

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Кубанский государственный университет»

2020

А.А. Ушаков

**Личностно-профессиональное
саморазвитие педагога в условиях
интегративной образовательной среды**

Теория и технология



УДК 37
ББК 74.4
У 932

Рецензенты: Сажина Наталья Михайловна – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой технологии и предпринимательства, заместитель декана по научной работе факультета педагогики, психологии и коммуникативистики ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар.

Паатова Мария Эдуардовна – доктор педагогических наук, ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп.

Ушаков, Алексей Антонинович

У 932 Личностно-профессиональное саморазвитие педагога в условиях интегративной образовательной среды: теория и технология. Монография – М.: Мир науки, 2020. – Сетевое издание. Режим доступа: <https://izd-mn.com/PDF/59MNNPM20.pdf> – Загл. с экрана.

ISBN 978-5-6045645-8-5

В монографии рассмотрены теоретико-методологические, концептуальные и технологические основы саморазвития педагога как личности и профессионала в условиях современной интегративной образовательной среды. Представлена модель интегративной профессионально-развивающей образовательной среды, рассматриваются подходы к моделированию процесса саморазвития педагога и проектированию индивидуальных профессионально-развивающих траекторий, а также вопросы организации мониторинга и диагностики процесса личностно-профессионального саморазвития в интегративной образовательной среде.

Издание адресовано научным сотрудникам, исследующим проблемы саморазвития личности и профессионала, преподавателям психолого-педагогических дисциплин, студентам – будущим педагогам, специалистам в области образования, а также широкому кругу читателей.

ISBN 978-5-6045645-8-5

© Ушаков Алексей Антонинович
© Кубанский государственный университет
© ООО Издательство «Мир науки», 2020

Оглавление

Введение	5
Глава 1. Интеграция современных образовательных профессионально-развивающих сред в условиях цифровизации общества	8
1.1. Философско-методологические основы и исторические предпосылки средовой интеграции образовательных систем	8
1.2. Понятие интегративной образовательной среды в современном образовании	16
1.3. Синтез методологических подходов в исследовании интегративной образовательной среды как профессионально-развивающей системы... ..	18
Глава 2. Личностно-профессиональное саморазвитие педагога в ситуациях неопределенности будущего	25
2.1. Сущность и периодизация развития понятия личностно- профессионального саморазвития специалиста	25
2.2. Структура и содержание личностно-профессионального саморазвития педагога.....	28
2.3. Фрактальная организация процесса саморазвития педагога как личности и профессионала	38
Глава 3. Концептуальные основы личностно-профессионального саморазвития педагога в интегративной образовательной среде	49
3.1. Концептуальная модель интегративной профессионально-развивающей образовательной среды	49
3.2. Свойства и функции интегративной образовательной среды в саморазвитии педагога	54
3.3. Критерии оценки интегративной образовательной среды как профессионально-развивающей системы	60
3.4. Моделирование процесса личностно-профессионального саморазвития педагога в условиях интегративной образовательной среды	67
Глава 4. Технология проектирования индивидуальных профессионально- развивающих траекторий педагога в динамичных условиях интегративной образовательной среды	76
4.1. Вариативность проектирования индивидуальных профессионально- развивающих траекторий.....	76
4.2. Возможности и риски саморазвития педагога в интегративной образовательной среде	82

4.3. Соотношение самоменеджмента и тьюторского сопровождения процесса саморазвития педагога как личности и профессионала	89
--	----

Глава 5. Методы исследования, мониторинг и диагностика процесса личностно-профессионального саморазвития педагога в интегративной образовательной среде	97
--	-----------

5.1. Стратегии и методы исследования процесса саморазвития педагога как личности и профессионала	97
--	----

5.2. Организация мониторинга личностно-профессионального саморазвития педагога.....	110
---	-----

5.3. Критерии, уровни и показатели процесса личностно-профессионального саморазвития педагога	116
---	-----

5.4. Смыслообразующие ориентиры, стимулирующие и препятствующие факторы саморазвития педагога в условиях интегративной образовательной среды	125
--	-----

Заключение	149
-------------------------	------------

Литература	151
-------------------------	------------

Приложение	158
-------------------------	------------

Введение

В быстро меняющихся социокультурных условиях саморазвитие является одной из ключевых компетенций, так как только активно развивающийся специалист может реагировать на вызовы времени и новые требования профессиональной среды. В современных условиях специалисты, которые мотивированы на постоянное профессиональное совершенствование и саморазвитие, становятся главным ресурсом социально-экономических преобразований и внедрения инновационных технологий в различные отрасли и сферы жизнедеятельности общества. Компетентный специалист видит и использует открывающиеся перед ним возможности, своевременно воспринимает сигналы общества, анализирует и преобразует их в личностно значимые смыслы. В связи с этим необходимо обучать специалиста действовать в условиях неопределенности, потому что все, что известно о будущем – это то, что неизвестно, каким оно будет. Эффективность решения нестандартных задач в постоянно меняющихся условиях напрямую связана с процессом и результатами личностного и профессионального саморазвития.

Саморазвитие педагога должно быть основано, прежде всего, на мотивации к изменениям и смысле осуществления этого процесса. Выдающийся психолог В. Франкл рассматривал стремление человека найти и реализовать смысл собственной жизни как характерную мотивационную черту для всех людей. В. Франкл утверждал, что смысл не может быть дан, он должен быть найден. Реализуя смысл, человек реализует себя: "самореализация человека происходит сама собой – как следствие реализации смысла, а не как цель" [63]. Потребность в постоянном самосовершенствовании на основе смыслов профессионально-педагогической деятельности определяет возрастающие требования к уровню профессионализма педагога и его личностным качествам. Педагог должен уметь определять и реализовывать приоритеты собственной деятельности, а также решать профессиональные задачи мобильными и творческими способами.

Цифровизация общества и формирующаяся глобальная информационная сеть коренным образом трансформируют процессы личностно-профессионального развития и саморазвития, определяя их особенности и доминирующие векторы. Саморазвитие педагога происходит в интегративной образовательной среде – макросистеме взаимодействующих микросред, пространстве возможностей и интерпретаций.

В настоящее время тема саморазвивающегося педагога в современных средовых условиях является особо актуальной и дискуссионной проблемой - как в теоретическом, так и в практическом аспектах, а совершенствование технологий саморазвивающегося специалиста – первоочередная задача психолого-педагогических исследований.

В первой части монографии изложены фундаментальные основы интеграции современных образовательных профессионально-развивающих сред в условиях цифровизации общества. Такое понимание логики изложения является основополагающим, поскольку методология науки рассматривает базовые философские, идеи и положения, концепции и теории. В первой, вводной части монографии рассмотрены философско-методологические основы и исторические предпосылки интеграции образовательных систем. Особое внимание направлено на обоснование синтеза методологических подходов в исследовании феномена интегративной образовательной среды как профессионально-развивающей системы.

Сравнительный анализ понятия личностно-профессионального саморазвития специалиста дает основу для определения структуры и содержания саморазвития педагога. Кроме этого, процесс саморазвития педагога как личности и профессионала фрактален по своей сущности. Под фрактальной методологией личностно-профессионального саморазвития в условиях интегративной образовательной среды понимается совокупность идей и мировоззренческих положений, которые определяют процесс саморазвития педагога на основе его рассмотрения с позиции теории фракталов.

В основной части монографии представлена концептуальная модель интегративной профессионально-развивающей образовательной среды. Такое понимание позволяет определить ключевые идеи в их тесной взаимосвязи с методологическими основами исследования. Здесь же определяются подходы к моделированию процесса личностно-профессионального саморазвития педагога в условиях интегративной образовательной среды.

В монографии рассматриваются научно-технологические аспекты вариативного проектирования индивидуальных профессионально-развивающих траекторий педагога. Проектирование основывается на определении возможностей и рисков саморазвития, с учетом мониторинговых исследований. Важно, что процесс саморазвития педагога как личности и профессионала базируется на самоменеджменте, но может и должен содержать тьюторское сопровождение, на что также обращено внимание в монографии. В заключительной части представлены вопросы организации и проведения мониторинга и диагностики процесса личностно-профессионального саморазвития педагога в условиях интегративной образовательной среды.

Авторский подход заключается в возможности по-новому рассмотреть проблему саморазвития педагога в современных средовых условиях, определить перспективные направления данной проблемы, овладеть основами моделирования и проектирования процесса саморазвития педагога как личности и профессионала. Это будет способствовать проектированию и реализации инновационных личностно-ориентированных процессов в современном образовании, где на первое место ставится саморазвивающийся педагог-исследователь.

Издание адресовано самой широкой аудитории: научным сотрудникам, исследующим проблемы саморазвития личности и профессионала, преподавателям психолого-педагогических дисциплин, студентам – будущим педагогам, специалистам в области образования, а также широкому кругу читателей.

Глава 1. Интеграция современных образовательных профессионально-развивающих сред в условиях цифровизации общества

1.1. Философско-методологические основы и исторические предпосылки средовой интеграции образовательных систем

Одним из основополагающих понятий теории педагогического процесса является система. Данное понятие применимо как в целом для образования, так и для образовательных организаций, отдельных учебных групп, взаимоотношений между участниками образовательного процесса и т.д. Выдающийся педагог А.С. Макаренко вполне обоснованно считал, что отдельные средства не могут рассматриваться отдельно от системы и от других средств, а также от целого комплекса педагогических воздействий. Н.В. Кузьминой была предложена теория педагогической системы, которая видоизменялась в процессе своего генезиса. В классическом варианте Н.В. Кузьмина определяла педагогическую систему как взаимосвязь структурных и функциональных элементов [42]. Данное определение точно выражает сущность любой системы, которая должна состоять из компонентов, которые взаимосвязаны друг с другом. При этом функциональные компоненты определяются как взаимосвязи между структурными компонентами, они определяют движение, развитие и саморазвитие системы. Системы различного уровня исследуются в синергетике – междисциплинарной науке, которая изучает процессы самоорганизации моделей и структур открытого типа.

Непосредственно с понятием «система» тесно связано понятие «интеграция». Интеграция (от лат. *integratio* – "соединение", "восстановление", *integer* – "целое") в широком смысле означает объединение отдельных частей или функций системы, процесс ассимиляции и сближения объектов. Интеграция в философском смысле этого термина определяется как сторона процесса развития, объединяющая в единую систему разнородные и ранее разделенные элементы. В результате такого сочетания компоненты системы приобретают новые качества, отличающиеся от качеств отдельных частей и их суммы.

Интегрированные компоненты не являются простой суммой, так как интеграция предполагает процессы конвергенции, комбинации, смешения, синтеза, что приводит в конечном итоге к возникновению системы. В рамках существующей системы интегративные процессы влекут за собой повышение уровня ее организованности и целостности.

Интеграцию можно рассматривать в двух аспектах:

- как состояние, которое характеризуется упорядоченностью, последовательностью и стабильностью взаимосвязей между элементами;
- как процесс, который приводит к этому состоянию.

Кроме того, интеграция является важным показателем эффективности системы, так как она ведет к ее целостности. Таким образом, интеграция - это процесс и результат взаимодействия различных элементов, приводящий к возникновению новой системы, в процессе интеграции система приобретает такое качество, как целостность.

В качестве методологической основы научных исследований выступают философские концепции и теории, идеи и положения. В самом широком понимании под педагогической методологией понимается учение об исходных основополагающих положениях, структуре, функциях и методах исследования. Наиболее важной в педагогической науке является диалектическая традиция интеграции: признание общих законов в качественно различных компонентах, идея интеграции знаний в отдельных научных отраслях или в группе наук, идея интеграции образования и производства, идея интеграции педагогической науки с социальными подструктурами, идея цели образования – всестороннего и гармоничного развития человека, синтетическая педагогика А.С. Макаренко, дуальная система обучения и др. Поскольку интеграция пронизывает все элементы образования и структуру педагогической деятельности, то считается возможным рассматривать ее как педагогическую интеграцию, тем самым утверждая ее как педагогическую категорию. В результате интеграция должна рассматриваться через проявления в образовании: совокупность

взаимосвязанных компонентов педагогической системы, объединенных единой образовательной целью, будет представлять собой педагогическую интеграцию.

Ведущим подходом к исследованию процесса личностно-профессионального саморазвития педагога в условиях современной интегративной образовательной среды являются интегративно-средовой методологический подход. Данный подход позволяет глубже понять саморазвитие педагога в современных средовых условиях. Сущность интегративно-средового подхода заключается в целостном объединении ранее разобщенных однородных и разнородных компонентов. В основе интегративно-средового подхода находится понимание интеграции образовательных сред как их «единство многообразия», при этом создается новая объективность с возникающими качествами и потенциальными возможностями элементов, их связей и отношений.

Интеграционные процессы характерны для современной науки и определяют развитие синтетических областей научного знания, формирование общенаучной картины мира. Важнейшей методологической задачей педагогики является выявление интеграционных процессов в образовательных системах, изучение их влияния на развитие и саморазвитие педагога как личности и профессионала.

Концепция интеграции в системе образования охватывает многие процессы:

- интеграцию российской образовательной системы в мировое образовательное пространство;
- установление внутрипредметных и межпредметных связей в педагогическом процессе;
- сочетание различных курсов и дисциплин с целью организации интегративного обучения, создание интегрированных курсов и обучающих модулей;
- интеграцию естественнонаучного и гуманитарного научного знания;
- межкультурную интеграцию в поликультурной образовательной среде;

- социальную интеграцию обучающихся;
- интеграция общего, профессионального и дополнительного образования.

Интеграция в отдельной образовательной организации может быть как внутренней, так и внешней. Внутренняя интеграция характеризует образовательный процесс в учебном заведении, внешняя интеграция выражает взаимодействие образовательной организации с обществом и другими структурами. Примерами внутренней интеграции как наличие взаимосвязей на разных уровнях являются:

- наличие внутрипредметных связей;
- осуществление межпредметных связей;
- интегрированные учебные занятия как взаимопроникновение одних средств в систему другого средства;
- обучение в разновозрастных учебных группах.

Выделяются вертикальные и горизонтальные интегративные связи. Примером горизонтальных связей является междисциплинарная интеграция. Одновременно осуществляется и вертикальная интеграция между учебными группами. Эффективность образовательного процесса значительно может быть повышена при осуществлении интеграции педагогических средств, что предполагает появление новых образовательных технологий. Высокий уровень интеграции в образовательной организации представляет собой новое качественное комплексное образование.

Таким образом, интеграционные процессы в настоящее время широко проявляются в смене парадигмы образования, интеграции в мировую систему, восстановлении традиций. На основе глобальных интеграционных процессов можно наблюдать создание единого образовательного пространства, принятие единых стандартов качества образования.

Далее рассмотрим исторический генезис понятия «образовательная среда», необходимый для более глубокого понимания сущности современной интегративной среды как макросистемы глобального масштаба. Окружающая среда в общем значении этого термина понимается как совокупность явлений,

процессов и условий, влияющих на исследуемый объект. Это интегративное по своей сути понятие широко используется как в социально-гуманитарных науках, так и в естественных науках: философии, социологии, психологии, педагогике, биологии, экологии. Существует несколько периодов в генезисе понятия "образовательная среда".

Первый период развития понятия «среда» связан с философскими концепциями Древнего мира, а именно, такими именами, как Аристотель, Платон, Сократ. Античные мыслители рассматривали среду как условие развития общества и личности. Таким образом, рассматриваемое понятие среды не является новым в научной мысли.

Второй период характеризуется дифференциацией понятия «среда» в зависимости от функциональной принадлежности («среда обитания», «географическая среда»), а также развитием представлений об образовательной среде в трудах ученых-классиков Я.А. Коменского, Д. Локка, Ж.Ж. Руссо и других мыслителей.

Основу *третьего периода* составляет активное использование в психолого-педагогических науках термина «среда» в начале и первой половине XX в.: «общественная среда» (П.П. Блонский), «окружающая среда» (А.С. Макаренко), «педагогика среды» (С.Т. Шацкий) [15]. Л.С. Выготский в 1926 г. определил социальную среду как совокупность человеческих отношений и отметил исключительную пластичность среды, которая делает ее гибким средством воспитания [10].

Четвертый период развития понятия «образовательная среда» возникает во второй половине XX века и связан с фундаментальными исследованиями отечественных педагогов и психологов. Среда как определенным образом упорядоченное пространство развивающего обучения обосновывается в трудах П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, Л.В. Занкова, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина.

Пятый период генезиса понятия «образовательная среда» на рубеже XX – XXI веков обусловлен процессами гуманизации образования, его личностно-ориентированной направленностью и вариативностью.

В данный период возникают различные направления психолого-педагогических исследований образовательных сред:

- философские и психологические основы средового подхода представлены в работах Н.Б. Крыловой, В.И. Панова, В.А. Петровского В.В. Рубцова, В.И. Слободчикова и других ученых;

- идеи эколого-психологического подхода в образовательной среде развиваются в трудах С.Д. Дерябо, Е.А. Климова, Г.А. Ковалева, В.А. Ясвина;

- основы проектирования образовательной среды предложены Ю.С. Мануйловым.

Схематически в обобщенном виде периодизация развития понятия «образовательная среда» представлена на рис. 1.

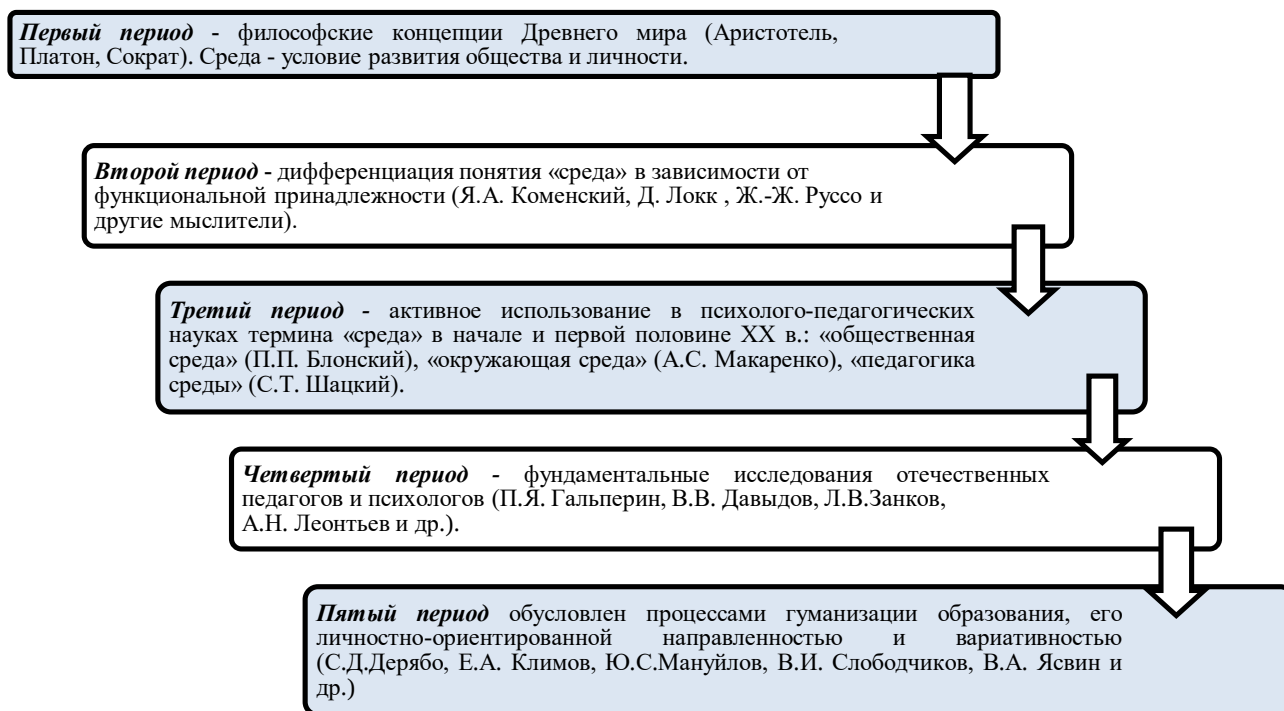


Рисунок 1 - Периодизация развития понятия «образовательная среда»

В настоящее время термин «образовательная среда» является фундаментальным психолого-педагогическим понятием, которое определяется с различных позиций (М.А. Гусаковский, Н.Б. Крылова, П.С. Лернер, В.А. Ясвин):

- образовательная среда является частью социокультурного пространства, его подсистемой, совокупностью условий становления личности, зоной взаимодействия систем и субъектов образовательного процесса [25];
- среда - «климат» для роста личности и совокупность условий для образования и саморазвития [29];
- образовательная среда как составная часть образовательной субъективности, совокупность условий для организации опыта в образовании [62];
- среда – это система условий для формирования личности по заданному образцу, возможностей ее развития, которые содержатся в социальном и пространственно-предметном окружении [73].

Различные определения понятия «образовательная среда» обобщенно представлены на рис. 2.



Рисунок 2 - Определения термина «образовательная среда» как фундаментального психолого-педагогического понятия

В современной педагогической теории и практике используются термины «развивающая среда», «гуманитарная среда», «обучающая среда», «информационная среда», «виртуальная среда», «адаптивная среда», «инновационная среда», исследованы интегрированные и распределенные

образовательные среды. Этим подчеркивается многогранность образовательной среды, определяется ее системная природа. В зависимости от масштаба объекта можно выделить локальные образовательные среды в отличие от макросреды – образовательной среды в ее глобальном понимании. Существующая тенденция к формированию единой системы обуславливает развитие интегративной образовательной макросреды современного техногенного и информационно насыщенного общества. Такая среда обеспечивает выход в формирующееся открытое глобальное образовательное пространство.

Образовательная среда способствует развитию у педагога способности работать над собой. Саморазвитие выступает как способ реагирования на воздействие социальной среды и как процесс изменения под влиянием внутренних противоречий (К.А. Абульханова-Славская, Н.М. Борытко, В.А. Сластенин). Педагог использует развивающие ресурсы образовательной среды для собственного саморазвития. В свою очередь, педагог влияет на образовательную среду: изменяя ее, он изменяет себя как личность и профессионал, что является следствием взаимовлияния образовательной среды и процесса личностного и профессионального саморазвития. Степень влияния образовательной среды на саморазвитие педагога определяется развивающим потенциалом среды, который многократно возрастает в условиях ее интеграции.

Таким образом, резюмируя вышесказанное, можно сделать выводы, что генезис образовательных сред происходит от их разобщенности до формирования единой системы взаимодействующих образовательных сред. В условиях цифровизации современного общества под влиянием процессов интеграции формируется интегративная образовательная среда как открытая глобальная макросистема. Такая среда не является простой суммой образующих ее структурно-функциональных компонентов, а обладает системным эффектом и новыми свойствами, которые были не характерны для исходных микросред.

1.2. Понятие интегративной образовательной среды в современном образовании

Интегративная образовательная среда – это единая система взаимодействующих образовательных сред, каждая из которых содержит профессионально-развивающие ресурсы, которые взаимно дополняют друг друга. Микросреды как компоненты макросреды имеют различную структурную и функциональную принадлежность. По своей сущности интегративная образовательная среда является профессионально-развивающей макросистемой. Такая макросреда предоставляет специалисту максимальный выбор возможностей с целью построения индивидуальной траектории саморазвития.

Интегративность образовательной среды означает, что в макросреде интегрируются мезо- и микросреды, связанные между собой функциональными связями. Интегрируются мезосреды общего, профессионального и дополнительного образования, региональных мезосред, профессиональных сообществ; микросреды отдельных образовательных организаций, их структурных подразделений (факультетов, институтов, кафедр), объединяются и взаимодействуют микросреды аудиторий и учебных кабинетов, а также педагогов. Между отдельными мезосредами и микросредами существуют многочисленные связи, с помощью которых формируется единая макросистема в ее единстве и многообразии.

Таким образом, интегративная образовательная макросреда является сложной системой, образованной различными структурами соподчиненного характера, которые взаимодействуют между собой. В понятии интегративности образовательной среды заложен суммарный эффект образующих ее структурных и функциональных компонентов.

Структуру интегративной образовательной среды схематично выражают рисунки 3 – 4.



Рисунок 3 – Структура интегративной образовательной среды



Рисунок 4 – Структурно-функциональная организация интегративной образовательной среды

Описать характеристики интегративной образовательной среды позволяет системный подход. Его принципы и положения определяют данную среду как единую систему. В такой системе свойства всей среды не являются суммой свойств отдельных элементов, другими словами, свойства макросреды не могут быть определены суммой свойств микросред, входящих в ее состав. Синергетический подход позволяет определить интегративную образовательную среду как самоорганизующуюся систему. Теория

самоорганизации исследует разные процессы: как самопроизвольно переходят сложные системы из хаотичного состояния в упорядоченное, каким образом образуются взаимосвязи между элементами системы и другие. Необходимо отметить, что суммарный эффект действия различных элементов системы гораздо выше, чем действие отдельных элементов.

Интегративная образовательная макросреда приобретает совершенно новые свойства и качества при суммарном действии входящих в ее состав микросред с их разнообразными взаимосвязями. При этом сами микросреды, взаимодействуя друг с другом, начинают характеризоваться совершенно новыми качествами. В этом проявляется свойство эмерджентности интегративной среды.

1.3. Синтез методологических подходов в исследовании интегративной образовательной среды как профессионально-развивающей системы

В качестве методологической основы научных исследований выступают философские концепции и теории, идеи и положения. В самом широком понимании под педагогической методологией понимается учение об исходных основополагающих положениях, структуре, функциях и методах исследования. С позиций акмеологического подхода исследования осуществляются в комплексе, а индивидуальные, личностные и субъектно-деятельностные характеристики субъекта изучаются в единстве. Это позволяет представлять целостность субъекта с целью содействия его достижению высших уровней, на которые может подняться каждый.

Процессы непрерывного совершенствования, развития и саморазвития специалистов стратегически определяются в качестве приоритетных направлений развития образовательной сферы и экономики в целом. При этом необходимо учитывать, что процессы личностно-профессионального развития и саморазвития осуществляется в современных образовательных средах, которые интегрируются в единую развивающую среду. Формирующаяся образовательная макросреда как открытая глобальная система изменяться и эволюционирует под влиянием происходящих интеграционных процессов. Интегративная

образовательная среда как профессионально-развивающая система определяет динамичное саморазвитие современных специалистов.

Методологический подход в общем значении данного понятия – это система позиций и принципов проведения исследования, его общая стратегия осуществления и направленность. Именно на методологические подходы опирается и ориентируется исследователь, осмыслив суть данных подходов, их соотношение с изучаемой проблемой. В настоящее время теория педагогики и практика нуждаются в классификации методологических подходов, установлении взаимосвязей между ними в конкретных педагогических исследованиях [47].

Многообразие применяемых в педагогике подходов обуславливает интегративность как основной принцип в исследовании самоорганизующихся объектов. Синтез системного, синергетического, средового, личностно-деятельностного, эколого-психологического и компетентностного подходов является методологической основой исследования интегративной образовательной среды. Методологические подходы различны и находятся как на философском и общенаучном уровнях исследования, так и на уровне психолого-педагогических наук, что определяется спецификой их исследований. В данном случае по своей сущности применяемая методология исследования является интегративной методологией как совокупность приемов исследования, применяемых в научном познании процесса личностно-профессионального саморазвития педагога в условиях интегративной образовательной среды.

Синтез методологических подходов исследования схематически представлен в обобщенном виде на рис. 5.

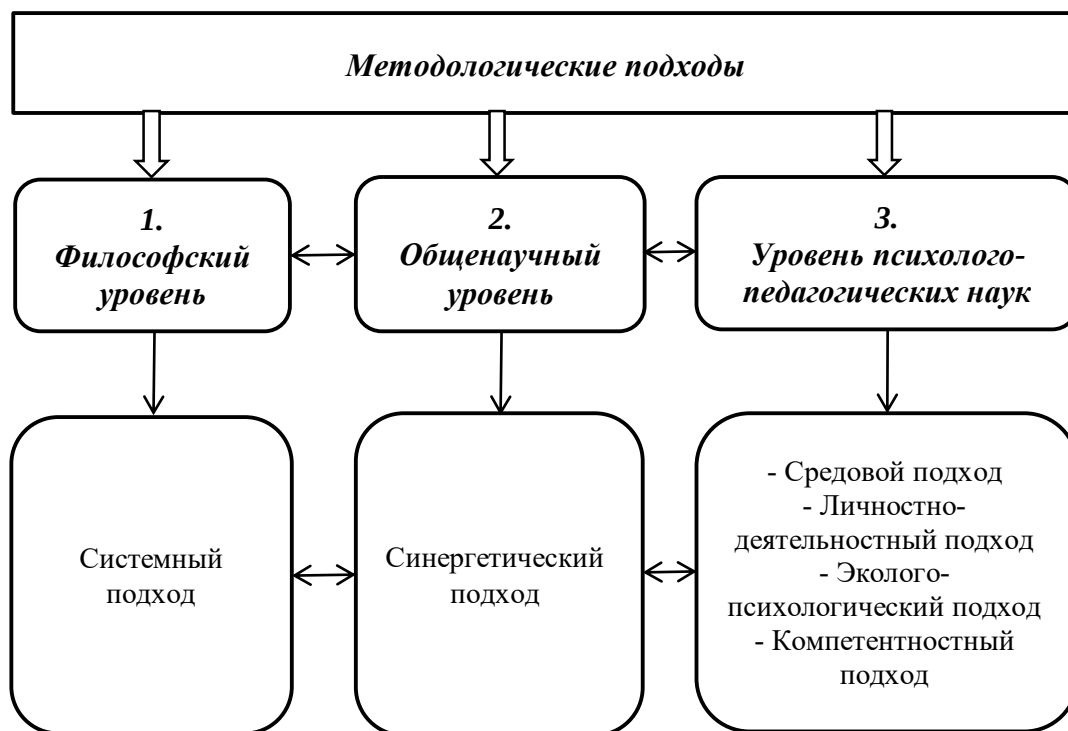


Рисунок 5 - Синтез методологических подходов в исследовании интегративной образовательной среды

Обобщение и сведение в единое целое основополагающих принципов системного, синергетического, средового, личностно-деятельностного, эколого-психологического и компетентностного подходов позволяет системно выстраивать логику исследований, осуществлять анализ и синтез в их взаимосвязи как ведущих элементов научного познания. Синтез различных методологических подходов позволяет рассматривать развитие специалистов как личностей и профессионалов с различных позиций.

