

СОВРЕМЕННЫЕ СТРАТЕГИИ И МОДЕЛИ ОБРАЗОВАНИЯ

Г.А. Игнатьева, О.В. Тулупова

Инновационный технологический формат дополнительного профессионального образования педагогов

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению инновационных процессов в дополнительном профессиональном образовании педагогов. В русле антропологической концепции инновационного развития дополнительного профессионального образования рассматриваются подходы к его институциональному оформлению как стратегического образовательного института инновационного развития экономики и общества. На основе анализа отечественного и зарубежного опыта дополнительного профессионального образования как разновидности образования взрослых выделены характерные особенности функционирования и развития современных моделей дополнительного профессионального образования в соответствии с принципами проектно-преобразующей парадигмы.

Методология исследования строится на основе представления о дополнительном профессиональном образовании педагогов, как о самостоятельной системе деятельности, имеющей собственную идеологию, ценности, программные установки, квалифицированные кадры, организационную структуру, собственные механизмы функционирования и развития.

Предложена концептуальная схема моделирования событийных деятельностных образовательных технологий в условиях дополнительного профессионального образования педагогов, включающая онтологический контекст, связанный с представлением об образовательном со-бытии как об источнике развития субъектности, характеристику антропологической (событийной) модели дополнительного профессионального образования, составляющую методологический контекст концептуальной схемы, описание технологических параметров развития субъектности и форм событийной организации образовательного процесса в условиях дополнительного профессионального образования.

Ключевые слова: антропологический подход, повышение квалификации, профессиональная педагогическая позиция, профессиональное развитие, непрерывное образование, образование взрослых, дополнительное профессиональное образование, развитие субъектности, деятельностные образовательные технологии, образовательное событие.

Abstract. The article is devoted to innovative processes in additional professional education of teachers. There are considered the approaches of anthropological concept of additional professional education's innovative development to its institutional design as a strategic educational institution of innovative development of economy and society. Based on the national and foreign experience in additional professional education as a kind of adult education, the authors describe typical features of functioning and development of modern models of additional professional education in accordance with the principles of project-transformative paradigm. The research methodology is based on the understanding of additional professional education of teachers as an independent activity system having its own ideology, values, goals, qualified personnel, organization chart, mechanisms of functioning and development. The authors also proposed a conceptual scheme of the co-existence activity-related educational technologies modeling which is realized in the conditions of additional professional education of teachers and includes ontological context associated with the idea of educational co-existence as the source of subjectivity's development. The authors also give characteristics of the anthropological (co-existence) additional professional

education's model, as the methodological context of the conceptual scheme, as well as the description of technological parameters of subjectivity's development and forms of educational process's co-existence organization in the conditions of additional professional education.

Keywords: *educational co-existence, activity-related educational technology, additional professional education, development of subjectivity, anthropological approach, professional pedagogical position, proficiency improvement, professional development, continuing education, adult education.*

Актуальность инновационных изменений в дополнительном профессиональном образовании

Происходящие в современном образовании одновременные структурные, институциональные и содержательные изменения ставят систему дополнительного профессионального образования педагогов перед необходимостью разработки способов согласования этих преобразований на всех уровнях системы образования на основе взаимообусловленных ответственностей участников образовательных отношений за результаты. Базовым ресурсом протекающих изменений в образовании являются кадровые ресурсы, уровень профессиональной квалификации педагогических и руководящих работников системы образования и способность принимать изменения и практически их реализовывать. На необходимость разработки новых моделей организации дополнительного профессионального образования как сферы образования взрослых, обеспечивающей формирование у специалистов системы образования готовности воспринимать и реализовывать модернизационные идеи, способности определять не только смыслы, личностные цели своей деятельности, но и составлять свой портфель заказа на профессиональное развитие, видеть себя в этом процессе как подлинного субъекта деятельности и позитивных изменений, указывают следующие противоречия:

- между нарастающими темпами модернизации образования и отсутствием профессионального потенциала педагогического корпуса системы образования, обладающего требуемым уровнем готовности к решению поставленных задач;

- между федеральными целевыми установками модернизации российского образования и практической неразработанностью технологий реализации поставленных задач и включения в реальную практику;
- между быстро осуществляемыми социально-экономическими и нормативно-правовыми преобразованиями в российском обществе, влияющими на систему образования, и практическим отсутствием в системе повышения квалификации дополнительных профессиональных программ, обеспечивающих формирование новых профессиональных позиций педагогов, определяющих готовность педагогов к работе в инновационном режиме [1].

Нам представляется, что описание инновационного технологического формата дополнительного профессионального образования педагогов должно осуществляться в концептуальных рамках, определенных нами в рамках инновационной деятельности кафедры педагогики и андрагогики ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования», выступающей в качестве Федеральной инновационной площадки Министерства образования и науки РФ «Проектно-сетевой институт инновационного образования» [2].

Содержательную канву данной статьи определяют три ключевых концепта:

1. Вектор инновационного развития сферы дополнительного профессионального образования педагогов.
2. Проецирование дополнительного профессионального образования педагога в контекст общих тенденций развития образования взрослых.

3. Условия и механизмы «выращивания» профессионала нового типа в системе дополнительного профессионального образования.

Вектор инновационного развития сферы дополнительного профессионального образования педагогов

Инновационное развитие дополнительного профессионального образования педагогов следует рассматривать, прежде всего, в плане становления данной области профессионального образования как интенсивно растущей системы, потенциально соответствующей современным требованиям воспроизводства и «выращивания» профессиональных кадров, адекватной контекстам социально-экономического развития общества, требованиям профессионального и личностного развития человека.

