

**В. Н. Аверкин,
Т. А. Каплунович**
(Великий Новгород)

АНТИНОМИЧЕСКИЙ ПРИНЦИП ПЕРСОНИФИЦИРОВАННОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ

В статье рассматриваются методологический и практический аспекты персонифицированной организации повышения квалификации педагогов.

Современная ситуация характеризуется проявлением особого внимания к системе повышения квалификации (СПК) педагогов, поскольку модернизация образования предполагает прежде всего изменение сознания и формирование новых компетенций у тех, на кого возлагаются основные надежды авторами реформ и органами управления, ответственными за их успешную реализацию.

Стать системообразующим звеном в модернизации образования СПК может лишь при условии адекватного самоопределения субъектов этой системы в ценностно-целевых основаниях современной образовательной политики. Однако процесс этого самоопределения оказывается достаточно трудным. Многие существующие в субъектах РФ организации дополнительного профессионального образования, являясь институциональной формой одной из ступеней непрерывного педагогического образования и одновременно научно-методической службой при региональном органе управления образованием, начали выходить за рамки традиционных функций и решать несвойственные им ранее задачи по формированию и комплексному обеспечению решения ключевых задач образовательной политики. Подобная миссия требует от них самостоятельной разработки концептуальных основ решения этих задач и инновационных моделей деятельности по выполнению новых функций. Сложность подобной работы очевидна, поскольку предполагает наличие высокого уровня инновационной, правовой, информационной, маркетинговой и иных видов компетентности.

В различных исследованиях по проблемам повышения квалификации выделены недостатки, связанные с искусственной закрытостью этой системы, изолированностью содержания обучения от потребителя, с ориента-

цией преподавателей на личностно ориентированное обучение при отсутствии необходимого поведения, с несогласованностью подходов к оценке качества и эффективности дополнительного профессионального образования.

Отмечается, что инновации в практике часто опережают изменения в содержании и целях программ базового профессионально-педагогического образования, что требует от СПК одновременно выполнения компенсаторных функций и научно-методического сопровождения педагогических инноваций. Возникает необходимость в уровне дифференциации программ повышения квалификации, разработке вариативных форм его организации, создании системы индивидуально ориентированного научно-методического и диагностического сопровождения деятельности педагогов и педагогических коллективов.

Для преодоления названных противоречий необходима разработка методологических основ модернизации СПК, учитывающих не только ее место в сфере непрерывного профессионального образования, но также миссию в обеспечении реализации государственной образовательной политики. Несмотря на полифонию научных мнений относительно теоретических основ моделирования новых механизмов организации повышения квалификации, сравнительная оценка эффективности и выбор того или иного подхода оказываются весьма трудными, поскольку при отсутствии стандартов последипломного образования нормативные критерии не могут быть использованы для оценки, а «ненормативные», как правило, являются «авторскими» и не подвергаются сравнительному методологическому анализу.

Еще одна проблема связана с тем, что существующие сегодня общие парадигмы обра-

зования, делая акцент на тех или иных ценностных основаниях, недостаточно учитывают внутреннюю активность самой СПК, ее тенденции к самоорганизации.

Самоорганизующиеся системы являются самостоятельным объектом анализа в синергетике. Некоторые идеи педагогической синергетики уже нашли отражение в теории постдипломного педагогического образования. Так, с точки зрения Э. Н. Гусинского [3], целью повышения квалификации педагога является его самоопределение в пространстве различных педагогических культур. Совершенствование системы моделей слушателя в процессе его обучения, ее перестройка и обогащение смогут произойти, по мнению автора, если сложное многосоставное взаимодействие гуманитарных систем сложится таким образом, что в процессе этого взаимодействия возникнет новая гуманитарная система, объединяющая в себе слушателей, преподавателей, науку и культуру.

В. Н. Максимова в качестве одной из главных целей повышения квалификации выделяет развитие профессионального самосознания, представляющего собой социально-психологический феномен и фактор саморегуляции профессиональной деятельности. Для этого необходимо обеспечить самостоятельность педагога, передать ему некоторые организационно-административные полномочия, которые нужны для широкого внедрения в практику экспериментально проверенных научных идей и инноваций [5].

П. Г. Щедровицкий, рассматривая проблему выбора технологий и форм повышения квалификации в рамках системно-деятельностного подхода, выделяет в качестве ведущей учебной цели овладение механизмом культурно значимых форм рефлексивной самоорганизации [7].