Объединение множества принципов различных методологических подходов образует их соединение в единство, качественно отличное от простой суммы элементов. Такой аналитико-синтетический процесс позволяет в наибольшей степени выявить особенности влияния интегративной образовательной среды на саморазвитие специалиста и, в частности, педагога.

Методологической основой исследования философского уровня проблем психолого-педагогических наук является *системный подход*. Система в общем понимании – это совокупность элементов, которые взаимосвязаны и образуют целостность. Как известно, система существует, пока она функционирует.

Для любой системы характерна иерархия ее элементов. Иерархичность – одно из главных свойств интегративной образовательной среды. Интегративная образовательная среда на структурно-функциональном уровне представлена следующими подсистемами:

- микросреды различных образовательных организаций, а также их структурных подразделений;
- мезосреды всех уровней, а именно общего, профессионального и дополнительного образования;
- макросреда, подсистемы которой взаимодействуют и испытывают трансформацию под влиянием такого объединения и взаимопроникновения.

Выделенные подсистемы и их ресурсы связаны в единое целое посредством существующих внутренних связей.

Синергетический подход, находящийся на общенаучном уровне, позволяет системно исследовать самоорганизуемые системы. Синергетика понимается и как разновидность системного подхода. Спонтанные, автономные и целенаправленные процессы самоорганизации протекают за счет возникающих связей между элементами системы. Такие системы переходят в устойчивое состояние. При этом случайность имеет творческое начало и конструктивную созидательную роль.

Интегративная образовательная среда является объективно существующей открытой системой, которая формируется в глобальном масштабе под влиянием самоорганизационных процессов. Интегративная образовательная среда в таком понимании – динамично изменяющаяся самоорганизуемая система, ресурсы которой используются специалистами в целях личностно-профессионального развития и саморазвития. Объединенное воздействие подсистем интегративной образовательной среды на процесс личностно-профессионального саморазвития является более сильным, чем действие этих подсистем в отдельности и в виде простой суммы. В данном случае речь идет о синергизме макросреды и ее свойстве эмерджентности. При этом у системы появляются свойства, не присущие ее отдельным элементам.

Компетентностный подход в общем значении понимается как совокупность принципов определения образовательных целей, определения содержания образования, организации учебного процесса и оценки его результатов. Компетентностный подход в изучении развития личности и профессионала в интегративной образовательной среде основан на общепринятом понятии компетентности. В структуру педагогической компетентности входят приемы и средства саморазвития, самоконтроль действий, стремление к саморазвитию. Саморазвитие в этом смысле направлено на достижение практических результатов как способности действовать в различных проблемных ситуациях. Таким образом, компетентностный подход, находящийся на уровне психолого-педагогических наук, является основополагающей методологической основой развития и саморазвития специалистов, действующих в современных средовых условиях.

Понятие окружающей среды рассматривается как в естественных, так и в общественных науках, поэтому в широком понимании является междисциплинарной категорией. Еще Г.П. Щедровицкий подчеркивал перспективы развития педагогики в контексте рассмотрения взаимоотношений личности с окружающей средой. Развивающая среда трактуется многими учеными (С.Д. Дерябо, В.И. Панов, В.А. Ясвин) как совокупность средовых влияний, возможностей и условий для потребностей индивида, развития его способностей. Именно модель экологической психологической образовательной среды рассматривает психическое развитие человека в контексте «человек – окружающая среда». С таких позиций *эколого-психологического подход* в обосновании процессов развития специалистов заключается в создании безопасных и благоприятных средовых условий. Такие условия в максимальной степени обеспечивают функционирование системы саморазвития специалиста в интегративной макросреде. В данном случае, применительно к исследованию проблемы личностно-профессионального саморазвития педагога в интегративной образовательной среде, уместно использование понятия «эколого-педагогический подход».

Личностно-деятельностный подход, основанный на идеях таких ученых, как К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, В.П. Зинченко, В.Д. Шадриков, базируется на представлениях о единстве деятельности и личности. Безусловно, деятельность играет основополагающую роль в процессах личностно-профессионального саморазвития педагога в условиях интегративной образовательной среды. Саморазвитие педагога как личности и профессионала представляет собой единство сущности и явления, внутреннего и внешнего, субъективного и объективного. Именно поэтому процессуальными компонентами личностно-профессионального саморазвития педагога в соответствии с циклом деятельности являются: формирование внутренней мотивации, целеполагание как проектирование, исполнительские действия, оценка результатов саморазвития, самоорганизация и самоконтроль деятельности, корректировочные действия.

Основным понятием *средового подхода* является образовательная среда, ее роль в саморазвитии педагога значительно возрастает в связи с происходящими интеграционными процессами. Среда с функциональной точки зрения - это то, посредством чего формируется образ жизни субъекта, среди чего он пребывает, что определяет его развитие и способствует данному процессу. С методологической точки зрения сущность средового подхода заключается в том, что субъект развития превращает социальное окружение в среду формирования и развития. Теоретический аспект средового подхода выражается во влиянии среды на процессы развития и саморазвития личности и профессионала. В технологическом плане средовой подход представляет собой совокупность действий субъекта, который организует среду и способен управлять ее развивающим воздействием.

Среда должна способствовать превращению её в средство воздействия на педагога как личности и профессионала. Среда оказывает формирующее воздействие, раскрывая потенциальные способности и предоставляя профессионально-развивающие возможности. Среда может определять и определенные модели и стереотипы, в этом смысле результатом средового

влияния является формирование типа личности, которая при этом обладает уникальным набором индивидуальных особенностей и характеристик. Образовательная среда, являясь универсальной, при этом индивидуальна для каждого педагога, который создает свою среду, используя для этого вариативные профессионально-развивающие ресурсы и устанавливая коммуникативные взаимодействия.

Интегративная образовательная среда запускает механизмы саморазвития личности и профессионала. Взаимовлияние интегративной образовательной среды и саморазвития выражается в том, что не только среда формирует профессионала, но и развивающийся специалист влияет на среду, изменяя и преобразуя ее. Резюмируя вышесказанное, можно сделать вывод, что интегративная образовательная среда – система, предоставляющая педагогу возможности свободного выбора профессионально-развивающих ресурсов в целях проектирования вариативных профессионально-развивающих траекторий развития и саморазвития специалистов. Таким образом, средовой подход в исследовании проблемы личностно-профессионального саморазвития педагога в условиях интегративной образовательной среды, является по своей сущности интегративно-средовым подходом.

Данный подход служит основой для саморазвития педагога в целостном объединении развивающих образовательных сред как ранее разобщенных однородных и разнородных компонентов. При этом создается интегративная профессионально-развивающая образовательная среда как единство многообразия, новая объективность с возникающими качествами и потенциальными возможностями элементов, их отношений и взаимосвязей.

Таким образом, синтез рассмотренных взаимосвязанных методологических подходов позволяет комплексно и системно проектировать концептуальную модель интегративной профессионально-развивающей образовательной среды, определяя векторы развития и саморазвития специалистов в условиях такой среды.

Глава 2. Личностно-профессиональное саморазвитие педагога в ситуациях неопределенности будущего

2.1. Сущность и периодизация развития понятия личностно-профессионального саморазвития специалиста

Инновационный характер развития всех сфер развития экономики, науки и техники определяет приоритетность образования в течение всей жизни человека, что соответствует концепции «неограниченного развития», актуальной в современной социально-образовательной ситуации. В связи с этим одним из основных направлений психолого-педагогических исследований является решение проблемы развития и саморазвития педагога как личности и профессионала.

Различные аспекты многозначной проблемы личностно-профессионального развития и саморазвития педагога изучены вполне глубоко и полно. Многоплановый характер саморазвития личности определяет мультидисциплинарность социально-гуманитарных исследований по этой фундаментальной проблеме. Системный и многосторонний характер личностно-профессионального саморазвития специалистов отмечается во всех философских, акмеологических и психолого-педагогических исследованиях.

Стремление к саморазвитию представляет собой естественную человеческую потребность, исходное и природно-заданное состояние. В философском понимании термин «саморазвитие» близок понятиям «движение», «самодвижение», «развитие», а возникновение самой идеи саморазвития личности восходит к трудам Гераклита и Сократа. Развитие понимается как поступательное движение и эволюция, переход от одного состояния к другому. Саморазвитие строится на философской основе самодвижения и является частным и высшим уровнем развития, на котором происходят направленные и осознанные изменения. При этом в развитии самодвижение рассматривается как один из действующих факторов, а в саморазвитии самодвижение выражает его сущность.

Периодизация изучения и решения проблемы саморазвития человека как личности и профессионала может быть представлена следующими этапами [34]:

1. *Этап классической науки* связан с пониманием саморазвития как стремления к самосохранению, при этом Ж. Ламарк, П. Гольбах считали человека олицетворением непрерывного движения.

2. *Этап неклассического типа* научной реальности представлен в зарубежных теориях личности З. Фрейда, А. Адлера, Э. Фромма и других мыслителей, которые считали источником саморазвития внутренние противоречия личности. Ведущим на данном этапе является понятие самопреобразования личности.

3. *Этап постнеклассического типа* научной реальности связан с появлением синергетической парадигмы и саморазвивающихся систем, здесь основополагающим понятием личностно-профессионального саморазвития специалиста является самопорождение, а также развитие базовой категории самоорганизации.

Саморазвитие личности концептуально определяется с различных позиций:

- в философском понимании данного феномена саморазвитие понимается как самодвижение, развитие, которое происходит под влиянием внутренних причин и не зависит от внешних факторов (М.М. Бахтин, Н.А. Бердяев, А.Ф. Лосев);

- развитие и саморазвитие выступают как основной способ бытия личности (А.Г. Асмолов, А.А. Бодалев, Л.М. Митина);

- развитие личности как психолого-педагогическая проблема находит отражение в трудах таких выдающихся ученых, как Б.Г. Ананьев, В.П. Беспалько, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, С.Л. Рубинштейн, В.Д. Шадриков;

- в гуманистической психологии саморазвитие тесно связано с идеей самоактуализации (А. Маслоу, К. Роджерс), согласно А. Маслоу, потребность в самоактуализации является высшим уровнем в пирамиде потребностей и

понимается как развитие способностей; самоактуализация, по мнению А. Маслоу, это «потребность человека стать тем, кем он способен стать» [33];

- К.А. Абульханова-Славская определяет саморазвитие как процесс жизненного самоопределения, а стратегию жизни – как индивидуальную организацию, постоянную регуляцию хода жизни по мере ее осуществления в соответствующем ценностям данной личности и ее индивидуальности направлении [1];

- под личностно-профессиональным развитием в акмеологии с точки зрения А.А. Деркача и В.М. Дьячкова понимается процесс формирования личности, ориентированной на высокие профессиональные достижения и ее профессионализма, осуществляемый в саморазвитии, профессиональной деятельности и взаимодействиях [2]. А.А. Деркач считает, что акме означает не конечный путь жизненного движения и развития, а ту вершину, с которой открываются новые горизонты дальнейшего продвижения.

Существуют и более конкретные различные определения понятия «личностно-профессиональное саморазвитие»:

- процесс последовательного, активного и необратимого качественного изменения статуса личности; потребность в самосовершенствовании, самодвижении, построении себя как личности [66];

- непрерывный и целенаправленный процесс совершенствования, аккумуляции педагогического мастерства и опыта [22];

- непрерывный процесс индивидуальных, личностных, деятельностных и социокультурных изменений, происходящих под влиянием условий деятельности и самосовершенствования, обеспечивающих формирование профессионально значимых качеств [43].

Рассмотренные определения показывают, что основная идея проблемы личностно-профессионального саморазвития – это идея детерминации развития деятельностью, при этом отмечается единство как профессионального, так и личностного развития.

Таким образом, личностно-профессиональное саморазвитие представляет собой вид деятельности, предполагающий направленность личности на изменение самого себя, осуществление преобразования, порождение как субъекта профессиональной деятельности в развитии.

2.2. Структура и содержание личностно-профессионального саморазвития педагога

Проблеме определения содержания и структуры саморазвития специалиста как личности и профессионала посвящены многочисленные труды выдающихся ученых, заложивших фундаментальные психолого-педагогические основы и внесших значительный вклад в создание современной теории развития и саморазвития личности (Л.И. Анциферова, А.Г. Асмолов, А.А. Бодалев, Л.С. Выготский, А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин, А.Н. Леонтьев, А.К. Маркова, С.Л. Рубинштейн, В.И. Слободчиков и другие).

Основой современного понимания сущности и выделения компонентов личностно-профессионального саморазвития педагога являются взаимосвязанные между собой методологические подходы [12]:

- с позиций деятельностного подхода развитие и саморазвитие являются проявлением активной сущности человека, при этом изменяется сам субъект (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев);

- системный подход рассматривает саморазвитие личности и профессионала как целостный феномен, включающий взаимосвязанные функциональные компоненты, сумма которых не сводится к свойствам отдельных составляющих частей данного явления, при этом связи между компонентами целостной системы многообразны;

- с позиций синергетического подхода личностно-профессиональное саморазвитие представляет собой открытую и нелинейную самоорганизуемую систему, включающую, по мнению Э.Ф. Зеера, потребности и возможности самореализации в профессиональной деятельности [17];

- динамический подход, получивший развитие в трудах Л.И. Анцыферовой, определяет сущность личностно-профессионального саморазвития как процесс постоянных изменений и преобразований, реализации потенциала в целях достижения высокого уровня профессионализма [5];

- личностно-профессиональное саморазвитие с точки зрения акмеологического подхода является процессом поступательного движения к вершинам профессионального мастерства, достижения высоких результатов в профессионально-педагогической деятельности.

Существующие подходы к определению сущности и содержания личностно-профессионального саморазвития педагога позволяют определить данный феномен как процесс качественного поступательного изменения самого себя как личности и профессионала в целях достижения высокого уровня профессионализма. Саморазвитие как непрерывный процесс инициируется потребностями и мотивами и осуществляется в деятельности, направленной на достижение личностно и профессионально значимых целей. Личностно-профессиональное саморазвитие педагога направлено на самостоятельное раскрытие собственных потенциальных способностей для максимально эффективного осуществления профессионально-педагогической деятельности.

В структуре личностно-профессионального саморазвития педагога выделяются такие компоненты, как самосознание, самооценка, самоорганизация, самоуправление, что подчеркивает автономный характер непрерывного процесса саморазвития. Саморазвитие педагога как личности и профессионала можно также представить также как совокупность взаимосвязанных друг с другом мотивационно-смыслового, деятельностно-практического и рефлексивного компонентов.

Основная идея проблемы саморазвития педагога заключается в детерминации процесса собственного развития деятельностью. Исторический обзор развития теории деятельности в психолого-педагогических науках, их методологии показывает следующую динамику:

- первоначально С.Л. Рубинштейн выделил потребности, мотивы и деятельность, логически взаимосвязанные друг с другом причинно-следственными связями [51];

- позже А.Н. Леонтьев к потребностям и мотивам, которые порождают деятельность, дополнил цели, задачи и условия деятельности, а также ввел понятие о иерархической структуре «деятельность – действие – операция» [27];

- Г.П. Щедровицкий выделял в деятельности цель, знания, средства, врожденные способности, умения и навыки [68];

- с точки зрения А.М. Новикова, Д.А. Новикова любая деятельность как целенаправленная активность человека включает такие процессуальные компоненты, как потребности и мотивы, цель, задачи, технология (формы, методы и средства), действие, результат; позже было введено понятие самоконтроля, саморегуляции и самооценки деятельности, на основании которых субъект вносит коррективы в осуществление собственного деятельностного процесса, предложены условия, нормы и критерии деятельности [39, 40].

Теория деятельности позволяет представить процесс личностно-профессионального саморазвития педагога как системный феномен, включающий мотивационный, проектировочный, деятельностно-практический, рефлексивный, эмоционально-волевой структурные (процессуальные) компоненты, взаимосвязанные между собой. При этом компоненты личностно-профессионального саморазвития педагога соответствуют логической деятельностной схеме в следующей последовательности:

- формирование внутренней мотивации и проектирование процесса собственного саморазвития;

- исполнительские действия в соответствии с построенной индивидуальной профессионально-развивающей траекторией;

- осуществление рефлексии и корректировочных действий по результатам процесса личностно-профессионального саморазвития (рис. 6).



Рисунок 6 – Логические этапы процесса личностно-профессионального саморазвития педагога

Рассмотрим сущность и содержание компонентов процесса личностно-профессионального саморазвития педагога в современных условиях образовательной среды.

1. Мотивационный компонент.

Иницируют процесс личностно-профессионального саморазвития педагога потребности и мотивы. В самом общем понимании потребности определяются как состояние нужды, то, в чем человек испытывает недостаток в различных определенных условиях. Потребности связаны с чувством неудовлетворенности. Согласно общепризнанной фундаментальной классификации А. Маслоу, потребности в самоактуализации представляют собой высший уровень, данные потребности определяются необходимостью в развитии и саморазвитии, а их удовлетворение приводит к личностно-профессиональному росту. Таким образом, потребности можно в данном случае определить как недостаток в уровне собственного развития. Часто потребности связаны с уровнем развития образовательных систем, а также социальными запросами общества. Однако потребности не имеют выраженного целенаправленного характера, а данную функцию в поведении выполняют мотивы деятельности.

Мотивы как побудители деятельности человека – это внутренние факторы, которые определяют поведение личности. Другими словами, мотивы детерминируются потребностями и побуждают человека к совершению поведенческого акта. Мотивация как процесс психической регуляции побуждения человека к деятельности имеет сложную структуру, включает анализ и оценку альтернативных действий, выбор и принятие решений.

Саморазвитие педагога основано на мотивации к изменениям и смысле осуществления данного процесса. Стремление к поиску и реализации смысла собственной жизни - характерная мотивационная особенность человека. В. Франкл считал, что смысл нужно найти, осуществляя смысл, человек реализует себя сам: «самореализация человека происходит сама собой – как следствие осуществления смысла, а не как поставленная цель» [64].

Таким образом, мотивационный компонент личностно-профессионального саморазвития человека включает потребности, ценности и смыслы, имеющие определяющее значение для процесса саморазвития: побуждение субъекта к самоизменению, осознание ценности и смысла собственного саморазвития как личности и профессионала.

2. Проектировочный компонент.

Постановка цели является первым этапом любой разумной деятельности. В философском понимании феномен цели интерпретируется как представление, связанное со стремлением его реализовать. Как психологический феномен цель представляет собой образ желаемого результата. Такой прогнозируемый результат определяет планируемую деятельность личности и профессионала. Цель, таким образом, представляет собой формирование образа будущего конечного результата действий. Данный образ служит основой для осуществления практических пошаговых действий.

Одним из важнейших критериев цели является реальная заинтересованность субъекта в ее достижении. Планируемый результат программируется психикой человека, а позитивный образ результата способствует достижению цели.

Кроме этого, в достижении цели основополагающую роль имеет адекватная самооценка и соответствующий ей уровень притязаний.

Формирование цели на основе анализа обстановки называется процессом целеполагания. Данный процесс неразрывно связан с мотивационным компонентом личностно-профессионального саморазвития, включая потребности, мотивы и определение целей на их основе. Логическая последовательность такого перехода выглядит следующим образом:

- неосознанные потребности как нужда в чем-либо независимо от воли человека;
- осознанная потребность становится мотивом деятельности;
- цель является самым значимым мотивом, который выиграл борьбу.

В отличие от оперативных и тактических целей, наиболее значимыми в процессе саморазвития как личности и профессионала являются стратегические цели как направляющий фактор жизненного прогресса. При этом согласно градиенту цели, чем ближе личность находится к получению результата, тем больше становится сила мотивации и активность осуществляемой деятельности.

Таким образом, цель является базисом для осуществления личностно-профессионального саморазвития, а также конечным динамично изменяющимся результатом данного процесса. Резюмируя вышесказанное, в основе проектировочного компонента личностно-профессионального саморазвития педагога находится постановка цели как желаемого результата, цель определяется самим педагогом и обусловлена потребностями и мотивами.

3. Деятельностно-практический компонент.

Этот компонент личностно-профессионального саморазвития включает исполнительские действия педагога, практико-преобразующую деятельность по реализации индивидуальной профессионально-развивающей траектории. В данном случае первостепенную важность представляет уровень сформированности способности к самостоятельной реализации процесса саморазвития без постоянного внешнего воздействия. При этом тьюторское сопровождение личностно-профессионального саморазвития может выступать в

качестве условия успешной реализации индивидуальной профессионально-развивающей траектории. Технология саморазвития педагога включает систему условий, форм, средств и методов решения поставленных задач. Данная технология индивидуальна и определяется педагогом самостоятельно - как на этапе проектирования, так и реализации процесса саморазвития как личности и профессионала. Деятельностно-практический компонент основан на саморегуляции собственных преобразующих действий, направленных на самоизменение. Деятельностно-практический компонент личностно-профессионального саморазвития включает гностическую и волевою составляющие, необходимые для успешного осуществления процесса самоизменения. В процессе решения технологических задач практико-преобразующей деятельности, осуществляемой в соответствии с выбранными методами, способами и приемами по собственному алгоритму развития, формируется собственный уникальный опыт саморазвития. Такой опыт самореализации предполагает наличие компетенции брать на себя ответственность за результаты собственной деятельности, а также получение удовлетворения от осуществления процесса личностно-профессионального саморазвития.

4. Рефлексивный компонент.

Мышление человека способно к критическому самоанализу, что считалось еще с античных времен способом самопознания человека и важнейшей основой самосовершенствования. Подобный критический самоанализ относится к процессам рефлексии, благодаря которым возможен прогресс всей цивилизации. Рефлексия, являясь фактором самосовершенствования, оказывает стимулирующее влияние на самосознание.

Рефлексия вторична по отношению к деятельности, это, по мнению Г.П. Щедровицкого, специальная обработка субъектом деятельности [67]. Рефлексия детерминирует саморазвитие педагога, выступая в качестве необходимого условия данного процесса.

Важнейшие механизмы рефлексии процесса и результата собственного развития педагога представлены на рисунке 7.



Рисунок 7 – Основные механизмы рефлексии процесса личностно-профессионального саморазвития педагога

Оценка результатов саморазвития педагога осуществляется, безусловно, по внешним критериям, вместе с этим существуют и собственные критерии самооценки, которые всегда индивидуальны и являются внутренними критериями. Собственными критериями успешности саморазвития педагога могут являться:

- внутренне удовлетворение результатами своего развития;
- удовлетворение от положительной оценки результатов собственного труда всеми участниками образовательного процесса, в первую очередь, родителями и обучающимися;
- признание со стороны коллег, администрации образовательной организации, профессионального сообщества;
- возможность использования достигнутых результатов в дальнейшем развитии себя как личности и профессионала.

Рефлексия выполняет функцию отражения педагогом, являющегося субъектом саморазвития, собственных внутренних качеств и компетенций, которые сформировались в результате процесса саморазвития. При этом педагог использует различные методы объективной оценки и самоанализа результатов личностно-профессионального саморазвития.

5. Эмоционально-волевой компонент.

Данный компонент процесса личностно-профессионального саморазвития педагога включает владение собственными эмоциями и действиями, способность к выдержке, волевые усилия в выполнении задач саморазвития, следование нормам и требованиям социума. Применительно к процессу саморазвития как личности и профессионала особенностью эмоционально-волевой сферы педагога является способность управлять собственным развитием на основе самоконтроля деятельности, своими силами осуществлять корректировку действий по полученным результатам личностно-профессионального саморазвития.

Саморегуляция процессов своего развития тесно взаимосвязана с самоорганизацией, которая определяется как одна из современных универсальных компетенций современного специалиста и включает управление собственными эмоциями, поведением и мыслями, а также способность педагога определять и достигать цели личностно-профессионального саморазвития в условиях современной образовательной среды. Таким образом, самоорганизация и саморегуляция процесса саморазвития обеспечивают профессионально-педагогический прогресс как поступательное движение вперед к вершинам профессионального мастерства.

Базовыми компонентами процесса личностно-профессионального саморазвития являются:

- проектировочный компонент, определяемый смыслами, потребностями и мотивами процесса собственного развития;
- рефлексивный компонент, позволяющий осуществлять корректировочные действия на основе анализа деятельности, что позволяет осуществлять непрерывный процесс саморазвития.

Кроме этого, самоорганизация на основе саморегуляции деятельности является необходимой составляющей основой всех компонентов процесса личностно-профессионального саморазвития педагога.

В обобщенном виде содержание компонентов личностно-профессионального саморазвития педагога представлено на рис. 8, а также в приложении А.



Рисунок 8 – Компоненты процесса личностно-профессионального саморазвития педагога

Проведенные эмпирические исследования показывают, что проектировочный и рефлексивный компоненты саморазвития педагога тесно взаимосвязаны. Для изучения сформированности проектировочных и рефлексивных компетенций педагога использовалась модифицированная методика самонаблюдения и самоанализа по Н.В. Кузьминой [58]. Блок «Конструктивные и проектировочные компетенции» включал: планирование деятельности на занятии, учебной работы обучающихся, изучаемого материала, выбор рациональной структуры учебного занятия и его композиционное проектирование, осуществление перспективного планирования.

Блок «Рефлексивные и аналитические компетенции» состоял из следующих позиций: анализ и объективная оценка компетенций обучающихся, анализ и самоанализ учебных занятий, рефлексия собственной педагогической деятельности и ее результатов. Проведенный корреляционный анализ результатов проведенного исследования выявил статистически значимую и достоверную положительную взаимосвязь между проектировочными и рефлексивными компетенциями педагогов. Таким образом, чем более сформированы проектировочные умения педагога, тем более выражены его рефлексивные компетенции.

2.3. Фрактальная организация процесса саморазвития педагога как личности и профессионала

В быстро меняющихся социокультурных условиях саморазвитие является одной из ключевых компетенций, так как активно развивающийся специалист способен реагировать на вызовы времени и новые требования профессиональной среды. В связи с этим необходимо обучать специалиста действовать в условиях неопределенности, поскольку все, что известно о будущем, - это то, что неизвестно, каким оно будет. Эффективность решения нестандартных задач в постоянно меняющихся условиях напрямую связана с процессом и результатами личностного и профессионального саморазвития.

Саморазвитие педагога должно основываться, прежде всего, на мотивации к изменениям и смысле этого процесса. Выдающийся психолог В. Франкл рассматривал стремление человека найти и реализовать смысл собственной жизни как мотивационную черту, характерную для всех людей. В. Франкл утверждал, что смысл нельзя дать, его нужно найти. Реализуя смысл, человек реализует себя: самореализация происходит сама собой – как следствие реализации смысла, а не как поставленная цель.

Цифровизация общества и формирующаяся глобальная информационная сеть коренным образом трансформируют процессы личностного развития и саморазвития, определяя их особенности и доминирующие векторы.

Саморазвитие педагога происходит в интегративной образовательной среде – макросистеме взаимодействующих микросред, пространстве возможностей и интерпретаций. Интегративная макросреда, ее микросреды, а также процесс саморазвития педагога как личности и профессионала в таких образовательных средах носят фрактальный характер.

Фрактал (от лат. fractus – раздавленный, сломанный, сломанный) – повторяющийся элемент в бесконечном множестве, воспроизводящий объект в целом и всю его структуру. Книга Бенуа Мандельброта "Фрактальная геометрия природы" (1983) имела революционное значение в обосновании концепции фракталов. Б. Мандельброт определил фрактал как структуру, состоящую из частей, которые в некотором смысле подобны целому [32]. В общем смысле фрактал – это структура, основными свойствами которой являются самоподобие и повторяемость, то есть фракталы – это множества, обладающие самоподобием. Самоподобие выражается в том, что внутри общей формы есть реплицируемый элемент – фрактал (самоподобная структура). Другими словами, фрактал можно определить как бесконечно самоподобную геометрическую фигуру, каждый фрагмент которой повторяется по мере уменьшения масштаба. Например, ветвь дерева самоподобна самому дереву, поэтому дерево имеет фрактальную структуру. Фракталы являются одним из предметов изучения синергетики, рассматривающей сложные самоорганизующиеся системы, и исследователь должен быть изначально настроен на восприятие исследуемого объекта как фрактальной структуры [59].

