

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«АРМАВИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ»

На правах рукописи

Даниленко Сергей Николаевич

**ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИИ САМООБРАЗОВАНИЯ
У СЛУШАТЕЛЕЙ КУРСОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРЕПОДГОТОВКИ
И ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ**

5.8.7 – Методология и технология профессионального образования

ДИССЕРТАЦИЯ
на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических
наук, профессор
Спирина Валентина
Ивановна

Армавир, 2026

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
 Глава 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИИ САМООБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГА В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ.....	15
1.1. Самообразование педагога в меняющейся культурно-образовательной среде: научные предпосылки и теоретико-методологические основания исследования.....	15
1.2. Сущность, структура и функции компетенции самообразования современного педагога в профессиональной деятельности.....	43
1.3. Модель формирования компетенции самообразования педагога в процессе его профессиональной переподготовки и повышения квалификации	72
Выводы по первой главе.....	93
 Глава 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ КОМПЕТЕНЦИИ САМООБРАЗОВАНИЯ У СЛУШАТЕЛЕЙ КУРСОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРЕПОДГОТОВКИ И ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ	96
2.1. Диагностика уровня сформированности компетенции профессионального самообразования педагога: констатирующий эксперимент	96
2.2. Экспериментальная технология формирования компетенции профессионального самообразования у слушателей в системе профессиональной переподготовки и повышения квалификации.....	128

2.3. Результаты опытно-экспериментальной работы по формированию компетенции самообразования у слушателей курсов профессиональной переподготовки и повышения квалификации	157
Выводы по второй главе.....	172
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	175
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	178
ПРИЛОЖЕНИЯ	200
Приложение А. Эссе «Профессиональное самообразование педагога в новой реальности».....	200
Приложение Б. Методика самооценки ориентировочной основы самообразовательной деятельности педагога.....	201
Приложение В. Карта самооценки элементов компетенции самообразования педагога.....	202

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы исследования. Стремительно меняющийся современный мир вносит коренные изменения в традиционно считающиеся консервативными социальные институты, в том числе и в образование. Переход от материальной к знаниевой экономике смещает акценты профессионального образования с подготовки профильных специалистов на развитие их способностей, позволяющих продуктивно работать в современных условиях, быстро и самостоятельно восполнять недостающие им профессиональные компетенции, знания и технологии деятельности, изменять свою профессиональную траекторию развития. Универсализм становится ведущим принципом в профессиональной подготовке: современный специалист должен быстро адаптироваться к изменениям профессиональной среды, к потребностям экономики, гибко реагировать на запросы работодателей, быть способным осваивать новые области деятельности. Сегодня в процессе освоения образовательных программ среди самых востребованных общих компетенций, наряду с готовностью принимать решения и к командной работе, значится готовность к непрерывному образованию. Самообразование и способность к нему являются непременным условием непрерывного образования. При этом в образовательной практике педагогических вузов отсутствует рационально обоснованное понимание структуры, функций, соотношения элементов компетенции самообразования, а имеющиеся в педагогической науке модели не согласуются между собой, что неизбежно влечет за собой снижение результативности её формирования в образовательном процессе.

Степень разработанности темы исследования. Новые подходы к организации многоуровневого образования в России актуализируют научный поиск в сфере самообразования педагогов. Проблема самообразования широко обсуждается в научных исследованиях. Ее общие научные основы представлены в трудах А.Я. Айзенберга, М.Б. Баликаевой, В.А. Беликова, А.К. Громцевой, М.А. Ермолиной, Б.П. Есипова, Ю.Е. Калугина, О.Л. Карповой, В.А. Корвякова,

Н.В. Кузьминой, Т.А. Лизневой, И.Ф. Медведева, В.В. Морозовой, Л.Н. Павловой, Н.Н. Песцовой, М.А. Петровой, П.И. Пидкасистого, Н.А. Рубакина, В.А. Светловой, А.А. Семенова, В.В. Серикова, Л.Ф. Спирина, П.В. Суханова, Л.В. Теплых, Д.И. Фельдштейна, Е.С. Чеботаревой, Г.М. Коджаспировой, Е.А. Шуклиной, О.Д. Сальниковой, Ch.Silén, L. Uhlin, B.J. Zimmerman и др.

Вопросам организации самообразования педагогов посвящены исследования Е.Б. Абакумовой, И.Г. Вертилецкой, И.О. Ганченко, А.И. Гиро, Т.А. Каплунович, Т. Е. Климовой, А.И. Копысовой, Н.П. Поповой, Л.А. Скопцовой, И.Б. Соколовой, О.И. Статировой, С.В. Юдаковой и др.

Самообразовательная деятельность педагогов в системе повышения квалификации изучалась (И.Г. Вертилецкая, А.И. Гиро, Т.А. Каплунович, Н.П. Попова, О.И. Статирова).

Анализ существующей практики подготовки и повышения квалификации учителей показывает, что учебный процесс в организациях дополнительного образования и повышения квалификации не успевает реагировать на быстрые изменения профессиональной среды, а интервальность прохождения учителями курсов повышения квалификации еще больше усугубляет это обстоятельство. Как следствие существует *противоречие* между уровнем профессиональной компетентности «специалиста на рабочем месте» и уровнем подготовки выпускника педвуза в случае, когда преподаватели включают в учебный процесс современные достижения педагогической науки.

В основе стратегии подготовки современных кадров лежит идея подготовки личности, ориентированной на самореализацию, постоянное самосовершенствование в профессии, поиск индивидуального в профессиональном мире, своих ценностей и смыслов, повседневную информационную деятельность, связанную с профессией, на умение сотрудничать при решении профессиональных проблем. Для профессионального и карьерного роста существенное значение имеет владение компетенцией профессионального самообразования, однако анализ существующей практики свидетельствует об отсутствии системной работы по формированию этой компетенции в практике

переподготовки и повышения квалификации. Таким образом, налицо *противоречие* между необходимостью развития компетенции профессионального самообразования после обучения в вузе и невозможностью это реализовать вследствие отсутствия современных теоретических основ и практических рекомендаций по реализации этого процесса.

Приведенное противоречие актуализирует *проблему исследования*, суть которой в выявлении и обосновании системы формирования компетенции профессионального самообразования педагога на курсах профессиональной переподготовки и повышения квалификации в педагогическом вузе.

Цель исследования: разработать теоретические и технологические основания формирования компетенции самообразования педагога в условиях дополнительного профессионального образования.

Объект исследования: профессионально-личностное развитие педагога.

Предмет исследования: формирование компетенции профессионального самообразования у слушателей курсов профессиональной переподготовки и повышения квалификации в педагогическом вузе.

Гипотеза исследования заключается в предположении о том, что формирование компетенции профессионального самообразования у слушателей курсов профессиональной переподготовки и повышения квалификации в педагогическом вузе будет более продуктивным, если:

- определены научные предпосылки и теоретико-методологические основания самообразования педагога в меняющейся культурно-образовательной среде;
- направлено на становление опыта субъектной самоорганизации деятельности и его операционального ресурса, являющихся сущностными характеристиками компетенции профессионального самообразования современного педагога;
- осуществляется в соответствии с моделью этого процесса, ориентированной на профессионально-личностное развитие педагога;

- реализуется экспериментальная технология обогащения самообразовательного опыта слушателей в полисубъектной среде курсов;
- выделены и обоснованы организационно-педагогические и психолого-педагогические условия построения полисубъектной среды профессионально-личностного становления педагога.

В соответствии с объектом, предметом и выдвинутой гипотезой поставлены **задачи исследования:**

1. Определить научные предпосылки и теоретико-методологические основания самообразования педагога в меняющейся культурно-образовательной среде.
2. Выявить сущность, структуру и функции компетенции профессионального самообразования современного педагога.
3. Спроектировать структурно-содержательную модель процесса формирования компетенции профессионального самообразования педагога в полисубъектной образовательной среде курсов профессиональной переподготовки и повышения квалификации.
4. Разработать и апробировать экспериментальную технологию формирования компетенции самообразования педагога на основе обогащения субъектного самообразовательного опыта обучающихся в условиях дополнительного профессионального образования.
5. Выделить и обосновать организационно-педагогические и психолого-педагогические условия построения полисубъектной среды профессионально-личностного становления педагога на курсах профессиональной переподготовки и повышения квалификации.

Методологическая основа исследования: положения системного и деятельностного подхода к формированию и развитию личности (И.В. Блауберг, В.В. Давыдов, В.П. Кузьмин, А.Н. Леонтьев, З.А. Решетова, С.Л. Рубинштейн, Г.П. Щедровицкий, Э.Г. Юдин и др.); идеи компетентностного подхода в образовании (В.А. Адольф, В.И. Байденко, В.В. Буткевич, Ю.В. Варданян, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, А.К. Митина,

В.В. Сериков, В.А. Сластенин, Ю.Г. Татур, А.В. Хуторской и др.); теоретические основы самообразования (А.Я. Айзенберг, М.Б. Баликаева, В.А.Беликов, А.К. Громцева, Б.П. Есипов, Ю.Е. Калугин, Г.М. Коджаспирова, В.А. Корвяков, П.И. Пидкасистый, Н.А. Рубакин, Г.Н. Сериков, Е.С. Чеботарева и др.).

Теоретическую основу исследования составили: теория самоорганизации образовательных систем (В.И. Андреев, А.И. Бочкарев, И.В.Буданов, Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов, В.М. Курейчик, В.И. Писаренко, Г. Хакен, С.Д. Якушева и др.); теории профессионального образования (С.И. Архангельский, А.А. Вербицкий, В.В. Краевский, Н.В. Кузьмина, В.С. Леднев, А.К. Маркова, В.В. Сериков, М.Н. Скаткин, В.А. Сластенин, А.П. Тряпицына, и др.); результаты исследований ценностно-смысловой сферы личности (А.Г. Асмолов, Е.В. Бондаревская, А.Н. Леонтьев, Д.А. Леонтьев, Д.И. Фельдштейн, М.С. Каган, П.Г. Щедровицкий и др.); основные положения теории педагогического образования и формирования личности педагога (Е.В. Бондаревская, Н.М. Борытко, И.В. Власюк, Ю.П. Ветров, И.Ф. Исаев, Н.В. Кузьмина, А.Г. Пашков, Н.К. Сергеев, В.А. Сластенин и др.); основы гуманистической педагогики (Е.В. Бондаревская, Л.Г. Вяткин, И.А. Зимняя, А.В. Мудрик, И.С. Якиманская и др.); теории деятельности и профессиональной деятельности (Е.А. Климов, Н.В. Кузьмина, А.Н. Леонтьев, Е.Г. Студенова, М.В. Фирсов, научные труды по теории, методике и практике профессионального образования (В.И. Блинов, О.Ф. Батрова, Е.Ю. Есенина, А.А. Факторович и др.).

Для решения поставленных задач и проверки выдвинутой гипотезы использован комплекс **методов исследования**: теоретические (анализ психолого-педагогических источников по проблеме, обобщение и систематизация полученной информации, моделирование); эмпирические (наблюдение, анкетирование, тестирование, педагогический эксперимент); статистической обработки (обработка экспериментальных данных исследования, их качественный и количественный анализ).

Опытно-экспериментальная база исследования: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Армавирский государственный педагогический университет». В опытно-экспериментальной работе участвовали 210 слушателей и 15 преподавателей системы профессиональной переподготовки и повышения квалификации педвуза.

Исследование проводилось с 2019 по 2023 гг. в три этапа:

1 этап (2019–2020 гг.) – поисково-теоретический: изучена и проанализирована психологическая, педагогическая, учебно-методическая литература по проблеме исследования; выявлены и обоснованы противоречия и формулировка проблемы исследования; определены объект, предмет и цель исследования, выдвинута гипотеза и поставлены задачи; выбраны методы исследования. На этом этапе были определены направления исследования и его теоретико-методологические основы; разработана модель системы формирования компетенции профессионального самообразования и определены механизмы формирования компетенции профессионального самообразования у слушателей системы профессиональной переподготовки и повышения квалификации педвуза.

2 этап (2020–2022 гг.) – опытно-экспериментальный: проведен констатирующий эксперимент; осуществлялись апробация модели системы формирования компетенции профессионального самообразования и механизмов ее реализации; исследовалось развитие уровня сформированности компетенции профессионального самообразования у слушателей системы профессиональной переподготовки и повышения квалификации педвуза; производилась публикация результатов исследования.

3 этап (2022–2023 гг.) – аналитико-обобщающий: включал анализ, оценку и обобщение результатов исследования, формулирование дидактических условий формирования компетенции профессионального самообразования у слушателей системы профессиональной переподготовки и повышения квалификации педвуза, проведение теоретической интерпретации результатов опытно-экспериментальной работы, их представление, публикацию материалов, оформление текста диссертации.

Достоверность полученных результатов подтверждена логикой исходных методологических позиций автора; сравнительным анализом данных, полученных с помощью различных методов педагогического исследования; целенаправленным анализом реальной педагогической практики и положительного опыта; подтверждением гипотезы конкретными теоретическими и практическими результатами.

Основные научные результаты, полученные лично автором, их научная новизна:

- определены научные предпосылки и теоретические основания исследования проблемы профессионального самообразования педагога в системе профессиональной переподготовки и повышения квалификации;
- расширены научные представления о сущностных и системных характеристиках профессионального самообразования педагога в меняющейся культурно-образовательной среде;
- определены и обоснованы содержательные элементы опыта самообразовательной деятельности обучающегося, которые в своем функциональном единстве образуют структурные компоненты компетенции самообразования педагога;
- спроектирована и апробирована педагогическая система профессиональной переподготовки и повышения квалификации педагога, обеспечивающая в процессе последовательной реализации технологических этапов обучения и воспитания слушателей повышение уровня их самообразовательной компетенции;
- доказана продуктивность психолого-педагогических механизмов обогащения опыта самообразовательной деятельности педагога в полисубъектной образовательной среде профессионально-личностного становления педагога;
- выявлены и экспериментально проверены педагогические и дидактические условия эффективности формирования компетенции профессионального самообразования педагога в полисубъектной образовательной среде курсов профессиональной переподготовки и повышения квалификации.

Теоретическая значимость исследования определяется тем, что уточненные характеристики понятия «компетенция профессионального самообразования учителя» делают более полным представление об этом педагогическом феномене; системное описание этапов процесса формирования компетенции профессионального самообразования слушателей системы профессиональной переподготовки и повышения квалификации педвуза могут служить теоретическим основанием для разработки иных педагогических технологий; структурно-содержательная модель процесса формирования компетенции самообразования педагога служит теоретическим основанием обеспечения его совершенствования в педагогическом вузе; организационно-педагогические и психолого-педагогические условия построения полисубъектной образовательной среды определяют направление её дальнейшего изучения; дидактические условия формирования компетенции профессионального самообразования педагога развивают дидактику дополнительного образования; система критериев и показателей уровней сформированности компетенции самообразования способствуют дальнейшей разработке методики мониторинга результатов самообразования педагогов.

Практическая значимость исследования состоит в том, что содержащиеся в нем положения и выводы, разработанная технология обогащения самообразовательного опыта педагога могут служить научной основой дальнейшего совершенствования курсовой подготовки педагогов; выделенные в диссертации механизмы обогащения самообразовательного опыта педагога могут быть использованы в проектировании педагогического процесса в вузе; концептуальные положения диссертации могут быть применимы для планирования содержания курсов повышения квалификации педагогов; критериально-диагностический инструментарий, апробированный в опытно-экспериментальной работе, позволит педагогам более предметно оценивать образовательный результат дополнительного профессионального образования.

Полученные результаты могут быть использованы в системе профессиональной переподготовки и повышения квалификации педагогов.

Положения, выносимые на защиту:

1. Социальные и научные предпосылки исследования проблемы профессионального самообразования педагога (информатизация и технологизация социума; трансформации мира профессий; рост сложности и неопределенности педагогической реальности; необходимость ускоренного восполнения недостающих компетенций и смены профессиональных траекторий; рост интереса работодателей к общим компетенциям и непрерывному образованию; снижение социальной и индивидуальной субъектности; рассогласование в педагогике концептуальных подходов к пониманию сущности, структуры, функций самообразовательной компетенции педагога, множество противоречивых моделей её формирования), обуславливают научный поиск теоретико-методологических и технологических оснований решения проблемы профессионального становления педагога средствами самообразования.

2. Понятие и системные характеристики компетенции профессионального самообразования современного педагога, представляющей собой сложное интегративное личностно-деятельностное образование, нормативно заданное в содержании образовательного результата, и отражающее способность педагога к постоянному самостоятельному профессиональному развитию и совершенствованию, постановке целей, принятию решений, самоорганизации, самоконтролю и управлению временем в условиях изменений и неопределенности, формируемое в образовательном процессе. Структура компетенции самообразования включает в себя: ценностно-мотивационный (функция направленности самообразования), когнитивно-организационный (функция ориентировочной основы самообразования) и регулятивно-деятельностный (функция ресурсно-деятельностного обеспечения самообразования) компоненты; уровни сформированности компетенции (адаптивный, репродуктивный, творческий).

3. Структурно-содержательная модель процесса формирования компетенции профессионального самообразования педагога в полисубъектной образовательной среде курсов профессиональной переподготовки и повышения

квалификации, дающая на основе описания функциональных связей и характеристик структурных компонентов полное представление о нем как о целостном педагогическом процессе. Модель отражает: теоретико-методологические основания процесса; ценности, смыслы, отношения, потребности и установки самообразования; субъектный опыт самоорганизации деятельности педагога; ориентировочную основу самообразования; технологический процесс формирования компетенции в полисубъектной образовательной среде; диагностические средства; педагогические и дидактические условия эффективности процесса.

4. Экспериментальная педагогическая технология формирования компетенции самообразования педагога в полисубъектной среде курсов профессиональной переподготовки и повышения квалификации на основе обогащения опыта субъектной самоорганизации деятельности слушателей. Технологические этапы этого процесса образуют механизмы обогащения опыта: а) актуализации и диагностики исходного состояния опыта самоорганизации деятельности; б) дифференцированного насыщения его элементов знаниями, умениями и алгоритмами ориентировочной основы самообразовательной деятельности; в) интеграция опыта самообразования педагога в проектировании индивидуальной траектории профессионального самообразования и самосовершенствования педагога.

5. Педагогические условия эффективности формирования компетенции профессионального самообразования педагога в условиях дополнительного профессионального образования, включающие в себя организационно-педагогические (полилогического взаимодействия, интеграции субъектных полей, полисубъектной направленности образовательного процесса), психолого-педагогические (творческой самореализации субъектов, развития субъектности, флуктуационной автономии) условия построения полисубъектной образовательной среды и дидактические условия (целеполагание с учетом мотивов самообразования; вариативность содержания и форм образования; наличие дискуссионных площадок для обмена опытом; тьюторское и методическое сопровождение).

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялись посредством внедрения результатов исследования в образовательный процесс Центром переподготовки, повышения квалификации и развития компетенций ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет».

Основные положения и результаты, полученные в процессе исследования, были представлены на научно-практических конференциях различного уровня (Международных научно-практических конференциях: «Гуманизация общественных отношений в социальном государстве» (Краснодар, 2021); «Актуальные проблемы науки и образования в условиях современных вызовов» (Москва, 2022); «Конвергенция современных образовательных политик для решения проблем Каспийского региона. Приоритеты – 2030» (Астрахань, 2023); Всероссийских научно-практических конференциях: «Личность в современном мире» (Армавир, 2020); «Передовой педагогический опыт в современном образовательном пространстве» (Армавир, 2021); «Педагогика и психология в контексте современного образовательного пространства» (Армавир, 2022); «Передовой педагогический опыт в современном образовательном пространстве» (Армавир, 2022, 2023); Национальной научно-практической конференции: «Педагогика и психология в контексте современного образовательного пространства» (Армавир, 2022, 2024)).

Структура диссертации. Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы из 182 источников, 3 приложений. Общий объем диссертации составил 205 страниц. Работа содержит 8 рисунков, 33 таблицы.

Глава 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИИ САМООБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГА В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

1.1. Самообразование педагога в меняющейся культурно-образовательной среде: научные предпосылки и теоретико-методологические основания исследования

Современная ситуация функционирования отечественной системы образования характеризуется наличием множества противоречий и неопределенностью стратегии развития. Образование, как самый массовый социальный институт, в полной мере испытывает на себе все факторы динамично меняющегося мироустройства. Смена индустриальной эпохи постиндустриальным экономическим укладом коренным образом меняет роль человека в промышленном и социальном производстве. Развитие информационного общества, современных информационных технологий и сетевых средств коммуникации сделало доступным огромные объемы информации. Преодоление коммуникативных барьеров, концентрация капитала в руках транснациональных финансовых структур запустили процессы глобального управления миром, которые касаются и национальных систем образования, активно интегрирующихся в общее мировое образовательное пространство.

Реформы российской национальной системы образования ориентированы на западноевропейскую образовательную модель, в основе которой положены либеральные ценности западной цивилизации, существенно отличающиеся от традиционных ценностей российской цивилизации, что обусловило в процессе присоединения России к Болонскому соглашению, неприятие профессиональным педагогическим сообществом импорта этой модели. Перевод образования из социального института просвещения и развития нации в сферу услуг коренным образом изменил стратегические направления его развития.

Педагогическое сообщество, имеющее огромный опыт коллективного созидательного труда и воспитательного потенциала, в условиях рыночных отношений постсоветского периода оказалось невостребованным и дезориентированным. Отсутствие единой государственной идеологии пагубно отразилось на воспитательной системе образования, обострились мировоззренческие противоречия, ослабла преемственность поколений, снизилась роль семьи в генерации духовно-нравственных оснований общественных отношений, что привело к размытости нравственных координат в сознании подрастающего поколения.

Непрерывное реформирование системы образования в течение трех десятилетий без ясной перспективы этого процесса привело к её бюрократизации и формализации её функционирования, а деятельность педагогов приобрела адаптивный характер с доминирующей ориентацией на меняющиеся критерии эффективности работы образовательной организации.

Ситуация стала резко меняться в связи с беспрецедентным давлением коллективного запада на Россию, ослабленную последствием рыночных реформ и дезинтеграционными процессами в обществе. Отстаивая свои национальные интересы и право на достойное место в новом мироустройстве, Россия оказывается в эпицентре глобальных противоречий. Перед ней открываются новые окна возможностей, перспективы стремительного развития и создания своего ореола влияния в мире. Но это требует консолидации всего общества, преодоления противоречий, социального расслоения, создания аксиологического базиса здорового социума. В этих процессах образованию отводится ключевая роль, оно становится не услугой, обслуживающей население и работодателей рабочей силой, а стратегическим ресурсом нации. Государственная программа РФ «Развитие образования» до 2030 года в качестве стратегических приоритетов образования определяет сбережение народа России, развитие человеческого потенциала, укрепление традиционных российских духовно-нравственных ценностей, культуры и исторической памяти.

Во внешней педагогической реальности и культурно-образовательной среде деятельности профессионального педагогического сообщества сложилась система факторов, обуславливающих необходимость активного и непрерывного самообразования педагогов, в том числе, и в дополнительном профессиональном образовании. Образовательная парадигма «Образование через всю жизнь» в полной мере касается не только будущих специалистов различных профессий, но и самих педагогов обеспечивающих подготовку кадров.

Методологией исследования современной социально-педагогической реальности занимались выдающиеся педагоги-философы Е.П. Белозерцев, О.А. Абдуллина, Е.В. Бондаревская, Б.С. Гершунский, В.В. Краевский, В.А. Сластенин и другие ученые. В непрерывно происходящих дискуссиях в этой сфере – в философии образования – выделились основные сущностные проблемы современной педагогической науки, касающиеся места и роли человека в меняющемся мире, человеческой сущности, сущности и функций образования, миссии педагога в социокультурном пространстве, становления личности обучающегося в образовательном процессе, педагогического взаимодействия в современном образовательном пространстве. Опираясь на эти методологически выверенные направления изучения современной педагогической реальности, мы попытались выделить факторы, детерминирующие самообразование педагогов, рассматриваемые наряду с научными предпосылками в качестве объективных параметров исследования. По источнику происхождения факторы разделены нами на три группы: социально-культурные, профессионально-педагогические и психолого-педагогические факторы внешней и внутренней среды профессиональной деятельности педагога.

Социально-культурные факторы. По истечении двух постсоветских десятилетий все более явно проявляется социальная потребность актуального состояния российского общества. Лишившись в 90-е годы прошлого столетия созидательного вектора развития, оно очень быстро переросло в общество потребления с доминирующей триадой ценностей: деньги, власть, сила, явившихся основой олигархического капитализма в стране. При этом в

общественном сознании активизировались устремления к свободе, интеграции в развитые западноевропейские сообщества, самодостаточности, самоутверждению, к чувству собственного достоинства, образованности, причастности к отечественной культуре и иные общечеловеческие ценностные ориентации и установки. Однако рыночные отношения быстро разрушили эти иллюзорные умонастроения людей и расслоили общество по имущественному положению, образовательным возможностям, уровню жизни и иным основаниям, лишив значительную его часть реальных жизненных перспектив.

Мировоззрение подрастающих поколений лишилось идеологически выверенных координат самоопределения и ориентации в социуме. Социальный идеал человека труда заместил человек удачи и конкурентных преимуществ на рынке труда; образованность, интеллигентность, порядочность, совесть перестали быть педагогическими категориями, а учитель оказался социально невостребованным на периферии профессий. Следует отметить, что в отношении современной России реализуется внешнее управление по ценностям, являющееся наиболее эффективным из всех типов управления большими социальными системами. Традиционные ценности Русского мира разрушаются в сознании людей, замещаются псевдоценностями, общество дезинтегрируется, культивируется вражда к иным нациям и народам. Для того чтобы обрести ясность ценностно-смысловых координат определения в условиях экономической и социально-культурной изоляции России, педагогу необходимо иметь ясную систему ценностей и смыслов, формировать установки на объективный анализ социальной и педагогической реальности, т. к. от его педагогической позиции зависят результаты его профессиональной деятельности: мировоззрение обучающихся, их отношение к миру, способы бытия и события, созидания и разрушения. Сегодня в мире идет борьба за умы молодого поколения, и педагогу в процессе духовно-нравственного воспитания отводится ключевая роль.

В современной педагогике возрождается гуманистическая парадигма образования (В.И. Гинецинский, В.И. Журавлев, В.В. Краевский, Н.Д. Никандров, и др.), исследователи активно обращаются к трудам по философии и теории

систем (В.М. Кларин, И.Я. Лернер, В.А. Сластенин, Г.П. Щедровицкий и др.), растет интерес к проблемам профессиональной рефлексии и понимания (Б.З. Вульfoва, Ю.М. Орлова, Ю.В. Сенько и др.). Современное прочтение в контексте происходящих в мире и российском обществе процессов, обретают труды об образовании как неотъемлемая и важная составляющая культуры и цивилизации, ценности человека (Е.П. Белозерцева, В.П. Зинченко, Г.Б. Корнетова, М.К. Мамардашвили, А.В. Мудрика, Н.Д. Никандрова и др.).

В условиях подавления глобальными управляющими системами субъектности государств и народов, все более актуальной для образования становится проблема становления специалиста в образовательном процессе. Педагог является ведущим субъектом педагогического процесса, характер проявляемых им функций напрямую отражается на опыте обучающихся, влияет на становление их способов жизнедеятельности и решения возникающих проблем. Педагог должен постоянно наращивать свой арсенал психолого-педагогических знаний и опыта их применения, опираясь на классиков теории деятельности (К.А. Абульханова, Б.Г. Ананьев, А.Г. Асмолов, Е.В. Бондаревская, В.П. Зинченко, С.Л. Рубинштейн и др.).

Труды этих великих отечественных педагогов и психологов являются неисчерпаемой базой для самообразования педагога и становления его профессионально-педагогического мировоззрения, ценностных ориентаций, установок на саморазвитие и адекватного восприятия усложняющейся педагогической реальности. Профессиональная деятельность педагога работает на будущее, имеет прогностический характер, предопределяет личностные особенности человека будущего, формирует его знаниевый и деятельностный потенциал, способы жизнедеятельности и презентации себя в обществе, мировоззренческие приоритеты, что и составляет духовно-нравственный потенциал нации.

Сфера образования несет ответственность за происходящие в мире войны, конфликты, междоусобицы, примитивную, использующую низменные инстинкты политику западных стран, нравственную деградацию человечества, оставляющего

своим потомкам мир, безудержного потребления и эгоизма. Эту ответственность образования за судьбу будущих поколений должен чувствовать и разделять каждый педагог. Миссия педагога – помочь обрести человеку веру в себя, в традиционные духовно-нравственные ценности, усвоить смыслы человеческой жизни, найти в образовании ответы на свои насущные мировоззренческие вопросы, а также обеспечивать процесс воспроизводства в каждом следующем поколении собственных культурных традиций и устоев, обогащать и развивать их.

Профессионально-педагогические факторы. В образовании становится все более очевидным, что без современного преподавателя, способного противостоять всем вызовам времени невозможно реализовать никакие образовательные стратегии и тактики. При наличии широких альтернатив форм образования проблема выбора его современных форм должна решаться, в первую очередь, на уровне личности. Особо важным сегодня становится способность педагога к профессиональной мобильности, повышению своих компетенций, профессионального мастерства, способность совершенствовать свой опыт и осваивать новые педагогические средства и технологии.

В своей совокупности эти качества педагога образуют профессионально-педагогическую самореализацию, являющуюся интегративным результатом профессионально-педагогической реализации основанной на личностном росте и саморазвитии. Этот процесс происходит в культурно-образовательной среде, либо способствующей, либо тормозящей этот процесс. Внешне задаваемые стимулы к саморазвитию и самосовершенствованию педагога чаще носят формальный, массовый характер и обеспечивают лишь внешне выраженную активность сотрудников по выполнению либо функциональных обязанностей, либо сверхнормативную активность в целях получения стимулирующих надбавок к работе. Зачастую недостает проявлений творческой активности, порождаемой не внешними предметными и материальными стимулами, а творческой активности, которая направлена на созидание новых духовных либо образовательных продуктов, новых технологий, способов педагогического взаимодействия со студентами, учащимися, новых, не применяемых ранее педагогом средств

решения сложных педагогических задач. Эта важная черта современного образования – творческая активность личности педагога – становится скорее требованием времени, проявлением наступления постиндустриальной эпохи, эпохи высокой ценности творческого потенциала личности и его реализации в интересах общества, времени персонализации труда и его оценивания по креативности и новизне творческого продукта. В педагогике понятие «творческая личность» имеет тенденцию уступить свое место понятию «уникальность личности».

Педагог, чтобы соответствовать требованиям и ожиданиям обучающихся, быть для них интересным и привлекательным, должен стать уникальным, имеющим свой уникальный внутренний профессиональный мир, вмещающий одновременно общечеловеческие ценности и неповторимую, уникальную духовность. Это предполагает постоянную и кропотливую работу педагога над собой, постоянного развернутого внутреннего диалога, постановку злободневных вопросов и активного поиска непростых, аргументированных ответов на них. В педагогической деятельности диалог обретает различные формы: от диалогового мышления до диалога человеческих взаимоотношений, диалога культуры.

Искусство и культура равноправного диалога, владение тонкими гранями вовлечения в него обучающихся, перевод их в субъектную позицию является непрямым условием создания продуктивной образовательной среды на занятиях.

Особой сферой педагогической реальности, вынуждающей и одновременно влекущей педагога к самообразованию, является информационно-технологическая составляющая, ее всеобъемлющее проникновение во все сферы человеческой цивилизации. Самообразование в информационном обществе обретает статус ведущего вида деятельности педагога, в силу преобразования всей системы образования факторами информационной революции. Б.С. Ерасов ввел в научный оборот понятие «экранной культуры», обусловленной расширяющимися компьютерными средствами и программной обработкой информации.

На основе информатизации культурно-образовательной среды самообразование функционально изменяется, совершенствуются способы коммуникации. Трансформируются организационные способы самообразования и активизируются самообразовательные процессы. Управление и социальный контроль за самообразованием становятся более эффективными и системными. В условиях сетевой коммуникации возрастают мотивация, эмоциональный интерес, удовлетворенность и продуктивность самообразовательной деятельности.

Темпы развития информационных технологий являются важным и продуктивным средством интенсификации и совершенствования образовательного процесса за счет погружения обучающихся в образовательно-информационную среду, выполняющую функции компьютерной и телекоммуникационной поддержки. Современному педагогу необходимо в совершенстве владеть компьютерными и информационными технологиями разработки программных средств, дидактических и методических материалов, учебных web-сайтов, виртуальных моделей, средств управления учебными ботами; обработки результатов опытно-экспериментальной работы; поиска, обработки и систематизации информации, содержащейся в бесконечном множестве сетевых источников; презентаций, видео-показов, организации конференцсвязи, проведения семинаров, конференций, мастер-классов с удаленным доступом и многое другое.

Не имея надлежащего технического образования или профессиональной переподготовки в сфере ИК-технологий, педагог имеет возможность освоить эти навыки в системе непрерывного дополнительного профессионального образования, либо организовать самообучение с использованием огромного количества источников открытой информации, либо заниматься с педагогом по скайпу. Это одно из ключевых направлений самообразования педагога.

Расширяющийся спектр выполняемых педагогом функций, вытекающий из образовательных задач, создает существенные сложности по их реализации у начинающих педагогов. Не имея опыта самоорганизации педагогической деятельности, они нуждаются в алгоритмизации реализуемых видов деятельности

(учебной, воспитательной, проектной, научно-исследовательской, досуговой, самообразовательной и т. д.). В основе организации самообразовательной деятельности педагога в направлении становления алгоритмов ориентировочной основы профессиональной деятельности в условиях дополнительного образования в нашем исследовании положен субъектно-деятельностный подход.

Важную роль в направлении информационно-технологического самообразования педагога играет информационно-образовательная среда (ИОС) вуза, содержащая информационные сервисы, служащие удовлетворению запросов и потребностей всех участников образовательного процесса и содержащие электронные образовательные ресурсы. Проблемами организации и проведения преподавателями самостоятельной учебной деятельности студентов в электронной образовательной среде занимались А.Г. Абросимов, Я.А. Ваграменко, О.В. Виштак, А.А. Кузнецова, Е.В. Чернобай и др. Более глубоко вопросы организации самостоятельной учебной деятельности в условиях ИОС вуза изучались Е.В. Кувшиновой. Автор исследовал методические подходы к использованию информационно-образовательной среды в процессе обучения студентов алгоритмам планирования и реализации самостоятельной учебной деятельности. Эти алгоритмы имеют инвариантное содержание и приемы для применения в системе дополнительного профессионального образования педагогов, как для формирования опыта обучения самостоятельной работы в электронной образовательной среде студентов, так и для освоения педагогами дидактических возможностей информационно-коммуникационных технологий, навыков сбора, обработки, передачи, продуцирования и тиражирования методической и иной информации.

Е.В. Кувшинова направляет свои исследовательские усилия на разрешение важного для организации информационно-технологического процесса в вузе противоречия между отсутствием в имеющихся электронно-образовательных средах вузов электронных образовательных ресурсов, ориентированных на информационное взаимодействие между студентами, при наличии такой потребности и необходимостью педагогов постоянно обучать их планировать и

реализовывать самостоятельную работу, используя при этом электронные образовательные ресурсы, информационные сервисы порталов, электронно-библиотечные системы, социально-образовательные сети вуза.

Выявленные исследователем функции компонентов электронной образовательной среды вуза, требования к комплексам электронных образовательных ресурсов и информационных сервисов, принципы пользования, структура и содержание подготовки педагогов к использованию информационно образовательной среды были положены нами в качестве методического основания разработки индивидуальных программ информационно-технологического самообразования педагогов на курсах профессиональной переподготовки и повышения квалификации. Собственный опыт организации самостоятельной работы в электронной образовательной среде педагогом отрабатывался на основе алгоритмов обучения этому виду самоорганизации деятельности студентов.

Психолого-педагогические факторы. В традиционной педагогической психологии большое внимание уделялось исследованию субъекта деятельности, субъектным функциям его произвольной активности на основе механизмов саморегуляции, самоорганизации, саморазвития. Профессиональное развитие личности велось однонаправленно, на основе выявленных закономерностей, принципов и механизмов. В педагогическом процессе создавались условия, способствующие протеканию выявленных закономерностей, а что им мешало, рассматривалось как деструктивные факторы и барьеры, подлежащие устранению. Р.К. Шакуров на основе закона диалектического единства противоположных свойств изучаемых объектов выделил комплекс функций психологических барьеров: стабилизационную, коррекционную, мобилизационную, развивающую, тормозящую, подавляющую. В качестве психологических барьеров, ограничивающих проявления жизнедеятельности человека, автор рассматривает разнообразные факторы: недостаток информации или её избыток, несоответствие уровня мышления сложности решаемой задачи, неудовлетворенность ситуацией или своими действиями и др. Не все психологические барьеры вносят деструктивное влияние в деятельность педагога.

Они имеют свойство придавать его профессиональному развитию в экстремальных ситуациях личностный смысл и положительно влияют на его будущие устремления. Отсутствие психологических барьеров придает процессу развития педагога линейный характер и ведет в конечном итоге к стагнации. Фактор наличия трудностей обуславливает повышение мотивации проявить себя субъектом деятельности и повысить тем самым свою самооценку. В системе дополнительного профессионального образования педагога фактор наличия в образовательной среде психологических барьеров играет роль интегратора коллективных усилий слушателей курсов на их преодоление. При этом организаторы обучения стоят перед выбором: какого типа создавать образовательную среду обучения – коллективно-развивающую либо индивидуально-развивающую, отличающиеся типом включенности обучающихся в этот процесс и направленностью на получаемый образовательный результат. Но эти типы образовательной среды имеют в своей основе и различные механизмы саморегуляции произвольной активности на субъектном и полисубъектном уровнях. Важной характеристикой образовательной среды является характер взаимодействия участников образовательного процесса, запускающий единовременное развитие их самосознания. Во взаимной активности образовательных субъектов происходит выработка и коррекция их педагогической позиции и отношений к педагогической ситуации и деятельности в целом.

Такой способностью согласования позиций участников совместной деятельности обладает образовательная среда, а которой полисубъектное взаимодействие не замещает педагогическое взаимодействие, а является его качественным уровневым проявлением. Образовательная среда является локализованным проявлением сложной многомерной педагогической реальности. Локализация задается типом учебного заведения, его структурных элементов (факультет, учебная группа и т. п.). Е.П. Белозерцев ввел в научный оборот понятия «культурно-образовательная среда», «культурно-образовательная среда региона», «культурно-образовательная среда отчего края», вкладывая в них

сущностные характеристики культуры, в которой происходит образование, созидание человека. По его мнению, отличительной особенностью образовательной среды от образовательного пространства является наличие в среде человека, его встреча с культурой, миром культуры. Пространство же бессубъектно: это проектное отражение педагогической реальности, где нет человека, имеются лишь его проекции, позволяющие моделировать педагогические системы.

Позиция Е.П. Белозерцева консолидирует с точкой зрения Л.И. Новиковой, полагающей, что сущностной характеристикой среды является взаимодействие части мира с субъектом. В.И. Слободчиков определяет сущность образовательной среды посредством совокупности деятельностных и коммуникативных взаимодействий образовательных субъектов.

В теории В.А. Ясвина среда предстает в парных координатах активность-пассивность и свобода-зависимость, образующих в своих векторных четвертях 4 типа образовательных сред: догматическая, карьерная, безмятежная, творческая.

Ю.Н. Кулютин выделяет ряд иных оснований типологизации образовательных сред; стиль взаимодействия внутри среды и во вне её, характер отношения к социальному опыту, степень творческой активности.

Е.И. Исаев и В.И. Слободчиков выделяют в качестве наиболее продуктивных вариативные образовательные среды, обеспечивающие индивидуальные траектории развития разным субъектам.

Для исследования развивающей профессионально-личностной образовательной среды, способной оказывать влияние на педагога с его уже имеющимся опытом преподавания, педагогического взаимодействия важно определить механизмы и условия такого влияния. Полисубъект представляет собой общность взаимодействующих субъектов, действующих как один слаженный механизм, единый коллективный субъект, носящий название в теории полисубъектного управления «организационный субъект».

Создание в процессе обучения на курсах профессиональной переподготовки и повышения квалификации педагогов полисубъектного профессионально-

личностного развития педагога не ставит целью создать полисубъект учебно-профессиональной деятельности обучающихся, но предполагает запустить в образовательном процессе совместную активность обучающихся по совместному достижению цели. При этом желаемый эффект достигается не повышением активности обучающихся, а способами взаимодействия, определения своих позиций по отношению к педагогической ситуации, согласования их, выработкой своего способа достижения цели и согласованием их.

В полисубъектном взаимодействии отрабатывается опыт реализации субъектных функций педагога, который является инвариантным по отношению ко всем видам деятельности, в том числе и самообразовательной деятельности. Субъектные функции исследовались К.А. Абульхановой-Славской, А.В. Брушлинским, В.А. Сластениным, П.И. Третьяковым и др., чьи труды содержат методологические основания, закономерности, принципы, механизмы становления и развития субъектных функций личности в деятельности. Базовые принципы и механизмы этого процесса приняты нами в качестве методологической основы построения полисубъектной среды профессионально-личностного развития педагога в условиях дополнительного профессионального образования.

В качестве ведущих регуляторных функций субъекта деятельности в психологии приняты: *мотивационно-целевая функция* (реализуется посредством проявления инициативы, определения уровня притязаний, смыслов творчеством, согласованностью внешних требований и личных интересов и др.); *информационно-аналитическая функция* (ориентация в ситуации, выработка ориентировочной основы действий, создание тезауруса идей, принятие регуляторных решений и др.); *планово-прогностическая функция* (реализуется посредством структурирования действий субъектом, структурированием времени, резервированием необходимых ресурсов, пролонгированием действий и др.); *организационно-исполнительская функция* (реализуется действиями и операциями, принимаемой на себя ответственностью, оптимальным контуром активности, разрешением противоречий, самоорганизацией деятельности,

созданием ресурсных систем для достижения цели, в том числе и во внешней среде, интеграцией задействованных подсистем и др.); *контрольно-диагностическая функция* (выработка системы собственных критериев продуктивности, самооценка деятельности, диагностика результата, рефлексия деятельности и её результатов и др.)

