

Министерство образования и науки РФ
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический
университет им. К.Д.Ушинского»

**НЕПРЕРЫВНОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ
ОБРАЗОВАНИЕ:
ПРОБЛЕМЫ, ОПЫТ, ПЕРСПЕКТИВЫ**

Коллективная монография

Ярославль
2017

УДК 37
ББК 74
Н 53

Печатается по решению редакционно-
издательского совета
ЯГПУ им. К. Д. Ушинского

Рецензенты:

доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики
Вятского государственного гуманитарного университета

Симонова Галина Ивановна;

доктор педагогических наук, профессор,
заведующий кафедрой теории и методики воспитания Псковского
областного ИПКРО

Спепанов Евгений Николаевич

Н 53 Непрерывное педагогическое образование: проблемы, опыт, перспективы: коллективная монография / под редакцией Л. В. Байбородовой. – Ярославль : РИО ЯГПУ имени К.Д.Ушинского, 2017. – 211 с.

ISBN 978-5-00089-225-1

В коллективной монографии рассматриваются Российские национальные традиции и зарубежный опыт непрерывного педагогического образования, проблемы преемственности в подготовке и профессиональном развитии педагогических кадров, определяются основные направления совершенствования непрерывного педагогического образования, предлагается опыт решения актуальных проблем.

Монография адресована научным сотрудникам, преподавателям, аспирантам, магистрантам профессиональных образовательных организаций.

ISBN 978-5-00089-225-1

УДК 37
ББК 74

© ФГБОУ ВО «Ярославский
государственный педагогический
университет
им. К. Д. Ушинского», 2017
© Авторы, 2017

СОДЕРЖАНИЕ

<i>ПРЕДИСЛОВИЕ</i> _____	5
<i>ГЛАВА 1. ОТЕЧЕСТВЕННЫЙ ИСТОРИЧЕСКИЙ И ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ</i> _____	7
1.1. История непрерывного педагогического образования в России _____	7
1.2. Непрерывное образование в России в XIX веке: феномен Царскосельского Лицея _____	15
1.3. Развитие профессиональной компетентности педагогов в контексте корпоративного образования: опыт разработки и реализации _____	24
1.4. Опыт формирования педагогической компетентности педагогов дополнительного образования детей Кыргызстана _____	49
<i>ГЛАВА 2. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ</i> _____	67
2.1. Обучение через всю жизнь и непрерывное педагогическое образование _____	67
2.2. Преемственность в подготовке и профессиональном развитии кадров _____	83
2.3. Непрерывное профессиональное образование педагога дошкольного профиля: основные направления и некоторые результаты исследования _____	96
2.4. Индивидуализация как проблема непрерывного педагогического образования _____	114

<i>ГЛАВА 3. СОВРЕМЕННЫЙ ОПЫТ И ПЕРСПЕКТИВЫ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ</i>	<i>133</i>
3.1. Модели подготовки педагогических кадров в системе непрерывного профессионального образования	133
3.2. Инновации в профессиональной подготовке будущего магистра педагогики	160
3.3. Сетевое взаимодействие в процессе профессиональной подготовки логопедов	181
3.4. Проектирование результативного компонента образовательных программ и подходы к оценке качества подготовки педагогических кадров	192
<i>СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ</i>	<i>211</i>

ПРЕДИСЛОВИЕ

Вопросы непрерывного педагогического образования активно обсуждаются в педагогической науке и практике. Этой проблеме 26–27 сентября 2017 года была посвящена в Ярославле третья малая конференция 15-ой Международной научно-практической конференции «Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития» (второй этап).

В данной монографии представлены материалы ученых, которые рассматривают различные аспекты непрерывного педагогического образования, вызвавшие интерес у участников конференции.

Первая глава посвящена краткому обзору исторического и зарубежного опыта непрерывного педагогического образования. Авторы утверждают и наглядно демонстрируют, что его становление происходило ещё до революции. В 80-х годах прошлого века было выдвинуто положение: «образование через всю жизнь», которое сегодня приобретает популярность и актуальность в педагогическом образовании. Представлен опыт корпоративной организации педагогического образования в Белоруссии, непрерывной подготовки кадров для сферы дополнительного образования детей в Кыргызстане.

Во второй главе монографии рассматривается ряд актуальных проблем непрерывного педагогического образования в России: обеспечение преемственности в подготовке и профессиональном развитии кадров, результаты исследования непрерывного профессионального образования педагога дошкольного профиля. Обращается внимание на важность реализации идей и технологий индивидуализации на разных ступенях и уровнях непрерывного педагогического образования.

В третьей главе представлен современный опыт и перспективы педагогического образования. Авторами предложены модели подготовки педагогических кадров в системе непрерывного профессионального образования, обращается внимание на инновации в профессиональной подготовке будущего магистра педагогики, показаны возможности сетевого взаимодействия в процессе профессиональной подготовки логопедов, обсуждается

проблема проектирования результативного компонента образовательных программ и подходы к оценке качества подготовки педагогических кадров.

Предложенные материалы являются результатом исследований ученых России, Белоруссии и Кыргызстана. Обсуждаемые в монографии вопросы подтверждают целесообразность сотрудничества и проведения совместных научных мероприятий специалистов разных стран для решения проблем профессионального развития и подготовки педагогических кадров.

Авторы:

Предисловие. Байбородова Людмила Васильевна.

Глава 1: 1.1. Данилова Лариса Николаевна; 1.2. Паладьев Сергей Леонидович; 1.3. Ковальчук Татьяна Александровна; 1.4. Мусина Дария Сапарбековна.

Глава 2: 2.1. Тамарская Нина Васильевна; 2.2. Золотарева Ангелина Викторовна;

2.3. Белкина Валентина Николаевна; 2.4. Байбородова Людмила Васильевна.

Глава 3: 3.1. Харисова Инга Геннадьевна; 3.2. Гребенюк Татьяна Борисовна; 3.3. Новоторцева Надежда Вячеславовна; 3.4. Харисова Инга Геннадьевна.

влияти на ее историю и ее процветание, несомненно, стало создание в образовательном учреждении гуманистической воспитательной системы. Опыт работы Лицея – это целая глава в педагогике и, изучая ее, можно глубже понять проблемы современной школы и увидеть пути и средства их успешного решения.

Библиографический список

1. Басина, М. Город поэта (Текст) / М. Басина. – Л.: Детская литература, 1965. – 270 с.

2. Кобенко, Д.М. Императорский Царскосельский лицей. Наставники и питомцы. 1811 – 1843 (Текст) / Д.М. ЕКобенко. – М.: Кучково поле, 2008. – 448 с.

3. Новиков, В. Царскосельский лицей как явление русской культуры (Текст) / В. Новиков // Высшее образование в России. 1998. – № 2. – С. 99-107.

4. Равкин, З.И. Педагогика Царскосельского Лицея пушкинской поры. 1811 – 1817(Текст) / З.И. Равкин. – М., 1999. -130 с.

