

Файн Татьяна Анатольевна

канд. пед. наук, доцент,
заведующая отделом педагогического менеджмента,
действительный член РАСН,
член-корреспондент МАНПО
ОГАОУ ДПО «Областной институт повышения
квалификации педагогических работников»
г. Биробиджан, Еврейская автономная область

КОМПЕТЕНТНОСТНАЯ ПАРАДИГМА В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

***Аннотация:** в данной статье на основе анализа научных исследований, психолого-педагогической литературы, научно-педагогического опыта компетентностная парадигма раскрывается как категория науки и образования. В статье показаны этапы становления компетентностной парадигмы, обоснованы особенности компетентностной парадигмы в дополнительном профессиональном образовании, значение профессионального стандарта педагога, инновационного педагогического опыта, тьюторства и исследовательского подхода в профессиональной переподготовке и повышении квалификации педагогических кадров.*

***Ключевые слова:** компетентностная парадигма, дополнительное профессиональное образование, профессиональный стандарт педагога, исследовательский подход, профессиональная переподготовка, повышение квалификации, тьютор.*

Российское общество предъявляет в настоящее время серьёзные и обоснованные требования к образованию и его результатам [13]. Современная государственная образовательная политика особое внимание обращает на профессионализм педагогических работников, при этом компетентностная модель охватывает квалификацию, связывающую практическую деятельность специалиста с предметами и объектами труда, что особо отражено в профессиональном стандарте педагога, компетентность которого является его обязательной характеристикой.

В России ведущей тенденцией при разработке компетентностного подхода является установка об осуществлении модернизации российского образования на «компетентностной» основе [3].

Система повышения квалификации, являясь частью системы непрерывного образования педагогов, может и должна обеспечивать всю научную, методическую, психологическую поддержку педагогов. Важный показатель результативности повышения квалификации – темпы профессионального развития педагогов. Чем быстрее учитель становится высокопрофессиональным специалистом, мастером своего дела, тем выше качество результатов повышения квалификации.

Массив источников по проблематике компетентностной парадигмы и компетентностного подхода охватывает образование общее, высшее. Вместе с тем, среди многообразия работ и источников не удалось обнаружить таких, в которых бы речь шла о практической реализации компетентностной парадигмы именно в дополнительном профессиональном образовании, непосредственно в профессиональной переподготовке и повышении квалификации педагогических кадров.

В исследованиях подчёркивается главная особенность компетентностной парадигмы, что проявляется в принципе подчинения знания умению и практической потребности. Этот принцип появился практически на рубеже 16–17 веков, когда временное сопряжение его совпадало с определёнными изменениями в сфере науки того времени, что отразилось на технологическом применении науки. Компетентностный подход существенно повлиял на становление и развитие европейской педагогической традиции Нового времени, что само по себе стало подтверждением требования Яна Амоса Коменского о том, «чтобы всё делалось посредством теории, практики и применения».

В современной социально-педагогической ситуации и в рамках нашего исследования особо значимы работы Е.А. Ямбурга, И.А. Зимней, А.Л. Андреева, А.К. Марковой, которыми осуществлён качественный анализ проблемы парадигмы вообще и компетентностной парадигмы в частности [1; 6; 7; 39].

В своей работе «Структура научных революций» [8], Томас Кун провозгласил, что «парадигма – это то, что объединяет членов научного сообщества, ... а также совокупность убеждений, ценностей и технических средств ..., которая характерна для членов данного сообщества» [8]. Очевидна современная актуальность научной позиции Т. Куна, согласно которой «Парадигмы дают ученым не только план деятельности, но также указывают и некоторые направления, существенные для реализации плана» [8]. Вслед за Т. Куном современные исследователи (И.А. Зимняя, А.Л. Андреев, Е.А. Ямбург и другие) акцентируют значимость парадигмы как фактора развития науки, что полностью отражает и нашу научно-педагогическую позицию.

