	Фрагментарные знания стратегических направлений управлений образовательной политики и успешности образовательных реформ в сфере профессионального образования	Общие, но не структурированные знания стратегических направлений управлений образовательной политики и успешности образовательных реформ в сфере профессионального образования	Сформированные, но содержащие отдельные пробелы знания стратегических направлений управлений образовательной политики и успешности образовательных реформ в сфере профессионального образования	Сформированные систематизированные знания стратегических направлений управлений образовательной политики и успешности образовательных реформ в сфере профессионального образования
Знать стратегические направления управлений образовательной политики и успешности образовательных реформ в сфере профессионального образования	Отсутствие знаний	Фрагментарные знания стратегических направлений управлений образовательной политики и успешности образовательных реформ в сфере профессионального образования	Общие, но не структурированные знания стратегических направлений управлений образовательной политики и успешности образовательных реформ в сфере профессионального образования	Сформированные, но содержащие отдельные пробелы знания стратегических направлений управлений образовательной политики и успешности образовательных реформ в сфере профессионального образования	Сформированные систематизированные знания стратегических направлений управлений образовательной политики и успешности образовательных реформ в сфере профессионального образования
Уметь экстраполировать результаты научного анализа в пространство собственного исследования	Отсутствие умений	Частично освоенные умения экстраполировать результаты научного анализа	В целом успешное, но не систематическое умение применять знания в профессиональной деятельности	В целом успешное, но не систематическое умение применять знания в профессиональной деятельности	Сформированные умения экстраполировать результаты научного анализа

Окончание табл.

<p>Планируемые результаты обучения (показатели достижения заданного уровня освоения компетенции)</p>	<p>Критерии для оценивания результатов обучения</p>			
	<p>за в прострэнство собственного исследования, формулировать выводы и предложения</p>	<p>за в прострэнство собственного исследования, формулировать выводы и предложения</p>	<p>за в прострэнство собственного исследования, формулировать выводы и предложения</p>	<p>за в прострэнство собственного исследования, формулировать выводы и предложения</p>
<p>Владеть способами теоретического обобщения фактов, явлений, процессов образовательной политики и образовательных реформ в контексте решения собственной исследовательской задачи</p>	<p>Фрагментарное применение на выков теоретического обобщения фактов, явлений, процессов образования политической и образовательных реформ в контексте</p>	<p>В целом успешное, но не систематическое применение на выков теоретического обобщения фактов, явлений, процессов образования политической и образовательных реформ в контексте</p>	<p>В целом успешное, но содержащие отдельные ошибки применение навыков теоретического обобщения фактов, явлений, процессов образования политической и образовательных реформ в контексте</p>	<p>Успешное и систематическое применение способов теоретического обобщения фактов, явлений, процессов образования политической и образовательных реформ в контексте</p>

	сте решения собственной исследовательской задачи	вательных форм в контексте решения собственной исследовательской задачи	вательных форм в контексте решения собственной исследовательской задачи	форм в контексте решения собственной исследовательской задачи
--	--------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------

Шифр и название компетенции

ПК-5. Способность разрабатывать инструменты оценки качества профессионального образования и факторов, его определяющих.

Тип компетенции

Профессиональная компетенция выпускника по основной профессиональной образовательной программе ВО (уровень подготовки кадров высшей квалификации) по направлению подготовки 44.06.01 «Образование и педагогические науки», профилю «Теория и методика профессионального образования».

Пороговый (входной) уровень знаний, умений, опыта деятельности, требуемый для формирования компетенции

Чтобы было возможно формирование данной компетенции у приступившего к освоению программы аспирантуры, он должен:

- ▶ знать основные положения системы оценки качества образования;
- ▶ уметь применять различные инструменты оценки качества образования;
- ▶ владеть навыками организации процедур оценки образовательных результатов.

Планируемые результаты обучения для формирования компетенции ПК-5
и критерии их оценивания

Критерии для оценивания результатов обучения					
Планируемые результаты обучения (показатели достижения заданного уровня освоения компетенции)	Отсутствие знаний	Фрагментарные знания теорий оценки качества профессионального образования и его определяющих факторов	Общие, но не структурированные знания теорий оценки качества профессионального образования и его определяющих факторов	Сформированные, но содержащие отдельные пробелы знания теорий оценки качества профессионального образования и его определяющих факторов	Сформированные систематизированные знания теорий оценки качества профессионального образования и его определяющих факторов
Уметь разработать критериальную базу и инструментарий для оценки качества профессионального образования	Отсутствие умений	Частично освоенные умения разрабатывать критериальную базу и инструментарий для оценки качества профессионального образования	В целом успешно, но не систематически применяемые умения разрабатывать критериальную базу и инструментарий для оценки ка-	В целом успешное, но содержащее отдельные недочеты применение умений разрабатывать критериальную базу и инструментарий для	Сформированные умения разрабатывать критериальную базу и инструментарий для оценки качества профессионального образования

Владеть технологией проектирования системы оценки качества профессионального образования	Отсутствие навыков	Фрагментарное применение навыков проектирования системы оценки качества профессионального образования	В целом успешное, но не систематическое применение навыков проектирования системы оценки качества профессионального образования	В целом успешное, но содержащее отдельные ошибки применение навыков проектирования системы оценки качества профессионального образования	Успешное и систематическое применение технологий проектирования системы оценки качества профессионального образования
------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Шифр и название компетенции

ПК-6. Способность решать прикладные задачи в области развития образования неравенстве и низации, образовательных стратегий преодоления социального неравенства в обществе и проблем профессионального развития.

Тип компетенции

Профессиональная компетенция выпускника по основной профессиональной образовательной программе ВО (уровень подготовки кадров высшей квалификации) по направлению подготовки 44.06.01 «Образование и педагогические науки», профилю «Теория и методика профессионального образования».

Пороговый (входной) уровень знаний, умений, опыта деятельности, требуемый для формирования компетенции

Чтобы было возможно формирование данной компетенции у приступившего к освоению программы аспирантуры, он должен:

- ▶ знать основные проблемы профессионального развития и развития образовательных организаций в современных социокультурных условиях;
- ▶ уметь выявлять проблемы профессионального развития и развития образовательных организаций;
- ▶ владеть навыками проблемно ориентированного анализа.

Планируемые результаты обучения для формирования компетенции ПК-6 и критерии их оценивания

Планируемые результаты обучения (показатели достижения заданного уровня освоения компетенции)	Критерии для оценивания результатов обучения				
	Отсутствие знаний	Фрагментарные знания существующих тенденций в развитии образовательных организаций, проблем профессиона-	Общие, но не структурированные знания существующих тенденций в развитии образовательных организаций, проб-	Сформированные, но содержащие отдельные пробелы знания существующих тенденций в развитии образовательных ор-	Сформированные систематизированные знания существующих тенденций в развитии образовательных организа-
Знать существующие тенденции в развитии образовательных организаций, проблемы профессионального развития личности в условиях социальной					

дифференциации, образовательные стратегии их решения	нального развития личности в условиях социальной дифференциации, образовательных стратегий их решения	лем профессионального развития личности в условиях социальной дифференциации, образовательных стратегий их решения	ганизаций, проблем профессионального развития личности в условиях социальной дифференциации, образовательных стратегий их решения	ций, проблем профессионального развития личности в условиях социальной дифференциации, образовательных стратегий их решения
Уметь разрабатывать концептуальные модели и стратегии развития образовательных организаций	Отсутствие умений	Частично освоенное умение разрабатывать концептуальные модели и стратегии развития образовательных организаций	В целом успешно, но не систематически применяемое умение разрабатывать концептуальные модели и стратегии развития образовательных организаций	Сформированное умение разрабатывать концептуальные модели и стратегии развития образовательных организаций
Уметь разрабатывать образовательные стратегии профессионального развития личности	Отсутствие умений	Частично освоенное умение разрабатывать образовательные стратегии	В целом успешно, но не систематически применяемое умение разрабатывать образовательные стратегии	Сформированное умение разрабатывать образовательные стратегии

Окончание табл.

<p>Планируемые результаты обучения (показатели достижения заданного уровня освоения компетенции)</p>	<p>Критерии для оценивания результатов обучения</p>			
	<p>профессионального развития личности</p>	<p>разрабатывать образовательные стратегии профессионального развития личности</p>	<p>разрабатывать образовательные стратегии профессионального развития личности</p>	<p>фрессионального развития личности</p>
<p>Владеть технологиями проектирования, программирования, стратегирования, сценирования развития образовательных систем</p>	<p>Отсутствие навыков</p>	<p>Фрагментарное применение навыков проектирования, программирования, стратегирования, сценирования образовательных систем</p>	<p>В целом успешное, но не систематическое применение навыков проектирования, программирования, стратегирования, сценирования образовательных систем</p>	<p>Успешное и систематическое применение технологий проектирования, программирования, стратегирования, сценирования образовательных систем</p>

Шифр и название компетенции

ПК-7. Способность к анализу закономерностей и тенденций в развитии теории и практики непрерывного профессионального образования в различных странах и регионах мира, национальной и региональной специфики.

Тип компетенции

Профессиональная компетенция выпускника по основной профессиональной образовательной программе ВО (уровень подготовки кадров высшей квалификации) по направлению подготовки 44.06.01 «Образование и педагогические науки», профилю «Теория и методика профессионального образования».

Пороговый (входной) уровень знаний, умений, опыта деятельности, требуемый для формирования компетенции

Чтобы было возможно формирование данной компетенции у приступившего к освоению программы аспирантуры, он должен:

- ▶ знать основные закономерности и тенденции развития теории и практики непрерывного профессионального образования;
- ▶ уметь объяснить национальную и региональную специфику развития теории и практики непрерывного профессионального образования;
- ▶ владеть навыками историко-критического анализа.

Планируемые результаты обучения для формирования компетенции ПК-7
и критерии их оценивания

Критерии для оценивания результатов обучения					
Планируемые результаты обучения (показатели уровня освоения компетенции)	Отсутствие знаний	Фрагментарные знания закономерностей и тенденций в развитии теории и практики непрерывного профессионального образования в мировом масштабе, национальном и региональном аспектах	Общие, но не структурированные знания закономерностей и тенденций в развитии теории и практики непрерывного профессионального образования в мировом масштабе, национальном и региональном аспектах	Сформированные, но содержащие отдельные знания закономерностей и тенденций в развитии теории и практики непрерывного профессионального образования в мировом масштабе, национальном и региональном аспектах	Сформированные систематизированные знания закономерностей и тенденций в развитии теории и практики непрерывного профессионального образования в мировом масштабе, национальном и региональном аспектах
Уметь отбирать информацию о закономерностях и тенден-	Отсутствие умений	Частично освоенное умение отбирать инфор-	В целом успешно, но не систематически при-	В целом успешное, но содержащее отдельные	Сформированные умения отбирать инфор-

<p>циях в развитии теории и практики непрерывного профессионального образования в мировом, российском и региональном контекстах</p>	<p>магию о закономерностях и тенденциях в развитии теории и практики непрерывного профессионального образования в мировом, российском и региональном контекстах</p>	<p>меняемое умение отбирать информацию о закономерностях и тенденциях в развитии теории и практики непрерывного профессионального образования в мировом, российском и региональном контекстах</p>	<p>ошибки применение умения отбирать информацию о закономерностях и тенденциях в развитии теории и практики непрерывного профессионального образования в мировом, российском и региональном контекстах</p>	<p>магию о закономерностях и тенденциях в развитии теории и практики непрерывного профессионального образования в мировом, российском и региональном контекстах</p>
<p>Уметь систематизировать информацию о закономерностях и тенденциях в развитии теории и практики непрерывного профессионального образования, делать выводы относительно проблемы исследования</p>	<p>Отсутствие умений</p> <p>Частично освоенные умения систематизировать информацию о закономерностях и тенденциях в развитии теории и практики непрерывного профессионального образования</p>	<p>В целом успешно, но не систематически применяемые умения систематизировать информацию о закономерностях и тенденциях в развитии теории и практики непрерывного профессионального образования</p>	<p>В целом успешное, но содержательнее отдельные ошибки применение умений систематизировать информацию о закономерностях и тенденциях в развитии теории и практики непрерывного профессионального образования</p>	<p>Сформированные умения систематизировать информацию о закономерностях и тенденциях в развитии теории и практики непрерывного профессионального образования</p>

Окончание табл.