Проблема профессиональности сегодня выступает как ключевая для модернизации общества, будучи тесно связанной с его потребностью в постоянном обновлении знаний [3]. Предметом преобразований в профессиональном образовании сегодня становятся существенные количественные и качественные сдвиги в производстве, науке, информатике, биоинженерии, нанотехнологии и др., сопровождающиеся повышением требований к наращиванию интеллектуального потенциала общества, качеству человеческих ресурсов, изменению принципов управления и других факторов, обеспечивающих стратегические цели развития образования, представляющих собой приоритетное направление государственной экономической и социальной политики России [4].

Напрямую отнести данный тезис к сфере дополнительного профессионального образования педагогов сложно, поскольку в силу консервативно-охранительной функции, присущей педагогической деятельности и образованию в целом, данная область «гуманитарного производства» по-прежнему отстаёт от достижений научно-технического прогресса. Сформировалось и углубляется противоречие между непрерывно возрастающим объёмом необходимых человеку знаний и умений и ограниченными условиями для овладения ими в существующих формах

дополнительного профессионального образования. Общество встало перед фактом отставания системы дополнительного профессионального образования от социальной практики и новых реальностей жизни. Объективным является то, что в настоящее время дополнительное профессиональное образование нуждается не только в качественном обновлении своих содержательных и функциональных оснований, но и в изменении самих принципов организации системы в целом [5].

При этом следует учитывать две ключевые направленности дополнительного профессионального образования. С одной стороны, являясь частью непрерывного образования или «образования через всю жизнь», эта сфера должна ориентироваться на развитие взрослого человека во всех его ипостасях, формирование полноты и целостности человеческой реальности. В то же время данный тип образования имеет свою особую предметность, обеспечивая соответствие специалиста современным требованиям, развитию рациональности и других качеств человека, необходимых ему в повседневной жизни в условиях инноваций.

Сложившееся в сознании специалистов в индустриальный период так называемое «производственное мышление» приобрело своё довлеющее значение как основная онтологическая и организационно-техническая форма представлений о профессиональном образовании, породив огромное число научно-педагогических подходов (например, компетентностный), эмпирических представлений о практике профессионального образования. Отсюда преимущественным стал «производственный» формат организации дополнительного профессионального образования [6].

В то же время, очевидно, что дополнительное профессиональное образование есть действительность, сугубо производная от замыслов человека, его профессиональной жизни. Формы дополнительного профессионального образования рождаются и строятся в актах развития человека, через его понимание и рефлекссию. То есть, дополнительное профессиональное образование имеет отношение к человеческой реальности, проблемам её сущности и полноты,

к антропологическому, а не производственному, по сути, смыслу, заложенному в закономерности развития человека в онтогенезе; условия его выращивания и становления в образовательных процессах; в реалиях социальной жизни [7].

Основная проблематика дополнительного профессионального образования заключается в противоречии между производственным пониманием профессионального образования и собственно деятельной природой человеческой жизни в антропологической проекции. Данное противоречие может и должно разрешаться в рамках интеграции и сопряжения двух направлений: совершенствование профессионализма по требованиям социума и профессиональное развитие человека как ценность и цель [6].

Построение нового технологического формата дополнительного профессионального образования педагогов предполагает учёт двух принципиальных моментов.

Первый связан с общественным заказом на новый педагогический профессионализм, что актуализирует построение новых форм, методов и содержания подготовки управленческих и педагогических кадров в системах кооперации «образование – наука – практика». В усложняющейся динамике общественного развития реализация данного заказа предполагает обязательный выход на проектные формы работы. В условиях проектного эксперимента нами обсуждается и разрабатывается новый тип научно-образовательно-технологического уклада, как мегапроекта развития дополнительного профессионального образования, который на этапе нормирования инновации должен быть оформлен в определённой технологической форме «нового института образования». При этом обязательным общим условием его построения, а, следовательно, и всех видов взаимодействий является целенаправленное проектно-сетевое кооперирование в рамках интегральной системы, состоящей из разных видов деятельности: практико-ориентированной и фундаментальной науки; проектно-конструкторских разработок инновационного типа; сетевых структур организации и управления и пр. [8].

Второй момент связан с разработкой и внедрением образовательных, управленческих, социально-экономических, информационных

и других гуманитарных технологий в качестве механизмов функционирования и развития дополнительного профессионального образования. Использование данных технологий обеспечивает реальные условия для соорганизации ресурсов субъектов системы кооперации «производство – наука – образование», вплоть до конкретных взаимодействий учреждений и организаций, с одной стороны, и всей социальной инфраструктуры, с другой.

Таким образом, сегодня дополнительное профессиональное образование должно рассматриваться в качестве становящейся и в определенном смысле новой образовательной (общественной) системы, реализующей фундаментальный антропологический смысл образования – выращивания и формирования в образовательных процессах субъектных способностей человека с упором на создание условий для саморазвития как фундаментальной способности человека становиться и быть подлинным субъектом своей собственной жизни; способности превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования [9].

Будучи целостным, но внутренне дифференцированным объектом, дополнительное профессиональное образование состоит из множества подструктур разного типа, строения и содержания, соорганизующихся в разные формы и раскрывается в трёх интерпретациях и как сфера общественной практики, и как механизм культурно-исторического наследования в профессиональном развитии, и как особая форма развития человека. Это предполагает его отображение в системе соответствующих понятий; обозначение в разных языковых формах; включающее разные виды деятельностных практик, а, следовательно, состоящее из различных наборов процедур и операций [10].