В работе О. С. Анисимова ценности системы дополнительного профессионального образования рассматриваются с точки зрения противопоставления «индивидуального» и «социокультурного» существования человека. «Нередко образовательным институтам отводится роль “служанки” индивидуальных интересов людей. Этим фиксируется ценность саморазвития людей, их право на использование социальных институтов для своего изменения и развития. С другой стороны, вводится образовательная ценность приобщения к культуре, но как бы оторванной от

социальных условий, кооперативных обязанностей и потому также обслуживающей индивидуальную жизнь и развитие... Только социально самоопределяясь, человек ищет свое место не только в сложившейся кооперации, способе деятельности, но и строит более совершенные проекты коопераций, опираясь на социальные и культурные критерии совершенствования, удерживает всю мощь культуры и активизирует все свои возможности для решения задач и проблем. Именно на этом пути рождается личность, совмещающая достоинства социокультурных форм и индивидуальных механизмов» [2, с. 8–9].

В целом, анализ рассмотренных выше идей позволяет заметить, что они основаны на представлении о «повышении квалификации» как таком практикоориентированном профессиональном образовании, в ходе которого формируется способность к самоорганизации и саморефлексии.

Что касается организационного аспекта модернизации СПК, то он еще мало исследован на методологическом уровне и не нашел достаточного инструментального отражения в конкретных моделях. Подходы к решению этой задачи были обозначены П. Г. Щедровицкий:

1) система повышения квалификации ориентирована на существующее положение дел в образовании и отвечает за его своевременное «бесперебойное» обеспечение кадрами. При этом в процесс повышения квалификации попадают главным образом «отстающие» работники;

2) повышение квалификации ориентировано на опережающую подготовку кадров с учетом тенденций развития системы образования и существующих систем в целом. Приглашаются преподаватели вузов, которые анализируют новые достижения в науке, представители практики для передачи опыта решения педагогических и организационно-управленческих задач в системе образования; проводится инновационная работа в образовательных учреждениях;

3) повышение квалификации обеспечивает развитие отдельных людей за счет включения их в систему и программы непрерывного образования. Учреждения дополнительного профессионального образования становятся центром гуманитарного образования, общения и межпрофессиональной коммуникации, своеобразным Открытым университетом;

4) основу самой работы по повышению квалификации составляют проектирование, программирование, исследование и сценарирование развития общественных систем, развития практики. Система повышения квалификации выходит из подчиненной, обслуживающей роли и начинает рефлексивно оценивать общественную систему, делая ее предметом анализа, проектирования, то есть становится в регионе Центром инновационного движения в образовании [7].

Последний из названных подходов нашел отражение в идее перефункционалирования учреждений повышения квалификации в «службы развития образования», которая впервые была заявлена осенью 1990 года и воплощена лишь в нескольких территориях. Инновационными функциями такого рода служб стали:

- проектная, связанная с формированием региональной образовательной политики путем разработки и комплексного обеспечения реализации программ развития региональной системы образования;

- экспертно-консультационная и внедренческая, представляющие собой научно-методическое обеспечение, организацию и трансляцию в массовую практику результатов экспериментально-поисковых исследований по актуальным проблемам развития образования в регионе, экспертизу, аттестацию качества и оценку эффективности различного рода нововведений, подготовку специалистов для экспертно-диагностической и аттестационной деятельности;

- образовательная, осуществляемая в форме реализации особых образовательных программ, в ходе освоения которых не только повышается уровень квалификации, но прежде всего меняется менталитет педагогов.

В течение продолжительного периода шел устойчивый процесс становления подобных служб. При всем различии конкретных причин и обстоятельств, вызывающих их появление, все они отличались изначально объединяющим их свойством: каждая из них сразу заявила себя как инновационное учреждение, претендующее на чрезвычайно важную социальную роль в своем регионе. В конечном счете они стремились взять на себя аналитико-прогностическую функцию на уровне администрации при сохранении специфических черт учреждения дополнительного профессионального образования.

Накопленный опыт доказал настоятельную необходимость серьезной и разносторонней научно-организационной, учебно-методической и социально-образовательной экспертизы этого феномена и описания его в виде конкретных моделей. Благодаря появившимся научным исследованиям, содержащим такие описания [4], через некоторое время уже в большинстве субъектов РФ институты (центры) развития образования заменили прежние институты повышения квалификации, взяв на себя миссию комплексного обеспечения реализации образовательной политики в территориях и тем самым укрепив свои позиции в условиях конкуренции.