Не трудно заметить, что приведенная совокупность субъектных функций субъекта деятельности повторяет этапы управленческой деятельности, т. е. во время формирования, отработки субъектных функций педагога в совместной деятельности субъектов образовательного процесса у участников совместной деятельности вырабатывается опыт взаимодействия в согласованной деятельности с другими субъектами. Это важное методологическое положение для разработки полисубъектной образовательной среды, определения образовательного результата и выбора механизмов выработки такого опыта.

Определив предпосылки и теоретико-методологические основания формирования компетенции самообразования педагога в условиях дополнительного образования, обратимся к результатам исследований генезиса проблемы самообразования педагога.

В условиях современного рынка при приеме на работу специалиста работодатели обращают внимание не только на его профессиональные знания и умения, но и на широкий круг общих компетенций – умение находить решение в новой ситуации, принимать на себя ответственность, выстраивать межличностные трудовые отношения и т. д., именно поэтому большинство из них хотят видеть у себя опытных профессионалов, а не недавних выпускников вузов. Следует согласиться, что адаптация выпускников к реальной профессиональной деятельности требует немалого времени, и даже при увеличении объемов производственной практики и самостоятельности студентов в ходе ее прохождения, полноценная «взрослая» профессиональная деятельность начнется у них только после поступления на работу. Она позволит слить воедино смысловую, содержательную и деятельностную составляющую профессии.

Впервые самообразование получило широкий размах в 80-е годы XIX века в связи с выходом рекомендаций Н.А. Рубакина. Его исследования были адресованы широкому кругу читателей, но особенно активно были восприняты учителями. Н.А. Рубакин писал: «Понимать окружающую жизнь – вот первая задача образованного человека. Служение окружающей жизни, характер этого служения – вот пробный камень для оценки его» [121]. Исторический анализ проблемы профессионального самообразования позволяет сделать вывод о том, что самообразование было наиболее востребовано в критические переломные моменты истории нашей страны, когда необходимо было срочно решать задачи по реформированию общественной жизни: путем самообразования педагоги эффективно пополняли запас знаний и готовили будущих специалистов.

Интерес к самообразованию возродился в 20-е годы XX века, когда потребовалось большое количество учителей для ликвидации неграмотности, когда в школы пришли работать учителями люди, не имеющие специального педагогического, а подчас и общего образования. В этот период на организацию самообразования были направлены научные исследования Н.И. Кареева, Н.К. Крупской, Э.Г. Остермана.

Самообразование стало актуальным в 60-е годы XX века в связи с начавшейся в СССР научно-технической революцией и в середине 80-х в связи с перестройкой. Значительный вклад в разработку проблемы самообразования, особенно организации самообразовательного чтения педагогов, внесли исследования В.Я. Аскаровой, Т.Г. Браже, С.Г. Вершловского, Е.О. Галицких, И.Ф. Гончарова, А.К. Громцевой, СБ. Елканова, Г.М. Коджаспировой, И.Я. Лернера, А.С. Роботовой. Известный ученый в области отечественной дидактики И.Я. Лернер считал важным «включение в состав содержания образования учебных умений, постановку задач подготовки к самообразованию и самостоятельному добыванию и переработки новой информации» [135, с. 273]. Вместе с тем уже в ближайшее от начала трудовой деятельности время у специалиста может возникнуть необходимость дополнения своей профессиональной подготовки в связи с изменениями, происходящими в

профессиональной деятельности: информационных ресурсов, технологий, форм и методов обучения, оборудования и пр.

Категория «самообразование» в педагогике известна давно, она тесно связана с категориями «самосовершенствование», «саморазвитие», а также с понятием «самостоятельная работа». Отождествление самообразования и самостоятельной работы встречается в работах А.Я. Айзенберга, Е.В. Мининой, Н.А. Рубакина и др. [2; 102; 121]. Позже самообразование стало рассматриваться как более широкое понятие, а самостоятельная работа стала формой его реализации [33; 75; 156]. Причина этого во внутренней сущности самообразования: оно обусловлено собственными потребностями индивида и его волевыми усилиями, не управляется извне (в отличие от самостоятельной работы), предполагает наличие умений самостоятельно приобретать знания и овладевать способами деятельности. Сущность, особенности и функции самообразования, его место в профессиональной деятельности, пути и средства формирования рассмотрены в исследованиях В.А. Беликова, Н.В. Кузьминой, Ю.Н. Кулюткина, И.А. Орловой, Г.Н. Серикова и др. [88; 131].

В современных условиях значительное расширение, быстрое обновление информации обусловили поиск новых путей её освоения. Самообразование в пространстве массовой коммуникации становится эффективным ресурсом использования и преобразования информации. В.А. Болотов, В.В. Горшкова, Е.И. Исаев, Е.В. Пискунова, В.И. Слободчиков, Н.А. Шайденко в своих исследованиях доказали, что в современной школе востребован педагог, который готов к образованию через всю жизнь, постоянному совершенствованию, саморазвитию, самообразованию и самореализации. Повышение социальной значимости самообразования влечет за собой необходимость исследования проблем его организации. Актуальным становится создание условий для повышения престижа самообразования, поиск инновационных форм и источников самообразования, поэтому перед педагогической наукой сегодня стоит задача удовлетворить потребность общества, школы и учителя в разработке теоретических основ и

методики организации самообразования в новых условиях информационного общества.

Сохраняя основные черты образования, самообразование базируется на внутренних мотивах, на стремлениях самого субъекта, потому оно более эффективно и более ценно. Вместе с тем получение несистемных знаний и умений мало будет способствовать личностному, тем более – карьерному росту или даже росту квалификации (за исключением исполнительских рабочих профессий). Эклектика в знаниях и представлениях расширяет кругозор, но предполагает неглубокое проникновение в суть этих знаний. Как правило, причина кроится в отсутствии целенаправленного познания на основе самоанализа, в опоре на любознательность, а не на мотивированный устойчивый познавательный интерес, поэтому к самообразованию обучающихся и работающих специалистов нужно основательно готовить, формировать компетенцию самообразования.

Согласно определению этого понятия в Большой советской энциклопедии, *самообразование* – это целенаправленная познавательная деятельность, управляемая самой личностью для приобретения системных знаний в какой-либо области науки, техники, культуры, политической жизни и т. п., предполагающая непосредственный личный интерес занимающегося в органическом сочетании с самостоятельностью изучения материала [126].

По мнению И.А. Мещеряковой, самообразование – самостоятельно организуемая субъектом деятельность учения, удовлетворяющая его потребности в познании и личностном росте. Самообразование понимаемое таким образом становится необходимой составляющей саморазвития [101]. А.К. Громцева рассматривает самообразование как «познавательную деятельность, которая характеризуется целенаправленностью, систематичностью, носит специально организованный характер, управляется самой личностью» [33, с. 33]. В.А. Корвяков определяет самообразование как «деятельность по овладению знаниями по инициативе самой личности в отношении предмета занятий (чем заниматься),

объема и источников познания, установления продолжительности и времени проведения занятий, а также выбора формы...» [81, с. 63].

На наш взгляд, достаточно полным можно считать определение Г.М. Коджаспировой: *самообразование* – специально организованная, самодеятельная, систематическая познавательная деятельность, направленная на достижение определенных личностно и / или общественно значимых образовательных целей: удовлетворение познавательных интересов, общекультурных и профессиональных запросов и повышения профессиональной квалификации [73]. Исследователь делает акцент на сходстве этого понятия с самовоспитанием, направленным на «волевое и нравственное самоусовершенствование, но не ставящая их своей целью». Самообразование вместе с самосовершенствованием и самовоспитанием обеспечивает саморазвитие, т. е. является его компонентом. Здесь отмечены главные свойства самообразования – самодеятельность и волевое самоусовершенствование, т. е. внутренняя мотивация и управление волевыми усилиями. «Самообразование – составная часть системы непрерывного образования – выступает как связующее звено между базовым (общим и профессиональным) образованием и периодическим повышением квалификации и переподготовки специалистов» [111, с. 252].

Профессиональное самообразование – целенаправленная познавательная деятельность человека по овладению общечеловеческим опытом, методологическими и специальными знаниями, профессиональными умениями и навыками, необходимыми для совершенствования профессиональной деятельности. Следует отметить, что в большинстве исследований речь идет о профессиональном самообразовании педагога, хотя оно необходимо во всех профессиях. Это свидетельствует об актуальности проводимого исследования.

В диссертационном исследовании М.Б. Баликаевой профессиональное самообразование определяется как «лично-регулируемая деятельность в образовательном процессе вуза (и за его пределами), составляющая основу развития профессиональной компетентности... специалиста, предполагающая профессиональное самосознание (осознание норм, правил модели своей

профессии), самооценивание своих возможностей как будущего профессионала (понимание и осознание особенностей самого себя, эмоционального отношения и др.), развитие умений и навыков самостоятельной познавательной деятельности (саморегуляция, самоанализ, самооценка, самоконтроль, самореализация), включающих опыт самостоятельного построения индивидуального образовательного маршрута, признание и принятие непрерывности процесса саморазвития, необходимые для успешной социальной и профессиональной адаптации будущего специалиста» [12, с. 8]. В этом определении недостаток только один – профессиональное самообразование ограничивается лишь вузом (учебным заведением), что сужает его сущность. Иной смысл имеет и самореализация – она понимается как компонент самообразования, т. е. предполагает реализацию при самостоятельном освоении профессиональных знаний и умений по своему выбору.

Основными принципами самообразования являются: добровольность, непрерывность, инициативность, сознательность, управляемость самим человеком (самоуправление). Основным условием является предшествующее образование, те познавательные умения и навыки, которые накоплены в нем. При рассмотрении профессионального самообразования к нему добавляют: целенаправленность, интегративность, единство общей и профессиональной культуры, взаимосвязь и преемственность, доступность, опережающий характер, перманентность перехода от низшей ступени к высшей, вариативность и др. [27]. Самоуправление здесь превращается в самоорганизацию, предполагает систематичность, планирование, адекватную самооценку.

Ю.Е. Калугин считает, что целью профессионального самообразования является формирование специальных умений и приобретение субъектных качеств [59]. Исследованием структуры деятельности самообразования занимались многие исследователи, в частности, Г.М. Коджаспирова выделила компоненты: когнитивный (знания и умения), мотивационный (ценности, интересы, волевые установки), процессуальный (операции умственной деятельности, навыки самостоятельной познавательной деятельности), организационный (умения

планирования, отбора, самоконтроля и самооценки) и нравственно-волевой (личностные характеристики) [75, с. 106–107]; В.А. Корвяков – мотивационные, ориентационный, содержательно-операционный, ценностно-волевой, оценочный [81], и др. Р.И. Уразгалиева выделила три группы умений самообразования: 1) планирование, отбор источников, «партитурного ознакомительного чтения», составление рефератов и обзоров; 2) прогнозирование, целеполагание, обработка информации; 3) самоконтроль, оценка, рефлексия [144]. Основания данной группировки недостаточно неясны, однако сам перечень представляет интерес. Г.Н. Сериков выделяет в деятельности самообразования эмоционально-личностный компонент, знания и умения, интеллектуальные умения, умения работать с источниками информацией, организационно-управленческие умения [131]. В.И. Байденко [10] к компетенциям самообразования относят: а) компетенции самостоятельной познавательной деятельности (владение методами научного познания, способность распознавать проблемы в знаниях, готовность к непрерывному образованию, владение ИКТ); б) компетенции самоорганизации и самоуправления (способность к рефлексии, критическое мышление, мобильность, инициативность, менеджмент времени и т. д.).

А.И. Гиро считает, что самообразование осуществляется путем самообразовательной деятельности, целью которой является самостоятельное приобретение знаний, умений и навыков [29]. Компетенции самообразования включают не только деятельность, но и смысловую составляющую, опыт, личностные свойства. В настоящее время целесообразно говорить о готовности к самообразованию.

В.В. Сериков определяет готовность через способность к решению базовых задач данного вида деятельности [131]. Он выделяет умения и навыки самообразования, самоорганизации и самоконтроля. Готовность к деятельности рассматривается как интегральное качество личности, включающее убеждения, смыслы, мотивы, эмоции, волевые и интеллектуальные качества, знания и умения, а также потенциал личности, необходимый для профессионального роста в будущем [106]. Под готовностью к самообразованию понимается состояние

субъекта самообразования, характеризующееся как положительным отношением к самообразованию, так и практическим овладением этим процессом [13, с. 43]. Готовность характеризуется комплексом личностных качеств, наличием необходимых методологических знаний, умений и навыков и способностью переносить их в практическую деятельность, а также быстротой адаптации к новым условиям и нестандартным ситуациям.

Готовность имеет сложную динамическую структуру, интегрирующую мотивационную, интеллектуальную, эмоциональную и волевую составляющие психики человека при решении возникающих проблем в реальных внешних условиях. Т. Е. Климова считает, что составляющими готовности к самообразованию являются личностный и содержательно-процессуальный [66]. К компонентам готовности к самообразованию Н.Н. Песцова относит мотивационный, когнитивный, операциональный [112]. В других исследованиях к ним добавлены регулятивный (включая рефлексивный) и коммуникативный, а также личностные качества (эмоционально-волевые, интеллектуальные) [128; 131]. Мотивационную, когнитивную, деятельностную и оценочную составляющие готовности к самообразовательной деятельности выделяет О.Л. Карпова [63]. Многие исследователи полагают, что ведущими в компетенциях самообразования являются информационные умения, но не меньшей значимостью обладают и регулятивные умения.

Важными характеристиками самообразования, по мнению С.В. Юдаковой, являются: многокомпонентность, осознанность, целенаправленность, систематичность, самостоятельность, творческий характер, личностная и профессиональная значимость [164]. Формирование компетенции самообразования базируется на деятельностном подходе (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Н.Ф.Талызина и др.). Самообразование как познавательная деятельность имеет следующую структуру: мотивы, цели, содержание (действия и операции), средства реализации, результаты, а также объект и субъект деятельности. При этом все эти компоненты определяются и реализуются самим субъектом – обучающимся, т. е. речь идет

о «самодеятельности», управляемой и осуществляемой без внешнего влияния, признаваемой им в качестве одной из личных ценностей. Субъектная позиция человека по отношению к самому себе – ключевое звено самообразования. Потребности, лежащие в основе такой деятельности, также идут изнутри, т. е. осмыслены. Они обуславливают мотивацию, целеполагание, волевые усилия по организации и управлению этой деятельностью. Источником потребностей выступает чувство неудовлетворенности, несоответствия желаемого и действительного, для познавательных потребностей оно связано с самоанализом и самооценкой, самоактуализацией. Потребности превращаются в мотивы (приобретая эмоциональную окраску) и выражаются в целях, которые образуют иерархическую структуру. Ветвящееся «дерево целей» стимулирует выбор предмета деятельности, ее составляющих – действий, а также средств, для этого необходимо спланировать деятельность. При выполнении деятельности необходим самоконтроль за ее ходом, коррекция, оценка достигнутого результата. Цикл завершен. В психологии категория готовности предполагает убеждения, смыслы, мотивы, эмоции, волевые и интеллектуальные качества, знания и умения, а также потенциал личности к дальнейшему развитию.

Рассмотрим деятельность самообразования с позиций деятельностной теории (А.Н. Леонтьев). Это саморегулируемая деятельность, поэтому она базируется на волевых усилиях и внутренней речи [106]. Она предполагает четкую постановку цели, стимулирование внимания через интерес к предмету, опору на имеющиеся информацию и способы деятельности, а также эмоциональную окраску предмета деятельности.

В соответствии со структурой мотивами деятельности самообразования выступают потребность в самореализации и саморазвитии, в признании со стороны окружающих в соответствии с притязаниями личности (например, на социальную значимость, профессиональную компетентность, перспективность и пр.), наконец, традиционный познавательный интерес, который не имеет под собой какой-либо материальной или моральной полезности. Эти мотивы реализуются через стремление к пополнению и углублению знаний, в том числе,

в профессиональной области, в овладении способами деятельности для успешности в ней, в том числе – в профессиональной, в общении, в самовыражении в искусстве, науке и пр. Успешная реализация потребностей вызывает положительные эмоции, реализация не в полной мере или не реализация – чувство неудовлетворенности. Психологи отмечают, что между «хочу» и «делаю» стоят волевые усилия личности, в задействованности которых и помогают эмоции. Практически невозможно самостоятельное выполнение любой деятельности, если человек не умеет себя заставить, выбирает позицию «кто-то должен, но не я». В связи с этим очень серьезную проблему в этапе мотивации самообразования представляет собой развитие базовых навыков самоуправления – ставить цели и обеспечивать работу по их достижению. Ее решение начинается еще в период обучения в школе, когда ребенок научается находить компромисс между «не хочу» и «надо», развивает требовательность к самому себе. Я-концепция предполагает выработку Я-позиции, осмысление себя как личности, как члена общества, как создателя и реализатора собственных планов. Базой потребности к самообразованию должно выступать соотнесение своего «Я» с профессиональным стандартом специалиста (педагога), с профессиональными требованиями и видами деятельности, и возникновением мотива – соответствовать.

Х. Хекхаузен и Б.Дж. Циммерман выделяют интринсивные (внутренние процессуальные) и экстринсивные (внешние) мотивы познавательной деятельности [151; 182]. Интринсивные мотивы обусловлены положительными эмоциями от выполнения деятельности (радость, удовлетворенность, вдохновение), экстринсивные – с внешними требованиями и оценками (материальное благополучие, статус, престиж, профессиональное признание), то она является внешне мотивированной. Интринсивно мотивированные формы активности производят впечатление отсутствия цели – мотивирует процесс, а не результат деятельности; экстринсивные – морально и / или материально обоснованы, всегда нацелены на результат. Оба типа необходимы, но только наличие первого делает профессиональную деятельность творческой, поэтому

самообразование только тогда подлинно эффективно и непрерывно, если вызвано не только необходимостью, но и приносит удовольствие.

В юношеском возрасте ведущими являются жизненное самоопределение и личностное и профессиональное самоутверждение, поэтому опора на осознанно избранную обучающимся профессиональную сферу деятельности означает использование установок, поддерживаемых эмоциями, связанными с убежденностью в своих силах, и волевыми усилиями, направленными на дальнейшее развитие. Это должно сопровождаться новыми знаниями, умениями и опытом деятельности, усвоением которых возможно управлять извне, обеспечивая соответствие ожидаемого и приобретаемого профессионального мастерства. Стимулирование через полезность знаний и умений для успеха в профессии (экстринсивная мотивация) недостаточно, необходима процессуальная (интринсивная) мотивация – через удовлетворение от ощущения своих возможностей (хочу и могу) что-то делать, самоутверждение. Схема мотивации должна быть двуединой – внешняя мотивация значимостью какого-либо содержания для профессионального роста, которая трансформируется в личностные цели, поддерживается внутренней – возникновение несоответствия между нормой и реальностью в сочетании с увлечением профессиональной деятельностью активизирует поиск решения. Интринсивная мотивация на самообразование может быть преобладающей при изучении общих дисциплин.

По мере дальнейшего развития человека меняются и смысловая сфера, и база для профессионального развития. Ю.Н. Кулюткин пишет о «новом смысловом поле понятия «образованный человек», которое включает в себя способность человека достаточно полно ориентироваться в новом, гибко перестраивать старые способы деятельности, творчески использовать свои силы и способности» [88, с. 54]. М.В. Кларин на первое место в числе потребностей в образовании у уже сложившегося специалиста называет потребности «в решении практических, производственных задач и потребность в личностно-профессиональном развитии» [64]. Осознание противоречия между имеющимся уровнем знаний, умений и навыков и необходимым для своего общекультурного

развития и профессионального роста, потребность в социальном признании как специалиста стимулирует стремление к самообразованию, к повышению квалификации. Таким образом, сформированность мотивационно-смысловой сферы личности является первым ключом к организации самообразования.

Следующий компонент деятельности самообразования – целеполагание, имеющее смысловую основу. Поскольку речь идет о «самодетельности», то цели ставятся самим субъектом самообразования, значит, он должен провести анализ и оценку как собственных знаний и умений, так и возможных перспектив. Рефлексивные умения являются вторым ключом самообразования, их формирование также начинается в школе, но профессиональное обучение должно обеспечить более жесткое и последовательное развитие как личностно-профессиональных смыслов, так и профессионально направленной рефлексии (по схеме: мое место в профессии – моя база в профессии – мои профессиональные перспективы – мои профессиональные потребности). Если мотивация самообразования может частично осуществляться извне, то рефлексия может только стимулироваться, направляться (с помощью вопросов, анкет, заданий, эссе, дневников самоанализа и пр.). На ее основе обучающийся формулирует цели самообразования, определяет, что он должен сделать: найти и усвоить информацию, научиться выполнять какую-то деятельность, и т. д. Многие студенты не умеют ставить цели, их самообразовательная деятельность хаотична, получаемые знания не систематизируются, а действия не осмысливаются.

С.А. Дружилов выделяет четыре стадии профессионализации – «бессознательная некомпетентность», «сознательная некомпетентность», «сознательная компетентность», «бессознательная компетентность» [36]. На этапе обучения реализуются три, причем вторая и есть основа самообразования. Чтобы ее достичь, необходимо, во-первых, сформировать представления о профессиональной деятельности, во-вторых, научить обучающихся самоанализу и самооценке, а затем – постановке целей самообразования. На третьей стадии используются базовые профессиональные знания и умения, постепенно переходящие во внутренний, неосознаваемый план (четвертая стадия), то есть

четвертая стадия приходится на профессиональную деятельность. На этой стадии профессиональные компетенции становятся частью личности педагога. Вместе с тем в быстро меняющемся мире должны развиваться и эти компетенции, поэтому самообразовательная деятельность – необходимый компонент, и на четвертой стадии этот компонент обладает своей спецификой – возникает интеграция бессознательной компетентности с сознательной (осознаваемой) некомпетентностью, ставятся цели профессионального саморазвития. Профессиональная переподготовка и повышение квалификации способствуют реализации этих целей.

Планирование деятельности – следующий этап, который предполагает предопределение необходимых этапов деятельности на основе целей и имеющегося опыта, т. е. базируется на уже известных этапах подобной деятельности. Например, при решении задачи обучающийся следовал алгоритму, при решении другого класса задач он будет искать подобный алгоритм; при выполнении проекта он искал информацию в известных ему источниках, а также через ссылки в них, – аналогично он будет искать информацию и в других ситуациях. Привыкнув планировать свою самостоятельную деятельность, ставить ее цели, обучаемые легко перенесут особенности ее реализации в деятельность самообразования. Еще Л.С. Выготский отмечал, что любая известная деятельность, предлагаемая извне, должна интериоризироваться (присваиваться, приобретать личностный смысл) субъектом обучения, только тогда она будет усвоена, станет личным опытом [26]. На основе уже интериоризированных систем действий может быть построена новая система, для этого субъектом создается примерный образ деятельности, позволяющий достигнуть цели, возможная деятельность разбивается на этапы-задачи, соотнесенные с основной целью, т. е. этапы деятельности формулируются в виде задач. В случае если задача не имеет известного решения, она также формулируется с осознанием необходимости поиска новых способов деятельности. План становится основным регулятором деятельности по решению проблемы, его этапы имеют метки «знаю, как», «не

знаю как». В случае «не знаю» ставятся задачи – овладеть знанием или умением, т. е. самообразовательные.

В соответствии с задачами (этапами) отбирается содержание деятельности – действия и операции, в деятельности самообразования это – различные приемы работы с информацией (поиск, преобразование, оценка и пр.), основные мыслительные операции и умственные действия (анализ, обобщение, аналогия, структурирование, формулирование описаний, формулирование целей, составление плана и пр.), а также специфические умения – видеть перспективу, решать проблемы, исследовать и пр. Большинство из них – компоненты любой познавательной деятельности, что естественно, в случае самообразования все компоненты реализуются самостоятельно и осмысленно, т. е. сопровождаются действиями саморегуляции и рефлексии – самоорганизацией, самоинструктированием, самоконтролем, самоанализом, самооценкой. Управление деятельностью осуществляется во внутренней речи с помощью воли, позиция субъекта такова, что он соединяет функции управления и исполнения, поэтому так важна интериоризация. Выполняемые в разных ситуациях действия постепенно обобщаются и усваиваются, часть доводится до автоматизма. Вместе с приобретаемыми знаниями они и есть результат самообразовательной деятельности.

Понимание саморегуляции в обучении в современной психологии включает возможность ее реализации не только за счет внутренних средств, но и за счет внешних [42], например, образовательной среды или социальной поддержки, а также участия в коллективной деятельности, когда личные результаты достигаются благодаря содействию других людей. Чередование интринсивных и экстринсивных мотивов (Х. Хекхаузен и Б. Цимерман) опосредованно влияет на формирование всех компонентов готовности к самообразованию, особенно рефлексивного и регулятивного [151; 182].

Характеризуя саморегуляцию, Р.С. Немов отмечает те аспекты, которые способствуют ее эффективной реализации: для обеспечения мотивации и целеполагания – формулирование для себя «что и зачем делать?», для

самоинструктирования – актуализация интереса и подключение волевых усилий, самоконтроль и рефлексия должны сопровождаться как проговариванием этапов плана, так и соотнесением действий и результатов с задачами, с выстроенной схемой, при самооценке субъект соотносит цели и результаты, образцы выполнения деятельности со своей деятельностью и т. п., завершая все выявлением возникших проблем и перспективным планированием их преодоления [106]. Для успешности собственно познавательной самообразовательной деятельности, ее центрального звена – самореализации, он подчеркивает важность внимательного отношения к каждому пункту плана, тщательного их выполнения, а также обязательность поиска более перспективных альтернатив и идей при выполнении каждого шага.

При рассмотрении дидактических основ самообразования возникает законный вопрос, если деятельность самообразования – «самодетельность», то как можно ее развивать извне. Очевидно, через обеспечение начального уровня знаний и умений, через создание информационного поля, которое самим своим существованием обеспечит возникновение потребности в самообразовании (его начальной фазе). Е.И. Машбиц отмечает, что внешнее воздействие станет для субъекта деятельности решаемой задачей только при условии, что она имеет личностный смысл [99]. Приступая к решению, он часто «доопределяет» ее, подключая имеющиеся знания, умения, способности и пр., т. е. превращает ее в собственную задачу, поэтому первоначально необходимы ситуации-провокации, актуализирующие потребность в самообразовании, в самодополнении знаний и умений. Эти ситуации должны разрешаться успешно, создавая эмоциональную мотивацию, а затем усложняться, обеспечивая преодоление трудностей. Поэтому процесс самообразования сначала организуется извне, планируется постепенное усложнение заданий, требующих дополнительного поиска информации, образцов деятельности и пр. Планируя учебную деятельность студентов, преподаватель должен включать задания с необходимостью дополнять ее самообразовательной деятельностью.

М.Б. Баликаева предлагает три уровня развития самообразования (воспроизводящий, интерпретирующий, креативный) [12]. Типология проведена на базе степени проработки информации: от простого усвоения – к переработке и далее – к созданию новой. К их показателям исследователь относит: знания об организации познавательной деятельности, общеучебные умения, профессиональное самосознание с принятием необходимости саморазвития, умения саморегуляции, самоанализа, самоконтроля, самореализации, самооценки. С учетом того, что целью современного образования является развитие, а самообразования, соответственно, – саморазвитие, следует отметить необходимость придания большей значимости деятельностной составляющей процесса. В предлагаемом подходе ведущей является информационная, а деятельностная – лишь инструментом, что противоречит идеологии стандартов. В этом смысле правильнее рассматривать самообразование и его уровни в двуединстве информации и способов деятельности, но с выводом на первый план как главного результата именно формируемых самообразовательных умений.

1.2. Сущность, структура и функции компетенции самообразования современного педагога в профессиональной деятельности

Внедрение компетентного подхода в российскую систему образования началось с учреждений профессионального образования, так как первыми забили тревогу потребители результатов их работы. Приходящие в реальный сектор экономики специалисты владели знаниями и умениями, но в быстро меняющихся условиях профессиональной деятельности этого стало недостаточно, т. е. программы подготовки в вузах требовали серьезного пересмотра. За основу был взят европейский опыт модернизации образования, базирующийся на решениях симпозиума Совета Европы «Ключевые компетенции для Европы», принятых в 1996 г. Предполагалось, что формирование компетенций как единства знаний, умений, личностных качеств, смысловых ориентаций и опыта обеспечит повышение качества подготовки, конкурентоспособности, готовность к

саморазвитию. На симпозиуме были перечислены следующие универсальные (общие) компетенции:

- «социальная компетенция – способность взять на себя ответственность в принятии профессиональных решений, корпоративность, проявление толерантности к разным культурам;
- коммуникативная компетенция – владение устной и письменной речью, технологиями общения, в т. ч. компьютерного;
- когнитивная компетенция – готовность и способность самостоятельно приобретать новые знания и умения, реализовать свой личный потенциал, в том числе – в профессиональной сфере;
- социально-информационная компетенция владение информационными технологиями и способность воспринимать критику в источниках социальной информации» [172].

Компетентным считается специалист, умеющий успешно справляться с возникающими профессиональными ситуациями, в т. ч. с нетиповыми, проявляющий активность и творческую инициативность при решении профессиональных задач. Компетенции формируются и проявляются в деятельности, поэтому они обязательно внутренне мотивированы. В некоторых публикациях [97] в качестве одного из ведущих мотивов называется прагматические – хочу знать только то, что мне нужно и интересно. Действительно, потребность в профессиональной самореализации себя как творческой личности (обычно в этом случае обучаемые стараются расширить свой кругозор) замещается потребностью в самореализации как успешной в карьере личности, и в этом случае потребительское отношение к образованию как товару приводит к ошибочному мнению, что узких специальных знаний и умений достаточно. Такая внутренняя мотивация недостаточна, т. к. реальные ситуации почти всегда многогранны, требуют комплексного анализа, что не всегда возможно при узкой подготовке. Очевидно, в большинстве случаев компетентный специалист – специалист, готовый к саморазвитию, самосовершенствованию, адаптации к новым условиям, что означает возможность ориентации и в вопросах,

близких к его профессиональной деятельности, но не обязательных для нее. Личностное развитие также имеет значение. С этим связано много проблем компетентностного подхода в образовании, являясь по сути междисциплинарным и системно-деятельностным, он требует усиления практико-ориентированных и предметно-профессиональных аспектов в обучении, изменения значимости опыта и личностных смыслов. Главная проблема даже хорошо подготовленных молодых специалистов – многогранность реальных профессиональных проблем, когда требуется умение видеть их в комплексе и решать их в комплексе (всех тех знаний, умений, опыта, интуиции и т. д., которые были приобретены в период учебы). Комплексное (системное) мышление развивается всеми дисциплинами и практиками, но каждой в отдельности, потому так важны глубокие междисциплинарные связи, именно поэтому в качестве планируемых образовательных результатов сегодня выступают компетенции. Компетенции как сплав знаний, умений, отношений, опыта не могут формироваться компонентно, «по частям» в ходе изучения отдельных дисциплин. При этом преподаватели узких дисциплин, особенно общепрофессиональных и специальных («предметных», типа «русский язык», «математический анализ»), не владеют достаточными знаниями о сущности профессиональной деятельности, чтобы четко сформулировать «вклад» отдельной дисциплины в формирование будущего профессионала. Их задача – организовать усвоение материала своего предмета и связанных с ним способов деятельности, а также организовать контроль за этим усвоением. Используемые при этом формы и методы обучения перенесены в основном из школы, недостаточно используются в реальной профессиональной деятельности, созданы специально для учебной работы. Вместе с тем компетентностный подход основан на практико-ориентированной (профессионально-ориентированной) деятельности, что означает: к учебной должна возможно больше добавляться квазипрофессиональная деятельность.

Именно сложность понятия «компетенция» приводит к необходимости ее подробного рассмотрения. Прежде всего, отметим, что существует незавершенность в понимании и применении понятий «компетенция» и

«компетентность», которая должна бы закончиться с введением стандартов, в которых используется термин «компетенция». Однако во многих работах по-прежнему оба термина используются как синонимы [11; 22; 47; 52]. Идеи компетентностного подхода в образовании исследовались в исследованиях И.А. Зимней, Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, А.К. Митиной, В.В. Серикова, В.А. Сластенина, Ю.Г. Татура, А.В. Хуторского, Е.Н. Шиянова и др.

Понятие «компетентность» означает определенный законом круг полномочий конкретного органа, должностного лица; знания, опыт в той или иной области [148]. В словаре иностранных слов под компетентностью понимается обладание знаниями, позволяющими судить о чем-либо, высокое веское авторитетное мнение [85]. Ю.Г. Татур определяет компетентность как «интегральное свойство личности, характеризующее его стремление и способность (готовность) реализовать свой потенциал (знания, умения, опыт, личностные качества и др.) для успешной деятельности в определенной области» [142]. Это определение достаточно полно. Однако следует подчеркнуть особенность того, что понимается под категорией «компетентность». На наш взгляд, удачно это сделал Г.П. Щедровицкий «Компетентность – это ситуативная категория, поскольку выражается в готовности к осуществлению какой-либо деятельности в конкретных профессиональных (проблемных) ситуациях» [159].

Под компетенцией понимают способность успешно действовать на основе практического опыта, умения и знаний при решении задач профессионального рода деятельности [16]. И.А. Зимняя понимает компетенции как «некоторые внутренние, потенциальные, сокрытые психологические новообразования: знания, представления, программы (алгоритмы) действий, системы ценностей и отношений, которые затем проявляются в компетентностях человека» [51]. Обычно при сопоставлении понятий компетенции входят в компетентность как составляющие, но компетентность – не просто совокупность компетенций (как способностей к чему либо), они означают полноценное ответственное выполнение деятельности, для которой они необходимы и достаточны. Можно сказать, что компетенции – это то, что формируется в образовательном процессе, тот

минимальный опыт и потенциал, которыми обладают выпускники образовательных учреждений, а компетентности – то, что проверяется, реализуется на практике носителем компетенций, причем с эффективным результатом. «Компетентность – это реализованная в деятельности компетенция; это интегральная проявленная в деятельности (ситуации) характеристика личности, определяющая успех и ответственность за ее результаты» [45]. Компетенции как компоненты компетентности также имеют структуру, в которую обычно включают мотивационно-ценностный, познавательный (когнитивный), эмоционально-волевой компоненты [9].

Существуют разные классификации компетенций: для профессионального образования выделены большие группы общих, общепрофессиональных и профессиональных компетенций. Профессиональная компетентность включает все типы компетенций [9; 21; 46; 50]. Профессиональная компетентность (лат. *professio* – официальное занятие, лат. *competo* – соответствовать, подходить) – интегральная характеристика деловых и личностных качеств специалиста, отражающая уровень знаний и умений, достаточный для достижения цели определенной профессиональной деятельности [162]. А.К. Маркова определяет профессиональную компетентность как совокупность психического состояния, «позволяющего действовать самостоятельно и ответственно», способности и умения выполнять определенные профессиональные функции, т. е. как готовность и способность выполнять профессиональную деятельность [97]. У Э.Ф. Зеера профессиональная компетентность рассматривается как комплекс профессиональных знаний, умений, способов выполнения профессиональной деятельности [49]. В ФГОС для каждой специальности приводится свой перечень профессиональных компетенций, в их состав входят знания, умения, владения (включающие смысловую составляющую и опыт). В новых стандартах под *компетенцией* понимают комплексную характеристику готовности выпускника применять полученные знания, умения и личностные качества в стандартных и изменяющихся ситуациях профессиональной деятельности.

Реализация компетентностного подхода в профессиональном образовании и конкретно – в самообразовании – рассматривалась в исследованиях А.Я. Айзенбергом, В.И. Андреевым, М.Б. Баликаевой, И.О. Ганченко, Г.А. Гнездиловой, О.В. Дрозд, М.А. Ермолиной, Ю.Е. Калугиным, О.Л. Карповой, Т.Л. Качесовой, Г.М. Коджаспировой, И.А. Кутней, Т.А. Лизневой, И.А. Лукониной, Н.А. Лупановой, М.П. Маргаевой, Л.А. Моисеенко, В.В. Морозовой, Л.Н. Павловой, Н.С. Песцовой, М.А. Петровой, Г.Н. Сериковым, И.Б. Соколовой, Л.В. Теплых, Р.И. Уразгалиевой, Е.Н. Фоминой, и др. Несмотря на обширную базу, большинство исследований посвящено подготовке педагогических кадров в вузе, большая их часть написаны до внедрения стандартов последнего поколения. Немного работ по самообразованию послевузовского периода (Е.Б. Абакумова, В.Э. Арутюнян, И.Г. Вертилецкая, И.О. Ганченко, А.И. Гиро, Д.Ф. Ильясов, А.В. Кандаурова, Г.М. Коджаспирова, А.И. Копысова, Л.А. Скопцова, О.И. Статирова, С.Т. Эверстова), из них только исследование А.В. Кандауровой относится к последнему десятилетию (2020).

М.Б. Баликаева рассматривает самообразование студентов как «личностно-регулируемую деятельность в образовательном процессе вуза (и за его пределами), составляющую основу развития профессиональной компетентности как компонента «самообразующегося» специалиста». Исследователь включает в нее профессиональное самопознание, самооценивание своих возможностей как будущего профессионала, саморегуляцию, самоконтроль, самоанализ, самореализацию, а также развитие умений и навыков самостоятельной работы, опыт самостоятельного построения индивидуального образовательного маршрута [12]. Е.Н. Фомина включает в самообразовательную компетенцию мотивационный, рефлексивный, эмоционально-волевой, когнитивный, операционально-деятельностный компоненты [149], при этом самообразование в виде приобретения практических умений и навыков не рассматривается. С.В. Юдакова выделяет мотивационный, организационно-процессуальный, рефлексивный компоненты, при этом интегральным, структурирующим компонентом самообразования считает дополнительный функциональный

(реализуемый в виде готовности к самообразовательной деятельности). Можно видеть, что структуризации близки [164].

Исследование С.В. Юдаковой посвящено готовности к профессионально-педагогическому самообразованию, но оно основано на системном анализе этой категории, и в нем удачно выделены умения самообразовательной деятельности – центральный компонент готовности (компетенций) [163; 164]:

- разбираться в своих мотивах и потребностях и на их основе определить цели и задачи;
- планировать свою работу и целенаправленно осуществлять ее в соответствии с планом и обстоятельствами (самоорганизации);
- работать с информацией (поиск, оценка, систематизация, анализ, обобщение);
- осуществлять анализ информации, выявление проблем, поиск путей решения проблем, формировать собственное обоснованное мнение, разрабатывать новые идеи и решения (умственной деятельности);
- оформлять результаты работы;
- доводить свои идеи до заинтересованных лиц (до потребителей).

Важно то, что автор делает вывод о творческой окраске самообразовательной деятельности, об интуитивности в реализации ее компонентов. Готовность исследуется в единстве внутреннего психологического и внешнего процессуально-деятельностного аспектов. С.В. Юдакова рассматривает рефлексивный компонент готовности не только как самопознание, но и как самоанализ и самооценку на основе восприятия себя другими людьми. Существенным регулятором самообразовательной деятельности рефлексия выступает тогда, когда ее результатом является некоторая модель как потенциальный образ себя в профессии. Теоретическое описание такого образа позволило автору предложить три уровня готовности к профессионально-педагогическому самообразованию (репродуктивный, эвристический, творческий), критериями которых названы: наличие мотивов, сформированность умений педагогического самообразования, умение составлять авторскую

программу педагогического самообразования, рефлексивная позиция на всех этапах самообразования [164]. Собственно процесс формирования готовности к самообразованию реализуется в три этапа: подготовительный (осознание потребности), планирование (определение этапов и средств, возможных затруднений) и применение (использование результата поисковой деятельности и оценки его эффективности). Не очень понятно, где именно осуществляется сама самообразовательная деятельность, скорее всего, на этапе применения. Основой самообразования в вузе исследователь считает педагогическую практику, т. е. квазипрофессиональную деятельность [164].

Социальный институт повышения квалификации педагогов играет важную роль в обеспечении системы образования квалифицированными, подготовленными на современном уровне педагогическими кадрами. Новому образованию требуются педагоги, способные эффективно реализовывать современные требования субъектности обучения, удовлетворения индивидуальных потребностей обучаемого, создания условий всестороннего развития личности и т. д.

Национальный проект «Образование» в своем развитии задает систему трендов для развития системы образования, следуя которым нужно кардинально изменить все ее стороны – организационную, содержательную, процессуальную [169]. В частности, изменяется позиция учителя, преподавателя (он – не источник знаний, а организатор познания), происходит цифровизация образования (обучающийся не просто пользователь, он легко адаптируется к изменениям цифровой среды, способен обучаться онлайн, использовать мобильные приложения), обязательным становится образование в течение всей жизни (обновление знаний приводит к необходимости самообразования, готовности к постоянному профессиональному самосовершенствованию, даже смене профессии). Повышение квалификации на современном этапе его развития должно быть направлено на овладение соответствующими компетенциями.