Признание инновационного характера развития дополнительного профессионального образования означает осуществление кардинального перехода к производству нематериальных ресурсов (интеллектуальных, нравственно-волевых, рефлексивно-деятельностных) и новейших образовательных технологий их получения – гуманитарных технологий, являющихся по своей сути практикой становления, развития,

удержания и защиты «собственно человеческого в человеке». Очевидно, что выявление и наращивание качества такого ресурса – это специальная и очень сложная задача, решить которую можно только проектируя, организуя и осуществляя единство многообразия процессов и форм образования в одном образовательном пространстве [11].

Дополнительное профессиональное образование педагога в контексте общих тенденций развития образования взрослых

Следуя сложившейся в настоящее время практике образования взрослых, дополнительное профессиональное образование в развитых странах реализуется на трёх основных уровнях: инновационном, нормативном (догоняющем) и социальном, характеризующихся с точки зрения сочетания социально-политических и экономических интересов в образовании. Первый уровень – это обучение высокотехнологичным знаниям и навыкам, которые обеспечивают модернизационные трансформации экономики (на макроуровне) или повышают конкурентоспособность конкретной организации (на микроуровне). В дополнительном профессиональном образовании это инновационные образовательные программы для так называемой «профессиональной элиты». Уровень нормативного (догоняющего) образования связан с трансляцией устойчивых и распространённых знаний, что в дополнительном профессиональном образовании осуществляется через традиционные программы, направленные на поддержание уровня профессиональной компетентности специалистов в состоянии, обеспечивающем устойчивое функционирование той или иной отрасли экономики или социальной сферы. Социальный уровень связан с дополнительным, адаптирующим обучением, имеющим преимущественно социальный эффект в виде поддержки взрослых, столкнувшихся с рисками и для дополнительного профессионального образования – это поддержка специалистов, испытывающих профессиональные затруднения различного рода, в том числе, связанные с таким явлением как «профессиональное выгорание» [12].

Сравнительный анализ исследований процессов становления и развития дополнительного профессионального образования как важной сферы непрерывного образования взрослых показал, что в основном изучаются проблемы:

- разработки новых форм обучения, фактически стирающих грани между институционально организованной учебной и досуговой деятельностью: «transformative learning», «communicative learning» [13, 14];
- создания открытой образовательной среды, включая вопрос об особенностях процесса обучения взрослых, который генерируется при столкновении с неоднозначностью, производимой сложностями изменяющейся действительности [15];
- андрагогических моделей обучения, раскрывающих возможности самоорганизации взрослых обучающихся в построении эффективных образовательных маршрутов [16];
- типологии когнитивных стилей обучения взрослых, под которыми понимаются способы получения, организации и обработке информации, развивающиеся в соответствии с основными характеристиками личности [17];
- разработки педагогических технологий, ориентированных на развитие способностей к рефлексии и саморазвитию, в рамках отечественных школ психологии рефлексии: Н.Г. Алексеев, О.С. Анисимов, А.В. Карпов, Ю.Н. Кулюткин, В.А. Петровский, И.Н. Семёнов, С.Ю. Степанов [18; 19; 20];
- формирования субъектной позиции взрослых в целостном образовательном процессе как изменения внутреннего образа при взаимодействии с внешним миром, как непрерывного процесса осознания [21];
- преобразования личностного и житейского опыта в профессиональную практику, разработки способов обучения на основе практики [22] и др.

В концептуальном поле образования взрослых сегодня доминируют три ключевых направления теоретических разработок, с которыми связаны определенные модели обучения взрослых. В социологической концепции акцент ставится на взаимовлияние социальной конс-

трукции действительности и собственно обучения, которое опирается на традиционно-дидактическую (объяснительно-иллюстративную) модель обучения. В психологической концепции обучение считается одним из основных факторов психического развития взрослого человека, соответственно на практике предпочтение отдается проблемно-поисковой модели обучения. И, наконец, феноменологическая концепция, в которой учитывается влияние социокультурного окружения на процесс обучения, с одной стороны, и психических и физиологических особенностей взрослых обучающихся, с другой реализуется посредством фасилитирующей модели обучения с центрированностью на каждом обучающемся (поддержка индивидуальных программ) [23].

В целом, современные модели дополнительного профессионального образования, на наш взгляд, в соответствии с принципами проектно-преобразующей парадигмы необходимо рассматривать в следующих характерных особенностях их функционирования и развития:

- как методологический принцип, трактующий дополнительное профессиональное образование либо как дополнение компенсирующего или корректирующего содержания, пополняющее уже имеющиеся базовые знания, умения, компетенции; либо как восполнение того, чего нет в образовании человека, но жизненно ему необходимо, т.е. восполнение образовательного потенциала до желаемой человеком полноты, охват образованием человека в целом;
- как общественную ценность, определяющую социальное и личностное значение дополнительного профессионального образования как особой сферы жизнедеятельности человека, расширяющей его возможности;
- как составную часть социума, жизнеспособность в котором обусловлена следующими факторами: а) высокой социально-экономической динамикой общества; б) глобализацией экономики; в) появлением новых технологий и производств; г) ростом конкуренции; д) демографическими изменениями; е) увеличением свободного времени людей; ж) ростом общей образованности населения;
- как культуру кооперации различных позиций для решения общей задачи повышения квалификации и переподготовки профессиональных кадров, куда помимо сложно организованной позиционной структуры профессионально-педагогической деятельности входят различные государственные структуры, общественные организации, непосредственно работодатели, учреждения профессионального образования и др.;
- как социально-экономический фактор, представляющий учреждения дополнительного профессионального образования как самостоятельные субъекты на рынке образовательных услуг;
- как область научных исследований в сфере гуманитарного научного знания, опирающуюся на эмпирические исследования, социологические методы, изучение и обобщение педагогического опыта;
- как составную часть иерархически организованной системы непрерывного образования взрослых, являющуюся самостоятельной педагогической категорией, влияющей на развитие основного профессионального образования;
- как практику образования взрослых, - опирающуюся на активные формы и методы обучения, утверждающую приоритет самостоятельного обучения в рамках педагогического самоконтроля и диагностики, сопровождения и консультирования.