5. Руденская, М., Руденская, С. «Наставникам... за благо воздадим»(Текст) / М. Руденская, С. Руденская. – Л.: Лениздат, 1986. – 320 с.

6. Эйдельман, Н.Я. Твой ХУ111 век. Прекрасен наш союз (Текст) / Н.Я. Эйдельман. – М.,: Мысль, 1991. – 397 с.

1.3. Развитие профессиональной компетентности педагогов в контексте корпоративного образования: опыт разработки и реализации

Главный ресурс сегодня успешного учреждения – человеческий, то есть персонал, управление персоналом. Одной из образовательных инноваций последнего времени, безусловно, является концептуальное положение «образование в течение всей жизни». Поэтому важнейшая задача сегодня любой организации – непрерывное образование сотрудников, создание образовательного пространства обучающей организации. Развитие персонала рассматривается как фактор успеха организации, обеспечения ее конкурентоспособности на рынке услуг, так как в качестве основной цели непрерывного образования рассматривается постоянное обогащение творческого и профессионально значимого потенциала личности. В современных условиях профессиональная успешность педагога определяется непрерывным

повышением квалификации, в том числе и его способностью самообучаться. Сфера высшего образования находится в поиске новых моделей развития профессиональной компетентности своего профессорско-преподавательского состава. Одним из путей решения проблемы является, на наш взгляд, создание пространства корпоративного образования преподавателей университета.

На кафедре педагогики Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина были разработаны и апробированы модели развития профессиональной компетентности педагогов университета в контексте корпоративного образования (см. рис. 1). Концептуальные основания разработки и реализации моделей составили акмеологический, андрогогический, субъектно-деятельностный, аксиологический подходы, а также теории корпоративного образования, образования взрослых.

Разработаны три основных модели корпоративного образования, которые отличаются целевыми установками, спецификой содержательного и технологического компонентов. Диагностический компонент, как видно из схемы, включает методы, исследовательские процедуры, выявляющие образовательный и профессиональный уровень преподавателей и прежде всего потребности целевых групп, мотивацию. В качестве диагностических инструментов используется аттестация работников, экспертная оценка результатов и продуктов их деятельности, самооценка, рефлексия, наблюдение, опрос.

Целевые установки в последней модели представлены для двух целевых групп – для обучающихся и обучающихся, что особенно важно именно для этой модели. В связи с тем, что содержательный компонент информационно-технологической и нормативно-технологической моделей сходные, то в представлении последней модели он отсутствует.

Рассмотрим концептуальные основания разработки предлагаемых моделей и особенности их содержательного и технологического компонентов.

Базисным критерием оценки качества образования, проектирования его содержательно-деятельностного компонента является профессиональная компетентность как интегральная характеристика специалиста, которая определяет его способность ре-

шать профессиональные проблемы и стандартные профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной деятельности с использованием знаний и имеющегося опыта, ценностей и наклонностей [10].

С позиции акмеологического подхода профессиональная компетентность может быть рассмотрена в качестве результативно-оценочного компонента профессионального развития личности, под которым понимают процесс изменения специалиста в ходе освоения и выполнения профессионально-образовательной деятельности. Результатом профессионального развития является становление профессионала, который помимо знаний, умений, личностных качеств и опыта обладает профессиональной компетентностью, способностью к самоуправлению, профессиональной надежностью. Разработчики компетентностного подхода считают, что профессионал способен обнаружить проблему, сформулировать задачу и найти оптимальные способы ее решения.

Сущностной характеристикой специалиста, как верно считают ученые, является профессионализм, к достижению которого стремятся работники. С позиции деятельностного подхода профессионализм определяется как мера и степень совершенства, которого достигает человек, поднимаясь на высшую ступеньку мастерства, становясь мастером своего рода занятий. Основываясь на методологическом принципе единства деятельности и личности, акмеология рассматривает профессионализм как систему, состоящую из двух подсистем, находящихся в диалектическом единстве, – профессионализма деятельности и профессионализма личности. Профессионализм деятельности – качественная характеристика субъекта труда, отражающую высокую профессиональную квалификацию и компетентность; разнообразие продуктивных профессиональных умений и навыков, в т.ч. основанных на творческих решениях; владение современными продуктивными технологиями и методами решения профессиональных задач, позволяющее осуществлять деятельность с высокой и стабильной продуктивностью. Смыслообразующей характеристикой профессионализма деятельности является профессиональная компетентность специалиста [2].

Профессионализм личности – качественная характеристика субъекта труда, отражающая высокий уровень профессионально значимых или личностно-деловых качеств, акмеологических инвариантов профессионализма, креативности, а также мотивационную сферу и ценностные установки, направленные на саморазвитие и развитие организации. Акмеологические инварианты профессионализма – это основные качества и умения профессионала, обеспечивающие высокую стабильную продуктивность и надежность выполняемой деятельности, практически независимо от ее содержания и специфики. Акмеологическими инвариантами профессионализма являются:

– общие качества, то есть практически полностью независимые от специфики деятельности (в числе таких специалисты называют силу личности, развитую антиципацию, проявляющуюся в умении точно, далеко и надежно прогнозировать, предвосхищать развитие ситуаций, высокий уровень саморегуляции, работоспособность, стрессоустойчивость, умение принимать решения, надежность решений, их своевременность и точность, нестандартность и эффективность, креативность, высокую и адекватную мотивацию достижений);

– специфические качества, то есть в определенной мере отражающие специфику конкретного вида профессиональной деятельности. Например, для преподавателей университета такими инвариантами могут быть: готовность к инновационной образовательной деятельности, научным исследованиям в конкретной сфере, управлению качеством образовательного процесса, педагогическая направленность, педагогическая компетентность, педагогическая гибкость и т. п.

В процессе корпоративного образования осуществляется развитие продуктивного специалиста, под которым в корпоративной педагогике понимается профессионал, способный постоянно обновлять свой поведенческий репертуар, обладающий чувством перспективы в профессиональном и личностном развитии, разрабатывающий и осваивающий различные стили профессионального поведения, признающий возможность альтернативных способов решения профессиональных задач. Формирование такого специалиста зачастую связано с преодолением его immobility – неспособности осознанно, целенаправленно и само-

стоятельно решать профессиональные проблемы. Отсюда в процессе корпоративного образования решается важная задача – преодоление иммобильности специалиста, оказание помощи ему творчески, уверенно вести себя в различных профессиональных ситуациях [8].

Таким образом, акмеологический подход в условиях корпоративного образования позволяет проследить взаимосвязь процессов образования и профессионального развития, определяет степень влияния, которые оказывают различные модели, методы и формы обучения на становление сотрудника как профессионала, на те изменения, которые происходят не только в профессиональной деятельности специалиста, в характеристиках его личности, но и в организации, в реализации ее стратегических и текущих задач.