<p>Критерии для оценивания результатов обучения</p>		<p>Критерии для оценивания результатов обучения</p>			
		<p>ния и делать выводы относительно проблемы исследования</p>	<p>профессионального образования и делать выводы относительно проблемы исследования</p>	<p>непрерывного профессионального образования и делать выводы относительно проблемы исследования</p>	<p>ния и делать выводы относительно проблемы исследования</p>
<p>Планируемые результаты обучения (показатели достижения заданного уровня освоения компетенции)</p>					
	<p>Владеть современными методами сбора и анализа информации, представления и интерпретации данных анализа</p>	<p>Отсутствие навыков</p>	<p>Фрагментарное применение современных методов сбора и анализа информации, представления и интерпретации данных анализа</p>	<p>В целом успешное, но не систематическое применение современных методов сбора и анализа информации, представления и интерпретации данных анализа</p>	<p>В целом успешное, но содержательные отдельные ошибки применение современных методов сбора и анализа информации, представления и интерпретации данных анализа</p>

Шифр и название компетенции

ПК-8. Способность критически оценивать собственные результаты в контексте современных педагогических, социально-психологических, социокультурных, социально-экономических исследований в сфере непрерывного профессионального образования.

Тип компетенции

Профессиональная компетенция выпускника по основной профессиональной образовательной программе ВО (уровень подготовки кадров высшей квалификации) по направлению подготовки 44.06.01 «Образование и педагогические науки», профилю «Теория и методика профессионального образования».

Пороговый (входной) уровень знаний, умений, опыта деятельности, требуемый для формирования компетенции

Чтобы было возможно формирование данной компетенции у поступившего к освоению программы аспирантуры, он должен:

- ▶ знать ключевые результаты современных педагогических, социально-психологических, социокультурных, социально-экономических исследований в сфере непрерывного профессионального образования;
- ▶ уметь оценивать результаты собственной деятельности;
- ▶ владеть навыками самоконтроля и самооценки.

Планируемые результаты обучения для формирования компетенции ПК-8
и критерии их оценивания

Критерии для оценивания результатов обучения					
Планируемые результаты обучения (показатели достижения заданного уровня освоения компетенции)	Отсутствие знаний	Фрагментарные знания основных направлений и социально востребованных результатов современных педагогических, социально-психологических, социокультурных, социально-экономических исследований в сфере непрерывного профессионального образования	Общие, но не структурированные знания основных направлений и социально востребованных результатов современных педагогических, социально-психологических, социокультурных, социально-экономических исследований в сфере непрерывного образования	Сформированные, но содержащие пробелы знания основных направлений и социально востребованных результатов современных педагогических, социально-психологических, социокультурных, социально-экономических исследований в непрерывном профобразовании	Сформированные систематизированные знания основных направлений и социально востребованных результатов современных педагогических, социально-психологических, социокультурных, социально-экономических исследований в сфере непрерывного образования
Знать основные направления востребованные результаты современных педагогических, социально-психологических, социокультурных, социально-экономических исследований в сфере непрерывного профессионального образования	Отсутствие знаний	Фрагментарные знания основных направлений и социально востребованных результатов современных педагогических, социально-психологических, социокультурных, социально-экономических исследований в сфере непрерывного образования	Общие, но не структурированные знания основных направлений и социально востребованных результатов современных педагогических, социально-психологических, социокультурных, социально-экономических исследований в сфере непрерывного образования	Сформированные, но содержащие пробелы знания основных направлений и социально востребованных результатов современных педагогических, социально-психологических, социокультурных, социально-экономических исследований в непрерывном профобразовании	Сформированные систематизированные знания основных направлений и социально востребованных результатов современных педагогических, социально-психологических, социокультурных, социально-экономических исследований в сфере непрерывного образования

Уметь давать социально значимую оценку результатов собственного исследования	Отсутствие умений	Частично освоение давать социально значимую оценку результатов собственного исследования	В целом успешно, но не систематически применяемое умение давать социально значимую оценку результатов собственного исследования	В целом успешное, но отдельные ошибки при применении умения давать социально значимую оценку результатов собственного исследования	Сформированное умение давать социально значимую оценку результатов исследования
Уметь сопоставлять лично полученные результаты с результатами других исследований в сфере непрерывного профессионального образования	Отсутствие умений	Частично освоение умение сопоставлять лично полученные результаты с результатами других исследований в сфере непрерывного профессионального образования	В целом успешно, но не систематически применяемое умение сопоставлять лично полученные результаты с результатами других исследований в сфере непрерывного профессионального образования	В целом успешное, но отдельные ошибки при применении умения сопоставлять лично полученные результаты с результатами других исследований в сфере непрерывного профессионального образования	Сформированное умение сопоставлять лично полученные результаты с результатами других исследований в сфере непрерывного профессионального образования

Окончание табл.

Планируемые результаты обучения (показатели достижения заданного уровня освоения компетенции)	Критерии для оценивания результатов обучения			
	Отсутствие навыков	Фрагментарное применение навыков критического анализа результатов научных исследований	В целом успешное, но не систематическое применение навыков критического анализа результатов научных исследований	В целом успешное, но отдельные ошибки применение метода критического анализа результатов научных исследований
Владеть методом критического анализа результатов научных исследований				

Шифр и название компетенции

ПК-9. Способность к ведению научно-исследовательской работы в образовательных организациях высшего и дополнительного профессионального образования и профессионального обучения.

Тип компетенции

Профессиональная компетенция выпускника по основной профессиональной образовательной программе ВО (уровень подготовки кадров высшей квалификации) по направлению подготовки 44.06.01 «Образование и педагогические науки», профилю «Теория и методика профессионального образования».

Пороговый (входной) уровень знаний, умений, опыта деятельности, требуемый для формирования компетенции

Чтобы было возможно формирование данной компетенции у приступившего к освоению программы аспирантуры, он должен:

- ▶ знать специфику научно-исследовательской деятельности в условиях профессионального образования;
- ▶ уметь проводить научно-исследовательскую работу по предложенной теме;
- ▶ владеть навыками самоорганизации и саморегуляции.

Планируемые результаты обучения для формирования компетенции ПК-9 и критерии их оценивания

Планируемые результаты обучения (показатели достижения заданного уровня освоения компетенции)	Критерии для оценивания результатов обучения			
	Отсутствие знаний	Фрагментарные знания принципов и процедур ведения научной исследовательской работы в образовательных организациях ВО и ДПО и	Общие, но не структурированные знания принципов и процедур ведения научной исследовательской работы в образовательных орга-	Сформированные, но содержащие отдельные пробелы знания принципов и процедур ведения научной исследовательской работы
Знать принципы и процедуры ведения научно-исследовательской работы в образовательных ВО и профессионально-ДПО и профессионального обучения	Отсутствие знаний	Фрагментарные знания принципов и процедур ведения научной исследовательской работы в образовательных организациях ВО и ДПО и	Общие, но не структурированные знания принципов и процедур ведения научной исследовательской работы в образовательных орга-	Сформированные систематизированные знания принципов и процедур ведения научной исследовательской работы в образователь-

Окончание табл.

<p>Планируемые результаты обучения (показатели достижения заданного уровня освоения компетенции)</p>	<p>Критерии для оценивания результатов обучения</p>			
	<p>профессионального обучения</p>	<p>низациях ВО и ДПО и профессионального обучения</p>	<p>в образовательных организациях ВО и ДПО и профессионального обучения</p>	<p>ных организациях ВО и ДПО и профессионального обучения</p>
<p>Уметь организовывать научно-исследовательскую работу по собственной теме</p>	<p>Отсутствие умений</p>	<p>Частично освоенное умение организовывать научно-исследовательскую работу по собственной теме</p>	<p>В целом успешно, но не систематически применяемое умение организовывать научно-исследовательскую работу по собственной теме</p>	<p>Сформированное умение организовывать научно-исследовательскую работу по собственной теме</p>
<p>Уметь руководить деятельностью исследовательского коллектива</p>	<p>Отсутствие умений</p>	<p>Частично освоенное умение руководить деятельностью исследовательской</p>	<p>В целом успешно, но не систематически применяемое умение руководить деятельностью</p>	<p>Сформированное умение руководить деятельностью</p>

		скового коллектива	Деятельностью исследователяского коллектива	руководить деятельностью исследователяского коллектива	скового коллектива
Владеть технологией управления научно-исследовательской работой	Отсутствие навыков	Фрагментарное применение навыков управления научно-исследовательской работой	В целом успешное, но не систематическое применение навыков управления научно-исследовательской работой	В целом успешное, но отдельные ошибки применение навыков управления научно-исследовательской работой	Успешное и систематическое применение технологий управления научно-исследовательской работой

Шифр и название компетенции

ПК-10. Способность проектировать содержание профессионального образования и обучения, разрабатывать конкретные методы, приемы и средства (в том числе электронно-образовательных ресурсов — далее ЭОР) его освоения.

Тип компетенции

Профессиональная компетенция выпускника по основной профессиональной образовательной программе ВО (уровень подготовки кадров высшей квалификации) по направлению подготовки 44.06.01 «Образование и педагогические науки», профилю «Теория и методика профессионального образования».

Пороговый (входной) уровень знаний, умений, опыта деятельности, требуемый для формирования компетенции

Чтобы было возможно формирование данной компетенции у поступившего к освоению программы аспирантуры, он должен:

- ▶ знать современные концепции и подходы к построению содержания образования;
- ▶ уметь определять подход к разработке содержания учебного материала;
- ▶ владеть навыками разработки дидактических приемов и средств.

Планируемые результаты обучения для формирования компетенции ПК-10 и критерии их оценивания

Планируемые результаты обучения (показатели достижения заданного уровня освоения компетенции)	Критерии для оценивания результатов обучения			
	Отсутствие знаний	Фрагментарные знания основных концепций содержания и разования и подходов к проектированию содержания профессионального образования и обучения	Общие, но не структурированные знания основных концепций содержания и подходов к проектированию содержания профессионального образования	Сформированные, но содержащие отдельные пробелы знания основных концепций содержания образования и подходов к проектированию содержания профессионального образования
Знать основные концепции содержания образования и подходы к проектированию содержания профессионального образования и обучения и способов его освоения	Отсутствие знаний	Фрагментарные знания основных концепций содержания и разования и подходов к проектированию содержания профессионального образования и обучения	Общие, но не структурированные знания основных концепций содержания и подходов к проектированию содержания профессионального образования	Сформированные систематизированные знания основных концепций содержания образования и подходов к проектированию содержания профессионального образования

	Отсутствие умений	Частично освоенные умения отбирать содержание профессионального образования и обучать, разрабатывать рабочие учебные программы	В целом успешно, но не систематически прилагаемые умения отбирать содержание профессионального образования и обучать, разрабатывать рабочие учебные программы	В целом успешное, но содержащие отдельные ошибки применение умений отбирать содержание профессионального образования и обучать, разрабатывать рабочие учебные программы	Сформированные умения отбирать содержание профессионального образования и обучать, разрабатывать рабочие учебные программы	образования и обучения и способ его освоения
Уметь создавать системно-дидактические комплексы, включающие конкретные методы, приемы и средства освоения содержания	Отсутствие умений	Частично освоенное умение создавать системно-дидактические комплексы, включающие конкретные методы, приемы и средства	В целом успешно, но не систематически прилагаемое умение создавать системно-дидактические комплексы, включающие конкретные методы, приемы и средства	В целом успешное, но содержащие отдельные ошибки применение умения создавать системно-дидактические комплексы, включающие конкретные методы, приемы и средства	Сформированное умение создавать системно-дидактические комплексы, включающие конкретные методы, приемы и средства (в том числе ЭОР)	образования и обучения и способ его освоения

Окончание табл.

Планируемые результаты обучения (показатели достижения заданного уровня освоения компетенции)	Критерии для оценивания результатов обучения			
	ства (в том числе ЭОР) освоения содержания	релтные методы, приемы и средства (в том числе ЭОР) освоения содержания	конкретные методы, приемы и средства (в том числе ЭОР) освоения содержания	числе ЭОР) освоения содержания
Владеть технологией проектирования содержания профессионального образования и обучения	Отсутствие навыков	Фрагментарное применение навыков проектирования содержания профессионального образования и обучения	В целом успешное, но не систематическое применение навыков проектирования содержания профессионального образования и обучения	Успешное и систематическое применение технологий проектирования содержания профессионального образования и обучения

Шифр и название компетенции

ПК-11. Способности отбирать, обобщать и адаптировать результаты современных междисциплинарных исследований к целям преподавания педагогических дисциплин в образовательных организациях высшего и дополнительного профессионального образования и профессионального обучения.