Концептуальная схема моделирования событийных деятельностных образовательных технологий в условиях дополнительного профессионального образования педагогов

Дополнительное профессиональное образование педагогов, как и любая общественная практика, представляет собой самостоятельную систему деятельности, имеющую собственную идеологию, ценности, программные установки, квалифицированные кадры, организационную структуру, собственные механизмы функционирования и развития. В современных условиях её основной миссией или сверхзадачей как

культурно-образовательной структуры выращивания педагога – профессионала нового типа является профессиональное развитие педагогов через создание предпосылок для движения к принципиально новому содержанию деятельности, самоопределения в профессионально значимых ситуациях, построения программ самообразования.

При построении концептуальной схемы моделирования событийных деятельностных образовательных технологий мы исходим из представлений антропологического подхода о моделировании образовательных процессов и образовательных технологий и об основной форме соорганизации (сопряжения) двух видов образовательной деятельности – учения и обучения в условиях дополнительного профессионального образования.

Элементарной единицей такого сопряжения является «образовательная ситуация» или «образовательное событие», которое, прежде всего, мыслится по принципу относительного равновесия сил субъектов образовательного процесса, равноценности прав и обязанностей, возможностей целеполагания (проектирования) и рефлексирования [24]. Процессуальной основой образовательной ситуации или образовательного события является процесс непрерывного реконструирования смысловой структуры некой «воображаемой» действительности (прообраза будущей образовательной реальности) в конечной рефлексии приобретенного опыта, в процессе продействия, восприятия, понимания, смыслообразования. Именно поэтому образовательная ситуация всегда проблемна по своему характеру, по тому основанию, что мысленная её конструкция никогда не совпадает с натуральным протеканием. Это и есть основной механизм образовательного процесса проектно-преобразующего типа в рамках непрерывного образования и обучения взрослых.

Событийная деятельностная образовательная технология есть, прежде всего, гуманитарная технология, под которой понимаются новые, современные формы бытования и функционирования гуманитарного знания, в том числе образовательного знания [25]. Сущностной

характеристикой данной технологии является преднамеренное конструирование субъект-субъектных отношений, обуславливающих характер индивидуально-личностных изменений, например, взаимодействия преподавателя и обучающегося [26].

Исходя из этого, ориентируясь на центральную идею антропологии образования – идею о развитии человеческих общностей (Н.Г. Алексеев, Ю.В. Громыко, В.И. Слободчиков), мы рассматриваем событийную деятельностную образовательную технологию, прежде всего, как механизм соорганизации разных деятельностей (позиций) в одно целое – сложно организованную систему, которая задается принципом со-бытия, а не простой совокупностью своих частей.

Концептуальная схема моделирования событийных деятельностных образовательных технологий в условиях дополнительного профессионального образования педагогов включает в себя четыре контекста: онтологический, методологический, технологический и практический.

Онтологический контекст связан с представлением об образовательном со-бытии как об источнике развития той или иной формы субъектности, проявляющейся в деятельности (со-бытие – действие, т.е. становление нового способа действия), в сознании (со-бытие – понимание, или порождение личного отношения – ценности к определенному явлению, факту, процессу, феномену и др.) [27], в общности (коммуникативное со-бытие – социально закреплённая форма коммуникативного взаимодействия, которая определяется единством его условий, функций и инвариантными признаками речевого поведения его участников, заданными социальными нормами и правилами [28]. При этом под субъектностью мы понимаем системное человеческое качество, в котором реализуется стремление к проявлению и реализации себя, способность стать причиной изменений в своём субъектном мире, в том числе стать «причиной себя», иными словами, суметь отказаться от роли щепки в водовороте жизни и управлять своей жизнедеятельностью [29]. Пространством совершения события является событийная общность – совместное бытие, соприкосновение

жизней (бытия) нескольких людей, пересечение в общем эмоционально-психологическом и ценностно-смысловом пространствах, которое ощущается ими как встреча, характеризующаяся принятием друг друга, взаимопониманием, духовной связью, межпозиционным взаимодействием, требующим самоопределения, выбора, проявления открытой позиции [30].

Таким образом, под образовательным событием мы будем понимать ограниченное в пространстве и времени социальное явление, приводящее к антропологическим сдвигам и изменениям, в предел — к экзистенциальным изменениям, изменениям на уровне сущности человека (в деятельности, в сознании, в общности) [24].

При сохранении общей установки понимания событийной деятельностью технологии как механизма развития субъектности человека её применение в условиях дополнительного профессионального образования имеет свою специфику, связанную, во-первых, с представлением о ситуации профессиональной нужды (проблемной профессиональной ситуации) каждого обучающегося в данных обстоятельствах его жизни; и, во-вторых, со складыванием совместного действия по содержанию образования, которое определяется в проектных формах.