Корпоративное образование в силу того, что участниками этого процесса являются взрослые люди, опирается на теоретические положения андрагогики, теорию и практику образования взрослых. Основываясь на исследованиях М. Ш. Ноулза, П. Джарвиса, Р. М. Смита, группа российских ученых подчеркивают принципиальные отличия между взрослым и невзрослым обучающимся, которые были учтены при проектировании и реализации корпоративного образования в университете:

- ведущая роль в процессе обучения принадлежит обучающемуся;
- стремление взрослого обучающегося к самореализации, самостоятельности, к самоуправлению и осознание себя таковым;
- обладание взрослого обучающегося жизненным опытом, который может быть использован в качестве важного источника обучения и развития, как его самого, так и его коллег;
- обучение взрослого обучающегося для решения важной жизненной проблемы, достижения конкретной цели;
- стремление взрослого к безотлагательному применению полученных в ходе обучения знаний, умений, навыков, способностей;
- организация процесса обучения взрослого в виде совместной деятельности обучающегося и обучающего на всех его этапах: входной диагностики, планирования, реализации, рефлексии, оценивания, коррекции [5]. Обобщающее определение

взрослого человека дано С. И. Змеёвым, который считает, что важной характеристикой взрослого является наличие у него большого объема жизненного опыта, имеющего три составляющие: бытовой, социальный, профессиональный [3].

Группа ученых Ноттингемского университета, разработчиков теории обучения взрослых, считают, что главной целью обучения взрослых является развитие критического творческого мышления, интегрированного с чувственной сферой человека. Ученые обосновали следующие тезисы, имеющие особое значение в обучении взрослых.

Возможности постоянного развития мышления, чувств и «самости» у взрослых выражаются в качественных изменениях мыслительных структур. Наиболее предпочтительно творческое и критическое мышление, способствующее полному развитию взрослого человека, в отличие от некритического восприятия чужих мыслей.

Комбинирование группового и индивидуального самообучения способствует развитию творческого и критического мышления в наибольшей степени.

Образование взрослого – это отбор, оценка, синтез, открытие, диалог [13].

В свою очередь И. А. Колесникова совершенно правомерно отмечает следующие признаки взрослого субъекта обучения:

- осознанность информационного запроса, выражающегося в понимании смысла и целей обращения к различным источникам знания;
- добровольное включение в образовательный процесс;
- критичность мышления, позволяющая адекватно оценивать и корректировать ход обучения;
- открытость и децентрированность мышления как способность понимать и принимать альтернативные точки зрения;
- способность находить и предъявлять другим собственные смыслы, которые рождаются в процессе обучения;
- самостоятельность в достижении позитивных образовательных результатов [7].

Таким образом, андрагогическая модель обучения предусматривает и обеспечивает активную деятельность обучающего-

ся, его высокую мотивацию и, следовательно, высокую эффективность процесса обучения.

Для работающего взрослого человека характерно наличие образовательных потребностей и информационных запросов, которые по своему содержанию более прагматичны и ограничены по проблематике по сравнению с представителями детского и юношеского возраста. Чаще всего они (образовательные потребности) находятся в сфере профессиональной деятельности и преследуют осознаваемые цели, связанные либо с необходимостью сохранить работу и соответствующий статус в организации, либо с ликвидацией дефицитов в профессиональной компетентности. Опираясь на классификацию И. А. Колесниковой, при проектировании и реализации содержания корпоративного образования можно представить следующие виды знаний, которые необходимо формировать у субъектов корпоративного образования, обеспечивающие успешную профессиональную деятельность [7]:

– фундаментальные (определяющие на длительный период ценностные ориентации слушателей, в т.ч. касающиеся гармонизации ценностей университета и личностных ценностей профессорско-преподавательского состава: методологическая культура педагога, исследователя, качество образования, управление качеством образовательного процесса, проектирование образовательного процесса, гуманитарная экспертиза образовательной деятельности, технологизация образовательного процесса, корпоративная культура, политика, миссия университета в современной социокультурной ситуации, стратегия, формы самообразования и т. д.);

– прикладные (необходимые здесь и сейчас, помогающие обучающемуся разрешить ситуацию профессионального затруднения и осуществить необходимые действия для достижения успеха в работе, повышения качества профессиональной деятельности, например, информация о различных конкретных продуктивных, личностно ориентированных и субъектно-ориентированных технологиях, методах обучения, контроля учебных достижений в условиях компетентностной модели содержания образования, способах повышения мотивации обуче-

ния студентов, методах и приемах реализации текущей и итоговой рефлексии и т. д.).

Полученные участниками корпоративного образования знания, должны выполнять ряд следующих функций:

- компенсирующе-корректирующую (восполнение дефицита в профессиональной компетентности и необходимые для мобильного реагирования на вызовы внешней среды, новые требования организации, рассчитанные на более высокий уровень профессионализма у сотрудников, преобразование стилей профессиональной деятельности с целью достижения успеха университета, например, знания, необходимые для проектирования содержания учебных программ, а также контроля и оценки учебных достижений студентов в контексте компетентностной модели содержания образования, проектирование научного аппарата дипломного и магистерского исследования и т. п.);

- поддерживающую (преодоление профессиональных кризисов, обеспечение прохождения сложных периодов в профессиональной деятельности);

- развивающую (повышение общего уровня профессионализма работников, стимулирование их личностно-профессионального роста);

- аддитивную (обязательное дополнение к имеющимся знаниям, которое необходимо в условиях постоянного изменения внешнего информационного контекста, развития внутренней среды организации).

Важными принципами или требованиями к обучению взрослых являются: приоритет самостоятельного обучения; принцип опоры на опыт обучающегося; принцип контекстно-компетентностного подхода в обучении; принцип развития образовательных потребностей (выявление области своего незнания – стимулирования новых образовательных потребностей); контекстность обучения (термин А. А. Вербицкого). Особую значимость приобретает принцип элективности, который предполагает предоставление преподавателю-обучающемуся определенной свободы выбора целей, содержания, форм, методов, источников, средств, сроков, времени, места обучения [8].

Андрогогический подход в образовании взрослых опирается на реализацию субъектно-деятельностного подхода. Взрослый

всегда занимает активную позицию субъекта обучения, что и актуализирует особую роль в корпоративном образовании субъектно-деятельностный подход. Согласно Ю. Н. Кулюткину, взрослый человек – это субъект своей трудовой деятельности, ведущий самостоятельную жизнь, это сформированная личность, способная к самостоятельному принятию решений в соответствии с нормами и требованиями общества [4].

В философском и психологическом смысле субъект – это носитель осознанной активности, познающий и преобразующий внешний и внутренний мир в своей деятельности на основе осознанного выбора, то есть в соответствии со своими ценностными установками [12].