Кораллы, морские звезды, раковины, цветы, бронхи, кровеносные сосуды, нервная система и многие другие объекты живой природы имеют ярко выраженную фрактальную структуру. Ярким примером является наследственная программа развития, заложенная в генах и содержащаяся во всех клетках, каждая из которых может воспроизводить целый организм, подобный исходному. Фрактальными по своей природе являются молекулы и атомы, химические элементы, которые периодически меняют свои свойства в зависимости от зарядов своих атомных ядер, кристаллических решеток и химических связей.

Облака, берег моря, молнии, снежинки, морозные узоры и другие явления неживой природы также являются фрактальными. Фрактал воспроизводит себя в этих объектах на каждом последующем уровне меньшего масштаба. Многие природные объекты отличаются от идеальных абстрактных фракталов из-за неполных и неточных повторений структуры, в этом смысле природные структуры квазиреальны.

В наибольшей степени идеи фрактальности используются в точных и естественных науках. Однако свойством самоподобия обладают не только фрактальные математические множества и природные объекты, но и социокультурные явления. Областями применения фрактальной теории являются математика, теория информации и радиоэлектроника, а также философия, социология, экономика, география, психология, антропология, различные области искусства, в частности архитектура и живопись, а также многие другие науки и отрасли человеческой деятельности. Другими словами, фракталы вездесущи. Принцип фрактальности также применим ко многим социальным процессам, в этом смысле любой аспект жизни может быть охарактеризован на основе фрактальной природы. Примерами фрактальной организации социокультурных систем являются: слова, тексты, музыка, отдельные семьи в разных группах людей, паттерны, архитектура русских домов и восточных пангод, городов и кварталов в них.

Для описания непространственной фрактальности социокультурных систем и объектов используется термин "концептуальный фрактал" [36]. Концептуальный фрактал выражается в форме социокультурных практик в контексте конкретной культуры [56]. Самоподобие концептуального фрактала выявляется на уровне понятий, идей, концептов, ментальных конструкций, конфигураций и связей между ними [37]. Концептуальный фрактал воспроизводит себя на всех уровнях и масштабах конкретной структуры. В этой структуре концептуальный фрактал является формирующим алгоритмом организации. В глобальном масштабе можно утверждать, что весь социокультурный мир является концептуальным фракталом.

В социальных и гуманитарных науках идея фракталов не является новой. Так, различные междисциплинарные исследования, основанные на фрактальной методологии, обосновывают сходство различных уровней социальных систем, рассматривают цикличность тенденций и закономерности явлений, создают социально-политические и другие фрактальные модели. В психолого-педагогических исследованиях представлены философско-методологические основы фрактальной педагогики, представляющей собой синтез культуры и образования, при этом развитие и саморазвитие наряду с другими категориями выступают как самоподобные структуры нелинейного характера [30]. Существуют и другие примеры использования фрактального подхода в психолого-педагогических целях. Так, в психологии существует метод фрактального анализа, который успешно применяется в современной психотерапии (Е. Гаевская, 2009). Кроме того, успешно применяется метод фрактального рисования (Т.З. Полуяхтова, А.Е. Комов, 1991). Рисунок считается продолжением человека, его проекцией и частью, которая отражает всего человека. Этот метод используется как в диагностических, так и в реабилитационных целях.

Методологической основой научного исследования служат философские концепции и теории, идеи и положения. В самом широком смысле педагогическая методология понимается как учение об исходных фундаментальных положениях, структуре, функциях и методах исследования. Исследование акмеологического процесса личностно-профессионального саморазвития педагога в интегративной образовательной среде базируется на фрактальной методологии. В науке эта методология применяется при изучении объектов, которые характеризуются неустойчивостью структур и связей между компонентами, а также случайностью. Философско-методологической основой исследования является идея фрактальности и хаоса в динамических системах [46], при этом фрактальность и случайность рассматриваются как единый целостный процесс [48].

Фрактальная методология процесса личностно-профессионального саморазвития в интегративной образовательной среде понимается как совокупность идей и мировоззрений, определяющих личностную позицию в исследовании, а также научно-педагогическое обоснование саморазвития педагога как личности и профессионала на основе рассмотрения этого процесса с позиций теории фракталов.

Ведущим подходом к изучению фрактальной организации процесса личностно-профессионального саморазвития педагога в современной интегративной образовательной среде является интегративно-средовой методологический подход. Такой подход позволяет лучше понять сущность фрактальной организации саморазвития педагога в современных условиях внешней среды. Интегративно-средовой подход основан на понимании интеграции образовательных сред как их "единства многообразия", при этом создается новая объективность с формирующимися компонентами, их связями и отношениями [55]. Интегративно-средовой подход является также методологической основой синтеза естественных и гуманитарных наук, в частности педагогики и эколого-биологических знаний. Установление междисциплинарных связей позволяет обосновать использование фрактальной методологии в исследовании личностного и профессионального саморазвития педагога на качественно ином, более высоком уровне.

На формально-семантическом уровне можно выделить такие фракталы само-системы, как саморазвитие, самоуправление, самоэффективность, самопрезентация, саморегуляция, самоорганизация и другие. Понятие "само" имеет следующие значения: направленность действия на себя; выполнение действия произвольно, самостоятельно. Например, современный педагог, обладающий качеством самоэффективности, является инициатором непрерывного самостоятельного образовательного движения. Следует также отметить, что существующее понятие "самость" трактуется как выражение психологической целостности индивида и, объединяя сознательную и бессознательную части психики, самость отличает индивида от окружающего

мира. Значимость понятия "само" закреплена в федеральных государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования, в частности, педагогического образования, где самоорганизация и саморазвитие, являясь универсальными компетенциями, определяются как способность определять и реализовывать приоритеты собственной деятельности и пути ее совершенствования на основе самооценки.

Группу понятий "само" можно понимать как единую систему, объединяющую психологические понятия однородной структуры, имеющие два общих признака: ценности, которые они описывают; субъект и объект описываемой деятельности принадлежат к одной и той же системе. В то же время эти понятия многообразны, не тождественны друг другу, и выделенные фракталы "само" лишь формально выражают их сущность.

Основой классификации фракталов является:

- структурно-процессуальные компоненты личностно-профессионального саморазвития педагога;
- структура интегративной образовательной среды, в которой осуществляется процесс саморазвития педагога;
- возможности и ресурсы профессионально-развивающей интегративной образовательной среды.

Ниже представлены основные концептуальные фракталы процесса личностно-профессионального саморазвития педагога, структурные фракталы интегративной образовательной среды, а также событийные фракталы саморазвития педагога в этой среде. По своей сути выделенные фракталы являются концептуальными фракталами, самоподобие которых выявляется на уровне понятий и идей, а также существующих между ними связей.

1. Базовый концептуальный фрактал.

Опираясь на идеи В. Франкла, можно утверждать, что личностно-профессиональное саморазвитие педагога имеет смыслообразующий характер, а смысл является движущей силой процесса саморазвития. Современный педагог сам создает развивающую среду, интегрируя ее ресурсы в личностно значимые

смыслы. В связи с этим уместно говорить об акмеологии смысла – системе взглядов, знаний и представлений о понимании смысла личностного и профессионального саморазвития в динамических условиях внешней среды. Акмеология смысла – это основной вектор, определяющий личностно-профессиональное саморазвитие педагога.

Процесс саморазвития является фрактальным по своей сути. На концептуальном уровне фракталом личностно-профессионального саморазвития педагога является самоорганизация, основанная на значении личностно-профессионального саморазвития. Самоорганизация как современная универсальная компетенция включает в себя умение управлять своими эмоциями, мыслями и поведением, а также ставить и достигать цели. Самоорганизация определяется саморегуляцией процесса саморазвития.

При этом сходство заключается не только в воспроизводстве самоорганизации в каждом компоненте этого процесса как организующей основы, но и в принципиальном сходстве смысловой основы саморазвития. Это сходство проявляется концептуально. Иными словами, базовый концептуальный фрактал воспроизводит себя в любом компоненте саморазвития и тем самым, являясь основой, обеспечивает профессионально-педагогический прогресс (см. таблицу 1).

Таблица 1 – Содержание базового концептуального фрактала личностно-профессионального саморазвития педагога

Процессуальные компоненты личностно-профессионального саморазвития педагога	Базовый концептуальный фрактал: самоорганизация на основе смысла личностно-профессионального саморазвития и саморегуляции данного процесса
1. Мотивационный компонент	Самоорганизация в управлении собственными потребностями и мотивами, стимулирующими процесс саморазвития педагога в условиях интегративной образовательной среды. Потребности возникают на смыслообразующей основе саморазвития.
2. Проектировочный компонент	Самоорганизация имеет основополагающее значение в проектировании как способности устанавливать цели – субъективные образы желаемых результатов саморазвития. Целеполагание осуществляется за счет внутренних факторов и мотивов без внешнего воздействия.

3. Деятельностно-практический компонент	Самоорганизация в достижении поставленных целей в результате действий педагога на основе выбранных технологий (системы условий, форм, методов и средств решения поставленных задач).
4. Рефлексивный компонент	Самоорганизация в проведении оценки результатов саморазвития, осуществлении рефлексии собственного развития как по внешним, так и, в первую очередь, собственным (внутренним) критериям.
5. Эмоционально-волевой компонент	Самоорганизация в управлении собственными эмоциями, мыслями и поведением на основе саморегуляции процесса и результатов личностно-профессионального саморазвития педагога в условиях интегративной образовательной среды.

2. Структурные фракталы.

Интегративная профессионально-развивающая образовательная среда - это открытая система, предоставляющая неограниченные возможности для саморазвития педагога как личности и профессионала. Такая макросреда, как глобальная система, является фрактальной по своей сути как пространство дробной размерности. Интегративная образовательная среда представляет собой развивающееся самоорганизуемое фрактальное образование. Следует отметить, что фрактал в классическом понимании - это бесконечное повторение самого себя, геометрическая фигура, в которой каждый последующий элемент повторяет предыдущий в модифицированном масштабе. В отличие от этого понятия, концептуальные фракталы выражаются в форме социокультурных практик, не имеющих алгебраического или математического сходства. Концептуальный фрактал отображает сходство в виде понятий, концептов или ментальных конструкций.

Структурные фракталы интегративной образовательной среды являются концептуальными по своей сути. В общем и исходном понимании интегративная среда - это бесконечное множество микросред в профессионально-развивающей макросреде, представляющей собой сложную самоорганизующуюся систему нелинейного характера. Другими словами, макросреда реплицируется в меньших фракталах – микросредах.

Интегративная профессионально-развивающая макросреда характеризуется фрактальным разнообразием. В самом понятии интегративной

среды обозначена идея ее уровневой фрактальной организации. В макросреде существуют фракталы на разных уровнях ее организации:

- на структурно-функциональном уровне фрактальной среды выделяются различные образовательные системы, уровни общего, профессионального и дополнительного образования; фрактальную природу имеют микросреды: отдельные образовательные организации, их кафедры, филиалы, факультеты, кабинеты;

- на содержательном уровне вариативные ресурсы интегративной образовательной среды концептуально фрактальны, с различными многообразными связями и отношениями между ними.

Современные процессы цифровизации и, как следствие, глобализации образования определяют практически неограниченные возможности для личностного и профессионального саморазвития педагогов. В таких условиях цифровизации для фрактальных микросред возникают дивергентные процессы, суть которых можно выразить как наличие существенно различных тенденций в их формировании и развитии. В то же время для микросреды происходит обратный процесс конвергенции – сближение различий между ними в связи с продолжающейся цифровизацией всех сфер образования в его глобальном понимании.

3. Событийные фракталы.

Событийные фракталы определяются как возможности и ресурсы интегративной образовательной среды – устойчивые, бесконечно повторяющиеся элементы, трансформирующиеся в лично значимые смыслы (события) процесса саморазвития. Такие событийные фракталы используются педагогом для собственного саморазвития. Событийные фракталы содержат элемент случайности. Такие фракталы позволяют находить связь между событиями даже в хаосе и служат основой для построения собственной микросреды педагога.

Микросреды создаются как системы, основанные на выборе множественных возможностей личностно-профессионального саморазвития в интегративной образовательной среде.

При проектировании индивидуальных траекторий личностно-профессионального саморазвития на основе фрактальных событий ведущая роль принадлежит форсайту как технологии исследования будущего. В самом широком смысле предвидение можно определить как практику работы с будущим, которая включает в себя его вероятное прогнозирование, управление и маршрутизацию. Вместе с этим, предвидение – это не прогноз событий и не план действий. Это карта вероятных событий. Эти события могут произойти в будущем, и важно учитывать их при принятии решений в настоящем. Форсайт включает в себя действия, направленные на осмысление будущего (прогнозирование и разработка базовых сценариев саморазвития), обсуждение будущего (проведение дискуссии), очерчивание будущего (создание желаемого образа будущего и определение путей его достижения).

Технология форсайта позволяет выявить основные угрозы и возможности для личностно-профессионального саморазвития педагога и включает в себя следующие этапы:

- определение системы целей, достижение которых позволит отвечать на будущие вызовы современности;
- определение этапов и приоритетов достижения поставленной цели;
- формирование системы практических действий для решения поставленных задач.

Важно подчеркнуть, что при построении индивидуальных траекторий личностно-профессионального саморазвития педагога как маршрутов в будущее на основе событийных фракталов должны быть представлены варианты маршрутов, "точки бифуркации". В данном случае бифуркация относится к точке ветвления путей саморазвития. При достижении точки бифуркации происходит выбор возможных направлений дальнейшего саморазвития.

Таким образом, форсайт, основанный на возможных вариантах будущего, является инструментом формирования социальной реальности, в частности, результатов саморазвития педагога на основе событийных фракталов интегративной образовательной среды.

Фрактальная методология позволяет глубже понять сущность саморазвития, его механизмы и процессуальные основы. Педагогическая составляющая в данном случае заключается в организации тьюторского сопровождения личностно-профессионального саморазвития педагога на всех его этапах – от мотивации до рефлексии собственного развития. Процесс саморазвития педагога основывается на самоорганизации деятельности. В то же время существует возможность оказания консультативной и методической помощи в осуществлении этого процесса. Для этого эффективно тьюторское сопровождение саморазвития.

Основными задачами тьюторского сопровождения саморазвития педагога как личности и профессионала в интегративной образовательной среде являются:

- оказание консультационной помощи в разработке и реализации индивидуальной траектории профессионального развития на основе фрактальной методологии;
- оказание помощи педагогу в диагностике процесса собственного развития и анализе его результатов.

Представленная классификация фракталов не претендует на исчерпывающее и полное описание фрактальной природы личностно-профессионального саморазвития педагога в интегративной образовательной среде, но рассматривается как вариант понимания данной проблемы с новой точки зрения. Фрактальная методология, применяемая к исследуемой проблеме, может быть основой для проведения различных исследований в их перспективе.

Глава 3. Концептуальные основы личностно-профессионального саморазвития педагога в интегративной образовательной среде

3.1. Концептуальная модель интегративной профессионально-развивающей образовательной среды

Концептуальная модель интегративной профессионально-развивающей среды включает структурно-организационную и функционально-развивающую субмодели (рис. 9).



Рисунок 9 – Концептуальная модель интегративной профессионально-развивающей образовательной среды

Структурно-организационная субмодель интегративной образовательной среды представлена уровнями интеграции, структурными компонентами, а также вариативными профессионально-развивающими ресурсами. В данном случае среда включает фракталы как устойчиво повторяющиеся элементы, воспроизводящие макросистему в целом.

Методологическим уровнем интеграции профессионально-развивающей образовательной среды является синтез основополагающих принципов системного, синергетического, средового, личностно-деятельностного, эколого-психологического и компетентностного подходов, которые позволяют системно и в различных аспектах исследовать организацию процесса личностно-профессионального саморазвития педагога в условиях рассматриваемой среды.

Структура интегративной образовательной среды представлена материально-техническим, содержательно-методическим и социально-коммуникативным компонентами, взаимодействующими друг с другом.

1. *Материально-технический компонент* включает инновационную инфраструктуру, отвечающую современным требованиям. Внедрение информационно-коммуникационных технологий обуславливает развитие консолидированных информационных образовательных сред, взаимодействующих и дополняющих друг друга. Такое информационное взаимодействие и консолидация влечет за собой формирование единого образовательного пространства, необратимо изменяющего формы, методы и приемы организации учебно-воспитательного процесса. В этой связи материально-технический компонент интегративной образовательной среды включает локальные и глобальные сети, определяющие функционирование современных моделей личностно-профессионального саморазвития педагога. Такие модели являются открытыми образовательными системами, которые обеспечивают возможности обмена информацией и профессионально-развивающими ресурсами в целях личностно-профессионального саморазвития педагога.

В технологическом плане материально-технический компонент интегративной профессионально-развивающей образовательной среды представлен мультимедийными средствами, программным обеспечением, электронными библиотеками, виртуальными обучающими курсами и другими составляющими пространственно-предметного окружения, дополненными виртуальными образовательными средами.

2. *Содержательно-методический компонент* – это не только обеспечение развивающих возможностей интегративной среды, но и организация содержательного научно-методического сопровождения автономного процесса личностно-профессионального саморазвития педагога, а также конкретные технологические механизмы данного саморазвития. Сюда включаются образовательно-развивающие маршруты и траектории, формы, методы и приемы процесса саморазвития педагога как личности и профессионала.

3. *Социально-коммуникативный компонент* – включает социальную организацию среды, интерактивное многообразное взаимодействие субъектов образовательного процесса, а также характер их взаимоотношений. В условиях интегративной образовательной среды социально-коммуникативное взаимодействие определяется цифровизацией, которая дает возможность многократно усилить возможности коммуникаций в целях личностно-профессионального саморазвития педагога.

Образовательные ресурсы представляют собой источник профессионально-развивающих влияний. Такие ресурсы преобразуются из элементов культуры в окружающей среде. Интегративная образовательная среда характеризуется множественными ресурсами для саморазвития педагога как личности и профессионала. Такая среда предоставляет неограниченные возможности для их использования в процессе личностно-профессионального саморазвития. Профессионально-развивающие ресурсы, используемые в целях саморазвития, различны по своему содержанию и функциональной принадлежности.

В обобщенном виде структурные компоненты интегративной профессионально-развивающей образовательной среды педагога отражены на рис. 10.



Рисунок 10 – Структурные компоненты интегративной профессионально-развивающей образовательной среды педагога

Интегративная образовательная среда содержит систему взаимодействующих ресурсов для процессов личностного и профессионального развития и саморазвития специалиста (рис. 11).

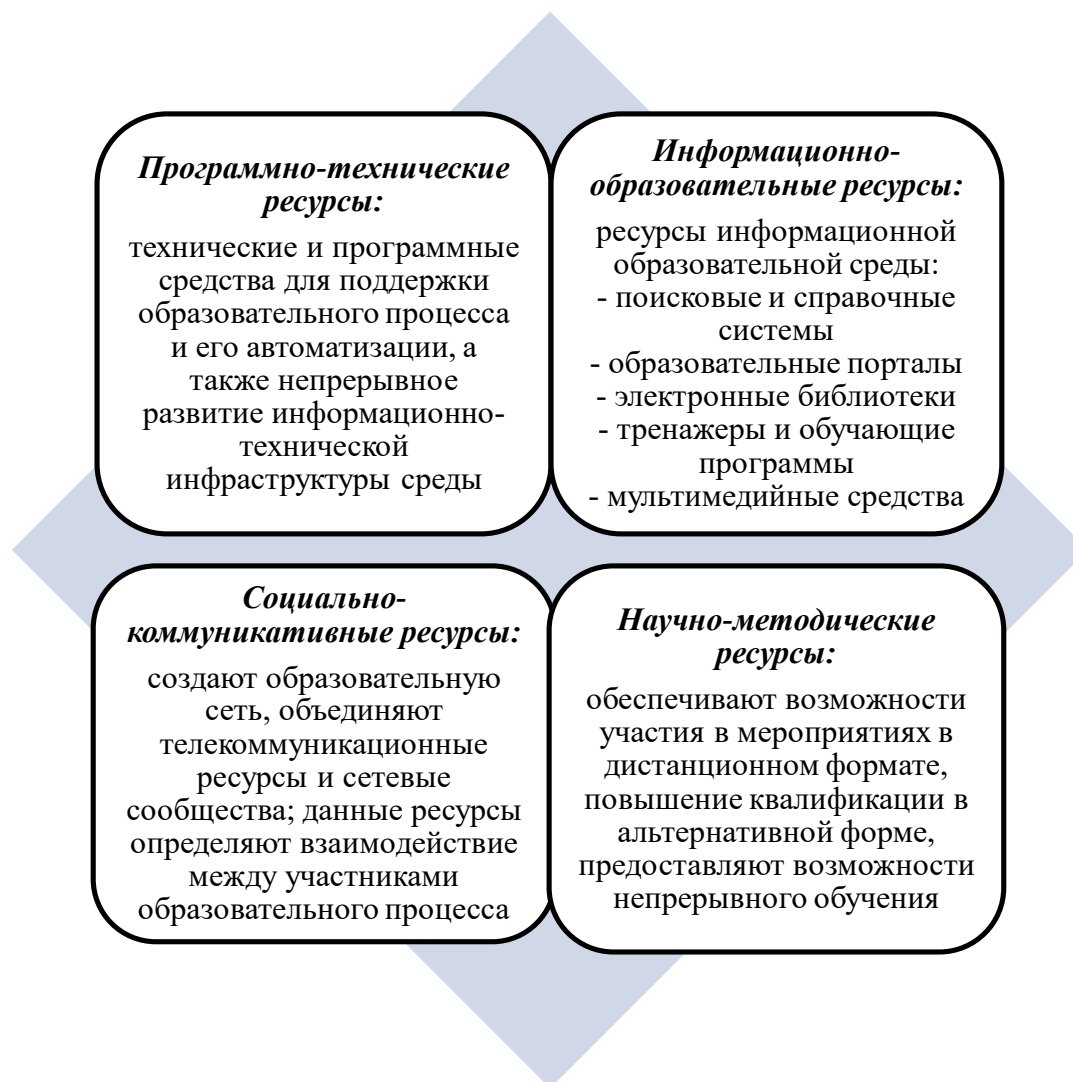


Рисунок 11 – Классификация вариативных профессионально-развивающих ресурсов интегративной образовательной среды

Функционально-развивающая субмодель концептуальной модели интегративной образовательной среды включает характеристику свойств данной среды, а также ее функции в процессе личностно-профессионального саморазвития педагога.

Разработанная концептуальная модель позволяет проектировать индивидуальные профессионально-развивающие траектории современного педагога на основе самоорганизации процесса личностно-профессионального саморазвития.

3.2. Свойства и функции интегративной образовательной среды в саморазвитии педагога

Под свойствами современной интегративной образовательной среды как профессионально-развивающей системы понимаются ее сущностные характеристики и особенности, детерминирующие процесс личностно-профессионального саморазвития педагога. Рассмотрим существенные свойства интегративной образовательной среды, которые определяют ее развивающий потенциал.

1. *Свойство интегративности* как важнейшая характеристика среды выражается в системном взаимодействии образующих ее компонентов, ресурсов, условий. Интегративность связана с такими качествами среды, как многомерность и единство. Интегративность среды выражается в наличии возникающих свойств, которыми характеризуется система в целом. При этом такими свойствами не обладает каждый исходный компонент в отдельности. В данном случае макросистема является единой, но состоит из отдельных взаимодействующих компонентов. Сформированная макросистема оказывает наиболее максимальное воздействие на процесс личностно-профессионального саморазвития, чем каждый компонент в отдельности.

2. Интегративная образовательная среда *дискретна* – профессионально-развивающая макросистема непрерывна и едина, вместе с этим она является дробным образованием и представлена отдельными как мезосредами, так и микросредами. Дискретна не только интегративная образовательная среда, это глобальное и всеобщее качество существующей материи. Дискретность интегративной образовательной среды оказывает безусловное влияние на развитие и саморазвитие педагога, так как эти процессы происходят в конкретных образовательных организациях. Таким образом, непрерывность и дискретность интегративной среды взаимно дополняют друг друга в целях повышения результативности непрерывного процесса саморазвития педагога как личности и профессионала.

3. *Иерархичность* среды означает организационную структуру интегративной образовательной среды как построение компонентов в строгом порядке от низшего к наивысшему. Соподчинено связаны друг с другом все взаимодействующие микросреды, мезосреды и макросреда как глобальная система высшего порядка.

Каждый последующий уровень соподчинения связан с предыдущим структурно-функциональными связями. Иерархичность среды позволяет педагогу использовать профессионально-развивающие ресурсы различных уровней организации.

4. Свойство *целостности* присуще любой системе: каждый ее компонент, изменяясь, способен оказывать влияние и на другие составляющие части системы в целом. В свою очередь, если изменяется сама система, это отражается на ее отдельных компонентах. Таким образом, прогрессивное развитие микросред позитивно проявляется на изменениях макросреды. Такое свойство способствует и личностно-профессиональному саморазвитию педагога, оказывая новые возможности для поступательного саморазвивающегося субъекта. Таким образом, интегративная макросреда не является обычной суммой отдельных ее микросред, она рассматривается в их совокупности. Такое единство обеспечивается существованием внутренних связей между отдельными элементами системы. Следует отметить, что разные свойства среды также взаимосвязаны друг с другом, и их совокупность характеризует интегративную профессионально-развивающую образовательную среду как целостное образование.

5. Интегративная образовательная среда *вариативна* – она способна дать педагогу возможность выбора ресурсов и потенциальных возможностей для проектирования процесса личностно-профессионального саморазвития. Такая среда включает самые различные условия и их сочетания для обеспечения полноценного процесса саморазвития. Способы личностно-профессионального саморазвития педагога вариативны, что служит основой для проектирования уникальных профессионально-развивающих траекторий.

6. *Свойство интенсивности* можно определить как насыщенность среды ресурсами и возможностями, их «концентрацией» проявления в целях реализации процессов развития и саморазвития. Современная интегративная профессионально-развивающая образовательная среда буквально наполнена событийными фракталами для саморазвития педагога. Задача саморазвивающегося субъекта заключается в определении потенциальных возможностей, выборе разнообразных ресурсов для конструирования собственных личностно-осмысленных образцов поведения. Проектирование профессионально-развивающих траекторий по своей сущности заключается в выборе возможностей среды, определении интенсивности их формирующего воздействия в зависимости от индивидуальных особенностей саморазвивающегося педагога.

7. *Свойство эмерджентности* является понятием теории систем. В системах могут появляться свойства, которых нет у отдельных элементов. Эти свойства нельзя сводить к сумме свойств отдельных структурных и функциональных компонентов системы. Такие свойства являются новыми, не встречающимися у каждого компонента в отдельности. Само понятие «эмерджентность» в переводе с английского языка означает «возникающий» или «неожиданно появляющийся». Именно свойство эмерджентности обуславливает полноценный профессионально-развивающий потенциал интегративной образовательной среды в целях его реализации в процессах саморазвития педагога как личности и профессионала.

Рассмотрим функции интегративной профессионально-развивающей образовательной среды в процессе личностно-профессионального саморазвития – это те роли, которые выполняет среда в саморазвитии педагога.

В обобщенном виде функции интегративной образовательной среды в процессе саморазвития педагога представлены на рисунке 12.

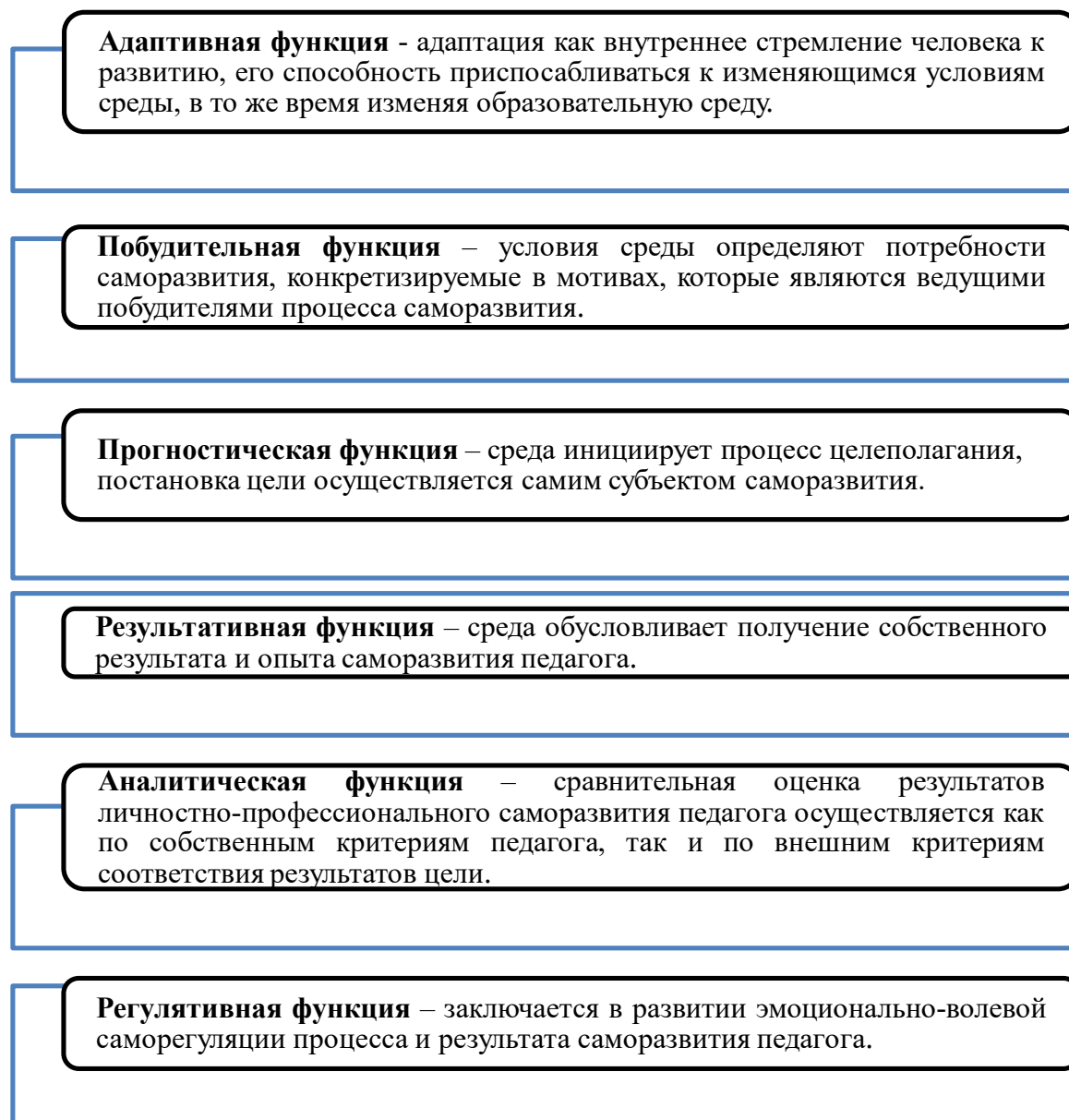


Рисунок 12 – Функции интегративной образовательной среды в процессе личностно-профессионального саморазвития педагога

1. Адаптивная функция.