Отсюда само событие профессионального развития педагога складывается из:

1) разрыва между профессиональной нуждой и её предметом, обозначающего потребность в совершении шага профессионального развития;

2) встречи потребности с предметом, выражающейся в принятии решения (постановке образовательной задачи);

3) ориентировки в условиях достижения поставленной цели;

4) овладения новыми инструментами и способами деятельности;

5) осознания педагогом появления в себе нового качества (нового способа деятельности);

6) оформления нового качества в адекватной культурной и социальной форме – образовательном продукте;

7) конституирования ((от лат. *constituere*) – составление, установление, определение состава, содержания чего-либо) нового качества

Другим (в форме экспертизы образовательного продукта);

8) утверждения нового качества (его институализации, то есть оформления в качестве новой нормы профессиональной педагогической деятельности), что означает оформление новой профессиональной педагогической позиции, которую мы, вслед за Н.Г. Алексеевым, понимаем, как способ реализации действующей ценности в том месте, которое человек занимает в совместном действии [31].

Методологический контекст концептуальной схемы моделирования событийных деятельностных образовательных технологий задаётся характеристиками принципа событийности как ведущего принципа антропологического подхода к построению событийной модели дополнительного профессионального образования.

Технологический контекст разрабатывается нами исходя из того, что принимая во внимание центральный смысл антропологии образования, состоящий в практике преобразования человека в соответствии с онтологическими представлениями о свободе, достоинстве, созидательной разумности человека, реализуемом в антропопрактике, как особом образовательном формате, ориентированном на развитие субъектности человека, образовательная технология дополнительного профессионального образования развёртывается не в сторону усвоения педагогом предметно-практической стороны профессиональной деятельности, а в сторону совершенствования, развития своей профессионально-личностной позиции.

Практический контекст концептуальной схемы моделирования событийных деятельностных образовательных технологий в условиях дополнительного профессионального образования связан с двумя основными путями построения образовательного события, которым соответствуют определённые формы событийной организации образовательного процесса.

Первому способу организации образовательного события: от предметной действительности к рефлексии её контекстов, возможных вариантов самоопределения её субъектов наиболее соответствуют:

Характеристики антропологической (событийной) модели ДПО

Философско-мировозренческая доминанта	Духовно-этическая
Объект образовательной деятельности	Со-бытийная профессионально-деятельностная общность как полисубъект инновационной деятельности в образовании и как пространство развития субъектности педагога
Миссия (сверхзадача)	Поддержка сущностного познания и актуализации сущностных сил нового педагогического профессионализма. Сопровождение процессов позиционного самоопределения
Направленность	Универсализация индивидуального бытия в образовательной реальности (придание индивидуальному бытию свойств универсума за счёт взаимовлияния и взаимообогащения индивидуальностей), самотрансценденция – от лат. <i>transcendentis</i> – выходящий за пределы, в данном контексте – превращение внутренней активности в изменения во внешнем мире и синергия, означающая эффект суммирующего взаимодействия нескольких факторов, которые характеризуются превосходящим действием над отдельно взятым компонентом в виде суммы
Основные модельные характеристики	Сущностные силы человека: субъектность; рефлексивность, как способность человека выходить за пределы собственного “Я”, осмысливать, изучать, анализировать что-либо с помощью сравнения образа своего “Я” с какими-либо событиями, личностями; совестливость, означающая чувство нравственной ответственности перед другими; положительное духовно нравственное качество личности, проявляющееся как высокая чувствительность к нравственной стороне своих поступков, как самокритичность, как предъявление к себе самых высоких нравственных требований; критерий оценки не столько действий и побуждений партнёров, сколько оценки своих собственных мотивов, действий и их последствий
Норма развития	Самотрансцендентность («быть выше себя»), самоопределение как добровольное принятие определенных обязательств (ценности) и следование им
Общий результат развития	Позиция, воплощённая в новом типе поведения

- модернизированные типы традиционных учебных занятий: лекции: проблемная лекция, лекция – визуализация, лекция с обратной связью, лекция – провокация, лекция – диалог и др. формы лекций, объединяющей характеристикой которых является наличие своеобразной имитации профессиональной ситуации, в условиях которой необходимо воспринимать, осмысливать, и оценивать большое количество информации; практикумы: формирующий (освоение и моделирование культурного содержания); обобщающий (систематизация, перенос, интеграция знаний); творческий (опыт творчества на базе исследовательских или конструкторских творческих задач);
- тренинги, представляющие собой форму образовательного события, ориентированную

на овладение самоорганизацией через решение одновременно деятельностной задачи по освоению (тренировке) форм, способов осуществления конкретных профессиональных действий на моделях (например, кейсах), тренажёрах и антропологической, связанной с формированием нового эмоционально-ценностного отношения к осваиваемой деятельности.

Второму пути построения образовательного события – от (как правило, смутного) переживания, ощущения собственного призвания к построению адекватной предметности, через которую само это переживание становится более ясным, адекватны организационные формы:

- проектирование – форма события, связанная с циклом организации и реализации

**Технология развития субъектности в условиях
дополнительного профессионального образования**

Параметры развития субъектности	Образовательные задачи	Содержание деятельности	Новообразования
Субъектность в образовании	Принятие целей и задач учебной деятельности	Самоорганизация внутри учебной деятельности и построение отношений с основными её субъектами	Ценность образовательного знания и профессиональной педагогической культуры. Ценность человека и совместной деятельности. Ответственность за результаты образования
	Проектирование собственной образовательной программы	Построение критериев образования в контексте проектирования собственной траектории профессионализма – развития человека в пространстве и времени профессиональной деятельности, предусматривающее прохождение через определённые этапы профессионального пути посредством позитивного разрешения профессиональных кризисов и зависящее как от внутри личностных, так и от внешних факторов	Ценность самообразования и саморазвития. Ответственность за качество своего образования, реализацию своих способностей и прохождение профессиональных кризисов
Субъектность в деятельности	Понимание осуществление цели и способов профессиональной деятельности	Позиционное самоопределение в деятельности. Работа с образцом профессионального действия	Ответственность за эффективность собственной деятельности и коммуникации. Ценность позиционного отношения.
	Освоение новых типов деятельности	Проектирование, исследование и конструирование деятельности	Ответственность за обнаружение истины, реализацию замысла, создание жизнеспособной конструкции. Ценность управления собственным профессионализмом
	Овладение деятельностью содержанием профессионального развития [32]	Управление, рефлексия и преобразование деятельности	Ответственность за содержание и результаты собственной деятельности. Ценность профессиональной рефлексии и профессионального развития
Субъектность в профессионализме	Присвоение культурных норм	Развитие традиций профессиональной культуры и нормотворчество	Ответственность за развитие своей профессии. Ценность творчества
	Авторство	Позиционное отношение к профессиональной деятельности. Создание авторских продуктов («слово от первого лица» в профессии)	Свобода выбора. Построение смысла образования и способов образования. Образ будущего