Взрослый вступает в качестве субъекта с присущим ему самосознанием и самостоятельностью в процессе овладения ценностями культуры, способами профессиональной деятельности, формами взаимодействия с индивидами и группами, осознавая свою человеческую и профессиональную сущность. Такому осознанию, как подтверждает опыт, в значительной степени способствует процесс корпоративного образования. Субъектность, как свойство взрослого участника корпоративного образования, проявляется в высокой доле самостоятельности при оформлении своего образовательного запроса, возможности выбора модели обучения и разработки индивидуального образовательного маршрута, осознанном принятии или отторжении той или иной позиции, роли в процессе обучения, стремлении и возможности привнести содержание своего жизненного (в т.ч. профессионального) опыта в информационное поле содержания образования. Из этого следует, что содержание образования в системе корпоративного обучения всегда должно носить открытый характер и развивается за счет привнесения личностного и профессионального опыта, а также индивидуальных образовательных запросов его участников. Вот почему при организации корпоративного образования во всех его формах очень важно определить образовательные потребности его участников, создать условия для выяснения исходного уровня информированности или имеющегося опыта в той или иной области, предпочтения в выборе форм организации обучения, методов взаимодействия, форм участия каждого в образовательной деятельности. Это

важно с позиции создания комфортных условий для всех обучающихся, преодоления ими страха оказаться в позиции учащегося, объекта педагогического воздействия, не справиться в достижении образовательных целей. Образовательный процесс должен быть организован таким образом, чтобы был преодолен барьер взрослого учащегося в отношении своей потенциальной способности к обучению, основанной на предположении о возрастном снижении познавательных способностей.

Следует еще раз подчеркнуть: с позиции теории обучения взрослых очень важно учесть тот факт, что содержательной основой корпоративного образования в значительной степени становится опыт профессиональной деятельности его участников, а основным мотивом в обучении является их стремление расширить границы опыта и наполнить его новым содержанием; это позволяет успешно справляться с новыми задачами, повысить качество своей работы. Вот почему так важна входная диагностика, методы, приемы, позволяющие выявить содержание и характер имеющегося опыта, образовательные ожидания субъектов корпоративного образования. Для решения этой задачи продуктивно использование анкетирования, приемов «Я бы хотел...», «Я знаю, могу; я хочу...», «Ассоциации», «Мои планы/перспективы», «Лучше всего...», «Мои ожидания» и т.п. На основании входной диагностики вносятся необходимые коррективы в содержание образования, соответственно и в технологический компонент курсов повышения квалификации. Следует отметить также необходимость внесения постоянных коррективов и на уровне конкретного образовательного процесса, что вносит определенные сложности в его проектирование для обучающихся. В этой связи очень важно предусмотреть вариативность развития образовательных ситуаций, оптимальные способы их решения.

Субъектно-деятельностный подход актуализирует особую роль субъектно-ориентированных технологий (Л. В. Байбородова, И. Г. Харисова, В. В. Юдин) в образовании взрослых. Речь идет о таких технологиях, как технология личностного целеполагания, самопланирования, формирующего оценивания, рефлексии, портфолио [11]. Следует заметить, что проявление активности (субъектной позиции) преподавателей инициируется и обеспечивается в специально созданных ситуациях выбора: в

выборе целей, содержания, технологий, форм организации обучения, критериев оценки своей работы, полученных результатов, планировании самообразовательной деятельности, перспектив саморазвития.

Корпоративное образование имеет ярко выраженную аксиологическую составляющую, ориентируя его субъектов на присвоение ценностей организации /корпорации, формирование общего видения дальнейшего развития организации и ее взаимодействия с внешней средой (прежде всего с потребителями образовательных услуг). В процессе корпоративного образования, как справедливо отмечает группа ученых Новгородского университета имени Я. Мудрого, происходит не только расширение границ профессиональной компетентности сотрудников, но и процесс корпоративного воспитания, способствующий идентификации работников со своей профессией и организацией в целом. Аксиологической основой обучения воспитания персонала является гармонизация организационных и личностных ценностей профессорско-преподавательского состава [8].

Корпоративная педагогика выделяет ценности личностные, представляющие собой набор ценностных ориентаций отдельного работника, и ценности организационные, выражающиеся в правилах, нормах, традициях, установленных в учреждении и определяющих модели поведения его персонала. Личностные и организационные ценности (корпоративная этика) являются, как известно, сильно действующими факторами индивидуальной и групповой мотивации к повышению квалификации, уровня профессионализма, отвечающего ожиданиям корпорации и сотрудника. Гармонизация организационных и личностных ценностей делает поведение человека более последовательным и осознанным, создает организационно-педагогические условия для освоения им новых видов деятельности, новых технологий, формирует готовность к инновационным преобразованиям. Как отмечают ученые, в условиях гармонизации личностных и организационных ценностей более успешно решается задача развития профессиональной компетентности сотрудника в контексте стратегии организации [8]. Так, важнейшими корпоративными ценностями, стимулирующими развитие профессиональной компетентности сотрудников, являются ориентация на высокое

качество, повышение конкурентоспособности организации на рынке образовательные услуг, миссия университета в окружающем социокультурном пространстве, достижения организации и их признание на разных уровнях (региональном, республиканском), международное сотрудничество и др.

Наряду с организационными ценностями О.С. Виханский и А.И. Наумов вводят термин «расположение», который можно определить как априорное отношение к человеку, группе людей, процессам и явлениям, организации в целом, определяющее позитивную или негативную реакцию на них [1]. По утверждению ученых, расположения, как правило, обусловлены ценностями и диктуют поведение работников организации. Очень важно учитывать тот факт, что расположения, как подчеркивают ученые, менее устойчивы, чем ценности, а, следовательно, более подвержены изменениям в процессе корпоративного образования. Так, например, некоторые преподаватели не используют современные информационные технологии, но это не означает, что в основе этого лежит ориентация на ценность «консервативность» или отсутствие ценностной ориентации на постоянное развитие как фактора профессиональной успешности. Причинами данного обстоятельства могут быть отсутствие соответствующих компетенций, страх и неуверенность в достижении поставленных задач. Совершенно очевидно, что такие причины могут быть устранены в процессе корпоративного образования.

Ученые отмечают, что наиболее распространенными типами расположений человека в организации являются удовлетворенность работой, увлеченность работой и приверженность организации. Среди характеристик, от которых зависит удовлетворенность человека работой, ученые называют характер и содержание работы: возможность творческой самореализации в своей профессиональной деятельности, наличие элементов вызова в работе, которые необходимо преодолевать, творческое начало, сложность заданий, возможность использовать свои уникальные способности, интересное содержание; возможность профессионального роста, продвижения по службе. Следует заметить, что именно на эти характеристики может оказать влияние корпоративное образование, целью которого является создание условий для позитивных изменений в профессиональной деятельности

сотрудника, личностно-профессиональных качествах и ценностных установках.

В исследованиях установлена также обратная зависимость удовлетворенности работой от уровня эффективности труда: высокая эффективность работы позитивно влияют на удовлетворенность работников своим трудом. В процессе исследований установлена также зависимость между увлеченностью работой и эффективностью профессиональной деятельностью.