Тип компетенции

Профессиональная компетенция выпускника по основной профессиональной образовательной программе ВО (уровень подготовки кадров высшей квалификации) по направлению подготовки 44.06.01 «Образование и педагогические науки», профилю «Теория и методика профессионального образования».

Пороговый (входной) уровень знаний, умений, опыта деятельности, требуемый для формирования компетенции

Чтобы было возможно формирование данной компетенции у поступившего к освоению программы аспирантуры, он должен:

- ▶ знать результаты современных междисциплинарных исследований в области профессионального образования;
- ▶ уметь отбирать теоретический и эмпирический материал для целей преподавания;
- ▶ владеть навыками обобщения и адаптации теоретического материала к целям преподавания.

Планируемые результаты обучения для формирования компетенции ПК-11
и критерии их оценивания

Критерии для оценивания результатов обучения					
Планируемые результаты обучения (показатели достижения заданного уровня освоения компетенции)	Отсутствие знаний	Фрагментарные знания теоретических основ и методических правил преподавания педагогических дисциплин в образовательных организациях ВО и ДПО и профессионального обучения	Общие, но не структурированные знания теоретических оснований и методических правил преподавания педагогических дисциплин в образовательных организациях ВО и ДПО и профессионального обучения	Сформированные, но содержащие отдельные пробелы знания теоретических оснований и методических правил преподавания педагогических дисциплин в образовательных организациях ВО и ДПО и профессионального обучения	Сформированные систематизированные знания теоретических оснований и методических правил преподавания педагогических дисциплин в образовательных организациях ВО и ДПО и профессионального обучения
Уметь применять результаты современных междисципли-	Отсутствие умений	Частично освоенное умение применять ре-	В целом успешно, но не систематически ис-	В целом успешное, но содержащее отдельные	Сформированное умение применять резуль-

нарных исследований в преподавании педагогических дисциплин	зультаты современных междисциплинарных исследований в преподавании педагогических дисциплин	пользуемое умение применять результаты современных междисциплинарных исследований в преподавании педагогических дисциплин	ошибки применение результатов современных междисциплинарных исследований в преподавании педагогических дисциплин	таты современных междисциплинарных исследований в преподавании педагогических дисциплин
Владеть технологией педагогического проектирования	Отсутствие навыков	Фрагментарное применение навыков педагогического проектирования	В целом успешное, но не систематическое применение навыков педагогического проектирования	Успешное и систематическое применение технологий педагогического проектирования

Шифр и название компетенции

ПК-12. Способность использовать современные образовательные и информационные технологии в преподавании различных дисциплин в образовательных организациях высшего и дополнительного профессионального образования.

Тип компетенции

Профессиональная компетенция выпускника по основной профессиональной образовательной программе ВО (уровень подготовки кадров высшей квалификации) по направлению подготовки 44.06.01 «Образование и педагогические науки», профилю «Теория и методика профессионального образования».

Пороговый (входной) уровень знаний, умений, опыта деятельности, требуемый для формирования компетенции

Чтобы было возможно формирование данной компетенции у приступившего к освоению программы аспирантуры, он должен:

- ▶ знать современные образовательные и информационные технологии;
- ▶ уметь отбирать современные образовательные и информационные технологии для преподавания;
- ▶ владеть навыками использования современных образовательных и информационных технологий.

Планируемые результаты обучения для формирования компетенции ПК-12 и критерии их оценивания

Планируемые результаты обучения (показатели достижения заданного уровня освоения компетенции)	Критерии для оценивания результатов обучения			
Знать особенности современных образовательных и информационных технологий, их возможности в повышении качества преподавания различных дисциплин в образователь-	Отсутствие знаний	Фрагментарные знания особенностей современных образовательных и информационных технологий, их возможностей в повышении ка-	Общие, но не структурированные знания особенностей современных образовательных и информационных технологий, их возмож-	Сформированные, но содержащие отдельные знания особенностей современных образовательных и информационных технологий, их возмож-
Знать особенности современных образовательных и информационных технологий, их возможности в повышении качества преподавания различных дисциплин в образователь-	Отсутствие знаний	Фрагментарные знания особенностей современных образовательных и информационных технологий, их возможностей в повышении ка-	Общие, но не структурированные знания особенностей современных образовательных и информационных технологий, их возмож-	Сформированные, но содержащие отдельные знания особенностей современных образовательных и информационных технологий, их возмож-

<p>ных организациях ВО и ДПО</p>		<p>чества преподавания различных дисциплин в образовательных организациях ВО и ДПО</p>	<p>ностей в повышении качества преподавания различных дисциплин в образовательных организациях ВО и ДПО</p>	<p>ных технологий, их возможностей в повышении качества преподавания различных дисциплин в образовательных организациях ВО и ДПО</p>	<p>возможностей в повышении качества преподавания различных дисциплин в образовательных организациях ВО и ДПО</p>
<p>Уметь отбирать современные образовательные и информационные технологии под определенные задачи и использовать их в преподавании различных дисциплин</p>	<p>Отсутствие умений</p>	<p>Частично освоены умения отбирать современные образовательные и информационные технологии под определенные образовательные задачи и использовать их в преподавании различных дисциплин</p>	<p>В целом успешно, но не систематически используемые умения отбирать современные образовательные и информационные технологии под определенные образовательные задачи и использовать их в преподавании различных дисциплин</p>	<p>В целом успешное, но отдельные ошибки применения умений отбирать современные образовательные и информационные технологии под образовательные задачи и использовать их в преподавании различных дисциплин</p>	<p>Сформированы умения отбирать современные образовательные и информационные технологии под определенные образовательные задачи и использовать их в преподавании различных дисциплин</p>

Окончание табл.

<p>Планируемые результаты обучения (показатели достижения заданного уровня освоения компетенции)</p>	<p>Критерии для оценивания результатов обучения</p>			
	<p>Отсутствие навыков</p>	<p>В целом успешное, но не систематическое при- менение способов внедрения современных технологий в образовательных и информационных технологиях в преподавании различных дисциплин в образовательных организациях ВО и ДПО</p>	<p>В целом успешное, но не систематическое при- менение способов внедрения современных образовательных и информационных технологий в преподавании различных дисциплин в образовательных организациях ВО и ДПО</p>	<p>В целом успешное, но содержащие отдельные ошибки применение способов внедрения современных технологий и информационных технологий в преподавании различных дисциплин в образовательных организациях ВО и ДПО</p>
<p>Владеть способами внедрения современных образовательных и информационных технологий в преподавание различных дисциплин в образовательных организациях ВО и ДПО</p>	<p>Отсутствие навыков</p>	<p>Фрагментарное применение способов внедрения современных технологий и информационных технологий в преподавании различных дисциплин в образовательных организациях ВО и ДПО</p>	<p>В целом успешное, но не систематическое при- менение способов внедрения современных образовательных и информационных технологий в преподавании различных дисциплин в образовательных организациях ВО и ДПО</p>	<p>Успешное и систематическое применение способов внедрения современных технологий и информационных технологий в преподавании различных дисциплин в образовательных организациях ВО и ДПО</p>

Дополнительная профессиональная
программа повышения квалификации
«Проектирование новой модели
старшей школы в условиях ФГОС СОО»

1. Общая характеристика программы

Актуальность Программы обусловлена введением ФГОС СОО¹⁰, который в общей структуре стандартов общего образования является ключевым инструментом перехода от догоняющей к опережающей модели развития российского образования, представляя абсолютно новую модель старшей школы, основанную на принципах профильности, вариативности, продуктивности, индивидуализации, интеграции гуманитарного, естественнонаучного и математического образования и конвергенции знаний. Ее результат — воспитание успешного поколения граждан, владеющих актуальными знаниями, навыками и компетенциями, выращенных на идеалах демократии и правового государства в соответствии с национальными и общечеловеческими ценностями.

¹⁰ Утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17.05.2012 г. № 413 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования»; приказ Министерства образования и науки РФ от 29.12.2014 г. № 1645 «О внесении изменений в приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.05.2012 г. № 413 “Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования”».

ФГОС СОО формулирует целый ряд принципиально новых требований к подготовке учителей реализации ООП СОО: и в области разработки рабочих программ учебных предметов, и в плане построения событийных деятельностных и интерактивных форм организации образовательной деятельности, и в отношении системы оценки образовательных результатов.

В целом актуальность Программы определяется необходимостью в поддержке и сопровождении работников образования для успешного вхождения в систему ценностей новой модели старшей школы, принятия ими ее идеологии, осмысления ключевых особенностей, сущности, структуры, содержания, формирования мотивации, готовности и способности реализовать требования ФГОС СОО.

1.1. Цель реализации программы

Целевая установка Программы — обеспечить теоретическую и практическую готовность педагогических, руководящих и других работников системы образования к введению и реализации ФГОС СОО.

Программа направлена на решение ряда *задач*:

- ▶ формирование у слушателей представлений о методологических основаниях разработки новой модели старшей школы, рамочно зафиксированной в Стандарте;

- ▶ освоение слушателями нормативной правовой базы ФГОС СОО, подходов к его реализации;

- ▶ развитие теоретических представлений слушателей о концептуальных основах, сущности, назначении и функциях ФГОС СОО в условиях преемственности уровней общего образования и в контексте идеи непрерывности образования;

- ▶ формирование готовности слушателей к самостоятельной разработке различных видов обеспечения (нормативного правового, финансового, материально-технического, организационно-технологического и др.) введения и реализации ФГОС СОО;

- ▶ оказание содействия слушателям в разработке ООП СОО образовательной организации как в целом, так и отдельных ее структурных компонентов, с учетом преемственности между уровнями общего образования;

- ▶ формирование у слушателей умения самостоятельно проектировать свою профессиональную деятельность в соответствии с занимаемой должностью в условиях введения ФГОС СОО;

- ▶ подготовка слушателей к осуществлению обоснованного выбора технологий, методов и приемов педагогической и управленческой деятельности, направленных на реализацию требований ФГОС СОО.

1.2. Категория слушателей

Программа предназначена для руководителей образовательных организаций, реализующих основные образовательные программы СОО, учителей, работающих в старших классах, руководителей, методистов и научно-педагогических работников педагогических колледжей, вузов, специалистов методических служб и органов, осуществляющих управление образованием.

1.3. Трудоемкость обучения

Общая трудоемкость программы — 144 часа. Из них:

- ▶ инвариантный надпредметный модуль «Условия и механизмы введения ФГОС ОО в образовательной организации» составляет 36 часов;

- ▶ вариативная часть состоит из двух модулей по выбору по 36 часов каждый (общий объем вариативной части — 72 часа);

- ▶ персональный стажировочно-проектировочный модуль — в объеме 36 часов.

1.4. Форма обучения

Программа реализуется в форме очного обучения в три сессии, частично в форме стажировки (36 часов).

2. Планируемые результаты обучения

Планируемые результаты обучения представляют собой совершенствование профессиональных компетенций работников системы образования, связанных с различными видами деятельности по проектированию и реализации основных общеобразовательных программ.

Планируемые результаты обучения

Содержание компетенции	Дескрипторные показатели	Проявления дескриптора	
		Вход	Выход
<i>Универсальные компетенции</i>			
УК-1. Способность к критическому анализу теории и практики ОО	УК-1-1. Знать основные тенденции развития ОО. УК-1-2. Уметь давать адекватную оценку достижениям в сфере образования. УК-1-3. Владеть способами аргументации собственной позиции относительно процессов модернизации ОО	Знание основных направлений развития ОО	Профессионально-личностная позиция
		УК-2. Готовность к планированию и организации образовательного процесса в соответствии с требованиями ФГОС ОО	Знание структуры требований к результатам и условиям ООП
УК-3. Готовность участвовать в работе проектной команды школы	УК-3-1. Знать принципы коллективной проектной деятельности. УК-3-2. Уметь конструктивно взаимодействовать.	Первичный опыт совместной распределенной деятельности	Продуктивная деятельность по разработке основной образовательной

	<p>УК-3-3. Владеть способами организации сотрудничества в рамках проектного коллектива</p>	в разных коллективах	программы в составе проектной команды
<p>УК-4. Готовность использовать современные методы и средства образовательной деятельности, в том числе ИКТ</p>	<p>УК-4-1. Знать новую терминологию образования на уровне, достаточном для эффективной работы и коммуникации.</p> <p>УК-4-2. Уметь организовывать образовательную деятельность с использованием современных методов и средств образовательной деятельности, в том числе ИКТ.</p> <p>УК-4-3. Владеть современными методами и технологиями организации образовательной деятельности в условиях ФГОС ОО</p>	Опыт использования современных технологий и средств ИКТ в профессиональной деятельности	Демонстрация учебных занятий с использованием современных методов и средств образовательной деятельности, в том числе ИКТ
<p>УК-5. Способность планировать и решать задачи собственного профессионального развития при организации образовательной деятельности</p>	<p>УК-5-1. Знать требования к уровню профессионализма современного педагога (Профессиональный стандарт «Педагог»).</p> <p>УК-5-2. Уметь строить траекторию собственного личностного и профессионального развития.</p> <p>УК-5-3. Владеть технологией профессионального развития и саморазвития</p>	Соответствие профессиональной деятельности педагога должностным характеристикам	Наличие индивидуальной траектории профессионального развития

Продолжение табл.