намерения и наиболее непосредственно отнесённая к практике; форма организации самостоятельной работы, в которой необходимо удерживать три базовых линии: замысливание проекта как коммуникации (коммуникативная деятельность, совместная деятельность) в событийных формах; проектирование как способ решения «самим собой» поставленных задач, отрабатываемых в коммуникации; рефлексивная линия в анализе проектной деятельности;

- сюжетно-деятельностные игры – форма события, базовыми процессами в которой являются проблематизация и конструирование, в них создаются условия для формирования культуросообразных ценностных установок и появления новых критериев самоопределения через работу с рамками мышления, как в научном предмете образовательного знания, так и в современной практике образования, центральным процессом в которой является онтологическое конструирование (в данном

случае это построение тех или иных схем образовательной реальности), а основным результатом – расширение рефлексивных возможностей и включение в поле рефлексии онтологических вопросов.

Таким образом, инновационный технологический формат дополнительного профессионального образования педагогов характеризуется: наличием проектно-сетевой организации различных ресурсов; проектированием особого пространства со-бытийных Встреч; созданием институции, обеспечивающей эффективное сочетание профессиональных позиций. Данный формат, реализуемый в рамках деятельности федеральной инновационной площадки «Проектно-сетевой институт инновационного образования» обеспечивает комплекс работ по точечному созданию и диссеминации в региональном образовательном пространстве событийных деятельностных образовательных технологий выращивания новых профессионалов системы образования.

Список литературы:

1. Масловская С.В. Культурно-антропологическое проектирование образовательного пространства педагога в системе повышения квалификации. М.: Флинта, 2014. 250 с.
2. Федеральная инновационная площадка Министерства образования и науки РФ «Проектно-сетевой институт инновационного образования. Информационные материалы к стендовому докладу. Информационные материалы к стендовому докладу / Под ред. Н.Ю. Бармина, Г.А. Игнатъевой. Нижний Новгород: Нижегородский институт развития образования, 2012. 24 с.
3. Филатов О.К. Концепция непрерывного образования как основа развития образовательных технологий // Психология и психотехника. 2010. № 4. С. 62-71.
4. Теоретические основы прогнозирования научно-инновационного развития профессионального образования / Под ред. А.В. Тодосийчука и В.А. Полякова. М.: ИУО РАО, 2006. 191 с.
5. Панкова И.В. Методологические основы формирования государственной политики в сфере образования: Автореф. дис. ... докт. эконом. наук. СПб., 2009. URL: <http://dissers.ru/avtoreferatidissertatsii-ekonomika/a631.php> (дата обращения: 11.12.2015).
6. Зверев С.М., Тузов Д.В. Проблемы разработки концепции профессионально-педагогического образования // Международный журнал экспериментального образования. 2013. № 7. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/problemy-razrabotki-kontseptsii-professionalno-pedagogicheskogo-obrazovaniya> (дата обращения: 11.12.2015).
7. Слободчиков В.И. Инновационное образование: введение в проблему // Инновации и эксперимент в образовании. 2009. URL: <http://www.in-exp.ru/arhive/125-vved-in-probl.html> (дата обращения: 11.12.2015).