В процессе корпоративного образования в университете решаются три взаимосвязанные проблемы. Образование строится таким образом, чтобы сотрудники университета:

- достигли полной и четкой ясности относительно ключевых факторов успеха университета на рынке образовательных услуг;
- осознали общие ценности университета, приобрели опыт идентификации себя с этими ценностями и при необходимости скорректировали свои личностные ценности;
- определили, что именно нужно изменить, какие знания, умения, опыт должны получить в процессе обучения, чтобы стать фактором успеха университета.

Следует подчеркнуть, что принципиально важной является сама возможность формирования организационных ценностей в процессе корпоративного образования. Хорошо известно, что ценностям нельзя научить; необходимы специальные способы формирования организационных ценностей. Такими способами являются: знакомство с моделями поведения авторитетных преподавателей, формальных и неформальных лидеров, открытие новых возможностей и стимулов, информирование персонала о стратегически важных организационных ценностях. Данное положение требует от организаторов корпоративного образования знания и понимания такой информации, органичной демонстрации заданных моделей поведения.

Следует заметить, что организационные ценности формируются также под влиянием внешней среды, например, появление новых возможностей и стимулов в сфере образовательных услуг, влияние организации конкурентов и т.д. Однако решающую роль в корпоративном обучении играет не сама информация об имеющихся общих ценностях, а такая организация образовательного процесса, при которой слушатели вступают в группо-

вое и ролевое взаимодействие, позволяющее им не только идентифицировать себя с общими ценностями, но и сформировать новые ценности или модифицировать старые ценности организации в процессе формального и неформального общения, групповых дискуссий. Таким образом, для процесса формирования организационных ценностей большое значение имеет не только содержательная сторона корпоративного обучения, но и его технологическая сторона, которая должна быть представлена многообразием методов, форм, технологий обучения, позволяющим слушателям быть эффективными субъектами деятельности.

Формирование ценностей организации в условиях корпоративного образования должно осуществляться с учетом следующих особенностей.

Ценности организации могут не разделяться отдельными сотрудниками или их группами и даже вступать в противоречия с их ценностями. В этом случае необходимо определить факты несовпадения, их причины, в процессе групповых дискуссий попытаться найти компромисс.

В процессе корпоративного образования сотрудники должны четко понять стратегические цели организации, которые помогут им осмыслить приоритетные ценности и сформулировать их таким образом, чтобы они побуждали сотрудников к профессиональной активности и развитию своей профессиональной компетентности.

Необходимо учитывать, что в процессе корпоративного образования у сотрудников формируются не только организационные ценности, но и общность видения. Общность видения, как отмечают разработчики корпоративного образования, предполагает сходное представление людей о сущности процессов и явлений, которые происходят в организации, о ее стратегии, путей ее достижения, а также наличие соглашения по основным аспектам и направлениям совместной деятельности [8]. Как отмечают авторы, общность видения следует определять в понятиях и терминах, доступных пониманию участников обучения, связывая его с долгосрочными профессиональными и карьерными интересами сотрудников. Сотрудники имеют право на различие в представлениях о деталях и тактике решения проблемы. Такое право позволяет им проявлять инициативу, самостоятельность,

творческий подход при формулировании общего видения организации, определении своей роли в ее развитии.

Таким образом, аксиологический подход в корпоративной педагогике позволяет раскрыть ценностные основания корпоративного образования, выявить и охарактеризовать те группы ценностей, которые служат как ориентиром для развития организации в целом, так и для развития ее персонала.

Успешное осуществление корпоративного образования предполагает следование определенным принципам. Основными принципами корпоративного образования разработчики корпоративной педагогики считают следующие: ориентация на личностные и организационные ценности; интеграция личностных и корпоративных знаний в процессе образования; учет профессионально-личностного потенциала взрослого обучающегося и др. [8]. Необходимо заметить, что данные принципы разработаны авторами применительно к обучению сотрудников предприятий малого бизнеса в условиях реализации информационно-консультативной модели корпоративного образования. Однако, как показывает опыт, при условии определенной конкретизации, дополнения, уточнения они могут являться регулятивами в построении и реализации разработанных нами моделей корпоративного образования профессорско-преподавательского состава в университете. Раскроем сущность основных принципов и специфику их реализации в университете.

Принцип *ориентации на личностные и организационные ценности* предполагает соотнесение преподавателями своего уровня развития профессиональной компетентности с реализацией стратегических задач университета, его политикой. Совокупность личностных и организационных ценностей является фактором мотивации сотрудников к образовательной деятельности в системе непрерывного профессионального образования. Модель корпоративного образования должна строиться таким образом, чтобы удовлетворять потребности и ожидания как отдельного преподавателя, стремящегося повысить свою профессиональную компетентность, так и университета, добивающегося повышения своей конкурентоспособности на рынке образовательных услуг и инновационного развития за счет создания образовательного пространства обучающей организации.

Вышеназванный принцип логически связан с *принципом интеграции личностных и корпоративных знаний*, имеющий принципиальное значение прежде всего для информационно-консультативной модели корпоративного образования [8]. Сущность принципа заключается в формализации личностных профессиональных знаний преподавателей для их распространения среди профессорско-преподавательского состава с целью трансформации личностного знания в знание корпоративное. Отметим, если такая формализация личностного знания представлена различной учебно-методической продукцией, то последнее может стать коммерческим интеллектуальным продуктом, повышающим конкурентоспособность организации на рынке услуг. Трансформация личностного знания в корпоративное в условиях реализации информационно-консультативной и информационно-технологической моделей осуществляется в соответствии с формулой: личностные знания – формализация – новые знания – их тиражирование в образовательной среде университета – корпоративные знания – достижение профессорско-преподавательским составом и университетом своих целевых установок в процессе корпоративного образования [8]. Аналогично можно представить формулу трансформации личностного опыта в корпоративный опыт. Реализация данной формулы позволяет оптимизировать управление интеллектуальным капиталом университета, под которым понимается сумма знаний, опыта всего профессорско-преподавательского состава и при помощи которых гармонизируется достижение личностных и организационных целей. Принцип указывает на то, что при реализации моделей корпоративного образования знания преподавателей должны приводиться в систему, должен обобщаться успешный педагогический опыт и становиться доступным для других преподавателей. В результате чего достигается синергетический эффект и обеспечивается формирование корпоративного знания, которым можно управлять, хранить, организовывать к ним доступ, использовать как своеобразный актив. Отметим, что чем больше преподавателей университета включаются в состав обучающихся, тем больше синергетический эффект, тем устойчивей интеллектуальный потенциал организации.