Вслед за Ямбургом Е.А. повторим, что «Парадигма – это исходная концептуальная схема, модель постановки проблем и их решения, методов исследования, господствующих в течение определенного исторического периода в науке»

Анализ работ по проблеме компетенции и компетентности (И.А. Зимняя, Е.А. Ямбург, А.Л. Андреев, Н. Хомский, Дж. Равен, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Г.Э. Белицкая, Л.И. Берестова, В.И. Байденко, А.В. Хуторской, Н.А. Гришанова и др.) позволил исследователям выделить этапы становления данной парадигмы в образовании. Особо значима в контексте рассматриваемой проблемы статья «Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования», в которой И.А. Зимняя рассматривает проблему с разных сторон, с учётом многообразия научных позиций и точек зрения. Во-первых, профессор И.А. Зимняя обосновывает понятие парадигмы в связи с изменениями в сфере образования. Во-вторых, И.А. Зимняя раскрывает основные этапы становления новой парадигмы.

Первый этап (1960–1970 гг.) характеризуется введением в научный аппарат категории «компетенция», созданием предпосылок разграничения понятий компетенция / компетентность. С этого времени вводится понятие «коммуникативная компетентность» (Д. Хаймс) в теории и практике обучения языкам.

Второй этап (1970–1990 гг.) характеризуется использованием категории компетенция/компетентность в теории и практике обучения языку (особенно неродному), а также профессионализму в управлении, руководстве, менеджменте, в обучении общению; разрабатывается содержание понятия «социальные компетенции/компетентности».

Третий этап становления компетентности как категории науки и образования, который получил начало в 90-е годы прошлого века, характеризуется появлением работ А.К. Марковой (1993, 1996), где в общем контексте психологии труда профессиональная компетентность становится предметом специального всестороннего рассмотрения.

Понятие парадигмы прочно вошло в методологический арсенал науки, в том числе педагогической. На практике произошло закрепление термина «образовательная парадигма», характеризующего систему ценностей педагога, особенности содержания и технологического обеспечения образовательного процесса, источники и способы целеполагания, особенности взаимоотношений участников образовательного процесса.

Компетентностная парадигма вырастает из прагматической, когнитивно-информационной парадигмы образования, нацелена на усиление практической ориентации и инструментальной направленности общего среднего образования, стремится подготовить человека умелого и мобильного, владеющего не набором фактов, а способами и технологиями их получения (39).

В России в 2001 г. в документе «Стратегии модернизации содержания общего образования» были сформулированы основные положения компетентностного подхода в образовании, узловое понятие которого – компетентность [10]. Было подчеркнуто, что это «понятие шире понятия знания, или умения, или навыка, оно включает их в себя (хотя, разумеется, речь не идет о компетентности как о простой аддитивной сумме знания-умения-навыки. Это понятие несколько иного смыслового ряда). Понятие «компетентность» включает не только когнитивную и операциональную – технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую» [10].

Считаю возможным этот этап условно обозначать как четвёртый этап становления и развития компетентностной парадигмы, когда разработчики «Стратегии модернизации содержания общего образования» предложили разграничение компетентностей по сферам и определили, что в структуре ключевых компетентностей должны быть представлены [10]:

- компетентность в сфере самостоятельной познавательной деятельности;
- компетентность в сфере гражданско-общественной деятельности;
- компетентность в сфере социально-трудовой деятельности;
- компетентность в бытовой сфере;
- компетентность в сфере культурно-досуговой деятельности.

Стратегической целью федеральной государственной политики в сфере модернизации образования является повышение доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики, современным потребностям общества и каждого гражданина. Непрерывное повышение квалификации, являясь частью дополнительного профессионального образования, выполняет важнейшую задачу своевременного и качественного обновления профессиональных знаний.

Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)», утверждённый приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от «18» октября 2013 г. №544н, выступает в условиях непрерывного образования мерилом (маркером) современных требований к педагогу, своего рода эталоном его профессионально-педагогической компетентности.

Профессиональный стандарт педагога определяет перечень обязательных фундаментальных понятий из психологии личности, возрастной и педагогической психологии, определяющих результаты образовательного процесса, степень развития метапредметных компетенций, уровень и показатели социализации личности, ее развития.