8. Проектно-сетевой институт инновационного образования. Сборник методических материалов. Сборник проектных инициатив (специальный выпуск информационного бюллетеня) / Под ред. Н.Ю. Бармина, Г.А. Игнатъевой. Нижний Новгород: Нижегородский институт развития образования, 2011. 178 с.
9. Исаев Е.И., Слободчиков В.И. Психология образования человека: становление субъектности в образовательных процессах: учебное пособие. М.: Изд-во ПСТГУ, 2013. 432 с.
10. Игнатъева Г.А., Слободчиков В.И. Постдипломное образование педагогов: антропологическая проекция // Человек и образование. 2014. № 3(40). С. 13-20.
11. Слободчиков В.И. Антропологическая перспектива отечественного образования. Екатеринбург: Изд. отдел Екатеринбургской епархии, 2009. 264 с.
12. Горшков М.К., Ключарев Г.А. Непрерывное образование в контексте модернизации. М.: ИС РАН, ФГНУ ЦСИ, 2011. 232 с.
13. Habermas J. The Theory of Communicative Action. Translated by Thomas McCarthy, Cambridge: Polity, 1987. 809 p.
14. Mezirov J. Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress. San Francisco, Jossey Bass, 2000. 416 p.
15. Nicolaidis A. Generative Learning: Adults Learning Within Ambiguity // Adult Education Quarterly, 65. 2015. P. 179-195.
16. Samaroo S., Cooper E., Green T. Pedagogogy: A way forward to self-engaged learning // New Horizons in Adult Education and Human Resource Development. Volume 25, Issue 3. 2013. P. 76-90.
17. Anderson J. Cognitive Styles and Multicultural Populations // Journal of Teacher Education. 1988. № 39(1). P. 2-9.
18. Рефлексивный подход к психологическому обеспечению образования: сборник статей / Под общ. ред. А.В. Карпова, И.Н. Семенова. Отв. ред. В.К. Солондаев. М.; Ярославль: Ремдер, 2004. 240 с.
19. Семенов И.Н. Рефлексивно-психологические аспекты развития и профессионального самоопределения личности // Мир психологии. 2007. № 2. С. 203-216.
20. Степанов С.Ю. Рефлексивная практика творческого развития человека и организаций. М.: Наука, 2004. 174 с.
21. Громкова М.Т. Андрагогическая модель целостного образовательного процесса: Дис. ... докт. пед. наук. М., 2006. 372 с.
22. Stein D.S. Establishing conceptual boundaries: What is an adult education project, promise and practice // New Horizons in Adult Education and Human Resource Development. Vol. 26, Is. 1. 2014. P. 22-32.
23. Топоркова О.В. Развитие дополнительного образования взрослых в Великобритании: Дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 2007. 254 с.
24. Ермаков С.В., Попов А.А. Событие как единица образовательного проектирования. URL: http://xn--24-olc6aplz.xn--p1ai/uploads/files/Texts/Methodicheskie/Sobytie_kak_edinica.pdf (дата обращения: 12.12.2015).
25. Юдин Б.Г. От гуманитарного знания к гуманитарным технологиям // Знание. Понимание. Умение. 2005. № 4. С. 104-110. URL: http://www.mosgu.ru/nauchnaya/ZPU/2005_4/Yudin/index.pdf (дата обращения: 19.12.2015).
26. Узлов Н.Д. Настоящее и будущее гуманитарных технологий // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. 2011. № 4. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/nastoyaschee-i-budushee-gumanitarnyh-tehnologiy> (дата обращения: 19.12.2015).
27. Тюпа В.И. Коммуникативные параметры урока в школе конвергентной педагогики // Universum: Вестник Герценовского университета. 2012. № 1. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativnye-parametry-uroka-v-shkole-konvergentnoy-pedagogiki> (дата обращения: 19.12.2015).

28. Борисова И.Н. Русский разговорный диалог: Структура и динамика. 2-е изд. М.: Изд-во ЛКИ, 2009. 320 с.
29. Вачков И.В. Полисубъектный подход к педагогическому взаимодействию // Вопросы психологии. 2007. URL: <http://www.vash-psiholog.info/voprospsih/214/17723-polisubektnyj-podxod-k-pedagogicheskomu-vzaimodejstviyu.html> (дата обращения 19.12.2015).
30. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности. М.: Школьная пресса, 2000. 421 с.
31. Алексеев Н.Г. Проектирование // Организация экспериментальной деятельности в образовательных учреждениях г. Москвы. 2002. В. 6. С. 102-115.
32. Игнатьева Г.А. Проектирование деятельностного содержания профессионального развития педагога в системе постдипломного образования: Дис. ... докт. пед. наук. Нижний Новгород, 2006. 414 с.

References (transliteration):

1. Maslovskaya S.V. Kul'turno-antropologicheskoe proektirovanie obrazovatel'nogo prostranstva pedagoga v sisteme povysheniya kvalifikatsii. M.: Flinta, 2014. 250 s.
2. Federal'naya innovatsionnaya ploshchadka Ministerstva obrazovaniya i nauki RF «Proektno-setevoi institut innovatsionnogo obrazovaniya. Informatsionnye materialy k stendovomu dokladu. Informatsionnye ma-terialy k stendovomu dokladu / Pod red. N.Yu. Barmina, G.A. Ignat'evoi. Nizhnii Novgorod: Nizhegorodskii institut razvitiya obrazovaniya, 2012. 24 s.
3. Filatov O.K. Kontsepsiya nepreryvnogo obrazovaniya kak osnova razvitiya obrazovatel'nykh tekhnologii // Psikhologiya i psikhotekhnika. 2010. № 4. S. 62-71.
4. Teoreticheskie osnovy prognozirovaniya nauchno-innovatsionnogo razvitiya professional'nogo obrazovaniya / Pod red. A.V. Todosiichuka i V.A. Polyakova. M.: IUO RAO, 2006. 191 s.
5. Pankova I.V. Metodologicheskie osnovy formirovaniya gosudar-stvennoi politiki v sfere obrazovaniya: Avtoref. dis. ... dokt. ekonom. nauk. SPb., 2009. URL: <http://dissers.ru/avtoreferati-dissertatsii-ekonomika/a631.php> (data obrashcheniya: 11.12.2015).
6. Zverev S.M., Tuzov D.V. Problemy razrabotki kontseptsii pro-fessional'no-pedagogicheskogo obrazovaniya // Mezhdunarodnyi zhurnal eksperimental'nogo obrazovaniya. 2013. № 7. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/problemy-razrabotki-kontseptsii-professionalno-pedagogicheskogo-obrazovaniya> (data obrashcheniya: 11.12.2015).
7. Slobodchikov V.I. Innovatsionnoe obrazovanie: vvedenie v problemu // Innovatsii i eksperiment v obrazovanii. 2009. URL: <http://www.in-exp.ru/arhive/125-vved-in-probl.html> (data obrashcheniya: 11.12.2015).
8. Proektno-setevoi institut innovatsionnogo obrazovaniya. Sbornik metodicheskikh materialov. Sbornik proektnykh initsiativ (spetsial'nyi vypusk informatsionnogo byulletenya) / Pod red. N.Yu. Barmina, G.A. Ignat'evoi. Nizhnii Novgorod: Nizhegorodskii institut razvitiya obrazovaniya, 2011. 178 s.
9. Isaev E.I., Slobodchikov V.I. Psikhologiya obrazovaniya cheloveka: stanovlenie sub'ektnosti v obrazovatel'nykh protsessakh: uchebnoe posobie. M.: Izd-vo PSTGU, 2013. 432 s.
10. Ignat'eva G.A., Slobodchikov V.I. Postdiplomnoe obrazovanie pedagogov: antropologicheskaya proektsiya // Chelovek i obrazovanie. 2014. № 3(40). S. 13-20.
11. Slobodchikov V.I. Antropologicheskaya perspektiva otechestvennogo obrazovaniya. Ekaterinburg: Izd. otdel Ekaterinburgskoi eparkhii, 2009. 264 s.
12. Gorshkov M.K., Klyucharev G.A. Nepreryvnoe obrazovanie v kontekste modernizatsii. M.: IS RAN, FGNU TsSI, 2011. 232 s.
13. Habermas J. The Theory of Communicative Action. Translated by Thomas McCarthy, Cambridge: Polity, 1987. 809 p.