Основополагающим принципом, по мнению разработчиков теории и принципов корпоративного образования, является *самоменеджмент профессиональных знаний*, что предполагает сознательную организацию преподавателями собственной образовательной (и самообразовательной) деятельности с помощью различных педагогических, в том числе и информационных технологий. Самоменеджмент включает такие элементы, как самонаблюдение, самоанализ, самоцелеполагание, самопланирование, самоорганизация, самоконтроль, самооценка и др. В условиях корпоративного образования самоменеджмент профессиональных знаний представляет собой управление процессом самообразования, который преподаватели университета осуществляют без отрыва от производства, прибегая в случае необходимости к помощи преподавателей-консультантов, экспертов, профессиональных наставников. Данный принцип предполагает основной упор на самостоятельную образовательную деятельность преподавателей, индивидуальный образовательный маршрут, направленный на разрешение личностно-профессиональных проблем, развитие познавательных потребностей, освоение продуктивного профессионального опыта, адаптацию к новым условиям. Если обстоятельства потребуют от преподавателей новых компетенций, то процесс их освоения, как отмечают разработчики корпоративной педагогики, будет более быстрым и продуктивным у тех из них, кто владеет методами самоменеджмента профессиональных знаний [8].

Самоменеджмент профессиональных знаний обеспечивает интеграцию процесса собственного обучения в профессиональную деятельность, что является весьма важным обстоятельством в условиях отсутствия возможности для отвлечения профессорско-преподавательского состава от основной профессиональной деятельности. Данный принцип предполагает:

- соединение корпоративного образования с профессиональной деятельностью в университете;
- использование реальных (в контексте основных видов профессиональной деятельности) проблем, задач в качестве исходного материала для конструирования проблемных учебных ситуаций, составляющих основное содержание образования в рамках заявленных моделей корпоративного образования;

– внедрение результатов образования непосредственно в процесс профессиональной деятельности в виде педагогических средств, обеспечивающих улучшение ее результатов, в т.ч. и новаций;

– систематическое сопровождение профессиональной деятельности преподавателей университета, обеспечивающее непрерывный характер его образования и как следствие этого – продуктивное решение личностных и организационных задач.

В основу конструирования и реализации технологического компонента разработанных моделей развития профессиональной компетентности преподавателей университета положена идея непрерывного научно-методического сопровождения. Научно-методическое сопровождение трактуется как реализуемая в многообразных формах, технологиях система взаимосвязанных действий, процедур, методов, мероприятий, обеспечивающая оказание квалифицированной помощи преподавателям на протяжении всей их карьеры. Одной из целей научно-методического сопровождения является развитие продуктивного специалиста, под которым понимается профессионал, способный постоянно обновлять свой поведенческий репертуар, видеть перспективы, проектировать различные стратегии и стили профессионального поведения, адекватные контексту ситуации, актуальным задачам. Основными формами реализации информационно-консультативной модели, исходя из ее целевых установок, являются индивидуальные консультации, научно-методические семинары, круглые столы, разработка и обеспечение необходимыми методическими материалами преподавателей университета (размещение их на сайте университета, создание печатной продукции), проведение вебинаров как форм ИТ-консультаций.

Опыт показывает, что весьма востребованной формой реализации информационно-консультативной модели корпоративного образования становятся консалтинговые услуги. Спецификой консалтинга в условиях корпоративного образования является акцент на диалогичности, на циркуляции информации, на информационном обмене между консультантом и клиентом. Акцентируем внимание на последнем положении: информационный обмен – важная составляющая корпоративного образования, создающая условия для профессионального развития не только

потребителей консалтинговых услуг, но их субъектов, их осуществляющих. Задача любого учреждения, создающего образовательное пространство обучающей организации, организовать многочисленную команду профессионалов-консультантов, способных оказывать квалифицированную и оперативную помощь сотрудникам в разрешении профессиональных проблем, затруднений, а в конечном итоге, способствующих достижению его стратегических и тактических задач. Практика показала, что наиболее успешно консалтинговые услуги оказываются при условии, что консультантами являются квалифицированные эксперты в той или иной области, а, значит, владеющие методологией и технологией экспертизы (концептуальными основаниями, целевыми установками, содержанием, методическим инструментарием гуманитарной экспертизы образовательной деятельности). В свою очередь, обучающей организации необходимы эксперты, которые могут и должны быть компетентными консультантами в своей области. Команда консультантов-экспертов, как убеждает опыт, является сегодня значительным капиталом высшего учебного заведения.

В процессе реализации информационно-консультативной модели развития профессиональной компетентности преподавателей университета апробированы различные технологические способы оказания консультационных услуг: в варианте эксперта, когда консультант заранее знаком с проблемой консультируемого и знает, либо предполагает готовое решение, которое он может ему предписать; в варианте «врача» (по выражению группы ученых под руководством М. Н. Певзнера), когда консультацию предваряет постановка диагноза, то есть выявление причин профессиональной «болезни», и после этого намечается стратегия его «лечения»; в варианте менеджера, когда консультант оказывает педагогу не только консультационную услугу, но и принимает непосредственное участие в преодолении его затруднений [8].

Консультирование может осуществляться по результатам внутренней и внешней экспертизы профессиональной деятельности педагогов, в период аттестации педагога или на основе данных аудита качества образования, когда консультант-эксперт по просьбе педагога индивидуально или в группе с другими экспертами осуществляет комплексную экспертизу различных на-

правлений и результатов его деятельности, на основе данных анализа вырабатывает необходимые методические рекомендации.

Консультационная помощь педагогу может быть направлена на восполнение или обновление его профессиональных компетенций. В первом случае консультационные услуги будут носить корректирующий характер и устранять дефицит в профессиональных знаниях и умениях, опыте их применения. Во втором случае речь идет о формирующем характере консультирования, ибо оно направлено на реконструкцию профессионального опыта педагога за счет приобретения новых компетенций.

Консультирование дополняется модерированием мероприятий методического характера, в которых работник может раскрыть свои профессиональные возможности и способности. При этом модератор-консультант организует с помощью специальных технологий и техник процесс свободной коммуникации, побуждающей ее участников к принятию профессионально грамотных решений за счет актуализации внутреннего потенциала.

Научно-методическое сопровождение специалистов может осуществляться и в форме супервизии, которая является интегративным вариантом по сравнению с модерированием и консультированием. Супервизия предполагает профессиональное консультирование и сопровождение специалиста более опытным специалистом, создающим психологически комфортные условия для обсуждения профессиональной деятельности, а также осуществляющим профилактику и исправление профессиональных ошибок [10].

Следующей продуктивной и востребованной формой самообразования, а также информационного обмена являются научно-методические и теоретико-методологические семинары, проблематика которых, что очень важно, определяется актуальными запросами как образовательной организации, так и интересами отдельных профессиональных групп.

Современные модели корпоративного образования характеризуются выходом за рамки университета за счет расширения образовательных практик и воздействий, интеграции различных форм образования в системе профессионального образования. Одним из средств интеграции

различных форм в системе профессионального образования, как подтверждает опыт, являются сетевые профессиональные сообщества. Отметим ряд особенностей работы сетевых педагогических сообществ:

- сетевые сообщества позволяют существенно расширить профессионально-образовательную среду педагогов за счет взаимодействия значительного количества субъектов коммуникации, а также обращения к массиву образовательных ресурсов, свободного доступа к образовательным ресурсам в социальных сетях в любое удобное время, создания коллекций методических материалов по определенным проблемам, профилям профессиональной подготовки;

- самообразование педагогов в сетевых профессиональных сообществах приобретает черты коллективной деятельности, совместного решения общих педагогических проблем, что значительно повышает результативность и качество корпоративного образования;

- в рамках сетевого сообщества создаются условия для приобретения опыта и развития умений самообразования педагога в ИКТ – насыщенной среде.