Программы профессиональной переподготовки, дающие дополнительную квалификацию по психолого-педагогическому профилю выступают важнейшим механизмом практической реализации компетентностной парадигмы в дополнительном профессиональном образовании. Важно учитывать, что при проектировании собственной деятельности по реализации индивидуальных образовательных программ педагогам необходимо обсуждать, какие дела предстоят каждому в ближайший период, какими качествами должен обладать каждый, чтобы успешно справиться с предстоящими делами, и каким в связи с этим должно быть его образование. Подготовка педагога к предстоящей деятельности должна происходить на основе выделения и понимания тех компонентов, которые характеризуют будущее (ситуаций, трудностей, целей, задач и т. д.). Так реализуется принцип непрерывной работы с будущим в настоящем, происходит целенаправленная подготовка педагога к предстоящей деятельности. Для реализации индивидуальных образовательных программ необходима образовательная среда, состоящая из образовательных процессов, структур, в которых есть возможность созданную индивидуальную образовательную программу реализовать.

Важное значение приобретают программы повышения квалификации и профессиональной переподготовки, разработка которых должна осуществляться с учетом тенденций развития педагогической науки и системы образования, запросов педагогического сообщества, на основе следующих нормативных документов [9]:

- Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»;
- приказ Минобрнауки России от 1 июля 2013 г. №499 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам»;
- письмо Минобрнауки России от 9 октября 2013 г. №06–735 «О дополнительном профессиональном образовании»;
- письмо Минобрнауки России от 7 мая 2014 г. № АК-1261/06 «Об особенностях законодательного и нормативного правового обеспечения в сфере ДПО»;

– Федеральные государственные образовательные стандарты ФГОС ВПО, 050100 «Педагогическое образование»;

– приказ Минтруда России от 18 октября 2013 г. №544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»;

– приказ Минобрнауки России от 21 ноября 2014 г. №1505 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование (уровень магистратуры)»;

– методические рекомендации по разработке основных профессиональных образовательных программ и дополнительных профессиональных программ профессиональной переподготовки с учетом соответствующих профессиональных стандартов (Минобрнауки России 22 января 2015 г. № ДЛ-1/05);

– Рекомендации по обеспечению качества дополнительных профессиональных программ профессиональной переподготовки / В.В. Лебедев [и др.]. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Московский институт открытого образования, 2015. – 81 с.

Дополнительные профессиональные программы профессиональной переподготовки (далее – ДПП ПП) разрабатываются в рамках компетентностного подхода. Содержание и структура учебного материала, отраженные в программе, направлены на обеспечение совершенствования и (или) получения новых компетенций, необходимых для профессиональной деятельности, и (или) повышение профессионального уровня в рамках имеющейся квалификации.

В соответствии с Федеральным законом от 29 декабря 2012 г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» содержание дополнительных профессиональных программ профессиональной переподготовки должно учитывать профессиональные стандарты, квалификационные требования, указанные в квалификационных справочниках по соответствующим должностям, профессиям и

специальностям (ч. 9 ст. 76), при этом программы профессиональной переподготовки разрабатываются на основании установленных квалификационных требований, профессиональных стандартов и требований соответствующих ФГОС высшего профессионального образования к результатам освоения ДПП ПП (ч. 10 ст. 76).

В дополнительном профессиональном образовании компетентность необходимо трактовать в качестве одной из значимых характеристик соответствия человека занимаемой должности. Наличие компетентности является необходимым условием успешного выполнения профессиональной деятельности.

Обучение в системе ДПО, в том числе и повышение квалификации специалистов, всегда является неким вкладом в будущее как самого специалиста, так и предприятия, на котором он трудится. Сегодня, когда страна, согласно Концепции долгосрочного социально-экономического развития России до 2020 года, встала на путь инновационного развития, с аналогичными трудностями сталкиваются образовательные учреждения всех уровней образования, включая структуры и учреждения ДПО.

Компетентностная парадигма в профессиональной переподготовке и повышении квалификации педагогических кадров непосредственно отражается в содержании и организации процесса формирования профессионально-педагогической компетентности через включение педагога в систему продуктивной педагогической деятельности, моделирование которое требует учёта ряда принципов, в том числе:

- самоопределение участников совместной деятельности на преобразовательные действия, направленные как на систему педагогической деятельности, так и на самого себя;

- технологичность, предусматривающая согласование абстрактных норм (подходов, принципов, целей) с конкретными нормами деятельности (планами, методиками, методами и приемами);

- рефлексивность, предполагающая рефлексивно-деятельностную организацию процесса управления преобразованиями;

– опора на субъектный опыт, обеспечивающий управление развитием индивидуальной и коллективной деятельности на основе реконструкции и синтеза субъективного опыта, учета зон актуального и ближайшего развития;

– коммуникативность и диалогичность как обязательное условие фиксации развития деятельности на основе рефлексии и согласования индивидуальных и социальных целей;

– управляемое развитие (принцип «выращивания»), предполагающий такое управление педагогической деятельностью, которое строится на схемах ситуационного, рефлексивного управления как самой деятельностью, так и процессом ее преобразования.