14. Mezirov J. Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress. San Francisco, Jossey Bass, 2000. 416 p.
15. Nicolaides A. Generative Learning: Adults Learning Within Ambiguity // *Adult Education Quarterly*, 65. 2015. P. 179-195.
16. Samaroo S., Cooper E., Green T. Pedagogogy: A way forward to self-engaged learning // *New Horizons in Adult Education and Human Resource Development*. Volume 25, Issue 3. 2013. P. 76-90.
17. Anderson J. Cognitive Styles and Multicultural Populations // *Journal of Teacher Education*. 1988. № 39(1). P. 2-9.
18. Refleksivnyi podkhod k psikhologicheskomu obespecheniyu obrazovaniya: sbornik statei / Pod obshch. red. A.V. Karpova, I.N. Semenova. Otv. red. V.K. Solondaev. M.; Yaroslavl': Remder, 2004. 240 s.
19. Semenov I.N. Refleksivno-psikhologicheskie aspekty razvitiya i professional'nogo samoopredeleniya lichnosti // *Mir psikhologii*. 2007. № 2. S. 203-216.
20. Stepanov S.Yu. Refleksivnaya praktika tvorcheskogo razvitiya che-loveka i organizatsii. M.: Nauka, 2004. 174 s.
21. Gromkova M.T. Andragogicheskaya model' tselostnogo obrazova-tel'nogo protsessa: Dis. ... dokt. ped. nauk. M., 2006. 372 s.
22. Stein D.S. Establishing conceptual boundaries: What is an adult education project, promise and practice // *New Horizons in Adult Education and Human Resource Development*. Vol. 26, Is. 1. 2014. P. 22-32.
23. Toporkova O.V. Razvitie dopolnitel'nogo obrazovaniya vzroslykh v Velikobritanii: Dis. ... kand. ped. nauk. Volgograd, 2007. 254 s.
24. Ermakov S.V., Popov A.A. Sobytie kak edinitsa obrazovatel'nogo proektirovaniya. URL: http://xn--24-olc6aplz.xn--p1ai/uploads/files/Texts/Metodicheskie/Sobytie_kak_edinica.pdf (data obrashcheniya: 12.12.2015).
25. Yudin B.G. Ot gumanitarnogo znaniya k gumanitarnym tekhnologiyam // *Znanie. Ponimanie. Umenie*. 2005. № 4. S. 104-110. URL: http://www.mosgu.ru/nauchnaya/ZPU/2005_4/Yudin/index.pdf (data obrashcheniya: 19.12.2015).
26. Uzlov N.D. Nastoyashchee i budushchee gumanitarnykh tekhnologii // *Vestnik Permskogo universiteta. Filosofiya. Psikhologiya. Sotsiologiya*. 2011. № 4. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/nastoyashee-i-budushee-gumanitarnykh-tehnologiy> (data obrashcheniya: 19.12.2015).
27. Tyupa V.I. Kommunikativnye parametry uroka v shkole konvergentnoi pedagogiki // *Universum: Vestnik Gertsenovskogo universiteta*. 2012. № 1. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativnye-parametry-uroka-v-shkole-konvergentnoy-pedagogiki> (data obrashcheniya: 19.12.2015).
28. Borisova I.N. Russkii razgovornyi dialog: Struktura i dinamika. 2-e izd. M. : Izd-vo LKI, 2009. 320 s.
29. Vachkov I.V. Polisub'ektnyi podkhod k pedagogicheskomu vzaimodeistviyu // *Voprosy psikhologii*. 2007. URL: <http://www.vash-psiholog.info/voprospsih/214/17723-polisubektnyj-podxod-k-pedagogicheskomu-vzaimodejstviyu.html> (data obrashcheniya 19.12.2015).
30. Slobodchikov V.I., Isaev E.I. Osnovy psikhologicheskoi antropologii. Psikhologiya razvitiya cheloveka: Razvitie sub'ektivnoi real'nosti. M.: Shkol'naya pressa, 2000. 421 s.
31. Alekseev N.G. Proektirovanie // *Organizatsiya eksperimental'noi deyatel'nosti v obrazovatel'nykh uchrezhdeniyakh g. Moskvy*. 2002. V. 6. S. 102-115.
32. Ignat'eva G.A. Proektirovanie deyatel'nostnogo sodержaniya professional'nogo razvitiya pedagoga v sisteme postdiplomnogo obrazovaniya: Dis. ... dokt. ped. nauk. Nizhnii Novgorod, 2006. 414 s.