В широком смысле адаптация – это приспособление к изменяющимся условиям окружающей среды. Для всех живых организмов это необходимо условие выживания. Но человек не только способен приспосабливаться к динамичным условиям среды, он качественно изменяет среду исходя из своих существующих потребностей. Результатом таких формирующих воздействий является создание нового, искусственно созданного мира.

С одной стороны, адаптивная функция интегративной образовательной среды заключается в облегчении процесса адаптации педагога, создании условий для оптимального протекания личностно-профессионального саморазвития педагога. При этом, с другой стороны, педагог сам создает образовательную среду, изменяя и преобразуя ее ресурсы в личностно-значимые смыслы. Кроме этого, именно педагогическое сообщество является основой интеграции образовательной среды как открытого информационного образовательного пространства.

2. Побудительная функция.

Потребности и мотивы являются обязательными составляющими в структуре личности. Недостаток в чем-либо определяет потребности. Психологические потребности, в отличие от физиологических, являются вторичными потребностями и появляются с опытом человека, осознанием недостатка в чем-либо. Мотивы приобретаются в процессе личностно-профессионального развития и саморазвития человека. Мотивация определяется как возникновение стремления к чему-либо и рассматривается как процесс, который состоит из следующих стадий: появление потребностей, нахождение различных путей устранения потребностей, практические действия, приводящие к удовлетворению потребностей.

Мотивация может осуществляться как с помощью внешних воздействий, так и детерминироваться внутренними побуждениями личности. В качестве внешнего воздействия могут выступать условия интегративной образовательной среды. Потребности личностно-профессионального саморазвития педагога проявляются в мотивах, которые являются движущими силами процесса саморазвития. Таким образом, интегративные условия среды актуализируют смыслы саморазвития. В целом побудительную функцию интегративной образовательной среды можно определить как активизацию мотивов педагога на осуществление процесса личностно-профессионального саморазвития, побуждение к активности и действиям, которые направлены на достижение цели саморазвития.

3. Прогностическая функция.

Прогностическая функция интегративной профессионально-развивающей образовательной среды связана с процессом целеполагания как совершение выбора целей личностно-профессионального саморазвития. При этом для постановки цели происходит использование внутренних механизмов потенциального прогнозирования, а событие с максимальной степенью вероятности выбирается как приоритетное событие.

Цель личностно-профессионального саморазвития – это предполагаемый результат, который будет получен в результате осуществления данного процесса. Смысл целеполагания заключается в проявлении экзистенциальной сущности человека, другими словами, целеполагание направлено на активное вырабатывание реальности.

Интегративная образовательная среда способна инициировать процесс целеполагания в личностно-профессиональном саморазвитии, а постановку цели осуществляет сам педагог как субъект саморазвития.

4. Результативная функция.

В наиболее общем значении результативная функция понимается как достижение различных целей. В процессе личностно-профессионального саморазвития приобретает собственный уникальный опыт педагога. Данный опыт может быть воспроизведен как состоявшаяся и отработанная на практике модель саморазвития. В этом случае важно обобщение и распространение передового педагогического опыта. Интегративная образовательная среда в максимальной степени способствует получению высоких результатов саморазвития. Кроме этого, информационно-коммуникационные возможности интегративной среды создают основу для успешного и полного распространения полученного опыта саморазвития.

5. Аналитическая функция.

Аналитическая функция заключается в осуществлении рефлексии и анализа процесса личностно-профессионального саморазвития педагога в условиях интегративной образовательной среды. В качестве условия

аналитической работы выступают как собственные (внутренние), так и внешние критерии результативности саморазвития. Внутренние критерии оценки разрабатываются педагогом самостоятельно на основе соответствия запланированных целей и полученных результатов. Внешние критерии определяются средовыми условиями. Такие два основных направления анализа являются приоритетными и служат для проведения сравнительного анализа результативности личностно-профессионального саморазвития педагога.

6. Регулятивная функция.

Основополагающее значение выполняет интегративная образовательная среда также в саморегуляции процесса саморазвития педагога. Саморегуляцию можно определить как способность контролировать собственное состояние с целью определения оптимальных способов саморазвития и нахождения решений в нестандартных профессионально-педагогических ситуациях. Развитие эмоционально-волевой саморегуляции результата и процесса личностно-профессионального саморазвития педагога составляет сущность регулятивной функции интегративной образовательной среды.

3.3. Критерии оценки интегративной образовательной среды как профессионально-развивающей системы

Вариативный процесс личностно-профессионального саморазвития педагога в интегративной образовательной среде, который непрерывен по своей сущности, требует проведения организованного мониторинга с целью отслеживания динамики происходящих изменений в развитии важнейших профессионально-личностных качеств педагога. Подобный мониторинг позволяет также исследовать особенности и возможности профессионально-развивающего влияния интегративной среды на процесс саморазвития педагога.

Критерии – это признаки, по которым формируется оценка качества процесса или объекта, правила принятия ответственного решения об оценке чего-либо на установление соответствия предъявляемым требованиям.

В психолого-педагогической литературе описаны различные подходы к выбору критериев оценки образовательной среды. В классическом понимании для оценки параметров исследования образовательной среды В.А. Ясвин выделил осознанность и устойчивость, степень модальности, широты и интенсивности, а также уровень мобильности, эмоциональности, когерентности, активности, обобщенности и доминирования [72]. Анализ прикладных исследований показывает, что, с одной стороны, критерии основаны на структуре среды, с другой – на результатах воздействия среды на участников образовательного процесса. Например, в качестве психологического критерия оценки среды считается удовлетворенность совместным взаимодействием участников образовательного процесса [21]. Другим примером критериев оценки образовательной среды служат этическая обоснованность, доступность, внутренняя согласованность, комплексность, практическая ценность и универсальность [60].

Интегративный подход позволяет рассматривать критерии оценки в системе и является ведущим подходом к изучению проблем оценки интегративной образовательной среды как системы профессионального саморазвития. В данном случае интегративный подход позволяет целостно оценить совокупность процессов, объектов и явлений в их системном взаимодействии, что приводит к выявлению новых качеств [18].

Критерии оценки интегративной образовательной среды – это признаки, на основании которых осуществляется оценка этой среды как системы личностно-профессионального саморазвития. На основе критериев сравниваются значения оценочных показателей. Критерии оценки интегративной образовательной среды как системы личностно-профессионального саморазвития являются эффективным инструментом измерения происходящих качественных и количественных изменений. Критерии позволяют оценить динамику изменений, которые происходят в интегративной образовательной среде, а также ее профессионально-развивающий потенциал.

С целью всесторонней и полной оценки интегративной профессионально-развивающей образовательной среды выделены структурно-функциональный, ресурсно-содержательный и интегративно-системный критерии, которые тесно взаимосвязаны друг с другом.

1. *Структурно-функциональный критерий* включает определение качества и структуры организации интегративной образовательной среды как системы личностно-профессионального саморазвития, а также степень согласованного взаимодействия разноуровневых образовательных сред. Данный критерий отражает широту и многоструктурность интегративной образовательной среды, которая объединяет процессы и явления, субъекты и объекты в систему личностно-профессионального саморазвития.

2. *Ресурсно-содержательный критерий* оценивает качество содержания вариативных ресурсов личностно-профессионального саморазвития, насыщенность среды этими ресурсами для построения индивидуальной профессионально-развивающей траектории педагога, концентрацию ресурсов. Данный критерий напрямую связан с глобальными и масштабными тенденциями в развитии образования, экономики и культуры, которые постоянно обновляются.

3. *Интегративно-системный критерий* определяет степень сформированности и качество внутренних связей разноуровневых образовательных сред, определяющих функционирование интегративной образовательной среды как единой профессионально-развивающейся мегасистемы. Интегративно-системным критерием оценки качества образовательной среды является ее способность обеспечивать комплекс возможностей в целях удовлетворения потребностей в самоактуализации и эффективном личностно-профессиональном саморазвитии педагога.

Каждому критерию оценки интегративной образовательной среды соответствуют показатели оценки, то есть такие характеристики, которые показывают приближение признаков к определенному уровню. За основу выделения показателей оценки исследуемой среды принимаются такие уровни

интеграции, как микросреды и образующие их наносреды, мезосреды и макросреда как открытая глобальная система. Рассмотрим конкретные показатели в рамках критериев оценки интегративной профессионально-развивающей образовательной среды по отдельным уровням ее интеграции. Выделенные критерии и показатели имеют обобщенный характер, в связи с чем данные показатели конкретизируются с учетом специфики образовательных сред.

I. Структурно-функциональный критерий.

1. Микроуровень.

1.1. Предоставление возможности выбора отдельных микросред в образовательных организациях.

1.2. Качество предоставляемых образовательных услуг на уровне наносред отдельных педагогов.

1.3. Качество образовательной деятельности кабинетов, лабораторий, учебных аудиторий.

1.4. Функционирование структурных подразделений образовательных организаций.

1.5. Наличие коллегиальных органов управления образовательной организацией (например, научно-методический и педагогический советы и другие).

1.6. Эффективность осуществления профессионально-педагогической деятельности на уровне учебно-методических объединений, профильных кафедр, факультетов в целом.

1.7. Результативность научной работы, фундаментальных и прикладных исследований в наносредах и микросредах образовательных организаций.

2. Мезоуровень.

2.1. Функционирование холдингов, которые объединяют образовательные организации разных уровней и типов.

2.2. Активность процессов интеграции образовательных сред регионального уровня.

2.3. Количество и интенсивность работы профессиональных сообществ региона.

2.4. Качественный уровень функционирования образовательных сред региона (вузов и профессиональных образовательных организаций).

3. Макроуровень.

3.1. Уровень согласованного взаимодействия различных образовательных микросред и мезосред, образующих интегративную образовательную среду как макросистему.

3.2. Наличие единого открытого информационно-развивающего пространства.

3.3. Уровень организации процесса непрерывного развития и саморазвития педагога в условиях информационно-развивающего пространства.

3.4. Потенциал образовательных микросред и мезосред, формирующих макросреду в целом.

3.5. Широта интеграции образовательных сред.

3.6. Функционирование центров повышения квалификации и профессиональной переподготовки.

3.7. Открытый доступ к глобальным информационным сетям.

II. Ресурсно-содержательный критерий.

1. Микроуровень.

1.1. Качество информационно-образовательных и профессионально-развивающих ресурсов образовательной организации, насыщенность среды данными ресурсами.

1.2. Кадровый состав, его научно-образовательный потенциал.

1.3. Наличие педагогических условий для проектирования педагогами профессионально-развивающих траекторий.

1.4. Профессионально-развивающие события (семинары, форумы, научно-практические конференции, тренинги и другие мероприятия).

1.5. Оснащенность учебным оборудованием учебно-производственных лабораторий, кабинетов и аудиторий, уровень развития материально-технической базы, её обновление.

1.6. Проведение научно-методических и методологических семинаров.

1.7. Наличие и качество работы школы профессионально-педагогического мастерства как института наставничества и передачи опыта работы.

1.8. Система тьюторского сопровождения с целью оказания содействия педагогам в проектировании собственных уникальных образовательных сред.

1.9. Соотношение имеющихся профессионально-развивающих ресурсов и результативности процесса личностно-профессионального развития и саморазвития педагогов.

2. Мезоуровень.

2.1. Содействие профессиональных сообществах различных уровней в трансляции передового педагогического опыта и полученных результатов личностно-профессионального развития и саморазвития.

2.2. Насыщенность мезосообществ профессионально-развивающими событиями в регионе (осуществление научно-исследовательской деятельности, разработка грантовых проектов и другие мероприятия).

3. Макроуровень.

3.1. Вариативность профессионально-развивающих ресурсов интегративной макросреды.

3.2. Качественный уровень использования глобальных информационно-коммуникационных сетей в целях оптимизации индивидуальных профессионально-развивающих траекторий педагога.

III. Интегративно-системный критерий.

1. Микроуровень.

1.1. Условия для проведения открытого диалога и обратной связи.

1.2. Сформированность компетенций командной работы, наличие творческой профессионально-развивающей атмосферы.

1.3. Динамика постоянного роста профессионально-педагогического мастерства, достижения педагогов, повышение квалификации и профессиональная переподготовка.

1.4. Открытость образовательной организации внешнему социуму, взаимодействие с профессиональными сообществами.

1.5. Качество управления личностно-профессиональным развитием и оказания содействия процессам саморазвития педагогов.

2. Мезоуровень.

2.1. Индивидуальный рейтинг в профессионально-педагогических сообществах.

2.2. Наличие в сообществах имеющегося уникального опыта практических результатов профессионально-педагогической деятельности.

2.3. Партнерские взаимоотношения в региональных и других профессиональных мезосообществах.

3. Макроуровень.

3.1. Сетевое взаимодействие образовательных организаций различных уровней, заключение договоров о партнерских отношениях и взаимовыгодном сотрудничестве.

3.2. Коммуникационные взаимодействия педагогов на международном и федеральном уровнях.

3.3. Участие в интернет-форумах, взаимодействие педагогов в сетевых сообществах и ассоциациях.

3.4. Степень функционирования обратной связи, интерактивность образовательной среды как профессионально-развивающей системы.

3.5. Интеграция в открытый социум.

3.6. Уровень социальной активности педагогов и степень координации их деятельности.

Рассмотренные критерии и соответствующие им показатели оценки служат необходимой основой для проведения мониторинга интегративной профессионально-развивающей образовательной среды. Разработанная система

оценки позволяет значительно повысить качество осуществления личностно-профессионального саморазвития педагогов в условиях интегративной макросреды. В представленной системе оценки образовательная среда рассматривается как единая интегративная макросистема, включающая соподчиненные иерархические уровни организации. Выделенные критерии и показатели оценки интегративной образовательной среды как профессионально-развивающей системы детализируются в зависимости от цели и задач проведения мониторинга, его специфики на различных уровнях среды.

3.4. Моделирование процесса личностно-профессионального саморазвития педагога в условиях интегративной образовательной среды

Ведущей тенденцией инновационного изменения современного образования является переход к вариативности. Процессы диверсификации образовательных систем и явлений повышают требования к качеству профессиональной деятельности педагога. Таким образом, социальный заказ определяет необходимость разработки модели педагога для достижения высокого уровня сформированности мобильности. Современный педагог должен уметь принимать ответственные решения в нестандартных и постоянно меняющихся образовательных условиях. Формирование данных компетенций возможно только лишь на основе постоянного совершенствования, личностного и профессионального саморазвития.

В настоящее время необходим поиск новых подходов к решению проблемы личностно-профессионального саморазвития педагога в интегративной образовательной среде, которая обладает значительным профессионально-развивающим потенциалом. Психолого-педагогические исследования в области решения проблемы повышения эффективности непрерывного саморазвития педагога по концентрическому принципу должны быть направлены на моделирование данного процесса.

Разработка подобных моделей позволит на основе принципа вариативности проектировать индивидуальные профессионально-развивающие траектории.

Рассмотрим теоретико-методологические основы моделирования процесса саморазвития педагога как личности и профессионала в динамичных условиях интегративной профессионально-развивающей образовательной среды. В первую очередь необходимо определить такие базовые понятия, как «педагогическое проектирование», «конструирование» и «моделирование», а также установить взаимосвязь между данными понятиями.

Под педагогическим проектированием понимается осуществление деятельности, приводящей к созданию проекта модели какой-либо педагогической системы или процесса, при этом инвариантным признаком проектирования выступает моделирование определенного объекта [71]. Поскольку в разработку проектов может входить создание моделей явлений, объектов и процессов, то частью проектирования является моделирование [23]. Другими словами, в ходе процесса проектирования создаются модели и конкретные объекты. В данном случае осуществление моделирования – это способ оценки созданного результата проектирования. Реально существующие модели могут отражать и прошлый опыт, а проектирование связано с творческим созданием планируемых явлений и процессов, так как суть проектирования – получение результата (напомним, что в переводе с латинского языка проект означает в общем смысле «брошенный вперед»). Таким образом, модель – это результат проектирования, следовательно, моделирование – это важнейший этап процесса проектирования. Интересно отметить, что детализация составляющих элементов проектируемого процесса или объекта связано уже с другим понятием – конструированием. С этих позиций конструирование можно определить как детализацию компонентного состава проектируемого объекта, с обязательным выявлением взаимосвязей структурных компонентов в системе явления или процесса.

Конструирование завершает создание модели на основе детализации, приближает модель к ее будущему использованию в реальных условиях образовательных систем.

В наиболее общем значении способом воспроизведения определенного объекта, а также его существенных характеристик на каком-либо ином объекте, является моделирование. К методам теоретического конструирования социально-гуманитарных моделей относятся идеализация системы, процесса или явления, а также абстрагирование [7].

Вместе с этим моделирование является и методом исследования, способом, позволяющим оказывать влияние на функционирование объектов. В научном познании моделирование может выполнять основополагающую и системообразующую функцию. Моделирование во многом определяет творческий поиск, это своеобразное научное искусство [69]. Более того, психолого-педагогические модели отдельных процессов и объектов – это инструментальная основа процесса технологизации различных образовательных систем [35].

Модели классифицируют по функциям, структуре, природе и другим основополагающим признакам. Так, например, основой классификации может являться характер осуществляемых исследовательских задач, в этом случае моделирование может быть фрагментарно-предметным или же знаковым [14]. Если моделируются педагогические процессы, явления либо деятельность, то выделяют модели феномена, условий или деятельности [9].

Основными требованиями к разработке моделей являются:

- использование принципа ингерентности – согласованности модели и среды (лат. *inhaerentis* – неотъемлемая часть чего-либо);
- простота и доступность для понимания; соответствие достижению поставленной цели [38].

В моделях развития и саморазвития педагога должны отражаться как личностные, так и профессиональные изменения [8].

В качестве основополагающей методологической основы модели процесса личностно-профессионального саморазвития педагога в условиях интегративной образовательной среды используются принципы синергетического, личностно-деятельностного и акмеологического подходов, взаимосвязанных друг с другом. С точки зрения синергетического подхода саморазвитие имеет системную и самоорганизующуюся природу, что в конечном итоге детерминирует непрерывность процесса саморазвития [11]. Как известно, деятельность можно рассматривать как целенаправленную активность человека, при этом деятельность и сознание образуют органическое единство [28]. Личностно-профессиональное саморазвитие педагога можно рассматривать как непрерывный процесс достижения «акме», данное понятие можно определить как устойчиво высокий уровень решения возникающих профессионально-педагогических задач [45]. Считается, что наиболее высокий уровень акмеологической культуры педагога связан с признанием им саморазвития как смысла и наивысшей жизненной ценности [54].

Основные функции моделирования процесса личностно-профессионального саморазвития в интегративной образовательной среде представлены на рисунке 13.

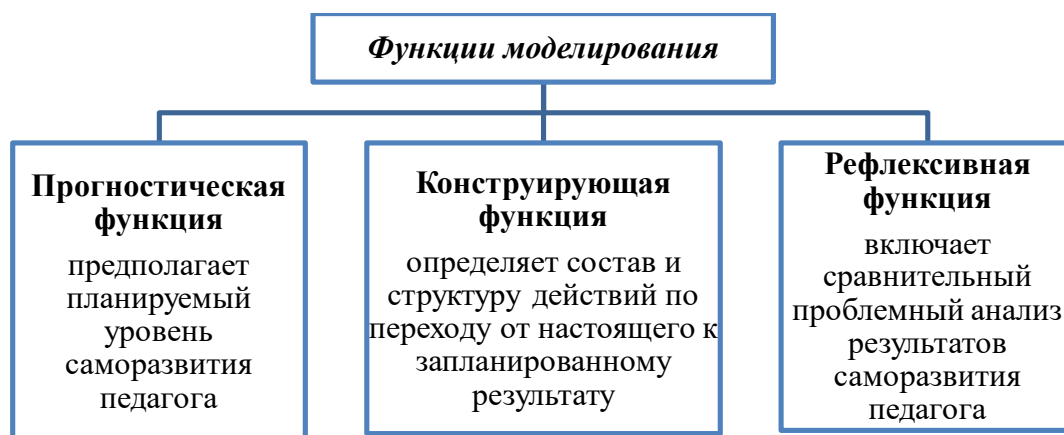


Рисунок 13 – Функции моделирования процесса личностно-профессионального саморазвития педагога в интегративной образовательной среде

Модель процесса личностно-профессионального саморазвития педагога в интегративной образовательной среде графически представлена на рисунке 14.



Рисунок 14 – Модель процесса личностно-профессионального саморазвития педагога в условиях интегративной образовательной среды

В качестве основных системообразующих структурных компонентов разработанной процессуальной модели саморазвития педагога в интегративной профессионально-развивающей образовательной среде выступают выделенные средовая и процессуальная субмодели. Как известно, личность продуктивно изменяется в процессе осуществления профессиональной деятельности. Воздействие педагога на самого себя закономерно изменяет как уровень профессионального мастерства, так и личностную сферу. Процесс непрерывного личностно-профессионального саморазвития педагога детерминирован не только внутренними факторами, но и зависит от среды. Саморазвитие педагога как личности и профессионала вне среды – это поставленная цель, которая лишена средств, именно поэтому в процессуальной модели личностно-профессионального саморазвития педагога в условиях современной интегративной образовательной среды выделяются средовая и процессуальная субмодели, тесно взаимосвязанные друг с другом.

Модель – это система взаимодействующих частей, а не простая сумма входящих в ее состав компонентов. Все основные структурные элементы модели тесно взаимосвязаны и составляют системное целостное образование. Логическая завершенность процесса саморазвития является опосредованным результатом таких взаимосвязей между компонентами модели. Разработанная модель динамична, а непрерывный процесс саморазвития характеризуется прогрессивным изменением основных профессиональных и личностных характеристик педагога.

Средовая субмодель отражает сущностные характеристики интегративной профессионально-развивающей образовательной среды как системного и целостного образования открытого типа и включает факторы, психолого-педагогические условия, а также принципы личностно-профессионального саморазвития.

В качестве факторов интегративной образовательной среды выступают различные причины и существующие обстоятельства, которые являются движущей силой процесса личностно-профессионального саморазвития и

закономерно определяют его характерные особенности. К внешним факторам саморазвития относятся как средовые факторы интегративной образовательной среды, так и организационно-педагогические факторы, создающиеся в процессе тьюторского сопровождения процесса саморазвития. Кроме этих факторов следует выделить внутренние факторы личностно-профессионального саморазвития, такие как механизмы собственной активности в преобразовании себя, а также уровень творчески-преобразующего потенциала педагога. Большое значение имеют средовые факторы саморазвития, среди которых следует особо отметить современную цифровизацию среды и ее интеграционные процессы, взаимодействие между структурными компонентами и другие.

Существенные требования к результатам личностно-профессионального саморазвития педагога включают социальный заказ, нормы же обычно определяются социумом и образовательными организациями. Модель функционирует при соблюдении заданных условий. В общем своем значении условия отражают отношение какого-либо предмета к явлениям, которые окружают его. Условия способствуют получению конечного результата посредством преобразований. Главное отличие условий от факторов заключается в том, что условия составляют среду, но при этом возможно и их специальное создание для оказания существенного влияния на процесс саморазвития педагога как личности и профессионала. Условия интегративной образовательной среды – это внешние обстоятельства, которые влияют на процесс саморазвития педагога. Условия могут быть созданы на уровне микросред образовательных организаций.

К психолого-педагогическим условиям процесса личностно-профессионального саморазвития педагога в условиях интегративной образовательной среды относятся:

- развитие мотивации к саморазвитию;
- оказание научно-методической помощи в проектировании индивидуальной траектории саморазвития педагога;

- организация тьюторского сопровождения процесса саморазвития педагога;
- осуществление систематического мониторинга процесса личностно-профессионального саморазвития;
- обобщение результатов саморазвития;
- обеспечение непрерывности процесса саморазвития педагога.

Осуществление процесса личностно-профессионального саморазвития педагога в условиях интегративной образовательной среды основано на таких ведущих принципах, как интегративность, вариативность, ресурсная доступность, насыщенность профессионально-развивающими ресурсами, открытость, творческое взаимодействие, сочетание и взаимодополнение процесса саморазвития и его тьюторского сопровождения.

Процессуальная субмодель рассматриваемой процессуальной модели включает:

- основные компоненты личностно-профессионального саморазвития педагога;
- соответствующие им критерии результативности данного процесса,
- соотнесенные с компонентами саморазвития функции интегративной образовательной среды как формирующей системы открытого характера.

«Пусковой механизм» динамичного процесса саморазвития педагога в средовых интегративных условиях – это смыслы, потребности и, безусловно, мотивы. Цель определяется как предполагаемый образ ожидаемого результата. Далее на основе спроектированного процесса осуществляются конкретные действия в целях достижения запланированного результата, а также их оценка. Процесс саморазвития основан на самоорганизации и саморегуляции исполнительских действий и других компонентов саморазвития. Необходимо отметить, что саморазвитие непрерывно и циклично, а данный процесс постоянно подлежит корректировке.

Позволяют определять фиксированный факт достижения цели на каждом этапе критерии успешности саморазвития, соответствующие основным компонентам данного процесса:

- мотивационно-ценностный критерий;
- ориентировочно-целевой критерий;
- результативно-технологический критерий;
- оценочно-аналитический критерий;
- регулятивно-самоорганизационный критерий.

Каждому указанному выше критерию соответствуют высокий, средний и низкий уровни личностно-профессионального саморазвития, которые определяются посредством диагностического обеспечения. Процессуальные компоненты саморазвития педагога соотнесены с функциями среды в реализации данного процесса (адаптивная, побудительная, прогностическая, результативная, аналитическая, регулятивная функции).

Разработанная процессуальная модель позволяет:

- обосновать сущность процесса саморазвития педагога;
- учитывать влияние средовых условий на саморазвитие педагога;
- определять имеющиеся взаимосвязи в компонентах моделируемого процесса;
- конструировать оригинальные траектории саморазвития педагога;
- диагностировать, давать оценку, а также сравнивать прогнозируемые в будущем и уже достигнутые результаты личностно-профессионального саморазвития.

Результаты проведенного исследования значительно расширяют представления о процессе саморазвития педагога в условиях интеграции образовательных сред, а процессуальная модель саморазвития обладает свойством воспроизводимости и может быть использована в практической деятельности образовательных организаций, а также в системе повышения квалификации педагогических работников.

Глава 4. Технология проектирования индивидуальных профессионально-развивающих траекторий педагога в динамичных условиях интегративной образовательной среды

4.1. Вариативность проектирования индивидуальных профессионально-развивающих траекторий

Проектирование индивидуальных траекторий на основе разработанной процессуальной модели предполагает их наполнение различными ситуациями саморазвития. Основой проектирования таких сценариев саморазвития педагога является принцип вариативности. Вариативные сценарии саморазвития педагога как личности и профессионала могут быть как материальными, так и абстрактными, что зависит от индивидуальных типологических особенностей педагога.

Вариативность как фундаментальная основа проектирования индивидуальных профессионально-развивающих траекторий педагога обеспечивается:

- многообразием способов определения данных траекторий на основе разработанной процессуальной модели;
- особенностями формирующего воздействия интегративной образовательной среды;
- индивидуализацией личностно-профессионального саморазвития педагога;
- доступностью ресурсного обеспечения, ответственностью и свободой в его выборе.