Дополнительное профессиональное образование – одно из перспективных направлений образовательной деятельности; важный компонент, позволяющий интегрировать разные уровни и формы образования в целях более гибкой образовательной траектории, при этом важно учитывать, что «когнитивной основой всех компетенций являются научные знания» [6]. При этом правомерным является положение о том, что компетентностная парадигма – это частичная, но доминирующая – *важнейшая*, альтернатива знаниевой педагогике [7].

Современные требования к степени (уровню) профессионально-педагогической компетентности работников образования проявляются как объективная закономерность переустройства образовательного пространства повышения квалификации как на содержательном, так и на организационно-технологическом уровнях. Организационно-технологическое сопровождение повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагогических кадров требует привлечения современных образовательных технологий, реализуемых в парадигме способностной педагогики на основе гуманистическо-инновационного управления базовым педагогическим процессом.

Способностная педагогика как смыслообразующая модель организации педагогического процесса существенно изменяет функции учителя, который с позиции носителя информации, хранителя норм и традиций, пропагандиста предметно-дисциплинарных знаний в традиционной (репродуктивной, знаниевой)

педагогике переходит на позицию организатора сотрудничества, консультанта, управляющего поисковой работой учащихся, тьютора и фасилитатора.

Важнейшим инструментом практической реализации способностной педагогики в процессе профессиональной переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров является социально-педагогическое проектирование, которое выступает одновременно и как способ, и как результат творческой педагогической деятельности. Как способ социально-педагогическое проектирование позволяет учителю организовать свою деятельность в соответствии с идеологией исследовательского подхода в обучении (творческий учитель, осуществляя исследовательский подход, корректирует при этом все компоненты учебного процесса и своей деятельности), что закономерно оказывает позитивное влияние на многие результаты целостного педагогического процесса.

Как результат социально-педагогическое проектирование выступает важнейшим содержательно-технологическим залогом, необходимым и достаточным для запуска внутренних механизмов профессионального саморазвития педагога. Социально-педагогическое проектирование конкретного учителя – характеристика его методического почерка и уровень его профессионально-педагогического мастерства. Социально-педагогическое проектирование – показатель учителя-исследователя, индикатор его деятельности, основанной на поисково-исследовательском конструировании и рефлексии. Социально-педагогическое проектирование по содержанию, мотивации, организации, технологиям выше обычного планирования.

Важнейшим средством совершенствования качества профессиональной переподготовки и повышения квалификации выступает исследовательский подход в обучении, который также является технологической основой Федерального государственного образовательного стандарта общего образования [12]. Введение ФГОС ООО требует совершенствования методического сопровождения педагогической деятельности учителей-практиков по всем образовательным областям, когда «... аксиологизация непрерывного образования ..., ... актуализация аксиологического потенциала во всех компонентах педагогической деятельности» [4],

аксиологические основания содержания образования в Российской Федерации выступают важнейшим условием совершенствования его качества в целом.

Эффективность образования сегодня – это соответствие содержания образования, используемых образовательных технологий индивидуальным потребностям, способностям и возможностям обучающихся; это взаимодействие педагога и обучающихся через исследовательский подход в обучении; это совместное социально-педагогическое проектирование и успешная самореализация всех участников образовательного пространства.

Актуализация исследовательского подхода в обучении предполагает введение его (исследовательского подхода) в практику профессиональной переподготовки и повышения квалификации педагогических работников [11–37].

Эффективное влияние исследовательского подхода на результаты профессиональной переподготовки и повышения квалификации проявляются в изменении позиции педагога (учителя, воспитателя, руководителя образовательной организации, педагога дополнительного образования и других), для которого функции руководителя проектов, организатора учебно-исследовательской деятельности школьников, фасилитатора, тьютора становятся не только понятными, но, самое главное, осознанными и личностно принятыми, что непосредственно отражается на качестве образования уже в образовательных организациях.