Содержание компетенции	Дескрипторные показатели	Проявления дескриптора	
		Вход	Выход
Общепрофессиональные компетенции			
ОПК-1. Владение методологией ФГОС ОО	<p>ОПК-1-1. Знать сущность системно-деятельностного и задачного подходов как основ глобальной трансформации содержания обучения.</p> <p>ОПК-1-2. Уметь определять и отбирать методы деятельности содержания обучения.</p> <p>ОПК-1-3. Владеть способом построения системы учебных задач в рамках учебного предмета</p>	<p>Знание основных положений системно-деятельностного и задачного подходов</p>	<p>Построение системы учебных задач в рамках учебного предмета</p>
ОПК-2. Способность моделировать, осуществлять и оценивать образовательный процесс и проектировать рабочие программы учебного предмета в соответствии с требованиями ФГОС ОО	<p>ОПК-2-1. Знать закономерности, принципы, логику и стратегии проектирования образовательного процесса.</p> <p>ОПК-2-2. Уметь моделировать, осуществлять и оценивать образовательный процесс, разрабатывать рабочие программы на основе задачного подхода.</p> <p>ОПК-2-3. Владеть технологией проектирования образовательного процесса, технологией проектирования рабочих программ</p>	<p>Опыт организации образовательного процесса в соответствии с требованиями программ учебных предметов</p>	<p>Наличие рабочей программы учебного предмета, соответствующей требованиям ФГОС ОО</p>

<p>ОПК-3. Способность обоснованно выбирать и эффективно использовать образовательные технологии, методы и средства обучения и воспитания, методы и средства обучения и воспитания с целью обеспечения планируемого результата освоения обучающимися ООП</p>	<p>ОПК-3-1. Знать современные образовательные технологии, методы и средства обучения и воспитания. ОПК-3-2. Уметь выбирать образовательные технологии, методы и средства обучения и воспитания в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями развития личности обучающегося. ОПК-3-3. Владеть событийными деятельностными образовательными технологиями синтезирующего типа</p>	<p>Знание современных образовательных технологий, методов и средств обучения и воспитания в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями развития личности обучающегося</p>	<p>Организация образовательной деятельности на основе событийных образовательных технологий синтетизирующего типа</p>
<p>ОПК-4. Способности анализировать образовательную деятельность посредством экспертной оценки и проектировать образовательные процессы</p>	<p>ОПК-4-1. Знать особенности образовательной деятельности и принципы ее организации. ОПК-4-2. Уметь анализировать образовательную деятельность посредством экспертной оценки, разрабатывать концепции развития обучающихся. ОПК-4-3. Владеть технологией проектирования образовательной деятельности в рамках ФГОС ОО</p>	<p>Опыт анализа и самоанализа урока</p>	<p>Опыт экспертной деятельности и самооэкспертизы образовательной деятельности в условиях ФГОС</p>
<p>ОПК-5. Готовность образовательной деятельности по освоенным образовательным программам ОО</p>	<p>ОПК-5-1. Знать структуру ООП уровня ОО, специфику деятельности педагога в условиях введения ФГОС ОО. ОПК-5-2. Уметь планировать и реализовывать свою деятельность в соответствии с закономерностями и принципами деятельностного стандарта.</p>	<p>Опыт реализации образовательных программ, построенных в соответствии с ФГОС</p>	<p>Наличие рабочей программы учебного предмета (с методическим сопровождением)</p>

Продолжение табл.

Содержание компетенции	Дескрипторные показатели	Проявления дескриптора	
		Вход	Выход
	ОПК-5-3. Владеть методикой обучения на основе системно-деятельностного подхода		
Профессиональные компетенции			
ПК-1. Способности раскрывать потенциальные возможности обучающихся, создавать условия для разворачивания этих сил в образовательной деятельности	<p>ПК-1-1. Знать индивидуальные и возрастные особенности учащихся старшего школьного возраста.</p> <p>ПК-1-2. Уметь строить индивидуальную образовательную траекторию обучающегося — старшеклассника.</p> <p>ПК-1-3. Владеть технологией выстраивания всей педагогической деятельности с опорой на индивидуальные особенности обучающихся</p>	Знание возрастных и индивидуальных норм развития обучающихся	Наличие рабочих материалов учителя ИОТ его учеников, построенных на основе образовательных характеристик
ПК-2. Способность выстраивать единое программно-методическое пространство реализации ООП СОО	<p>ПК-2-1. Знать основные принципы сетевого образования, подходы к разработке и реализации сетевых образовательных программ.</p> <p>ПК-2-2. Уметь организовывать совместную деятельность образовательных учреждений и организаций, направленную на обеспечение возможности освоения обучающимися образова-</p>	Опыт сетевого взаимодействия	Наличие проектной образовательной программы

	<p>тельной программы с использованием ресурсов нескольких организаций.</p> <p>ПК-2-3. Владеть технологией проектирования сетевых образовательных программ</p>		
<p>ПК-3. Способность к формированию субъектной позиции обучающихся в образовательной деятельности</p>	<p>ПК-3-1. Знать способы мотивации учебной деятельности и развития УУД у детей старшего школьного возраста.</p> <p>ПК-3-2. Уметь обеспечивать позитивную мотивацию учения на основе методов развития УУД.</p> <p>ПК-3-3. Владеть условиями и механизмами развития учебной мотивации старших школьников</p>	<p>Опыт использования способов активизации познавательной активности</p>	<p>Наличие методического комплекта развития учебной мотивации старших школьников</p>
<p>ПК-4. Способность обеспечивать формирование опыта проектной деятельности обучающихся в ходе освоения основных образовательных программ</p>	<p>ПК-4-1. Знать структуру проектной деятельности, специфику учебного проекта и учебного исследования.</p> <p>ПК-4-2. Уметь организовывать деятельность обучающихся по открытию новых знаний и способов их использования.</p> <p>ПК-4-3. Владеть технологиями проектного и исследовательского обучения</p>	<p>Знание теоретических основ проектной и учебно-исследовательской деятельности</p>	<p>Наличие системы формирования опыта проектной деятельности обучающихся преподаваемого предмета (направления педагогической деятельности)</p>
<p>ПК-5. Способность организовывать совместно-распределенную деятельность</p>	<p>ПК-5-1. Знать принципы формирования детско-взрослой общности, ее роль в организации эффективной образовательной деятельности.</p>	<p>Опыт работы с учебным коллективом</p>	<p>Наличие детско-взрослой общности, организованной и руководимой</p>

Окончание табл.

Содержание компетенции	Дескрипторные показатели	Проявления дескриптора	
		Вход	Выход
в условиях детско-взрослой общности	ПК-5-2. Уметь организовывать совместно-распределенную деятельность в условиях детско-взрослой общности. ПК-5-3. Владеть технологией создания детско-взрослой общности в образовательном процессе		дидимой учителем
ПК-6. Способность создавать ситуации развития обучающихся на уровне СОО	ПК-6-1. Знать целевые ориентиры и возрастнo-нормативную модель развития на уровне СОО. ПК-6-2. Уметь проектировать образовательные ситуации развития обучающихся старшего школьного возраста. ПК-6-3. Владеть технологией становления субъектности обучающихся на уровне СОО	Опыт организационного образовательного процесса в старшей школе	Наличие модели образовательного процесса и педагогической деятельности на уровне СОО
ПК-7. Способность осуществлять педагогическое оценивание, ориентированное на выявление уровня достижения обучающимися результатами ре-зультатов, требуемых ФГОС СОО	ПК-7-1. Знать виды и способы педагогического оценивания. ПК-7-2. Уметь проводить образовательную диагностику в соответствии с требованиями ФГОС ОО. ПК-7-3. Владеть технологиями педагогического оценивания, направляющими развитие обучающегося от внешней оценки к самооценке	Опыт применения педагогических оценок и приемов мотивации обучающихся	Наличие у учителя системы оценивания личностных, предметных и метапредметных результатов обучающихся

3. Содержание программы

3.1. Учебный план программы

№ п/п	Код дисциплины	Наименование дисциплины	Общая трудоемкость, всего, ч	Аудиторные занятия, ч		Форма контроля
				Лекции	Практические и семинарские занятия	
Инвариантный модуль (36 ч)						
1	И	Условия и механизмы введения ФГОС ОО в образовательной организации	36	24	12	Зачет
Вариативные модули (72 ч)						
2	В.1.1	Проектирование сетевой образовательной программы в условиях ФГОС ОО	36	24	12	
3	В.1.2	Образовательная диагностика в условиях ФГОС ОО	36	24	12	
4	В.2.1	Технология учебно-проектной и учебно-исследовательской деятельности обучающихся при реализации ФГОС ОО	36	24	12	
5	В.2.2	Реализация принципа индивидуализации в условиях введения и реализации ФГОС ОО	36	24	12	

Окончание табл.

№ п/п	Код дисциплины	Наименование дисциплины	Общая трудоемкость, всего ч	Аудиторные занятия, ч		Форма контроля
				Лекции	Практические занятия и семинарские занятия	
Стажировка (36 ч)						
6	С	Персональный стажировочно-проектировочный модуль	36	36	—	
7	ИА	Итоговая аттестация				Защита ВКР
Итого			144	72	72	

3.2. Структура программы

Результаты обучения (компетенции)	Дескрипторные показатели	Дисциплины
УК-1. Способность к критическому анализу теории и практики ОО	УК-1-1. Знать основные тенденции развития ОО. УК-1-2. Уметь давать адекватную оценку достижениям в сфере образования. УК-1-3. Владеть способами аргументации собственной позиции относительно процессов модернизации ОО	И
УК-2. Готовность к планированию и организации образовательного процесса в соответствии с требованиями ФГОС ОО	УК-2-1. Знать требования к проектированию ООП. УК-2-2. Уметь проектировать ООП в проектной команде. УК-2-3. Владеть технологией проектирования ООП	И

<p>УК-3. Готовность участвовать в работе проектной команды школы</p>	<p>УК-3-1. Знать принципы коллективной проектной деятельности. УК-3-2. Уметь осуществлять конструктивное взаимодействие. УК-3-3. Владеть способами организации сотрудничества в рамках проектного коллектива</p>	И
<p>УК-4. Готовность использовать современные методы и средства образовательной деятельности, в том числе ИКТ</p>	<p>УК-4-1. Знать новую терминологию образования на уровне, достаточном для эффективной работы и коммуникации. УК-4-2. Уметь организовать образовательную деятельность с использованием современных методов и средств образовательной деятельности, в том числе ИКТ. УК-4-3. Владеть современными методами и технологиями организации образовательной деятельности в условиях ФГОС ОО</p>	И
<p>УК-5. Способность планировать и решать задачи собственного профессионального развития при организации образовательной деятельности</p>	<p>УК-5-1. Знать современные требования к уровню профессионализма педагога (Профессиональный стандарт «Педагог»). УК-5-2. Уметь строить траекторию собственного личностного и профессионального развития. УК-5-3. Владеть технологией профессионального развития и саморазвития</p>	С
<p>ОПК-1. Владение методологией ФГОС ОО</p>	<p>ОПК-1-1. Знать сущность системно-деятельностного и задачного подходов как основ глобальной трансформации содержания обучения.</p>	И, С

Продолжение табл.