Нужно отметить, что Федеральный проект «Учитель будущего» национального проекта «Образование» предполагает внедрение национальной

системы профессионального роста педагогических работников, охватывающей не менее 50% учителей общеобразовательных организаций и создание сети центров непрерывного повышения квалификации во всех субъектах РФ [170]. Важной составляющей профессионализма современного учителя является его готовность к исследовательской деятельности, способность к проведению простых научно-методических исследований [145]. И.Ю. Ковалева рассматривает развитие научно-методической компетентности педагога [70], в основе которой лежит методическая готовность к деятельности в условиях выбора образовательных альтернатив, включающая научно-теоретический и практический компоненты. Названные категории тесно связаны с самообразовательной деятельностью, т. к. базируются на инновационных процессах, имеют с ней общие компоненты (направленность на саморазвитие, способность к рефлексии, необходимость расширения знаний и умений и пр.). Учитель будущего – это учитель-новатор, учитель-исследователь, постоянно совершенствующийся и самообразовывающийся.

Анализ состояния проблемы самообразования в научной литературе показывает, что ее разные аспекты отражены во многих исследованиях. Теоретическую сторону феномена самообразования личности педагога исследуют в своих трудах К.Ю. Бойко, Б.С. Гершунский, А.В. Даринский, Г.А. Ключарев, Н.В. Козиев и др. К настоящему времени разработаны теоретические основы педагогического самообразования, формы и методы его стимулирования, выявлена взаимосвязь между самообразованием педагога и эффективностью его профессиональной деятельности.

В современных условиях ученые рассматривают сущность самообразования педагога многогранно: как способ оптимизации педагогической деятельности, путь самосовершенствования личности педагога, формирования его ценностных ориентаций, функцию профессионально-педагогической деятельности, компонент непрерывного образования, форму повышения квалификации (Н.В. Немова, Г.М. Коджаспирова, Е.В. Пискунова, И.А. Колесникова, А.К. Маркова). Мы полагаем, что самообразование – это компетенция педагога, обеспечивающая его непрерывное

профессионально-личностное развитие. Самообразование педагога – это достижение личностью такого уровня педагогической компетентности, профессионального мастерства и других форм отношений в процессе педагогической деятельности, который обеспечивает развитие не только приобретенного профессионального опыта и расширение кругозора, но и педагогических качеств, убеждений, осознание педагогического призвания, принятие гуманистических ценностей профессии.

Таким образом, самообразование рассматривается также как деятельность, непрерывный процесс формирования и развития личности педагога, интегрируемый потребностями личности и общества. Исследования М.М. Поташника, В.П. Панасюка, и др. посвящены характеристике социально-педагогических условий, необходимых для совершенствования самообразования педагога и включающих организационно-управленческие, психолого-педагогические, социально-экономические составляющие [115].

Определим, какого именно учителя, обладающего какими компетенциями (знаниями, умениями, владениями) мы хотим получить по результатам повышения квалификации. Прежде всего, отметим, что речь не идет только о периодических курсах повышения квалификации, но о профессиональном самосовершенствовании в течение всей карьеры учителя. Это означает, что особую роль в рассматриваемом процессе будет играть самообразование и именно компетенция самообразования – одна из ведущих.

Сообразно названным выше трендам необходима компетенция или совокупность компетенций (в не формализованном, а практическом смысле):

1) обеспечивающая способность и готовность учителя к организации активной познавательной деятельности учащихся как основной учебной (передача или разделение «власти» на уроке), т. е. он должен

- *знать* методы, приемы, технологии организации познавательной деятельности учащихся по предмету с минимальным участием учителя;

- *уметь* проектировать урок с равенством субъектов процесса учения (где учитель содействует познанию учащихся, а не руководит им), подбирать

в соответствии с содержанием и целями и использовать активные и интерактивные методы, приемы, технологии, средства обучения (проблемный, дискуссионный, исследовательский, кейс-стади, анализ ситуаций и др.);

- *владеть* способностью организовывать (мотивировать, планировать, вовлекать) самостоятельную (индивидуальную, групповую) познавательную деятельность учащихся;

2) обеспечивающая способность и готовность учителя к использованию в процессе обучения цифровых технологий и инструментов, к организации деятельности учащихся в цифровой среде, т. е. он должен

- *знать*: модели обучения и особенности организации деятельности учащихся в цифровой среде, цифровые образовательные платформы, цифровые инструменты и цифровые образовательные ресурсы по предмету, методы, приемы, технологии обучения в цифровой среде;

- *уметь*: использовать и создавать учебный контент при помощи цифровых технологий, включая поиск и обмен информацией, организовывать познавательную деятельность учащихся и ее мониторинг в цифровой среде, организовывать взаимодействие учащихся с учащимися и с учителем в цифровой среде с помощью телекоммуникаций, развивать навыки цифрового самообразования учащихся, осуществлять самообразование с помощью ресурсов Интернет;

- *владеть*: навыками использования мобильных приложений, программирования образовательных ресурсов, способностью проводить дистанционное обучение предмету, реализовывать модели смешанного обучения;

3) обеспечивающая способность и готовность учителя к образованию и самообразованию в течение всей жизни, т. е. он должен

- *знать*: способы самооценки, этапы профессионального развития, содержание и особенности процессов образования и самообразования, возможные источники образования, стратегии самообразования;

- *уметь*: проводить самоанализ и самооценку, формулировать цели самообразования, планировать его, организовывать свою деятельность, строить

индивидуальную траекторию профессионального развития, работать с информацией (находить, анализировать, систематизировать, адаптировать к своим нуждам, и др.), оценивать значимость новых знаний, навыков и компетенций в образовательной, профессиональной деятельности, использовать разные источники информации, в т. ч. сетевые ресурсы;

- *владеть*: навыками познавательной и учебной деятельности, навыками решения проблем, способностью включать новые знания и умения в свой профессиональный контекст, исследовать свою профессиональную деятельность.

Главная проблема даже хорошо подготовленных молодых специалистов – многогранность реальных профессиональных проблем, когда требуется умение видеть их в комплексе, и решать их в комплексе (всех тех знаний, умений, опыта, интуиции и т. д., которые были приобретены в период учебы). Педагоги с опытом сталкиваются с дополнительной совокупностью проблем – их профессиональная деятельность уже создала «каркас возможных решений», сложившиеся подходы к обучению и воспитанию зачастую с трудом включают в себя инновационные методы и технологии, тем более, далеко не каждый способен существенно изменить вектор своей профессиональной деятельности. Таким образом, если у молодых педагогов имеется «нехватка опыта», то у уже сложившихся – «его избыток» в определенном смысле.

Приходя в систему повышения квалификации, учитель, преподаватель обычно ожидают предложения именно дополнительных возможностей, а не новых методов, технологий и средств для замены ими устаревающих. Их вопрос – «ну, чему новенькому, чего мы еще не знаем, вы можете нас научить?», и действительно, элементы многих так называемых современных технологий они используют в своей деятельности, не системно, не отдавая им предпочтение, но используют. Однако сегодня этого недостаточно, поэтому одной из главных проблем является проблема мотивации педагога к существенной перестройке своей деятельности на базе активных и интерактивных технологий и ресурсов. Большинство педагогов не ощущает необходимости кардинальной перестройки своей деятельности, они перегружены работой, бумагами, считают, что новые

технологии вполне достаточны для обеспечения более эффективного формирования образовательных результатов, разнообразия деятельности учащихся. Нужно убедить учителя, преподавателя в том, что существенное изменение его деятельности: а) необходимо, т. к. обеспечит реализацию требований ФГОС, и б) полезно, т. к. освободит время для творческой работы, уменьшив рутинную, привычную. Кроме того, использование инновационного подхода может быть оценено администрацией и поддержано материально. Каким образом обеспечить такую мотивацию? На наш взгляд, лучше всего – наглядным примером, т. е. демонстрацией возможностей нового подхода к обучению как в плане активизации деятельности учащихся, так и результативности.

В быстро меняющихся условиях владение именно умением самообразования играет важную роль, позволяя учителю развиваться в профессиональной области. В проведенных ранее исследованиях (А.К. Громцева, Т. Е. Климова, Н.В. Овчинникова, С.В. Юдакова и др.) рассмотрены разные аспекты этого феномена (сущность, структура, особенности формирования), однако эти работы не относятся к системе дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) [33; 66; 108; 163]. В ФГОС подготовки бакалавров педагогического образования есть компетенция ОК-6 – способность к самоорганизации и самообразованию [145]. Для послевузовского этапа – профессиональной деятельности – она сохраняет свое значение. Для системы повышения квалификации мы будем рассматривать отдельно **компетенцию профессионального самообразования**, определяя ее как *сложное интегративное личностно-деятельностное образование, нормативно заданное в содержании образовательного результата, и отражающее способность педагога к постоянному самостоятельному профессиональному развитию и совершенствованию, постановке целей, принятию решений, самоорганизации, самоконтролю и управлению временем в условиях изменений и неопределенности, формируемое в образовательном процессе.*

Как показывают выше приведенные результаты теоретического анализа основополагающих теорий и концепций самообразования педагога в отношении

сущностных характеристик и содержательных элементов этого многопланового феномена, в педагогической науке пока не сложилось его общепринятой структуры, а тем более структуры самообразовательной компетенции, характеризующей самообразовательную деятельность на уровне её результата.

Определение структурных компонентов компетенции профессионального самообразования современного педагога осуществлялось нами, исходя из функций самообразования педагога в его профессионально-личностном становлении и развитии. Определяя профессионально-личностное становление педагога как «поступательную активную деятельность», А.И. Копысова, вслед за Е.О. Галицких, отмечает её направленность, а иначе функции, на формирование педагогической позиции, развитие профессионального сознания и профессиональное поведение [79, с. 19]. Педагогическую позицию авторы определяют через отношения педагога к ученику, педагогической науке и к себе как к субъекту профессиональной деятельности.

Л.М. Митина рассматривает профессиональное поведение учителя двух типов: адаптивное поведение, характеризующееся склонностью к привычным, отработанным способам деятельности и объектной позицией в меняющихся условиях, и поведение профессионального развития учителя [79, с. 20].

Системно-функциональный подход к определению системных параметров формируемой компетенции самообразования педагога, дает направление поиска функциональных связей исследуемого объекта с внешней средой (системой более высокого порядка и внутриобъектных функциональных связей и зависимостей). Формируемая компетенция, являясь элементом образовательного результата, нормативно заданного федеральным государственным образовательным стандартом (ФГОС), связана с общим, целостным результатом процесса профессиональной переподготовки и повышения квалификации педагога. В этой связи необходимо выделить функции этой компетенции с иными компетенциями, формируемыми на этих курсах, либо в структуре базовых компетенций профессиональной деятельности педагога, содержащихся в ФГОС соответствующих направлений профессионально-педагогического образования.

Кроме выделения внешних функций самообразования педагога для определения сущностных характеристик этого вида деятельности было необходимо изучить его функции во внутренней (субъективной) организации и регуляции деятельности, в первую очередь профессиональной деятельности. Определение основной назначения формируемой компетенции во внешней среде и во внутреннем субъективном мире педагога дает основание для выделения сущностных характеристик компетенции самообразования педагога, формируемой в образовательном процессе дополнительного профессионального образования.

Для систематизации исследуемых функций самообразования личности следует избрать рамочную модель целостной системы, в которой мы помещаем предмет исследования, т. е. следует выделить изучаемый объект и границы проблемного поля исследования. Видовым объектом нашего исследования является педагог как носитель опыта профессиональной деятельности и как личность. Личностно-деятельностная составляющая профессионала является объектом саморазвития и самообразования.

Если со структурой деятельности в психологической науке имеются общепринятые структурные модели, применяемые не только в психолого-педагогических исследованиях, но и в образовательной практике, в практике управления, то с моделями структуры личности ситуация обстоит значительно сложнее. В отечественной и зарубежной психологии существует множество теорий личности и отражающих их основные концептуальные положения структурных моделей личности: А.Н. Леонтьева на основе индивидуальности и отличительных характеристик психики, отличающих личность от других; К.К. Платонова иерархическая структура личности с соподчиненными подсистемами; А.Г. Ковалева структура природных свойств; Р. Кетелла 16-факторная модель личности; Г. Айзенка и М. Айзенка биологически ориентированная двухфакторная модель личности; К. Роджерса структура «Я» – концепции и др.

В качестве опорной концепции и модели структуры личности нами принята концепция Д.А. Леонтьева, рассматривающего личность как характеристики

человека со стороны его отношений с миром и в мире, а не в среде и отношений к себе в своем внутреннем мире [40]. Самоопределение человека в социуме осуществляется на основе его индивидуального опыта, являющегося отражением его социализации и взаимодействия с другими людьми. Автор приводит примеры множества мифов о способностях человека к различным видам деятельности, которые, якобы определяют его жизненные приоритеты и стратегию жизни. Природа способностей также имеет множество объяснений от врожденных способностей (задатков) до возможности развития большинства способностей на протяжении всей жизни человека.

Д.А. Леонтьев подчеркивает важную деталь взаимодействия человека с миром: он руководствуется в этом взаимодействии не только своим личным опытом, но, в первую очередь, опытом, накопленным человечеством и освоенным (у автора – присвоенным) им» через социальные механизмы передачи этого опыта». Система дополнительного профессионального образования является одной из форм передачи профессионально-педагогического опыта, накопленного профессиональным сообществом в образовании за время существования этого социального института. В качестве механизмов передачи социального опыта выступает взаимодействие, общение, речь, знаковые системы культуры.

Опыт человека становится носителем его присвоенного культурного наследия (в личностном контексте) и формирует внутренний мир личности, где вырабатываются личностно приемлемые им и социально принимаемые или неодобряемые способы поведения и произвольной деятельности. В этой связи внутренний мир личности понимается как носитель социально выработанных форм поведения и накопленного опыта, а сама личность – способность человека являться таким «автономным носителем общечеловеческого опыта и исторически выработанным человечеством форм поведения и деятельности».

Привлекает позиция автора при психологическом исследовании личности уходить от её типологии, отнесения её к какой то определенной группе, созданной под задачи исследователя. Личность всегда индивидуальна, более того, она уникальна. Личность не статична, она изменчива, она изменяется в меняющемся

мире, что крайне важно для современной социальной ситуации в российском обществе. У нас есть опыт кардинальных изменений общественного и индивидуального сознания в меняющихся координатах социального устройства жизни, при переходе от общества коллективного созидания к обществу массового потребления. Признавая изменчивость личности, следует все же определиться с выбором основания выделения структурных компонентов, сфер, уровней личности, которое бы было положено в основу структуры компетенции как условно сконструированного опыта самообразования.

Д.А. Леонтьев в качестве основания структурирования выбирает иерархическое её функционирование и, соответственно, структурирования, выделяя три иерархических уровня, подчеркивая условность их границ. К высшему уровню он относит ядерные структуры личности, представляющие собой её своеобразный психологический скелет, на который наслаиваются остальные два уровня, образующие системную целостность всей конструкции. В качестве второго уровня рассматривается внутренний мир человека. Третий уровень – «экспрессивно-инструментальные структуры, характеризующие типичные для личности формы и способы внешнего проявления, взаимодействия с миром, её внешнюю оболочку.

Ближе к изучаемому образовательному процессу и более наблюдаемым является третий, низший иерархический уровень, именуемый в психологии и в быденном языке «характером», который описывается посредством характеристик внешнего проявления внутреннего мира человека, выраженных в способах поведения в различных ситуациях. Но это характеристика не автономная, а соподчиненная, так как проявления характера подчиняются целям, мотивам, воле, зрелости личности, способной совладать с нежелательными проявлениями характера в конкретных ситуациях.

Функция характера – это буфер между личностью и средой, он либо работает как амортизатор при негативном воздействии среды, либо помогает преодолевать такое воздействие и преобразовывать, брать под контроль ситуацию. Характер проявляется в реализации определенных ролей, которые

выбирает в социуме сам человек под воздействием социальных норм, собственных предпочтений, способностей. Какие-то роли освоены им хорошо, какие-то не освоены, но желаемы, что в полной мере относится к профессиональной роли педагога. Она менее вариативна, чем иные социальные роли, но при этом она очень богата педагогическими стратегиями, технологиями, педагогическими позициями, субъект-объектными функциями и т. д., образующими в своем интегративном единстве стиль педагогической деятельности, доминирующий способ её реализации.

Таким образом, низший уровень структуры личности составляет сферу презентации человека своего внутреннего мира во внешней среде и является операциональным, исполнительским уровнем, на котором происходит видимая внешнему наблюдателю регуляция деятельности и поведения. Вероятно, и в формируемой компетенции самообразования педагога необходимо выделять подобное образование, содержащее её регулятивно-операциональную составляющую.

Средним иерархическим уровнем является внутренний мир человека, представляющий собой то, что составляет индивидуальность человека, что отличает его от других людей, то, как он представляет себе внешний мир и себя в этом мире. Американский психолог Сальваторе Мадди выделяет в мотивационной сфере личности наряду с *биологическими, социальными потребностями* еще и *психологические потребности* в составе суждений, воображений и символизаций. «Человек преодолевает ситуативность своего поведения за пределами своих биологических нужд именно благодаря суждению, воображению и символизации» [40, с. 20]. Они служат в качестве инструмента построения как реальной, так и желаемой картины мира, планирования своей жизни и прогнозирования отдаленных последствий, проектирования деятельности и оценивания её смыслов в координатах своей жизни и в более широком, социальном масштабе.

Внутренний мир человека содержит *ценности и смыслы*, означающие, что для человека важно, ценимо им, а что нет. Мотивы и ценности порождают

смыслы. Существует зависимость между целями, ценностями и смыслами – чем выше мотив достижения цели деятельности, тем выше личностный смысл этой деятельности. Важным методологическим моментом для исследования компетенции самообразования педагога является мнение Д.А. Леонтьева о том, что «превращение социальной ценности в личную возможно только тогда, когда человек вместе с группой включился в практическую реализацию этой общей ценности, ощущая её как свою» [40, с. 22]. Важный элемент внутреннего мира – *отношения*, отражающие конкретные смыслы человека по отношению к конкретным объектам внешнего мира на основе своего индивидуального опыта, потребностей и ценностей. Оценочные суждения и отношения во многом определяются *конструктами внутреннего мира* человека, включающими критерии описания и классификации разных объектов, представляющими собой систему понятий (конструктов). Конструкты можно выразить в виде двухполюсных шкал, как мерный инструмент, при помощи которого человек «измеряет» объект, относя его либо к одному оценочному полюсу, либо к другому. Ценностно-смысловой уровень личности в своем интегративном единстве образует смысл жизни – сущностную его характеристику.

Именно на этом уровне должны закладываться ценности и смыслы педагогической деятельности, индивидуальное понятийное поле профессии, алгоритмы аналитической, прогностической, проектной, информационно-технологической и иных видов деятельности педагога на курсах профессиональной переподготовки и повышения квалификации.

Высший иерархический уровень представляет собой сферу свободы, ответственности и духовности, сферу, которая не укладывается в средний и низший уровни структуры личности, но оказывает детерминирующее воздействие на них. Если характер, способности, смыслы, установки имеют привычные способы регуляции деятельности и делают это в соответствии с системой отношений человека с миром, то свобода выбора, являющаяся адаптационным механизмом регуляции, представляет собой слабо уловимый регулятор жизнедеятельности, не укладывающийся в логику характера и ролей.

Д.А. Леонтьев определяет высший уровень структурной иерархии личности экзистенциальным уровнем, в отличие от двух ниже лежащих уровней не имеющий явного содержания. Но в системе индивидуальности он выполняет стержневую функцию в отношениях человека с миром, придавая личности субъектную либо объектную модальность, реализуя свободу выбора на основе ответственности и духовности, либо вне их. Свобода выбора является непреложным атрибутом жизни человека разумного, её он реализует на протяжении всей жизни в соответствии со своим мировоззрением, потребностями, смыслами, ролями, но направленность выбора связана более тесно с его системой ценностей, её актуальной для момента выбора иерархией, доминирующими ценностями.

Для педагога, выполняющего профессиональную деятельность в нормативно-заданном функциональном и содержательном поле образовательного процесса свобода выбора, на первый взгляд, реализуется на операционно-технологическом уровне при решении вопроса выбора содержания образования, педагогических технологий, методов преподавания и т. д., но на самом деле в основе этого выбора лежит ценностное отношение к обучающемуся, к его личностному и профессиональному развитию, его будущему состоянию, образовательному результату. Ценностное отношение педагога к своей профессии напрямую связано с его профессиональной и личной ответственностью, являющейся мощным системным регулятором его активности. Уровневый диапазон проявлений ответственности достаточно велик – от ответственности за себя, за свое ближайшее социальное окружение, создаваемое им самим, за результаты своей деятельности до ответственности за судьбу социума и всего человечества.

Свобода выбора реализуется всегда самим человеком, это атрибут самости и субъектности. Свобода выбора в процессе самообразования педагога в условиях дополнительного образования определяет направленность его самообразовательной деятельности и зависит как от прошлого образовательного опыта, ценностно-смысловых ориентаций, «белых пятен» в его профессиональной

подготовленности, так и от аксиологического фона образовательной среды на курсах повышения квалификации, включенности слушателей в совместную учебно-профессиональную деятельность, имеющую полисубъектный характер.

Курсовая подготовка педагогов в системе дополнительного профессионального образования в педагогическом вузе является традиционной и эффективной формой повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагогов наряду с дистанционной формой повышения квалификации, конференциями, семинарами, олимпиадами, конкурсами, стажировками и др. Преимущества этой формы заключаются в её плановости, обеспеченности материально-технической базой и наличием электронной образовательной средой вуза, возможностью задействовать высококвалифицированный профессорско-преподавательский состав, возможностью ведения диалога «глаза в глаза», возможностью моделировать и создавать различные образовательные среды на курсах с использованием потенциала культурно-образовательной среды вуза и региона.

Профессиональная деятельность педагогов-организаторов курсовой подготовки, к которым мы относим не только административно-распорядительный персонал курсов, но и педагогов-предметников, существенно отличается от традиционной педагогической деятельности по подготовке будущих педагогов в процессе реализации основных профессиональных образовательных программ. Эти отличия обусловлены не только тем, что в качестве обучающихся выступают педагоги, имеющие более высокие притязания на качество образовательного процесса, нежели студенты, но и более высоким уровнем личной ответственности педагогов-организаторов за создание продуктивного и комфортного психологического климата педагогического взаимодействия всех субъектов образовательного процесса.

На курсах профессиональной переподготовки и повышения квалификации есть уникальная возможность организовать обмен опытом между коллегами на протяжении довольно продолжительного времени, к тому же опытом не только профессиональным, но и жизненным, мировоззренческим, социальным,

организационно-исследовательским и пр. Педагог-организатор обязан найти нетрадиционные формы проведения занятий, которые бы обеспечили реализацию всех функций и задач курсовой подготовки и были бы интересны слушателям.

Средовой подход в образовании позволяет моделировать разнообразные образовательные среды на основе совместной деятельности субъектов с разными социокультурными, профессиональными, национальными и иными характеристиками и интересами. А.И. Артюхов дает типологию образовательных сред по функциональному основанию, исходя из структуры педагогических функций, и выделяет: дидактическую, педагогическую, образовательную воспитательную, личностно-развивающую образовательные среды.

Н.В. Иванова в рамках докторского исследования (2022) моделирует психолого-педагогическую модель полисубъектной личностно-развивающей образовательной среды начальной общеобразовательной школы. По мнению автора, со ссылкой на Е.Н. Волкову (1998) полисубъектность образовательной среды обусловлена интегративной ролью её субъектного компонента, сущностными характеристиками которого являются: осознанная активность, стремление к саморазвитию, способность к реализации рефлексии, осознание собственной уникальности, свобода ответственного выбора, понимание и принятие другого человека, саморазвитие. Таким образом, в основе полисубъектной личностно-развивающей среды лежит функция интеграции образовательных субъектов, развивающих и реализующих, в свою очередь, свои субъектные функции в совместной образовательной деятельности. Задача педагогов-организаторов курсов повышения квалификации создать необходимые условия для такой интеграции в совместной деятельности слушателей.

Принимая концепцию и иерархическую модель личности Д.А. Леонтьева за теоретико-методологическое обоснование моделирования компетенции самообразования педагога мы сочли целесообразным ограничиться трехуровневой структурой компетенции самообразования, выделив в её составе ценностно-мотивационный, когнитивно-организационный и регулятивно-

деятельностный компоненты, представленные во внутрискруктурных функциональных и внешнеструктурных функциональных связях (Таблица 1).

Таблица 1 – Структурно-функциональная модель компетенции самообразования педагога

Наименование компонента	Вид освоенной деятельности	Функция компонента в опыте самообразования	Функция компонента в самообразовательной деятельности педагога
Ценностно-мотивационный компонент	Ценностно-смыслового самоопределения в педагогической реальности	Функция направленности самообразования	Функция целеполагания в самообразовании
Когнитивно-организационный компонент	Рефлексивной самооценки, самоанализа и познания педагогической реальности	Функция ориентировочной основы самообразования	Функция прогнозирования, планирования и принятия решений в самообразовательной деятельности
Регулятивно-деятельностный компонент	Самоорганизация и саморегуляция собственной активности в самообразовании	Функция ресурсно-деятельностного обеспечения самообразования	Функция реализации жизненных и самообразовательных планов и решений

Основанием определения содержания каждого из компонентов компетенции самообразования выступали вид деятельности, осваиваемой слушателем курсов в процессе обучения, функции компонента в имеющемся и приобретаемом им опыте самообразования и функции компонента в самообразовательной деятельности педагога. Такой широкий ряд внутренних и внешних функций компетенции самообразования позволяет системно составить полное системное представление о её содержательном наполнении, являющимся содержанием образования и его результатом в контексте проблемы самообразования педагога. В основу построения содержания компетенции поэтому был положен функционально-технологический принцип выбора содержания образования.

Самообразование, являясь одним из видов деятельности педагога, имеет свою содержание, структуру, функции. Опираясь на результаты теоретического анализа научных источников, отражающих теоретико-методологические основания феномена самообразования в науке, приведенные выше, рассматриваем следующее содержание компонентов компетенции самообразования педагога, подлежащее формированию у них на курсах профессиональной переподготовки и повышения квалификации.

Ценностно-смысловой компонент компетенции самообразования отражает содержание ценностно-смыслового самоопределения педагога в социальной и педагогической реальности. В динамично меняющемся социуме, характеризуемом возрастающей сложностью и неопределенностью, для педагога важно видеть вектор развития общества, его стратегические перспективы и идеальный образ будущего не в деталях и частностях, а в аксиологическом аспекте – какие ценности доминируют в актуальном его состоянии и какие тенденции свидетельствуют о его преобразовании в ближайшем будущем и в дальней перспективе. Социальному предвидению педагогу необходимо учиться всю жизнь, это сложная составляющая социального опыта основана на образующихся в течение жизни личностных конструктах (Р. Кеттелл), обеспечивающих ценностные отношения человека к миру. В их основе лежат бинарные оценочные шкалы, используемые субъектом в качестве мерных оценочных шкал, в своей совокупности образующие не только многомерный оценочный инструмент, но и многомерные жизненные координаты человека в которых он самоопределяется и реализует свободу выбора жизненных стратегий и способов жизнедеятельности.

В отсутствии единой государственной идеологии и размытости стратегических ориентиров развития российского общества педагог нуждается в обучении и педагогической поддержке в процессе ценностно-смыслового определения в меняющейся педагогической реальности, обучении проектированию и моделированию необходимого для этого процесса многомерного инструментария. В дополнительном образовании остро стоит

задача становления и формирования *системы ценностей* профессиональной деятельности педагога и обретения им *смысла* своей профессиональной деятельности, её социальной ценности.

Выделив в качестве системного основания компетенции самообразования, целостный опыт самообразовательной деятельности следует отметить, что ценностно-мотивационный компонент компетенции выполняет в опыте самообразования функцию направленности всей самообразовательной деятельности. Педагогической задачей в этом процессе является самопознание и самоанализа собственной системы ценностей педагога, выделение и понимание причин появления ценностных приоритетов и выбор средств их регулирования адекватно складывающейся жизненной и профессиональной ситуации. В основе этого элемента самоопределения лежат рефлексивно-аналитические механизмы и способы рефлексии собственного сознания, навыками применения которых должны овладевать слушатели курсов повышения квалификации.

В структуре организации и управления деятельностью ценностно-мотивационный компонент выполняет важнейшую функцию целеполагания.

Ценностно-смысловой компонент компетенции включает в себя *мотивы* и *установки* самообразования, являющиеся побудительной силой профессионально-личностного развития, совершенствования педагога. Признавая качественную субъективность этих элементов мотивационной сферы слушателей, следует отметить, что в совместной взаимосвязанной деятельности по достижению общей цели. Мотивы деятельности способны видоизменяться и претерпевать трансформации, обретая большую социальность, ориентированность на доминирующие мотивы группы. Использование психологического механизма фасилитации (облегчать, содействовать) дает высокую продуктивность в полисубъектной образовательной среде. К. Роджерс, яркий представитель гуманистического направления в психологии обучения и воспитания, доказывает, что основные ресурсы для процесса самопознания, изменения Я-концепции и поведения человека находятся в нем самом, необходимо лишь создать соответствующие педагогические условия для их

деятельного проявления, чему активно способствует полисубъектная образовательная среда.

В мотивационной сфере человека сплетаются две системы детерминант его поведения – внешняя ситуация и внутренняя организация его активности. Если потребности, в идеале, – это продукт внутренней детерминации, а мотивы выступают их опредмеченной производной, то установка есть интегрированная детерминанта внешнего и внутреннего. Она, являясь, безусловно, внутренним условием, через которое преломляется внешнее воздействие, по мнению Д.Н. Узнадзе, есть интегративный феномен мотивационной сферы личности, включающий в себя и внутренние и внешние детерминанты поведения и деятельности, в нашем случае самообразования, выражающий решение и решимость субъекта действовать в выбранном им направлении. На формирование конструктивных самообразовательных установок педагога должна быть нацелена работа по его непрерывному профессионально-личностному становлению и развитию.

Когнитивно-организационный компонент компетенции самообразования педагога содержит нормативно-оптимальный уровень продуктивности, его познавательной и мыслетворческой деятельности, необходимой для саморазвития и совершенствования в профессии. Когнитивная сфера человека объединяет познавательные процессы, когнитивные и эмоциональные состояния, ментальный опыт, позволяющие человеку не только адекватно воспринимать реальность, в том числе педагогическую реальность, составлять свои представления и суждения о них, но в целом представлять целостную картину мира и самоопределяться в этом мире.

Процессную составляющую когнитивно-организационного компонента образуют перцептивные процессы (восприятия, ощущений, внимания, обеспечивающие прием информации из внешней и внутренней среды), мнемические процессы (память, обеспечивающая сохранение информации); интеллектуальные процессы (позволяющие понимать воспринимаемые объекты и порождать суждения, выстраивать интеллектуальные модели). Важнейшим

свойством когнитивного опыта человека является рефлексия, все чаще используемая в педагогических исследованиях для качественных характеристик процессов мышления субъектов образовательного процесса. Б.З. Вульф и В.Н. Харькин, впервые употребившими в своих работах понятие «педагогическая рефлексия», определяют её как «взаимосвязь собственного восприятия педагога своей личности, своих возможностей с требованиями и общепризнанными характеристиками преподавателя [25, с. 84]. По мнению Г.П. Щедровицкого, автора теории коллективной мыследеятельности, каждому человеку для осуществления осознаваемой деятельности необходимы рефлексивные навыки: «кооперативные (уметь работать в группе, уметь организовывать деятельность пошагово, согласовывать достижения с целями); интеллектуальные (умение прогнозировать правильность выбранного плана, умение оценивать свои позиции); личностные (способность к самоанализу, анализу собственного поведения, допущенных ошибок); коммуникативные (умение проявлять эмпатию, встать на место другого, понимать причины действий другого человека в процессе общения)» [25, с. 49].

Основным осваиваемым педагогом видом деятельности в самообразовании является рефлексивная самооценка, самоанализ, познание педагогической реальности и себя в ней. Эта деятельность направлена на выделение в реальности значимых для педагога и его профессиональной деятельности фактов, событий, явлений, факторов среды и её тенденций, собственных стратегий и способов адаптации и совершенствования в этих условиях.

В опыте самообразования педагога когнитивно-организационный компонент выполняет функцию ориентировочной основы самообразования. В нем содержатся: *субъективное поле понятий* профессионального самообразования педагога, образующие, так называемый, тезаурус самообразования, включающий понятия, необходимые для обозначения педагогических феноменов этого вида деятельности. Педагогу, не владеющим ими, сложно представить, понять и описать наблюдаемые объекты, процессы и собственные состояния в самообразовательном процессе. Это важный элемент опыта должен быть

постоянно в поле внимания педагогов-организаторов дополнительного профессионального образования, решающего задачу непрерывного профессионально-личностного развития педагога. Наиболее надежный, проверенный педагогической практикой способ формирования индивидуального понятийного поля – ведение терминологического словаря.

Важным элементом самообразовательной деятельности педагога является его *ориентировочная основа деятельности*, представляющая собой систему функций деятельности и алгоритмов их реализации. Для эффективной организации самообразования педагог должен знать и владеть алгоритмами своего самообразования. В первую очередь это функции управления деятельностью, в разных сочетаниях образующие этапы управления педагогической деятельностью:

- педагогического анализа;
- целеполагания;
- декомпозиции педагогической цели на педагогические задачи;
- разработки планов и технологии решения педагогических задач;
- организации педагогического взаимодействия в решении задач;
- диагностики и педагогического оценивания образовательного результата;
- рефлексии процесса и результатов педагогической деятельности.

Кроме алгоритма организации непосредственной деятельности выделяются алгоритмы реализации функций деятельности во внешней среде. В своей совокупности они позволяют сформировать у слушателя системное представление об осваиваемом им виде деятельности, включая представление о самообразовательной деятельности.

Кроме алгоритмической основы самообразования педагогу необходимо владеть *способами проектирования самообразования в профессиональной деятельности педагога*. Наиболее часто встречающаяся в практике дополнительного профессионального образования форма проектирования самообразования педагогов – индивидуальный план самообразования педагога, либо творческий план самообразования педагога, реализуемые в несколько

этапов, в качестве которых применим универсальный алгоритм управления деятельностью, приведенный выше.

Регулятивно-деятельностный компонент компетенции самообразования педагога содержит способы и практики саморегуляции образовательной деятельности педагога. Как уже отмечалось ранее, регуляция произвольной деятельности осуществляется ядерными структурами личности высшего уровня – свободой выбора, ответственностью и духовностью посредством ниже лежащих подструктур мотивационной сферы и операционального опыта презентации человека во внешнем мире. Необходимо помнить, что человек – целостная биосоциальная система и деление по функциям, уровням и компонентам системы регуляции является условным. Регуляция деятельности осуществляется в интеграции всех личностных подсистем, одновременно, с функциональным доминированием одних при ослабленном влиянии других подсистем регуляции.

Выделенное нами содержание компонентов формируемой компетенции является необходимым условием перевода функциональных особенностей самоуправления деятельностью педагога на знаковую систему описания педагогических задач образовательного процесса.

При этом мы выделяем в содержании регулятивно-деятельностного компонента, направленного на освоение слушателями деятельности по самоорганизации и саморегуляции собственной активности в самообразовании и обеспечение её целостности. В опыте самообразования регулятивно-деятельностный компонент выполняет функцию ресурсно-деятельностного обеспечения самообразования и отражает *доминирующий тип педагогического взаимодействия, уровень владения полным циклом управления деятельностью, образованным этапами управления, о котором шла речь выше, и навыки рефлексии деятельности и её результатов.*

В системной самообразовательной деятельности педагога регулятивно-деятельностный компонент выполняет функцию реализации жизненных и самообразовательных планов и решений.

Такая структурно-функциональная модель компетенции самообразования педагога, по нашему мнению, наиболее соответствует сущностным характеристикам и содержанию самообразовательной деятельности педагога и позволяет формировать эту компетенцию в образовательном процессе курсов профессиональной переподготовки и повышения квалификации в вузе.

1.3. Модель формирования компетенции самообразования педагога в процессе его профессиональной переподготовки и повышения квалификации

Педагогические условия развития компетенции (компетентности) самообразования педагога были выделены в ряде исследований прошлых лет. Так, В.А. Корвяков отмечает важность практической готовности и способности обучаемого к самообразованию как владение определенными способами деятельности, в т. ч. самоорганизации и самоуправления, а также самоконтроля и информационными умениями [80].

В работе М.Б. Баликаевой по вузовскому обучению сформулированы следующие педагогические условия формирования самообразования:

- «создание эвристических ситуаций, инициирующих познавательную самостоятельность студентов;
- организация технологической поддержки продуктивного обучения, предполагающего включение проблемных, продуктивных методов и методов самоконтроля, при освоении способами самостоятельной познавательной деятельности, лежащими в основе формирования «самообразующегося» специалиста;
- активизацию процесса включения интерактивных и традиционных активных способов обучения;
- обеспечение возможностей самостоятельного построения и реализации индивидуальных образовательных маршрутов, первоначально с заранее заданной структурой маршрута (временная, содержательная, контролирующая);

- обеспечение организационно-педагогических требований перехода студента на индивидуальные образовательные маршруты» [12, с. 9].

Названные условия характеризуют только процессуальную часть самообразования, но в исследовании подчеркивается важность и мотивационной и рефлексивно-оценочной. Ценно, что автор полагает важным формирование самообразовательной деятельности не только вне аудиторной работы, но и в ней.

И.Ф. Медведев выделяет три группы условий непрерывного самообразования студентов вуза: информационные (средовые), организационные (формы учебных занятий для овладения умениями самообразования, выделение времени и контроль за этим процессом) и учебно-методические (для организации самостоятельной работы – банк проблем, алгоритмы, рекомендации и пр.) [100]. Он предлагает разработать дорожную карту, которая бы предоставляла студенту возможность выбора (действий, последовательности) и самоконтроля в рамках отведенного времени и объема материала. Возникающая при этом ситуация опережения продвижения студентов старших курсов в обучении представляет определенный интерес, т. к. именно самообразовательная деятельность является ведущей при выборе индивидуального образовательного маршрута, заявленного в стандарте. Проанализировав рассмотренные условия формирования самообразовательной компетенции, сформулированные в разных исследованиях, мы пришли к выводу о том, что в целом они ориентируют на активные методы и технологии обучения, в основе которых лежит самостоятельная деятельность обучающихся, на обеспечение эффективной образовательной среды, на овладение студентами приемами и средствами самообразовательной деятельности.

Сохраняют свою значимость при выявлении условий и принципы самообразования: добровольность, сознательность, целенаправленность и целеустремленность, научность; сочетание теории с практикой; систематичность; управляемость и контролируемость самим человеком [74]. Другие принципы сформулированы в исследовании В.А. Светловой [128]: субъектности, самостоятельности и активности, рефлексивности, профессиональной направленности, эвристичной технологичности.

В исследовании И.О. Ганченко выделены закономерности процесса самообразования педагога: 1) стремление к самообразованию взаимосвязано с уровнем нравственного и умственного развития, образованности человека, оно развивается согласованно с развитием взаимосвязи личности с окружающей средой и повышением общественной активности человека; 2) стремление к самообразованию растет с успешностью удовлетворения познавательных потребностей и интересов; 3) стремление к самообразованию требует наличия у человека самообразовательных умений, расширяя и углубляя их; 4) стремление к самообразованию стимулируется наличием благоприятных условий [28]. Данные закономерности фактически определяют те основные условия, которые позволят эффективно развивать самообразовательные компетенции в любой профессии.

Подводя итог, еще раз отметим, что проблема формирования компетенции или компетенций профессионального самообразования не является новой – она рассматривалась в целом ряде исследований. Что же изменилось в связи с новыми акцентами в системе образования педагога, что требует разработки либо коррекции процесса формирования этой компетенции? Прежде всего, стала актуальной реализация концепции непрерывного образования и самообразования. Быстро меняющийся профессиональный мир требует быстрой и самостоятельной адаптации к нему, развития, как минимум, вместе с ним, а лучше – с опережением. Самообразовательная компетенция должна быть нацелена на осознанное профессиональное совершенствование – оно единственный путь к успешности. Готовность принимать решения, брать на себя ответственность, усовершенствовать свои профессиональные навыки, профессиональные технологии и т. д. развиваются, начиная с этапа обучения вузе.

В структурно-содержательной модели процесса профессионального самообразования учителя (педагога) можно выделить две взаимосвязанные линии – интерактивную (субъект-субъектную, взаимодействия с представителями системы ДПО и коллегами) и интраактивную (самостоятельную, направленную на себя): и в том, и в другом случае формируются необходимые для самообразования навыки.

«Источником нового знания для педагога является рефлексия, позволяющая корректировать свою деятельность, управлять своим поведением. Рефлексия для педагога – это источник нового знания. Она всегда связана с корректировкой процесса познания и выступает условием саморазвития личности» [84, с. 122], поэтому при построении функционально-структурной модели мы учтем, что рефлексия будет необходима на каждом из этапов этого процесса. Рефлексивный компонент предполагает самоанализ и самооценку, проводить которую может самостоятельно не каждый учитель: в помощь ему нужны опросники и алгоритмы деятельности для работы с разными ресурсами, а также информационная система, включающая ссылки с комментариями на полезный методический и ресурсный контент (рецензируемый для обеспечения качества) и рекомендуемые дистанционные курсы переподготовки и повышения квалификации. Здесь самообразованию педагога нужна информационная поддержка.