Через анализ педагогических реалий мы стараемся выводить каждого конкретного работника образования на выявление причинно-следственных связей и психолого-педагогических закономерностей, через понимание и осознание которых у педагога формируется готовность к педагогическому предвидению и социально-педагогическому прогнозированию, что служит важнейшей предпосылкой для выстраивания ученического и педагогического индивидуального образовательного маршрута, а также основанием для создания всевозможных программ: от курсов по выбору до программ развития образовательного учреждения.

Научно-методическая работа через повышение квалификации педагогических кадров должна обеспечить единство и взаимосвязь психолого-педагогических знаний, специально-профессиональных знаний, психолого-педагогических

умений в практической деятельности учителя, т. е. формирование базовых профессионально-педагогических компетентностей. Перечень базовых профессионально-педагогических компетентностей, их характеристики и показатели оценки должен отражать региональный стандарт профессиональной педагогической деятельности [38].

Региональный стандарт повышения квалификации педагогических кадров должен отражать 4 группы требований к условиям реализации дополнительных профессиональных программ ПК: требования к содержанию, сертификации и технологиям реализации программ повышения квалификации педагогических кадров; требования к объёму, периодичности, формам и срокам повышения квалификации педагогических кадров; требования к ресурсам, обеспечивающих реализацию программ повышения квалификации педагогических кадров (кадровые, материально-технические, учебно-методические, информационно-технологические); требования к результатам, диагностический инструментарий для оценки качества образования по программам повышения квалификации педагогических кадров.

Научно-методическая работа будет способствовать формированию базовых профессионально-педагогических компетентностей работников образования, если будет осуществлять свои функции в образовательной, методической, консультативной, организаторской, информационной, диагностической, аналитической, организационно-методической, учебно-методической, экспериментальной, прогностической, научно-исследовательской, проектировочной, инновационно-внедренческой, экспертной, издательской деятельности на школьном, муниципальном, региональном и федеральном уровнях.

Все уровни научно-методической работы должны осуществлять свою деятельность на основе организованного сетевого методического взаимодействия с использованием современных образовательных и информационных технологий, в том числе сети Интернет.

Школьный и муниципальный уровни научно-методической работы должны обеспечивать психолого-педагогическую поддержку и организационно-методическое сопровождение формирования базовых профессионально-педагогических компетентностей каждого учителя, каждого работника образования через школьные и муниципальные методические объединения, школьные и муниципальные научно-методические советы, методические временные творческие группы и коллективы, творческие лаборатории учителей – победителей ПНПО и базовые школы регионального уровня, муниципальные методические центры и кабинеты

На школьном уровне необходимо обеспечить:

- индивидуальную поддержку формирования базовых профессионально-педагогических компетентностей;
- включение педагогических кадров в сетевое методическое взаимодействие на основе современных образовательных и информационных технологий, в том числе ресурсов сети-Интернет;
- осмысление и перевод научно-методических рекомендаций в практическую педагогическую деятельность;
- обязательность и периодичность участия в курсах и семинарах на базе региональных учреждений повышения квалификации;
- учёт результатов повышения квалификации в оценке качества труда педагогического работника;
- наставничество для профессионально-педагогической адаптации молодых педагогов;
- анализ, выявление и распространение результативной педагогической практики;
- стимуляцию и мотивацию к саморазвитию и самосовершенствованию каждого педагогического работника образовательной организации;
- взаимодействие с государственно-общественными механизмами управления образованием.

На муниципальном уровне необходимо обеспечить:

- создание, функционирование и развитие различных форм методического взаимодействия на основе современных образовательных и информационных технологий, в том числе ресурсов сети-Интернет;
- управление развитием педагогического персонала и муниципальных образовательных учреждений;
- выявление образовательных потребностей и профессиональных затруднений муниципальных предметных методических сообществ;
- формирование предложений в государственный заказ повышения квалификации педагогических кадров с учётом образовательных потребностей и профессиональных затруднений муниципальных предметных методических сообществ;
- презентацию и самопрезентацию инновационного и передового педагогического опыта педагогических кадров муниципальных ОУ;
- экспертизу, апробацию и внедрение научно-методических рекомендаций.