По своей сущности саморазвитие педагога как личности и профессионала является вариативным непрерывным процессом. Интегративная образовательная среда в совокупности ее компонентов инициирует данный процесс, оказывая стимулирующее воздействие на развитие способности педагога к собственному развитию. Двойственная природа саморазвития выражается одновременно и как способ рефлексивного ответа на формирующее

воздействие интегративной образовательной среды, и как процесс динамичного самоизменения под влиянием возникающих внутренних противоречий. Педагог не только использует вариативные профессионально-развивающие ресурсы среды для своего развития, но и способен сам оказать преобразующее влияние на среду. Таким образом, личностно-профессиональные изменения педагога и интегративная образовательная среда находятся в состоянии динамического равновесия, которое смещается в направлении взаимных изменений под влиянием внешних воздействий.

Интегративная образовательная среда на всех своих уровнях интеграции выступает как вариативная упорядоченная и многомерная система, а также как новая степень свободы выбора, что позволяет педагогу значительно повысить эффективность саморазвития как личности и профессионала. Определяя вариативные модели индивидуальных профессионально-развивающих траекторий и создавая доминанту саморазвития, интегративная образовательная среда обеспечивает преемственность не только между уровнями образования, но и в непрерывном процессе личностно-профессионального саморазвития педагога по концентрическому принципу (движение от низкого к высокому уровню).

В процессе саморазвития педагогом решаются следующие профессионально-педагогические задачи:

1. *Прогностические задачи*, связанные с определением целей, моделированием результата, конструированием индивидуальных профессионально-развивающих траекторий личностно-профессионального саморазвития.

2. *Технологические задачи*, включающие проведение практической деятельности в соответствии с избранными способами, методами и приемами по собственному алгоритму личностно-профессионального саморазвития.

3. *Аналитические задачи* включают анализ результатов личностно-профессионального саморазвития и способов деятельности, формулирование выводов.

Саморазвитие педагога как личности и профессионала – это алгоритмический процесс, который проектируется самим педагогом и поэтапно осуществляется в последовательности основных процессуальных компонентов (рис. 15).

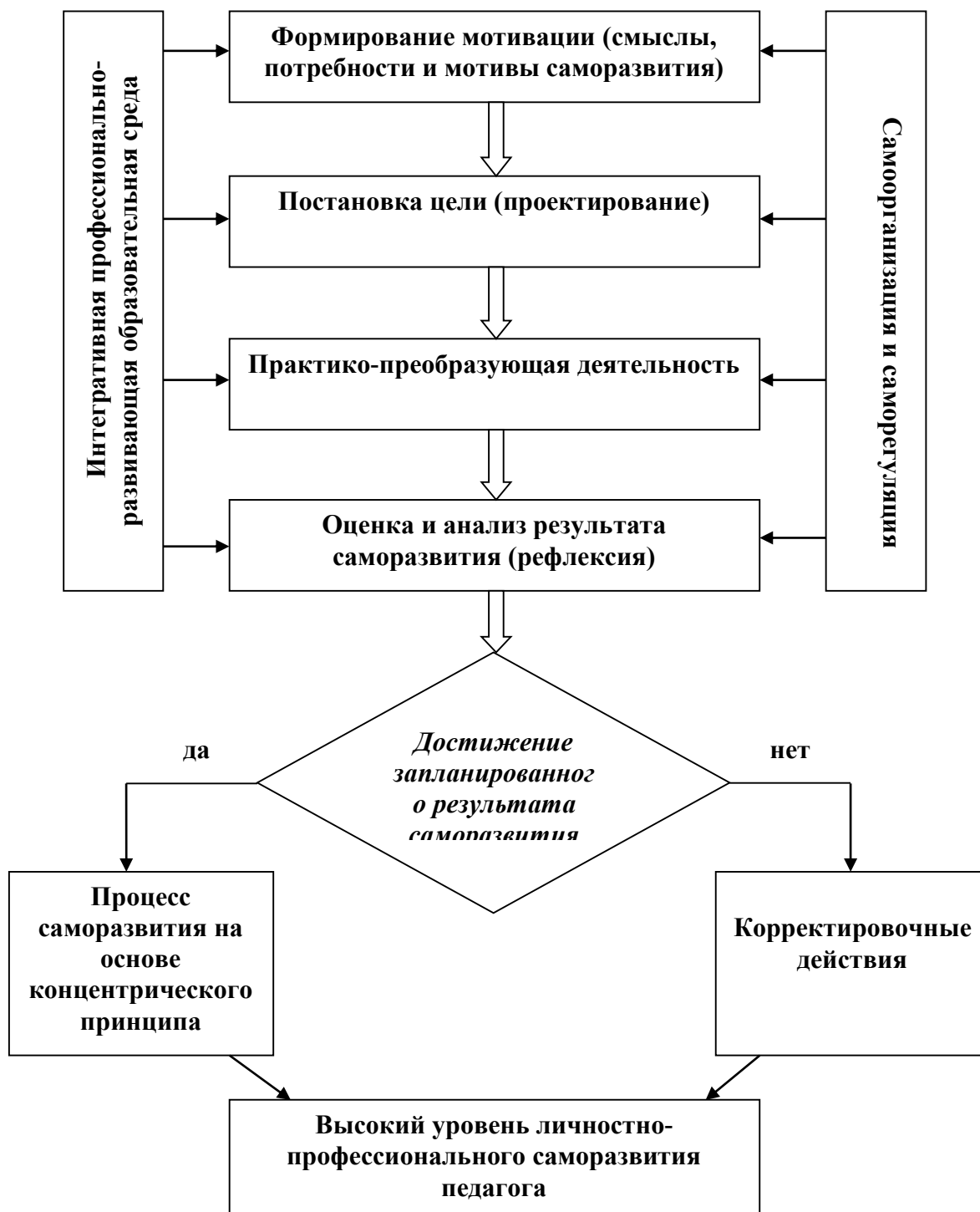


Рисунок 15 – Алгоритмический цикл личностно-профессионального саморазвития педагога

Высокий уровень готовности педагога к проектированию и реализации индивидуальной профессионально-развивающей траектории характеризуется следующими показателями:

- актуализация смыслов саморазвития, сформированность внутренних мотивов саморазвития, их преобладание над внешними мотивами;
- умение определять приоритеты собственного развития, стратегические цели и задачи;
- способность осуществлять выбор вариативных профессионально-развивающих ресурсов на основе критического мышления;
- умение конструировать вариативную профессионально-развивающую траекторию саморазвития;
- способность мобильно принимать решения и вносить необходимые коррективы в реализацию индивидуальной профессионально-развивающей траектории саморазвития;
- умение работать в команде, осуществлять взаимопомощь;
- способность к анализу и рефлексии собственной деятельности;
- умение транслировать имеющийся положительный опыт собственного личностно-профессионального саморазвития.

Технология конструирования индивидуальных профессионально-развивающих траекторий включает поэтапные действия педагога в соответствии с алгоритмическим циклом деятельности:

- *диагностический этап* содержит определение ведущих мотивов и степени готовности к саморазвитию, анализ качественных характеристик интегративной образовательной среды и имеющихся вариативных профессионально-развивающих ресурсов;

- на *прогностическом этапе* проектируется будущая деятельность, определяются концепция саморазвития и стратегия ее реализации, прогнозируются возможные направления личностно-профессионального саморазвития, разрабатываются вероятностные сценарии, а также их оптимальные варианты;

- *практический этап* связан с реализацией спроектированной индивидуальной профессионально-развивающей траектории;

- на *рефлексивном этапе* оцениваются результаты саморазвития по внешним и собственным критериям, анализируются продукты профессионально-педагогической деятельности, которые подтверждают позитивную динамику личных результатов саморазвития педагога, осуществляются корректировочные действия и определяются перспективы саморазвития.

Продуктами профессионально-педагогической деятельности, подтверждающими успешность осуществления личностно-профессионального саморазвития, являются:

- документы о повышении квалификации, обобщении и транслировании опыта достижения результатов;

- публикации, проекты, научно-методические и учебно-методические педагогические разработки;

- сертификаты и дипломы об участии в научно-практических конференциях, конкурсах, форумах, семинарах, фестивалях.

Таким образом, последовательность действий по конструированию и реализации индивидуальной профессионально-развивающей траектории включает следующие позиции:

- постановку цели и задач личностно-профессионального саморазвития в условиях интегративной образовательной среды;

- содержательный анализ имеющихся актуальных и потенциальных профессионально-развивающих ресурсов;

- определение стратегии и тактики процесса саморазвития;

- реализацию запланированных действий, приводящих к результату саморазвития;

- фиксирование достижений и осуществление мониторинга имеющихся изменений в личностно-профессиональном саморазвитии;

- рефлексию результатов саморазвития и корректировочные действия;

- переход на качественно новые уровни личностно-профессионального саморазвития по концентрическому принципу.

Интегративная образовательная среда определяет эквивиальность личностно-профессионального саморазвития педагога как движение различными путями и способами в конечное финальное состояние – высокий уровень профессионального мастерства, а также достижение «акме» - вершины саморазвития.

В технологическом аспекте разработка материального проекта вариативной индивидуальной профессионально-развивающей траектории включает следующие разделы:

1. Аннотация (краткое описание содержания и структуры проекта).
2. Цель (конечный проектируемый результат).
3. Ожидаемые результаты и ключевые показатели эффективности реализации проекта.
4. Внешние субъекты, их вклад в оказание содействия в получении конечного результата.
5. Коммуникации (сообщества, группы или лица), их роль, необходимость тьюторского сопровождения и его обоснование.
6. Содержание вариативных профессионально-развивающих ресурсов с указанием уровней интегративной образовательной среды (микросреды, мезосреды, макросреда).
7. Основные направления работы, ключевые мероприятия с указанием содержания и контрольных сроков выполнения.
8. Условия реализации.
9. Материальные продукты (дипломы и сертификаты, публикации, создание сайтов и другие).

Таким образом, конструирование индивидуальной профессионально-развивающей траектории педагога как автономного процесса осуществляется на основе выбора вариативных ресурсов интегративной образовательной среды и инициируется условиями данной среды.

4.2. Возможности и риски саморазвития педагога в интегративной образовательной среде

С целью эффективной реализации индивидуальных профессионально-развивающих траекторий необходимо определение возможностей и рисков саморазвития педагога. Проведение такого анализа позволит оптимизировать процесс конструирования траекторий личностно-профессионального саморазвития.

Существуют различные виды анализа педагогических систем: факторный, корреляционный, системный, ретроспективный, статистический и другие виды анализа [57]. Методом перспективного и стратегического планирования в условиях социальных систем является SWOT-анализ. Данный метод основан на проведении системной и аналитической работы для определения следующих аспектов процессов и объектов в образовательных системах:

- сильные стороны (Strengths);
- слабые стороны (Weaknesses);
- возможности (Opportunities);
- угрозы внешней среды (Threats).

Современная наука и практика располагает многообразными методиками проведения такого анализа [44, 52]. В данных методиках в качестве обязательных компонентов выделяются этапы контроля, прогнозирования и принятия решений. SWOT-анализ может применяться для исследования возможностей и рисков саморазвития педагога как личности и профессионала, а также в целях диагностики личностно-профессиональных компетенций. В качестве достоинства проведения данного анализа можно назвать подробный учет не только внутренних, но и внешних факторов саморазвития. Вместе с этим существуют и недостатки SWOT-анализа, которые выражаются в невозможности полной формализации многоаспектной сущности личностно-профессионального саморазвития педагога [20]. Матрица SWOT-анализа с целью определения возможностей и рисков саморазвития педагога в интегративной образовательной среде представлена в таблице 2.

Таблица 2 – Матрица SWOT-анализа для определения потенциальных возможностей и существующих рисков саморазвития педагога как личности и профессионала

Уровни интегративной образовательной среды	Факторы	
	+ (положительные)	- (отрицательные)
Внутренняя микросреда образовательной организации	<i>Сильные стороны саморазвития</i>	<i>Слабые стороны саморазвития</i>
Внешняя интегративная профессионально-развивающая макросреда	<i>Возможности саморазвития</i>	<i>Риски саморазвития</i>

Примерами определения основных анализируемых параметров микросреды и макросреды могут являться:

- сильные стороны, которые способствуют личностно-профессиональному саморазвитию педагога: открытость интегративной образовательной среды, ее адаптивный характер;

- слабые стороны в саморазвитии педагога: низкий уровень системы мотивации педагогов на процесс саморазвития, необходимость в проведении совершенствования сложившейся системы мониторинга кадрового обеспечения образовательных организаций;

- возможности саморазвития педагога, предоставляемые внешней макросредой: курсы повышения квалификации и профессиональная переподготовка в дистанционной форме, интерактивное участие в научно-практических конференциях, семинарах и конкурсах профессионального мастерства;

- риски саморазвития педагога в условиях интегративной образовательной среды: недостаток времени и большая загруженность, собственная инертность.

На первом этапе проведения SWOT-анализа личностно-профессионального саморазвития педагога необходимо определить имеющиеся

факторы внутренней микросреды на уровне образовательной организации, являющейся частью интегративной макросреды. Под внутренней микросредой понимается совокупность структурно-функциональных компонентов, взаимосвязей между ними и участниками образовательного процесса в отдельной и конкретной организации. Важнейшие факторы внутренней микросреды – это сетевое взаимодействие и дистанционное образование, организационная культура, инновационный потенциал, результативность деятельности в форме материальных продуктов участия в различных конкурсах, международных, федеральных и региональных научно-методических мероприятиях.

На втором этапе SWOT-анализа фиксируются сильные и слабые стороны внутренней микросреды, которые могут подтверждаться качественными и количественными оценками, полученными в процессе проведенного мониторинга различных направлений образовательной деятельности.

На третьем этапе анализируются профессионально-развивающие факторы интегративной макросреды для определения возможностей и рисков саморазвития педагога как личности и профессионала. Под внешней интегративной макросредой понимается сфера осуществления образовательной деятельности в совокупности ее взаимосвязей, суммарный эффект факторов вне организации, влияющих на личностно-профессиональное саморазвитие педагога. Возможности интегративной образовательной среды – это любые многочисленные ситуации, которые потенциально способствуют саморазвитию педагога, угрозы – нежелательные ситуации, имеющие неблагоприятное значение для саморазвития педагога как личности и профессионала.

Заключительный этап проведения SWOT-анализа связан с определением основополагающей стратегии саморазвития педагога, основанной на полученных аналитических материалах.

Результаты проведенного анализа служат основой для конструирования индивидуальных профессионально-развивающих траекторий. В проведении аналитической работы необходимо помнить, что профессионально-

развивающие ресурсы интегративной образовательной среды – это имеющиеся возможности, средства и условия, используемые для организации и осуществления непрерывного саморазвития педагога.

Ресурсы интегративной образовательной среды можно классифицировать следующим образом: потенциальные ресурсы – резервы и возможности, требующие их актуализации; актуальные ресурсы – уже используемые ресурсы в целях личностно-профессионального саморазвития педагога.

Основой активизации интегративного ресурсного потенциала среды является ресурсный подход [4]. Интегративная профессионально-развивающая образовательная среда конкурентна по своей сущности и обладает способностью обеспечения педагога практически неограниченными возможностями для построения собственной стратегии развития (рис. 16).



Рисунок 16 – Ресурсный потенциал интегративной образовательной среды

Отличительной характерной чертой интегративной профессионально-развивающей образовательной среды выступает виртуальная реальность,

существующая в среде как ее обязательный компонент. Виртуальная интерактивная реальность искусственно создана техническими и компьютерными средствами и эффект данного феномена многократно возрастает в условиях ускоряющихся темпов цифровизации как образования, так и всех других сфер деятельности человека. Виртуальная реальность, прежде всего, суперинтерактивна, она может мобильно изменяться и легко трансформироваться под формирующим влиянием оказываемых внешних воздействий. Таким образом, современная реальность существенно дополняется виртуальным пространством, но, вместе с этим, виртуальность обладает не только истинностью, но и носит мнимый характер.

Кроме понятия виртуальной реальности, используется и понятие «социальная квазиреальность», что подчеркивает мнимость виртуальной среды. В связи с этим представляется важным адекватность использования ресурсного потенциала интегративной образовательной среды, и в этом первостепенное значение имеет сформированная способность увидеть в виртуальном пространстве степень соответствия реальным действительным условиям осуществления процесса личностно-профессионального саморазвития педагога в условиях интегративной профессионально-развивающей образовательной среды.

Рассмотрим существующие потенциальные риски саморазвития педагога как личности и профессионала, а также эффективные способы минимизации данных рисков, возникающих в интегративной образовательной среде: квазиреальность виртуального пространства, «клиповое мышление», информационная опасность ресурсов интернета, отрицательное влияние виртуальной коммуникации, необоснованность и чрезмерность использования информационно-коммуникационных технологий и цифровых развивающих ресурсов.

1. Проблема *квазиреальности виртуального пространства* может быть успешно решена усилением роли реального пространства в противовес виртуальности интегративной образовательной среды. Кроме этого, мысленная

интерпретация процессов саморазвития должна рационально сочетаться с реальным воздействием образовательной среды.

2. Значение «клипового мышления» как вектора в развитии отношений специалиста и информации многократно увеличивается в век глобального развития информационных технологий и постоянного совершенствования современных носителей информации. В таких условиях не может не измениться когнитивный стиль человека, определяющий фрагментарность сознания [16].

Для клипового мышления характерны следующие признаки: разнородность мышления, отсутствие способности установить существование связей в изучаемом объекте, разнородность информации, отсутствие логичности. Безусловно, такое фрагментарное восприятие информации не позволяет сформировать целостную картину окружающего мира. Некоторые исследователи, в частности В.А. Кошель и А.П. Сегал считают «клиповое мышление» формой обыденного сознания и отмечают его поверхностный характер и эмоциональность [24]. «Клиповое мышление» существенно снижает важнейшую способность мыслить критически, но вместе с этим возникает в качестве ответа на постоянно возрастающий объем информации, что помогает специалисту адаптироваться к таким новым реалиям.

Способами минимизации рисков личностно-профессионального саморазвития в данном случае являются:

- развитие критического мышления педагога как одного из ключевых навыков современности, что позволяет формировать собственное мнение, доказывать свою оригинальную точку зрения, анализировать информацию и на основе проведенного анализа формулировать собственное мнение и принимать ответственные взвешенные решения;

- установление причинно-следственных связей в объективной реальности, логически взаимосвязанных цепочек фактов и событий от частного к общему и от общего к частному;

- развитие умений анализировать конкретные ситуации, целостно и системно воспринимать возрастающий информационный поток.

3. С целью снижения *потенциальной информационной опасности ресурсов интернета* необходимо развивать умения критически анализировать информацию, сопоставлять и дифференцировать ее, выделяя главные и существенные элементы в исследуемом информационном объеме. Здесь также важно критически использовать имеющиеся профессионально-развивающие ресурсы в целях собственного личностно-профессионального развития.

4. С целью устранения *отсутствия возможности реального диалога в условиях виртуальной коммуникации* эффективно развитие умений аргументировать собственную точку зрения, слушать и оппонировать. Кроме этого, важно развивать собственное профессиональное мастерство, выражающееся в грамотной и красивой речи. С этой целью большой эффект достигается чтением книг и журналов, слушанием аудиорассказов, где воспроизводятся образцы грамотной речи. Виртуальные коммуникации должны гармонично сочетаться с участием педагога в научно-практических конференциях, конкурсах профессионального мастерства, семинарах, фестивалях и других научно-методических мероприятиях в очном формате.

5. Проблема *необоснованного и чрезмерного использования информационно-коммуникационных технологий и цифровых развивающих ресурсов* решается при соблюдении следующего условия: выбор форм, методов и технологий саморазвития должен определяться в зависимости от приоритетности целей саморазвития, специфики его содержания, уровня развития педагога, его мотивации и направленности интересов. В этом плане представляет важность четко определенное использование образовательных ресурсов в соответствии с проектом индивидуальной профессионально-развивающей траектории саморазвития педагога.

Таким образом, в результате проведенного исследования с помощью различных методов осуществления стратегического планирования определены существующие потенциальные риски личностно-профессионального саморазвития педагога, а также предложены способы их минимизации. Совокупность полученных результатов исследования значительно расширяет

возможности проведения анализа саморазвития педагога как личности и профессионала в условиях интеграции профессионально-развивающей образовательной среды. Результаты исследования могут быть использованы в процессе сопровождения саморазвития педагогов различных уровней - как общего, так и профессионального образования, а также в системе повышения квалификации специалистов, в организации научно-методической деятельности образовательных организаций.

Немаловажную роль в снижении возникающих рисков личностно-профессионального саморазвития имеет тьюторское сопровождение реализации индивидуальной профессионально-развивающей траектории педагога. Тьютор, оказывая содействие в успешной и плодотворной интеграции педагога в современную информационно-насыщенную образовательную среду, создает условия для саморазвития педагога, оказывает помощь в конструировании и реализации индивидуальной профессионально-развивающей траектории.

4.3. Соотношение самоменеджмента и тьюторского сопровождения процесса саморазвития педагога как личности и профессионала

Личностно-профессиональное саморазвитие тесно связано с самоменеджментом, под которым понимается самостоятельное управление процессом собственного развития. Самоменеджмент основывается на рациональном использовании времени, а также самоорганизации деятельности. В конечном итоге самоменеджмент направлен на максимальное использование потенциальных возможностей человека, а это влияет на рост уровня самомотивации, достижение целей саморазвития.

В настоящее время в психолого-педагогических исследованиях отражены многочисленные теоретические и практические основы самоменеджмента педагога, в частности, разработаны рекомендации, которые позволяют использовать потенциальные возможности, сознательно и рационально управлять собственной жизнью и временем [53], существуют программы обучения педагогов приемам профессионального самоменеджмента [61].

Если самоменеджмент направлен на самостоятельное управление процессом саморазвития, то тьюторство предполагает сопровождение саморазвивающегося педагога. Не случайно в переводе с английского языка тьютор – это тренер, другими словами, наставник, а в переводе с латинского языка тьюторство означает наблюдать и заботиться. Но данное понятие не является новым в образовательной практике, так как феномен тьюторства оформился еще средневековую эпоху, безусловно, в классических университетах. Первоначально смысл тьюторства заключался в посредничестве в получении самообразования, сопровождении данного процесса. С философской точки зрения предметом тьюторской педагогики является именно сопровождение личности в состоянии развития, но это еще и вектор социальных инноваций, а также точка роста современной культуры [49]. Действительная необходимость в тьюторстве возникает в условиях вариативного образования, его индивидуализации и диверсификации. Современные тьюторские модели создаются с целью образовательной рефлексии, самоопределения личности. В практической педагогике разработаны новейшие технологии тьюторского сопровождения процессов саморазвития и развития педагогов в условиях инновационных образовательных процессов [65].

Образовательная практика и практическая профессионально-педагогическая деятельность позволяют сформулировать вывод о признании важности не только самоменеджмента, но и тьюторского сопровождения процессов развития и саморазвития педагогов. Рациональное сочетание самоменеджмента и тьюторского сопровождения с учетом индивидуальных особенностей и способностей является основой для качественного осуществления и повышения результативности личностно-профессионального саморазвития педагога в условиях современной интегративной образовательной среды.

Ниже представлены компетенции, которые обеспечивают организацию самоменеджмента, а также педагогические условия тьюторского сопровождения, соответствующие процессуальным компонентам личностно-

профессионального саморазвития педагога. Данные компетенции и педагогические условия взаимозависимо обеспечивают достижение целей процесса саморазвития в динамичных условиях интегративной образовательной среды.

Компетенции самоменеджмента процесса личностно-профессионального саморазвития педагога

1. К1. Готовность к осознанному личностно-профессиональному самоизменению, стремление к непрерывному процессу самосовершенствования как признак творческой саморазвивающейся личности (мотивационный компонент).

2. К2. Способность самостоятельно определять цель и задачи собственного развития, прогнозировать его предполагаемый результат и временной формат, самостоятельно конструировать индивидуальную профессионально-развивающую траекторию на основе имеющихся потенциальных и актуальных ресурсов интегративной образовательной среды (проектировочный компонент).

3. К3. Способность к самостоятельному осуществлению спроектированной индивидуальной профессионально-развивающей траектории без постоянных внешних стимулов и контроля (деятельностно-практический компонент).

4. К4. Самостоятельное проведение анализа процесса саморазвития, владение методами объективной оценки и самоанализа полученных результатов личностно-профессионального саморазвития в условиях интегративной образовательной среды (рефлексивный компонент).

5. К5. Способность самостоятельно регулировать процесс личностно-профессионального саморазвития на основе самоконтроля деятельности, вносить коррективы в собственные действия по результатам саморазвития (эмоционально-волевой компонент).

Педагогические условия тьюторского сопровождения личностно-профессионального саморазвития

1. У1. Стимулирование развития внутренней мотивации к процессу самосовершенствования, инициирование саморазвития педагога в условиях

интегративной профессионально-развивающей образовательной среды, обучение основам самоорганизации деятельности (мотивационный компонент).

2. У2. Оказание научно-методической помощи в конструировании индивидуальной профессионально-развивающей траектории саморазвития (проектировочный компонент).

3. У3. Научно-методическое сопровождение динамичного процесса саморазвития педагога, обеспечение доступности различных видов профессионально-развивающих ресурсов, оказание помощи в реализации проекта саморазвития (деятельностно-практический компонент).

4. У4. Проведение мониторинга и анализа личностно-профессионального саморазвития педагога на научно-методической основе, обобщение результатов саморазвития в продуктах педагогического творчества (рефлексивный компонент).

5. У5. Научно-методическое обеспечение процесса самоконтроля непрерывного процесса личностно-профессионального саморазвития педагога, обучение основам саморегуляции деятельности (эмоционально-волевой компонент).

Перечисленные компетенции, которые обеспечивают самоменеджмент процесса личностно-профессионального саморазвития педагога, определяются как способности управлять своим развитием, формулировать его приоритетные цель и задачи, самостоятельно конструировать и реализовывать собственную профессионально-развивающую траекторию, проводить анализ достигнутых результатов саморазвития, используя имеющийся практический опыт самоорганизации и самоконтроля деятельности. Сформированность данных компетенций определяет самостоятельную реализацию процесса саморазвития педагога.

Педагогические условия в общем значении – это совокупность мер педагогического процесса, направленных на повышение эффективности его реализации [70]. Независимо от создаваемых педагогических условий существуют факторы образовательной среды. Факторы не могут поддаваться

непосредственному создаемому влиянию. Условия же создаются специально, они предполагают, но совершенно не гарантируют получение результата какого-либо процесса. С этих основополагающих базовых позиций педагогические условия тьюторского сопровождения личностно-профессионального саморазвития в интегративной образовательной среде – это такие внешние обстоятельства, которые конструируются на уровне микросред отдельных образовательных организаций. Данные педагогические условия могут существенно повлиять на процесс и результат саморазвития педагога как личности и профессионала.

Тьюторская деятельность заключается в научно-методическом сопровождении личностно-профессионального саморазвития педагога. Роль тьютора выполняет, как правило, специалист по научно-методической работе образовательной организации. Ведущим направлением в работы тьютора выступает расширение потенциальных возможностей использования профессионально-развивающих ресурсов интегративной образовательной среды. Сохраняя и развивая самостоятельность субъекта, тьютор оказывает научно-методическую помощь педагогам в конструировании и реализации индивидуальных профессионально-развивающих траекторий.

Исследование, проведенное с целью установления степени значимости компетенций самоменеджмента, а также приоритетности педагогических условий тьюторского сопровождения личностно-профессионального саморазвития педагога, показывает следующие результаты (использовано анкетирование педагогов с последующим проведением ранжирования полученных данных для определения значения средних баллов (по 10-балльной шкале) исследуемых компетенций и педагогических условий).

Ранжирование по степени значимости компетенций, обеспечивающих организацию самоменеджмента личностно-профессионального саморазвития педагога

1. К5. Способность самостоятельно регулировать процесс личностно-профессионального саморазвития на основе самоконтроля деятельности,

вносить коррективы в собственные действия по результатам саморазвития (эмоционально-волевой компонент) – 8,47.

2. К4. Самостоятельное проведение анализа процесса саморазвития, владение методами объективной оценки и самоанализа полученных результатов личностно-профессионального саморазвития в условиях интегративной образовательной среды (рефлексивный компонент) – 8,18.

3. К1. Готовность к осознанному личностно-профессиональному самоизменению, стремление к непрерывному процессу самосовершенствования как признак творческой саморазвивающейся личности (мотивационный компонент) – 7,94.

4. К3. Способность к самостоятельному осуществлению спроектированной индивидуальной профессионально-развивающей траектории без постоянных внешних стимулов и контроля (деятельностно-практический компонент) – 7,65.

5. К2. Способность самостоятельно определять цель и задачи собственного развития, прогнозировать его предполагаемый результат и временной формат, самостоятельно конструировать индивидуальную профессионально-развивающую траекторию на основе имеющихся потенциальных и актуальных ресурсов интегративной образовательной среды (проектировочный компонент) – 7,41.

*Ранжирование по степени значимости педагогических условий
тьюторского сопровождения личностно-профессионального саморазвития*

1. У2. Оказание научно-методической помощи в конструировании индивидуальной профессионально-развивающей траектории саморазвития (проектировочный компонент) – 8,71.