Тем не менее сегодня проблема их сохранения как самостоятельной институциональной формы приобрела чрезвычайную актуальность в связи с идеей «персонифицированной организации» этой системы. Задача перехода на персонифицированную модель определена в федеральной образовательной политике, предлагается реорганизовать и придать динамизм данной системе за счет перевода финансирования программ дополнительного профессионального образования на конкурсную основу. Результаты решения названной задачи в субъектах РФ являются особым предметом федерального мониторинга. В чем же состоит основная суть этой задачи?

Как известно, «персонификация» создает основу для переоценки возможности административного влияния на личность с целью заставить ее совершить те или иные действия. Соответственно, основной смысл «персонификации» повышения квалификации состоит в том, чтобы реализовать право человека самостоятельно решать эту задачу, создав механизм, необходимый для реализации такого права. Одним из таких механизмов может стать «персонифицированное финансирование», обеспечивающее человеку возможности самому распоряжаться выделяемыми из бюджета на повышение квалификации работников финансовыми средствами.

Вместе с тем при разработке конкретных мер решения данной задачи необходимо учитывать существующие *риски*. Так, например, в Новгородской области они связаны прежде всего с существующими сегодня *особенностями бюджетного финансирования СПК*. Областной норматив не столь значителен, чтобы можно было в других организациях, реализующих программы дополнительного про-

фессионального образования, а тем более находящихся в других городах России, обучиться за эти средства. (В 2014 году он составил в Новгородской области 3697 рублей на слушателя). Учитывая это, а также величину расходов, дополнительно необходимых для оплаты проезда и проживания, трудно предположить, что это возможно для педагогов многих территорий.

Риск возрастает и в связи с тем, что Закон об образовании внес существенное изменение в периодичность повышения квалификации, сократив ее с 5 до 3 лет, что, естественно, требует выделения еще дополнительного финансирования. Помимо увеличения общего контингента за счет сокращения периодичности, необходимо также в кратчайшие сроки повысить квалификацию и осуществить профессиональную переподготовку педагогов в связи с внедрением ФГОС в системе общего и дошкольного образования, а также переподготовку в дополнительном образовании. Эти требования отражены в соглашениях с министерством и отслеживаются в федеральном мониторинге их исполнения. В случае передачи средств на повышение квалификации в образовательные организации трудно будет координировать выполнение взятых обязательств.

Существует и такой риск, как *формальное выполнение различными организациями объемных показателей при отсутствии ожидаемого качества результатов обучения на курсах*. Эти результаты должны быть связаны в первую очередь с реальными проблемами, возникающими у руководителей и педагогов области при решении задач образовательной политики. В условиях перехода на «эффективный контракт» именно от успешности их решения зависит сегодня уровень оплаты труда работников. Соответственно, авторы программ и реализующие их преподаватели должны владеть объективной информацией об этих проблемах, основанной на данных мониторингов. Нет уверенности в том, что на курсах, предлагаемых разными организациями, а тем более проводимых в других субъектах РФ, такого рода информация анализируется и используется при определении целей, планируемых результатов обучения и при выборе его технологии.

Основная идея и цель «персонификации» заключаются в увеличении не столько «свободы», сколько *ответственности человека за*

эффективность расходования выделяемых ему на удовлетворение индивидуальной потребности в повышении квалификации бюджетных средств.

В методологическом плане это известная *проблема соотношения личностно-регулятивной и социально-регулятивной функций* дополнительного профессионального образования. Первая из них актуализирует механизм саморегуляции человека в сфере профессионально-личностного развития, вторая делает акцент на его самоорганизацию в социальном пространстве, включение в решение общественно (государственно) значимых проблем. Противопоставленность той и другой функций снимается в рамках **антиномического принципа**, означающего правомерность и равноценность дополняющих друг друга, но не смешивающихся полярностей, которые должны находиться в соотношении разумного баланса [6].

Если сущность персонификации повышения квалификации рассматривать в контексте названного принципа, то в Новгородской области перечень и тематика предлагаемых НИРО программ формируются прежде всего с учетом требований Министерства образования в кратчайшие сроки обеспечить готовность педагогов к внедрению ФГОС в системе общего и дошкольного образования, к реализации Концепции дополнительного образования, к переходу на «эффективный контракт». Заявленные в программах цели и планируемые результаты обучения учитывают не только содержание этих требований и объемные показатели взятых обязательств, но также результаты мониторинга качества решения в Новгородской области поставленных задач и те проблемы, которые выявляются в ходе этого мониторинга.