В регулятивном компоненте особое значение имеют самомотивация и правильная постановка целей. Несмотря на то, что учитель, работающий в профессии, должен быть ориентирован на профессиональный рост, как показывает практика, в основном в силу перегруженности он старается минимизировать активность в повышении квалификации, но без нее она неэффективна. Это означает необходимость распределенного во времени процесса повышения квалификации (и возможно – переподготовки, в том числе с применением дистанционного формата) с тьюторским сопровождением (для помощи и внешнего контроля) с использованием локальных курсов. Такая поддержка может быть организована в виде интерактивного календаря – планирование осуществляет сам учитель, исходя из своих возможностей (его заполнению предшествуют стимулы внешние – рекомендации руководства, МП РФ, и внутренние – участвуя в методических семинарах, конференциях, знакомство с новыми подходами из статей и пр. и используя опросники), и / или на основе предложений тьютора (руководитель МО, зам. директора, учитель-методист) – учитель оценивает свою деятельность, выбирает необходимое направление повышения квалификации, его форму, ставит цели и планирует свою работу. Когнитивный компонент – знания и

приобретенные умения, опыт должны проверяться / актуализироваться (частью из них, например, понятийным аппаратом педагогики и психологии учитель пользуется редко) периодически в ходе интернет-тестирования (небольшого объема тесты с указанием перечня знаний для самоподготовки) и выполнения практических профессиональных заданий. Новые знания и знания об умениях приобретаются в ходе самообразовательной деятельности с использованием различных ресурсов и при прохождении курсов. Предлагаемый педагогам для самообразования контент должен содержать задания и элементы контроля (за исключением дополнительного, «неорганизованного»). Деятельностный компонент – приобретение опыта, т. е. разработка и реализация разных аспектов образовательного процесса с использованием новых подходов, технологий, средств. Учитель (педагог) выполняет это сам, с самоконтролем, при необходимости консультируясь (с методистами, авторами подходов, преподавателями педвузов и ИППК). Собственно здесь проверяются результаты самообразовательной деятельности (в случае курсов они подтверждаются документами). Таким образом, формирование всех компонентов компетенции профессионального образования проходит в специально организованной образовательной среде. Функционально-структурную модель процесса формирования компетенции профессионального самообразования в системе профессиональной переподготовки и повышения квалификации можно представить в виде схемы (Рисунок 1).

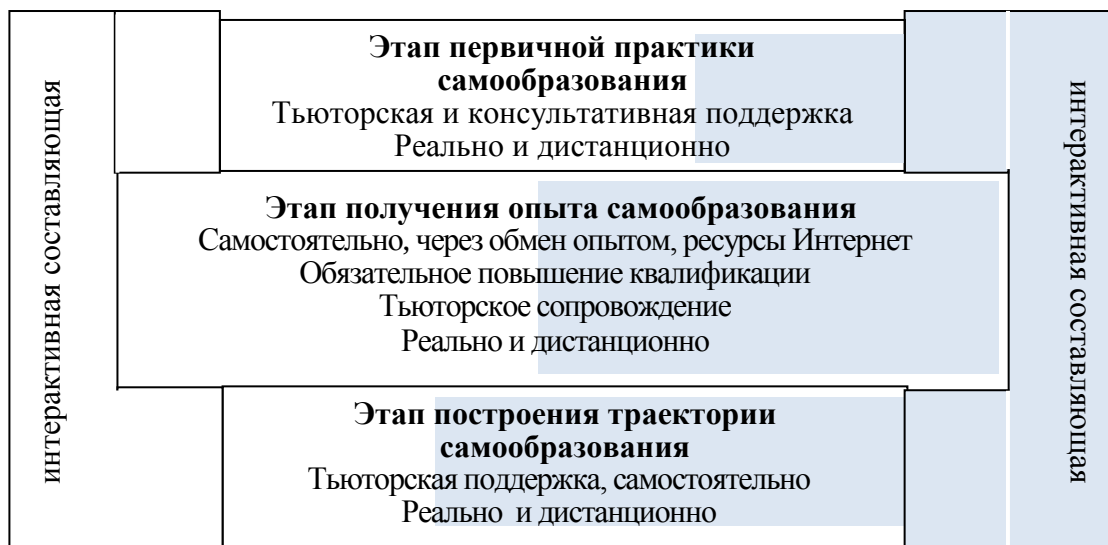


Рисунок 1 – Функционально-структурная модель
процесса формирования компетенции профессионального самообразования
в системе профессиональной переподготовки и повышения квалификации

Для обоснованного создания модели системы формирования компетенции профессионального самообразования у слушателей курсов профессиональной переподготовки и повышения квалификации в педагогическом вузе необходимо учесть ряд факторов. Прежде всего, это принципы андрагогики [91].

- Принцип системности предполагает соответствие форм, методов и средств обучения его целям и содержанию.
- Принцип опоры на личный опыт слушателя и его коллег по учебной группе, он является понятийной и фактологической основой, источником обучения.
- Принцип преобладания самостоятельной деятельности в обучении.
- Принцип совместной деятельности – обучение во взаимодействии «на равных» с преподавателем и другими слушателями.
- Принцип индивидуализации: каждый слушатель разрабатывает индивидуальную программу обучения в соответствии со своими потребностями, с учетом уровня подготовки, особенностями восприятия и мышления.

- Принцип контекстности: обучение преследует конкретные цели, реализуется в конкретных условиях (связано с определенным предметом, образовательная среда учреждения, пространственные и временные рамки).
- Принцип актуализации результатов обучения, который предполагает оперативное применение в практической деятельности приобретенных слушателем знаний, умений и навыков.
- Принцип элективности обучения: свобода выбора целей, содержания, сроков, места и времени, форм, методов, средств, обучения, способов оценки результатов.
- Принцип развития образовательных потребностей обучаемого на основе анализа освоения учебного материала.
- Принцип осознанности обучения в результате рефлексии их содержания и содержания своей деятельности.

В психологии категория «готовность» предполагает убеждения, смыслы, мотивы, эмоции, волевые и интеллектуальные качества, знания и умения, а также потенциал личности к дальнейшему развитию. Таким образом, характеристики личности обучающихся играют важную роль. Первым из значимых факторов являются возрастные особенности обучающихся: это взрослые, состоявшиеся люди, обладающие жизненным и профессиональным опытом, умеющие организовывать себя, прикладывать волевые усилия, чаще всего имеющие семью (отсюда нехватка времени). Исследователи отмечают следующие особенности, влияющие на постдипломное образование, связанные с возрастом [4]:

- наличие личного профессионального опыта, в том числе отрицательного, отсутствие гибкости в освоении новых способов организации деятельности, инертность в пересмотре отношения к своему опыту;
- высокая зависимость от мотивированности, личной заинтересованности — при ее наличии обучающийся работает активно, при отсутствии — необходимо внешнее стимулирование;

- предпочтение учиться только у профессионалов, тех, кто обладает явно более широкими и глубокими знаниями, кто поможет преодолеть стереотипы профессиональной деятельности;
- стремление получить знания и умения, необходимые для решения практических задач, достижения конкретных целей, избирательная активность только при изучении того материала, который кажется значимым и нужным, выполнение только целесообразной деятельности;
- желание обучаться в комфортных условиях (хорошее оборудование, удобный график, минимум отчетности).

Взрослый человек, как известно, имеет и другие особенности: память взрослого человека в среднем менее объемна, он быстрее утомляется, ему труднее долгое время концентрировать внимание; при этом он обладает хорошо развитыми мыслительными операциями. Конечно, речь идет о некоторых усредненных характеристиках, т. к. на самом деле они индивидуальны. Взрослый способен выполнять необходимую работу, даже если нет желания, если она нужна. Он сам проектирует зону ближайшего развития, строит свои профессиональную и образовательную траектории.

Продуманная и практически обоснованная структура учебной программы дает возможность максимизировать эффект обучения именно за счет включения наиболее сильных сторон взрослых слушателей в работу по усвоению учебного материала.

При обучении взрослых педагогу важно знать о существовании разных учебных стилей: визуального, аудиального, кинестетического и использовать разные методы, приемы, средства [71]. Вторым фактором – профессия, которая, безусловно, накладывает свой отпечаток на поведение человека, его мировосприятие, общение. С.А. Дружилов отмечает: «Для профессионального типа личности характерны: субъектность, сформированное профессиональное самосознание (профессиональная «Я-концепция»), самоэффективность как личностное качество, профессиональная мотивация, адекватная самооценка, развитая саморегуляция» [38, с. 121]. Педагоги – особая группа обучающихся. Как

отмечает Е.А. Григорьева, они быстро разочаровываются в занятиях, если их ожидания не удовлетворены, имеют обоснованные (или нет) профессиональные амбиции, склонны критически сравнивать свой опыт с предлагаемым, не воспринимают критику, при этом скептически воспринимают чужую точку зрения, включая представителей педагогической науки (использование научной терминологии вызывает у них затруднение, а требование самим делать это воспринимают как придирки), иногда излишне самоуверены в оценке результативности предлагаемых подходов, своей профессиональной самооценке [32].

С ними сложно работать, т. к. вследствие профессиональной перегрузки многие стремятся получить больше готовых материалов и не прикладывать особых усилий при разработке своих (отсюда большое число статей с прямым плагиатом). Этот фактор, с учетом многообразия позиций, особенно сложен как для учета, так и для преодоления его влияния при переподготовке и повышении квалификации и требует уже от преподавателя, ведущего курс, широкого профессионального кругозора, качественной подготовки в обсуждаемой научной области, внимательности и терпимости при взаимодействии со слушателями, умений использовать разнообразные методы, формы, средства и быстро перестраиваться по ходу образовательного процесса.

В основу построения модели системы формирования компетенции профессионального самообразования у слушателей профессиональной переподготовки и повышения квалификации мы положили системный, компетентностный и средовой подходы, а также идею цифровизации образования как основу построения технологии развития компетенции самообразования.

Системный подход выбран как обязательное условие достижения результата. Рассматриваемая система отвечает всем признакам системности (подчиненность общей цели – формирование компетенции самообразования, структурированность – наличие компонентов и их взаимосвязанность, целостность – изменение компонента приводит к изменению целого, внутреннее единство, выделенность, например, быть подсистемой формирования

профессиональных компетенций педагога, интегративность – наличие нового качества, не присущего элементам (в соответствии с целью), обособленность среди других систем).

Компетентностный подход – основной для профессионального образования, стандарты, учебные планы и программы построены на языке компетенций. В данном случае мы опираемся на ФГОС бакалавриата педагогического образования [145].

Основы компетенции самообразования закладываются в вузе (ОК-6), затем развиваются в течение всей профессиональной деятельности. В основе его реализации лежит создание активной образовательной среды.

Средовой подход, который активно развивается в последнее время, позволяет выйти за пределы образовательных организаций, использовать все возможности Интернета, что очень важно для самообразования.

Н.В. Ходякова определяет образовательную среду как «совокупность значимых для развития личности факторов: внешних стимулов ее познавательной активности (социальных требований, противоречий и коллизий, статусных вызовов, ролевых ожиданий, подкреплений и санкций); содержательных источников формирования индивидуальной картины мира и образа Я (жизненного и культурного контекста, социальных норм и образцов, целостных образов); процессуальных возможностей учебной деятельности и коммуникации (пространственно-временного режима, диапазона выбора партнеров, ресурсов, способов и средств)» [152, с. 9]. В ее состав включают три компонента: пространственно-предметный, социальный и дидактический [168]. Первый этап осуществляется в период подготовки в вузе, остальные относятся к периоду профессиональной деятельности, для каждого этапа можно выделить особенности, позволяющие определить предпочтительные приемы и средства формирования, поэтому модель системы формирования компетенции профессионального самообразования у слушателей курсов профессиональной переподготовки и повышения квалификации выглядит следующим образом.

Модель включает теоретико-методологический, мотивационно-целевой, содержательный, технологический, диагностико-результативный блоки. Теоретико-методологический блок описан выше, включены также принципы построения процесса самообразования, выделенные нами ранее. Образовательная среда (в широком смысле) позволяет организовать процесс формирования компонентов компетенции при соблюдении дидактических условий (описывают внешнее и внутреннее обеспечение развития компетенции в деятельности) в единстве обязательной (направляемой извне через курсы повышения квалификации (КПК), семинары, и пр.) и вариативной (личностной, индивидуальной) траекторий.

Мы не включили в состав среды мотивационно-целевой блок, т. к., во-первых, есть экстринсивные мотивы (обусловленные внешними обстоятельствами — обязательностью прохождения КПК, участия в конкурсах и т. п., но при этом не связанные напрямую с системой самообразования), а во-вторых, само содержание образовательной среды для самообразования задается целью рассматриваемой системы.

Особенностью проектируемой образовательной среды является её полисубъектный характер. Обращение к этому типу образовательных сред обусловлено субъектным составом её участников на курсах профессиональной переподготовки и повышения квалификации — это действующие педагоги, либо специалисты иных профессий, получающие квалификацию педагога (учителя) в педагогическом вузе. В отличие от студентов — будущих педагогов это зрелые личности, имеющие значительный, индивидуальный, жизненный и профессиональный опыт, имеющие и выражающие свою индивидуальную, чаще субъектную позицию, в образовательном процессе. В нашем исследовании полисубъектный тип образовательной среды носит название *«полисубъектная образовательная среда профессионально-личностного развития педагога»*. Для её моделирования и реализации в опытно-экспериментальной работе необходимо было выделить и описать её *системные параметры*.

Для определения системных параметров любого сложного объекта исследования необходимо определить элементное основание, лежащее в основе всех структурных образований объекта и являющееся определяющим фактором для их функционирования. В полисубъектной образовательной среде курсов профессиональной переподготовки и повышения квалификации педагогов в педагогическом вузе таким элементарным основанием выступает педагогическое взаимодействие её субъектов, а именно, отдельный акт полисубъектного взаимодействия. Именно во взаимосвязанном совместном взаимодействии разворачиваются все феномены и механизмы полисубъектной образовательной среды. Каковы же сущностные характеристики педагогического взаимодействия, какие его типы выделяются в науке и какое место среди них занимает полисубъектное педагогическое взаимодействие, каковы его отличительные признаки?

Акт педагогического взаимодействия двух участников образовательного процесса представляет собой ситуацию их воздействия друг на друга. В типовой ситуации обучения педагог воздействует на обучающегося с помощью различных педагогических средств и методов, преследуя внешне заданные учебные и образовательные цели педагогического процесса. Отличие участников процесса – в занимаемых ими позициях: педагог субъект, а обучающийся объект воздействия. Налицо модель субъект-объектного взаимодействия.

Субъект-субъектная модель педагогического взаимодействия характеризуется равенством занимаемых позиций участников взаимодействия – они равны, оба находятся в субъектной позиции по отношению друг к другу, они осуществляют «соработничество», выражаясь языком синергетики. Для определения отличия полисубъектного взаимодействия от субъект-субъектного взаимодействия следует обратиться к механизмам управления деятельностью.

Субъект деятельности представляет собой самоорганизующуюся, самоуправляемую систему, выполняющим те же управленческие функции, что и внешнее управление любой системой. По мнению П.И. Третьякова, управленческие функции применительно управления образовательными системами образуют информационно-аналитическая, мотивационно-целевая, планово-прогностическая,

организационно-исполнительская, контрольно-диагностическая, регулятивно-коррекционная. Эти функции совпадают с функциями управления поведенческим актом, выявленными П.К. Анохиным и представленными в его теории функциональных систем. Поэтому, структура поведенческого акта субъекта педагогического взаимодействия образуется:

- 1) информационным анализом ситуации взаимодействия;
- 2) целеполаганием с опорой на свои осознаваемые интересы, потребности и возможности;
- 3) формированием программы действий по достижению намеченной цели и прогнозирование промежуточных результатов действий;
- 4) выполнением намеченной программы действий;
- 5) осуществлением обратной связи, сличением реально выполненных действий и их результата с запланированным;
- 6) коррекцией программ по выполнению действий.

Сравнивая структуру поведенческого акта с ранее описанными субъектными функциями регуляции деятельности, можно сделать вывод о том, что основные субъектные функции, взятые по отношению к регуляции деятельности субъекта, конкретизируют функции управления, в том числе и самоуправления самообразовательной деятельностью. Это положение важно как для определения сущностных характеристик полисубъектной образовательной среды, так и для выделения и развития субъектных функций педагога, необходимых для его самообразования в системе дополнительного образования. Субъектные функции педагога должны служить одним из оснований выбора содержания образования на курсах повышения квалификации в педагогическом вузе, ведь именно на их основе решается педагогическая цель формирования субъекта профессиональной деятельности в педагогическом вузе.

В целях дифференциации субъектных функций личности применительно структурных компонентов самообразовательной деятельности педагога в системе дополнительного образования мы представили корреспондирующие

(обслуживающие) связи субъектных функций личности со структурными компонентами самообразовательной деятельности педагога (Таблица 2).

Таблица 2 – Роль субъектных функций педагога в организации самообразовательной деятельности

Компоненты самообразовательной деятельности педагога	Субъектные функции педагога
Самоанализ исходного уровня профессиональной образованности педагога	Ориентировка в ситуации, определение противоречий и проблемы. Критический анализ способов, алгоритмов, вариантов решения проблем и организации деятельности. Формирование тезауруса идей. Принятие решений.
Целеполагание и мотивация самообразования	Постановка целей самообразования и разработка стратегии их достижения. Определение и соотнесение смыслов самообразования. Согласование внешних требований и личных интересов. Принятие ответственности на себя за результаты деятельности.
Разработка планов и средств решения задач самообразования	Структурирование действий. Структурирование временного континуума. Резервирование сил и средств. Обеспечение пролонгированности действий.
Организация педагогического взаимодействия в решении задач самообразования	Соотнесение своих функций с функциями иных образовательных субъектов. Определение контура собственной активности. Реализация самообразовательных планов. Создание ресурсных структур, обеспечивающих результативность деятельности.
Самооценка промежуточных результатов самообразования	Формирование собственных критериев оценки результата. Самооценка. Определение динамики изменений. Корректировка планов и результата.
Рефлексия процесса и результатов самообразования	Рефлексия действий. Рефлексия деятельности. Рефлексия стратегии. Рефлексия жизненного пути.

Такая сводная таблица структурной организации деятельности и субъектных функций регуляции субъектом деятельности рассматривается нами как содержательное основание для разработки многомерного педагогического инструмента моделирования педагогических систем, применимого не только в

педагогическом проектировании при проведении педагогических исследований, но и в реальном образовательном процессе. Если представленные в этой модели регулятивные связи развернуть в пересекающиеся строки (структурные компоненты деятельности) и столбцы (субъектные функции специалиста), то получится матрица субъектной регуляции деятельности. В нашем исследовании этот педагогический инструмент получил реальное воплощение в опытно-экспериментальной части, описываемой во второй главе диссертации.

Возвращаясь к выделению отличительных сущностных признаков полисубъектного взаимодействия и полисубъектной образовательной среды целесообразно рассмотреть, как субъектные позиции регуляции деятельности двух субъектов (в диаде) могут проявляться в педагогическом взаимодействии с учетом реализуемых субъектами своих индивидуальных стратегий и элементов педагогической ситуации. Для решения этой задачи мы обратились к трудам Б.Ф. Ломова, в которых он исследовал пространственно-временное согласование действий субъектов, применив эти построения для педагогического взаимодействия (Таблица 3).

Таблица 3 – Проявления индивидуальных позиций субъектов в диадном педагогическом взаимодействии

Элементы педагогической ситуации	Проявления позиций субъектов в педагогическом взаимодействии		
I. Место взаимодействия	а) действия совершаются в одном месте	б) действия совершаются в разных местах	
II. Время взаимодействия	а) действия выполняются одновременно	б) действия выполняются не одновременно	в) выполнение действий частично совпадают по времени
III. Характер регуляции действий	а) действия субъектами регулируются независимо друг от друга	б) действия субъектами регулируются совместно	в) регуляцию действий осуществляет один субъект
IV. Цели, субъектов взаимодействия	а) различные цели	б) общие цели	в) цели у субъектов частично совпадают

Б.Ф. Ломов делает вывод: для того, чтобы совместная деятельность субъектов была эффективной, необходимы следующие условия:

- пространственное и временное соприкосновение субъектов;
- наличие у них общей цели;
- разделение единого процесса совместной деятельности между участниками;
- наличие средств управления для планирования, контроля, коррекции и согласования действий субъектов.

Реализуя эту идею на практике, Л.И. Уманский выстроил типологию организации совместной деятельности субъектов из трех моделей:

а) модель совместно-индивидуальной деятельности, при которой общее задание выполняется субъектом «на одном и том же поле труда» (К. Маркс), но персонально, независимо друг от друга, по частям;

б) модель совместно-последовательной деятельности, при которой общее задание выполняется последовательно каждым членом группы как при поточном, конвейерном производстве;

в) модель совместной взаимосвязанной деятельности, при которой задание выполняется при непосредственном взаимодействии субъектов, взаимодополнении их действий [144, с. 142–143].

Для полисубъектного педагогического взаимодействия присущи следующие признаки:

а) совместно-взаимосвязанный характер деятельности субъектов образовательного процесса;

б) совместная регуляция деятельности и наличие у субъектов общей цели или частично совпадающих целей, устойчивые коммуникационные связи;

в) динамичность образовательного процесса и высокая вариативность субъектного потенциала его участников;

г) владение субъектами педагогического взаимодействия субъектными функциями саморегуляции деятельности;

д) владение субъектами способами согласования совместных действий: «делегирование функций управления совместной деятельностью одному из

субъектов; принуждение (узурпация), диверсификация; дополнение; агрегация идей и действий; иерархизация [72, с. 100];

е) индивидуальная и групповая рефлексия действий, без неё не происходят отбор оптимальных форм взаимодействия и агрегация идей.

По результатам теоретического анализа сущностных характеристик и системных параметров полисубъектного педагогического взаимодействия и полисубъектной образовательной среды следует представить рамочные определения этих педагогических феноменов в самообразовательном контексте.

Полисубъектное педагогическое взаимодействие в процессе становления компетенции самообразования педагога в условиях дополнительного образования представляет собой процесс полилогического взаимодействия индивидуальных и групповых субъектов этого процесса, направленный на развитие их субъектных функций и ориентационной основы деятельности, обеспечивающих оптимальную регуляцию самообразовательной деятельности и последовательный перевод компетенции самообразования педагога на более высокий уровень сформированности.

Полисубъектная образовательная среда на курсах профессиональной переподготовки и повышения квалификации педагогов педагогического вуза – это социальная среда, насыщенная разнообразными формами и способами полисубъектного взаимодействия участников образовательного процесса, объединенных совместной, взаимосвязанной учебно-профессиональной деятельностью, нацеленной на их профессионально-личностное становление на основе субъектной организации самообразовательной деятельности.

Процесс формирования компетенции самообразования в полисубъектной образовательной среде профессионально-личностного становления педагога осуществлялся в опытно-экспериментальной работе на основе его структурно-содержательной модели (Рисунок 2), отражающей его системные характеристики, содержание компонентов и функциональные связи между ними.

Базовые элементы моделируемого педагогического процесса сведены в 5 функционально связанных блока, обеспечивающих в своем единстве целостность педагогического процесса.

Теоретико-методологический блок модели содержит теоретико-методологические основания и принципы процесса формирования компетенции самообразования педагога на курсах профессиональной переподготовки и повышения квалификации педагогов в педагогическом вузе, содержание которых изложено в предыдущих параграфах первой главы.

Мотивационно-целевой блок отражает сущностные и процессуальные характеристики самообразования педагога в меняющемся социуме; элементы ценностно-смыслового ядра мотивационной сферы личности педагога, их взаимовлияния и взаимотрансформации в его внутреннем мире; иерархическую систему ценностей и смыслов самообразования педагога; цели, потребности и установки самообразования.



Рисунок 2 – Структурно-содержательная модель педагогического процесса формирования компетенции самообразования педагога в полисубъектной среде профессионально-личностного становления педагога в условиях дополнительного образования

Полисубъектная образовательная среда профессионально-личностного становления педагога содержит факторы и условия оптимального протекания этого процесса в целенаправленно организованном полисубъектном взаимодействии образовательных субъектов, включая педагогов-организаторов обучения и необходимых педагогических условий эффективности этого процесса.

Наряду с педагогическими условиями создания полисубъектной образовательной среды модель содержит дидактические условия формирования компетенции профессионального самообразования педагога, которые представлены в экспериментальной технологии.

Педагогические условия создания полисубъектной образовательной среды представляют собой концентрированное выражение наших научных представлений о ней, её субъектном составе, особенностях функционирования и развития, принципах и особенностях полисубъектного взаимодействия и согласования действий его участников применительно к условиям дополнительного профессионального образования педагогов. Выделенные педагогические условия опираются на систему принципов управления образовательными системами, каковой является и образовательная среда. Педагогические образуют две условные группы: организационно-педагогические и психолого-педагогические условия.

Организационно-педагогические условия создания полисубъектной образовательной среды профессионально-личностного становления педагога, в которой формируется его компетенция самообразования, составляют следующие условия.

1. Условие *полилогического взаимодействия* субъектов образовательного процесса, оно достигается обеспечением взаимопонимания между его участниками с учетом их позиций, занимаемых во взаимодействии и постановкой общей социально значимой и лично приемлемой цели совместной деятельности.

2. Условие *интеграции субъектных полей* лежит в плоскости оптимизации совместной деятельности на основе максимального задействования

субъектного потенциала педагогов-организаторов и слушателей курсов. Необходимо распознать сильные субъектные функции каждого обучающегося и в опоре на них выстраивать процесс педагогического взаимодействия в решении педагогических задач обучения.

3. *Условие полисубъектной направленности организации образовательного процесса.* Это условие достигается постановкой целевых ориентиров образовательного процесса. Это предполагает в первую очередь изменение мышления педагогов-организаторов курсовой подготовки педагогов. Они должны избавиться от установки видеть в слушателе лишь проходную фигуру на курсах, а видеть в нем субъекта профессиональной деятельности, соратника профессионального сообщества, делающего вместе с организаторами важное для общества дело. Важное место при этом имеет желание делегировать обучающимся ряд организационных полномочий в учебном процессе, дать возможность проявлению их инициативы и профессионального опыта.

Психолого-педагогические условия

1. *Условие творческой самореализации субъектов образовательного процесса.* Создание такого условия направлено на процесс развертывания и опредмечивание творческого потенциала каждого слушателя, включение его в активную совместную деятельность разного типа. Необходимо помочь педагогу реализовать свои сущностные силы, способности, потребности, жизненные планы в свободной, инициативной активности.

2. *Условие развития субъектности.* Субъектность, по мнению В.А. Сластенина, есть «сложное интегративное качество личности, отражающее её активно-избирательное, инициативно-ответственное, преобразовательное отношение к себе, к деятельности, к людям, к миру и жизни в целом» [133, с. 238].

3. *Условие флуктуационной автономии.* Флуктуация – беспорядочное отклонение величин от нормы в ту или иную сторону. Пока образование работает как механизм на поддержку вариативности, оно готовит систему к жизни в неопределенной ситуации (А.Г. Асмолов). Чем больше флуктуаций, тем выше запас вариативности системы. Необходимо стимулировать точки роста,

отклоняющиеся от заданных параметров образовательного процесса и стремящиеся к самосовершенствованию и развитию образовательной системы.

Содержательный блок отражает содержание образования (опыт субъектной организации самообразовательной деятельности педагога, и алгоритмы ориентировочной основы самообразования), а также содержание учебного материала, обеспечивающего достижение образовательного результата.

Технологический блок содержит описание экспериментальной технологии, содержание и особенности реализации которой представлены во второй главе диссертации.

Диагностико-результативный блок определяет совокупность критериев и показателей оценивания проявлений наблюдаемых переменных, инструменты диагностики уровня их сформированности в экспериментальной работе и соответствие полученного образовательного результата запланированному.

В целом, структурно-содержательная модель формирования компетенции самообразования педагога на курсах профессиональной переподготовки и повышения квалификации в условиях педагогического вуза позволяет составить представление о нем как о целостном педагогическом процессе.

Выводы по первой главе

1. Динамичные изменения социальной и информационно-технологической сфер российского общества оказывают определяющее воздействие на состояние и тенденции развития профессионально-педагогического образования в России.

Меняется мир профессий, отмирают старые, появляются новые, ранее не существовавшие. Становятся более востребованными не узко предметные компетенции педагогов, а общие компетенции, отражающие его адаптивные способности к изменяющимся условиям и обеспечивающие скорейшее обретение новых знаний, навыков, компетенций, профессиональное самосовершенствование и изменение профессиональной траектории развития.

Социальный институт педагогического образования, находящийся в состоянии непрерывного реформирования многие десятилетия в состоянии адекватно реагировать на внешние изменения педагогической реальности. Отстает от этих процессов и педагогическая наука. Наиболее эффективным компенсаторным средством такого состояния в педагогическом образовании становится самообразование педагога в рамках непрерывного профессионального образования. Перечисленные факторы явились социальными и научными предпосылками педагогического исследования проблемы формирования компетенции самообразования педагога в условиях дополнительного образования.

2. По результатам теоретического анализа научных источников по проблеме исследования было уточнено понятие компетенции самообразования педагога, расширяющее научные представления о сущностных и системных характеристиках профессионального самообразования педагога в меняющейся педагогической реальности. В качестве основной идеи её решения, положенной в основу рабочей гипотезы исследования стала идея формирования компетенции самообразования на основе обогащения опыта субъектной самоорганизации деятельности педагога в полисубъектной образовательной среде.

3. В ходе проектирования процесса формирования компетенции самообразования педагога на курсах профессиональной переподготовки и повышения квалификации в педагогическом вузе была разработана структурно-содержательная модель этого процесса, дающая достаточно полное представление о нем как о целостном педагогическом процессе.

4. Разработана и теоретически обоснована экспериментальная технология формирования компетенции самообразования педагога на основе обогащения субъектного самообразовательного опыта обучающихся в условиях дополнительного профессионального образования, требующая опытной проверки в реальном образовательном процессе.

5. Выделены и обоснованные организационно-педагогические и психолого-педагогические условия построения полисубъектной среды профессионально-

личностного становления педагога на курсах профессиональной переподготовки и повышения квалификации в педагогическом вузе, подлежащие также экспериментальной проверки в образовательном процессе вуза.

Особенности организации, описание содержания и анализ результатов опытно-экспериментальной работы по формированию компетенции самообразования педагога на курсах профессиональной переподготовки и повышения квалификации педагога представлены во второй главе диссертации.

Глава 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ КОМПЕТЕНЦИИ САМООБРАЗОВАНИЯ У СЛУШАТЕЛЕЙ КУРСОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРЕПОДГОТОВКИ И ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

2.1. Диагностика уровня сформированности компетенции профессионального самообразования педагога: констатирующий эксперимент

Результаты решения задач теоретической части исследования, направленных на определение теоретико-методологических оснований исследования, сущностных и системных характеристик компетенции самообразования педагога и проектирование педагогической модели её формирования в условиях дополнительного образования, явились отправной базой для экспериментальной проверки рабочей гипотезы.

В процессе опытно-экспериментальной работы решались следующие исследовательские задачи:

- на этапе констатирующего эксперимента в соответствии с выявленной структурой компетенции самообразования разработать и апробировать диагностический инструментарий оценивания её исходного уровня сформированности у слушателей курсов профессиональной переподготовки и повышения квалификации педагогов в педагогическом вузе;
- на этапе формирующего эксперимента проверить продуктивность структурно-содержательной модели формирования компетенции самообразования педагога и педагогических условий её эффективности.

Опытно-экспериментальная работа была организована на базе Армавирского государственного педагогического университета. В констатирующем эксперименте принимали участие: слушатели 10 потоков курсов повышения квалификации 2021–2022 гг. в составе 210 учителей школ и 15 преподавателей курсов в качестве экспертов. Опытно-экспериментальная работа

осуществлялась в рамках программ профессиональной переподготовки и повышения квалификации учителей общеобразовательных школ Краснодарского края по образовательным программам ДПО «Образование и наука. Педагогическое образование». На «входе» обучения на курсах профессиональной переподготовки и повышения квалификации все слушатели прошли диагностику исходного уровня сформированности у них компетенции самообразования с применением комплекса методик, представленных ниже в Таблице 4. Из двух последних потоков 2022 года были выделены 4 группы, в общем составе 92 человек, из которых были сформированы 2 условные группы: контрольная (численностью 48 чел.) и экспериментальная (численностью 44 чел.). Результаты констатирующего эксперимента строились на полученных эмпирических данных обследования всех 210 учителей на «входе» в образовательный процесс.

Комплексная диагностика уровня сформированности компетенции самообразования учителей школ потребовала не только подбора и разработки диагностических методик, но и разработки детального дескриптора формируемой компетенции. Общий контур структуры компетенции, представленный в теоретической главе диссертации было необходимо наполнить конкретным содержанием способов самообразовательной деятельности, умениями и знаниями, необходимыми не столько для организации процесса самообучения (учителя школы имеют для этого достаточную профессионально-педагогическую и методическую подготовленность), сколько для готовности соответствовать вызовам и факторам меняющейся реальности.

Педагогическое профессиональное сообщество, многими десятилетиями испытывающее тотальное внешнее управление педагогической деятельностью и содержанием образования, так и не смогло обрести свою истинную субъектность в условиях предоставленных ему компетентностно-ориентированными ФГОС академическими свободами и правом самостоятельно планировать педагогический процесс, привычно адаптируясь под контролируемые сверху критерии эффективности вузов. В силу этого мы полагаем, что система дополнительного профессионального образования педагогов должна делать

основной акцент в своей работе не на научно-педагогическую и методическую составляющую их обучения (оставив это на самообучение) а на вооружение их общими (ключевыми) компетенциями, в своей совокупности способствующие формированию и развитию субъектных функций педагога.

В современном образовательном процессе отечественной высшей школы по-прежнему не оценена значимость надпрофессиональных компетенций, их интегрирующая и системообразующая функция, а содержание образования все также остается «заточено» на профессионально необходимые знания, умения, владения, обретение которых не решает главной задачи современного образования – сформировать у человека готовности к жизни и деятельности в изменяющихся условиях. Результаты исследований Гарвардского университета и Стенфордского исследовательского института свидетельствуют о том, что успешность профессиональной деятельности сотрудника определяется на 85% общими компетенциями (А. Данилюк, О. Клинк, А. Факторович, 2021). Именно гибкие навыки человека помогают ему раскрыть в себе новые траектории развития в профессии.

В теории современного образования уже появляются новые модели компетенций по образу матрешки, в которой «жесткие» компетенции (hardskills) находятся внутри, а «гибкие» (softskills) – внутри, напоминающее ядерные и внешние презентационные сферы личности. На смену им уже приходит более сложные модели – контекстные, трехзвенная конструкция которых состоит из: контекстных навыков, имеющих назначение в конкретных контекстах; кросс-контекстных навыков, применяемых в нескольких сферах деятельности и метанавыков, применяемых людьми в процессе всей жизни в её разнообразных контекстах и позволяющих им управлять собой, другими людьми на основе способности к целеполаганию, принятию решений, к организации их исполнения, саморефлексии, самообучению, саморазвитию, другими словами, быть субъектом своей жизни.

Безусловно, субъектность как одно из базовых свойств зрелой личности не формируется в одночасье на курсах повышения квалификации, а является

проявлением сложившегося на протяжении всей жизни индивидуального опыта человека, однако, формирование ориентировочной основы субъектной организации деятельности педагога является вполне посильной и востребованной педагогической задачей дополнительного профессионального образования, что и необходимо было подтвердить нам в опытно-экспериментальной работе.

Какие же метакомпетенции востребованы сегодня в мире? По результатам исследований ведущих корпораций, в том числе и российских (Газпром, Сбербанк) среди общих компетенций лидируют: компетенция партнерства и сотрудничества; анализа информации и выработка решений; коммуникативной грамотности; планирования и организации; саморазвития.

Национальное агентство развития квалификаций России (НАРК) определило общие (метанавыки) компетенции в четырех направлениях: 1) по работе с информацией; 2) решению проблем и принятию решений; 3) работе в команде и управлению людьми; 4) самоменеджменту.

Необходимо отметить, что предлагаемые дескрипторы общих (надпредметных) компетенций не содержат общепринятых в образовательных организациях дескрипторов уровня знаний, умений и владений способами деятельности, а отражаются в общей рамке компетенций, определяющих «способности к продуктивной деятельности, направленной на создание объекта, который может оцениваться, включаться в систему социальных отношений и удовлетворять потребности других людей». Компетенции дифференцированы по уровням квалификаций и являются универсальными конструктами, с опорой на которые конструируются отдельные компетентностные профили, включающие в себя наборы компетенций и их дескрипторов.

Следуя рекомендациям НАРК в рамках разработанной нами модели, в организации самообразовательной деятельности в целях диагностики и уточнения содержания образования в формирующем эксперименте был разработан дескриптор компетенции самообразования педагога, в котором компоненты компетенции описываются через их проявления в педагогической реальности

применительно реализуемых в этих компонентах субъектных функций самоорганизации педагогом образовательной деятельности.

Каждая из реализуемых функций педагогом в процессе самообразования была выражена в трех показателях достижения заданного уровня освоения формируемой компетенции (владение соответствующими навыками, необходимые умения, базовые знания), на основании которых разрабатывались инструменты диагностики уровня сформированности компетенции самообразования педагога. В Таблице 4 представлены такие средства, используемые для диагностики каждого компонента компетенции и их показателей проявлений.

Таблица 4 – Критериально-диагностический инструментарий для определения уровня сформированности компетенции профессионального самообразования педагога

Компонент	Критерий	Показатели	Методика
Ценностно-мотивационный	Ценностно-мотивационный	<i>Ценности и смыслы самообразования в профессии</i>	Эссе Открытая анкета
		<i>Мотивы профессионально-личностного развития</i>	Эссе Открытая анкета
		<i>Установки профессионально-личностного развития</i>	Кейс самообразовательных ситуаций
Когнитивно-организационный	Когнитивно-организационный	<i>Субъективное поле понятий профессионального самообразования педагога</i>	Методика самооценки субъектной организации самообразовательной деятельности
		<i>Знание алгоритмов организации профессионального самообразования педагога</i>	Открытая анкета
		<i>Владение способами проектирования самообразования в профессиональной деятельности педагога</i>	Карта самооценки Кейс самообразовательных ситуаций

Компонент	Критерий	Показатели	Методика
Регулятивно-деятельностный	Регулятивно-деятельностный	<i>Доминирующий тип педагогического взаимодействия</i>	Карта самооценки
		<i>Владение полным циклом управления деятельностью</i>	Кейс ситуаций
		<i>Рефлексия деятельности и её результатов</i>	Тест рефлексии деятельности Д.В. Шадрикова

Выбор и разработка диагностических методик осуществлялась на основе их соответствия требованиям:

- а) непротиворечивости диагностической методики теоретическим основаниям реализуемых моделей в экспериментальной работе;
- б) полного охвата проявлений наблюдаемой переменной;
- в) наблюдаемости и измеряемости проявлений переменных.

Для обеспечения более адекватного оценивания наблюдаемых проявлений элементов структурных компонентов диагностируемой компетенции были составлены их сравнительные уровневые характеристики, сведенные в Таблице 5.

Описание каждого элемента на каждом из трех уровней проявлений выступает неким условным инвариантом его множественных ситуативных проявлений, при наблюдении которых становится невозможным их типологическое описание разными субъектами.

Таблица 5 – Уровневые характеристики компетенции самообразования педагога в условиях дополнительного профессионального образования

Наблюдаемые переменные	Уровни сформированности элементов компетенции		
	Адаптивный (низкий)	Репродуктивный (средний)	Творческий (высокий)
Ценностно-мотивационный компонент			
Ценности и смыслы самообразования в профессии	Нормативно-должностные ценности и смыслы	Когнитивно-ориентированные ценности и смыслы	Ценности и мотивы самореализации
Мотивы профессионально-личностного развития	Преобладают рационально-прагматические	Преобладают познавательные мотивы	Преобладают мотивы профессионального становления

Наблюдаемые переменные	Уровни сформированности элементов компетенции		
	Адаптивный (низкий)	Репродуктивный (средний)	Творческий (высокий)
	МОТИВЫ		
Продолжение Таблицы 5			
Установки профессионально-личностного развития в культуре	Установки адаптации в профессии	Установки освоения профессии педагога в культуре	Установки творческого развития педагога в культуре
Когнитивно-организационный компонент			
Субъективное поле понятий профессионального самообразования педагога	Преобладают малые по объему, бессистемные эмпирические знания и представления о самообразовании	Преобладают достаточные по объему, системные теоретические знания и представления о самообразовании	Педагог сам производит творческое знание в процессе самообразования
Знание алгоритмов организации профессионального самообразования педагога	Знает организацию профессионального самообразования на уровне предлагаемых курсов	Знает сетевые ресурсы по переподготовке и повышению квалификации педагогов	Разрабатывает самостоятельно свои ресурсы и организацию самообразования
Владение способами проектирования самообразования в профессиональной деятельности педагога	Не владеет способами проектирования самообразования	Владеет способами проектирования среднесрочного самообразования	Владеет способами проектирования самообразования в долгосрочной перспективе
Регулятивно-деятельностный компонент			
Доминирующий тип педагогического взаимодействия	Доминирует объект-субъектный тип педагогического взаимодействия	Доминирует субъект-субъектный тип педагогического взаимодействия	Доминирует полисубъектный тип педагогического взаимодействия
Владение полным циклом управления деятельностью	Не владеет полным циклом управления деятельностью	Владеет полным циклом управления деятельностью в условиях определенности и устойчивости	Владеет полным циклом управления деятельностью в условиях неопределенности и неустойчивости
Рефлексия деятельности и её результатов	Владеет отдельными навыками рефлексии принятия решений и осуществления деятельности	Владеет рефлексивными навыками на уровне модельных концептов деятельности	Владеет способами рефлексии обеспечения целостности деятельности и её результатов

В качестве теоретического основания дифференцированного оценивания состояния элементов компетенции послужил тип ориентационной основы самообразовательной деятельности школьных учителей, определяемый по доминирующей смысловой установке субъекта к самообразованию: либо адаптироваться к системным требованиям профессии к профессиональному становлению (адаптивный уровень – низкий), либо в полном объеме соответствовать этим требованиям (репродуктивный уровень – нормативный, средний), либо, проявляя сверхнормативную активность и субъектность, ориентироваться на собственные представления о своей ситуации профессионального становления, принять на себя ответственность за свое профессиональное самообразование и организовывать его самостоятельно, творчески (творческий уровень – высокий).