2. У3. Научно-методическое сопровождение динамичного процесса саморазвития педагога, обеспечение доступности различных видов профессионально-развивающих ресурсов, оказание помощи в реализации проекта саморазвития (деятельностно-практический компонент) – 8,71.

3. У5. Научно-методическое обеспечение процесса самоконтроля непрерывного процесса личностно-профессионального саморазвития педагога,

обучение основам саморегуляции деятельности (эмоционально-волевой компонент) – 8,47.

4. У1. Стимулирование развития внутренней мотивации к процессу самосовершенствования, инициирование саморазвития педагога в условиях интегративной профессионально-развивающей образовательной среды, обучение основам самоорганизации деятельности (мотивационный компонент) – 8,35.

5. У4. Проведение мониторинга и анализа личностно-профессионального саморазвития педагога на научно-методической основе, обобщение результатов саморазвития в продуктах педагогического творчества (рефлексивный компонент) – 8,24.

Кроме указанных результатов, в процессе исследования определена значимая взаимосвязь между компетенциями самоменеджмента и педагогическими условиями тьюторского сопровождения процесса саморазвития педагога. Так, для мотивационного компонента коэффициент корреляции между К1 и У1 составляет 0,50. Корреляционный анализ был использован также для установления зависимости между проектировочными и рефлексивными компетенциями. Достоверный коэффициент парной корреляции Бравэ-Пирсона для исследуемых компетенций составил:

- способность к саморазвитию и проектировочные компетенции – 0,59;
- способность к саморазвитию и рефлексивные компетенции – 0,48;
- проектировочные и рефлексивные компетенции педагогов – 0,54.

Таким образом, результаты исследования заключаются в следующем:

- определено оптимальное сочетание самоменеджмента и тьюторского сопровождения процесса личностно-профессионального саморазвития педагога в условиях интегративной образовательной среды в совокупности процессуальных компонентов;

- установлены достоверные и статистически значимые взаимосвязи между способностью педагогов к саморазвитию, рефлексивными и проектировочными компетенциями;

- установленная закономерность позволяет сделать вывод о том, что чем более сформированы рефлексивные и проектировочные компетенции педагога, тем выше потенциальная способность к процессу личностно-профессионального саморазвития.

Сформулированные выводы являются основой для разработки практических рекомендаций по конструированию вариативных индивидуальных профессионально-развивающих траекторий педагогов на основе самоменеджмента и тьюторского сопровождения процесса саморазвития, которые взаимно дополняют друг друга в организации процесса личностно-профессионального саморазвития педагогов в условиях интегративной образовательной среды.

Тьюторские модели сопровождения процессов развития и саморазвития педагогов должны быть основаны на индивидуальном подходе, выявлении и развитии профессионально-развивающих мотивов, поиске вариативных ресурсов интегративной образовательной среды для индивидуализации саморазвития, формировании рациональных способов реализации траекторий данного процесса.

Глава 5. Методы исследования, мониторинг и диагностика процесса личностно-профессионального саморазвития педагога в интегративной образовательной среде

5.1. Стратегии и методы исследования процесса саморазвития педагога как личности и профессионала

Наука определяется как система знаний и методов их получения. Научные знания представлены совокупностью имеющейся фактической информации об окружающем мире, которая получена с помощью научных методов исследования. В целях удовлетворения социальных запросов и решения актуальных проблем исследователи должны постоянно решать научные задачи, которые касаются устройства окружающего мира в различных его сферах, и находить правильные ответы. В этом заключается залог успешности научной деятельности. Известен существующий факт о том, что наука является результатом интеллектуальной любознательности исследователей и ученых.

Альбертом Эйнштейном высказана очень важная и верная мысль о замысле и результатах научного исследования. Он считал, что важнее определить проблему, чем решить ее. Решение в данном случае зачастую зависит от имеющегося опыта экспериментатора и умений применять методы научного исследования, в том числе математической обработки полученных данных. К высоким результатам и настоящим успехам в науке приводят развитые умения ставить вопросы, определять новые возможности, рассматривать тривиальные проблемы в новом аспекте, для чего, безусловно, требуется творческое воображение.

Психолого-педагогические исследования процесса личностно-профессионального саморазвития характеризуются комплексным и системным характером. Стратегии осуществления данных исследований основываются на субъект-субъектных отношениях, раскрывают закономерности совершенствования субъекта, достижения им вершин в личностном развитии и профессиональном мастерстве.

Перспективными стратегиями исследования личностно-профессионального развития педагога являются:

- определение особенностей влияния интеграции образовательной среды на процессы развития и саморазвития;
- изучение закономерностей взаимосвязи личности и профессионально-педагогической деятельности;
- выявление условий и факторов личностно-профессионального развития и саморазвития;
- взаимовлияние интегративной образовательной среды и саморазвития как личности и профессионала;
- решение имеющихся противоречий между возрастающими требованиями социальной среды и сложившимися моделями саморазвития;
- влияние динамично усиливающейся цифровизации общества на процесс личностно-профессионального саморазвития в условиях интегративной образовательной среды.

Метод (греч. *methodos*) в самом широком значении данного понятия определяется как «путь к чему-либо» или способ деятельности субъекта в любой ее форме. Метод характеризуется эвристичностью, объективностью, конкретностью, воспроизводимостью, необходимостью и другими признаками.

Виды человеческой деятельности многообразны, а это определяет и различный набор методов, которые могут классифицироваться по очень различным выделяемым основаниям. Необходимо помнить, что методы практической материальной деятельности не тождественны методам научной деятельности. В изучении процесса личностно-профессионального саморазвития педагога в условиях интегративной образовательной среды применимы практически все теоретические и эмпирические методы, используемые в психолого-педагогических исследованиях в целом.

К методам теоретического исследования относятся аксиоматический метод, моделирование, индукция и дедукция, анализ и синтез, обобщение, абстрагирование, идеализация и многие другие общелогические методы.

Исходные положения, служащие основой для всех остальных положений посредством их доказательств и определения логическим путем, называются *аксиомы, или постулаты*. Метод исследования объектов посредством воспроизведения их основных характеристик на ином объекте, называется *моделированием*. Если в моделировании используются знаковые системы, то при выполнении модели могут использоваться формулы, графики, чертежи и прочие схемы. В последнее время получило широкое распространение компьютерное моделирование. В *дедукции* исследователь использует движение процесса познания от общего к единичному, а в *индукции* – от единичных фактов и опытов к обобщению и выводам. Мысленное или же реальное деление объектов на их составные компоненты является *анализом*, в отличие от *синтеза* – их объединения в единую систему. Общие признаки и свойства предметов устанавливаются в процессе *обобщения*, а мысленное отвлечение от свойств и отношений исследуемого явления с выделением существенных свойств объекта составляет основу *абстрагирования*. *Аналогия* устанавливает соответствие и сходство в отдельных свойствах, сторонах и отношениях различных объектов, которые нетождественны друг другу. *Идеализация* является мыслительной процедурой, связанной с образованием идеализированных объектов, которые не существуют в реальности.

В отличие от теоретических методов, методы эмпирического исследования связаны с опытно-экспериментальной работой. Это наблюдение, сравнение, описание, измерение, эксперимент и другие. *Наблюдение* является целенаправленным изучением объектов, в его основе находятся данные органов чувств, может проводиться не только непосредственно, но и с применением различных технических устройств и приборов. Сходство и различие объектов на основе аналогии устанавливается в ходе *сравнения*, а фиксируются результаты наблюдений и экспериментальной работы с помощью *описания* посредством принятых в науке систем обозначений. *Измерение* – система действий, которые выполняются с помощью специальных средств для вычисления числового значения исследуемой величины в принятых единицах измерения. Активно и

целенаправленно вмешиваться в протекание изучаемого процесса или явления позволяет *эксперимент*, проводимый в специально созданных и строго контролируемых условиях. Эксперимент может быть как реальным, так и мысленным процессом

Все перечисленные общенаучные методы применимы к теоретическому и эмпирическому уровням исследования процесса личностно-профессионального саморазвития педагога в условиях интегративной образовательной среды. Рассмотрим характеристику методов применительно к специфике исследования процесса саморазвития педагога как личности и профессионала.

Наблюдение – один из основных и наиболее распространенных в психолого-педагогических науках эмпирический метод исследования процессов развития и саморазвития личности и профессионала. В наблюдении восприятие изучаемого объекта организуется целенаправленно и организованно с фиксацией и описанием получаемых результатов. Кроме непосредственного проведения, в наблюдении активно применяются многообразные способы регистрации и учета полученных данных: заполнение карт наблюдения, фото – и видеосъемка, аудиозаписи и другие. Основным ограничением применения данного метода является обнаружение явлений, которые встречаются только в обычных условиях, вместе с этим исследованию должны подлежать и другие свойства объектов, для чего необходимо создавать специальные условия.

К существенным особенностям использования метода наблюдения относятся:

- наличие непосредственной связи между наблюдаемым объектом и наблюдателем;
- сложность в проведении повторного наблюдения;
- возможно наличие эмоционального компонента в процессе наблюдения.

Выделяют сплошное и выборочное, открытое и скрытое наблюдение. Особенностью сплошного наблюдения является изучение процесса как единого целого, от его начала до завершения.

В отличие от сплошного варианта, выборочное наблюдение связано с точечным фиксированием явлений и процессов. Например, при исследовании процесса саморазвития педагога наблюдается весь цикл, от его старта до завершения, либо изучаются отдельные этапы саморазвития педагога как личности и профессионала с подробным описанием происходящих изменений. При открытом наблюдении испытуемому известно о проведении целенаправленного исследования, при скрытом наблюдении предполагается неизвестное для респондента изучение процессов или явлений.

Важно подчеркнуть, что результат наблюдения находится в прямой зависимости от культуры наблюдения самого исследователя. Специфическими требованиями метода наблюдения являются следующие основополагающие позиции:

- доступность только внешних фактов в их речевых и двигательных проявлениях (например, наблюдается характер коммуникативных взаимодействий, а не уровень общительности);
- наблюдаемые параметры должны иметь описательный характер;
- в процессе наблюдения выделяются критические случаи, представляющие собой самые значимые поведенческие моменты;
- наличие возможности проводить оценку длительное время, в различных ситуациях и ролях;
- повышение надежности проведения наблюдения путем сравнения результатов различных наблюдателей;
- устранение ролевых отношений между наблюдателем и наблюдаемыми лицами;
- исключение субъективного влияния в оценках, например, симпатий и антипатий.

Беседа – достаточно широко распространенный эмпирический метод исследования процессов развития и саморазвития педагога. Беседа проводится в диалогическом формате, в результате ответов на поставленные вопросы. Это метод исследования применим для выявления особенностей и результативности

процессов развития. В беседе путем диалога или дискуссии выявляются отношения, оценки, позиции, чувства, намерения и другие исследуемые параметры. В беседе может быть получена информация, которую нельзя получить другими методами исследования.

Проведение беседы как метода характеризуется целенаправленными попытками проникнуть во внутренний мир субъектов, выявить причины различных поступков. Вместе с этим беседа должна комбинироваться с использованием других методов исследования. Чаще всего беседа используется как дополнительный метод для получения требуемых уточнений и пояснений к результатам исследований, полученным с помощью других методов.

Анкетирование используется в различных социально-гуманитарных науках, как социологический, психологический, акмеологический и педагогический метод исследования, специфика применения которого определяется особенностями конкретной науки и целями проведения исследования. Метод основан на использовании в качестве результатов ответов на специально подготовленные вопросы, соответствующие задачам исследования. Анкетирование относится к методам массового сбора материала с помощью специально разработанных опросников - анкет. Проведение анкетирования основано на гипотезе, что респондент откровенно ответит на все предложенные ему вопросы. К несомненным преимуществам анкетирования относятся возможности быстро и массово провести опрос, а также автоматизировано обработать полученные материалы. В психолого-педагогических исследованиях с целью изучения особенностей процесса личностно-профессионального саморазвития педагога в условиях интегративной образовательной среды используются различные типы анкет:

- закрытые анкеты с выбором одного из определенных ответов;
- открытые анкеты, в которых требуется самостоятельный ответ;
- именные анкеты с указанием фамилии респондента;
- анонимные анкеты.

При составлении анкеты учитываются содержание вопросов, их формулировки; форма вопросов - открытые или закрытые; порядок и количество вопросов (в среднем на 30 – 40 минут анкетирования, порядок следования вопросов определяется случайным образом).

Анкетирование должно соответствовать требованиям репрезентативности и однородности выборки, оно может быть индивидуальным или групповым, устным или письменным. Материалы, полученные в процессе анкетирования, качественно и количественно обрабатываются.

Эксперимент - один из основных методов исследования процесса саморазвития педагога как личности и профессионала. В отличие от наблюдения, в экспериментальных процедурах происходит активное вмешательство в исследуемые объекты или процессы, изучается один или несколько факторов и переменных, регистрируются происходящие изменения. В эксперименте целенаправленно создаются условия реализации исследуемого явления или процесса. Для проведения эксперимента и последующего сравнительного анализа создаются две группы: экспериментальная группа, где имеется изучаемый фактор, и контрольная группа, в которой данного фактора нет. В эксперименте условия могут изменяться и фиксироваться возникающие последствия данных внесенных изменений. Такие коррективы дают возможность определения рациональных методов и приемов практической деятельности.

Различают лабораторный и естественный, констатирующий и формирующий эксперименты. *Лабораторный эксперимент* проводится в искусственных, специально создаваемых условиях, при этом устраняются побочные влияния процессов, которые происходят одновременно. *Естественный эксперимент* осуществляется в рамках привычной для испытуемых деятельности, в обычных условиях.

Цель проведения *констатирующего эксперимента* заключается в определении имеющегося уровня развития или саморазвития. В ходе *формирующего эксперимента* происходит не просто констатация уровня

сформированности какой-либо деятельности или развития различных качеств и компетенций, а их активное формирование. Для этого создается ситуация эксперимента, позволяющая осуществить целенаправленное формирующее воздействие.

Изучение и обобщение педагогического опыта. Изучение и обобщение передового педагогического опыта имеет различные исследовательские цели: это выявление существующего уровня педагогического процесса, изучение эффективности и распространение нового в творческом поиске передовых педагогов.

При этом объектом исследования может являться как массовый опыт с целью изучения основных тенденций, так и отрицательный опыт для определения характерных ошибок и недостатков. Безусловно, наибольшее значение имеет передовой педагогический опыт, который аккумулирует нестандартные образцы профессионально-педагогической деятельности, уникальные методы и приемы в преподавательской работе, новые научно-методические и практические системы.

Математические и статистические методы необходимы для выявления закономерностей в педагогических явлениях, выраженных в количественной зависимости одной переменной от другой. Примерами являются регистрация, ранжирование, шкалирование. С помощью *метода регистрации* выявляются определенные качества членов группы, и подсчитывается количества тех, у кого данное качество имеется или отсутствует. С помощью *метода ранговой оценки (ранжирования)* полученные данные располагаются в определенной последовательности, чаще всего в порядке убывания или нарастания анализируемых показателей и, соответственно, определяется место в этом ряду каждого из исследуемых. *Шкалирование* дает возможность ввести цифровые показатели в оценку отдельных сторон педагогических явлений. С этой целью респондентам задаются вопросы, отвечая на которые требуется указать степень или форму оценки, которая выбирается из числа оценок, пронумерованных в определенном порядке.

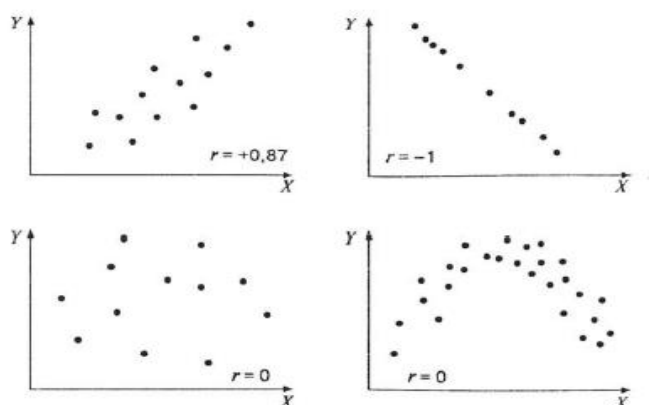
Полученные результаты, соотнесенные с нормой при определенных показателях, свидетельствуют о наличии отклонений от нормы и их соотнесение с допустимыми интервалами (например, при тестировании нормой является 85-90% правильных ответов; большее или меньшее количество правильных ответов говорит об адекватности уровня сложности теста). Применяются также следующие методы и приемы: определение средних величин полученных показателей - среднего арифметического, медианы как показателя середины ряда и другие.

При математической обработке и анализе полученного материала применяются такие статистические методы, как определение средних величин, подсчет степеней рассеивания у этих величин – дисперсии, среднего квадратичного отклонения, коэффициента вариации и многие другие методы и приемы исследования. Применение статистических методов при обработке материалов исследований саморазвития педагога как личности и профессионала дает возможность на основании эмпирических данных сформулировать закономерности протекания процессов развития и саморазвития.

Корреляционный анализ является наиболее распространенным статистическим методом исследования. Термин «корреляция» имеет естественнонаучное происхождение и связан с именем французского палеонтолога Ж. Кювье, который вывел «закон корреляции частей и органов животных». Применять данный термин в статистике стал английский биолог, а также статистик Ф. Гальтон. В дословном переводе на русский язык корреляция означает «как бы связь» (а не просто связь). Корреляционный анализ основывается на совокупности методов обнаружения зависимости между случайными признаками или величинами. Другими словами, это проверка гипотез о связях между анализируемыми переменными с применением коэффициентов корреляции, двухмерной описательной статистики, количественной меры взаимосвязи переменных. Корреляционный анализ для двух определенных величин включает следующие составляющие:

- построение корреляционного поля и составление корреляционной таблицы;
- определение выборочных коэффициентов корреляции, а также корреляционных отношений;
- проверку статистической гипотезы значимости анализируемой связи.

Основная функция корреляционного анализа – это определение взаимосвязи между двумя или же более исследуемыми переменными. Такая взаимосвязь рассматривается как совместное и согласованное изменение двух изучаемых характеристик. Для изменчивости существуют следующие основные характеристики: сила, направление и форма. По своей форме корреляционная связь может быть линейной и нелинейной. Для выявления и интерпретации корреляционной связи более удобной является линейная форма. Для этой формы связи выделяются два основных направления: отрицательное («обратная связь») и положительное («прямая связь»). Сила существующей связи иллюстрирует степень совместной изменчивости исследуемых значений. В исследовании процесса личностно-профессионального саморазвития педагога в условиях интегративной образовательной среды функциональные взаимосвязи могут быть выявлены только как вероятностные связи между признаками. Графическое представление о характере вероятностной связи дает диаграмма рассеивания, представленная на рис. 17.



Примеры рассеивания и соответствующих коэффициентов корреляции

Рисунок 17 – Графическое выражение характера вероятностной связи

Для числовой характеристики вероятностной связи используются коэффициенты корреляции в диапазоне от -1 до $+1$: до $0,2$ – очень слабая корреляция; до $0,5$ – слабая корреляция; до $0,7$ – средняя корреляция; до $0,9$ – высокая корреляция; свыше $0,9$ – очень высокая корреляция.

В качестве примера на рисунке 18 показана корреляционная взаимосвязь между компетенциями и условиями тьюторского сопровождения процесса личностно-профессионального саморазвития педагога (коэффициент корреляции составляет $0,5$).

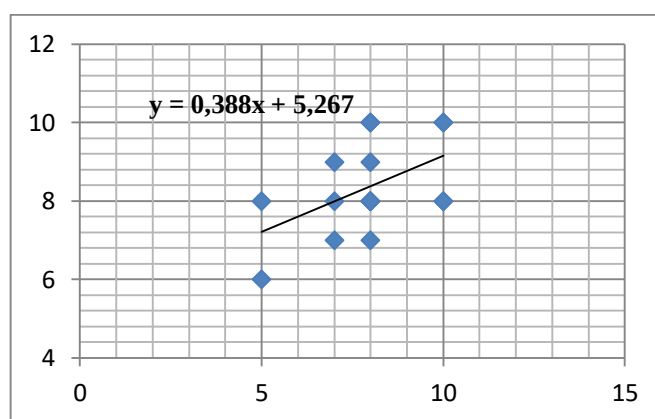


Рисунок 18 – Корреляционная связь между компетенциями самоменеджмента и педагогическими условиями тьюторского сопровождения саморазвития педагога

Критерием отбора «сильных» корреляций может быть как абсолютное значение самого коэффициента корреляции, так и относительная величина этого коэффициента, определяемая по уровню статистической значимости (от $0,01$ до $0,1$) в зависимости от объема выборки. В небольших выборках для проведения интерпретации уместно и более правильно выбирать сильные корреляции на основе существующего уровня статистической значимости. Для исследований, проведенных на больших выборках, оптимально использовать абсолютные значения коэффициентов корреляции. Следовательно, цель проведения корреляционного анализа заключается в установлении направления и формы взаимосвязи между варьирующими исследуемыми признаками, измерении ее тесноты и проверке уровня значимости полученных коэффициентов корреляции.

Современные компьютерные статистические программы в меню «Корреляция» позволяют проводить корреляционный анализ в автоматизированном режиме.

Стратегии исследования процессов саморазвития педагога включают также методы акмеологических исследований с учетом специфики их проведения [3].

1. *Акмеологическая экспертиза* – системная оценка субъектов саморазвития, которая направлена на определение уровня профессионализма и резервов его повышения, а также способов личностного самосовершенствования. Экспертиза тесным образом взаимосвязана с диагностикой. С помощью экспертизы определяется выбор диагностических методов для решения проблемных задач личностно-профессионального саморазвития и интерпретации их результатов. Экспертные оценки могут являться методом исследования в ситуациях изучения сложных объектов в условиях неполной информации о данных объектах.

Акмеологическая экспертиза использует универсальные методы экспертизы других научных направлений. Но используемые методы могут иметь отличия, заключающиеся в объектной и предметной направленности. Для решения акмеологических задач используются как индивидуальные, так и групповые методы осуществления экспертных оценок. Акмеологическая экспертиза как специфический метод исследования находится в состоянии прогрессивного развития. В настоящее время экспертиза процессов саморазвития специалистов автоматизируется, что позволит значительно повысить надежность и качество проведения подобной процедуры оценки.

2. *Акмеологическая диагностика процесса саморазвития* – вид системного междисциплинарного интегративного познания, которое находится между знанием о сущности особенностей процесса личностно-профессионального развития педагога и распознаванием единичных явлений и проблемных ситуаций в этом процессе.

3. *Акмеологический анализ* – это метод исследования, заключающийся в выявлении основных детерминант саморазвития путем осуществления аналитической деятельности. Такой анализ направлен на определение факторов и условий саморазвития, основных инвариантов профессионализма. Подобный анализ служит основой для прогнозов выбора оптимальных путей и способов саморазвития личности и профессионала. Акмеологический анализ включает также поиск закономерностей и механизмов, которые способствуют достижению профессионализма или препятствуют данному процессу.

4. *Акмеологический эксперимент* выявляет наиболее устойчивые отношения и закономерности процесса личностно-профессионального саморазвития специалиста, способствует прогрессивному осуществлению собственного развития. В акмеологических исследованиях эксперимент проводится с активным участием субъекта саморазвития в ходе профессионально-педагогической деятельности. В такой форме исследователь и субъект находятся в равноправных субъект-субъектных отношениях. Акмеологический эксперимент характеризуется следующими особенностями:

- объектом является состоявшийся профессионал;
- эксперимент проводится с согласия субъекта личностно-профессионального саморазвития на варьирование переменными в осуществлении эксперимента, так как это может привести к необратимым личностным и профессиональным изменениям.

5. *Акмеографический метод* – позволяет решать задачи саморазвития педагога на основе синтеза акмеологии, психологии и педагогики. Основой акмеографического метода является подготовка акмеографических описаний и разработка акмеограмм. Акмеограмма представляет собой систему факторов, условий и требований, которые оказывают влияние на процесс саморазвития. Акмеограмма сочетает в себе элементы психограммы и профессиограммы.

Таким образом, акмеологические методы представляют собой систему способов и приемов осуществления непрерывного процесса личностно-профессионального саморазвития педагога.

5.2. Организация мониторинга личностно-профессионального саморазвития педагога

Процессы личностно-профессионального развития и саморазвития педагога являются непрерывными по своей сущности, что требует систематической постоянной работы над собственным совершенствованием. Непрерывный характер саморазвития педагога детерминирует необходимость отслеживания имеющихся изменений в развитии профессиональных и личностных качеств педагога. Отслеживание подобных изменений в результате наблюдений, измерений и формулировки выводов о состоянии какого-либо объекта с целью прогнозирования и принятия решений называется мониторингом в наиболее общем его значении. Под понятием мониторинга понимается также систематическое наблюдение за процессом изменений в данных системах. Мониторинг выполняет функцию поддержки функционирования объекта, в то время как экспертиза поддерживает развитие данного объекта [19]. Основная цель проведения мониторинга заключается в предупреждении об имеющемся неблагополучии, опасности для эффективного функционирования объекта [31]. Таким образом, основными ключевыми понятиями мониторинга являются: отслеживание изменений, система, непрерывность, измерение и сбор данных, обработка, прогнозирование, принятие решений.

Построение системы мониторинга основано на определенных основаниях для измерения и сравнения, установления соответствия эталону (норме, стандарту, требованию). Полученные данные мониторинга обеспечивают возможность сделать сравнение систем, сходных по своим основополагающим характеристикам.

Существуют такие виды мониторинга, как информационный, базовый, проблемный и управленческий:

- *информационный мониторинг* выполняет функцию отслеживания за состоянием объектов или процессов, их качеством на основе накопления и распространения информации;

- при проведении *базового мониторинга* определяются существующие проблемы и потенциальные риски состояния системы;
- *проблемный мониторинг* исследует закономерности процессов, типы проблем;
- *управленческий мониторинг* оценивает, насколько эффективны принятые решения и в чем заключаются их последствия.

Педагогический мониторинг представляет собой систему непрерывного сбора и обработки информации об образовательных процессах и явлениях, что позволяет делать выводы об их состоянии, прогнозировать и корректировать динамику дальнейшего развития. Проблема организации педагогического мониторинга рассматривается в научных исследованиях В.П. Беспалько, В.А. Болотова, С.Г. Воровщикова, В.И. Загвязинского, С.Е. Шишова. В настоящее время имеется значительный опыт организации и проведения мониторинга в образовательных системах.

Мониторинг саморазвития педагога как личности и профессионала в интегративной образовательной среде можно определить исходя из следующих основных положений:

- мониторинг – это непрерывный процесс систематического наблюдения и фиксирования данных в соответствии с определенными критериями;
- мониторинг – это индивидуальная динамика основных показателей личностно-профессионального саморазвития.

Проблема организации мониторинга саморазвития педагога будет актуальной на любых этапах развития системы образования, так как результаты саморазвития педагога оказывают существенное влияние на качество предоставления образовательных услуг.

Мониторинг саморазвития педагога как личности и профессионала в условиях интегративной образовательной среды является непрерывным процессом регистрации параметров на основе определенных критериев. Для данного процесса важна индивидуальная уникальная динамика изменения основных показателей саморазвития педагога.

Мониторинг саморазвития педагога включает следующие основные этапы его проведения:

- диагностика и анализ изменений в показателях саморазвития;
- выявление возникающих трудностей;
- осуществление коррекционной деятельности.

Повышение качества процессов развития и саморазвития напрямую связано с формированием системы мониторинговых исследований как одного из основных инструментов тьюторского сопровождения саморазвивающихся педагогов. Полученная таким способом информация позволяет сравнивать результаты и прогнозировать дальнейшие процессы развития и саморазвития. Стратегическое планирование и конкретные программы мониторинга должны составляться с учетом выявленных связей и отношений, предшествующего педагогического опыта.

Мониторинг ключевых показателей саморазвития педагога в интегративной образовательной среде может проводиться в двух основных направлениях:

- внешняя независимая экспертная оценка, которая проводится по строго определенным заданным критериям;
- мониторинг на основе самооценки педагога, в этом случае отслеживание изменений осуществляется педагогом самостоятельно, на основе использования собственных (внутренних) критериев педагога.

Базовой основой для организации мониторинга являются процедуры измерения и анализа данных. Особенность проведения мониторинга личностно-профессионального саморазвития педагога заключается в сочетании внутреннего самоанализа и внешней экспертной оценки результатов данного процесса, а также в осуществлении сравнительного анализа полученных данных. Сравнительный анализ внутренних и внешних оценок позволяет в наибольшей степени достоверно определять результативность процесса личностно-профессионального саморазвития педагога, сравнивать проектируемые и фактически достигнутые результаты (рис. 19).