Региональный уровень научно-методической работы, реализуемый через деятельность учреждений дополнительного профессионального образования должен обеспечить:

- реализацию государственного заказа на повышение квалификации и переподготовку педагогических кадров;
- качество региональных программ повышения квалификации педагогических кадров на основе современного содержания и интерактивных образовательных технологий;
- повышение квалификации педагогических кадров региона на основе регионального стандарта повышения квалификации педагогических кадров и профессионального стандарта профессионально- педагогической деятельности с учётом образовательных потребностей и профессиональных затруднений по запросам целевых групп;
- организацию дистанционного повышения квалификации педагогических кадров и профильного обучения учащихся;

- информирование районных/ городских органов управления, муниципальных методических служб, специалистов, учителей об имеющихся образовательных услугах и образовательных программах и модулях;
- модульно-накопительный характер повышения квалификации;
- гибкость и разнообразие форм обучения, использование современных образовательных технологий и it-технологий, обучение навыкам командной (проектно-групповой) работы;
- оценку качества программ и модулей;
- региональные требования к содержанию дополнительных профессиональных образовательных программ;
- разработку образовательных программ на принципах интеграции учебной и профессионально-педагогической деятельности слушателя;
- сертификацию образовательных программ и модулей;
- введение проектировочных методов обучения и оценки результативности ПК;
- выход на личностно-ориентированный подход в повышении квалификации работников образования;
- развитие базовых профессионально-педагогических компетентностей педагогов;
- организацию и проведение автоматизированной самодиагностики работников системы образования в целях выявления профессиональных затруднений, проблем и оформления заказа системе повышения квалификации;
- использование опыта инновационной педагогической практики лучших учителей и школ, внедряющих инновационные образовательные программы, лауреатов ПНПО;
- внедрение исследовательского и деятельностного подхода в ПК;
- вовлечение педагогов в непрерывное повышение квалификации;

– оценку качества труда педагогических кадров региональной системы образования через новую систему оплаты труда, аттестацию и в соответствии с результатами повышения квалификации;

– выход на интерактивный режим деятельности конкретного педагогического работника, каждой образовательной организации, региональной системы образования в целом;

– использование в педагогическом менеджменте профессиональных ресурсов тьюторов;

– деятельность команд, обеспечивающих процессы модернизации образования на муниципальном и школьном уровне.

Образовательные организации дополнительного профессионального образования осуществляет лишь опосредованное, косвенное управление качеством образования, основным показателем которого выступает профессионально-педагогическая компетентность работников образования, необходимая для успешного выполнения инновационной деятельности посредством составления и реализации индивидуальных образовательных программ, что невозможно без самоопределения педагогических работников, осознания необходимости саморазвития и самосовершенствования с целью овладения новыми профессионально-педагогическими компетентностями, которые в настоящее время достаточно полно отражает профессиональный стандарт педагога.

Необходимость включения тьюторов и консультантов в сферу образования обусловлена широким спектром нововведений и инноваций, которые требуют их сопровождения как на стадии осмысления и разработки, так и на этапе практической апробации и реализации. Тьюторы – это педагогические работники с новыми компетенциями, владеющие технологиями дистанционного сопровождения, способные через адресную поддержку индивидуальных запросов и потребностей педагогических и управленческих работников к активизации регионального сетевого методического взаимодействия.

Тьютор, выступая ретранслятором государственной образовательной политики на уровне муниципалитета и образовательного учреждения, обеспечивает

индивидуализацию профессионального саморазвития педагога, продвижение обучающегося по индивидуальной образовательной траектории, по индивидуальному образовательному маршруту, который проектируется с учётом интересов, потребностей, проблем и профессиональных затруднений каждого педагогического работника, способствуя развитию творческого потенциала управленческих и педагогических кадров. Тьютор он всегда профессионал и авторитетный лидер, В школе и другой образовательной организации тьютор – инициатор преобразований и нововведений, ядро рабочей или творческой группы, ретранслятор образовательный инноваций.

Технология тьюторского сопровождения через исследовательский подход в профессиональной переподготовке и повышении квалификации обеспечивает высокую степень индивидуализации через работу с потребностями, запросами и мотивами слушателей [5].