Для изучения уровня исходного состояния готовности и способности педагога – слушателя курсов профессиональной переподготовки и повышения квалификации важно выявить ценностно-смысловые конструкты личности, определяющим образом влияющие на механизмы скрытого от внешнего наблюдения вариативного выбора наиболее приемлемых как для внешней системы профессиональной деятельности, так и внутренних потребностей и мотивов. Кроме того, выделение в компетенции самообразования ценностно-смыслового компонента дает основание исследовать и включать в содержание образования сам ядерный компонент личности – его ценностно-смысловую сферу (Д.А. Леонтьев), выполняющую функцию направленности не только самообразовательной деятельности слушателя, но и всей его жизнедеятельности и произвольной активности. Это позволяет преодолевать одно из важнейших противоречий современного отечественного профессионального образования – ослабленный личностный контекст образовательного процесса при безусловной предметоцентрированной профессиональной доминанте. Все большую актуальность обретают слова А.Н. Леонтьева о возможности «обнищания души при обогащении информацией» в происходящих смещениях ценностей в образовании обезличенного знания.

Для современного профессионально-педагогического образования все большую значимость обретает проблема смыслообразования в обучении и воспитании в контексте становления «осмысленного субъекта культурно-исторического процесса». По мнению Е.Г. Беляковой смыслообразование – это процесс творческого освоения субъектами образования способов мировосприятия, мироотношения, культуротворческой деятельности. «Кристаллизация» смысла в форме значений, как объективного содержания общечеловеческого опыта определяет его надличностный характер, возможность удержания в культуре и трансляции новым поколениям в процессе социализации».

Путь индивидуального смыслообразования обучающегося осуществляется, исходя из содержания его субъективного жизненного опыта, в котором происходит раскристаллизация предыдущих смыслов, их преобразование и трансформации, что составляет непрерывный процесс смыслостроительства, на который опирается в дальнейшем весь ориентационный процесс жизнедеятельности. Этот процесс происходит от незнания и непонимания объективных форм и значений культурно-исторических смыслов культуры, к познанию и принятию их на уровне субъективного опыта, подтверждающего их значимость и актуальную продуктивность в жизнедеятельности индивида, а далее к образованию личностно-ценного знания и к формированию ценностно-смысловой позиции субъекта.

Ценностно-смысловой подход к разработке образовательного результата в качестве образовательного идеала, необходимого для самообразования педагога, рассматривает идеал образованности в неразрывном единстве с осваиваемой культурой, её ценностями, содержащими способы отношения к предметному и социальному миру. В качестве результата самообразования ценностно-смысловой направленности, вслед за Е.Г. Беляковой, мы рассматриваем личность педагога, владеющего осмысленными личностно-ценными знаниями и интегрирующего в себе предметную и ценностную составляющую самообразования.

Содержательные элементы ценностно-смыслового компонента компетенции самообразования составляют ценности и смыслы самообразования в профессии;

мотивы профессионально-личностного развития; установки профессионально-личностного развития в культуре. Их диагностика осуществлялась с помощью методик написания эссе и методики неоконченных предложений, в какой-то степени являющихся проективными в части получения исследователем знаковой проекции внутреннего мира испытуемого в его повествовании на заданную тему.

Слушателям курсов повышения квалификации учителей школ была предложена для эссе тема «Профессиональное самообразование педагога в новой реальности» (Приложение А), позволяющая в результатах диагностики отразить полноту и осознаваемость испытуемыми сущностных характеристик самообразовательной деятельности в контексте ценностей и смыслов культуры и профессии.

В качестве стимульного материала, помогающего не только испытуемым логично и последовательно изложить свое мнение, но оказывающего помощь диссертанту в системной обработке изложенного, выступил ряд незавершенных предложений:

1. Самообразование педагога это ...
2. Самообразование педагога включает в себя...
3. Самообразование педагога обеспечивает...
4. Ценность самообразования для педагога заключается...
5. Стремление к самообразованию педагога закономерно связано...
6. Самообразование требует от педагога...

Одной из идей нашего исследования, лежащей в основе рабочей гипотезы является субъектный характер ориентировочной основы самообразовательной деятельности. Необходимость выявления представлений учителей о природе и проявлениях субъектности в самообразовательной деятельности продиктована сущностными особенностями процесса смыслостроительства, представляющего собой образование индивидуальных личностных смыслов, происходящих в непосредственном педагогическом взаимодействии с иными участниками самообразования на курсах повышения квалификации. Именно в педагогическом взаимодействии образовательных субъектов на пересечении их индивидуальных

смысловых полей с полями и текстами культуры в культурно-образовательной среде педагогического вуза происходит обогащение индивидуальных смыслов, обретение ценностно-смысловой сферы личности многомерности и целостности.

Оказываясь в роли обучающегося, педагоги, имеющие профессиональный педагогический опыт организации диалога с учащимися, вступают в совместное и взаимосвязанное педагогическое взаимодействие, но уже между собой, проявляют уже сложившиеся индивидуальные ценностные позиции, интерпретируют проявления позиций иных субъектов, позиционируют избирательность своих ценностных отношений, осуществляют смысло- и целеполагание. Налицо механизмы полисубъектного, ценностно- и смысло-ориентированного педагогического взаимодействия. Педагогической задачей педагогов-организаторов образовательного процесса (включая диссертанта) было на основании полученных данных диагностических процедур придать этим механизмам согласованную максимальную активность, устойчивость функционирования и развития.

Отдельной исследовательской задачей диагностики компетенции самообразования являлась самооценка учителями ориентировочной основы самообразовательной деятельности педагога, включая наиболее востребованные общие (метакомпетенции) на «входе» в образовательный процесс с помощью «Методики самооценки ориентировочной основы самообразовательной деятельности педагога (Приложение Б).

Методика включает в себя 6 базовых функций ориентировочной основы самообразовательной деятельности педагога: самоанализ исходного уровня профессиональной образованности педагога; целеполагание и мотивация самообразования; разработка планов и средств решения задач самообразования; организация педагогического взаимодействия в решении задач самообразования; самооценка промежуточных результатов самообразования; рефлексия процесса и результатов самообразования. Также бланк стимульного материала содержит описание на среднем уровне квалификации 4 общих, надпредметных (метапредметных) компетенций, рекомендованных Национальным агентством

развития квалификаций России (НАРК): Разработка комплексных вариативных самообразовательных решений в условиях неопределенности (компетенция «Решение проблем и принятия решений»); деловая коммуникация с использованием интернет-сервисов и иных средств (компетенция «Работа с информацией»); руководство средней группой людей, до 30 человек (компетенция «Работа в команде и управление людьми»); ориентация на обучение на протяжении жизни (компетенция «Самоменеджмент», «self-менеджмент»).

Включение в диагностическую методику общих компетенций обусловлено тем, что это потенциальные направления и содержание самообразования педагога, определившиеся в результате экспертных оценок педагогов, психологов, социологов и глобальных профессиональных сообществ работодателей, что необходимо, конечно же, учитывать в самообразовании педагога. Для самооценки применялась 10-балльная шкала, равно как и для ранжирования функций по их значимости для самообразовательной деятельности педагога в целом.

Детальная самооценка учителями содержательных элементов компетенции самообразования педагога осуществлялась с применением разработанной в исследовании «Карты самооценки элементов компетенции самообразования педагога» также в 10-балльном диапазоне оценивания (Приложение В). Методика состоит из 3 разделов, соответствующих структурным компонентам компетенции самообразования педагога, имеющие в своем составе по 10 умений и 10 владений соответствующими способами деятельности: ценностно-мотивационный компонент (*умения ценностно-смыслового самоопределения и владения ценностно-смысловой организации самообразовательной деятельности*); когнитивно-организационный компонент (*проектно-прогностические умения и владения способами алгоритмизации самообразовательной деятельности*); регулятивно-деятельностный компонент (*регулятивно-деятельностные умения и владения способами саморегуляции действий и состояний*). Итого самооценивание уровня сформированности компетенции самообразования производилось по 80 проявлениям. Это же содержание «Карты самооценки» вошло и в «Карту экспертного оценивания компетенции самообразования

педагога, по которой в формирующем эксперименте слушатели производили взаимооценивание друг друга и обращались к содержанию оценочного инструмента, планируя свои самообразовательные маршруты

Регулятивно-деятельностный компонент компетенции самообразования педагога диагностировался с применением методики, имеющей в качестве концептуального основания – психологическую теорию деятельности и способностей В.Д. Шадрикова, основанную на объективных закономерностях, характеризующих индивидуальную деятельность и роль процесса формирования психологической системы деятельности и развития способностей личности в обучении. Она разработана В.Д. Шадриковым и С.С. Кургиняном на основе идеи парциальности рефлексии, включенной в деятельность, и носит название «Тест рефлексия деятельности». Рефлексия деятельности, по мнению авторов методики, является интегрирующим элементом деятельности и выполняет в деятельности функцию наилучшего выполнения каждым конструктором деятельности своей роли в ней. Высокая значимость применения этой диагностической методики в исследовании самообразовательной деятельности педагога заключается в том, что она определяет склонность испытуемого к анализу всех структурных элементов деятельности, которые в нашем исследовании образуют ориентировочную основу самообразовательной деятельности педагога. Методика диагностирует склонность субъекта к рефлексии всех этапов (функций) организации деятельности по 7 шкалам: рефлексии потребности и цели деятельности; рефлексии внешних и внутренних условий; рефлексии принятия решений; рефлексии программы (плана) действий; рефлексии хода реализации действия; рефлексии промежуточных результатов; рефлексии итоговых результатов, трансформированных в процессе обработки в три интегрированных шкалы-показателя рефлексии деятельности: «информационная основа деятельности» (ИОД); «мотивация и целеполагание» (МЦД) и «принятия решения и осуществления деятельности» (ПРОД) [155].

На этапе констатирующего эксперимента были получены следующие результаты.

Сложность статистической обработки текстов эссе, не имеющих закрытых позиций и стандартных ответов, компенсируется свободой изложения реципиентами своей личностной позиции и её широкой вариативностью. Для обработки текстов, полученных при диагностике ценностно-смыслового компонента компетенции самообразования педагога нами был применен метод контент-анализа, заключающийся в выделении в обрабатываемых текстах ключевых понятий самообразования педагога, содержательных и функциональных элементов не только ценностно-смыслового компонента компетенции, но и иных её структурных образований.

Для изучения уровня целостности и особенностей отраженного в текстах образа самообразовательной деятельности слушателей нами из их эссе были отобраны смысловые единицы понятийного поля самообразования педагога в новой реальности, в соответствии с разделами, предложенными слушателям для написания эссе и содержащими: 1) сущность самообразования педагога; 2) структуру самообразования; 3) функции самообразования; 4) ценности самообразования; 5) закономерности и 6) личностные ресурсы.

Наиболее типичные термины и выражения, встречающиеся в эссе слушателей и содержащие описание системных параметров самообразовательной деятельности педагога, представлены в Таблице 6, а результаты анализа уровня полноты и точности их отражения в эссе в Таблице 7.

Таблица 6 – Сводная таблица наиболее типичной терминологии описания системных параметров самообразовательной деятельности педагога в новой педагогической реальности по результатам эссе (констатирующий эксперимент, n – 210 чел.)

№ Стимула	Системные параметры самообразования педагога	Понятийное поле самообразовательной деятельности педагога в эссе слушателей
1.	Сущность	Самообразование это деятельность, работа, развивающая, ценностная, смысловая, мотивационная, творческая, профессиональная; специально организованная, самодеятельная, систематическая, познавательная; направленная на достижение определенных личностно или общественно значимых образовательных целей: удовлетворение познавательных интересов, общекультурных и профессиональных запросов, повышение квалификации; деятельность по самоизменению себя; умственное и мировоззренческое самообразование; нравственное самосовершенствование, управляется самой личностью, саморегулируемая; это самая высокая степень самовыражения личности и др.
2.	Структура	Самоанализ, целеполагание, принятие решений, рефлексивный анализ, саморазвитие, самосовершенствование, профессиональное обучение, нравственное развитие, творческий поиск, планирование, потребность в профессиональном росте, самоорганизация, информативно-коммуникативная деятельность и др.
3.	Функции	Профессиональный рост, личностный рост, самосовершенствование, конкуренция, самореализация, интеллектуальное самообогащение, самосовершенствование, рост самосознания, получение новых знаний, культурное развитие и др.

№ Стимула	Системные параметры самообразования педагога	Понятийное поле самообразовательной деятельности педагога в эссе слушателей
Продолжение Таблицы 6		
4.	Ценности	Конкурентные преимущества, конкуренция на рынке труда, удовлетворение потребностей, амбиций роста, и др.
5.	Закономерности	Связь со способностями, с мотивами, стремлениями с опытом, образованием, с самоорганизацией, с особенностями личности, с организацией самообучения, с образовательной средой и др.
6.	Ресурсы личности	Качества, воля, сила воли, опыт, потребности, цели, образование, внешний стимул, доплаты, культура профессиональная, интеллигентность, порядочность, настойчивость, умственные действия, интеллект и др.

Даже общий взгляд на объем понятийного аппарата по отдельным системным параметрам самообразования педагога, отразившемся в текстах эссе, не дифференцируя по удельной плотности описания отдельных параметров, самой широко представленной в текстах эссе школьных учителей явились сущностные характеристики этой деятельности. Слушатели курсов повышения квалификации выделили в качестве отличительных признаков самообразования педагога ценностное, смысловое, мировоззренческое, информационно-коммуникативное, самовоспитательное нравственно-развивающее *содержание, непрерывность, самоорганизацию, мотивационную составляющую.*

Шкала оценивания уровня отражения системных параметров самообразования педагога в текстах эссе определялась по количеству соответствующих параметру ответов: 5 и более ответов – *высокий* уровень; 2–4 соответствующих ответа – *оптимальный* уровень; 0–1 соответствующий ответ – *низкий* уровень (Таблица 7).

Таблица 7 – Уровень полноты и точности отражения системных параметров самообразования педагога в эссе слушателей КПК (констатирующий эксперимент, n – 210 чел.)

№ Стимула	Системные параметры самообразования педагога	Уровни (чел. %)		
		Адаптивный (низкий)	Репродуктивный (оптимальный)	Творческий (высокий)
1.	Сущность	13 (6,2 %)	29 (13,8 %)	168 (80,0 %)
2.	Структура	18 (8,6 %)	53 (25,2 %)	139 (66,2 %)
3.	Функции	51 (24,3 %)	88 (41,9 %)	71 (33,8 %)
4.	Ценности	64 (30,5 %)	91 (43,3 %)	55 (26,2 %)
5.	Закономерности	137 (65,2 %)	56 (26,7 %)	17 (8,1 %)
6.	Ресурсы личности	–	6 (2,9 %)	204 (97,1 %)

Такую полноту описания феномена самообразования педагога следует признать вполне удовлетворительной для разновозрастной аудитории с разным уровнем профессионально-педагогического опыта (от 1 до 5 лет), образовательного контингента, не взирая на широкий разброс уровня полноты и точности описания в отдельных выполненных работах. Осталось вне зоны массового осознанного внимания слушателей (за редким исключением) непосредственное (предметное) содержание этой деятельности: психолого-педагогические знания, глубина специальных познаний учителей – предметников, общая и профессиональная культура педагога, оптимальная научная и технологическая организация труда педагога, педагогические явления, относимые в педагогической науке к проявлениям профессионального мастерства учителя.

Отсутствует четкое понимание слушателями того, что, по мнению Е.В. Бондаревской и В.А. Сластенина, в современном образовании педагога становится главным – целостное развитие личности, становление индивидуальности и самобытности, и считающими в качестве главных задач его самообразования «формирование потребности осознать смысл жизни, выбрать свою нравственную позицию – сотворить себя» [134].

В качестве особенности образа самообразовательной деятельности испытуемых следует отметить почти полное отсутствие опосредованного результата самообразования педагога – того, для кого реализуется вся профессиональная деятельность учителя – самого обучающегося, его качества обучения и воспитания, повышения его образованности на основе самообразования педагога. Этот, на наш взгляд, важный признак (вернее, его отсутствие) является проявлением созерцательного отношения педагогов к своему самообразованию, отсутствия осознанной потребности и стремления к более глубинному совершенствованию своей профессиональной деятельности.

Менее детально и менее массово оказались представлены в текстах эссе структура и функции самообразования, дающие при этом достаточно полное представление о процессуальных особенностях этого вида деятельности. Однако необходимо отметить то обстоятельство, что и структура и функции самообразования «зациклены» на внутреннем образовательном процессе школы и не выходят за его пределы в меняющуюся педагогическую реальность. Отсутствуют социально-ориентированные функции профессиональной деятельности педагога, связанные с динамично меняющейся социальной средой российского общества и, соответственно, меняющейся педагогической реальностью. В сочинениях учителей практически не нашлось места тем функциям, на которые указывает Э.Ф. Зеер, характеризуя разработанный им и его уральской научной школой социально-ориентированный подход в профессиональном образовании педагога: культуротворческая, культуро-созидательная, субъекто-развивающая, когнитивно-творческая, информационно-технологическая и др., которые становятся системообразующими целевыми установками образования как стратегического ресурса развития нации.

Академик РАО Е.В. Бондаревская, определяя сущность социальной функции учителя, видит её в том, чтобы «трансформировать требования общества к личности ученика в требования этой личности к самой себе, обогатить целое поколение социально-культурным опытом» [18].

Вероятно, социально-ориентированные функции профессиональной деятельности педагога должны быть широко представлены не только в содержании их дополнительного профессионального образования, но и в содержании основных профессиональных образовательных программ их базового педагогического образования [48].

Следует отметить и недостаточность проявления методической направленности самообразования педагога, вероятно, в силу индивидуального характера методической работы, проводимой в школах, проявляющегося на уровне индивидуального стиля профессиональной деятельности педагога. В условиях различного стажа работы слушателей это обстоятельство нами рассматривается в качестве предпосылки к созданию на курсах повышения квалификации полисубъектной среды педагогического взаимодействия её участников.

Практически отсутствуют в эссе слушателей на этапе констатирующего эксперимента сведения о закономерностях самообразовательной деятельности педагога, позиция, которую более 45 % испытуемых оставили без попытки сформулировать хотя бы одну из её зависимых связей с иными педагогическими феноменами и механизмами. Отдельные приведенные закономерности касались в основном зависимости результатов самообразования педагога от уровня его познавательных, интеллектуальных и волевых способностей, без указания на ориентационную основу деятельности. В качестве достаточно распространенных в концепциях самообразования педагога закономерностей отмечаются «зависимости стремления к самообразованию (проявления мотивов самообразования) от:

а) уровня нравственного и умственного развития, образованности, квалификации и развивается по мере расширения взаимодействия и углубления взаимосвязи личности с окружающей средой и повышением общественной активности человека;

б) удовлетворения его познавательных потребностей;

в) самообразовательных умений и стимулирует их совершенствование;

г) условий познавательной деятельности, степени преодолеваемых трудностей» [119, с. 16–17]. Незнание школьным учителем закономерностей становления мотивов самообразования свидетельствует об их неосознаваемости.

Содержание текстов эссе слушателей курсов повышения квалификации учителей изучалось на предмет наличия в них ценности и смыслов самообразования авторов, мотивов профессионально-личностного развития и установок профессионально-личностного развития в культуре как одной из наиболее значимых сфер социальной реальности. К сожалению, традиционная культура российского общества не нашла отражения в текстах эссе слушателей как базовая ценность и среда самообразования педагога. Лишь 85 слушателей (40,5%) указали на необходимость ориентаций на ценности культуры, как результат самообразования педагога. Применительно интегративного показателя ценностно-мотивационного компонента компетенции самообразования педагога – установок профессионально-личностного развития в культуре, – такая доля указавших на их значение в самообразовательной деятельности свидетельствует о очень низком уровне его сформированности. Таким образом, диагностика уровня сформированности ценностно-мотивационного компонента самообразовательной компетенции слушателей курсов повышения квалификации школьных учителей на этапе констатирующего эксперимента показала дифференцированные результаты по всем трем его проявлениям (ценностям и смыслам самообразования в профессии, мотивам профессионально-личностного развития и установкам профессионально-личностного развития в культуре).

Не менее важным элементом диагностики ценностно-смыслового компонента самообразовательной компетенции педагога стала самооценка слушателями операциональной части своего ценностно-смыслового опыта, в составе умений ценностно-смыслового самоопределения и владений способами ценностно-смысловой организации самообразовательной деятельности (Таблица 8).

Таблица 8 – Результаты самооценки слушателями КПК ценностно-мотивационного опыта самообразовательной деятельности (констатирующий эксперимент, n – 210 чел.)

Ценностно-мотивационный опыт самообразования	Баллы
<i>Умения ценностно-смыслового самоопределения</i>	
Умение анализировать мировоззренческие социально и личностно значимые проблемы	7,6
Умение анализировать основные ценности и смыслы учебно-профессиональной самообразовательной деятельности	7,5
Умение определять нравственную ценность педагогического факта или явления	7,1
Умение применять системный подход при ценностном анализе явлений педагогической реальности	7,6
Умение выделять традиционные ценности педагога в учебно-профессиональной деятельности	6,8
Умение выделять и формулировать собственную мировоззренческую позицию в самообразовательной деятельности	8,7
Умение уважать и учитывать мировоззренческую позицию других людей	7,8
Умение определять и формулировать свои неосознаваемые ценности и мотивы поведения	7,4
Умение дифференцировать и ранжировать свои жизненные ценности и смыслы.	7,9
Умение определять приоритетные направления саморазвития и самореализации	8,0
<i>Средний балл по умениям ценностно-смыслового самоопределения</i>	<i>7,67</i>
<i>Владение способами ценностно-смысловой организации самообразовательной деятельности</i>	
Владение способами объективного оценивания своей образованности	8,5
Владение способами ценностного отношения к самообразованию педагога	8,4
Владение способами самомотивации к овладению системным опытом профессионального саморазвития	7,7
Владение способами социальной ориентировки на основе собственной мировоззренческой позиции и своих убеждений	7,8
Владение способами моделирования биполярных социальных и личностных координат саморазвития	6,5
Владение способами дифференциации ценностей и смыслов собственной жизни	7,6
Владение способами осознанного выбора нравственных способов жизнедеятельности и взаимодействия с людьми	7,8
Владение способами осознания своих ценностей, мотивов, целей и смыслов	7,5
Владение способами систематизации и иерархизации ценностей, мотивов, целей и учебно-профессиональной деятельности	8,7
Владение способами перевода жизненных ценностей и смыслов в конкретные цели учебно-профессиональной деятельности	7,9
<i>Средний балл по владению способами ценностно-смысловой организации самообразовательной деятельности</i>	<i>7,77</i>
Средний балл по ценностно-мотивационному компоненту опыта самообразования	7,72

Дифференциация уровней проявления наблюдаемых переменных опыта осуществлялась по 10-балльной шкале, в интервалах: 8–10 баллов – высокий уровень, 5–7 средний уровень, 0–4 – низкий уровень.

Результаты самооценки слушателями уровня сформированности у них умений ценностно-смыслового самоопределения в самообразовании и владения способами ценностно-смысловой организации самообразовательной деятельности показали, что для многих школьных учителей эта часть компетенции самообразования оказалась не совсем знакомой и вызвала много вопросов и сомнений не только в процедуре оценивания, но и в понимании характеристик этих элементов самообразовательного опыта. Эта ситуация была прогнозируемая, т. к. алгоритмы самоорганизации деятельности признаются большинством педагогов, психологов, социологов в составе полного управленческого цикла универсальными, но в разных управленческих концепциях представлены по-разному. В силу сложившейся затруднительной ситуации в процессе диагностики прикладных аспектов опыта самоорганизации деятельности нами было принято решение перед диагностикой проводить короткое инструктивное занятие, на котором представлялся весь комплекс диагностических средств, а карта самооценки умений была разбита на 3 соответствующих раздела, представляющих самостоятельные методики, применяемые отдельно для оценивания каждого компонента самообразовательной компетенции. Как показала дальнейшая практика экспериментальной работы, это решение было верным и позволило включить целостную методику самооценки в практическую составляющую проверки педагогических условий создания полисубъектной среды профессионально-личностного развития педагога на курсах повышения квалификации школьных учителей.

Приведенный в оценочном листе перечень умений и владений ценностно-смысловой сферы педагога позволяет в общем приближении представить себе всю сложность и разноплановость этого вида опыта, выполняющего мировоззренческую и ориентирующую функции в самообразовательной деятельности. На этапе констатирующего эксперимента, безусловно, какая-то

часть его элементов была испытуемыми оценена не достаточно точно в силу не полного знания о них и отсутствия оценочных эталонов, но в целом, дифференцированные самооценки свидетельствуют о том, что диагностический инструмент работает. Для школьных учителей особую сложность представляют мировоззренческие умения и способы ценностно-смыслового оценивания и систематизации ценностей и смыслов самообразования, а средние баллы по умениям (7,67 балла) и владениям способами (7,77 балла), а также их усредненный балл (7,72), не «дотягивают» до высокого уровня оценки, что указывают на низкий уровень их сформированности в составе их самообразовательной компетенции. Лишь 69 слушателей курсов повышения квалификации школьных учителей по результатам самооценивания продемонстрировали высокий уровень сформированности ценностно-смыслового опыта самообразовательной деятельности, что составило лишь треть (32,9 %) от всех обследуемых на этапе констатирующего эксперимента. Средний уровень зафиксирован у 94 испытуемых (44,8 %), а низкий уровень показали – 47 слушателя (22,4 %).

Итоговые данные, полученные в процессе диагностики ценностно-смыслового компонента компетенции самообразования педагога на курсах профессиональной переподготовки и повышения квалификации педагогов сведены в Таблице 9.

Таблица 9 – Уровни проявлений ценностно-мотивационного компонента компетенции самообразования педагога у слушателей КПК (констатирующий эксперимент, n – 210 чел.)

Показатели проявлений ценностно-мотивационного компонента	Уровни (чел. %)		
	Адаптивный (низкий)	Репродуктивный (оптимальный)	Творческий (высокий)
Ценности и смыслы самообразования в профессии	76 (36,2 %)	52 (24,7 %)	82 (39,1 %)
Мотивы профессионально- личностного развития	67 (31,9 %)	56 (26,7 %)	87 (41,4 %)

Продолжение Таблицы 9			
Установки профессионально-личностного развития в культуре	51 (24,3 %)	74 (35,2 %)	85 (40,5 %)
Ценностно-мотивационный опыт самообразовательной деятельности	47 (22,4 %)	94 (44,8 %)	69 (32,9 %)

Усредненные результаты диагностики уровня сформированности ценностно-мотивационного компонента компетенции самообразования педагога представлены в Таблице 10 и на Рисунке 3.

Таблица 10 – Уровни сформированности ценностно-мотивационного компонента компетенции самообразования педагога у слушателей КПК (констатирующий эксперимент, n – 210 чел.)

Категория испытуемых	Количество испытуемых	Уровни (чел. %)		
		Адаптивный (низкий)	Репродуктивный (оптимальный)	Творческий (высокий)
Слушатели КПК	210	60 (28,6 %)	69 (32,9 %)	81 (38,6 %)



Рисунок 3 – Диаграмма, отражающая данные о сформированности ценностно-мотивационного компонента компетенции самообразования педагога у слушателей курсов повышения квалификации школьных учителей, полученные в ходе констатирующего эксперимента

В целом диагностика ценностно-мотивационного компонента самообразовательной компетенции педагога у слушателей курсов повышения квалификации школьных учителей на этапе констатирующего эксперимента показала недостаточный уровень его сформированности по мотивам и сущностному основанию – самостроительству педагога в культуре.

Когнитивно-организационный компонент самообразовательной компетенции педагога диагностировался в констатирующем эксперименте с помощью «Методики самооценки субъектной организации самообразовательной деятельности педагога» и «Карты самооценки когнитивно-организационного опыта самообразовательной деятельности».

Данные диагностики приведены в Таблицах 11–14 и на Рисунке 4.

Таблица 11 – Результаты самооценки слушателями КПК субъектной организации самообразовательной деятельности педагога (констатирующий эксперимент, n – 210 чел.)

Функция	Ранг функции	Оценка способности выполнять действие
Самоанализ исходного уровня профессиональной образованности педагога	8	8,7
Целеполагание и мотивация самообразования	6	8,4
Планирование и проектирование самообразования	1	8,6
Организация педагогического взаимодействия в решении задач самообразования	5	8,6
Самооценка промежуточных результатов самообразования	4	8,1
Рефлексия процесса и результатов самообразования	7	8,0
Разработка комплексных вариативных самообразовательных решений в условиях неопределенности	7	7,7
Деловая коммуникация с использованием интернет-сервисов и иных средств	3	8,2
Руководство средней группой людей (до 30 человек)	9	8,4
Адекватная самооценка квалификации и компетенций. Ориентация на обучение на протяжении жизни	10	8,4

Таблица 12 – Результаты самооценки слушателями КПК когнитивно-организационного опыта самообразовательной деятельности (констатирующий эксперимент, n – 210 чел.)

Когнитивно-организационный опыт	Баллы
<i>Проектно-прогностические умения</i>	
Умение выделять субъектные функции самообразовательной деятельности	7,2
Умение моделировать функции самообразовательного маршрута	7,5
Умение структурировать свою учебно-образовательную деятельность	8,8
Умение моделировать свою учебно-профессиональную деятельность	8,4
Умение прогнозировать возможные варианты собственного профессионального становления	7,4
Умение самостоятельно ставить и формулировать цели своего профессионального самообразования	9,1
Умение принимать самостоятельные образовательные решения	7,9
Умение планировать свою самообразовательную деятельность	8,2
Умение осуществлять диагностику и педагогическую оценку результата своего самообразования	8,8
Умение рефлексировать полноту управленческого цикла, реализуемого в организации самообразовательной деятельности	7,4
<i>Средний балл по проектно-прогностическим умениям</i>	<i>8,07</i>
<i>Владение способами алгоритмизации самообразовательной деятельности</i>	
Владение способами структурного, функционального и динамического анализа самообразовательной деятельности	8,6
Владение способами концептуализации и алгоритмизации своего опыта самообразовательной деятельности	7,3
Владение способами структурирования и описания своего ментального опыта самообразовательной деятельности	7,6
Владение способами перехода от реальной деятельности к её моделям и обратно	8,7
Владение способами выделения и описания особенностей отдельных действий самообразовательной деятельности	7,6
Владение способами структурирования и алгоритмизации самообразовательной деятельности	7,5
Владение способами векторного отражения целей и задач самообразовательной деятельности	7,2
Владение способами влияния на внешние и внутренние факторы самообразования	7,5
Владение способами алгоритмизации принятых решений по самообразованию	8,8

Продолжение Таблицы 12	
Владение способами выработки собственных критериев оценивания результатов самообразования	8,1
<i>Средний балл по владению способами алгоритмизации самообразовательной деятельности</i>	7,89
Средний балл по когнитивно-организационному компоненту	7,98

Таблица 13 – Уровни проявлений когнитивно-организационного компонента компетенции самообразования педагога у слушателей КПК (констатирующий эксперимент, n – 210 чел.)

Показатели проявлений когнитивно-организационного компонента	Уровни (чел. %)		
	Адаптивный (низкий)	Репродуктивный (оптимальный)	Творческий (высокий)
Субъективное поле понятий профессионального самообразования педагога	25 (11,9 %)	121 (67,6 %)	64 (30,5 %)
Знание алгоритмов организации профессионального самообразования педагога	31 (14,8 %)	98 (46,6 %)	81 (38,6 %)
Владение способами проектирования самообразования в профессиональной деятельности педагога	15 (7,1 %)	101 (48,1 %)	94 (44,8 %)
Когнитивно-организационный опыт самообразовательной деятельности педагога	36 (17,1 %)	92 (43,8 %)	82 (39,0 %)

Таблица 14 – Уровни сформированности когнитивно-организационного компонента компетенции самообразования педагога у слушателей КПК (констатирующий эксперимент, n-210 чел.)

Категория испытуемых	Количество испытуемых	Уровни (чел. %)		
		Адаптивный (низкий)	Репродуктивный (оптимальный)	Творческий (высокий)
Слушатели КПК	210	27 (12,9 %)	103 (49,0 %)	80 (38,1 %)



Рисунок 4 – Диаграмма, отражающая данные о сформированности когнитивно-организационного компонента компетенции самообразования педагога у слушателей КПК, полученные в ходе констатирующего эксперимента

Результаты диагностики *регулятивно-деятельностного компонента* компетенции самообразования педагога представлены в Таблицах 15–18 и на Рисунке 5.

Таблица 15 – Уровни проявлений регулятивно-деятельностного компонента компетенции самообразования педагога у КПК (констатирующий эксперимент, n – 210 чел.)

Показатели проявлений регулятивно-деятельностного компонента	Уровни (чел. %)		
	Адаптивный (низкий)	Репродуктивный (оптимальный)	Творческий (высокий)
Доминирующий тип педагогического взаимодействия	25 (11,9 %)	64 (30,5 %)	121 (57,6 %)
Владение полным циклом управленческой деятельности	45 (21,4 %)	67 (31,9 %)	98 (46,7 %)
Рефлексия деятельности и её результатов	(93,8 %)	80 (38,1 %)	77 (36,7 %)

Таблица 16 – Результаты самооценки слушателями КПК регулятивно-деятельностного опыта самообразовательной деятельности (констатирующий эксперимент, n – 210 чел.)

Регулятивно-деятельностный компонент	Баллы
<i>Регулятивно-деятельностные умения</i>	
Умение реализовывать отдельные функции организации самообразования	8,8
Умение выделять в самообразовательной деятельности отдельные личностно-деятельностные функции	8,4
Умение формулировать цели реализации самообразовательных стратегий	7,9
Умение планировать и проектировать свою самообразовательную деятельность	8,9
Умение осознанно занимать субъектную позицию в своей учебно-профессионально-образовательной деятельности	8,0
Умение обеспечивать полный цикл управления самообразовательной деятельностью	7,8
Умение включаться в полисубъектную общность и продуктивно действовать в команде	8,4
Умение выделять и реализовывать свои субъектные функции в совместной самообразовательной деятельности	8,2
Умение выстраивать продуктивные отношения на всех уровнях педагогического самообразовательного взаимодействия	6,9
Умение оценивать образовательный результат по своим критериям	7,4
<i>Средний балл по регулятивно-деятельностным умениям</i>	<i>8,07</i>
<i>Владение способами саморегуляции действий и состояний</i>	
Владение способами активизации педагогического анализа ситуаций самосовершенствования	7,3
Владение способами определения факторов влияния на свое эмоциональное состояние	8,8
Владение способами эмоциональной саморегуляции	7,3
Владение способами распознавания факторов, затрудняющих организацию самообразовательной деятельности	8,2
Владение способами декомпозиции самообразовательных целей на организационно-исполнительские задачи и их реализации	8,8
Владение функционально-матричным способом определения процессуальных задач в самообразовании	7,5
Владение способам выстраивания разного уровня субъектности позиции и отношения в самообразовательном взаимодействии	7,4
Владение способами выработки стратегии педагогического взаимодействия в самообразовании	8,7
Владение социальными практиками культурного наследования в самообразовательной деятельности	7,3
Владение способами волевой саморегуляции самообразовательной деятельности	8,3
<i>Средний балл по владению способами саморегуляции действий и состояний</i>	<i>7,96</i>
Средний балл по регуляторно-деятельностному компоненту	8,02

Таблица 17 – Уровни проявлений регулятивно-деятельностного компонента компетенции самообразования педагога у слушателей КПК (констатирующий эксперимент, n – 210 чел.)

Показатели проявлений регулятивно-деятельностного компонента	Уровни (чел. %)		
	Адаптивный (низкий)	Репродуктивный (оптимальный)	Творческий (высокий)
Доминирующий тип педагогического взаимодействия	25 (11,9 %)	64 (30,5 %)	121 (57,6 %)
Владение полным циклом управленческой деятельности	45 (21,4 %)	67 (31,9 %)	98 (46,7%)
Рефлексия деятельности и её результатов	(93,8 %)	80 (38,1 %)	77 (36,7 %)
Регулятивно-деятельностный опыт самообразовательной деятельности педагога	43 (20,5 %)	78 (37,1 %)	89 (42,4 %)

Таблица 18 – Уровни сформированности регулятивно-деятельностного компонента компетенции самообразования педагога у слушателей КПК (констатирующий эксперимент, n – 210 чел.)

Категория испытуемых	Количество испытуемых	Уровни (чел. %)		
		Адаптивный (низкий)	Репродуктивный (оптимальный)	Творческий (высокий)
Слушатели КПК	210	42 (20,0 %)	72 (34,3 %)	96 (45,7 %)

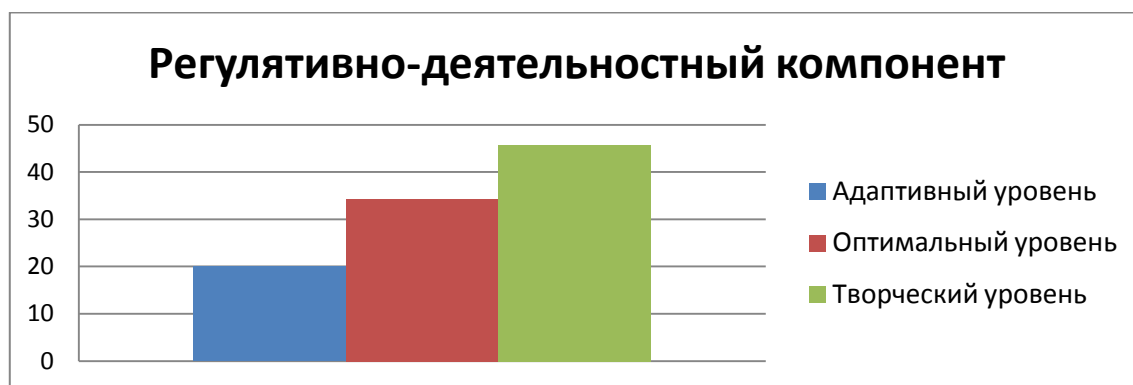


Рисунок 5 – Диаграмма, отражающая данные о сформированности регулятивно-деятельностного компонента компетенции самообразования педагога у слушателей КПК, полученные в ходе констатирующего эксперимента

Уровни сформированности структурных компонентов компетенции самообразования педагога у слушателей КПК отражены в Таблицах 19–20 и на Рисунке 6.

Таблица 19 – Уровни сформированности структурных компонентов компетенции самообразования педагога у слушателей КПК (констатирующий эксперимент, n – 210 чел.)

Структурные компоненты компетенции самообразования педагога	Уровни (чел. %)		
	Адаптивный (низкий)	Репродуктивный (оптимальный)	Творческий (высокий)
Ценностно-мотивационный компонент	60 (28,6 %)	69 (32,9 %)	81 (38,6 %)
Когнитивно-организационный компонент	27 (12,9 %)	103 (49,0 %)	80 (38,1 %)
Регулятивно-деятельностный компонент	42 (20,0 %)	72 (34,3 %)	96 (45,7 %)

Таблица 20 – Уровни сформированности компетенции самообразования педагога у слушателей КПК (констатирующий эксперимент, n – 210 чел.)

Категория испытуемых	Количество испытуемых	Уровни (чел. %)		
		Адаптивный (низкий)	Репродуктивный (оптимальный)	Творческий (высокий)
Слушатели КПК	210	43 (20,5 %)	81 (38,6 %)	86 (41,0 %)



Рисунок 6 – Диаграмма, отражающая данные о сформированности регулятивно-деятельностного компонента компетенции самообразования педагога у слушателей КПК, полученные в ходе констатирующего эксперимента

В результате диагностики всех структурных компонентов компетенции профессионального самообразования педагога у слушателей курсов профессиональной переподготовки и повышения квалификации был получен обширный статистический и содержательный материал о её сущностных и системных характеристиках, особенностях и проявлениях структурных параметров в целях совершенствования экспериментального процесса её формирования в условиях дополнительного профессионального образования.

2.2. Экспериментальная технология формирования компетенции профессионального самообразования у слушателей в системе профессиональной переподготовки и повышения квалификации

Экспериментальная технология формирования компетенции профессионального самообразования педагога является результатом теоретико-методологического обоснования проблемы исследования, выбора концептуальных оснований моделирования и проектирования этого процесса разработки и апробации его технологических этапов. В её основу положена идея субъектной организации ориентировочной основы деятельности, являющейся своеобразным алгоритмизированным системным инвариантом управления. В теории управления такие алгоритмы именуются «управленческим циклом», «полным циклом управления», «функцией управления», «полной функцией управления» и т. д.

Управление образовательным процессом подчинено тем же законам и закономерностям, как и любое иное социальное управление большими и малыми социальными системами. Отличительной особенностью педагогического процесса самообразования педагога от любой иной педагогической деятельности является то обстоятельство, что педагог в ней является и субъектом и объектом управления и организации деятельности.

Эта сущностная особенность самообразования заложена изначально в самой категории самообразования, в силу чего и в теории педагогики и в прикладных концепциях реализации этой распространенной функции профессионально-педагогической деятельности речь идет о технологии самоорганизации деятельности, либо об оказании помощи, поддержки её субъекту. В силу этого педагогическая технология самообразования педагога сводится к разработке планов самообучения, саморазвития, самосовершенствования и других глагольных форм с приставкой «само»...

Включение самообразования в число общих, надпредметных компетенций, превращение этой деятельности в обязательную привело к необходимости пересмотра механизмов ее реализации с учетом современных условий. Раньше новые приемы и методики осваивались «не спеша», творческие учителя знакомились с ними в процессе повышения квалификации или по статьям в научно-методических пособиях и журналах, затем адаптировали их «под себя» либо придумывали собственные, причем только часть авторских разработок педагогов публиковалась (журналы отбирали только самые эффективные способы организации деятельности). В этих журналах можно было найти интересные разработки, научно-популярные журналы, методические пособия позволяли включать в уроки сведения о новых научных и технических достижениях.