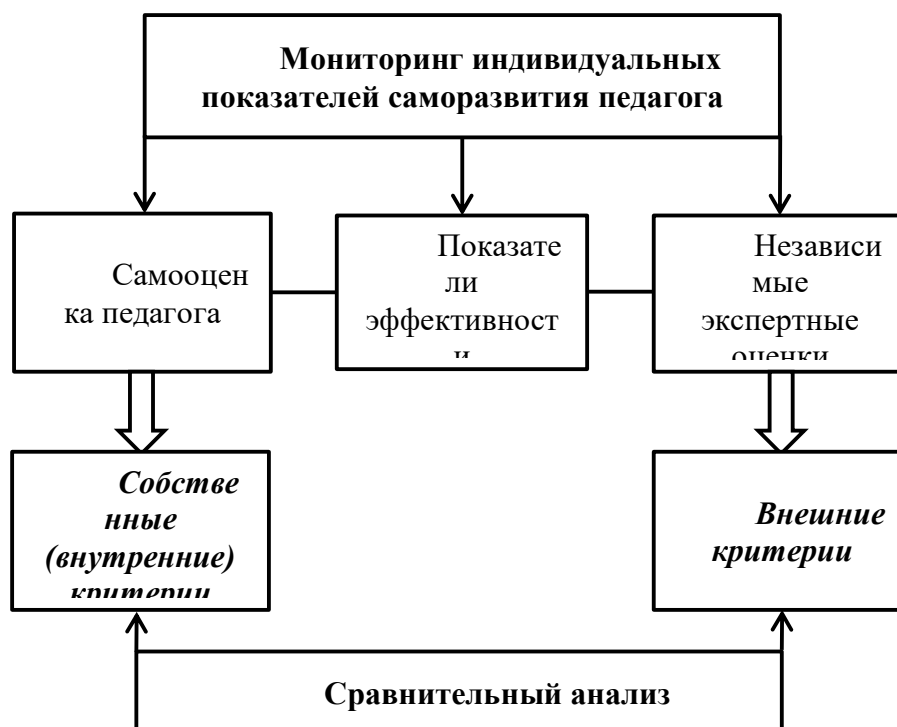


Рисунок 19 - Схема мониторинга личностно-профессионального саморазвития педагога в условиях интегративной образовательной среды

Самооценка педагога определяет его профессиональную деятельность, регулирует достижение высокого уровня профессионализма. Для педагога, находящегося в процессе саморазвития и активном творческом поиске, результативность личностно-профессионального саморазвития оценивается прежде всего им самим, а не зависит от похвалы или критики других. Примерами собственных критериев результативности личностно-профессионального саморазвития, определенных педагогом самостоятельно, являются следующие позиции:

- чувство внутреннего удовлетворения конечными результатами своего труда;
- позитивная оценка результатов саморазвития участниками образовательного процесса (в первую очередь, обучающимися и родителями);
- уровень признания со стороны коллег и администрации педагогического коллектива;
- имеющиеся возможности и способы использования полученных результатов в дальнейшем развитии себя как личности и профессионала.

Внешняя экспертиза результативности саморазвития проводится по более формализованным критериям успешности педагога. Такая экспертиза устанавливается в процедурах аттестации педагогических работников, рейтинговых системах оценки качества профессиональной деятельности (рис. 20).

Блоки критериев оценки	Оценка в баллах за установленный период I	Оценка в баллах за установленный период II
1. Качество учебной деятельности.		
2. Учебная и научно-методическая работа.		
3. Повышение квалификации.		
4. Воспитательная работа.		
5. Уровень общественного признания.		

Рисунок 20 - Рейтинговая система внешней оценки качества профессиональной деятельности педагога

В качестве диагностического инструментария для проведения мониторинга процесса личностно-профессионального саморазвития педагога в интегративной образовательной среде могут быть использованы следующие методики: анкетирование с целью выявления доминирующих мотивов саморазвития, оценка проектировочных и аналитических компетенций педагога, изучение и анализ продуктов педагогической деятельности, тестирование и проведение анализа эмоционально-волевой регуляции саморазвития педагога.

Таким образом, управление качеством процессов развития и саморазвития педагога как личности и профессионала в условиях интегративной образовательной среды на основе полученной мониторинговой информации позволяет:

- количественно оценивать изменение субъектов саморазвития, определять и прогнозировать основные направления их собственного развития;
- осуществлять стратегическое и тактическое планирование путем оптимизации проектирования индивидуальных профессионально-развивающих траекторий педагога:
- системно использовать полученную в ходе мониторинга информацию для определения основных развивающих тенденций;
- на основе количественных и качественных внешних и внутренних оценок мотивировать педагогов на процесс личностно-профессионального саморазвития, значительно улучшать его качество;
- на качественно ином, более высоком, уровне осуществлять научно-методическое и тьюторское сопровождение процесса личностно-профессионального саморазвития педагогов;
- формировать статистические базы данных;
- повышать качество функционирования микросред, их профессионально-развивающий потенциал, прогнозировать основные тенденции развития интегративной образовательной макросреды в целях оптимизации процессов развития и саморазвития педагогов.

5.3. Критерии, уровни и показатели процесса личностно-профессионального саморазвития педагога

Саморазвитие педагога является целенаправленным, непрерывным и системным процессом профессионального и личностного совершенствования. Этот процесс направлен на повышение уровня профессионализма и педагогического мастерства, развитие ведущих личностно и профессионально значимых качеств. Критерии, определяющие эффективность осуществления личностно-профессионального саморазвития педагога, основаны на следующих важных основополагающих положениях данного процесса:

- осмысление и корректировка существующих затруднений в профессионально-педагогической деятельности;
- умение осуществлять целеполагание как проектирование планируемой деятельности, моделировать и прогнозировать ситуации саморазвития;
- самоорганизация, основанная на саморегуляции деятельности;
- изменение смыслов собственной профессионально-педагогической деятельности, мотивационной сферы;
- стремление к актуализации потенциальных способностей;
- умение определять профессиональные задачи и решать их;
- динамика развития когнитивных и научно-методических компетенций;
- уровень сформированности оценочных и рефлексивных умений, детерминирующих профессионально-педагогическую деятельность.

В процессе личностно-профессионального саморазвития педагог целенаправленно оказывает воздействие на самого себя, решает возникающие противоречия и усложняющиеся профессиональные задачи.

Существуют различные уровни личностно-профессионального саморазвития педагога:

- первый уровень характеризуется активным саморазвитием, при этом профессионально-педагогическая деятельность приобретает осознанный смысл и личностно значимую ценность, у педагога существует высокая потребность в реализации собственного процесса развития;

- второй уровень – для педагога личностно-профессиональное саморазвитие представляет собой также осознанную ценность, а система саморазвития находится на стадии формирования (целеполагание как проектирование, практико-преобразующая деятельность, самоанализ и рефлексия процесса собственного развития);

- третий уровень – остановившееся саморазвитие и стадия стагнации в профессионально-педагогической деятельности при положительном отношении к ней, формальное исполнение должностных обязанностей педагогом, низкий уровень или отсутствие потребности в саморазвитии.

В таблице 3 представлены уровни и соответствующие им показатели готовности к саморазвитию педагога как личности и профессионала.

Таблица 3 – Уровни и показатели готовности педагога к процессу личностно-профессионального саморазвития

№	Уровни готовности	Показатели готовности
1.	Высокий уровень, превышающий стандарты	1. Наличие смысла и внутренних мотивов саморазвития. 2. Сформированное умение своевременно и адекватно оценивать внешнюю макросреду, ее насыщенность профессионально-развивающими ресурсами, способность рационально выбирать и использовать профессионально-развивающие ресурсы. 3. Способность к системной рефлексии деятельности и трансляции собственного опыта развития.
2.	Средний уровень	1. Отношение к процессу саморазвития как осознанной ценности. 2. Необходимость в оказании научно-методической помощи при оценке интегративной образовательной среды, выборе и использовании профессионально-развивающих ресурсов. 3. Способность к анализу собственного развития.
3.	Удовлетворительный уровень	1. Формальная мотивация педагога на процесс личностно-профессионального саморазвития. 2. Недостаточный уровень сформированности умения выбирать и оценивать потенциальные профессионально-развивающие ресурсы, рационально их использовать, проектировать индивидуальную профессионально-развивающую траекторию. 3. Низкий уровень сформированности умений осуществлять рефлекссию саморазвития в процессе профессионально-педагогической деятельности.

В качестве методологической основы разработки критериев, показателей и соответствующих им уровней саморазвития педагога выступает деятельностный подход. Данный подход является ведущим в исследовании личного опыта творческого процесса саморазвития в условиях интегративной образовательной среды.

Критерии процесса личностно-профессионального саморазвития педагога, представленные на рисунке 21, выделены на основании циклического характера деятельности, ее основных компонентов (смыслы, потребности и мотивы; целеполагание как проектирование и определение приоритетных задач; практико-преобразующая деятельность, проведении самоанализа и рефлексии деятельности по ее основным результатам). Критерии личностно-профессионального саморазвития позволяют осуществлять мониторинговые исследования и оценивать динамику качественных и количественных изменений процесса собственного развития педагогов в условиях интегративной профессионально-развивающей образовательной среды.

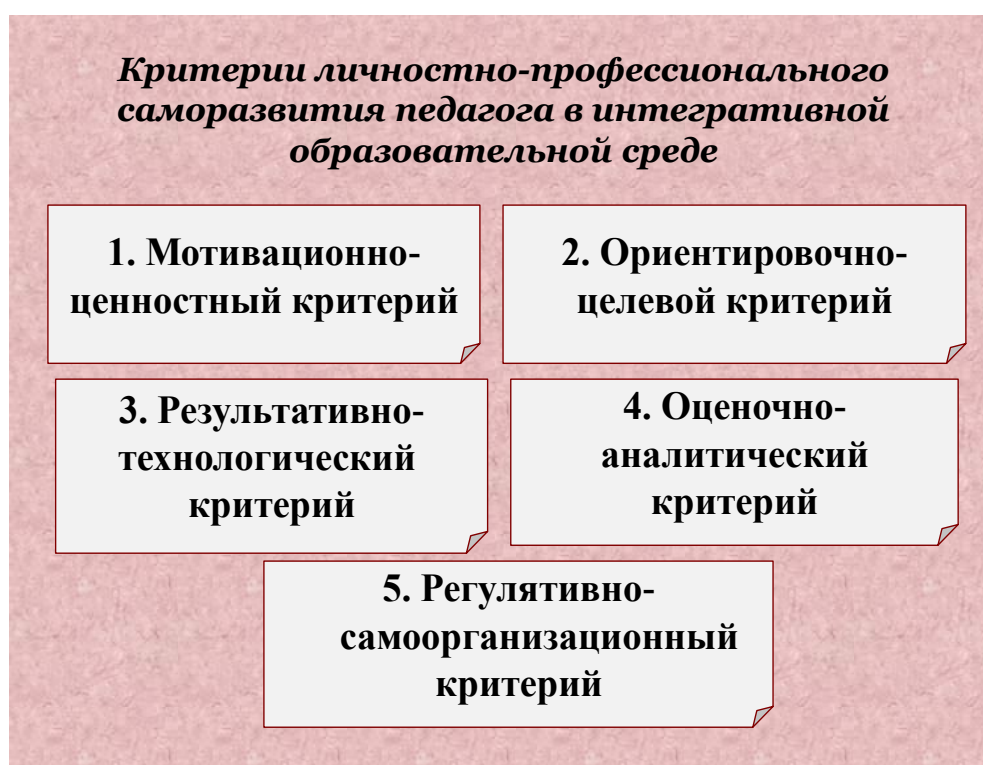


Рисунок 21 - Критерии процесса саморазвития педагога как личности и профессионала в условиях интегративной образовательной среды

Как известно, педагог оценивает результативность собственного саморазвития не столько по внешним, сколько по внутренним критериям, которые определяются им самим. Примеры таких критериев представлены на рисунке 22.

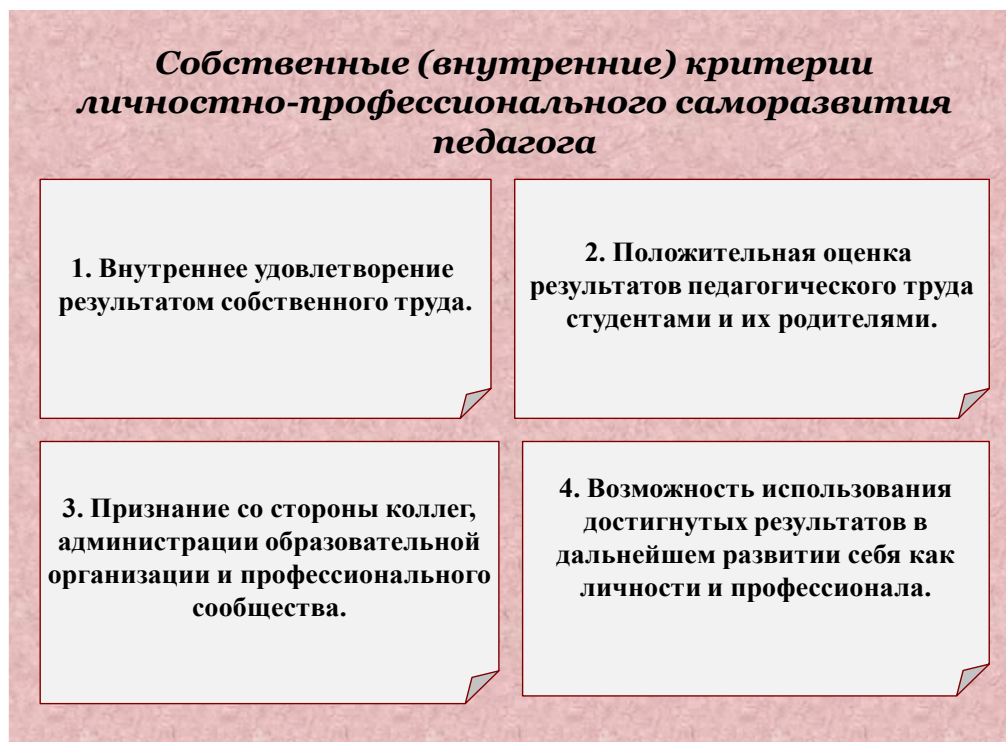


Рисунок 22 - Собственные (внутренние) критерии процесса личностно-профессионального саморазвития педагога в условиях интегративной образовательной среды

Ниже представлены содержание и основные характеристики критериев процесса личностно-профессионального саморазвития педагога в интегративной образовательной среде.

1. *Мотивационно-ценностный критерий* – включает уровень сформированности мотивов личностно-профессионального саморазвития педагога; личностно-значимые смыслы и характер имеющихся мотивов; степень осмысления затруднений в профессионально-педагогической деятельности, уровень потребности в личностно-профессиональном изменении; осознание ценности саморазвития как высшего смысла педагога; способность к систематическому и непрерывному самосовершенствованию.

2. *Оrientировочно-целевой критерий* – способности осуществлять целеполагание как проектирование, формулировать приоритетные задачи саморазвития, давать прогнозы в достижении реальных результатов, проектировать вариативную индивидуальную профессионально-развивающую траекторию, определять технологии, методы, приемы и средства саморазвития в интегративной образовательной среде.

3. *Результативно-технологический критерий* – оценивает способность реализовывать в конкретной практической деятельности спроектированную индивидуальную профессионально-развивающую траекторию в целях достижения результата собственного развития.

4. *Оценочно-аналитический критерий* – определяет уровни сформированности аналитических и рефлексивных компетенций, необходимых для объективной оценки результатов личностно-профессионального саморазвития; наличие стремления оценивать результаты профессионально-педагогической деятельности и саморазвития в динамичных условиях интегративной образовательной среды.

5. *Регулятивно-самоорганизационный критерий* – оценивается уровень сформированности самоорганизации, саморегуляции и волевых характеристик педагога в организации и реализации саморазвития как личности и профессионала, сформированных компетенций управлять этим процессом, осуществлять его контроль; развитая способность к саморазвитию без оказываемого внешнего воздействия; самоконтроль деятельности; наличие умений корректировать собственные действия по результатам саморазвития.

Для каждого охарактеризованного критерия существуют высокий, средний и низкий уровни сформированности, которые в обобщенном виде определяются следующим образом:

- *высокий уровень* – ярко выраженные смыслы и мотивы личностно-профессионального саморазвития, высокая степень сформированности самоорганизации, проектировочных и рефлексивных компетенций, позитивная динамика основных показателей результативности саморазвития;

- *средний уровень* – сформированность компетенций личностно-профессионального саморазвития на среднем уровне, требуется тьюторское сопровождение и оказание научно-методической помощи в реализации индивидуальной профессионально-развивающей траектории;

- *низкий уровень* – смыслы, потребности и мотивы саморазвития педагога как личности и профессионала выражены недостаточно, низкая степень сформированности компетенций, определяющих успешность проектирования, реализации, анализа и рефлексии процесса личностно-профессионального саморазвития.

Диагностическое обеспечение с целью организации мониторинга саморазвития педагога как личности и профессионала, определения уровней и показателей по каждому критерию включает такие методики, как анкетирование с целью выявления доминирующих смыслов, потребностей и мотивов саморазвития, оценка проектировочных и конструктивных компетенций педагога, самонаблюдение и самоанализ, изучение продуктов педагогической деятельности, оценка аналитических компетенций педагога, тестирование и анализ эмоционально-волевой регуляции процесса личностно-профессионального саморазвития педагога. Конкретными методиками диагностики процесса личностно-профессионального саморазвития педагога в условиях интегративной образовательной среды являются:

- диагностика уровня саморазвития и профессионально-педагогической деятельности (Л.Н. Бережнова);

- методика диагностики «Готовность к саморазвитию» (Т.А. Ратанова, Н.Ф. Шляхта);

- методика диагностики способности педагога к саморазвитию и преодолению барьеров педагогической деятельности (В.Г. Маралов) и другие.

В таблице 4 представлено критериально-диагностическое обеспечение процесса саморазвития педагога как личности и профессионала в интегративной образовательной среде (в обобщенном виде).

Таблица 4 – Критерии, уровни и показатели личностно-профессионального саморазвития педагога в условиях интегративной образовательной среды

Критерии саморазвития педагога	Уровни	Показатели	Диагностическое обеспечение
Мотивационно-ценностный критерий	В	Высокая степень выраженности смыслов, потребностей и мотивов личностно-профессионального саморазвития, активность и личная заинтересованность педагога в процессе саморазвития.	Анкетирование с целью определения преобладающих смыслов, потребностей и мотивов саморазвития педагога в условиях интегративной образовательной среды.
	С	Средняя степень выраженности смыслов, потребностей и мотивов саморазвития педагога как личности и профессионала, требуется научно-методическое и тьюторское сопровождение личностно-профессионального саморазвития.	
	Н	Смыслы, потребности и мотивы саморазвития выражены слабо, низкая степень заинтересованности педагога в собственном развитии.	
Ориентировочно-целевой критерий	В	Высокая степень развития проектировочных компетенций, определяющих умения эффективного целеполагания, планирования действий и прогнозирования результатов саморазвития.	Методика самонаблюдения и самоанализа, методика оценки проектировочных и конструктивных компетенций педагога (по Н.В. Кузьминой).
	С	Средняя степень сформированности проектировочных компетенций педагога, требуется тьюторское сопровождение на этапе конструирования профессионально-развивающей траектории.	
	Н	Педагог затрудняется в проектировании процесса собственного развития, а также выборе технологий реализации поставленных задач.	
Результативно-технологический критерий	В	Высокая продуктивность процесса личностно-профессионального саморазвития по итогам анализа продуктов педагогической деятельности.	

	С	Средняя степень продуктивности по результатам анализа продуктов саморазвития.	Анализ продуктов саморазвития, соотнесенных с результатами профессионально-педагогической деятельности (проекты, публикации, сертификаты, дипломы, педагогические разработки и др.).
	Н	Низкая результативность процесса собственного развития, наличие затруднений в самостоятельной реализации индивидуальной траектории личностно-профессионального саморазвития.	
Оценочно-аналитический критерий	В	Высокая степень сформированности аналитических компетенций, адекватная оценка результатов саморазвития.	Методика оценки аналитических компетенций по результатам саморазвития.
	С	Средняя степень сформированности аналитических компетенций, позволяющих осуществлять рефлекссию по результатам личностно-профессионального саморазвития.	
	Н	Низкая степень сформированности аналитических компетенций, неумение осуществлять объективную оценку результатов профессионально-педагогической деятельности, затруднения в оценке результатов личностно-профессионального саморазвития.	
Регулятивно-самоорганизационный критерий	В	Высокая степень сформированности самоорганизационных компетенций на основе саморегуляции деятельности, наличие стремления достигать поставленные цели и задачи личностно-профессионального саморазвития, уверенное решение данных задач различными способами, осознание личностного смысла саморазвития, позитивное отношение педагога к процессу саморазвития в динамичных условиях интегративной образовательной среды.	Анализ тестирования с целью оценки сформированности эмоционально-волевой регуляции процесса саморазвития педагога.

	С	Средняя степень сформированности самоорганизационных компетенций на основе саморегуляции деятельности.	
	Н	Неуверенность в собственных силах и возможностях, низкая степень стремления к достижению запланированных результатов.	

С целью интегративной оценки результатов процесса личностно-профессионального саморазвития педагога в условиях интегративной образовательной среды используются такие методики, как комплексная оценка результативности данного процесса, тесты готовности педагога к саморазвитию, методика диагностики способности педагога к саморазвитию и преодолению барьеров педагогической деятельности.

Совокупность охарактеризованных критериев позволяет комплексно оценивать результативность личностно-профессионального саморазвития педагога в условиях интегративной образовательной среды, проводить диагностику и мониторинг данного процесса, непрерывного по своей сущности, организованно осуществлять констатирующий и формирующий этапы педагогического эксперимента. При этом представляется важным сравнение внешних экспертных оценок и самооценки самим педагогом результатов собственного развития. Мониторинг личностно-профессионального саморазвития педагога должен осуществляться систематически с целью получения объективной индивидуальной динамики основных показателей данного процесса.

Разработанная система критериально-диагностического обеспечения служит основанием для тьюторского сопровождения процессов развития и саморазвития педагога на основании анализа качественных и количественных изменений, определенных в ходе мониторинговых исследований личностно-профессионального саморазвития педагога в современных изменяющихся условиях интегративной образовательной среды.

5.4. Смыслообразующие ориентиры, стимулирующие и препятствующие факторы саморазвития педагога в условиях интегративной образовательной среды

В настоящее время является общепризнанным, что грамотный человек, находящийся в процессе саморазвития, видит и использует открытые ему возможности, воспринимает сигналы общества (людей, институтов, государства). При этом придается первостепенное значение социальным (коммуникативным) навыкам, саморегулированию, умениям принимать ответственность, мобильно адаптироваться и саморазвиваться в условиях неопределенности будущего.

Саморазвитие педагога как личности и профессионала имеет смыслообразующую природу, а смысл является движущей силой процесса саморазвития. Педагог сам создает развивающую среду, интегрируя ее ресурсы в личностно-значимые смыслы. Проблема классификации смыслов и смыслообразующих ориентаций в педагогической деятельности в современном научном знании является актуальной в связи с неоднозначностью определения цели существования педагога, его предназначения и места в мире. В определении смыслообразующих ориентиров саморазвития педагога в условиях интегративной образовательной среды использованы результаты, полученные научным коллективом, исследующим проблему педагогики смысла [74].

Смыслообразующими ориентирами саморазвития будущего учителя являются мировоззренческие концепции, имеющие большое значение для формирования его духовно-нравственной личности. Выявление естественной сущности смысла и его определение - одна из сложных задач философии образования. По мнению Ж.П. Сартра, смысл - это феномен бытия, этим смыслом обладает само бытие, на основе которого оно и обретается. Подходы к изучению смысла в современном научном знании рассматриваются в различных аспектах. За рубежом – это психоаналитический подход З. Фрейда и теория А. Адлера, теория Юнга, теория личности и психотерапии, теория личностных и индивидуальных различий и другие.

В отечественной науке подходы к изучению смысла рассмотрены в следующих фундаментальных концепциях и трудах ученых: психология смысла А.Д. Леонтьева, единство знания и опыта (теория смысловых образований) С.Л. Рубинштейна, динамическая семантическая система, система смысловых отношений, смысл профессиональной деятельности (смыслотворчество) Н.В. Кузьминой и др.

В словаре русского языка С.И. Ожегова понятие «смысл» имеет несколько лексических значений: внутреннее содержание, значение чего-нибудь постигаемое разумом; цель, разумное основание; то же, что разум [41]. Смысл – идеальное содержание, идея, сущность, предназначение, конечный смысл чего-либо, целостное содержание какого-либо высказывания, несводимое к значениям составляющих его частей и элементов, но само определяющее эти значения. Таким образом, смысл связан с идеей, внутренним (идеальным) содержанием, которое выводит на предназначение, конечный смысл чего-либо. Это и является целью, предметом стремления, то, что надо осуществить.

С.Л. Рубинштейн писал: «Людам, избравшим профессию учителя или врача ради денег, власти или престижа, а не из любви к детям и сострадания к больным, не стоит удивляться, если их работа кажется им утомительной и малооплачиваемой, их ждет одно разочарование. В глубине души мы жаждем полезного, творческого труда, дающего пищу уму и дело для рук, – труда, отвечающего самым заветным нашим устремлениям. В ритме свободно выбранного и выполняемого с удовольствием труда заключен секрет понимания и цели жизни» [50].

Н.В. Кузьмина подчеркивает, что труд эффективен только при наличии смысла деятельности. Зрелой личности свойственно искать новые, более глубокие смыслы своей деятельности. Совокупность смыслов образует систему духовных ценностей человека, его профессиональный менталитет и кредо. Важно, чтобы человек обладал смыслотворчеством, т.е. умел «вычерпывать» новые смыслы из своей профессии [26].

Если уровень смыслов творчества низкий, то учитель «опускает руки» при малейших трудностях. Одной из психологических особенностей творческого педагога является наличие у него смысловых ориентаций. Важно осознавать сущность, значение и задачи собственной педагогической деятельности, ее цели, уметь постоянно соотносить текущие педагогические задачи с перспективами. Если этого нет, то педагог может быть хорошим исполнителем, но вряд ли поднимется до уровня творчества.

Множественность определений смысла, одинаково убедительных и эвристических, предполагает, что за понятием смысла скрывается не конкретная психологическая структура, допускающая однозначное определение, а сложная и многогранная смысловая реальность, принимающая различные формы и проявляющая себя в различных психологических воздействиях.

Смысл - это подразумеваемое понятие, и оно напрямую зависит от знания предмета. Незнакомая вещь может показаться бессмысленной, если не знать, как ее использовать, то есть, как можно извлечь из нее пользу. И, наоборот, через невежество вещь может быть наделена ложными полезными качествами и иметь, с этой точки зрения, значительное значение.

Любая теория личности и индивидуальных различий не может обойтись без понимания смысла как важной первичной данности. Понятие личностного смысла связано с понятием значимости. В построенной Дж. Ройсом совместно с А. Пауэллом иерархической системно-факторной модели личности личностный смысл занимает вершину иерархии. Личный смысл - это не то, что существует во внешнем мире. Это видение, которое каждый из нас должен создать заново для себя. Связь между смыслом и мировоззрением является ключевой для Ройса. Смысл возникает как функция внутренней структуры личности, структуры вне ее и структуры взаимодействия организма с окружающей средой. Жизнь воспринимается нами не только в свете повседневной деятельности, но и в свете глобального смысла нашей жизни.

Позиция Ройса и Пауэлла прямо противоположна позиции Франкла. В поисках личностного смысла человек сталкивается с тремя вопросами:

1) в каком мире я живу? 2) как я могу прожить свою жизнь, чтобы наилучшим образом удовлетворить свои потребности и ценности? и 3) кто я такой? Отвечая на эти вопросы, человек формирует свою собственную картину мира, образ жизни и образ своего Я.

Теория личностных конструкторов Дж. Келли, которую ряд последователей прямо называют теорией личностных смыслов, принадлежит к тем теориям, где смысл рассматривается исключительно как феномен сознания. Конструкторы представляют собой субъективные параметры категоризации и оценки событий, которые не обязательно могут быть выражены в вербальной форме. Личностное развитие состоит, по сути, в развитии, обогащении, совершенствовании личностных конструкторов. Этот процесс происходит непрерывно в каждом человеке. Основной пафос Келли был направлен на познание специфики личности каждого человека. Смыслы событий чисто субъективны и лишь проецируются в мир. Осмысленность жизни Келли связана со способностью видеть настоящее в прошлом, будущее - в настоящем. Наиболее детальным подходом к смыслу в аспекте интеграции личностной и социальной реальности является теория Ф. Феникса, нашедшая отражение в работе "мир смысла". Смысловая установка является выражением личностного смысла в терминах деятельности и представляет собой готовность к выполнению определенной деятельности.

В период с середины сороковых до середины семидесятых годов прошлого века развивались и обогащались представления о соотношении смысла и деятельности, смысла и сознания, смысла и мотива, смысла и личности. Например, семантические механизмы сознания и деятельности - это подходы, в которых смысл рассматривается с социальной точки зрения, в плоскости взаимоотношений индивида с другими людьми. В восьмидесятые годы основной прогресс в развитии представлений о структурной организации смысловой сферы личности связан с работами Е.Е. Насиновской (классификация смысловых образований), Б.С. Братуся («смысловая сфера личности»), В.В. Столина, А.Г. Асмолова («динамическая смысловая система»),

Ф.Е. Василюк (концепция смысловой динамики), Б.В. Зейгарник, В.А. Иванникова (смысловая саморегуляция).

Полувековая история развития представлений о смысловой сфере личности в русле деятельностного подхода позволяет говорить о том, что понятие личностного смысла – смысловые образования – смысловая сфера личности занимает прочное место в системе научной психологии.