Результаты обучения (компетенции)	Дескрипторные показатели	Дисциплины
<p>ОПК-2. Способность моделировать, осуществлять и оценивать образовательный процесс и проектировать рабочие программы учебного предмета в соответствии с требованиями ФГОС ОО</p>	<p>ОПК-1-2. Уметь определять и отбирать методы деятельности содержания обучения. ОПК-1-3. Владеть способом построения системы учебных задач в рамках учебного предмета ОПК-2-1. Знать закономерности, принципы, логику и стратегии проектирования образовательного процесса. ОПК-2-2. Уметь моделировать, осуществлять и оценивать образовательный процесс, разрабатывать рабочие программы на основе задачного подхода. ОПК-2-3. Владеть технологиями проектирования образовательного процесса и рабочих программ</p>	<p>И, С</p>
<p>ОПК-3. Способность обособленно выбирать и эффективно использовать образовательные технологии, методы и средства обучения и воспитания с целью обеспечения планируемого результата освоения обучающимися ООП</p>	<p>ОПК-3-1. Знать современные образовательные технологии, методы и средства обучения и воспитания старшеклассника. ОПК-3-2. Уметь выбирать образовательные технологии, методы и средства обучения и воспитания в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями развития личности обучающихся. ОПК-3-3. Владеть событийными деятельностными образовательными технологиями синтезирующего типа</p>	<p>И, С</p>
<p>ОПК-4. Способность анализировать образовательную дея-</p>	<p>ОПК-4-1. Знать особенности образовательной деятельности и принципы ее организации.</p>	<p>И, С</p>

<p>тельность посредством экспертной оценки и проектировать образовательные процессы</p>	<p>ОПК-4-2. Уметь анализировать образовательную деятельность посредством экспертной оценки, разрабатывать концепции развития обучающихся.</p> <p>ОПК-4-3. Владеть технологией проектирования образовательной деятельности в рамках ФГОС ОО</p>	
<p>ОПК-5. Готовность к образовательной деятельности по основным образовательным программам ОО</p>	<p>ОПК-5-1. Знать структуру ООП уровня ОО, специфику деятельности педагога в условиях введения ФГОС ОО.</p> <p>ОПК-5-2. Уметь планировать и осуществлять свою деятельность в соответствии с закономерностями и принципами деятельности педагога.</p> <p>ОПК-5-3. Владеть методикой обучения на основе системно-деятельностного подхода</p>	И, С
<p>ПК-1. Способности раскрывать потенциальные возможности обучающихся, создавать условия для развития этих сил в образовательной деятельности</p>	<p>ПК-1-1. Знать индивидуальные и возрастные особенности учащихся старшего школьного возраста.</p> <p>ПК-1-2. Уметь строить индивидуальную образовательную траекторию старшеклассника.</p> <p>ПК-1-3. Владеть технологией выстраивания всей педагогической деятельности с опорой на индивидуальные особенности обучающихся</p>	В.2.2
<p>ПК-2. Способность выстраивать единое программно-методическое пространство реализации ООП СОО</p>	<p>ПК-2-1. Знать основные принципы сетевого образования, подходы к разработке и реализации сетевых образовательных программ.</p> <p>ПК-2-2. Уметь организовать совместную деятельность образовательных учреждений и организаций, направленную на обеспечение возможности освоения</p>	В.1.1

Продолжение табл.

Результаты обучения (компетенции)	Дескрипторные показатели	Дисциплины
<p>ПК-3. Способность к формированию субъектной позиции обучающихся в образовательной деятельности</p>	<p>обучающимся образовательной программы с использованием ресурсов нескольких организаций. ПК-2-3. Владеть технологией проектирования сетевых образовательных программ</p> <p>ПК-3-1. Знать способы мотивации учебной деятельности и развития УУД у детей старшего школьного возраста. ПК-3-2. Уметь обеспечивать позитивную мотивацию учения на основе методов развития УУД. ПК-3-3. Владеть условиями и механизмами развития учебной мотивации старших школьников</p>	<p>В.2.1</p>
<p>ПК-4. Способность обеспечивать формирование опыта проектной деятельности обучающихся в ходе освоения основных образовательных программ</p>	<p>ПК-4-1. Знать структуру проектной деятельности, специфику учебного проекта и учебного исследования. ПК-4-2. Уметь организовывать деятельность обучающихся по открытию новых знаний и способов их использования. ПК-4-3. Владеть технологиями проектного и исследовательского обучения</p>	<p>В.2.1</p>
<p>ПК-5. Способность организовывать совместно-распределенную деятельность в условиях детско-взрослой общности</p>	<p>ПК-5-1. Знать принципы формирования детско-взрослой общности, ее роль в организации эффективной образовательной деятельности. ПК-5-2. Уметь организовывать совместно-распределенную деятельность в условиях детско-взрослой общности.</p>	<p>В.2.1, В.1.1</p>

ПК-6. Способность создавать ситуации развития обучающихся на уровне СОО	ПК-5-3. Владеть технологией складывания детско-взрослой общности в образовательном процессе ПК-6-1. Знать целевые ориентиры и возрастно-нормативную модель развития на уровне СОО. ПК-6-2. Уметь проектировать образовательные ситуации развития обучающихся старшего школьного возраста. ПК-6-3. Владеть технологией становления субъектности обучающихся на уровне СОО	В.2.2
ПК-7. Способность осуществлять педагогическое оценивание, ориентированное на выявление уровня достижения обучающимися результатов, требуемых ФГОС СОО	ПК-7-1. Знать виды и способы педагогического оценивания. ПК-7-2. Уметь осуществлять образовательную диагностику в соответствии с требованиями ФГОС СОО. ПК-7-3. Владеть технологиями педагогического оценивания, направляющими развитие обучающегося от внешней оценки к самооценке	В.1.2

3.3. Формирование программ учебных дисциплин

Результаты (освоенные компетенции)	Должен уметь	Темы и виды учебных занятий	Должен знать	Темы теоретической части обучения
УК-1. Способность к критическому анализу теории и практики ОО	Давать адекватную оценку достижениям в сфере образования, аргументировать собственную	Экспертно-аналитический семинар «Готовность современной школы к достижению пла-	Основные тенденций развития ОО	Проблемная лекция «Российское образование — 2020: модель образования для инновационной экономики»

Продолжение табл.

Результаты (освоенные компетенции)	Должен уметь	Темы и виды учебных занятий	Должен знать	Темы теоретической части обучения
	позицию относительно процессов модернизации ОО	нируемых результатов освоения основных общеобразовательных программ»		
УК-2. Готовность к планированию и организации образовательного процесса в соответствии с требованиями ФГОС ОО	Проектировать ООП	Практикум по составлению технической карты проектирования ООП уровня ОО	Требования к проектированию ООП	Обзорная лекция «Основная образовательная программа — механизм организации образовательной деятельности субъектов общего образования»
УК-3. Готовность участвовать в работе проектной команды школы	Осуществлять конструктивное взаимодействие в рамках проектного коллектива	Тренинг командного взаимодействия	Принципы коллективной проектной деятельности участников образовательных отношений	Методологическая лекция «Антропологический смысл событийной образовательной общности как источника развития человеческого потенциала российского общества»

<p>УК-4. Готовность использовать современные методы и средства образовательной деятельности, в том числе ИКТ</p>	<p>Организовывать образовательную деятельность с использованием современных методов и средств образовательной деятельности, в том числе ИКТ</p>	<p>Практикум по составлению справочной таблицы «Базовые технологические уклады: методы и средства образовательной деятельности»</p>	<p>Новую терминологию образования на уровне, достаточном для эффективной работы и коммуникации</p>	<p>Обзорная лекция «Базовые технологические уклады современного образования»</p>
<p>УК-5. Способность планировать и решать задачи собственного профессионального развития при организации образовательной деятельности</p>	<p>Строить траекторию собственного личностного и профессионального развития</p>	<p>Персональная стажировка</p>	<p>Современные требования к уровню профессионализма педагога (Профессиональный стандарт «Педагог»)</p>	<p>Программная лекция «Профессиональный стандарт педагога: новые требования и квалификационные характеристики современного учителя»</p>
<p>ОПК-1. Владение методологией ФГОС ОО</p>	<p>Определять и отбирать методы деятельности содержания обучения и строить систему учебных задач в рамках учебного предмета</p>	<p>Практикум по построению системы учебных задач по учебному предмету</p>	<p>Сущность системно-деятельностного и заочного подходов как основ глобальной трансформации содержания обучения</p>	<p>Комплексная лекция «Проектирование инновационного содержания общего образования на основе системно-деятельностного и заочного подходов»</p>

Продолжение табл.

Результаты (освоенные компетенции)	Должен уметь	Темы и виды учебных занятий	Должен знать	Темы теоретической части обучения
ОПК-2. Способность моделировать, осуществлять и оценивать образовательный процесс, разрабатывать рабочие программы на основе заданного подхода	Моделировать, осуществлять и оценивать образовательный процесс, разрабатывать рабочие программы на основе заданного подхода	Практикум по моделированию рабочей программы учебного предмета	Закономерности, принципы, логику и стратегии проектирования образовательного процесса	Программная лекция «Проектирование образовательного процесса в условиях реализации ФГОС ОО»
ОПК-3. Способность обоснованно выбирать и эффективно использовать образовательные технологии, методы и средства воспитания	Выбирать образовательные технологии, методы и средства обучения и воспитания в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями развития личности обучающихся и требованиями	Экспертно-аналитический семинар «Возможности современных образовательных и информационных коммуникационных технологий в достижении требований ФГОС СОО»	Современные образовательные технологии, методы и средства обучения и воспитания, обеспечивающие достижение планируемых результатов	Обзорная лекция «Базовые педагогические технологии реализации ФГОС ОО»

обеспечения планируемого результата освоения обучающимися ООП	ниями ФГОС к результатам освоения обучающимися ООП уровня ОО	образовательных результатов»	тов освоения обучающимися ООП	
ОПК-4. Способность анализировать образовательную деятельность посредством экспертной оценки, разрабатывать концепции и проектировать образовательные процессы	Анализировать образовательную деятельность посредством экспертной оценки, разрабатывать концепции развития обучающихся в рамках ФГОС ОО	Практикум по экспертизе учебного занятия	Особенности образовательной деятельности и принципы ее организации	Методологическая лекция «Проектирование, сценирование и экспертиза учебного занятия»
ОПК-5. Готовность к образовательной деятельности по основным образовательным программам ОО	Планировать и осуществлять свою деятельность в соответствии с законодательствами и принципами деятельности стандарта	Проблемно-проектный семинар «Инструменты реализации педагогом новых профессиональных позиций в процессе образовательной деятельности по основным образовательным программам ОО»	Структуру ООП уровня ОО, специфику деятельности педагога в условиях введения ФГОС ОО	Проблемная лекция «Новые профессиональные позиции педагога в условиях реализации ФГОС ОО»

Продолжение табл.

Результаты (освоенные компетенции)	Должен уметь	Темы и виды учебных занятий	Должен знать	Темы теоретической части обучения
ПК-1. Способности раскрывать потенциальные возможности обучающихся, создавать условия для развития сил в образовательной деятельности	Строить индивидуальную образовательную траекторию обучающегося — старшеклассника	Практикум по составлению вариантов индивидуальных учебных планов для разных профилей обучения в старшей школе	Индивидуальные и возрастные особенности учащихся старшего школьного возраста	Методологическая лекция «Возрастные и индивидуальные особенности личности учащегося старшего школьного возраста»; лекция-консультация «Особенности реализации индивидуального и дифференцированного подходов к обучению в новой модели старшей школы»
ПК-2. Способность выстраивать единое программно-методическое пространство реализации ООП СОО	Организовывать совместную деятельность образовательных учреждений и организаций, направленную на обеспечение освоения обучающимися образовательной программы с использованием ресурсов нескольких организаций	Проблемно-аналитический семинар «Возможности, предоставляемые сетевыми образовательными программами для реализации требований ФГОС в разных социокультурных условиях российских школ»	Основные принципы сетевого образования, подходы к разработке и реализации сетевых образовательных программ	Программная лекция «Сетевое образование — новая образовательная парадигма XXI века»

<p>ПК-3. Способность к формированию субъективной позиции обучающихся в образовательной деятельности</p>	<p>Обеспечивать позитивную мотивацию учения на основе методов развития у детей УУД</p>	<p>Практикум по разработке типовых заданий применения УУД</p>	<p>Способы мотивации учебной деятельности и развития УУД у детей старшего школьного возраста</p>	<p>Программная лекция «Программа развития УУД на уровне старшей школы»</p>
<p>ПК-4. Способность обеспечить формирование опыта проектной деятельности обучающихся в ходе освоения основных образовательных программ</p>	<p>Организовывать деятельность обучающихся по открытию новых знаний и способов их использования, применения технологий проектного и исследовательского обучения</p>	<p>Практикум по составлению технической карты организации учебного проекта (исследования)</p>	<p>Структуру проектной деятельности, специфику учебного проекта и учебного исследования</p>	<p>Методологическая лекция «Основы проектной и учебно-исследовательской деятельности обучающихся в условиях ФГОС ОО»</p>
<p>ПК-5. Способность организовать совместно-распределенную деятельность в условиях детско-взрослой общности</p>	<p>Организовывать совместно-распределенную деятельность в условиях детско-взрослой общности</p>	<p>Проблемно-проектный семинар «Гипология детско-взрослых сообществ в рамках новой модели старшей школы»</p>	<p>Принципы формирования детско-взрослой общности, ее роль в организации эффективной образовательной деятельности</p>	<p>Методологическая лекция «Детско-взрослая общность как условие развития субъектности учащегося старшего школьного возраста»</p>

Окончание табл.