Сегодня большое место в информационном поле учителя занимают сетевые ресурсы: в Интернете можно найти и методические разработки, и научные статьи, и пособия. Главное – уметь выбрать действительно эффективные, и учить этому нужно не только со студенческой скамьи, но и в рамках повышения квалификации следует уделить особое внимание этой проблеме [78].

Современному педагогу необходимо владеть компетенцией профессионального самообразования, развитие которой происходит в рамках повышения квалификации и профессиональной переподготовки, в том числе – в дистанционном формате [141], а у передовых учителей также в период выполнения профессиональной деятельности. В этом отношении также эффективны рассредоточенные семинары, когда между изучением отдельных блоков есть интервалы времени для организации самостоятельной работы педагога. Полезны участие в научно-практических конференциях и публикация методических статей, если это делается не «для галочки», а стимулирует участие в научно-методической исследовательской работе (формализм в этом случае очень вреден).

Обучаясь в условиях системы повышения квалификации, педагог вновь становится обучающимся, правда, в отличие от студентов, имеет определенные преимущества: педагогический опыт, пусть и небольшой, владение

определенными методами, формами, технологиями обучения. В связи с этим, важная задача организаторов курсов – разглядеть желание слушателя повысить свой профессиональный уровень, мотивировать его, не допускать лекционных и практический занятий репродуктивного характера, создавать оптимальные условия для запуска механизма самообразования.

Общеизвестно, что первоначальные самообразовательные умения формируются у будущих педагогов в процессе обучения в вузе. С этой целью эффективны занятия, в ходе которых выполняются задания на поиск и обработку информации, решение задач разного типа, требующих поиска дополнительных сведений. Вместе с тем этих знаний, умений и навыков, как правило, хватает только в начале профессиональной деятельности. Чтобы стать компетентным педагогом, нужно уметь «добывать» новые, иными словами, владеть компетенцией самообразования, которая предполагает наличие у педагога не только умений искать новую информацию о методах, технологиях, средствах обучения, но определять их актуальность, оценивать свой потенциал в их овладении.

Мы разработали, в отличие от традиционной моносубъектной технологии формирования компетенции профессионального самообразования у слушателей профессиональной переподготовки и повышения квалификации, полисубъектную технологию самообразования педагога в условиях дополнительного образования, в том числе и в процессе курсовой профессиональной переподготовки и повышения квалификации (Таблица 21).

«Полисубъектная педагогическая технология самообразования педагога в условиях дополнительного профессионального образования» строится на идее создания в образовательном процессе самообучающейся и самообразующейся профессионально-педагогической полисубъектной общности. В этой технологии самообразование перестает быть «само-», а становится «полиобразованием». Такая категориальная трансформация не является грамматической игрой прилагательных приставок, а вносит сущностные изменения в образовательный процесс профессионального становления педагога.

Применительно проблемы исследования её наименование несколько сужено: «Полисубъектная педагогическая технология формирования компетенции самообразования педагога у слушателей курсов профессиональной переподготовки и повышения квалификации».

Обоснование ведущей идеи технологии – *создание полисубъектной профессионально-педагогической общности в образовательном процессе курсовой подготовки.*

Отличительными характеристиками полисубъектной педагогической общности являются:

- наличие множества субъектов, объединенных одной целью деятельности – профессиональной переподготовки или повышения квалификации;
- субъекты взаимодействуют между собой в процессе самообразования – это взаимосвязанная совместная деятельность, являющаяся обязательным условием образования полисубъектной общности;
- субъекты взаимодействия обладают разными, индивидуальными внутренними мирами, жизненным, профессиональным, социокультурным и т. д.; опытом, в том числе и индивидуальным опытом самообразовательной деятельности;
- в этом профессионально-педагогическом сообществе существует высокая потребность в обмене: опытом, знаниями, эмоциями, настроениями, убеждениями, позициями, ожиданиями, планами и т. д.;
- на общей территории, отведенной для совместной образовательной деятельности возникает уникальная площадка не только информационно-предметного обмена, но и обеспечивающая его полевой характер, многомерное пересечение полей индивидуальных смыслов, ценностей, энергий;
- имеется уникальное сочетание разного уровня профессионального опыта педагогов, стилей деятельности, квалификаций и достижений;
- складывается творческая атмосфера самостроительства, самосозидания, взаимотворчества, событийности, синергии.

Цель педагогической технологии: реализация профессионально-творческого самообразовательного потенциала педагога в полисубъектной среде системы дополнительного профессионального образования.

Этапы педагогической технологии:

Первый этап: выбор приоритетов самообразования, актуализация и обогащение исходного опыта самоорганизации деятельности педагога.

Второй этап: овладение функционально-алгоритмической основой профессионального «самопостроения», запуск механизмов самообразования, выработка индивидуальных и совместных механизмов самообразования в полисубъектной образовательной среде.

Третий этап: совместная генерация и проектирование оптимальных индивидуальных траекторий самообразования педагога.

Технологические этапы циклично повторяются в процессе формирования структурных компонентов компетенции самообразования педагога (Таблица 21).

Таблица 21 – Структурные компоненты полисубъектной педагогической технологии формирования компетенции профессионального самообразования у слушателей курсов профессиональной переподготовки и повышения квалификации

Компоненты	Содержание	Этап	Механизмы реализации
Ценностно-мотивационный компонент	Ценности и смыслы педагогической деятельности и самообразования педагога. Мотивы и установки, умение ставить цели	I. Выбора приоритетов профессионального самообразования, начального опыта	Экстринсивная мотивация, переход от смысла к цели деятельности
		II. Овладения технологией «самопостроения» в профессии, выработки механизмов самообразования	Выполнение заданий на самоанализ и целеполагание отдельно и в рамках контекстных предметных задач

Компоненты	Содержание	Этап	Механизмы реализации
		III. Проектирования индивидуальной профессиональной траектории самообразования	Выполнение заданий на самоанализ и целеполагание отдельно и в рамках контекстных профессиональных задач, самомотивация и самоактуализация
Продолжение Таблицы 21			
Когнитивно-организационный компонент	Я-позиция, самоанализ, самооценка, умение выявлять «незнание» и «неумение», оценивать значимость новых знаний, навыков и компетенций в образовательной, профессиональной деятельности умение ставить цели, планировать и организовывать свою деятельность, строить индивидуальную траекторию самообразования, эмоционально-волевые качества	I. Выбора приоритетов профессионального самообразования, начального опыта	Экстринсивная и интринсивная мотивация, самоопрос – что нужно узнать дополнительно
		II. Овладения технологией «самопостроения» в профессии, выработки механизмов самообразования	Попытка реализовать известный план, выполнение заданий на планирование поиска, выбор средств, составление рост-плана
		III. Проектирования индивидуальной профессиональной траектории самообразования	Дополнение рост-плана, работа по нему: самоинструктирование, самостоятельная разработка и коррекция новой схемы деятельности, выбор средств
Когнитивно-организационный компонент	Знания в профессиональной области, развитые познавательные умения, способность включать новые знания и умения в свой профессиональный контекст	I. Выбора приоритетов профессионального самообразования, начального опыта	Интринсивная мотивация, оценка и коррекция промежуточных целей
		II. Овладения технологией «самопостроения» в профессии, выработки механизмов самообразования	Решение контекстных и комплексных заданий, задания на анализ и контроль деятельности
		III. Проектирования индивидуальной профессиональной траектории самообразования	Решение практико-ориентированных и творческих заданий, рефлексия – самоанализ, самоконтроль и самокоррекция деятельности

Компоненты	Содержание	Этап	Механизмы реализации
Продолжение Таблицы 21			
Регулятивно-деятельностный компонент	Опыт познавательной деятельности, умения работать с информацией (находить, анализировать, систематизировать, адаптировать к своим нуждам, и др.), использовать разные источники информации, в т. ч. сетевые ресурсы, умение исследовать свою профессиональную деятельность	I. Выбора приоритетов профессионального самообразования, начального опыта	Экстринсивная и интринсивная мотивация, оценка достижения цели, переход от анализа и оценки к самоанализу и адекватной самооценке, самоутверждение
		II. Овладения технологией «самопостроения» в профессии, выработки механизмов самообразования	Задания на разработку критериев и показателей оценки результатов и деятельности, самоанализ и самооценка и их соотнесение с внешними анализом и оценкой
		III. Проектирования индивидуальной профессиональной траектории самообразования	Критический самоанализ и самооценка, выявление затруднений и перспектив развития, определение уровня самообразования и саморазвития

Экспериментальная апробация полисубъектной педагогической технологии проводилась в рамках формирующего эксперимента по формированию компетенции самообразования педагога на курсах профессиональной переподготовки и повышения квалификации в Армавирском государственном педагогическом университете.

Целью формирующего эксперимента являлась эмпирическая проверка продуктивности структурно-содержательной модели этого процесса, разработанной и обоснованной нами на теоретическом этапе исследования. В формирующем эксперименте приняли участие 92 учителя общеобразовательных школ Краснодарского края, обучающиеся в рамках программ дополнительного профессионального образования на курсах профессиональной переподготовки и повышения квалификации педагогов по направлению «Образование и наука. Педагогическое образование». Из них были сформированы 2 условные группы:

экспериментальная (в составе 44 человек) и контрольная группа (численностью 48 человек).

Экспериментальная группа проходила обучение по профильной программе повышения квалификации учителей-предметников с включенным в неё учебным модулем «Самообразование современного педагога», включенного по решению кафедры дошкольного и начального образования в программы ДПО, реализуемые в АГПУ. Модуль представляет собой самостоятельный раздел дополнительной профессиональной образовательной программы повышения квалификации учителей общеобразовательных школ, с трудозатратами в 2 ЗЕТ (72 часа, контактная работа с педагогом-организатором курсов 36 часов и самостоятельная работа слушателей – 36 часов: тематический план). Занятия по изучению учебного модуля в экспериментальной группе проводились диссертантом. На «выходе» из эксперимента отслеживались наблюдаемые переменные компетенции самообразования педагога с помощью апробированного на этапе констатирующего эксперимента критериально-диагностического инструментария. Исходными данными на «входе» в формирующий эксперимент служили результаты диагностики формируемой компетенции на этапе констатирующего эксперимента.

Характеристика этапов формирования компетенции профессионального самообразования у слушателей курсов профессиональной переподготовки и повышения квалификации.

Первый этап – выбор приоритетов самообразования и актуализации начального опыта самообразовательной деятельности. Первоначально эта деятельность во многом стихийна – самостоятельно «обнаружил» интересные подходы, приемы, средства, осваивает, пользуясь выявленными источниками (неясно, правильно ли), посетил семинар / вебинар, конференцию, услышал про новшества, которыми хотел бы овладеть, новые эффективные средства, попробовал применить, самостоятельно разработать подобные. Такая работа, как правило, не имеет системы, не планируется, однако она создает ориентиры, предпочтения, которые дальше можно положить в начало собственной

самообразовательной траектории. При правильной организации процесса развития квалификации педагога (работа методистов, КПК) на этом этапе у учителя стимулируется мотивация к самообразовательной деятельности, формируются рефлексивные умения (проводить самоанализ, самооценку, выявлять «незнание» и «неумение»), актуализируются имеющиеся профессиональные знания и умения (в т. ч. то, что когда-то знал и умел, но не использовал).

Если на этом этапе учитель оказался в системе повышения квалификации (с внешней мотивацией), то наполненность этапа возрастает. Педагогу предоставляется возможность выбора области, расширенной и углубленной методической и психолого-педагогической подготовки и приобретения опыта владения методами, технологиями, средствами обучения. Одним из вариантов стимулирования самообразовательной деятельности педагога может быть моделирование ситуации, которая вызывает кризис дефицита знаний и стимулирует потребность в поиске недостающей информации, в самостоятельном познании. В этом случае важно создавать ситуацию успеха, чтобы внешняя мотивация подкреплялась внутренней. При обсуждении результатов выполнения поставленных задач преподаватели должны акцентировать внимание на позитивных моментах: было сложно, но у Вас получилось. Этот полученный начальный опыт для педагога очень важен.

Результаты констатирующего эксперимента наглядно показали ориентированность учителей в своем профессиональном становлении на внутренний педагогический процесс при ослабленном социальном контексте профессиональной деятельности в изменяющихся условиях. Приоритетным направлением выбора содержания образования на курсах повышения квалификации педагогов нами было определено ценностно-смысловое самоопределение педагога в координатах традиционной культуры Русского мира. Отразившиеся в эссе слушателей прагматичные мотивы профессионального самостановления педагога обуславливают активное включение в содержание образования ценностей и смыслов традиционной культуры России.

Содержанием образования на первоначальном этапе технологии явился ценностно-смысловой опыт самоопределения педагога в меняющемся мире, формирование в его внутреннем мире системы духовно-нравственных координат на основе овладения инструментом их моделирования и применения в реальной профессионально-педагогической деятельности. Ценностно-смысловая ориентировочная основа мировоззренческого и философского отношения к миру культуры, отнесение себя к нему и стремление самосовершенствоваться в мире культуры и вместе с ним – эта метазадача решалась на первом этапе полисубъектной технологии самообразования педагога.

Содержанием учебного материала для решения этой задачи явились основополагающие документы государственной политики в сфере образования, среди которых важным документом, регулирующим ценностные приоритеты современного российского образования, является Национальная доктрина образования в Российской Федерации, «основополагающий государственный документ, устанавливающий приоритет образования в государственной политике, стратегию, и основные направления его развития до 2025 года».

Одним из основополагающих педагогических условий создания полисубъектной среды самообразования педагога является *полисубъектное целеосмысление этой деятельности*. Важным отличием полисубъектного характера целеполагания от индивидуального процесса постановки цели деятельности является включение цели индивидуальной деятельности педагога в поле коллективных и совместных целей совершенствования всей образовательной системы вуза и её развития. В процессе профессиональной переподготовки и повышения квалификации учителям необходимо переосмыслить функции своего самообразования, сместив ценностные акценты с индивидуальных мотивов и смыслов на социальные и системные ценности и приоритеты.

Реализации этого педагогического условия способствовало изучение и открытое обсуждение в диалоге и в развернувшейся дискуссии альтернативного проекта Национальной доктрины образования в Российской Федерации, подготовленного авторским коллективом под руководством член-корреспондента

РАО В.И. Слободчикова. Этот документ «предлагает ориентиры качественного и подлинно народного образования, необходимого для обеспечения суверенного развития России. Доктрина ориентирует систему образования на базовые культурно-исторические и духовно-нравственные ценностные основы народов России воспринимаются и транслируются в качестве традиционных: Отечество, народ, семья, державность, гражданственность, социальная солидарность и справедливость, созидательный труд и взаимопомощь, долг и воля, свобода и ответственность, вера, честь, совесть и достоинство» [135]. Весь ценностно-мотивационный компонент компетенции самообразования педагога формировался под влиянием идей и положений Национальной доктрины образования Российской Федерации, в органичном единстве обогащающих имеющийся у слушателей индивидуальный и социальный опыт.

Обогащению инструментальной составляющей ценностно-смыслового, мировоззренческого опыта слушателей служила отработка умений выделять традиционные ценности педагога в профессиональной деятельности; выделять и формулировать собственную мировоззренческую позицию в самообразовательной деятельности; определять приоритетные направления саморазвития и самореализации. На практических занятиях слушатели с интересом осваивали и применяли на занятиях приемы построения многомерных моделей социальной и педагогической реальности на основе парных, биполярных координат, позволяющих безошибочно определять систему ценностей социальной общности, тяготеющей к одному из биполярных полюсов измерительных шкал. Обогащению опыта самообразования слушателей способствовали дискуссии и аргументированные диалоги о способах осознанного выбора нравственных способов жизнедеятельности и взаимодействия с людьми. Хорошим методическим материалом для подготовки проблемных тем занятий явились методики диагностики уровня проявлений содержательных элементов и структурных компонентов формируемой у слушателей компетенции самообразования.

Особое внимание нами уделялось в формирующем эксперименте особенностям организации полисубъектного взаимодействия слушателей и педагогов-организаторов курсов.

Второй этап – разработка и реализация индивидуальной профессиональной самообразовательной траектории педагога, освоение «технологии самопостроения». На этом этапе после самостоятельной методической работы вместе с преподавателем курсов, выступающим в роли тьютора, учитель намечает для себя направление своего профессионального роста, индивидуальную траекторию развития. Для того чтобы построение траектории было осознанным, необходимо формировать у педагогов рефлексивные умения, это лучше делать в группе (разработать критерии и показатели оценки результатов деятельности, определить действия самоанализа и самооценки).

Основные проблемы в этом случае часто бывают связаны с организацией самих курсов профессиональной переподготовки и повышения квалификации. В идеале они должны включать компактную (непрерывную) составляющую, которую проводит преподаватель в виде лекций и практикума, и распределенную, когда в рамках самостоятельной работы слушатели реализуют полученные знания и умения при разработке методических материалов для себя, но с последующим представлением и обсуждением их на семинарах и круглых столах с другими слушателями. Тогда на этом втором этапе после самостоятельной методической работы вместе с преподавателем курсов, выступающим в роли тьютора, педагоги намечают для себя направление своего профессионального роста, оптимальные индивидуальные траектории профессионально-личностного развития.

Поскольку самообразование (в соответствии с приставкой «само») означает «само»-деятельность с целью образования, т. е. реализует ее сам учитель, то имеет смысл говорить об овладении им соответствующей технологией, которую мы назвали технологией самопостроения (себя в профессии) на основе компетенции самообразования. Эта технология должна базироваться на одной из общих педагогических технологий, на наш взгляд, целесообразно взять

проектную, переведенную во внутренний план развития личности и полисубъектного взаимодействия

Технология полисубъектного самопостроения обладает особенностями, связанными с субъектно-рефлексивными аспектами – субъект «строит» себя, свою самообразовательную траекторию сам, но на основе коллективного анализа профессиональных вызовов и самоанализа, причем именно адекватность совместной, групповой самооценки является критерием эффективности самообразования. Технология носит синергетический характер: есть внешние влияния (факторы) – рекомендации коллег, научные и методические публикации, есть личностные ожидания и предпочтения, желание/не желание прикладывать волевые усилия; есть момент выбора – точка бифуркации (решать выявленную профессиональную проблему или не решать, осваивать новое или нет), есть одиночные случайные (посещение интересного открытого урока) и коллективные (требования повышения квалификации, приглашение выступить на МО и желание проявить себя как профессионала) события.

Технология самопостроения учителем профессионального самообразования разработана с позиций системно-синергетического подхода и включает *диагностико-целевой, структурно-проектировочный, рефлексивно-реализующий, рефлексивно-оценочный компоненты*. Знания, профессиональный опыт и познавательные умения являются основой осуществления самообразовательной деятельности.

Диагностико-целевой компонент включает умения анализа и оценки предлагаемого новшества, самоанализа и выявления собственных профессиональных проблем, определение направлений их на основе смысловых ориентиров, развитие профессиональной Я-позиции.

При реализации *структурно-проектировочного* компонента выявляются бифуркационные точки – узлы проблем или профессионального интереса, проводится планирование самообразовательной деятельности. Здесь необходимы умения самопланирования, ориентации в информационных ресурсах и технологиях, тайм-менеджмента.

Основной *рефлексивно-реализующий* компонент технологии требует умений самоуправления и самоконтроля, способности реализовывать запланированное, проводить рефлексию самообразовательной деятельности, искать новые способы деятельности и средства при возникновении затруднений, развитых информационных умений, волевых усилий.

Рефлексивно-оценочный компонент предполагает владение умениями рефлексии самообразовательной деятельности, самооценки и самокоррекции, для чего необходимы критерии и показатели, заданные извне (мало кто способен определить их самостоятельно). Они определяются на основе содержания компетенции профессионального самообразования и могут быть заданы в виде комплекса вопросов к самоопросу (Достигнуты ли цели самообразования? Удовлетворен ли я полученными знаниями / умениями? Все ли возможности и ресурсы я использовал? Каковы новые направления пополнения профессиональных инструментов?).

Остановимся на роли образовательной среды, в том числе ЭИОС ОО ДПО (НИИРО в составе педвуза), в профессиональном самообразовании педагога. Образовательная среда предоставляет учителям возможность быстро найти нужную информацию, необязательно упорядочив ее для простоты поиска. Часть информации должна быть адаптирована и собрана в библиотечных фондах, электронных ресурсах ЭИОС, ссылках на полезные ресурсы Интернета, должен быть предоставлен к ней доступ. В базы среды учреждения нужно включить анкеты самоанализа, инструкции, рекомендации, сборники заданий, интерактивные лабораторные работы, тематику проектов, и т. п. Однако часть ресурсов должна требовать целенаправленного поиска, анализа и оценки (лучше вначале давать задания по такой работе), чтобы обучающийся привыкал действовать самостоятельно. Информацию о них можно найти в других ресурсах. Очевидно, в такой среде необходимы консультационные страницы, где можно пообщаться с преподавателем дистанционно, дискуссионные онлайн площадки, где педагоги могут обмениваться опытом и ресурсами.

В свете современных требований образовательная среда педвуза должна обеспечивать возможность построения индивидуальной образовательной траектории, для чего нужно предусмотреть ссылки на 2–3 направления с возможностью расширения и углубления знаний и умений, а также ссылки на специализированные профессиональные ресурсы.

Третий этап – самостоятельное самообразование педагога после прохождения курсов профессиональной переподготовки или повышения квалификации. Главным условием эффективности профессиональной деятельности педагога является творческий подход к ней, желание создавать, что-то свое, оригинальное, новое, для чего необходимы постоянный поиск новых идей, овладение современными методами, технологиями, средствами обучения.

Для самообразовательной деятельности на этом этапе педагогу важно знать некоторые рекомендации по работе с новой информацией:

1. Определите необходимость информации, сформулируйте запрос по ключевым словам и словосочетаниям.
2. Выбирайте сначала научно-методические публикации или образовательные сайты и лишь затем – сайты учителей и школ.
3. Проанализируйте представленную информацию по критериям: наличие признаков актуальности (дата публикации, соответствие ФГОС), содержательности (не только общие слова), достоверности (есть ссылки на источники, литература, причем реально используемая), ценности и полноты (полезна при решении поставленной задачи, логична, отсутствует фрагментарность).
4. Наличие плагиата (информация повторяется под разными фамилиями) часто означает эффективность предлагаемых решений, можно использовать как образец.
5. Ищите новые идеи «для себя», которые сможете реализовать или развить в виде творческого проекта.

Третий этап длится практически всю профессиональную деятельность, если педагог ориентирован на успех в профессии, профессиональное признание, в том числе в промежутках между КПК.

Рассмотрим реализацию отдельных компонентов компетенции в рамках технологии.

Ценностно-мотивационный компонент направлен на осмысление педагогом своей профессиональной состоятельности, успешности. В зависимости от опыта и владения методами, технологиями, формами, средствами обучения педагог способен более или менее адекватно оценивать значимость инноваций, появившихся в образовательной, профессиональной деятельности. Развивать у него соответствующее умение при прохождении курсов повышения квалификации удобно при помощи соответствующих заданий типа «Изучите суть ... (новой) технологии, отметьте ее плюсы и минусы», в ходе знакомства с предлагаемой преподавателем курса информацией, ее обсуждением. Вне курсов учитель должен иметь привычку и возможность читать соответствующие научно-методические статьи в журналах, на сайтах. Для этого ему нужно предоставить свободный доступ к ним (раньше каждая школа имела необходимые подписки, в методкабинете ставили соответствующие стенды) с применением качественного модерирования (опытные методисты отсеивают материалы низкого качества, предлагают обзоры, аналитические записки). Выяснив «полезность» предлагаемых новшеств, учитель решает – нужно их вводить в свой инструментарий или нет (возможно, достаточно того, чем владеет). Для этого он должен уметь проводить самоанализ (например, на основе алгоритмов или планов рефлексии), выявлять слабые стороны, профессиональные дефициты, которые новшества помогут ликвидировать. После этого педагог ставит цель освоения нового. В рамках КПК эти виды деятельности помогут реализовать задания на самоанализ и целеполагание контекстные профессиональные задачи.

Структурно этот процесс выглядит так. В системе повышения квалификации: внешняя мотивация – предоставление информации о возможных направлениях профессионального развития – реализуемые с помощью

специальных средств самоанализ и самооценка – выбор направления и целеполагание. Вне системы (самостоятельно): обнаружение потенциально полезных новшеств и их оценка – самоанализ и самооценка (интуитивная или в соответствии с известными средствами) – выбор / невыбор новшеств для освоения и целеполагания. На занятиях слушатели учились выделять субъектные функции самообразовательной деятельности, моделировать функции самообразовательного маршрута, прогнозировать возможные последствия своих самообразовательных действий и решений.

Регулятивно-деятельностный компонент способствует обогащению планирования самообразовательной деятельности, составлению рост-плана (перспективного плана самообразования педагога, основы образовательной траектории). На основе двойной мотивации (внешней, осознанной, и внутренней, неосознанно-эмоциональной) строится работа по получению новых профессиональных знаний и умений. Для этого анализируются имеющиеся, определяется, что именно нужно освоить дополнительно. Сначала используются рекомендации, общие планы освоения нового, затем составляются собственные, контролируются и корректируются, выбираются средства реализации. При реализации компонента на этом этапе осваивается ядро компетенции самопостроения – проектирование самообразования в виде рост-плана.

В рамках системы повышения квалификации регуляция сначала осуществляется с помощью организации самоопроса (в свободном виде или согласно рекомендованной схемы) и составления плана самообразовательной деятельности с помощью тьютора. Слушателю предлагается ряд заданий на планирование поиска, выбор средств, составление инструкций, рост-плана. Затем он может составить свой план. Вне КПК учитель может использовать полученные ранее рекомендации и планы, либо действовать самостоятельно (но при этом на первых порах желательна помощь тьютора или методиста).

Для реализации *когнитивно-организационного компонента* с преобразующей деятельностью, когда педагог осмысливает и перерабатывает теоретическую информацию, адаптирует под себя предлагаемые способы

деятельности, рефлексиирует свою будущую деятельность, необходимо осознанное применение технологии самопостроения, что способствует выработке основных механизмов самообразования (простое получение информации не означает ее освоение, информацию, новшество нужно пропустить «через себя»). Компонент предполагает подготовительную работу по освоению новшеств, без реализации, а также коррекцию первичного рост-план. При прохождении педагогом КПК должны предлагаться задания на анализ и контроль деятельности, рефлексии, контекстные, практико-ориентированные, творческие и комплексные задания. Осмысление технологии самопостроения должно привести к разработке индивидуальной траектории самообразования, в узлах / точках контроля которой находятся задачи на освоение тех инновационных (и не только) технологий, методик, средств, которые были выявлены и внесены в цели обучения. Систематизировать осмысленное может помочь тьютор – один из преподавателей курсов. Он же должен обеспечить рефлексии действий в процессе самообразовательной деятельности, их выстраивание в технологическую цепочку (что было сделано при освоении новшества).

Вне системы КПК когнитивно-организационный компонент реализуется через систему действий, определяемых учителем самостоятельно по мере продвижения согласно поставленной самостоятельно же цели разбора и овладения теоретическими аспектами какого-либо нововведения (технологии, алгоритма действий и др.). Необходимым условием является мотивированность, заинтересованность педагога в результате. Отметим, что без подсказки, без сопровождения рассматриваемого процесса тьютором выстроить самообразовательную цепочку учителю не удастся – она останется интуитивной деятельностью. Именно поэтому необходимо обучение деятельности самообразования, формирование компетенции самообразования под внешним управлением хотя бы при первичном прохождении КПК (ее актуализация, если такое формирование было успешным в вузовской подготовке).

Рассмотрим реализацию регулятивно-деятельностного компонента. Он объединяет и реализует в полной мере то, что описано для других компонентов.

На первом этапе слушатель («средний» – по мотивации, самооценке, самообразовательным умениям, обращавшийся ранее к источникам информации при необходимости – подготовка выступления на МО, подготовка статьи) мотивируется извне (необходимость получить удостоверение о КПК), но сохраняется и интринсивная мотивация (потребность в успешности, эмоциональная вовлеченность). Предлагается выполнить задания в рамках КПК – провести поиск информации, проанализировать чужой опыт, сделать собственную методическую разработку.

На втором этапе к прикладному заданию (например, разработать систему приемов использования ЭОР на уроке) слушателю должны быть предложены дополнительные задания – на анализ и контроль деятельности, например, проанализируйте, какие источники ресурсов Вы использовали, удалось ли обойтись уже выполненными кем-то разработками, сформулируйте возникшие трудности.

На третьем этапе нужно включать решение практико-ориентированных и творческих заданий, предоставляя слушателю осуществить (самостоятельно) самомотивацию, самоанализ, самоконтроль и самокоррекцию деятельности. Завершиться все должно рефлексией на основе выполненных действий: составьте алгоритм проделанной Вами работы, внесите (или не внесите, если задание Вам неинтересно) в рост-план (самостоятельно разрабатываемая траектория профессионального самообразования) ту информацию, которую Вы хотели бы изучить самостоятельно дополнительно.

Итак, компетенция профессионального самообразования педагога реализуется в виде освоенной технологии самопостроения, суть которой – в выполнении последовательности действий, обеспечивающих успешность самообразовательной деятельности в любое время и на основе использования любых средств. Наглядно ее можно представить в виде схемы (Рисунок 7).



Рисунок 7 – Технология самопостроения индивидуальной самообразовательной траектории

Рост-план в дальнейшем трансформируется в индивидуальную самообразовательную траекторию, определяются удаленные во времени цели. Траектория охватывает весь период профессиональной деятельности учителя, включая как самообразовательную составляющую КПК, так и самостоятельное освоение новых методик на основе чужого опыта и научно-методических публикаций.

Дидактические условия формирования компетенции профессионального самообразования у слушателей в системе профессиональной переподготовки и повышения квалификации педвуза и их реализация

На основании рассмотренных выше теоретических аспектов мы сформулировали дидактические условия формирования компетенции профессионального самообразования у слушателей системы профессиональной переподготовки и повышения квалификации педвуза, проверенные нами в формирующем эксперименте.

Дидактическими условиями формирования компетенции профессионального самообразования у слушателей системы профессиональной переподготовки и повышения квалификации педвуза являются следующие:

- опора на внутренние (интринсивные) и внешние (экстринсивные) мотивы самоорганизации с учетом того, что слушателям присущи разные типы культуры самообразовательной деятельности, начальный уровень которой был сформирован в вузовском обучении;

- создание условий для активизации самообразования – предоставление педагогу свободного времени, информирование о возможных путях самообразования, имеющихся ресурсах, площадках для обмена опытом, стимуляция самореализации учителя и пр.;

- начало формирования компетенции профессионального самообразования в период прохождения учителями курсов повышения квалификации, обучающих семинаров и т. п., с привлечением системы методической поддержки профессионального развития учителя обеспечит педагогов необходимыми начальными умениями и средствами;

- обучение педагога самообразовательной деятельности – самоанализу и самооценке, выбору направлений и источников, перспективному планированию, построению индивидуальной образовательной траектории, самоорганизации и самоуправлению (через предоставление анкет, опросников, тестов, пособий и рекомендаций, проведение семинаров, консультаций) и т. п.;

- создание в образовательной организации или на уровне муниципального образования обновляющейся образовательной среды [8], предоставляющей информационное обеспечение (банки заданий, инструкции, памятки, средства самодиагностики, ссылки на образовательные и профессиональные сайты и пр.) и

методическое обеспечение (программы курсов повышения квалификации, рост-план, дневник индивидуальной образовательной траектории и пр.);

- обеспечение вариативности направлений самообразовательной деятельности и способов ее осуществления (индивидуально на основе сетевых ресурсов, с помощью тьютора (наставника, фасилитатора и пр. [79]), в рамках обмена опытом, с планированием в рамках выбранного учителем направления и т. д.) в дополнение к обязательному повышению квалификации раз в пять лет (или с заменой такого повышения при определенных условиях, включая разработку средств диагностики результативности самообразования);

- наличие службы методического сопровождения учителя-предметника [31; 96; 120; 132] в школе / комплексе школ, и участие в ней представителей педвуза (в том числе – для помощи в выявлении профессиональных барьеров и пр.), тьюторское сопровождение с постепенным повышением самостоятельности педагога в выборе направлений, источников, сроков и т. д.;

- проведение творческих мероприятий, стимулирующих самостоятельное профессиональное развитие, – профессиональных олимпиад; конкурсов учительского мастерства; конкурсов проектов, статей, пособий; исследований учителей по выбранному направлению с апробаций, обработкой результатов, внедрением и т. п. (и материальная стимуляция участия в них), создание творческих групп учителей, сетевых сообществ;

- реализация процесса раннего профессионального самообразования, предполагающего включение в него студентов (будущих учителей) до и одновременно с изучением профессиональных дисциплин через активное использование профессионального контекста в разноуровневых и разноплановых заданиях;

- активное участие в разработке методической поддержки, форм и технологий формирования компетенции профессионального самообразования у слушателей системы профессиональной переподготовки и повышения квалификации ученых-методистов, работников педвуза.

Перечисленные условия обладают достаточной полнотой и позволяют формировать и развивать компетенции профессионального самообразования педагогов как самостоятельно самим педагогом, так и в системе профессиональной переподготовки и повышения квалификации педвуза (в очной форме, онлайн, дистанционно). Отметим, что процесс формирования компетенции профессионального самообразования осуществляется с помощью комплекса образовательных технологий, приемов и средств.

Механизм реализации этих условий заложен в полисубъектном взаимодействии самого слушателя, педагогов КПК, методических объединений учителей, центров непрерывного повышения квалификации. Это позволит реализовывать как существующие, так и будущие тренды развития общества.

Первое условие направлено на развитие мотивационных аспектов личности педагога – их заинтересованности в осуществлении профессионального самообразования и переводу ее в волевые усилия для реализации деятельности самообразования.

Существенную роль в формировании навыков самообразования играют самомотивация и самоорганизация в деятельности как формируемые качества личности. В профессиональном образовании есть мотивированность профессией, но ее не всегда достаточно, поэтому в рамках КПК преподаватели курсов нацеливают группу слушателей на принятие цели через специально подобранные вопросы профессиональной направленности, рассказывая об аспектах профессиональной деятельности и проблемах, возникающих в ней, используя видеофрагменты уроков с использованием новых методов, технологий, средств и пр. Тем самым он актуализирует момент понимания обучающимися смысла рассматриваемого материала и т. д.

Многократные целенаправленные повторения таких мотивационных ситуаций (их даже на одном занятии может быть несколько) приводят к тому, что ситуативные аспекты закрепляются, накапливаются и перерастают в более длительные и обширные новообразования – мотивационные состояния и состояния самоорганизации слушателей [133].

Совокупность сформированных мотивационных состояний и состояний самоорганизации, описывающих деятельность студента на занятии, определит устойчивые свойства его личности – мотивацию учебной деятельности и ее самоорганизацию.

Деятельность обучающегося можно представить последовательностью элементов: вхождение в учебную ситуацию – ориентировка в деятельности – постановка цели – осуществление деятельности (со всеми ее компонентами) – анализ и корректировка выполняемых действий – самооценка полученного результата. Соответственно, первые два этапа соответствуют обеспечению мотивационных состояний, остальные относятся к состояниям самоорганизации.

Управление развитием мотивационных состояний и состояний самоорганизации осуществляет преподаватель, при этом он был изначально ориентирован на постепенное увеличение самостоятельности обучающихся. Сначала преподаватель сам раскрывал профессиональную значимость темы, ставил цель, организовывал, контролировал и оценивал результат деятельности. Он учил слушателей управлению своим вниманием через деятельность по выявлению смыслов, значимости изучаемого для профессии, учил ориентироваться в различных аспектах профессиональной деятельности, ставил цель, планировал ее достижение, проводил самоанализ и самооценку. На следующем этапе закрепленные мотивационные состояния и самоорганизационные умения позволяли многие проблемы решать самостоятельно (при минимальной поддержке со стороны преподавателя).

Рассмотрим, как было организовано взаимодействие для поддержки развития мотивационных и самоорганизационных состояний и как они отслеживались. Прежде всего, необходимо вспомнить *этапы развития мотивационных и самоорганизационных состояний*, опираясь на теории деятельности и развития мотивов.

1 этап: ситуативный интерес (кратковременное любопытство), преподаватель все время управляет произвольным вниманием, демонстрируя значимость изучаемого с помощью примеров или обращаясь к опыту студентов,

студенты проявляют слабые волевые усилия по включенности в образовательный процесс; преподаватель показывает способы реализации общей цели.

2 этап: ситуативный интерес (любопытство), преподаватель активизирует произвольное внимание, обращаясь к слушателям с вопросами типа «Как вы думаете, нужны ли данные знания в вашей профессиональной деятельности, почему» и др., дополняя их ответы, побуждает к самостоятельному определению смысла выполняемой работы, заинтересованность наблюдается не у всех, слабые волевые усилия по включенности в образовательный процесс; формируются умения самоориентировки в самообразовательной деятельности.

3 этап: «переменный» интерес (любопытность), произвольное направленное (самоуправляемое) внимание, слушатели самостоятельно определяют смысл выполняемой работы, ставят цели, ищут способы их достижения, планируют деятельность; проявляют достаточные волевые усилия по включенности в образовательный процесс, стремятся к самоориентировке в предстоящей деятельности; формируются умения самоконтроля, самооценки и взаимооценки; преподаватель побуждает студентов к самоуправлению своими действиями по реализации цели, к согласованной работе в коллективе с распределенными обязанностями.

4 этап: постоянный устойчивый интерес, произвольное направленное (самоуправляемое) внимание, обучающиеся самостоятельно определяют смысл выполняемой работы, ставят цели, ищут способы их достижения, планируют деятельность; постоянно включены в образовательный процесс, производят самоконтроль, самооценку и взаимооценку; они управляют своими действиями по реализации цели, работают сообща.

В соответствии с этими этапами планируется полисубъектное взаимодействие преподавателя со слушателями КПК. Как уже отмечалось, первым и наиболее значимым акцентом в процессе формирования рассматриваемой компетенции самообразования является профессиональные смыслы. Они могут быть прозрачными и понятными (непосредственными – психологию учителю нужно знать, чтобы грамотно контактировать с людьми,

видеть их психоэмоциональные состояния и пр.) и скрытыми (опосредованными – знание основ преподаваемого предмета необходимо учителю). Мы рекомендуем преподавателю КПК разработать систему вопросов и заданий по темам курса, «вынуждающих» обучающихся признать значимость изучаемого.

Еще одним акцентом в процессе формирования мотивационных и самоорганизационных состояний является творческая деятельность, позволяющая слушателю относительно быстро получить положительные эмоции, утвердиться в своей среде в числе «авторитетных», показав свои лучшие стороны. Для этого преподаватель КПК разрабатывает систему оцениваемых простых в исполнении проектов к каждому занятию, предлагая обучающимся выполнять их по очереди. Эти проекты предлагаются по выбору преподавателя и опираются на тот материал, который рассматривается на занятии (тот, кто слушал, участвовал в занятии, выполнит их быстрее и лучше), отметим, что речь идет не о сообщениях и рефератах, которые можно «скачать» из Интернета.

Второе условие обеспечивает активизацию процесса самообразования. Стимулировать самореализацию учителя в период прохождения КПК могут преподаватели курсов с помощью заданий на самостоятельное освоение инноваций и далее разработку практических материалов на их основе. Вне КПК в период профессиональной деятельности ведущая роль в этом принадлежит школьным методистам, знакомящим с рекомендациями, новыми направлениями в организации учебно-воспитательного процесса и т. п. В лучших школах, где методическая служба работает эффективно, есть стенды и страницы в ИОС школы с информацией о последних достижениях в педагогике и методике, ссылками на новые ресурсы. Определенный вклад вносят методические объединения учителей (МО). Особое значение для активизации самообразования имеет знакомство с интересным чужим опытом на семинарах, научно-практических конференциях. Известно, что при аттестации учителей приветствуется «живое» участие учителей в конференциях, публикация ими статей в журналах и сборниках. При условии правильного подхода к принятию

статей учитель обязательно обращается к имеющемуся опыту, теоретическим основам рассматриваемого вопроса, т. е. занимается самообразованием.

Третье и четвертое условия касаются общей организации процесса формирования компетенции самообразования в ходе повышения квалификации. Именно КПК – то время и место, где учителя нужно обучить умениям самообразования, развивать профессиональные знания и метаумения. В образовательной организации, где реализуются КПК, должна вестись целенаправленная систематическая работа по формированию компетенции профессионального самообразования в период прохождения учителями курсов повышения квалификации. Для обучения педагога самообразовательной деятельности ему нужно предложить выполнение специальных заданий – практико-ориентированных и проектных (для которых нужен дополнительный поиск информации); заданий по самоанализу и самооценке, в результате чего учитель должен выбрать одно-два интересных для него направлений информационно-методического поиска или направлений методического исследования с разработкой теоретических и практических вопросов (для зачетной работы); заданий на поиск источников на определенную тему; заданий на перспективное планирование для построения в дальнейшем индивидуальной образовательной траектории, для начала – в виде рост-плана; а также проведение анкетирования и тестирования, консультаций – всего того, что позволит учителю определиться с направлениями самообразования.

Пятое условие обеспечивает создание в образовательной организации или на уровне муниципального образования обновляющейся электронной информационно-образовательной среды, содержащей информационно-методическую поддержку самообразовательной деятельности слушателей. Доступ к этой среде должен быть свободным для всех учителей, в любое время, но предоставляющие в ней ресурсы необходимо верифицировать – они должны быть методически грамотными. Целесообразно разместить образцы рост-планов, индивидуальных траекторий самообразования, научно-методических статей (журналы). В настоящее время в сети Интернет немало сайтов с материалами для

учителя – слушателям нужно предложить ссылки на лучшие из них, в том числе – на страницы научных и научно-методических журналов, т. к. современный учитель должен вести научно-методическую работу. В рамках курсов полезно анализировать вместе со слушателями предлагаемые инновации – технологии, методы, формы организации деятельности учащихся. Это позволит сформировать у учителя критическое отношение к различным педагогическим идеям, научить их отбирать наиболее эффективные.