При внедрении компетентностного подхода в образование произойдет изменение всей педагогической системы, осуществится переход к новому типу воспитания и обучения. Переход к компетентностной парадигме в сфере дополнительного профессионального образования подразумевает под собой долгий процесс исследований, осмысления, принятия и разработок административно взвешенных и научно обоснованных решений. Для удачной реализации этого процесса необходима опора на психолого-педагогическую теорию или даже комплекс теорий. Нужны серьезные государственные инвестиции в образование для перехода к новой модели и повышения качества дополнительного профессионального образования.

Список литературы

1. Андреев А.Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [ная модель: от идеи к образовательной практике / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. – 2003. – №10.](#)

2. Взаимосвязь общей и профессиональной культуры педагога как фактор повышения педагогической квалификации: Сб. науч. трудов. – СПб., 1992.

3. Гузева Н.Ю. Формирование профессионально-значимых ориентаций будущего учителя в условиях педколледжа: Дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / Н.Ю. Гузева. – Оренбург, 1998. – 166 с.

4. Гузева Н.Ю. «Технологии тьюторского сопровождения одаренных и талантливых детей и молодежи»: дополнительная профессиональная программа повышения квалификации педагогических работников / Н.Ю. Гузева [и др.]. – Биробиджан: ОбЛИПКПР, 2015. – 30 с.

5. Зимняя И.А. Отражение содержания ключевых социальных компетентностей в текстах действующих ГОС ВПО (теоретико-эмпирический анализ) / И.А. Зимняя [и др.] // Проблемы качества образования: Кн. 2. Ключевые социальные компетентности студента. – М.; Уфа, 2004. – С. 4.

6. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании / И.А. Зимняя. – М., 2004. – С. 30.

7. Кун Т. Структура научных революций / Т. Кун. – М., 1975.

8. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 1 июля 2013 года №499 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам».

9. Стратегия модернизации содержания общего образования: Материалы для разработки документов по обновлению общего образования. – М., 2001.

10. Файн Т.А. Исследовательский подход в обучении – технология развивающего обучения школьников. – Теория и практика развивающего образования школьников: Коллективная научная монография. – Ульяновск, 2015. – С. 42–54.

11. Файн Т.А. Исследовательский подход в обучении – основа технологического обеспечения ФГОС ООО. – Конференциум АСОУ: Сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций / Науч. ред. Л.Н. Горбунова. – М.: АСОУ, 2015. – 3151 с.

12. Файн Т.А. Технологии сопровождения одарённых и талантливых детей. – Монография / Т.А. Файн. – Германия: Saabrucken, 2015. – 86 с.

13. Файн Т.А. Механизмы взаимодействия педагогической власти и педагогической общественности: региональный опыт Еврейской автономной области // Педагогическая власть: контексты и подтексты: Материалы международной научно-практической конференции – Хабаровск: ХК ИРО, 2015. – С. 112–116.

14. Файн Т.А. Методология и механизмы государственно- общественного управления образовательными системами в Российской Федерации // Современные тенденции управления образовательными системами с учётом социально-экономического развития общества: Материалы международной научно-теоретической конференции. – М.; СПб.: Нестор-история, 2014. – С. 34–43.

15. Файн Т.А. Инновационно-технологическое обеспечение профессиональной переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров // Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации: Материалы научно-практической (заочной) конференции с международным участием. – Ульяновск: Зебра. – С. 571–577.

16. Файн Т.А. Исследовательский подход в обучении – путь к сотворчеству: Методические рекомендации / Т.А. Файн. – Биробиджан, 2002. – 44 с.

17. Файн Т.А. Исследовательский подход в обучении / Т.А. Файн // Практика административной работы в школе. – 2003. – №6. – С. 14–23.

18. Файн Т.А. От исследовательского подхода в обучении к самостоятельному открытию / Т.А. Файн // Педагогический вестник ЕАО. – Биробиджан. – 2003. – №1. – С. 4–10.

19. Файн Т.А. Поэтапные действия по формированию исследовательской культуры школьников / Т.А. Файн // Практика административной работы в школе. – 2003. – №7. – С. 35–40.

20. Файн Т.А. Поэтапные действия по формированию исследовательской культуры школьников / Т.А. Файн // Практика административной работы в школе. – 2004. – №1. – С. 42–46.

21. Файн Т.А. Формирование метапредметных результатов обучающихся при исследовательском подходе в обучении / Т.А. Файн. – Биробиджан: Об-лИПКПР, 2014. – 32 с.