Результаты (освоенные компетенции)	Должен уметь	Темы и виды учебных занятий	Должен знать	Темы теоретической части обучения
ПК-6. Способность создавать ситуации развития обучающихся на уровне СОО	Проектировать образовательные ситуации становления и развития субъектности обучающихся старшего школьного возраста	Практикум по проектированию ситуаций развития обучающихся старшего школьного возраста в рамках преподаваемого предмета (направления педагогической деятельности)	Целевые ориентиры и возрастно-нормативную модель развития на уровне СОО	Методологическая лекция «Возрастно-нормативные модели развития личности на разных уровнях образования и модели возрастно-образной педагогической деятельности»
ПК-7. Способность осуществлять педагогическое оценивание, ориентированное на выявление уровня достижения обучающимися результатов, требуемых ФГОС СОО	Осуществлять образовательную диагностику в соответствии с требованиями ФГОС ОО, обеспечивая развитие обучающегося от внешней оценки к самооценке	Практикум по построению системы оценивания результатов освоения ООП СОО	Способы педагогического оценивания и мотивации учебной деятельности обучающихся	Методологическая лекция «Современные подходы к построению системы оценивания результатов освоения обучающимися ООП ФГОС СОО»; обзорная лекция «События и процедуры образовательной диагностики в новой модели старшей школы»

4. Оценка качества освоения программы

В соответствии с ч. 14 ст. 76 Федерального закона от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ (ред. от 01.05.2017 г., с изм. от 05.07.2017 г.) «Об образовании в РФ», освоение дополнительных профессиональных программ завершается итоговой аттестацией обучающихся в форме, определяемой организацией самостоятельно. Контроль качества освоения программы аспирантуры включает текущий контроль успеваемости, промежуточную и итоговую (государственную итоговую) аттестацию обучающихся.

4.1. Паспорт комплекта оценочных средств для проведения текущего контроля по программе

Объект(ы) оценивания	Предмет(ы) оценивания (показатели оценки)	Оценочные средства
Способность к критическому анализу теории и практики ОО	<p>Базовый уровень: называет основные тенденции развития ОО.</p> <p>Повышенный уровень: дает оценку современному состоянию в сфере ОО, ориентируясь на существующие прогнозы (форсайты).</p> <p>Рефлексивно-творческий уровень: аргументирует собственную позицию в процессах модернизации ОО</p>	<p>1. Тестовые задания.</p> <p>2. Анализ ситуации (кейс-стади)</p>
Готовность к планированию и организации образовательного процесса в соответствии с требованиями ФГОС ОО	<p>Базовый уровень: знает основные требования к организации образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам.</p> <p>Повышенный уровень: представляет алгоритм действий по разработке и созданию системы условий по реализации ООП.</p> <p>Рефлексивно-творческий уровень: четко обозначает сферу личной ответственности в проекте образовательной организации по введению ФГОС ОО</p>	<p>1. Тестовые задания.</p> <p>2. Практическое задание по заполнению фрагмента технологической карты ООП</p>

Продолжение табл.

Объект(ы) оценивания	Предмет(ы) оценивания (показатели оценки)	Оценочные средства
Готовность участвовать в работе проектной команды школы	<p>Базовый уровень: знает основные правила совместно-распределенной деятельности.</p> <p>Повышенный уровень: представляет способ определения состава проектной команды школы и распределения функционала.</p> <p>Рефлексивно-творческий уровень: четко обозначает свой собственный функционал в проектной команде</p>	Анализ ситуации (кейс-стади)
Готовность использовать современные методы и средства образовательной деятельности, в том числе ИКТ	<p>Базовый уровень: знает современные методы и средства образовательной деятельности (в том числе ИКТ) и правила их использования.</p> <p>Повышенный уровень: подбирает методы и средства образовательной деятельности, в том числе ИКТ, в соответствии с решаемой педагогической задачей.</p> <p>Рефлексивно-творческий уровень: представляет проект авторской методической системы</p>	<p>1. Тестовые задания.</p> <p>2. Практическое задание по описанию личной методической системы педагога</p>
Способность планировать и решать задачи собственного профессионального развития при организации образовательной деятельности	<p>Базовый уровень: знает требования Профессионального стандарта «Педагог».</p> <p>Повышенный уровень: отбирает наиболее приемлемые для себя формы и средства профессионального развития.</p> <p>Рефлексивно-творческий уровень: представляет проект собственной программы профессионального развития в среднесрочной перспективе</p>	Анкетный опрос
Владение методологией ФГОС ОО	<p>Базовый уровень: имеет представление о системно-деятельностном и задачном подходах как методологических основаниях ФГОС.</p> <p>Повышенный уровень: конструирует содержание учебного предмета,</p>	Практическое задание по построению системы учебных задач по разделу

Продолжение табл.

Объект(ы) оценивания	Предмет(ы) оценивания (показатели оценки)	Оценочные средства
	<p>опираясь на программу учебного предмета (перечень дидактических единиц) и требования ФГОС к образовательным результатам.</p> <p>Рефлексивно-творческий уровень: представляет проект системы учебно-познавательных и учебно-практических задач по предмету</p>	(теме) учебного предмета
<p>Способность обоснованно выбирать и эффективно использовать образовательные технологии, методы и средства обучения и воспитания с целью обеспечения планируемого результата освоения обучающимися ООП</p>	<p>Базовый уровень: знает современные образовательные технологии, методы и средства обучения и воспитания, обеспечивающие достижение обучающимися планируемых результатов освоения ООП.</p> <p>Повышенный уровень: на основе анализа обоснованно выбирает образовательные технологии, методы и средства обучения и воспитания для решения поставленных в рамках ФГОС педагогических задач.</p> <p>Рефлексивно-творческий уровень: дает квалифицированную оценку возможностей получения образовательных эффектов при использовании тех или иных образовательных технологий, методов и средств обучения и воспитания</p>	<p>Методическое эссе «Возможности современных образовательных и ИКТ в достижении обучающимися требуемых ФГОС ОО образовательных результатов»</p>
<p>Способность анализировать образовательную деятельность посредством экспертной оценки и проектировать образовательные процессы</p>	<p>Базовый уровень: знает принципы и методические правила проектирования образовательного процесса в условиях реализации ФГОС.</p> <p>Повышенный уровень: разрабатывает проекты и сценарии учебных занятий.</p> <p>Рефлексивно-творческий уровень: демонстрирует владение технологией экспертной оценки образовательного процесса</p>	<p>Практическое задание по составлению технологической карты учебного занятия (на основе просмотра видеурока)</p>

Продолжение табл.

Объект(ы) оценивания	Предмет(ы) оценивания (показатели оценки)	Оценочные средства
<p>Готовность к образовательной деятельности по основным образовательным программам ОО</p>	<p>Базовый уровень: знает требования к кадровым условиям реализации ООП. Повышенный уровень: понимает, какие изменения необходимо осуществить в своей профессиональной деятельности, чтобы соответствовать требованиям ФГОС. Рефлексивно-творческий уровень: позиционное самоопределение педагога в рамках нового педагогического профессионализма</p>	<p>Анкетный опрос</p>
<p>Способность раскрывать потенциальные возможности обучающихся, создавать условия для разворачивания этих сил в образовательной деятельности</p>	<p>Базовый уровень: знает индивидуальные и возрастные особенности старшеклассников. Повышенный уровень: осознанно выбирает приемы и средства реализации индивидуального и дифференцированного подходов к обучению, адекватные новой модели старшей школы. Рефлексивно-творческий уровень: строит индивидуальную образовательную траекторию старшеклассника на основе данных психолого-педагогической диагностики</p>	<p>Практическое задание по составлению индивидуального учебного плана в рамках определенного профиля обучения</p>
<p>Способность выстраивать единое программно-методическое пространство реализации ООП СОО</p>	<p>Базовый уровень: знает основные принципы сетевого образования, понятие сетевой образовательной программы. Повышенный уровень: имеет представление об особенностях структуры, содержания и способов реализации сетевых образовательных программ, возможных направлениях их применения в образовательной организации</p>	<p>Анализ ситуации (кейс-стади)</p>

Продолжение табл.

Объект(ы) оценивания	Предмет(ы) оценивания (показатели оценки)	Оценочные средства
	Рефлексивно-творческий уровень: создает проект сетевой образовательной программы, направленной на обеспечение возможности получения обучающимся определенного комплекса образовательных результатов с использованием ресурсов нескольких организаций	
Способность к формированию субъектной позиции обучающихся в образовательной деятельности	Базовый уровень: знает способы мотивации учебной деятельности и развития УУД у обучающихся старшего школьного возраста. Повышенный уровень: имеет представление о способах обеспечения позитивной мотивации учения на основе методов развития у детей УУД. Рефлексивно-творческий уровень: предлагает оригинальные приемы мотивации учебной деятельности обучающихся и развития УУД	Практическое задание по разработке типовых заданий на применение УУД
Способность обеспечивать формирование опыта проектной деятельности обучающихся в ходе освоения основных образовательных программ	Базовый уровень: знает структуру проектной деятельности, специфику учебного проекта и учебного исследования. Повышенный уровень: применяет алгоритм выполнения учебного проекта или исследования. Рефлексивно-творческий уровень: разрабатывает план организации деятельности обучающихся по открытию новых знаний и способов их применения с использованием технологии проектного и исследовательского обучения	Практическое задание по составлению плана организации учебного проекта или исследования
Способность организовывать совмест-	Базовый уровень: знает принципы формирования детско-взрослой общности, понимает ее роль в орга-	Анализ ситуации (кейс-стади)

Окончание табл.

Объект(ы) оценивания	Предмет(ы) оценивания (показатели оценки)	Оценочные средства
но-распределенную деятельность в условиях детско-взрослой общности	<p>низации эффективной образовательной деятельности.</p> <p>Повышенный уровень: демонстрирует владение приемами организации детско-взрослой общности.</p> <p>Рефлексивно-творческий уровень: демонстрирует умение организовывать совместно-распределенную деятельность в условиях разных типов детско-взрослой общности</p>	
Способность создавать ситуации развития обучающихся на уровне СОО	<p>Базовый уровень: знает целевые ориентиры и основные компоненты возрастно-нормативной модели развития на уровне СОО.</p> <p>Повышенный уровень: имеет представление о правилах построения образовательных ситуаций становления и развития субъектности обучающихся старшего школьного возраста.</p> <p>Рефлексивно-творческий уровень: представляет эскиз конкретной ситуации (комплекса ситуаций) развития старшеклассников</p>	Методическое эссе на тему «Мое видение ситуации развития учащегося старшей школы третьего десятилетия XXI века»
Способность осуществлять педагогическое оценивание, ориентированное на выявление уровня достижения обучающимися результатов обучения, требуемых ФГОС СОО	<p>Базовый уровень: знает способы педагогического оценивания, структуру системы оценивания результатов освоения обучающимися ООП ОО.</p> <p>Повышенный уровень: имеет представление о специфике способов и процедур оценивания личностных, метапредметных и предметных результатов базового и углубленного уровней.</p> <p>Рефлексивно-творческий уровень: разрабатывает оценочные процедуры для конкретных видов результатов (личностных, метапредметных) в рамках групп</p>	Практическое задание на составление диагностической процедуры (задания)

Эссе как новый педагогический жанр,
раскрывающий авторскую позицию
на определенный предмет
или объект деятельности человека

В профессиональной педагогической деятельности эссе стало использоваться педагогами сравнительно недавно. Мы не претендуем на исчерпывающую и строго определенную трактовку данного понятия, сравнивая его с научной статьей или литературным очерком, философским трактатом и др. Свою задачу мы видим в том, чтобы показать особенности применения данного жанра как философско-педагогического сочинения небольшого объема на конкретном примере: эссе по теме «*Можно ли научить работать с Будущим?*».