Для обеспечения вариативности самообразовательной деятельности и способов ее осуществления в образовательной среде должна быть создана система методической поддержки профессионального развития учителя-предметника, которая позволяет обеспечить педагогов не только самой свежей информацией в области профессиональной деятельности, но и вооружить необходимыми начальными умениями и средствами (шестое и седьмое условия). Такая система создается на базе педвуза и используется в самых разных целях. Для сопровождения самообразовательной деятельности (причем не только учителей, но и преподавателей, студентов, аспирантов) необходимо предусмотреть разные формы взаимодействия, как традиционные (семинары-практикумы, творческие группы, деловые игры, диспуты, тренинги, круглые столы и пр.), так и современные (мастер-классы, творческие лаборатории, банки инновационных идей, проекты, творческие конкурсы и пр.). Система реализуется как в очной форме (обмен опытом, тьюторство, обсуждение на конференциях, круглых столах), так и в дистанционной – использует ресурсы сети, ЭИОС вуза, обеспечивая дифференциацию, непрерывность и адресность сопровождения.

В качестве восьмого условия мы выбрали проведение творческих мероприятий, стимулирующих самостоятельное профессиональное развитие, организацию научно-исследовательской работы с представлением ее результатов на съездах учителей, конференциях, заседаниях МО и т. п. Исследования с обработкой, анализом и внедрением результатов проводятся учителями на базе реального учебного процесса, способствуя не только самообразованию и саморазвитию, но и более глубокому пониманию профессиональных проблем и

их решений. На основе полученных обобщений учителя разрабатывают обоснованные и эффективные методические пособия и рекомендации, средства обучения, одновременно принимая участие в повышении квалификации коллег.

Подчеркивая важность раннего профессионального самообразования, мы включаем будущих учителей в виды и формы самообразовательной деятельности в рамках творческих проблемных групп, научных лабораторий, курсовых проектов, выпускных квалификационных работ (девятое условие).

Слушатели КПК внесли за время опытно-экспериментальной работы с ними значимый вклад в развитие информационно-методического сопровождения, форм и технологий формирования компетенции профессионального самообразования в системе профессиональной переподготовки и повышения квалификации. Они предложили нам свой методический опыт, свои варианты схем самоанализа и анализа предлагаемых инноваций, рекомендаций по работе с ресурсными базами, по адаптации новшеств «под себя». Живое обсуждение на занятиях, активный обмен идеями, мыслями, решениями активно способствовали не только разработке индивидуальных рост-планов, но формировали у слушателей и опыт полисубъектного взаимодействия.

Мы кратко охарактеризовали сформулированные по итогам теоретического исследования и апробации в опытно-экспериментальной работе полисубъектной технологии и дидактических условий формирования компетенции профессионального самообразования у слушателей системы профессиональной переподготовки и повышения квалификации педвуза.

Анализ полученных результатов формирующего эксперимента представлен в заключительном параграфе диссертации.

2.3. Результаты опытно-экспериментальной работы по формированию компетенции самообразования у слушателей курсов профессиональной переподготовки и повышения квалификации

В качестве отправных сравнительных данных на «входе» в формирующий эксперимент в экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) группах были приняты результаты диагностики уровня сформированности у них компетенции самообразования педагога в соответствии с выделенными в этом интегративном личностно-деятельностном образовании структурными компонентами и показателями их проявлений.

Результаты по *ценностно-мотивационному компоненту* компетенции самообразования педагога были получены с помощью эссе на тему «Профессиональное самообразование педагога в новой реальности» со стимульным материалом в виде незаконченных предложений, побуждающих испытуемых давать открытые, развернутые ответы. Слушатели ЭГ и КГ в целом довольно согласованно проявили уровень активности при выполнении задания и представили в качестве ответов не очень развернутые, а скорее лаконичные окончания предложений. Анализ выполненного эссе всеми 210 слушателями курсов повышения квалификации учителей позволил выделить типичные ответы для достаточно больших групп испытуемых, распределившие их по уровням проявлений, свидетельствующие об их доминирующих ценностных ориентациях на собственный результат самообразовательной деятельности, нежели на опосредованный результат качественного образовательного продукта – обучающегося. В ЭГ и КГ эти отличия проявились на статистически не значимом уровне, как и их отдельные самооценки по уровню владения умениями ценностно-смыслового самоопределения в самообразовательной деятельности.

Для определения исходного состояния компетенции самообразования всех участников формирующего эксперимента на его начало нам было важно провести диагностику всех её компонентов как в экспериментальной, так и в контрольной

группах, сравнить полученные данные, чтобы убедиться в отсутствии существенных различий, способных в процессе экспериментальной работы повлиять на объективные данные на выходе из формирующего эксперимента. Диагностика производилась всех структурных компонентов компетенции самообразования педагога, с использованием системы критериев и их показателей, с применением дескриптора глубоко дифференцированных элементов самообразовательного опыта испытуемых. Данные, полученные в ЭГ и КГ на «входе» в формирующий эксперимент, представлены в сравнительных таблицах, позволяющих в абсолютных и долевыми значениями уровневых проявлений содержательных элементов компетенции отслеживать динамику их изменений.

Обоснованная в первой главе структура компетенции самообразования педагога включает в себя три компонента: ценностно-мотивационный, когнитивно-организационный и регулятивно-деятельностный, оцениваемые соответственно, посредством трех одноименных со структурными компонентами критериями. Каждый оценочный критерий раскрывался и детализировался тремя показателями, позволяющими при помощи диагностических методик определять уровневые характеристики проявлений каждого показателя. Для определения исходного состояния компетенции самообразования всех участников формирующего эксперимента нам было важно провести диагностику всех её компонентов как в экспериментальной, так и в контрольной группах, сравнить полученные данные, чтобы убедиться в отсутствии существенных различий, способных в процессе экспериментальной работы исказить объективные данные на выходе из формирующего эксперимента.

Ценностно-мотивационный компонент компетенции самообразования педагога оценивался по ценностно-мотивационному критерию, раскрываемому посредством 3-х показателей (ценности и смыслы самообразования в профессии; мотивы профессионально-личностного развития; установки профессионально-личностного развития педагога в культуре) и уровня практической составляющей ценностно-мотивационного опыта самообразовательной деятельности (умений

ценностно-смыслового самоопределения в педагогической реальности и владений способами ценностно-смысловой организации самообразовательной деятельности).

На начало формирующего эксперимента общее исходное состояние ценностно-смыслового компонента слушателей экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) групп представлено в Таблице 22.

Таблица 22 – Сравнительные данные о сформированности ценностно-мотивационного компонента компетенции самообразования ЭГ и КГ, полученные на «входе» формирующего эксперимента

Категория испытуемых	Количество испытуемых	Уровни (чел. %)		
		Адаптивный (низкий)	Репродуктивный (оптимальный)	Творческий (высокий)
Слушатели ЭГ	44	11 (25,0 %)	13 (29,5 %)	20 (45,5 %)
Слушатели КГ	48	11 (22,9 %)	16 (33,3 %)	21 (43,8 %)

Содержащиеся в ней данные свидетельствуют об отсутствии на начало формирующего эксперимента в диагностируемом компоненте у слушателей ЭГ и КГ статистически значимых различий. При этом его содержательные элементы по результатам обработки эссе на заданную тему показали различные уровневые проявления, распределившись по трем уровням: а) *адаптивному* (низкому), характеризуемому нормативно-должностными ценностями и смыслами, преобладанием рационально-прагматических мотивов самообразования и установками адаптации в профессии; б) *репродуктивному* (оптимальному), с преобладанием знаниево-ориентированных самообразовательных ценностей, смыслов и познавательных мотивов, установками освоения профессии педагога в культуре; в) *творческому* (высокому) с доминированием ценностей и мотивов профессионального становления и самореализации с установкой творческого развития в культуре.

В такой качественной направленности становления ценностно-мотивационных элементов самообразования педагога осуществлялся и образовательный процесс на курсах профессиональной переподготовки и повышения квалификации. Выполненные слушателями курсов эссе на тему «Профессиональное самообразование педагога в новой реальности» не только позволило на основании выделенных в текстах смысловых единиц дать качественную интерпретацию проявлений ценностно-мотивационных элементов, но и охарактеризовать имеющийся у слушателя образ (представление) о самообразовании как системной деятельности, включающий в себя в разной степени структурированные в сознании педагога её элементы (сущность, структура. Функции, ценности, закономерности, ресурсы личности). Такое структурированное содержание выполняемых испытуемыми текстов эссе задают незаконченные предложения, предлагаемые в качестве стимулов.

Таблицы 23 и 24 позволяют сравнить динамику знания и понимания слушателями ЭГ и КГ обозначенных выше системных параметров самообразования педагога от начала формирующего эксперимента до его окончания. В сравнении с КГ, где занятия проводились на традиционном содержании нормативно-заданного результата обучения, в ЭГ, где реализовывалась технология полисубъектного самообразования педагога, направленная на формирование ориентировочной основы его субъектной самоорганизации деятельности, динамика произошедших изменений показателей значительно выше. При стартовых незначительных отличиях на момент окончания занятий в ЭГ почти все слушатели (90,9 %) полно и точно смогли охарактеризовать сущность, структуру (88,7 %), функции (77,3 %) самообразования, в то время, как в КГ эти показатели проявились значительно ниже (77,1 %, 60,4 % и 35,4 % соответственно).

Таблица 23 – Уровень полноты и точности отражения системных параметров самообразования педагога в эссе слушателей КПК (на «выходе» ф. эксп., ЭГ п – 44 чел.)

№ Стимула	Системные параметры самообразования педагога	Уровни (чел. %)		
		Адаптивный (низкий)	Репродуктивный (оптимальный)	Творческий (высокий)
1.	Сущность	1 (2,3 %)	3 (6,8 %)	40 (90,9 %)
2.	Структура	3 (6,8 %)	2 (4,5 %)	39 (88,7 %)
3.	Функции	5(11,4 %)	5 (11,4 %)	34 (77,3 %)
4.	Ценности	3 (6,8 %)	9 (20,5 %)	32 (72,7 %)
5.	Закономерности	6 (13,6 %)	8 (18,2 %)	30 (68,2 %)
6.	Ресурсы личности	–	1 (2,3 %)	43 (97,7 %)

Таблица 24 – Уровень полноты и точности отражения системных параметров самообразования педагога в эссе слушателей КПК (на «выходе» ф. эксп., КГ п – 48 чел.)

№ Стимула	Системные параметры самообразования педагога	Уровни (чел. %)		
		Адаптивный (низкий)	Репродуктивный (оптимальный)	Творческий (высокий)
1.	Сущность	4 (8,3 %)	7 (15,6 %)	37 (77,1 %)
2.	Структура	9 (18,8 %)	10 (20,8 %)	29 (60,4 %)
3.	Функции	8 (16,7 %)	23 (47,9 %)	17 (35,4 %)
4.	Ценности	12 (25,0 %)	20 (41,7 %)	16 (33,3 %)
5.	Закономерности	26 (54,2 %)	18 (37,5 %)	4 (8,3 %)
6.	Ресурсы личности	–	1 (2,1 %)	47 (97,9 %)

Особого внимания заслуживает более высокая динамика в ЭГ показателя «Ценности самообразования», на констатирующем эксперименте наглядно отразившего в мотивационной составляющей педагогов стремление решить в самообразовательной деятельности свои профессионально-деятельностные устремления, связанные больше с их адаптационным поведением в меняющемся социуме, нежели с потребностью повысить качество образовательного продукта (обучения и воспитания детей).

В текстах эссе ЭГ на «входе» и «выходе» эксперимента явно прослеживается смещение ценностно-смыслового вектора самообразования со становления педагога-профессионала в непосредственной профессиональной деятельности на становление педагога в традиционной культуре на основе возрождения и сохранения её культурно-исторического наследия и духовно-нравственных основ обустройства российского общества. Это направление являлось стратегически важным при разработке содержания образования всей опытно-экспериментальной работы. В качестве одного из наглядных признаков результативности такой работы служит показатель полноты и точности отражения в эссе социально-ориентированных ценностей самообразования в ЭГ (72,7 %) в сравнении с КГ (33,3 %).

Такую динамику мы рассматриваем в качестве проявления тенденции «расширения зоны социальной ответственности педагога от непосредственно профессионального её контекста в направлении широкого социального контекста», последовательно принимающего на себя ответственность не только за непосредственный результат своего педагогического труда, но и за судьбу своей нации и будущих поколений.

Существенно более высокая динамика прослеживается в ЭГ в сравнении с КГ и по ценностно-мотивационному опыту самообразовательной деятельности педагога, достигшего в ней творческого уровня у 63,6% обучающихся по сравнению с 31,3 % в КГ (Таблица 25).

Таблица 25 – Уровни проявлений показателей ценностно-смыслового компонента компетенции самообразования педагога у слушателей ЭГ и КГ на «выходе» формирующего эксперимента

Показатели проявлений ценностно-смыслового компонента	Уровни (чел. %)					
	Адаптивный (низкий)		Репродуктивный (оптимальный)		Творческий (высокий)	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Ценности и смыслы самообразования в профессии	3 6,8 %	18 37,5 %	10 22,7 %	12 25,0 %	31 70,5 %	18 37,5 %
Мотивы профессионально-личностного развития	5 11,4 %	15 31,3 %	10 22,7 %	13 27,1 %	29 65,1 %	20 41,7 %
Установки профессионально-личностного развития в культуре	4 9,1 %	11 22,8 %	4 9,1 %	18 37,5 %	36 81,8 %	19 39,7 %
Ценностно-мотивационный опыт самообразовательной деятельности	7 15,9 %	12 25,0 %	9 20,5 %	21 43,7 %	28 63,6 %	15 31,3 %

Результаты диагностики ценностно-мотивационного компонента самообразовательной деятельности педагога в процессе формирующего эксперимента показали более высокую динамику проявлений его содержательных элементов в ЭГ, в сравнении с КГ, что подтверждают сравнительные данные Таблицы 26.

Таблица 26 – Сравнительные данные о сформированности ценностно-мотивационного компонента компетенции самообразования ЭГ и КГ, полученные на «входе» и на «выходе» формирующего эксперимента

Группа	Количество респондентов	Уровни (чел. %)					
		Адаптивный (низкий)		Репродуктивный (оптимальный)		Творческий (высокий)	
		на входе	на выходе	на входе	на выходе	на входе	на выходе
Экспериментальная группа (ЭГ)	44	11 25,0 %	5 11,3 %	13 29,5 %	8 18,2 %	20 45,5 %	31 70,5 %
Контрольная группа (КГ)	48	13 27,1 %	14 29,2 %	15 31,3 %	16 33,3 %	20 41,7 %	18 37,5 %

Когнитивно-организационный компонент компетенции самообразования педагога оценивался по объему и системности субъективного поля понятий профессионального самообразования педагога, знанию алгоритмов профессионального самообразования, владению способами проектирования самообразования в профессиональной деятельности и уровнем практической составляющей когнитивно-организационного опыта (в составе проектно-прогностических умений и владений способами алгоритмизации самообразовательной деятельности).

На начало формирующего эксперимента общее исходное состояние когнитивно-организационного компонента компетенции самообразования слушателей экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) групп представлено в Таблице 27. Статистически значимых отличий в его уровневых характеристиках на «входе» эксперимента не выявлено.

Таблица 27 – Сравнительные данные о сформированности когнитивно-организационного компонента компетенции самообразования ЭГ и КГ, полученные на «входе» формирующего эксперимента

Категория испытуемых	Количество испытуемых	Уровни (чел. %)		
		Адаптивный (низкий)	Репродуктивный (оптимальный)	Творческий (высокий)
Слушатели ЭГ	44	5 (11,36 %)	21 (47,7 %)	16 (36,4 %)
Слушатели КГ	48	8 (16,7 %)	23 (47,9 %)	17 (35,4 %)

После окончания формирующего эксперимента была проведена повторная диагностика всех наблюдаемых переменных на «выходе» из эксперимента с использованием тех же оценочных критериев и их показателей, что и на «входе» в эксперимент. Сводная таблица проявлений показателей когнитивно-организационного компонента компетенции самообразования педагога у слушателей ЭГ и КГ на «выходе» из формирующего эксперимента дает полное представление о произошедших в нем за время экспериментальной работы изменениях (Таблица 28).

Таблица 28 – Уровни проявлений показателей когнитивно-организационного компонента компетенции самообразования педагога у слушателей ЭГ и КГ на «выходе» из формирующего эксперимента

Показатели проявлений когнитивно-организационного компонента	Уровни (чел. %)					
	Адаптивный (низкий)		Репродуктивный (оптимальный)		Творческий (высокий)	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Субъективное поле понятий профессионального самообразования педагога	2 4,5 %	5 10,4 %	13 29,5 %	32 66,7 %	29 65,9 %	16 33,3 %
Знание алгоритмов организации профессионального самообразования педагога	3 6,8 %	7 14,6 %	9 20,6 %	22 45,8 %	32 72,7 %	19 39,6 %

Продолжение Таблицы 28						
Владение способами проектирования самообразования в профессиональной деятельности педагога	2 4,5 %	3 6,3 %	8 18,2 %	23 47,9 %	34 77,3 %	21 43,8 %
Когнитивно-организационный опыт самообразовательной деятельности педагога	4 9,1 %	8 16,7 %	10 22,7 %	20 41,7 %	30 68,2 %	27 56,3 %

Субъективное поле понятий профессионального самообразования педагога представляет собой разновидность тезаурусного поля ключевого понятия, в котором сосредоточены и упорядочены внутренними связями ключевой термин, понятие (профессиональное самообразование педагога), все близкие и удаленные понятия, раскрывающие смысл, структуру и все остальные системные параметры и характеристики самообразовательной деятельности. Человек не отдает себе отчета в том, что его сознание имеет полевую природу, как и большая часть его системной организации жизнедеятельности. Полевой характер информационных и энергетических систем изучен значительно шире и глубже чем биосоциальных систем, но это не меняет их сущности полевого функционирования.

Сознание человека само осуществляет систематизацию, переработку, хранение и воспроизведение информации, в силу этого произвольно вмешиваться в регуляцию и протекание этих функций без специальных познаний – занятие бесперспективное, а порой и вредное, однако произвольно наращивать объем и качество информационного поля деятельности (как универсальной формы активности) педагог обязан. В особенности, когда речь идет о его профессиональном становлении.

В качестве базовых признаков субъективного понятийного поля, как модели организационной системы понятий самообразования, в методике его оценивания нами выделяются объем, системность, полнота понятий, на основании которых определяется уровневая типология самого поля.

Описание динамики трансформаций понятийного поля самообразования педагога осуществляется именно в диапазоне этих признаков. В ЭГ за время формирующего эксперимента произошло более интенсивное и результативное изменение индивидуальных понятийных полей самообразовательной деятельности педагога в сравнении с КГ. В ЭГ произошло движение от преобладания малых по объему, бессистемных эмпирических знаний и представлений о самообразовании к более объемным и системным теоретическим знаниям, и, далее – к самостоятельному производству творческого знания в процессе самообразования. К творческому уровню субъективного поля понятий профессионального самообразования педагога в ЭГ приблизились 65,9 % слушателей, а в КГ доля таких слушателей не превысила 33,3 %.

По всем показателям когнитивно-организационного компонента самообразовательной компетенции педагога в ЭГ также наблюдаются значительно более высокие результаты (от 12 % до 33 % в долевого отношении слушателей, достигших в его развитии творческого уровня), чем в КГ (Таблица 29).

Таблица 29 – Сравнительные данные о сформированности когнитивно-организационного компонента компетенции самообразования ЭГ и КГ, полученные на «входе» и на «выходе» формирующего эксперимента

Группа	Количество респондентов	Уровни (чел. %)					
		Адаптивный (низкий)		Репродуктивный (оптимальный)		Творческий (высокий)	
		на входе	на выходе	на входе	на выходе	на входе	на выходе
Экспериментальная группа (ЭГ)	44	5 11,4 %	3 6,8 %	22 50,0 %	10 22,7 %	17 38,6 %	31 70,5 %
Контрольная группа (КГ)	48	6 12,5 %	5 10,4 %	22 45,8 %	24 50,0 %	18 37,5 %	20 41,7 %

Регулятивно-деятельностный компонент компетенции самообразования педагога оценивался по уровням проявлений доминирующего типа педагогического взаимодействия, владения полным циклом управления

деятельностью и рефлексии деятельности и её результатов. В своей целостной совокупности эти показатели характеризуют субъектную составляющую самоуправления самообразовательной деятельностью, или иначе субъектную её организацию на основе реализации при этом педагогом своих субъектных функций.

На «входе» в формирующий эксперимент статистически значимых отличий в ЭГ и КГ не обнаружено (Таблица 30).

Таблица 30 – Сравнительные данные о сформированности регулятивно-деятельностного компонента компетенции самообразования ЭГ и КГ, полученные на «входе» формирующего эксперимента

Категория испытуемых	Количество испытуемых	Уровни (чел. %)		
		Адаптивный (низкий)	Репродуктивный (оптимальный)	Творческий (высокий)
Слушатели ЭГ	44	8 (18,2 %)	15 (34,1 %)	21 (47,7 %)
Слушатели КГ	48	7 (14,6 %)	17 (35,4 %)	24 (50,0 %)

В основу определения типологических особенностей этого структурного компонента компетенции самообразования положена классификация позиций участников педагогического взаимодействия: объектная, субъектная и полисубъектная в их отдельных сочетаниях. Доминирующий тип педагогического взаимодействия претерпевает последовательные изменения в педагогическом взаимодействии его участников от объект-субъектного типа педагогического взаимодействия к субъект-субъектному и далее к полисубъектному типу педагогического взаимодействия. Экспериментальная педагогическая технология полисубъектного самообразования педагога построена именно на этой динамики изменения субъектной позиции обучающегося в образовательном процессе курсов повышения квалификации. Учитывая, что основная часть слушателей курсов профессиональной переподготовки и повышения квалификации имеют опыт профессионально-педагогического взаимодействия, экспериментальная

технология не содержала теоретического подготовительного периода, а сразу погружала слушателей в полисубъектную образовательную среду, создаваемую необходимыми организационно-педагогическими, психолого-педагогическими и дидактическими условиями.

Творческому (высокому) уровню проявления доминирующего типа педагогического взаимодействия соответствует его полисубъектный тип, который стал на занятиях привычным для 75 % слушателей ЭГ, превышающий аналогичный показатель КГ на «выходе» из эксперимента на 19 %.

В ЭГ существенно выше оказался и показатель владения полным циклом управленческой деятельности, его превышение над показателем КГ достигло 25 %.

Менее существенные изменения в обеих группах зафиксированы по рефлексии деятельности и её результатов. Этот показатель в ЭГ по творческому уровню проявления превысил показатель рефлексии деятельности КГ на 14 %.

Регулятивно-деятельностный опыт самообразовательной деятельности педагога на творческом уровне по итогам формирующего эксперимента в ЭГ продемонстрировали 70,5 % слушателей, в то время как в КГ – 45,8 % слушателей (Таблица 31).

Таблица 31 – Уровни проявлений показателей регулятивно-деятельностного компонента компетенции самообразования ЭГ и КГ на «выходе» формирующего эксперимента

Показатели проявлений регулятивно-деятельностного компонента	Уровни (чел. %)					
	Адаптивный (низкий)		Репродуктивный (оптимальный)		Творческий (высокий)	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Доминирующий тип педагогического взаимодействия	3 6,8 %	7 14,6 %	8 18,2 %	14 29,2 %	33 75,0 %	27 56,25 %
Владение полным циклом управленческой деятельности	6 13,6 %	11 22,9 %	7 15,9 %	15 31,3 %	31 70,5 %	22 45,8 %
Рефлексия деятельности и её результатов	6 13,6 %	14 29,2 %	7 15,9 %	18 37,5 %	21 47,8 %	16 33,3 %

Продолжение Таблицы 31						
Регулятивно- деятельностный опыт самообразовательной деятельности педагога	3 6,8 %	9 18,8 %	10 22,7 %	17 35,4 %	31 70,5 %	22 45,8 %

Сравнительные данные, содержащиеся в таблице, позволяют также зафиксировать превышение творческого уровня сформированности регулятивно-деятельностного компонента образовательной компетенции педагога у слушателей ЭГ над уровнем его сформированности у слушателей КГ на 23,1 %, при равном исходном их уровне на «входе» в эксперимент (Таблица 32).

Таблица 32 – Сравнительные данные о сформированности регулятивно-деятельностного компонента компетенции самообразования ЭГ и КГ, полученные на «входе» и на «выходе» формирующего эксперимента

Группа	Количество респондентов	Уровни (чел. %)					
		Адаптивный (низкий)		Репродуктивный (оптимальный)		Творческий (высокий)	
		на входе	на выходе	на входе	на выходе	на входе	на выходе
Экспериментальная группа (ЭГ)	44	11 25,0 %	5 11,4 %	14 31,8 %	8 18,2 %	19 43,2 %	29 65,9 %
Контрольная группа (КГ)	48	10 20,8 %	10 20,8 %	15 31,3 %	16 33,4 %	23 47,9 %	21 43,8 %

Итоговые сравнительные данные о сформированности компетенции самообразования у слушателей экспериментальной и контрольной групп, полученные на «входе» и на «выходе» формирующего эксперимента убедительно свидетельствуют о более высоких результатах этого процесса в контрольной группе (Таблица 33, Рисунок 8).

Таблица 33 – Итоговые сравнительные данные о сформированности компетенции профессионального самообразования у слушателей ЭГ и КГ, полученные на «входе» и на «выходе» формирующего эксперимента

Группа	Количество респондентов	Уровни (чел. %)					
		Адаптивный (низкий)		Репродуктивный (оптимальный)		Творческий (высокий)	
		на входе	на выходе	на входе	на выходе	на входе	на выходе
Экспериментальная группа (ЭГ)	44	9 20,4 %	4 9,1 %	17 38,6 %	11 25,0 %	18 40,9 %	29 65,9 %
Контрольная группа (КГ)	48	10 20,8 %	8 16,7 %	17 35,4 %	19 39,6 %	20 41,7 %	21 43,8 %

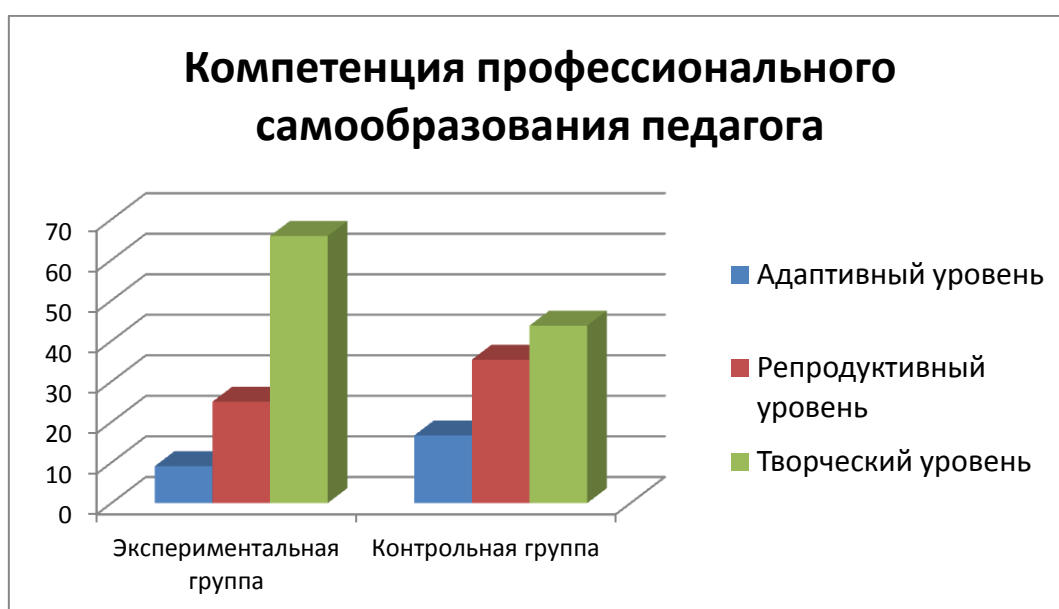


Рисунок 8 – Диаграмма, отражающая данные о сформированности компетенции профессионального самообразования педагога у слушателей ЭГ и КГ, полученные в ходе формирующего эксперимента

По данным расчетов изменения в уровне сформированности компетенции профессионального самообразования педагога в экспериментальной группе слушателей курсов профессиональной переподготовки и повышения квалификации по сравнению с контрольной группой выше в 2,4 раза, что является

не случайностью а запланированным результатом целенаправленной опытно-экспериментальной работы.

Выводы по второй главе

1. В соответствии со структурой компетенции профессионального самообразования педагога для оценки уровня её сформированности были применены три критерия с соответствующими показателями их проявлений: ценностно-мотивационный, когнитивно-организационный, регулятивно-деятельностный.

2. Ценностно-мотивационный критерий компетенции профессионального самообразования педагога выполняет функцию направленности самообразования педагога и отражает ценностно-смысловые конструкты личности, определяющим образом влияющие на механизмы вариативного выбора, наиболее приемлемых как для внешней системы профессиональной деятельности, так и внутренних потребностей и мотивов. Данный критерий конкретизируется с помощью следующих показателей: ценности и смыслы самообразования в профессии, мотивы профессионально-личностного развития, установки профессионально-личностного развития в культуре.

3. Когнитивно-организационный критерий выполняет в компетенции самообразования педагога функцию ориентировочной основы самообразования и характеризует компетенцию самообразования со стороны ориентировочной основы деятельности, представляющей алгоритмы организации и управления деятельностью на основе субъектных функций личности. Этот критерий конкретизируется его показателями: субъективное поле понятий профессионального самообразования педагога, знание алгоритмов организации профессионального самообразования педагога, владение способами проектирования самообразования в профессиональной деятельности педагога.

4. Регулятивно-деятельностный критерий выполняет функцию ресурсно-деятельностного обеспечения самообразования и конкретизируется следующими показателями: доминирующий тип педагогического взаимодействия, владение

полным циклом управленческой деятельности, рефлексия деятельности и её результатов.

5. С применением указанной совокупности критериев и показателей оценивания состояния диагностируемой компетенции эмпирическим путем были выявлены три разнокачественных уровня сформированности компетенции профессионального самообразования педагога: адаптивный (ориентированный на утилитарно-процессуальные адаптивные потребности совершенствования в профессиональной деятельности), репродуктивный (знаниево-ориентированный на имеющиеся в системе ресурсы), творческий (самопроизводящий новое знание в самообразовании).

6. Педагогическая технология полисубъектного самообразования педагога или экспериментальная технология формирования компетенции самообразования педагога в полисубъектной среде курсов профессиональной переподготовки и повышения квалификации на основе обогащения опыта субъектной самоорганизации деятельности слушателей курсов. Технологические этапы этого процесса образуют механизмы обогащения опыта: а) актуализации и диагностики исходного состояния опыта самоорганизации деятельности; б) дифференцированного насыщения его элементов знаниями, умениями и алгоритмами ориентировочной основы самообразовательной деятельности; в) интеграция опыта самообразования педагога в проектировании индивидуальной траектории профессионального самообразования и самосовершенствования педагога.

7. Анализ результатов опытно-экспериментальной работы, направленной на проверку структурно-содержательной модели, технологии и условий формирования компетенции профессионального самообразования педагога, подтверждает выдвинутую гипотезу. В экспериментальной группе слушателей курсов профессиональной переподготовки и повышения квалификации педагогического вуза по всем показателям, характеризующим формируемую компетенцию, произошли более существенные изменения, чем в контрольной группе, что свидетельствует об эффективности предложенной образовательной

модели и технологии, а также подтверждает существенное влияние выделенных педагогических условий на процесс ее формирования.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Материалы выполненного исследования позволяют сделать следующие выводы и обобщения:

На основе изучения современной социальной и педагогической реальности выявлены социальные и научные предпосылки исследования проблемы профессионального самообразования педагога (информатизация и технологизация социума; трансформации мира профессий; рост сложности и неопределенности педагогической реальности; необходимость ускоренного восполнения недостающих компетенций и смены профессиональной траекторий; рост интереса работодателей к общим компетенциям и непрерывному образованию; снижение социальной и индивидуальной субъектности; рассогласование в педагогике концептуальных подходов к пониманию сущности, структуры, функций самообразовательной компетенции педагога, множество противоречивых моделей её формирования), обуславливающие научный поиск теоретико-методологических и технологических оснований решения проблемы профессионального становления педагога средствами самообразования.

Среди самых востребованных сегодня общих компетенций в процессе освоения образовательных программ, наряду с готовностью принимать решения и к командной работе, значится готовность к непрерывному образованию. Она представляет собой сложное интегративное личностно-деятельностное образование, нормативно заданное в содержании образовательного результата, и отражающее способность педагога к постоянному самостоятельному профессиональному развитию и совершенствованию, постановке целей, принятию решений, самоорганизации, самоконтролю и управлению временем в условиях изменений и неопределенности, формируемое в образовательном процессе. Структура компетенции самообразования включает в себя: ценностно-мотивационный (функция направленности самообразования), когнитивно-организационный (функция ориентировочной основы самообразования) и регулятивно-деятельностный (функция ресурсно-деятельностного обеспечения

самообразования) компоненты; уровни сформированности компетенции (адаптивный, репродуктивный, творческий), а также способ использования индивидуальных особенностей личности, ее возможностей и ограничений, творческого потенциала для достижения успеха в самообразовательной деятельности.

Выделены и содержательно раскрыты особенности самообразовательной деятельности педагога на основе реализации субъектных функций, образующих в своем деятельностном единстве ориентировочную основу деятельности.

На основе теоретического анализа наиболее значимых связей с последующим использованием метода экспертной оценки были выявлены организационно-педагогические и психолого-педагогические факторы, влияющие на формирование компетенции самообразования педагога.

Разработана и экспериментально апробирована модель формирования компетенции профессионального самообразования педагога, основанная на системном, субъектно-деятельностном, культурологическом и полисубъектном подходах и методологической идее реализации «развивающего полисубъектного взаимодействия» в процессе совместного решения слушателями учебно-профессиональных задач в системе ДПО.

Разработана и внедрена в образовательный процесс Армавирского государственного педагогического университета технология формирования компетенции самообразования педагога в полисубъектной образовательной среде в условиях ДПО, включающая в себя три образовательных цикла, обеспечивающих последовательный перевод ее на более высокие уровни развития, а также следующие этапы: актуализация и форматирование структуры компетенции, дифференцированное насыщение и обогащение её отдельных элементов знаниями и алгоритмами самообразовательной деятельности, с последующей интеграцией её компонентов в усложняющуюся совместной деятельности слушателей в полисубъектной образовательной среде.

Обоснованы принципы образовательной деятельности, критерии и показатели ее эффективности, выявлены педагогические условия,

обеспечивающие реализацию образовательной модели, на основе анализа эмпирического материала выявлены и содержательно описаны уровни развития компетенции профессионального самообразования: адаптивный, репродуктивный, творческий.

Результаты опытно-экспериментальной работы подтвердили гипотезу исследования и позволили выявить педагогические условия формирования компетенции профессионального самообразования педагога на курсах профессиональной переподготовки и повышения квалификации в педагогическом вузе.

Выполненная работа не претендует на полное исследование всех аспектов проблемы. В то же самое время разработанные в нашем исследовании подходы, положения и выводы открывают широкие возможности и перспективы для дальнейшего углубленного изучения таких аспектов этой комплексной проблемы, как: педагогические условия эффективности создания полисубъектной образовательной среды в условиях дополнительного профессионального образования с целью активного включения субъектных потенциалов педагогов в производство творческого знания в самообразовании.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абакумова, Е. Б. Самообразование как условие построения нового профессионального пространства педагогической деятельности / Е. Б. Абакумова. – Текст : непосредственный // Психология и педагогика: методика и проблемы. – 2013. – № 32. – С. 8–13.
2. Айзенберг, А. Я. Самообразование: история, теория и современные проблемы : учебное пособие для вузов / А. Я. Айзенберг. – М. : Высшая школа, 1986. – 126 с. – Текст : непосредственный.
3. Андреева, Н. Ю. Психологические особенности обучения взрослых с учетом различных учебных стилей / Н. Ю. Андреева. – Текст : непосредственный // Инновационное развитие профессионального образования. – 2015. – № 1 (07). – С. 36–41.
4. Андреев, В. И. Педагогика высшей школы. Инновационно-прогностический курс : учебное пособие / В. И. Андреев. – Казань : Центр инновационных технологий, 2006. – 500 с. – Текст : непосредственный.
5. Андреев, В. И. Педагогика творческого саморазвития / В. И. Андреев. – Казань : Издательство Казанского университета, 1996. – 568 с. – Текст : непосредственный.
6. Анисимова, В. А. Направленность на самообразование во взаимосвязи педагога и обучающегося в образовательном процессе / В. А. Анисимова. – Текст : непосредственный // Вестник Учебно-методического объединения по профессионально-педагогическому образованию. – 2005. – Выпуск 1 (37). – С. 99–103.
7. Арутюнян, В. Э. Особенности мотивации профессионального развития педагога в системе повышения квалификации : диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Арутюнян Виктория Эсаиновна. – Ростов н/Д., 2012. – 196 с. – Текст : непосредственный.
8. Асанова, Н. И. Самообразование как неотъемлемый компонент непрерывного образования: механизмы формирования самообразования /

Н. И. Асанова, Л. Ю. Талипова, Т. А. Топеха. – Текст : непосредственный // Вестник ПНИПУ. Социально-экономические науки. – 2014. – № 3 (24). – С. 21–26.

9. Байденко, В. И. Базовые навыки (ключевые компетенции) как интегрирующий фактор образовательного процесса / В. И. Байденко, Б. Оскарссон. – М. : [б. и.], 2002. – 150 с. – Текст : непосредственный.

10. Байденко, В. И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап ГОС ВПО нового поколения : методическое пособие / В. И. Байденко. – М. : [б. и.], 2006. – 72 с. – Текст : непосредственный.

11. Байденко, В. И. Концепции в профессиональном образовании / В. И. Байденко. – Текст : непосредственный // Высшее образование в России. – 2004. – № 11. – С. 3–13.

12. Баликаева, М. Б. Развитие самообразования студентов вуза в условиях реализации компетентностного подхода : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Баликаева Марина Бембаевна. – Омск, 2007. – 23 с. – Текст : непосредственный.

13. Баранников, А. В. Теория и практика самообразования учащихся : диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Баранников Анатолий Витальевич. – М., 2002. – 392 с. – Текст : непосредственный.

14. Барышникова, З. А. Психолого-педагогическая практика : учебно-методическое пособие / З. А. Барышникова. – М. : Просвещение, 1998. – 96 с. – Текст : непосредственный.

15. Белкина, В. Н. Профессиональная переподготовка в системе непрерывного педагогического образования / В. Н. Белкина, Т. И. Тарабарина. – Текст : непосредственный // Ярославский педагогический вестник. – 2019. – № 1. – С. 79–84.

16. Белкин, А. С. Компетентность. Профессионализм. Мастерство / А. С. Белкин. – Челябинск : Южный Урал, 2004. – 176 с. – Текст : непосредственный.

17. Белова, И. М. Андрагогический подход к проектированию содержания образования в современных условиях / И. М. Белова, Т. И. Анисимова, И. В. Мосина. – Текст : непосредственный // Вестник Казанского технологического университета. – 2013. – № 12. – С. 361–364.

18. Бондаревская, Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е. В. Бондаревская. – Ростов н/Д. : Издательство Ростовского педагогического университета, 2000. – 352 с. – Текст : непосредственный.

19. Бочкарев, А. И. Проектирование синергетической среды в образовании : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Бочкарев Александр Иванович. – М., 2000. – 52 с. – Текст : непосредственный.

20. Буданов, В. Г. Трансдисциплинарное образование, технологии и принципы синергетики / В. Г. Буданов. – Текст : непосредственный // Синергетическая парадигма: многообразие поисков и подходов : сборник статей / ответственный редактор В. И. Аршинов. – М. : Прогресс-Традиция, 2000. – С. 285–304.

21. Вербицкий, А. А. Инварианты профессионализма. Проблемы формирования / А. А. Вербицкий, М. Д. Ильязова. – М. : Логос, 2011. – 288 с. – Текст : непосредственный.

22. Вербицкий, А. А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения / А. А. Вербицкий. – М. : ИЦПКПС, 2004. – 84 с. – Текст : непосредственный.

23. Вертилецкая, И. Г. Активизация самообразования учителя в системе повышения квалификации : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Вертилецкая Инга Геннадьевна. – Новокузнецк, 2007. – 236 с. – Текст : непосредственный.

24. Воровщиков, С. Г. Замысел элективного курса «Азбука логичного мышления» / С. Г. Воровщиков, Е. В. Орлова. – Текст : непосредственный // Развитие профессиональной компетентности участников образовательного процесса как ведущее условие обеспечения качества образования : сборник

материалов IX Международной научно-практической конференции. – М. ; Тамбов : ТОИПКРО, 2005. – С. 148–154. 25. Воротникова, А. А. Психологические условия становления профессиональной компетентности будущего педагога : диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Воротникова Алена Аркадьевна. – М., 1998. – 205 с. – Текст : непосредственный.

26. Выготский, Л. С. Психология развития человека / Л. С. Выготский. – М. : Смысл ; Эксмо, 2005. – 1136 с. – Текст : непосредственный.

27. Ганченко, И. О. Развитие личности педагога в системе непрерывного профессионального самообразования : диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Ганченко Игорь Олегович. – Краснодар, 2004. – 342 с. – Текст : непосредственный.