22. Файн Т.А. Формирование метапредметных результатов в соответствии с требованиями ФГОС ООО при исследовательском подходе в обучении / Т.А. Файн // «Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук» – 2015, №5. – Часть II. – С. 126–139.

23. Файн Т.А. Исследовательский подход в обучении – технология развивающего обучения школьников. – Теория и практика развивающего образования школьников: Коллективная научная монография / Отв. ред. А.Ю. Нагорнова. – Ульяновск: SIMJET, 2015. – С. 42–54.

24. Файн Т.А. Реализация проектной и учебно-исследовательской деятельности в условиях ФГОС ООО на основе исследовательского подхода в обучении: Материалы второй летней Всероссийской конференции «Актуальные проблемы теории и практики образования» / Т.А. Файн. – М.: Наукоград, 2014 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://naukait.ru/attachments/article/1945/fayn_ta_

25. Файн Т.А. Проектная и учебно-исследовательская деятельность на основе исследовательского подхода в обучении в соответствии с ФГОС ООО: Материалы Всероссийской конференции «Исследования и практика – путь к новым знаниям» / Т.А. Файн. – М.: Конференц-зал, 2014 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.konf-zal.com

26. Файн Т.А. О формировании метапредметных результатов обучающихся в соответствии с требованиями ФГОС ООО / Т.А. Файн // Педагогический вестник ЕАО. – Биробиджан, 2014. – №3. – С. 55–59.

27. Файн Т.А. О формировании метапредметных результатов обучающихся в соответствии с требованиями ФГОС ООО // Конференц-зал, 2014 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.konf-zal.com

28. Файн Т.А. Реализация проектной и учебно-исследовательской деятельности в условиях ФГОС ООО на основе исследовательского подхода в обучении // Научно-методическая вариативность в условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования: Сборник научно-методических материалов. Выпуск 1–2 / Т.А. Файн. – Биробиджан: ОблиПКПР, 2014. – 120 с.

29. Файн Т.А. Педагогическая деятельность как объективный поток человеческого счастья в современной школе / Т.А. Файн // Педагогический вестник ЕАО. – Биробиджан, 2014. – №4. – С. 16–20.

30. Файн Т.А. Инновационный ресурс педагогов как механизм эффективного сопровождения одарённости и поддержки талантливых детей: результаты мониторинга, проблемы и перспективы / Т.А. Файн // Педагогический вестник ЕАО. – Биробиджан, 2015. – №2. – С. 6–10.

31. Файн Т.А. Инновационные технологии сопровождения одарённых и талантливых детей // Современные научные исследования: проблемы и перспективы: Сборник статей Международной научно-практической конференции. – Международный центр инновационных исследований «Омега Сайнс» – Уфа: РИО МЦИИ «Омега Сайнс», 2015. – С. 175–182.

32. Файн Т.А. Методология и региональный опыт повышения квалификации педагогических кадров / Т.А. Файн // Педагогическое образование и наука. – М., 2004. – №3. – С. 57–25.

33. Файн Т.А. Методология и опыт методического сопровождения региональной системы образования ЕАО / Т.А. Файн // Педагогический вестник ЕАО. – Биробиджан, 2004. – №3. – С. 19–25.

34. Файн Т.А. Методология и региональный опыт повышения квалификации педагогических кадров в условиях модернизации непрерывного образования / Т.А. Файн // Педагогический вестник ЕАО – Биробиджан, 2005. – №4. – С. 10–18.

35. Файн Т.А. Выявление, изучение и представление педагогического опыта / Т.А. Файн // Практика административной работы в школе. – М., 2005. – №7. – С. 6–9.

36. Файн Т.А. Формы и методы обобщения передового педагогического опыта лучших учителей ЕАО / Т.А. Файн // Педагогический вестник ЕАО. – Биробиджан, 2006. – №1–2. – С. 10–12.

37. Файн Т.А. Передовой педагогический опыт в повышении квалификации педагогических работников / Т.А. Файн // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – Челябинск: ЧИППКРО, 2015. – №1 (22). – С. 104–112.

38. Ямбург Е.А. Гармонизация педагогических парадигм – стратегия развития образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.mgppu.ru/>