Как правило, в педагогическом эссе должно быть отражено следующее:

- ▶ знание и понимание современных тенденций развития педагогического образования;
- ▶ умение аргументировать свою позицию на основе конкретных примеров;
- ▶ оригинальность формы и подачи материала;
- ▶ соблюдение норм культуры речи.

Авторы эссе используют парадокс, антитезы (противопоставления), сравнения, параллели, вводят в текст конкретность жизненного опыта и присутствие личного повествовательного «Я». Например, Ф. Бэкон внес в эссе рациональные

компоненты, подразумевая под «новым жанром» некий «большой разговор в традициях *обширной письменной переписки*».

Каковы же основные жанровые особенности эссе?

Жанрообразующий признак эссе — *диалогичность*. Какую бы форму для изложения своих мыслей ни избрал эссеист, как бы ни выстраивал композицию, главным всегда остается искренность перед читателем.

Другой важной особенностью жанра является *мифотворчество*. Автор строит собственные теории, создавая миф, в основе которого всегда лежат образы. Читатель может верить в него или не верить. Метод, с помощью которого автор выстраивает этот диалог с читателями, выбирается индивидуально. Однако один из самых простых приемов — риторические вопросы: произвольно у читающего возникает желание на них ответить. Еще один метод, популярный в современной прессе (часто используется в молодежном разделе журнала «Журналист») — указание координат автора (электронная почта и др.), чтобы читатель сумел донести свои мысли по поводу текста.

Эссе может быть представлено в разных формах: статьи, выступления, письма и даже исповеди, проповеди.

Обозначим его основные виды:

► *эссе-повествование* связывает события в определенной последовательности, чаще всего хронологической; создается вокруг событий и обычно излагается от первого или третьего лица;

► *эссе-описание* излагает зрительные, слуховые, осязательные, обонятельные, вкусовые впечатления; общее настроение создается с помощью господствующего впечатления;

► *эссе-иллюстрация* служит для прояснения идей с помощью примеров;

► *эссе-классификация* разбивает тему на категории по какому-либо определенному принципу, определяет отличия одной категории от другой;

► *эссе-сравнение* оценивает предметы с точки зрения их сходств и различий; часто помогает сделать выбор между предметами, а также знакомит читателя с незнакомыми предметами;

► *эссе — причина и следствие* анализирует причины тех или иных действий и следствия — результаты этих действий и условий;

► *эссе-определение* проясняет значение слов или понятий;

► *эссе-аргументация* убеждает читателя согласиться с тем или иным мнением, побуждает выполнить определенное действие.

Для выражения авторской позиции, на наш взгляд, лучшим образом подходит новый вид эссе — *научное эссе с элементами проектирования*. Именно его мы и представим. В его основе лежит письменный текст с рисунком-схемой комического характера автора Аси Борсук, одного из составителя пособия «Уроки для взрослых» (учебное издание, СПб., 2007).

Текст данного эссе структурирован и включает предисловие, главы и заключение. Однако в тексте они никак не выделяются, ведь *в эссе важна не форма, а содержание*.

Можно ли научить работать с Будущим?

Не стоит и смотреть на карту,
раз на ней не обозначена *Утопия*,
ибо это та страна, на берега которой
всегда высаживается *Человечество*.

О. Уайльд

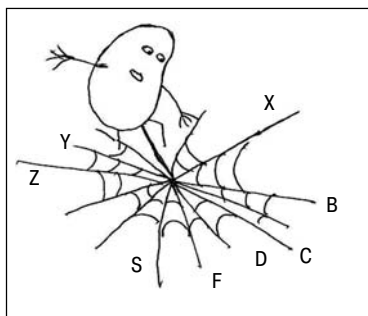
В одной главе книги «Шок будущего», посвященной образованию, Элвин Тоффлер фиксирует парадокс: образование делает очень странную вещь по отношению к этому все время ускоряющемуся миру — оно стремительно погружает наших детей в прошлое. Почти 100 % учебного материала, который изучают дети в школе, относится к прошлому. Наши школы обращены в прошлое и сориентированы не на нарождающееся новое общество, а на уже отжившую систему. Фактически Э. Тоффлер задал новую проблемную область: как может быть организовано педагогическое образование, чтобы оно научило учителей работать с Будущим?

В истории культуры работа с Будущим тесно связана с феноменом Утопии. Впервые с ним мы встретились, побывав на выступлениях Ю. В. Громыко, В. И. Слободчикова,

В. К. Рябцева и др., посвященных роли антропепедагогике в использовании принципов современного утопизма при построении образов Школы Будущего. Все встречи стали настоящими Событиями, постепенно совершающими перевороты в нашем сознании, отражающими понимание Человека Будущего как Человека Возможного и о необходимости выделения целостного учения о создании «новых Утопий» и проектировании Школы Будущего.

Это эссе было задумано как развернутое размышление — ответ на вопрос: можно ли в XXI веке серьезно заниматься утопизмом, при этом не столько самим придумывать возможные утопии, а решать гораздо более сложную рефлексивно-аналитическую задачу — строить и обосновывать собственные версии о том, какие утопии могут завладеть умами педагогов в XXI веке?

Обращаясь к эпиграфу, представим карту Утопии, каковой в данном контексте служит Будущее педагогического образования. Тип этой карты задается самой категорией уТОПии, это именно ТОПографическая карта, которую есть смысл пояснить и кратко описать:



Условные обозначения:

Паутина — топографическая карта, куда высаживается «веселый человечек» — взрослый обучающийся. Нити паутины — параллели и меридианы, соединенные изолиниями. Пересечение этих нитей — *топосы*.

Параллели карты — Образы Идеального Целого (Мира), *меридианы* — Образы Идеального Действия (Человека возможного), на их пересечении — *топосы* (образовательные

События), которые соединяются *изолиниями* — образовательными траекториями.

Приведем примеры базовых топосов проектирования Школы Будущего.

Топос «Замысел». Данный участок [пересечение $X-Z$; $C-Y$] пространства позволяет осуществить педагогу такие проектные действия, как:

1) обнаружение проблемы, результатом которого станет определение формы фиксации проблемы. Рефлексивная остановка — действительно ли мы имеем дело с проблемой и чем проблема отличается от трудностей, ограничения и противоречия?

2) поиск идеи о решении проблемы и ее перевод в проектную задачу, направленную на выявление способа разыскания и освоения недостающего знания и умения;

3) создание замысла, связанное с фиксацией способа стартовой рефлексии как умения отличать решаемую задачу от недоопределенной и задавать вопрос о недостающих условиях действия, является исходным уровнем рефлексивной составляющей умения учиться и проектировать. Для диагностики этого умения разработана методика «Недоопределенные задачи»¹¹.

Топос «Реализация» [пересечение $X-S$; $B-Z$] включает следующие проектные шаги:

1) проработку содержания тематических блоков, соотнесение содержания с реальной собственной позицией, определение возможного проектного хода в рамках реализации деятельности в условиях образовательной организации, определения возможных кооперантов («с кем могу делать?»);

2) проведение самоанализа хода обсуждения и экспертизы результатов обсуждения программы.

Сделав рефлексивную остановку, начинаешь воспринимать данную ситуацию целостно, многомерно, синхронно, объективировать межпредметные и межтематические связи, и, соответственно, появляется возможность выстроить

¹¹ Цукерман Г. А. Что такое умение учиться и как его измерять / Г. А. Цукерман, Е. В. Чудинова // Вопросы психологии. 2015. № 1. С. 3—14.

индивидуальную образовательную траекторию (индивидуальное место собственной программы). На основе содержания данного топоса обучающийся педагог получает общее целостное представление о механизмах обсуждения и последующей разработки авторской программы и авторской модели школы.

Топос «Рефлексия» [спираль от *X* через *B-C-D-F-S-Z-Y* и вновь к *X*] позволяет определить способ постановки проектной задачи, создать организационную структуру (рабочие группы, совместности и др.), определить способ удержания позиции, а также разработать варианты реализации проекта, выявить ресурсы реализации и создать событийные общности. К дополнительной, но базовой функции данного топоса следует отнести формирование критериев экспертизы проекта, определение способов их фиксации, разработку методик экспертного заключения, определение способа методологической экспертизы и прогностических шагов реализации проекта.

Таким образом, если в рефлексивно-деятельностном пространстве в процессе обучения по выбранным взрослым обучающимся образовательным траекториям совершать множественные вероятностные переходы от топоса к топосу, то профессия педагога будет исчисляться не формальными данными, а содержательным потенциалом авторского практического действия и профессиональной позицией — *проектировщика и эксперта по «образу будущего» ребенка*, который моделирует возможный образ будущей жизни ребенка и траектории его развития с учетом желаний родителей, способностей и представлений самого ребенка, а также рекомендаций школы.

Занимая данную позицию, педагог-проектировщик и эксперт по «образу будущего» ребенка обеспечивает решение задачи по целенаправленному формированию действия проектирования жизненной перспективы на основе конструирования и исследования различных вариантов будущего.

Данная профессиональная позиция предполагает актуализацию и объективирование потребности личности в личностном и профессиональном самоопределении и построении жизненных планов; ориентировку в поле возможных

выборов; самоопределение на основе личного выбора в пространстве возможных альтернатив; построение жизненных планов как определение конкретных целей, пути и способов реализации выбора в практике.

Таким образом, пройдя задачно-рефлексивный путь игрового и ролевого экспериментирования и проектирования «топоса возможного», позиционное самоопределение обучающегося педагога — научиться работать с Будущим.

Инновации в притчах

«Андрагогика» в переводе с греческого означает «Путь мудрости. Вести за собой взрослого человека». Это непривычное для нашего уха слово восходит к деятельности древнегреческих учителей — Сократа и Платона. Именно они заложили основы дидактики образования взрослых: взрослый — это тот, кто сам открывает для себя смыслы, цели и способы своего существования.

Современная андрагогика — комплексная социально-гуманитарная дисциплина, развиваемая ведущими научными центрами России. Один из таких центров — кафедра педагогики и андрагогики Нижегородского института развития образования. Она возникла в сентябре 2006 года, объединив молодых научных работников в таких тесно связанных отраслях знаний, как общая педагогика, философия образования, дидактика, педагогика высшей школы, психология и педагогика развития, психологическая антропология и педагогическая инноватика.

Миссия кафедры связана с построением новых моделей профессионального развития педагога, с разработкой новых способов и техник педагогической деятельности и мышления.

Профессиональное развитие педагогов, инновационные преобразования в образовательных учреждениях, с которыми работает кафедра, осуществляются через построение и действие особой модели — самообучающейся организации. Самообучающаяся организация — это сообщество ученых, управленцев, педагогов-инноваторов в рамках отдельного образовательного учреждения, ставшего на путь инновационного развития. Это также сетевое сообщество школ — социальных партнеров, объединенных в уникальный регио-

нальный проект «Нижегородская инновационная школа». «Одна идея зажигает тысячу свечей», — считал Ральф Эмерсон. Такой идеей для кафедры педагогики и андрагогики является идея профессионального развития и саморазвития человека.

Инновационная деятельность школ, как мы знаем, осуществляется в зоне нормативной неопределенности (то есть в отсутствии четкого, «правильного» знания и правил). Таким образом, как это ни парадоксально, более подходящим, естественным языком для дидактической инноватики остается неясный, символический (а значит, неопределенный и многозначный) язык притчи. Метафорический подход¹² к разработке и пониманию инновационных процессов с использованием притч применил на кафедре старший преподаватель, магистр философских наук Д. Ю. Доронин. По его мнению, притча до сих пор остается мощным эвристическим источником знаний и практических действий в ситуациях неопределенности. Но необходимо обладать техникой понимания и толкования притчи, которую Д. Ю. Доронин разработал и успешно апробировал на курсах повышения квалификации.