Реализация информационно-технологической модели предполагает организацию и проведение целевых курсов повышения квалификации без отрыва от производства, при этом в качестве лекторов-тренеров на них выступают наиболее квалифицированные преподаватели университета. Преимущества таких курсов повышения квалификации заключаются в следующем: хорошее знание лекторами-тренерами стратегических и тактических целей организации, ее текущей образовательной ситуации, организация обучения, основанная на корпоративных ценностях, продуктивном общении со своими коллегами, использовании их продуктивного личного опыта в решении образовательных задач.

Проектирование тематики и содержания целевых курсов обязательно осуществляется на основе изучения запросов преподавателей, а также в интересах организации, изучения и обобщения образовательной практики. В процессе проведения курсов важным аспектом является опора на личный опыт конкурсантов, на реализацию их субъектной позиции в организации и

осуществлении образовательного процесса (имеется в виду, как уже отмечалось выше, осознанная активность преподавателей в процессе целеполагания, определения личностных смыслов своей деятельности, выбора содержательных элементов, технологий, методов, форм работы, осуществления оценочно-рефлексивной деятельности, проектирования направлений дальнейшего саморазвития).

Мастер-классы, организационно-деятельностные игры, профессиональные конкурсы («Мастер лекционных занятий», «Мастер практических занятий», «Профессиональный дебют», конкурс на лучшую дипломную и магистерскую работу), различные формы социального партнерства с учреждениями образования города, другими организациями (научно-методическое сопровождение проектов, самообразовательной, исследовательской деятельности их сотрудников, подготовка и проведение различного рода научных, методических мероприятий (прежде всего в виде университетских проектов, например, «Методический калейдоскоп» «Панорама педагогических идей», «Методический дискурс» и т. п.) являются формами реализации нормативно-технологической модели корпоративного образования. В основу реализации данной модели положена идея, заключающаяся в актуализации у преподавателей потребности в осмыслении и развитии своего практического опыта, личностно-профессиональных качеств, освоении новых образцов деятельности, проектировании и достижении новых перспектив.

Особо отметим такую форму развития профессиональной компетентности педагогов университета, как профессиональные конкурсы. Как показывает опыт, профессиональные конкурсы являются по своей сути способом рефлексии и демонстрации педагогами своего актуального уровня педагогического мастерства, формой повышения мотивации к продолжению профессионального развития. Среди условий эффективного проведения таких профессиональных конкурсов можно назвать: организацию посещения заинтересованных преподавателей конкурсных испытаний; использование системы стимулирующих мер, афиширование результатов конкурса с анализом и оценкой лучших образцов деятельности; разработку адекватных, валидных критериев оценки профессионального мастерства конкурсантов, единое понимание

членами жюри сущности каждого критерия оценки конкурсантов; положительный эмоциональный настрой, корректность поведения членов жюри, уважительный корректный тон вопросов и суждений в процессе конкурсных испытаний.

Исходя из того, что социальное партнерство является условием и критерием качества образования, одним из основных направлений развития профессиональной компетентности участников педагогического процесса считаем реализацию модели корпоративного образования в системе «вуз-школа». Основные концептуальные идеи, положенные в основу реализации социального партнерства с другими учреждениями образования, можно сформулировать следующим образом: реализация идеи расширения образовательного пространства, основанного на взаимовыгодных партнерских отношениях; создание образовательного пространства исследовательской культуры, где связь науки и практики становится ведущим стилем мышления, одним из ведущих факторов повышения профессионализма педагогических кадров, качества образования; обеспечение интеграции теории и практики обучения, оптимального и гармоничного сочетания фундаментальной и практической составляющей профессиональной компетентности, в деятельности педагогических кадров, в их личностно-профессиональном развитии.

Интеграция науки и практики через создание филиалов кафедр университета на базе учреждений образования области представляет собой качественно новый уровень социального партнерства. Как показывает практика, такие интеграционные процессы создают условия для решения более сложных образовательных задач, возникновения нового научного практико-ориентированного знания, опыта, новых образцов научного и образовательного продуктов, генерирования новых идей и их последующей успешной практической реализации, реализации инновационных образовательных проектов.

В условиях функционирования филиалов кафедр можно говорить об исследовательской культуре расширенного образовательного пространства. Одним из значимых результатов такого типа образовательного пространства является перевод самообразовательной траектории педагогов в режим исследовательской деятельности, развитие методологической культуры педагогов,

стимулирование их профессионального роста и, как следствие, перевод учреждения образования на новый уровень развития, а также развитие профессиональной компетентности всех участников педагогического процесса на разных уровнях образования.

Ведущими моделями корпоративного образования, как показывает анализ существующего опыта, исследований в области корпоративного образования, являются информационно-консультативная и нормативно-технологическая, которые можно считать *новационными* за счет *интеграции* составляющих [6, 8, 9]:

- информирования (приращение знаний, их актуализация, обновление);
- консультирования (разрешение профессионально-личностных проблем персонала и организации);
- использования технологий, методов и форм, обусловленных опытом обучающихся и обучающихся, создания информационно-насыщенной среды;
- проектирования и реализации образовательного процесса на методологической основе;
- осуществления образования как в интересах организации, так и ее отдельных сотрудников.

Библиографический список

1. Виханский, А.А. Менеджмент [Текст] / А.А. Виханский, А.И. Наумов. – 3-изд. – М.: Изд-во Экономистъ, 2003. – 528 с.
2. Деркач, А.А. Акмеология [Текст] / А.А. Деркач, В.Г. Зызыкин. – СПб. : Питер, 2003. – 256 с.
3. Змеев, С.И. Технология обучения взрослых [Текст] / С.И. Змеев. – М.: Академия, 2002. – 128 с.
4. Кулюткин, Ю.Н. Психология обучения взрослых [Текст] / Ю.Н. Кулюткин. – М.: Просвещение, 1985. – 196 с.
5. Ноулз, М.Ш. Современная практика образования взрослых. Андрогогика против педагогики [Текст] / М.Ш. Ноулз. – М.: Изд-во МГУ, 1980. – 203 с.
6. Образовательный менеджмент: учеб. пособие для магистратуры по направлению «Педагогика» [Текст] / Иванов Е.В., Певзнер М.Н., Петряков П.А., Федотова Г.А., Шерайзина Р.М., Ширин А.Г.

/ сост. и общ. ред. Иванова Е.В. Певзнера М.Н. – Великий Новгород : НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2010. – 412 с.