28. Гилева, О. Я. Дополнительное профессиональное образование взрослых: принципы и особенности / О. Я. Гилева, И. П. Шиманчик. – Текст : непосредственный // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2010. – Том 12. – № 3 (3). – С. 603–605.

29. Гиро, А. И. Мотивация и стимулирование самообразования учителей в системе повышения квалификации : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Гиро Анатолий Иванович. – Минск, 1994. – 193 с. – Текст : непосредственный.

30. Гнездилова, Г. А. Формирование потребности в самообразовании у студентов вуза : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Гнездилова Г. А. – Новосибирск, 1981. – 135 с. – Текст : непосредственный.

31. Горностаев, А. О. Роль методической службы в муниципальной системе образования / А. О. Горностаев. – Текст : непосредственный // Методист. – 2007. – № 5. – С. 17–25.

32. Григорьева, Е. А. Андрагогическое позиционирование профессионального развития педагога / Е. А. Григорьева. – URL: <http://www.pkiro.ru/> (дата обращения: 26.07.2023). – Текст : электронный.

33. Громцева, А. К. Самообразование учащихся средних профтехучилищ / А. К. Громцева. – М. : Высшая школа. 1987. – 116 с. – Текст : непосредственный.
34. Дорофеев, А. Профессиональная компетентность как показатель качества образования / А. Дорофеев. – Текст : непосредственный // Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 30–33.
35. Дружилов, С. А. Концептуальная модель профессиональной деятельности как психологическая детерминанта профессионализма / С. А. Дружилов. – Текст : непосредственный // Психологические исследования. – 2013. – Том 6. – № 29. – С. 4.
36. Дружилов, С. А. Критерии и уровни индивидуального профессионализма / С. А. Дружилов. – Текст : электронный // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 1. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=5446> (дата обращения: 26.07.2023).
37. Дружилов, С. А. Профессионализм человека как психологический синдром / С. А. Дружилов. – Текст : электронный // Гуманитарные научные исследования. – 2014. – № 8. – URL: <http://human.snauka.ru/2014/08/7554> (дата обращения: 26.07.2023).
38. Дружилов, С. А. Психология профессионализма: инженерно-психологический подход : монография / С. А. Дружилов. – Харьков : Гуманитарный центр, 2011. – 296 с. – Текст : непосредственный.
39. Дружнова, М. П. Организационно-педагогические условия творческого саморазвития студентов вуза : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Дружнова Маргарита Петровна. – Великий Новгород, 2005. – 24 с. – Текст : непосредственный.
40. Егоров, Г. Личностное и профессиональное развитие взрослого человека в пространстве образования: теория и практика / Г. Егоров, Т. В. Меланина. – М. : Издательство ПСТГУ, 2013. – 113 с. – Текст : непосредственный.
41. Еремина, Е. И. Влияние самообучения на развитие творческой активности будущего специалиста : автореферат диссертации на соискание ученой

степени кандидата педагогических наук / Еремина Елена Ивановна. – Воронеж, 2000. – 21 с. – Текст : непосредственный.

42. Ермакова, И. В. Эффективные стратегии обучения / И. В. Ермакова, И. М. Кондаков. – Текст : непосредственный // Вестник психологии образования. – 2008. – № 2-3. – С. 80–84.

43. Ермолина, М. А. Особенности формирования готовности к профессиональному самообразованию / М. А. Ермолина. – Текст : непосредственный // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – 2008. – Том 14. – № 6. – С. 59–64.

44. Загребельная, С. В. Моделирование технологии тьюторского сопровождения процесса повышения квалификации учителей: на примере учителей начальных классов : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Загребельная Светлана Викторовна. – Тамбов, 2007. – 25 с. – Текст : непосредственный.

45. Зеер, Э. Ф. Компетентностный подход в реализации профессионального развития личности специалиста / Э. Ф. Зеер, О. В. Мухлынина. – Текст : непосредственный // Формирование компетенций в практике преподавания общих и специальных дисциплин в учреждениях среднего профессионального образования : сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции / научный редактор Э. Ф. Зеер. – Екатеринбург ; Березовский : Филиал Российского государственного профессионально-педагогического университета в г. Березовском, 2011. – С. 101–105.

46. Зеер, Э. Ф. Личностно-развивающие технологии начального профессионального образования / Э. Ф. Зеер. – М. : Академия, 2010. – 176 с. – Текст : непосредственный.

47. Зеер, Э. Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход / Э. Ф. Зеер. – Текст : непосредственный // Образование и наука. – 2004. – № 3 (27). – С. 42–53.

48. Зеер, Э. Ф. Психология профессионального образования / Э. Ф. Зеер. – М. : Издательство Московского психолого-социального института ; Воронеж : МОДЭК, 2003. – 480 с. – Текст : непосредственный.

49. Зеер, Э. Ф., Реализация компетентностного подхода в системе инновационного образования / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк. – Текст : непосредственный // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2014. – № 4. – С. 15–21.

50. Зелетдинова, Э. А. Модель выпускника вуза в рамках компетентностного подхода к целям и результатам высшего образования : монография / Э. А. Зелетдинова, М. Д. Ильязова, Л. Ю. Бусурина. – Астрахань : [б. и.], 2008. – 111 с. – Текст : непосредственный.

51. Зимняя, И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия / И. А. Зимняя. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с. – Текст : непосредственный.

52. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя. – Текст : непосредственный // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.

53. Зимняя, И. А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека / И. А. Зимняя. – Текст : непосредственный // Профессиональное образование. – 2006. – № 2. – С. 18–21.

54. Змеев, С. И. Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых : монография / С. И. Змеев. – М. : ПЕР СЭ, 2007. – 272 с. – Текст : непосредственный.

55. Зудина, Е. В. Инновационные подходы к формированию и реализации программ профессиональной переподготовки учителя в образовательных организациях высшего образования в условиях цифровизации / Е. В. Зудина, Р. М. Ламзин. – Текст : непосредственный // Известия ВГПУ. – 2020. – № 10 (153). – С. 93–99.

56. Ильясов, Д. Ф. Особенности повышения квалификации педагогов в учреждении дополнительного профессионально-педагогического образования / Д. Ф. Ильясов, М. И. Солодкова. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование и наука. – 2010. – № 1. – С. 64–69.

57. Калмыков, А. А. Программно-методическое обеспечение переподготовки преподавателей вуза (на примере преподавания в Интернет) : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Калмыков А. А. – М., 2002. – 192 с. – Текст : непосредственный.

58. Калугин, Ю. Е. Готовность к профессиональному самообразованию студентов вуза / Ю. Е. Калугин, М. А. Зуйкова. – Текст : непосредственный // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2013. – № 3. – С. 111–114.

59. Калугин, Ю. Е. Профессиональное самообразование, содействие профессиональному самообразованию : монография / Ю. Е. Калугин. – Челябинск : ЮУрГУ, 2009. – 119 с. – Текст : непосредственный.

60. Калькова, Г. В. Совершенствование процесса повышения квалификации педагогических кадров среднего профессионального образования : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Калькова Галина Владимировна. – М., 2015. – 24 с. – Текст : непосредственный.

61. Кандаурова, А. В. Повышение квалификации педагогов в условиях изменений социального взаимодействия : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Кандаурова Анна Валерьевна. – М., 2020. – 40 с. – Текст : непосредственный.

62. Каплунович, Т. А. Парадигма самоорганизации в экспериментальном моделировании системы повышения квалификации педагогов : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Каплунович Татьяна Александровна. – Великий Новгород, 2002. – 42 с. – Текст : непосредственный.

63. Карпова, О. Л. Педагогическая концепция содействия развитию самообразовательной деятельности студентов вуза : автореферат диссертации на

соискание ученой степени доктора педагогических наук / Карпова Ольга Леонидовна. – Челябинск, 2009. – 43 с. – Текст : непосредственный.

64. Кларин, М. В. Андрагогика: наука обучения взрослых / М. В. Кларин. – URL: https://hr-academy.ru/to_help_article.php?id=53 (дата обращения: 26.07.2022). – Текст : электронный.

65. Клименко, Л. Н. Профессиональное самообразование педагога / Л. Н. Клименко. – Текст : непосредственный // Психология: проблемы практического применения : материалы международной научной конференции (г. Чита, июнь 2011 г.). – Чита : Молодой ученый, 2011. – С. 30–39.

66. Климова, Т. Е. Подготовка будущего учителя к профессионально-творческой самообразовательной деятельности : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Климова Т. Е. – Челябинск, 1995. – 22 с. – Текст : непосредственный.

67. Климова, Т. Е. Самообразование в системе повышения квалификации / Т. Е. Климова, С. Н. Юревич. – Текст : непосредственный // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2013. – № 1 (14). – С. 10–16.

68. Климова, Т. Е. Управление самообразовательной деятельностью студентов вуза на основе коучинга / Т. Е. Климова, С. Н. Юревич, Т. Н. Долгушина. – Текст : непосредственный // Фундаментальные исследования. – 2015. – № 2-18. – С. 3999–4003.

69. Князева, Е. Н. Синергетика и новые подходы к процессу обучения / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов. – URL: http://www.philoguides.ru/sinergetika_i_novie_podhodi_k_protseesuobucheniya-273-1.html (дата обращения: 26.07.2023). – Текст : электронный.

70. Ковалева, И. Ю. Развитие научно-методической компетентности педагогов в условиях образовательного выбора : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Ковалева Ирина Юрьевна. – Мурманск, 2007. – 169 с. – Текст : непосредственный.

71. Ковалев, С. В. НЛП педагогической эффективности / С. В. Ковалев. – М. : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2001. – 207 с. – Текст : непосредственный.
72. Ковалевский, И. Организация самостоятельной работы студента / И. Ковалевский. – Текст : непосредственный // Высшее образование в России. – 2000. – №1. – С. 114–115.
73. Коджаспирова, Г. М. Культура профессионального самообразования педагога : пособие / Г. М. Коджаспирова ; под редакцией Ю. М. Забродина. – М. : Всероссийский научно-практический центр профориентации и психологической поддержки населения, 1994. – 344 с. – Текст : непосредственный.
74. Коджаспирова, Г. М. Педагогический словарь: для студентов высших и средних педагогических учебных заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. : Академия, 2001. – 176 с. – Текст : непосредственный.
75. Коджаспирова, Г. М. Теория и практика профессионального педагогического самообразования / Г. М. Коджаспирова. – М. : Альфа, 1993. – 117 с. – Текст : непосредственный.
76. Козихина, М. Н. Дидактические условия реализации концентрированного обучения в системе повышения квалификации : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Козихина Марина Нурушовна. – Казань, 2001. – 162 с. – Текст : непосредственный.
77. Колыхматов, В. И. Профессиональное развитие педагога в условиях цифровизации образования : учебно-методическое пособие / В. И. Колыхматов. – СПб. : ЛОИРО, 2020. – 135 с. – Текст : непосредственный.
78. Комаров, Е. Организация, психология и технологии самообразования человека работающего / Е. Комаров. – Текст : непосредственный // Управление персоналом: бизнес: идеи, решения, технологии, процессы. – 2001. – № 4 (58). – С. 32–36.
79. Копысова, А. И. Организация самообразования педагога как фактор его профессионально-личностного становления : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Копысова Алевтина Ивановна. – Киров, 2009. – 23 с. – Текст : непосредственный.

80. Корвяков, В. А. Научно-практические основы формирования самообразовательной деятельности студента в условиях многоуровневого высшего образования : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Корвяков Валерий Анатольевич. – Оренбург, 2008. – 51 с. – Текст : непосредственный.

81. Корвяков, В. А. Самообразовательная деятельность студентов как педагогическая проблема / В. А. Корвяков. – Текст : непосредственный // Вестник ОГУ. – 2003. – № 7. – С. 59–64.

82. Корвяков, В. А. Теоретические основы формирования самообразовательной деятельности студентов в условиях многоуровневого высшего образования : монография / В. А. Корвяков. – Актобе : М-стиль, 2008. – 201 с. – Текст : непосредственный.

83. Котова, С. С. Компетенции самоорганизации учебно-профессиональной деятельности студентов / С. С. Котова, О. Н. Шахматова. – Текст : непосредственный // Образование и наука. Известия УрО РАО. – 2008. – № 2 (14) – С. 44–53.

84. Краснова, М. А. Профессиональное совершенствование педагогов как непрерывный процесс саморазвития / М. А. Краснова. – Текст : непосредственный // Традиции и инновации в образовании : сборник статей юбилейной XX Международной научно-практической конференции. Посвящается 85-летию ЛОИРО / научные редакторы: О. В. Ковальчук, В. П. Панасюк, А. Е. Марон. – СПб. : Государственное автономное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Ленинградский областной институт развития образования», 2017. – С. 117–125.

85. Краткий словарь иностранных слов / автор-составитель Э. Н. Быковский. – М. : Справочная литература, 2007. – Текст : непосредственный.

86. Кудрявцев, Т. В. Психология профессионального обучения и воспитания / Т. В. Кудрявцев. – М. : БИП, 1985. – 108 с. – Текст : непосредственный.

87. Кукуев, А. И. Эволюция принципов образования взрослых в контексте смены образовательных парадигм / А. И. Кукуев. – Текст : непосредственный // Инновации в образовании. – 2008. – №2. – С. 17–33.

88. Кулюткин, Ю. Н. Образование взрослых и проблема функциональной неграмотности / Ю. Н. Кулюткин. – Текст : непосредственный // Человек и образование. – 2008. – № 1 (14). – С. 54–60.

89. Кутняя, И. А. Развитие умений самообразования у студентов при обучении химии в техническом вузе : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Кутняя Ирина Александровна. – М., 2013. – 21 с. – Текст : непосредственный.

90. Лаврентьев, Г. В. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов. Часть 2 / Г. В. Лаврентьев, Н. Б. Лаврентьева, Н. А. Неудахина. – Барнаул : Издательство Алтайского государственного университета, 2002. – 185 с. – Текст : непосредственный.

91. Лебедева, Н. В. Обучение взрослых в системе переподготовки и повышения квалификации : монография / Н. В. Лебедева. – М. : Перо, 2013. – 166 с. – Текст : непосредственный.

92. Левитес, Д. Г. Теоретические основы моделирования образовательных технологий в условиях последиplomного образования педагогов : диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Левитес Дмитрий Григорьевич. – СПб., 1998. – 376 с. – Текст : непосредственный.

93. Лизнева, Т. А. Формирование умений и навыков самообразования у студентов в процессе выполнения учебно-творческих заданий : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Лизнева Т. А. – Минск, 1993. – 18 с. – Текст : непосредственный.

94. Лобейко, Ю. А. Научные основы творческого развития и саморазвития педагога в системе дополнительного профессионального образования : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Лобейко Юрий Александрович. – Майкоп, 2000. – 46 с. – Текст : непосредственный.

95. Луковцева, А. К. Психология и педагогика. Курс лекций : учебное пособие для студентов вузов / А. К. Луковцева. – М. : КДУ, 2008. – 192 с. – Текст : непосредственный.

96. Лупанова, Н. А. Педагогическое сопровождение профессионального саморазвития педагога / Н. А. Лупанова. – Текст : непосредственный // Вестник СамГУ. – 2013. – № 8/1 (109). – С. 274–277.

97. Маркова, А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 308 с. – Текст : непосредственный.

98. Матюшкин, А. М. Психология мышления. Мышление как разрешение проблемных ситуаций / А. М. Матюшкин. – М. : КДУ, 2009. – 190 с. – Текст : непосредственный.

99. Машбиц, Е. И. Психологические основы управления учебной деятельностью : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора психологических наук / Машбиц Ефим Израилевич. – М., 1989. – 43 с. – Текст : непосредственный.

100. Медведев, И. Ф. Развитие самообразовательной компетенции студентов как основы повышения качества высшего образования / И. Ф. Медведев. – Текст : непосредственный // Вестник ЮУрГУ. – 2013. – Том 5 – № 1. – С. 94–99.

101. Мещерякова, И. А. Самообразование / И. А. Мещерякова. – Текст : непосредственный // Большой психологический словарь / под редакцией Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 672 с.

102. Минина, Е. В. Самообразование как форма самостоятельной работы студентов / Е. В. Минина. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2013. – № 2. – С. 54–57.

103. Миняева, Н. М. Модель актуализации ресурса самообразовательной деятельности студента / Н. М. Миняева, Е. Б. Соколова. – Текст : непосредственный // Вестник ОГУ. – 2011. – № 1 (120) – С. 21–30.

104. Михеева, Т. Е. Школьный учитель: самообразование. Вопросы и ответы. Советы. Тесты / Т. Б. Михеева, Е. А. Чекунова. – М. : Русское слово, 2008. – 262 с. – Текст : непосредственный.

105. Морозова, В. В. Основы технологии самообразования / В. В. Морозова. – Текст : непосредственный // Современные технологии в Российской системе образования : сборник статей VI Всероссийской научно-практической конференции. – Пенза : РИО ПГСХА, 2009. – С. 39–42.

106. Немов, Р. С. Психология : учебник для студентов высших педагогических учебных заведений. В 3 книгах. Книга 2: Психология образования / Р. С. Немов. – 2-е издание. – М. : Просвещение ; ВЛАДОС, 1995. – 496 с. – Текст : непосредственный.

107. Новиков, А. М. Российское образование в новой эпохе. Парадоксы наследия, векторы развития : публицистическая монография / А. М. Новиков. – М. : Эгвес, 2000. – 268 с. – Текст : непосредственный.

108. Овчинникова, Н. В. Педагогические условия формирования умений самообразовательной деятельности у будущих специалистов: на примере специальности социальная работа : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Овчинникова Наталья Викторовна. – Казань, 2008. – 200 с. – Текст : непосредственный.

109. Павлова, Л. Н. Содержание и организация самообразовательной деятельности по формированию субъектной активности студентов : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Павлова Людмила Николаевна. – Красноярск, 2000. – 198 с. – Текст : непосредственный.

110. Пахомова, Н. Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении : пособие для учителей и студентов педагогических вузов / Н. Ю. Пахомова. – М. : Аркти, 2005. – 112 с. – Текст : непосредственный.

111. Педагогический энциклопедический словарь / главный редактор Б. М. Бим-Бад ; редколлегия: М. М. Безруких, В. А. Болотова, Л. С. Глебова [и др.]. – М. : Большая Российская энциклопедия, 2002. – 528 с. – Текст : непосредственный.

112. Песцова, Н. Н. Формирование готовности студентов к самообразованию в условиях профессиональной подготовки в вузе : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Песцова Надежда Николаевна. – Тюмень, 2009. – 20 с. – Текст : непосредственный.

113. Петрова, М. А. Развитие самообразовательной деятельности студентов на основе модульной технологии обучения : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Петрова Марина Анатольевна. – Новосибирск, 2007. – 202 с. – Текст : непосредственный.

114. Попова, Н. П. Формирование умений самоорганизации учителя в педагогической деятельности в процессе повышения квалификации : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Попова Надежда Павловна. – Великий Новгород, 1999. – 19 с. – Текст : непосредственный.

115. Поташник, М. М. Управление профессиональным ростом учителя в современной школе / М. М. Поташник. – М. : Центр педагогического образования, 2009. – 445 с. – Текст : непосредственный.

116. Профессиональная педагогика : учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям / под редакцией С. Я. Батышева. – М. : Профессиональное образование, 1997. – 512 с. – Текст : непосредственный.

117. Пряжников, Н. С. Профессиональное самоопределение: теория и практика : учебное пособие / Н. С. Пряжников. – М. : Академия, 2008. – 320 с. – Текст : непосредственный.

118. Раицкая, Л. К. Дидактическая концепция самостоятельной познавательной деятельности студентов в интернет-среде : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Раицкая Лилия Климентьевна. – М., 2013. – 56 с. – Текст : непосредственный.

119. Райский, Б. Ф. Выявление и учет сдвигов в формировании у учащихся готовности к самообразованию / Б. Ф. Райский // Формирование у учащихся

готовности к самообразованию. – Волгоград : ВГПИ, 1977. – 189 с. – Текст : непосредственный.

120. Решетников, В. Г. Организационно-методическое сопровождение и методическая поддержка деятельности педагогов в условиях модернизации образования / В. Г. Решетников. – Текст : непосредственный // Омский научный вестник. – 2013. – № 5 (122). – С. 174–177.

121. Рубакин, Н. А. Избранное : в 2 томах / Н. А. Рубакин. – М. : Книга, 1975. – 221 с., 280 с. – Текст : непосредственный.

122. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер Ком, 1999. – 720 с. – Текст : непосредственный.

123. Савинова, Л. Ф. Проектирование современной системы профессиональной переподготовки педагога : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Савинова Людмила Федоровна. – М., 2003. – 48 с. – Текст : непосредственный.

124. Сазонова, З. С. Управление самостоятельной работой: мировой опыт / З. С. Сазонова. – Текст : непосредственный // Высшее образование в России. – 2003. – № 2. – С. 45–49.

125. Сальникова, О. Д. Программно-содержательное обеспечение развития компетенции самообразования у студентов бакалавриата : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Сальникова Олеся Дмитриевна. – Ставрополь, 2021. – 209 с. – Текст : непосредственный.

126. Самообразование. – Текст : непосредственный // Большая советская энциклопедия. – М. : Советская Энциклопедия, 1975. – Том 22. – 628 с.

127. Самостоятельная работа студентов : методические указания / составители: А. С. Зенкин, В. М. Кирдяев, Ф. П. Пильгаев, А. П. Лаш. – Саранск : Издательство Мордовского государственного университета, 2009. – 35 с. – Текст : непосредственный.

128. Светлова, В. А. Формирование готовности будущих педагогов к самообразованию средствами интерактивных технологий : диссертация на

соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Светлова Валентина Анатольевна. – Йошкар-Ола, 2015. – 187 с. – Текст : непосредственный.

129. Селиванова, Е. А. Психологические особенности организации обучения педагогов / Е. А. Селиванова, Н. Ю. Андреева, Л. А. Курышова. – Текст : непосредственный // Научно-теоретический журнал. – 2014. – № 2. – С. 20–30.

130. Семенов, А. А. Самообразование в системе непрерывного образования / А. А. Семенов. – СПб. : [б. и.], 2001. – 220 с. – Текст : непосредственный.

131. Сериков, Г. Н. Педагогические основы совершенствования управления самообразованием студентов : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Сериков Г. Н. – Тбилиси, 1988. – 14 с. – Текст : непосредственный.

132. Сидорова, А. В. Методическая поддержка педагогов: опыт построения эффективной модели повышения квалификации / А. В. Сидорова. – Текст : непосредственный // Народное образование. – 2017. – № 6-7 (1463). – С. 69–74.

133. Скопцова, Л. А. Педагогические условия индивидуально-типологического подхода к развитию культуры самообразовательной деятельности учителя : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Скопцова Людмила Александровна. – Казань, 2010. – 25 с. – Текст : непосредственный.

134. Сластенин, В. А. Педагогика : учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов. – М. : Академия, 2007. – 576 с. – Текст : непосредственный.

135. Современная дидактика: теория – практике / под редакцией И. Я. Лернера, И. К. Журавлева. – М. : ИТПИМИО, 1993. – 288 с. – Текст : непосредственный.

136. Соколова, И. Б. Организационно-педагогические условия самообразования будущих учителей : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Соколова Ирина Борисовна. – Армавир, 2000. – 200 с. – Текст : непосредственный.

137. Соколова, О. В. Становление конкурентоспособности будущих специалистов в учреждениях высшего профессионального образования / О. В. Соколова. – Текст : непосредственный // Высшее образование России. – 2001. – № 5. – С. 18–23.

138. Спирин, Л. Ф. Теория и технология решения педагогических задач: развивающееся профессионально-педагогическое обучение и самообразование : учебное пособие / Л. Ф. Спирин ; под редакцией доктора педагогических наук, профессора П. И. Пидкасистого. – М. : Российское педагогическое агентство, 1997. – 173 с. – Текст : непосредственный.

139. Статирова, О. И. Информационно-коммуникационные технологии как средство самообразования педагогов в системе повышения квалификации : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Статирова Ольга Ивановна. – Магнитогорск, 2009. – 24 с. – Текст : непосредственный.

140. Степанова, О. А. Реализация информационных потребностей преподавателей в процессе профессиональной деятельности средствами интернет-технологий / О. А. Степанова, Г. А. Диденко. – Текст : непосредственный // Современные наукоемкие технологии. – 2018. – № 6. – С. 233–237.

141. Суханов, П. В. Педагогическая концепция развития самообразовательной деятельности студентов в условиях информатизации образования : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Суханов Петр Владимирович. – Кострома, 2013. – 54 с. – Текст : непосредственный.

142. Татур, Ю. Г. Образовательная система России / Ю. Г. Татур. – М. : Высшая школа, 1999. – 278 с. – Текст : непосредственный.

143. Теплых, Л. В. Развитие самообразовательной деятельности студентов младших курсов (на материале дисциплины гуманитарных циклов) : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Теплых Людмила Владимировна. – Казань, 2005. – 23 с. – Текст : непосредственный.

144. Уразгалиева, Р. И. К проблеме формирования самообразовательной деятельности студентов в условия кредитной системы организации обучения / Р. И. Уразгалиева. – Текст : непосредственный // Мир науки, культуры, образования. – 2010. – № 3. – С. 141–144.

145. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата). – М., 2016. – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-01-pedagogicheskoe-obrazovanie-1426/> (дата обращения: 26.07.2023). – Текст : электронный.

146. Федотова, Г. А. Профессионально-ориентированные технологии обучения в высшей школе : учебное пособие / Г. А. Федотова. – Великий Новгород : НовГУ имени Ярослава Мудрого, 2010. – 104 с. – Текст : непосредственный.

147. Фельдштейн, Д. И. Психологические проблемы образования и самообразования современного человека / Д. И. Фельдштейн. – Текст : непосредственный // Мир психологии. – 2003. – № 4. – С. 267–276.

148. Философский энциклопедический словарь / автор-составитель Э. Разумский. – М. : Советская энциклопедия, 1983. – 840 с. – Текст : непосредственный.

149. Фомина, Е. Н. Формирование самообразовательной компетентности студентов на основе применения модульной технологии (на примере средних профессиональных учебных заведений) : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Фомина Елена Николаевна. – Волгоград, 2007. – 22 с. – Текст : непосредственный.

150. Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен. – 2-е издание. – СПб. : Питер ; М. : Смысл, 2003. – 860 с. – Текст : непосредственный.

151. Хекхаузен, Х. Экстринсивная и интринсивная мотивации / Х. Хекхаузен. – Текст : непосредственный // Мотивация и деятельность : в 2 томах. Том 2. – М. : Педагогика, 1986. – С. 234–238.

152. Ходякова, Н. В. Ситуационно-средовой подход к проектированию личностно развивающих образовательных систем : автореферат диссертации на

соискание ученой степени доктора педагогических наук / Ходякова Наталия Владимировна. – Волгоград, 2013. – 42 с. – Текст : непосредственный.

153. Холодная, М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования : учебное пособие для вузов / М. А. Холодная. – 2-е издание. – СПб. : Питер, 2002. – 264 с. – Текст : непосредственный.

154. Цветкова, А. Т. Технологии формирования мотивации и самоорганизации учебной деятельности у школьников и будущих учителей физики / А. Т. Цветкова. – М. : МПУ, 1997. – 233 с. – Текст : непосредственный.

155. Шадриков, В. Д. Парциальность рефлексии деятельности / В. Д. Шадриков, С. С. Кургинян. – Текст : непосредственный // Акмеология. – 2015. – № 2 (54). – С. 68–83.

156. Шамова, Т. И. Управление образовательными системами : учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / Т. И. Шамова. – М. : Академия, 2008. – 328 с. – Текст : непосредственный.

157. Шуклина, Е. А. Социология самообразования: предпосылки, методология, методика : монография / Е. А. Шуклина. – Екатеринбург : Издательство УГППУ, 1999. – 124 с. – Текст : непосредственный.

158. Шуклина, Е. А. Технологии самообразования: социологический аспект / Е. А. Шуклина. – Текст : непосредственный // Общественные науки и современность. – 1999. – № 5. – С. 140–151.

159. Щедровицкий, Г. П. Очерки по философии образования : статьи и лекции / Г. П. Щедровицкий. – М. : Эксперимент, 1993. – 154 с. – Текст : непосредственный.

160. Эверстова, С. Т. Повышение педагогических компетенций педагогов в процессе самообразования / С. Т. Эверстова. – Текст : непосредственный // СПО. – 2010. – № 8. – С. 55–57.

161. Энциклопедия по психологии / под редакцией В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. – М. : [б. и.], 1997. – 440 с. – Текст : непосредственный.

162. Энциклопедия профессионального образования : в 3 томах. Том 1 / под редакцией С. Я. Батышева. – М. : РАО ; АПО, 1999. – Текст : непосредственный.

163. Юдакова, С. В. Профессионально-педагогическое самообразование : учебное пособие / С. В. Юдакова. – Владимир : ВГГУ, 2010. – 131 с. – Текст : непосредственный.

164. Юдакова, С. В. Формирование готовности студентов вуза к профессионально-педагогическому самообразованию : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Юдакова Светлана Владимировна. – Шуя, 2002. – 20 с. – Текст : непосредственный.

165. Явдошенко, Е. О. Роль самообразования в становлении и развитии профессиональной компетентности педагога / Е. О. Явдошенко, И. А. Катаны, Т. В. Спасаева. – Текст : непосредственный // Оригинальные исследования (ОРИС). – 2018. – № 5. – С. 58–66.

166. Якушева, С. Д. Основы педагогического мастерства : учебник / С. Д. Якушева. – 6-е издание, стереотипное. – М. : Академия, 2013. – 256 с. – Текст : непосредственный.

167. Якушева, С. Д. Профессионально-педагогический инжиниринг в инновационной деятельности образовательного учреждения : монография / С. Д. Якушева. – М. : АПКиППРО, 2012. – 308 с. – Текст : непосредственный.

168. Ясвин, В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – М. : Смысл, 2001. – 366 с. – Текст : непосредственный.

169. Ясвин, В. А. Педагогический мажор дополнительного образования: концепция развития и инновационные проекты: монография. – М. : Федеральный институт развития образования. 2014. – 213 с. – Текст : непосредственный.

170. Ясвин, В. А. Школьная среда как предмет измерения: экспертиза, проектирование, управление / В.А. Ясвин. – М. : Народное образование, 2019. – 448 с. – Текст : непосредственный.

171. Brown, A. L. Metacognition, executive control, self-regulation, and other mysterious mechanisms / A. L. Brown // Metacognition, motivation, and understanding / E. Weinert, R. H. Kluwe (Eds.). – Hillsdale, N.J. : Erlbaum, 1987.

172. Council of Europe: Symposium on "Key competences for Europe". – Bern, 1996. – P. 109.

173. Delor, Zh. Obrazovanie: sokrytoe sokrovishche : doklad mezhdunarodnoy komissii po obrazovaniyu dlya XXI veka, predstavlenyy YuNESKO [Learning: The Treasure: report of the International Commission on Education for the XXI Century , submitted to UNESCO] / Zh. Delor. – Paris : UNESCO Publ., 1996. – 53 p.

174. Hansford, B. C. The relationship between self and achievement-performance measures / B. C. Hansford, J. A. Hattie // Review of Educational Research. – 1982. – № 52. – Pp. 123–142.

175. Lewis, R. How write selfstudy materials / R. Lewis. – L., 1981. – 61 p.

176. Model of Competence. Which reflects the needs of employment. Prime. Research and Development. – 1999.

177. Moore, D. R. Competence, competency and competencies: performance assessment in organizations / D. R. Moore, M.-I. Cheng, A. R. J. Dainty // Work Study. – 2002. – Vol. 51. – № 6. – Pp. 314–319.

178. Pekrun, R. Self-concepts: Educational Aspects / R. Pekrun // International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences / N. J. Smelser, P. B. Baltes (Eds.). – N.Y. : Pergamon Press, 2001. – Pp. 13799–13803.

179. Recommendation of the European Parliament and of the Council (on key competences for lifelong learning). – URL: [http:// europa.eu.int/comm/education/policies/2010/objectives en.html#basic](http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/objectives_en.html#basic).

180. Schunk, D. H. Self-efficacy and education and instruction / D. H. Schunk // Self-efficacy, Adaptation, and Adjustment: Theory, Research, and Application / J. E. Maddux (Ed.). – N.Y. : Plenum, 1995. – Pp. 281–303.

181. Silén, Ch. Self-directed learning – A learning issue for students and faculty! / Ch. Silén, L. Uhlin // TeachinginHigherEducation. – 2008. – Pp. 461–475. – URL: 10.1080/13562510802169756.

182. Zimmerman, B. J. Self-regulated Learning / B. J. Zimmerman // International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences / N. J. Smelser, P. B. Baltes (Eds.). – N.Y. : Pergamon Press, 2001. – Pp. 13855–13859.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение А

(обязательное)

Эссе

«Профессиональное самообразование педагога в новой реальности»

Исследование проводится в целях оптимизации учебного процесса, а не оценивания слушателей курсов. Просьба быть откровенным.

Напишите эссе (сочинение объемом 1–2 страницы машинописного текста), ответив на следующие вопросы:

1. Самообразование педагога это ...
2. Самообразование педагога включает в себя...
3. Самообразование педагога обеспечивает...
4. Ценность самообразования для педагога заключается...
5. Стремление к самообразованию педагога закономерно связано...
6. Самообразование требует от педагога...

Для того чтобы Вы были более откровенны в своих суждениях, вы можете не подписывать свое эссе.

Спасибо! Желаем вам плодотворной работы!

Приложение Б

(рекомендуемое)

Методика самооценки ориентировочной основы самообразовательной деятельности педагога

Инструкция

Внимательно изучите таблицу и, выбрав ту функцию организации самообразовательной деятельности, которая для вас наиболее значима, поместите ее на первое место, отметив цифрой 1. Затем выберите вторую по значимости функцию и отметьте её цифрой 2. Затем сделайте то же со всеми оставшимися функциями. Наименее важная останется последней и займет 10-е место. Работайте не спеша, вдумчиво. Конечный результат должен отражать вашу истинную позицию.

В следующей колонке «Оценка способности осуществлять отдельные действия (этапы) самообразования» оцените, в какой степени вы владеете каждым из приведенных этапов организации своей самообразовательной деятельности по 10-балльной шкале (1 – совсем не владею ... 10 – владею в полной мере).

Функция	Ранг функции	Оценка способности выполнять действие
Самоанализ исходного уровня профессиональной образованности педагога		
Целеполагание и мотивация самообразования		
Планирование и проектирование самообразования		
Организация педагогического взаимодействия в решении задач самообразования		
Самооценка промежуточных результатов самообразования		
Рефлексия процесса и результатов самообразования		
Разработка комплексных вариативных самообразовательных решений в условиях неопределенности		
Деловая коммуникация с использованием интернет-сервисов и иных средств		
Руководство средней группой людей (до 30 человек)		
Адекватная самооценка квалификации и компетенций. Ориентация на обучение на протяжении жизни		

Приложение В
(рекомендуемое)

Карта
самооценки элементов компетенции самообразования педагога

Уважаемый коллега!

Просим вас оценить уровень своего опыта самообразовательной деятельности по отдельным его проявлениям. Для этого оцените в крайнем правом столбце свой уровень владения указанными умениями и способами, имеющимися в разделах таблицы «УМЕНИЯ» и «ВЛАДЕНИЕ СПОСОБАМИ» в диапазоне оценок от 1 до 10, где 1 – самая низкая оценка, 10 – самая высокая.

I. ЦЕННОСТНО-МОТИВАЦИОННЫЙ КОМПОНЕНТ		
№	УМЕНИЯ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ	БАЛЛЫ
1.	Умение анализировать мировоззренческие социально и личностно значимые проблемы	
2.	Умение анализировать основные ценности и смыслы учебно-профессиональной самообразовательной деятельности	
3.	Умение определять нравственную ценность педагогического факта или явления	
4.	Умение применять системный подход при ценностном анализе явлений педагогической реальности	
5.	Умение выделять традиционные ценности педагога в учебно-профессиональной деятельности	
6.	Умение выделять и формулировать собственную мировоззренческую позицию в самообразовательной деятельности	
7.	Умение уважать и учитывать мировоззренческую позицию других людей	
8.	Умение определять и формулировать свои неосознаваемые ценности и мотивы поведения	
9.	Умение дифференцировать и ранжировать свои жизненные ценности и смыслы.	
10.	Умение определять приоритетные направления саморазвития и самореализации	
<i>Средний балл по мировоззренческим умениям</i>		
ВЛАДЕНИЕ СПОСОБАМИ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ ОРГАНИЗАЦИИ САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ		
1.	Владение способами объективного оценивания своей образованности	
2.	Владение способами ценностного отношения к самообразованию	

	педагога	
3.	Владение способами самомотивации к овладению системным опытом профессионального саморазвития	
4.	Владение способами социальной ориентировки на основе собственной мировоззренческой позиции и своих убеждений	
5.	Владение способами моделирования биполярных социальных и личностных координат саморазвития	
6.	Владение способами дифференциации ценностей и смыслов собственной жизни	
7.	Владение способами осознанного выбора нравственных способов жизнедеятельности и взаимодействия с людьми	
8.	Владение способами осознания своих ценностей, мотивов, целей и смыслов	
9.	Владение способами систематизации и иерархизации ценностей, мотивов, целей и учебно-профессиональной деятельности	
10.	Владение способами перевода жизненных ценностей и смыслов в конкретные цели учебно-профессиональной деятельности	
<i>Средний балл по владению способами ценностно-смысловой организации самообразовательной деятельности</i>		
Средний балл по ценностно-мотивационному компоненту опыта		
II. КОГНИТИВНО-ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ КОМПОНЕНТ		
ПРОЕКТНО-ПРОГНОСТИЧЕСКИЕ УМЕНИЯ		
1.	Умение выделять субъектные функции самообразовательной деятельности	
2.	Умение моделировать функции самообразовательного маршрута	
3.	Умение структурировать свою учебно-образовательную деятельность	
4.	Умение моделировать свою учебно-профессиональную деятельность	
5.	Умение прогнозировать возможные варианты собственного профессионального становления	
6.	Умение самостоятельно ставить и формулировать цели своего профессионального самообразования	
7.	Умение принимать самостоятельные образовательные решения	
8.	Умение планировать свою самообразовательную деятельность	
9.	Умение осуществлять диагностику и педагогическую оценку результата своего самообразования	
10.	Умение рефлексировать полноту управленческого цикла, реализуемого в организации самообразовательной деятельности	
<i>Средний балл по социально-интеллектуальным умениям</i>		
ВЛАДЕНИЕ СПОСОБАМИ АЛГОРИТМИЗАЦИИ САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ		
1.	Владение способами структурного, функционального и динамического анализа самообразовательной деятельности	
2.	Владение способами концептуализации и алгоритмизации своего опыта самообразовательной деятельности	
3.	Владение способами структурирования и описания своего ментального опыта самообразовательной деятельности	
4.	Владение способами перехода от реальной деятельности к её моделям и обратно	

5.	Владение способами выделения и описания особенностей отдельных действий самообразовательной деятельности	
6.	Владение способами структурирования и алгоритмизации самообразовательной деятельности	
7.	Владение способами векторного отражения целей и задач самообразовательной деятельности	
8.	Владение способами влияния на внешние и внутренние факторы самообразования	
9.	Владение способами алгоритмизации принятых решений по самообразованию	
10.	Владение способами выработки собственных критериев оценивания результатов самообразования	
<i>Средний балл по владению способами алгоритмизации самообразовательной деятельности</i>		
Средний балл по когнитивно-организационному компоненту		
III. РЕГУЛЯТИВНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ КОМПОНЕНТ		
РЕГУЛЯТИВНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЕ УМЕНИЯ		
1.	Умение реализовывать отдельные функции организации самообразования	
2.	Умение выделять в самообразовательной деятельности отдельные личностно-деятельностные функции	
3.	Умение формулировать цели реализации самообразовательных стратегий	
4.	Умение планировать и проектировать свою самообразовательную деятельность	
5.	Умение осознанно занимать субъектную позицию в своей учебно-профессионально-образовательной деятельности	
6.	Умение обеспечивать полный цикл управления самообразовательной деятельностью	
7.	Умение включаться в полисубъектную общность и продуктивно действовать в команде	
8.	Умение выделять и реализовывать свои субъектные функции в совместной самообразовательной деятельности	
9.	Умение выстраивать продуктивные отношения на всех уровнях педагогического самообразовательного взаимодействия	
10.	Умение оценивать образовательный результат по своим критериям	
<i>Средний балл по регулятивно-деятельностным умениям</i>		
ВЛАДЕНИЕ СПОСОБАМИ САМОРЕГУЛЯЦИИ ДЕЙСТВИЙ И СОСТОЯНИЙ		
1.	Владение способами активизации педагогического анализа ситуаций самосовершенствования	
2.	Владение способами определения факторов влияния на свое эмоциональное состояние	
3.	Владение способами эмоциональной саморегуляции	
4.	Владение способами распознавания факторов, затрудняющих организацию самообразовательной деятельности	
5.	Владение способами декомпозиции самообразовательных целей на организационно-исполнительские задачи и их реализовывать	
6.	Владение функционально-матричным способом определения процессуальных задач в самообразовании	
7.	Владение способам выстраивания разного уровня субъектности	

	позиции и отношения в самообразовательном взаимодействии	
8.	Владение способами выработки стратегии педагогического взаимодействия в самообразовании	
9.	Владение социальными практиками культурного наследования в самообразовательной деятельности	
10	Владение способами волевой саморегуляции самообразовательной деятельности	
<i>Средний балл по владению способами саморегуляции действий и состояний</i>		
Средний балл по регулятивно-деятельностному компоненту		

Благодарим вас за оказанную помощь!