Притча — небольшой рассказ, аллегорический по форме и нравственно-дидактический по цели (*литератур.*);

¹² **Метафорический подход** применительно к организации инновационной деятельности педагогов связан с использованием в целях активизации антропологических ресурсов, направленных на изменение, *когнитивных и концептуальных метафор*, которые ведут к более быстрому пониманию сути ситуации, задачи, так как быстро вызывают у людей эмоции и зрительные образы; позволяют выделить главное в действиях, явлениях, процессах; призывают к действиям, объединяют убеждения людей, формируют сообщения, создают контекст инноваций.

Метафора (от греч. *metaphora* — перенесение) — перенесение свойств одного предмета (явления) на другой по принципу сходства; скрытое сравнение, уподобление чему-либо.

Когнитивная метафора — одна из форм концептуализации, когнитивный процесс, который выражает и формирует новые понятия и без которого невозможно получение нового знания (когнитивная лингвистика).

Концептуальная метафора — один из важнейших когнитивных механизмов, основанный на установлении связей между концептами (концептуальными структурами), относящимися к разным областям знания (доменам); это «понимание и переживание сущности одного вида в терминах сущности другого вида» (социокогнитивные исследования).

история, используемая в качестве иллюстрации (иногда не-прямой, парадоксальной, рассчитанной на ее осмысление, додумывание) тех или иных положений учения (*философ.*). Многие древние и современные притчи содержат в себе инструментальное (практическое) знание о стратегиях поведения человека в инновационной среде. Проблемы нового знания, целеполагания, рискованных решений, стратегий действия в ситуации неизвестности и неопределенности всегда возникали перед человеком.

Любая притча включает не только поверхностный, ситуативный, смысл, легко считываемый сразу, но и несколько пластов глубинного смысла, отличающихся, а иногда и прямо противоположных поверхностному. Она предполагает диалог, беседу со слушателем или читателем, выводя сознание человека за привычные рамки и делая его более гибким и подвижным, способствуя его расширению, улучшая тем самым способность слушателя адаптироваться к нестандартным жизненным ситуациям.

Структура притчи как образовательного инструмента включает:

- ▶ повествование — описание конкретной проблемной жизненной ситуации;
- ▶ кульминацию — решение, которое принимается действующими лицами притчи для устранения проблемы;
- ▶ следствие — последствия исполнения решения;
- ▶ нравоучение — вывод, оформляющий смысл притчи, так называемое метафорическое знание.

Рассмотрим конкретный пример.

Притча о просвещении народа

Повествование. Один просвещенный правитель очень желал видеть свой народ образованным. Он пригласил из-за границы лучших учителей, построил школы, издал множество книг. Люди, поначалу восторженно воспринявшие нововведение правителя, вскоре, однако, стали избегать учения. Они быстро поняли, что это очень трудно, а дохода не прибавляет. В качестве интересного времяпровождения учение тоже не было принято, поскольку постоянно требуется соблюдать дисциплину, регулярно посещать занятия и вы-

полнять учебные задания. Как ни бился правитель, а школы приходили в упадок, учителя спивались и предавались безделью, дети стали прогуливать школу.

Кульминация. Отчаявшийся правитель призвал в свой дворец мудреца, чтобы спросить у него совета. Когда тот приехал, правитель вышел его встречать, ожидая немедленной помощи в избавлении от случившейся напасти. Мудрец попросил хозяина распорядиться, чтобы напоили его коня. Мальчик-конюшенный увел коня под уздцы, но вскоре вернулся растерянный: конь не пил. Правитель велел послать двух конюхов, чтобы они напоили коня, но и те вернулись ни с чем. Тогда правитель отправил главного конюха и строго приказал проследить, чтобы конь был напоен, но конь опять не стал пить. Затем вызвались еще люди, чтобы напоить коня, однако тот не слушался и воду не пил. Рассерженный правитель вместе с мудрецом сами пришли к месту, где поили лошадей, но и тогда конь не стал пить воду.

Следствие. Мудрец сказал правителю: «Свести коня к воде может и один ребенок. Но даже семеро взрослых не заставят его пить, если он этого не хочет. Ты можешь тратить много денег, чтобы создавать условия для просвещения своего народа. Однако если люди сами не хотят быть образованными, то никто не сможет заставить их учиться».

Нравоучение (рефлексивный вывод). Необходимо предпринять действия, чтобы педагоги и директор школы захотели работать по-новому — «захотели пить». Появлению жажды, как известно, способствует соленая пища. Проведение специальной работы с педагогическим коллективом на начальном этапе проектирования новой модели школы позволит получить «сухой остаток» — какова технология добывания этой «соли» как основы инновационных изменений.

Для наилучшего понимания притчи необходимо провести метафорический анализ¹³.

¹³ **Метафорический анализ** — метод исследования в современном языкознании, постулирующий метафору в роли фундаментальной операции, обеспечивающей перенос образных схем из одной концептуальной сферы в другую.

Навигатор метафорического анализа притчи

Шаг 1. Эмпирический уровень понимания:

- ▮ Расскажите (прочитайте) кому-то (или себе) притчу.
- ▮ Повествуется ли в притче о какой-либо проблеме¹⁴ (трудности)? Опишите ее кратко, оставаясь в рамках сюжета.
- ▮ Как решается проблема в притче? Ее решает главный герой, или он не может ее решить сам и обращается к кому-то за помощью?
- ▮ Какие действия совершаются в притче? Что и как подвергается изменению?

Шаг 2. Символический уровень понимания (упорядочивание и классификация):

- ▮ Какие метафоры составляют символический язык притчи? (По типу «Жизнь — это театр»).
- ▮ Какой смысл (неявное знание) стоит за каждым метафорическим образом?
- ▮ Какое инструментальное знание дается в этой притче?
- ▮ Выявите максимальное количество архетипических образов, употребляемых (или подразумеваемых) в притче, и систематизируйте их. Например: «изменчивое и неизменное», «твердое и мягкое», «добро и зло», «свет и тьма», «верх и низ», «образ всезнающего старца», «образ ученика» и т. д. (перечисленные для примера образы не обязательно представлены в этой притче).
- ▮ Выявленные вами архетипические образы составляют символический язык этой притчи. Как вы полагаете, почему в ней использован именно такой ряд образов? Попробуйте истолковать, какой смысл (неявное знание) стоит за каждым образом.

¹⁴ **Проблема в широком смысле** — сложный теоретический или практический вопрос, требующий разрешения; *в узком смысле* — ситуация, характеризующаяся недостаточностью средств для достижения некоторой цели (*философ.*); осознание субъектом невозможности разрешить возникшие трудности и противоречия средствами наличного знания и опыта (*психолог.*); вопрос или целостный комплекс вопросов, возникший в ходе познания (*логика*); противоречия, требующие разрешения, своего рода препятствия по преодолению трудностей; понятие, характеризующее разницу между действительным и желаемым состоянием объекта (*менеджмент*).

► Как вы полагаете, какие скрытые (неявные при буквальном понимании) смыслы передает притча? Что нам здесь пытаются сообщить языком образов?

► К каким областям современного знания можно отнести указания и неявные инструментальные знания этой притчи?

► Перечислите вкратце инструментальные знания (указания), данные в притче.

► Попытайтесь классифицировать знания и указания, использованные в притче.

Шаг 3. Теоретический уровень понимания:

► Попробуйте перевести символический язык притчи на язык педагогической инноватики, используя понятия: *ресурс, дефицит ресурса, стратегии развития, адаптивность, профессиональное развитие, инновационные преобразования, человеческий потенциал, эффект развития и др.*

► Изложите мысли и указания, содержащиеся в притче, используя более современный язык, в частности следующие понятия: *ресурс, дефицит ресурса, стратегии развития, адаптивность, профессиональное развитие, инновационные преобразования, человеческий потенциал, эффект развития, проектно-преобразующая парадигма, инновации-модернизации и инновации-трансформации* и др.

Шаг 4. Праксеологический уровень понимания (выведение закономерности и формулирование правил):

► Какие стратегии поведения в условиях изменений предлагает притча?

► Какие ресурсы, потенциалы и эффекты развития обозначены в притче?

► Какую закономерность (или закономерности) инновационного поведения вы могли бы сформулировать?

► Как вы считаете, содержатся ли в притче инструментальные знания или указания на постановку и решение проблем инноватики, например: различные стратегии поведения в меняющейся среде, сопротивление инновациям и инновационные преобразования, инновации-модернизации и инновации-трансформации, проблемы профессионального развития педагога-инноватора (какие), указания на какие-

то еще закономерности и проблемы педагогической инноватики. Опишите их.

В сетевом сообществе инновационных площадок кафедры педагогики и андрагогики Нижегородского института развития образования отрабатываются и апробируются различные шаги метафорического метода, создаются и транслируются технологии формирования, экспонирования и диссеминации инновационного опыта образовательных организаций, эффективно и успешно использующих притчи.

Идея применения притч в инновационных процессах задумана и существует как уникальная часть инновационной развивающей среды школы, в которой восполняется дефицит различных понимающих (непонимающих) ресурсов развития человека за счет диалога, обмена, партнерства его участников.

Содержание

Введение _____	3
Глава I. СТРАТЕГИЧЕСКИЕ ОРИЕНТИРЫ В СОЗДАНИИ НОВОГО СОДЕРЖАТЕЛЬНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО КОНТЕКСТА ПОСТДИПЛОМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ И НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ	
1. Актуальность содержательно-деятельностных изменений в постдипломном педагогическом образовании _____	12
2. Образовательно-научный форсайт постдипломного образования педагогических и научно-педагогических кадров _____	18
3. Ценностно-целевые ориентиры постдипломного образования педагогических и научно-педагогических кадров _____	22
Глава II. ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРОГРАММА КАК СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ЕДИНИЦА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА	
1. Концептуальные подходы к формированию нового содержательно-деятельностного контекста постдипломного образования педагогических и научно-педагогических кадров _____	32
2. Современные подходы к разработке системы требований к результатам освоения образовательных программ в области постдипломного образования: общее и специфичное _____	54
3. Технологический конструктор образовательной программы _____	98

Глава III. СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ ФОРМАТЫ ПОСТДИПЛОМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ И НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

1. Технологии образования взрослых в условиях постиндустриального информационного общества _____ 121
2. Образовательный коворкинг как проектно-деятельностный формат образования взрослых _____ 129
3. Научно-проектный консалтинг как технология научно-организационного сопровождения участников процесса подготовки научно-педагогических кадров _____ 141

Глава IV. ЭФФЕКТИВНЫЕ ПРАКТИКИ ОРГАНИЗАЦИИ ПОСТДИПЛОМНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

1. Особенности построения учебного занятия в практике образования взрослых _____ 155
2. Новые форматы дидактического сопровождения программ постдипломного образования педагогических и научно-педагогических кадров _____ 190

Заключение _____ 213

Терминологический словарь _____ 219

Библиография _____ 228

Приложения _____ 240

Приложение 1. Карты компетенций к ООП ВО 44.06.01 «Образование и педагогические науки», профиль «Теория и методика профессионального образования» _____ 240

Приложение 2. Дополнительная профессиональная программа повышения квалификации «Проектирование новой модели старшей школы в условиях ФГОС СОО» _____ 323

Приложение 3. Эссе как новый педагогический жанр, раскрывающий авторскую позицию на определенный предмет или объект деятельности человека _____ 353

В оформлении обложки использован элемент
картины *В. Вазарели «Композиция»*

Научное издание

Игнатьева Галина Александровна
Тулупова Оксана Владимировна
Фефелова Олеся Евгеньевна

СОДЕРЖАТЕЛЬНО-
ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ КОНТЕКСТ
ПОСТДИПЛОМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ
И НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ:
от теории к практике

*Практико-ориентированная
монография*

Редакторы Н. А. Елизарова, Е. В. Поликаркина
Корректор Ю. В. Платыгина
Компьютерная верстка Л. И. Половинкиной

Оригинал-макет подписан в печать 29.08.2017 г.
Формат 60 × 84 ¹/₁₆. Бумага офсетная. Гарнитура «SchoolBook».
Печать офсетная. Усл.-печ. л. 21,39. Тираж 500 экз. Заказ 2418.

Нижегородский институт развития образования,
603122, Н. Новгород, ул. Ванеева, 203.

www.niro.nnov.ru

Отпечатано в издательском центре учебной
и учебно-методической литературы ГБОУ ДПО НИРО