7. Основы андрагогики [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И.А. Колесникова, А.Е. Марон и др.; под ред. И.А. Колесниковой. – М.: Изд. центр «Академия», 2003. – 240 с.

8. Певзнер, М.Н. Корпоративная педагогика [Текст]: учебное пособие / М.Н. Певзнер, О. Грауманн, П.А. Петряков. – Великий Новгород : НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2010. – 459 с.

9. Певзнер, М.Н. и др. Научно-методическое сопровождение персонала школы: педагогическое консультирование и супервизия [Текст] / М.Н. Певзнер, О.М. Зайченко, [и др.]; под ред. М.Н. Певзнера. – Великий Новгород: Изд-во НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2002. – 316 с.

10. Педагогическое образование в университете: Контекстно-биографический подход [Текст]: монография / А.А. Иванов [и др.] ; под ред. А.Л. Гаврикова, М.Н. Певзнера. – Великий Новгород : НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2001. – 300 с.

11. Педагогические технологии: результаты исследований Ярославской научной школы [Текст]: монография / под ред. Л.В. Байбородовой, В.В. Юдина. – Ярославль: ИД «Канцлер», 2015. – 453 с.

12. Петровский, В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности [Текст] / В.А. Петровский. – РостовнаДону, 1996. – 512 с.

13. Рабочая книга андрагога [Текст] / Под ред. С.Г. Вершловского. – СПб : Знание, 1998. – 145 с.

Модели развития профессиональной компетентности педагогов

Цель: создание условий для развития профессиональной компетентности ППС в условиях корпоративного образования		
Концептуальные основания		
Подходы: акмеологический, андрогогический, аксиологический, субъектно-деятельностный	Теории: корпоративного образования, образования взрослых	
Диагностический компонент: диагностика профессионального уровня ППС (экспертная оценка, самооценка); диагностика образовательных потребностей и мотивации сотрудников университета (опрос, в т.ч. анкетирование)		
Модели развития профессиональной компетентности		
Информационно-консультативная модель		
Целевые установки: <ul style="list-style-type: none"> – получение новых знаний; – овладение информацией на новом уровне; – выработка убеждений; – удовлетворение познавательных интересов. 	Содержательный компонент: <ul style="list-style-type: none"> – современные тенденции развития теории и практики образования; – проектирование и реализация образовательного процесса; – создание программно-планирующей документации, учебно-методической продукции; – применение современных образовательных технологий; – проектирование научного исследования 	Технологический компонент: <ul style="list-style-type: none"> – Индивидуальные и групповые консультации – Научно-практические и научно-методические семинары – Методические материалы на сайте университета, методические издания – Вебинары, онлайн семинары и др.

	ния и т.д.	
Информационно-технологическая модель		
<p>Целевые установки:</p> <ul style="list-style-type: none"> – обучение самого себя и своих коллег; – получение нового опыта, совершенствование имеющегося; – решение личностно-профессиональных проблем; – актуализация потребности в самообразовании. 	<p>Содержательный компонент:</p> <ul style="list-style-type: none"> – проектирование и реализация современного образовательного процесса; – применение современных образовательных технологий; – проектирование научного исследования и т.д. 	<p>Технологический компонент:</p> <p>Курсы повышения квалификации:</p> <ul style="list-style-type: none"> – проблемные лекции, практические занятия; ОДИ, педагогические мастерские, тренинги и др.
Нормативно-технологическая модель		
<p>Целевые установки:</p> <p>для обучающихся: демонстрация образцов оптимального решения образовательных задач, осознание своего профессионального кредо, образа «Я», развитие профессионального самосознания.</p>	<p>Целевые установки:</p> <p>для обучающихся</p> <ul style="list-style-type: none"> – освоение новых моделей профессиональной деятельности; – формирование новых профессиональных потребностей у обучающихся, осознание новых перспектив. 	<p>Технологический компонент:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Мастер-классы, тренинги, ОДИ – Академия успешного педагогического опыта – Профессиональные конкурсы, формы социального партнерства с УО города и области и др.
<p>Результативный компонент: развитие продуктивного специалиста, повышение качества образовательного процесса, повышение уровня корпоративной культуры в университете</p>		

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Байбородова Людмила Васильевна, доктор педагогических наук, профессор, директор института педагогики и психологии, заведующая кафедрой педагогических технологий Ярославского государственного педагогического университета имени К.Д.Ушинского (г. Ярославль, Россия)

Белкина Валентина Николаевна, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой дошкольной педагогики и психологии Ярославского государственного педагогического университета имени К.Д.Ушинского (г. Ярославль, Россия)

Гребенюк Татьяна Борисовна, доктор педагогических наук, профессор, профессор педагогического института Балтийского федерального университета им. И. Канта (г. Калининград, Россия)

Данилова Лариса Николаевна, доктор педагогических наук, доцент Ярославского государственного педагогического университета имени К.Д.Ушинского (г. Ярославль, Россия)

Золотарева Ангелина Викторовна, доктор педагогических наук, профессор, ректор ГАУ ДПО Ярославской области «Институт развития образования» (г. Ярославль, Россия)

Ковальчук Татьяна Александровна, кандидат педагогических наук, доцент БрГУ имени А.С. Пушкина (г. Брест, Республика Беларусь)

Мусина Дария Сапарбековна, директор Республиканского учебно-методического Центра эстетического воспитания «Балажан» Кыргызской Республики, кандидат педагогических наук (г. Бишкек, Кыргызстан)

Новоторцева Надежда Вячеславовна, кандидат педагогических наук, профессор кафедры логопедии Ярославского государственного педагогического университета имени К.Д.Ушинского (г. Ярославль, Россия)

Паладьев Сергей Леонидович, кандидат педагогических наук, доцент Ярославского государственного педагогического университета имени К.Д.Ушинского (г. Ярославль, Россия)

Тамарская Нина Васильевна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры теории и методики профессионального образования Института профессиональной педагогики БГАРФ Калининградского государственного технического университета (г. Калининград, Россия)

Харисова Инга Геннадьевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогических технологий Ярославского государственного педагогического университета имени К.Д.Ушинского (г. Ярославль, Россия)

Научное издание

**НЕПРЕРЫВНОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ
ОБРАЗОВАНИЕ:
ПРОБЛЕМЫ, ОПЫТ, ПЕРСПЕКТИВЫ**

Коллективная монография

Научный редактор Л. В. Байбородова
Редактор Т. В. Шаркова

Подписано в печать 23.11.2017. Формат 90х60/16.
Объём 13,25 п.л., 10 уч.-изд.л. Тираж 100 экз. Заказ № 258.

Редакционно-издательский отдел
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический
университет им. К.Д. Ушинского» (РИО ЯГПУ)
150000, Ярославль, Республиканская ул., 108

Отпечатано в типографии ФГБОУ ВО
«Ярославский государственный педагогический
университет им. К.Д. Ушинского
150000, г. Ярославль, Которосльская наб., 44
Тел.: (4852) 32-98-69