В связи с тем, что мониторинг, в соответствии с государственным заданием, тоже проводит НИРО, в самих программах и при оценке результатов их освоения выпускниками курсов используются достоверные данные. Содержание занятий, проводимых преподавателями, концентрируется вокруг «результатов», что принципиально отличает их от «знаниевых» курсов. В технологии обучения работе с мониторинговыми данными отводится особое место, для этого слушателям предлагается соответствующий достоверный аналитический материал.

Что касается индивидуализации («персонализации») при организации и проведении курсов, то она обеспечивается за счет предоставления не только права педагогу и направляющему его на курсы руководителю выбирать тематику предлагаемых программ, но и возможности дополнять их содержание вопросами, которые требуют более глубокого изучения и индивидуального консультирования. Учет индивидуальных образовательных потребностей осуществляется с помощью «Индивидуального учебного плана», где каждый поступающий на обучение предоставляет объективную (подтверждаемую реальными цифрами и заверяемую подписью руководителя) информацию о конкретных результатах своей собственной деятельности по заявленной в курсах проблеме, а по завершению обучения – подтверждаемую руководителем информацию об использовании освоенных знаний и умений в практической деятельности и достигнутых эффектах [1].

Описанный выше подход к «персонализации» обучения действительно позволяет совместить личностно-регулятивную и социально-регулятивную функции.

Обобщая вышеизложенное, можно сформулировать следующие основные **принципы**:

Ориентация на результат. Общая стратегия модернизации СПК связывается с разработкой таких мер, которые обеспечат достижение максимально возможной эффективности реализации современной образовательной политики, ускорят решение ее ключевых задач. Поскольку ожидаемым эффектом является достижение более высокой результативности профессиональной деятельности прошедших обучение, то показатели этой результативности должны составлять критериальную базу оценивания эффективности СПК; в образовательных программах требования к результатам их освоения должны формулироваться в соответствии с показателями мониторинга реализации образовательной

политики; итоговая аттестация прошедших обучение должна проводиться с учетом конкретных достоверных данных о динамике значений этих показателей и с привлечением независимых экспертов.

Вариативность и индивидуализация обучения. Содержание программ имеет инвариантную и вариативную составляющие. Инвариантная часть – это подготовка педагогов к решению задач, которые определены в образовательной политике, а вариативная реагирует на конкретные потребности педагога или образовательного учреждения в улучшении результатов своей деятельности. Индивидуализация обучения может быть обеспечена при этом за счет модульно-накопительной организации повышения квалификации и проектирования индивидуальных образовательных маршрутов.

Оптимизация организационной модели. В целях повышения качества дополнительного профессионального образования целесообразно определить механизм организации повышения квалификации на базе образовательных организаций, занявших первые места в рейтинге по всем или отдельным, наиболее важным, показателям реализации образовательной политики, наделяя их правом осуществлять обучение по самостоятельно разрабатываемым модулям, которые после соответствующей экспертизы могут быть включены в программы, финансируемые за счет средств бюджета; существенно активизировать внутренний ресурс образовательных организаций в повышении квалификации и сетевое взаимодействие, создать конкурентную среду путем формирования, наряду с государственным заданием, государственного заказа на повышение квалификации и выделения из общего объема финансовых средств соответствующей доли ресурсов для проведения конкурсов на оказание данных услуг другими организациями, обладающими правом их предоставления.

Л и т е р а т у р а

1. Аверкин В. Н., Каплунович Т. А. Модернизация системы повышения квалификации кадров образования в Новгородской области: возможности и риски // Образование: ресурсы развития. Вестник ЛОИРО. – 2011. – № 4. – С. 118–124.
2. Анисимов О. С. Новые ценности обучения и методологизация образования : методич. рекомендации. – М., 1989. – 136 с.

3. Гусинский Э. Н., Турчанинова Ю. И. Организация личностно ориентированного обучения в системе повышения квалификации // Сборник тезисов, докладов и выступлений на Всероссийской научно-практической конференции. – М., 1993. – С. 27–34.

4. Каплунович Т. А. Парадигма самоорганизации в экспериментальном моделировании системы повышения квалификации педагогов : дис. ... д-ра пед. наук. – Великий Новгород, 2002. – 396 с.

5. Максимова В. Н. Формирование профессиональных умений при подготовке и повышении квалификации учителя : учебное пособие. – СПб.: ЛОИУУ, 1994. – 62 с.

6. Сафина З. Н. Инновационные тенденции в становлении региональной системы образования взрослых : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08. – Великий Новгород, 2005. – 50 с

7. Щедровицкий П. Г. Очерки по философии образования. – М.: НИИ ОПП АПМ СССР, 1982. – 110 с.