В личностном плане можно рассматривать как внутренний личностный компонент (индивидуально ориентированный), так и внешний личностный компонент (социально ориентированный); как материально ориентированный, так и идеально ориентированный.

Основной смысл жизненных констант имеют различные векторы от витальных до высших. В зависимости от их выбора определяются цели и развитие внутренних потребностей: профессиональных, социальных, индивидуальных, духовных, нравственных, материальных и так далее. Смыслы дают человеку энергетический ресурс для движения по избранному пути (лестнице) и оправдывают пройденный жизненный этап (прожитые годы). Более того, не все смыслы являются высшими, но все они имеют идеальную основу, поскольку позволяют человеку жить ради них. Их можно разделить на три смыслообразующих вектора в контексте саморазвития будущего учителя в интегративной образовательной среде в соответствии с классификацией А. Павлова.

Охарактеризуем жизненные смыслообразующие ориентации.

1) "Жизнь ради жизни" – это одно из самых естественных значений, основанное на базовом инстинкте самосохранения, смыслообразующим качеством которого является выживание. Одной из педагогических задач является обучение подрастающего поколения основам безопасности жизнедеятельности, выживания в условиях пандемий, климатических, социально-экономических изменений, этот смысл очень актуален сегодня.

2) Смысл "жизнь ради удовольствия" – в аспекте саморазвития личности будущего учителя может рассматриваться с позиции получения удовлетворения

от результатов педагогической деятельности (положительных свойств и качеств ученика, усвоения учебного материала, урока, события и др.).

3) Для некоторых "жизнь ради богатства, денег" является фундаментальным смыслом, потому что смысл существования дает накопление, но трудно представить себе человека, занимающегося учением и стремящегося накопить или заработать на этом много денег.

Теперь рассмотрим социальные смыслообразующие ориентации в аспекте саморазвития будущего учителя.

1) "Жизнь для детей" (на основе родительского инстинкта). Смыслообразующей позицией здесь является расширение семьи (дети, внуки, правнуки).

2) "Жизнь для работы", или места работы (учебное заведение) формируется на основе территориального инстинкта (малая родина), особого его варианта – инстинкта гнездования. У человека есть три основных жизненных приоритета: работа, семья и друзья. И если эти приоритеты объединены местом работы, то человек "живет им".

3) "Жизнь ради большой социальной группы" (родины, нации и т. д.). Этот смысл жизни актуализируется в моменты опасности, угрожающей большой группе людей; при отсутствии такой опасности он обычно не декларируется.

4) "Жизнь ради дружбы" – смыслоорганизующая позиция здесь дружба, количество и качество дружеских поступков.

5) "Жизнь ради карьеры (власти)", формируется на основе иерархического инстинкта. Смыслоорганизующая позиция здесь – это движение по карьерным (или властным) ступеням. Культ человека, выбравшего путь успеха и достижения поставленных целей, является результатом развития индустриального и постиндустриального общества.

Вариацией предыдущего значения может быть "жизнь ради профессионального мастерства". Этот смысл предполагает профессиональное совершенствование человека.

б) "Жизнь ради конкретного человека " – основана на инстинкте следования (родитель, коллега и т. д.). Часто этот смысл выбирают сами педагоги-исполнители.

Далее рассмотрим идеальные смыслообразующие ориентиры.

1) "Жизнь ради знания (учебы, науки)" – формируется на основе ориентировочно-исследовательского инстинкта. Отсюда жажда новизны, причем не только частоты событий, но и новизны личного опыта.

2) "Жизнь ради творчества (искусства)". Творческие люди живут ради того, чтобы создавать образы (картины, книги, фильмы). Этот смысл может быть заложен в жизненном сценарии "жизнь ради творчества". При этом важно, что у человека есть смыслообразующая способность, то есть он способен "вычерпывать" из своей профессии все новые и новые смыслы.

3) «Жизнь ради самосовершенствования» (совершенствование способностей, духовно-нравственное самосовершенствование).

Не нужно доказывать, что жизнь педагога сложна, в его профессиональной деятельности много трудностей, сложностей конфликтных ситуаций, таких эпизодов, когда кажется, что работа теряет свой смысл. Специфика работы педагога заключается в том, что именно "текущие" непосредственные результаты как бы вторичны, основной смысл его профессиональной деятельности – в ее отдаленных результатах. Именно будущие дела тех, кого педагог учит и воспитывает, составляют истинный смысл его жизни.

Смыслообразующие ориентиры саморазвития будущего педагога рассматриваются нами в контексте интегративной профессионально-развивающей образовательной среды педагога. В общем и первоначальном понимании интегративная среда – это бесконечное множество микросред в профессионально-развивающей макросреде, являющейся сложной самоорганизуемой системой нелинейного характера. Другими словами, макросреда тиражируется в более мелких структурах – микросредах. Интегративная профессионально-развивающая макросреда характеризуется

структурным многообразием. В самом понятии интегративной среды обозначена идея ее уровневой организации.

Целью эмпирического исследования являлось определение взаимозависимости саморазвития и лидерских качеств, как смысложизненных ориентиров, необходимых будущему педагогу для успешного осуществления профессионально-педагогической деятельности.

В проведении эмпирического исследования использованы методики, позволяющие определить уровень саморазвития будущих педагогов, их лидерские способности и другие качества, значимые для получения результата исследования:

- методика диагностики способности к саморазвитию (по В.Г. Маралову);
- тест готовности к саморазвитию (В. Павлов);
- тест «Диагностика лидерских способностей» (Е. Жариков, Е. Крушельницкий).

Саморазвитие является естественным смыслообразующим вектором личности студента – будущего педагога. Саморазвитие выступает природосообразной основой учебной деятельности. Так, в результате тестирования по методике В. Павлова установлено, что 76,5 % студентов 2-5 курсов имеют наиболее благоприятное сочетание готовности к саморазвитию и самопознания для дальнейшего личностного развития. Другими словами, у данной категории студентов стремление все более глубоко познавать себя сочетается с потребностью в действительном самосовершенствовании.

Другая категория студентов, принявших участие в исследовании (23,5 %), имеют большие возможности в саморазвитии, чем желание понять себя. По результатам данного исследования можно сделать вывод, что в любом случае для всех студентов 2-5 курсов характерна высокая степень стремления к саморазвитию.

Для установления уровней саморазвития в исследовании была использована методика диагностики способности к саморазвитию (по В.Г. Маралову). Высокий уровень характеризуется активным саморазвитием,

средний уровень – формирующейся системой саморазвития, низкий уровень – остановившимся саморазвитием.

Результаты исследования, представленные в таблице 5 и на рисунке 23, показали, что у студентов 1-5 курсов преобладает высокий уровень с активным саморазвитием (68,5 %), также характерна и формирующаяся система саморазвития, зависимость саморазвития от внешних условий (средний уровень) – 31,5 % студентов, принявших участие в исследовании.

Таблица 5 - Уровни сформированности способности к саморазвитию

№	курс	кол-во человек	высокий уровень		средний уровень		низкий уровень	
			кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%
1	2	12	6	50	6	50	-	-
2	3	14	10	71,4	4	28,6	-	-
3	4	38	28	73,7	10	26,3	-	-
4	5	9	6	66,7	3	33,3	-	-
5	Итого	73	50	68,5	23	31,5	-	-

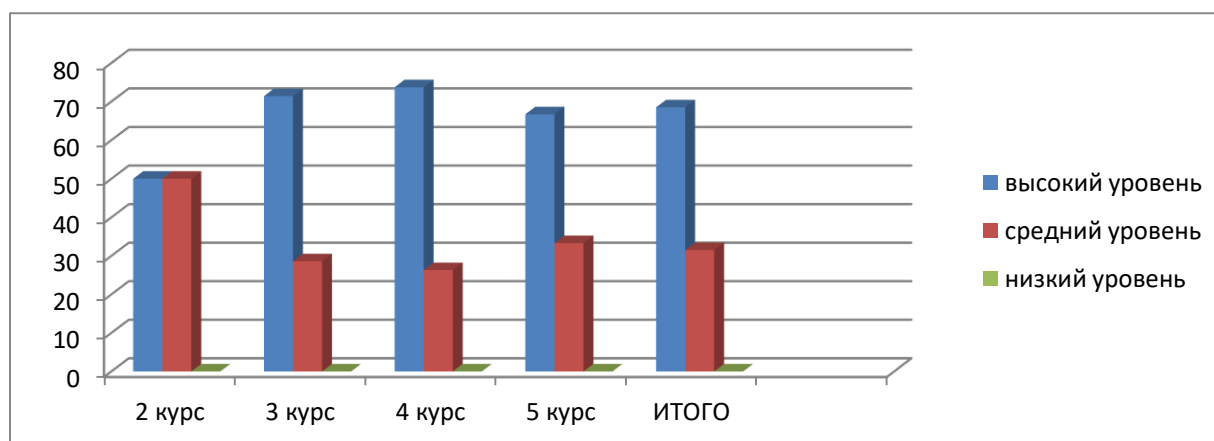


Рисунок 23 - Уровни сформированности способности к саморазвитию (в %)

В таблице 6 представлены результаты установления корреляционной зависимости между способностью к саморазвитию и наличием лидерских качеств.

Таблица 6 - Корреляционная связь между способностью к саморазвитию и лидерскими качествами

№	курс	кол-во человек	лидерские качества, баллы	способность к само-развитию, баллы	коэф-фициент корреляции, r	коэффициент детерминации, D	t-критерий Стьюдента, t_{ϕ}
1	2	12	24,9	56,1	0,861652	74,2 %	$t_{\phi} (5,35) > t_{st} (2,228)$
2	3	14	29,4	62,0	0,544392	29,6 %	$t_{\phi} (2,24) > t_{st} (2,179)$
3	4	38	25,2	57,3	0,558822	31,2 %	$t_{\phi} (4,04) > t_{st} (2,021)$
4	5	9	27,2	56,7	0,755974	57,1 %	$t_{\phi} (3,05) > t_{st} (2,365)$
5	Итого	73	26,7	58,0	0,68021	46,3 %	$t_{\phi} (7,82) > t_{st} (1,990)$

Полученные коэффициенты корреляции иллюстрируют, что между лидерскими качествами и способностью к саморазвитию существуют положительные значимые взаимосвязи (сильная связь для 2 и 5 курсов и средняя связь для 3 и 4 курсов).

Коэффициент детерминации, в данном случае, показывает, что в среднем 46,3 % взаимосвязи между лидерскими качествами и способностью к саморазвитию обусловлено их взаимовлиянием, т.е. чем выше способность к саморазвитию, тем более выражены лидерские качества студентов. При этом коэффициент детерминации достоверно выше у студентов 2 курса (74,2 %) и 5 курса (57,1 %), чем у 4 (31,2 %) и 3 (29,6 %) курсов.

Для оценки достоверности коэффициента взаимосвязи между лидерскими качествами и способностью к саморазвитию использовался t-критерий Стьюдента, который вычисляется по формуле:

$$t_{\phi} = \frac{r_{xy} \sqrt{n-2}}{\sqrt{1-r_{xy}^2}}$$

где r_{xy} - выборочный коэффициент корреляции;

n – объем выборки.

При среднем значении коэффициента корреляции (2 – 5 курсы в целом):

$$t_{\phi} = \frac{0,68021 \sqrt{73-2}}{\sqrt{1-0,68021^2}} = 7,82.$$

Табличное критическое значение t_{st} при $n - 2 = 71$ и $\alpha = 0,05$ равно 1,990.

Так как $t_{\phi} (7,82) > t_{st} (1,990)$, нулевая гипотеза отклоняется, между признаками существует значимая положительная взаимосвязь. Найденный коэффициент корреляции достоверен.

Таким образом, на основании проведенного эмпирического исследования можно сформулировать следующие выводы:

1. Для всех студентов – будущих педагогов характерна высокая степень стремления к саморазвитию.
2. Для студентов характерен высокий уровень активного саморазвития, а также (в меньшей степени) формирующаяся система саморазвития, зависящая от внешних условий.
3. Между лидерскими качествами и способностью к саморазвитию существует значимая взаимосвязь: чем выше способность к саморазвитию, тем более выражены лидерские качества студентов.

Педагогика смысла является основным вектором, определяющим развитие самоэффективности. Самоэффективность является категорией системы психологических понятий «само» (саморазвитие, саморегуляция, самоорганизация, самоменеджмент, самообразование и другие). Данные понятия являются в настоящее время современными универсальными компетенциями. Понятие «само» вносит в сложносоставные понятия следующие значения: направленность действия на самого себя; совершение действия непроизвольно, самостоятельно. Группу понятий «само» можно понимать как единую систему,

объединяющую психологические по содержанию понятия однородной структуры, обладающие двумя общими признаками: описываемые ими значения имеют психологическую природу; субъект и объект описываемой активности принадлежат к одной системе.

В широком понимании самоэффективность как неотъемлемая часть самосистемы – это вера в собственные способности к организации и осуществлению действий, необходимых для разрешения предполагаемых ситуаций. Данное определение самоэффективности дано А. Бандурой – основоположником теории социального обучения. Другими словами, самоэффективность есть вера человека в свою способность добиться успеха в той или иной ситуации. Понятие самоэффективности на основе проведенного семантического анализа может быть охарактеризовано следующим образом: как внутренняя убежденность или уверенность в себя; внутренний механизм регулирования активности; форма проявления субъектности; компонент самосознания [13].

Специалисты с высокой эффективностью рассматривают сложные проблемы как актуальные задачи, которые обязательно будут решены в процессе целенаправленной деятельности. Напротив педагоги с низким уровнем самоэффективности избегают сложных задач и верят, что их решение выходит за пределы возможностей, быстро теряют уверенность в своих способностях и силах. Самоэффективность является значимым качеством личности педагога – инициатора непрерывного образовательного движения. Особенно важным представляется изучение самоэффективности в профессиональной деятельности современного педагога, поскольку именно представление о собственной компетентности, а не сами по себе умения, личностные качества и способности, выступает необходимым мотивационным умением, детерминирующим поведение человека, его стремление к непрерывному образованию и определяющим степень настойчивости и упорства при выполнении конкретных профессиональных действий. Личностная компетентность является целостным, динамическим, многокомпонентным образованием, содержащим представления педагога о наличии у него профессионально важных качеств и уверенность в том,

что он сумеет квалифицированно использовать комплекс этих качеств для достижения успехов в своей профессиональной деятельности [6].

Таким образом, самоэффективность педагога – личностное качество, которое проявляется во внутренней убежденности или уверенности в собственных профессионально-педагогических действиях. В отличие от объективного знания, вера в собственные возможности субъективна и личностна, зависит от самого педагога и его усилий по достижению профессионально-педагогических задач. Основные направления развития самоэффективности педагога определяются на основе смыслов профессиональной деятельности.

Развитие самоэффективности педагога профессионального образования на основе педагогики смысла значительно трансформируется в условиях современной интегративной среды. В классической педагогике среда, с точки зрения Л.С. Выготского, выступает источником развития человека, его субъектности. Согласно теории воспитания А.С. Макаренко развивает среда, которая организуется наиболее выгодным образом. При этом всегда существует взаимовлияние субъекта и окружения. С позиций теории саморазвития специалиста в современных средовых условиях, образовательная среда педагога представляет собой совокупность внешних стимулов самообразовательной деятельности, содержательных источников формирования профессионально-личностной позиции, возможностей коммуникации в педагогической деятельности.

Сетевые сообщества Интернета как глобальная социокультурная среда предоставляют большие вариативные возможности для развития педагога, осуществляющего выбор профессионально-развивающих ресурсов в данных условиях. Одним из важнейших условий повышения качества образовательного процесса является переход от уровня локальных образовательных сред к современной образовательной макросреде, формирующейся под влиянием информатизации и интеграционных процессов.

В пилотажном исследовании самооффективности педагога приняло участие 122 преподавателя вуза в возрасте до 35 лет, имеющих стаж педагогической деятельности от 3 до 5 лет.

Преподаватели были распределены на 5 групп (1 группа – 21 респондент, 2 группа – 25 респондентов, 3 группа – 25 респондентов, 4 группа – 27 респондентов, 5 группа – 24 респондента). В исследовании использована методика, направленная на выявление уровня самооффективности (уровень определялся при помощи модифицированного теста смысложизненных ориентаций, автор А.Н. Леонтьев).

На основе понимания педагогики смысла как системы взглядов, знаний и представлений о смысле профессионально-педагогической деятельности и месте педагога в современном социуме, а самооффективности педагога как личностного качества, которое проявляется во внутренней убежденности или уверенности в собственных профессионально-педагогических действиях, определены следующие компоненты самооффективности педагога профессионального образования в условиях интегративной среды:

- осмысление профессионально-педагогической цели;
- смысл профессионально-педагогической деятельности;
- результаты профессионально-педагогической деятельности;
- локус контроля «Я»;
- локус контроля «Профессионально-педагогическая деятельность»;
- осмысленность самооффективности профессионально-педагогической деятельности как обобщенный компонент.

Основными показателями самооффективности педагога профессионального образования являются:

- доступность, оригинальность используемых способов профессионально-педагогической деятельности, приемов изложения учебного материала, форм общения, методов воспитательного воздействия на учащихся;
- действия не по шаблону, выход за рамки инструкций, рассмотрение учебного материала в нестандартном, неожиданном аспекте;

- широкое использование интуиции, позволяющей непосредственно усматривать путь решения педагогической задачи; склонность к импровизации и экспромту в педагогической деятельности;
- направление деятельности не на подчинение педагогической ситуации, а на целенаправленное ее преобразование;
- увлеченность самим процессом профессиональной деятельности;
- способность при педагогических неудачах не терять стимула к поиску новых оптимальных решений в педагогической ситуации;
- способность к опережающему отражению, синтезу (склеиванию сензитивно-перцептивного и вербально-понятийного отражения ситуации), что помогает предвидеть неожиданные сбои и осуществлять их профилактику.

В результате пилотажного исследования определены уровни сформированности саморазвития педагога профессионального образования в условиях современной интегративной образовательной среды.

Первый компонент – осмысление профессионально-педагогической цели, характеризующий наличие или отсутствие педагогических целей и в чем их сущность, в проведенном исследовании показал высокий уровень преподавателей высшей школы 38,4 балла из 42, что соответствует 91,4 %.

Второй компонент – смысл профессионально-педагогической деятельности, характеризующий восприятие испытуемыми педагогического процесса и его смысла, соответствует 73,8 % (31 и 42 балла) – уровень выше среднего.

Третий компонент – результаты профессионально-педагогической деятельности, отражающая оценку пройденного отрезка деятельности и удовлетворенности ее результатами, составляет 28 баллов по отношению к максимальным 35 или 80% – выше среднего. Показатели данного блока характеризуют личную ответственность преподавателей за постановку и реализацию жизненных целей, высокую удовлетворенность прожитым отрезком жизни, наличие в будущем целей, перспективы, придающие жизни направленность и осмысленность.

Локус контроля «Я» – четвертый компонент, отражающий веру в собственную возможность осуществлять контроль над жизнью, составил 23 балла из 28, что составило 82,1 % (выше среднего).

Локус контроля «Профессионально-педагогическая деятельность» (пятый компонент), характеризующий общее мировоззренческое убеждение в возможности контролировать профессионально-педагогическую деятельность, 34,8 и 42, соответственно 82,9 %.

Общий показатель – осмысленность самоэффективности профессионально-педагогической деятельности – у преподавателей профессионального образования составил 86,9 % (121,6 из 140 баллов) – высокий уровень.

Таким образом, исходя из результатов проведенного исследования, испытуемых можно их разделить на две группы.

Первую группу преподавателей, имеющих недостаточный уровень самоэффективности, характеризуют:

1) *смыслжизненные и профессионально-педагогические ориентиры*: низкие показатели осмысленности профессионально-педагогического целеполагания; неудовлетворенность процессом педагогической деятельности и профессиональной самореализации; низкий индекс профессиональной удовлетворенности и общей педагогической адаптированности, приспособленности к жизни; подчиненность непосредственным профессиональным и жизненным связям; отсутствие выраженной способности управлять своей профессиональной деятельностью и свободно принимать педагогические решения;

2) *профессиональные качества*: отсутствие педагогического творчества; недостаток рефлексии на собственную профессиональную деятельность; поглощенность педагогической ситуацией, конфликтность; соперничество и избегание как преобладающая форма педагогического общения; напряженность в отношениях с обучающимися; склонность к применению дисциплинарных мер, формализму в преподавании; неудовлетворенность собственной

профессионально-педагогической деятельностью и желание поскорее уйти на пенсию;

3) *эмоциональное состояние*: эмоциональная неустойчивость, предрасположенность к отрицательным эмоциям; высокий уровень эмоционального выгорания, приводящий к физическому и психическому истощению, ощущение себя старше своих лет.

Во второй группе преподавателей, имеющих достаточный уровень самооффективности, выявлены:

1) *смыслжизненные и профессионально-педагогические ориентиры*: высокие показатели осмысленности профессионально-педагогической деятельности; удовлетворенность процессом педагогической жизни и уровнем профессиональной самореализации; относительно высокие показатели, характеризующие локус контроля «Я» (я – хозяин жизни) и управляемости жизни (по данным теста Д.А. Леонтьева); отношение к профессиональной деятельности как наиболее значимому делу своей жизни;

2) *профессиональные качества*: высокий уровень педагогического творчества; рефлексия на собственную профессиональную деятельность; стремление выйти за пределы непосредственной педагогической ситуации, определить, насколько реализованы собственные профессиональные планы и границы своих возможностей; неконфликтность; сотрудничество, как доминирующая форма общения с учащимися и разрешения трудных ситуаций; создание атмосферы доверия в классе, пробуждение у учащихся непосредственного интереса к учебному предмету; желание продолжить профессиональную деятельность после достижения пенсионного возраста;

3) *эмоциональное состояние*: эмоциональная стабильность, склонность к положительным эмоциям; способность получить эмоциональное удовлетворение в самом процессе педагогической деятельности; низкий уровень эмоционального выгорания и относительно более высокие показатели физического и психического здоровья, ощущение себя моложе своих лет.

Сопоставление и анализ обеих групп показывает, что на самом деле они представляют собой не просто совокупность некоторых качеств и проявлений, но определенную иерархию, ведущими компонентами которой являются смысложизненные и профессионально-педагогические ориентации и самооффективности педагогов в тесном единстве и взаимосвязи. Судя по всему указанная связь имеет общую психологическую основу: и поиск педагогического смысла, и самооффективность педагога предполагают «выход за пределы непосредственных жизненных (профессионально-педагогических) связей» (С.Л. Рубинштейн), за пределы ситуации и установления своего отношения к собственной жизни и профессиональной деятельности: педагоги с низким уровнем самооффективности «внутри жизни», они поработаны множеством конкретных обстоятельств и обязанностей, что делает профессиональный труд однообразным, рутинным, эмоционально непривлекательным; педагоги с высоким уровнем самооффективности «прерывают» этот рутинный поток жизни, выходят за его пределы. Поиск смысла жизни для них – это в то же время и поиск путей педагогического творчества приводит к осмысленности жизни.

Под осмысленностью жизни понимают онтологическую значимость, т.е. переживания личностью смысла своего бытия, наполненности жизни, общее фоновое эмоциональное состояние личности.

Смысл жизни, смысл бытия — философская и духовная проблема, имеющая отношение к определению конечной цели существования, предназначения человечества, человека как биологического вида, одно из основных мировоззренческих понятий, имеющее огромное значение для становления духовно-нравственного облика личности. Ценностно-смысловое отношение к профессии можно и нужно воспитывать. Чрезвычайно важно цели и задачи учебного процесса вуза соотносить с проблемой смысложизненных ориентаций будущего педагога профессионала.

Результаты пилотажного исследования показали, что необходима организация тьюторского сопровождения развития самооффективности педагога профессиональной образовательной организации. Педагогический компонент

исследования заключается в организации тьюторского сопровождения личностно-профессионального саморазвития педагога.

Новизна результатов исследования по сравнению с ранее опубликованными материалами заключается в качественно ином подходе к обоснованию саморазвития педагога на основе смысложизненных ориентиров. Такое представление позволит значительно усовершенствовать процесс саморазвития будущего педагога как личности и профессионала в условиях интегративной образовательной среды.

С целью выявления способности педагогов к саморазвитию и преодолению барьеров педагогической деятельности было проведено исследование, в котором принимали участие преподаватели профессиональных образовательных организаций. В исследовании определялись как стимулирующие, так и препятствующие факторы, влияющие на процесс личностно-профессионального саморазвития в условиях интегративной образовательной среды.

В исследовании использована адаптированная к цели и задачам исследования методика В.Г. Маралова «Диагностика способности педагога к саморазвитию и преодолению барьеров педагогической деятельности». Методика основана на проведении самооценки по 5-балльной системе:

- 1 балл – минимальное значение;
- 5 баллов – максимум.

В результате исследования выявлены две категории педагогов:

- 1 группа - «Активное саморазвитие» (80 % педагогов – наибольшее количество от общего числа);
- 2 группа - «Формирующуюся система саморазвития, зависящая от условий» (20 % педагогов от общего количества педагогов, принявших участие в исследовании).

Для каждой категории педагогов по группам препятствующих и стимулирующих факторов подсчитывался средний балл по каждому фактору, затем эти факторы ранжировались. Результаты проведенного исследования представлены в таблицах 7 – 9.

Таблица 7 – Стимулирующие и препятствующие факторы педагогов с активным саморазвитием

№	факторы	баллы
	<i>Препятствующие факторы</i>	
1.	Собственная инерция.	3,88
2.	Недостаток времени.	3,81
3.	Состояние здоровья.	3,31
4.	Разочарование в результате имевшихся ранее неудач.	3,0
5.	Отсутствие поддержки и помощи в этом вопросе со стороны руководителей.	2,81
6.	Неадекватная обратная связь с членами коллектива и руководителями, т.е. отсутствие объективной информации о себе.	2,63
7.	Ограниченные ресурсы, стесненные жизненные обстоятельства.	2,63
8.	Враждебность окружающих (зависть, ревность), их плохое восприятие перемен во мне и моего стремления к новому.	2,44
	<i>Стимулирующие факторы</i>	
1.	Интерес к работе.	4,63
2.	Методическая работа.	4,56
3.	Внимание к этой проблеме руководителей.	4,56
4.	Пример и влияние руководителей.	4,50
5.	Занятия самообразованием.	4,50
6.	Доверие.	4,44
7.	Пример и влияние коллег.	4,38
8.	Организация труда.	4,31
9.	Новизна деятельности, условий работы и возможность экспериментировать.	4,25
10.	Возрастающая ответственность.	4,13
11.	Возможность получить признание в коллективе.	4,13
12.	Обучение на курсах.	4,06

Таблица 8 – Стимулирующие и препятствующие факторы педагогов с формирующейся системой саморазвития, зависящей от условий

№	факторы	баллы
	<i>Препятствующие факторы</i>	
1.	Недостаток времени.	4,0
2.	Собственная инерция.	3,25
3.	Состояние здоровья.	3,25
4.	Разочарование в результате имевшихся ранее неудач.	3,0
5.	Ограниченные ресурсы, стесненные жизненные обстоятельства.	2,75
6.	Отсутствие поддержки и помощи в этом вопросе со стороны руководителей.	2,25
7.	Враждебность окружающих (зависть, ревность), их плохое восприятие перемен во мне и моего стремления к новому.	2,25
8.	Неадекватная обратная связь с членами коллектива и руководителями, т.е. отсутствие объективной информации о себе.	2,25
	<i>Стимулирующие факторы</i>	
1.	Обучение на курсах.	5,0
2.	Пример и влияние коллег.	5,0
3.	Пример и влияние руководителей.	5,0
4.	Методическая работа.	4,75
5.	Организация труда.	4,5
6.	Внимание к этой проблеме руководителей.	4,25
7.	Доверие.	4,25
8.	Новизна деятельности, условий работы и возможность экспериментировать.	4,0
9.	Интерес к работе.	4,0
10.	Занятия самообразованием.	3,75
11.	Возрастающая ответственность.	3,75
12.	Возможность получить признание в коллективе.	2,5

Таблица 9 – Ранжирование стимулирующих и препятствующих факторов саморазвития педагогов

№	Факторы	Ранг фактора	
		1 группа «Активное саморазвитие»	2 группа «Формирующаяся система саморазвития»
	<i>Стимулирующие факторы</i>		
1.	Интерес к работе.	1	9
2.	Методическая работа в образовательной организации.	2	4
3.	Внимание к проблеме саморазвития руководителей.	3	6
4.	Пример и влияние руководителей.	4	3
5.	Занятия самообразованием.	5	10
6.	Доверие.	6	7
7.	Пример и влияние коллег.	7	2
8.	Организация труда в образовательной организации.	8	5
9.	Новизна деятельности, условий работы и возможность экспериментировать.	9	8
10.	Возрастающая ответственность.	10	11
11.	Возможность получить признание в коллективе.	11	12
12.	Обучение на курсах.	12	1
	<i>Препятствующие факторы</i>		
1.	Собственная инерция.	1	2
2.	Недостаток времени.	2	1
3.	Состояние здоровья.	3	3
4.	Разочарование в результате имевшихся ранее неудач.	4	4
5.	Отсутствие в коллективе объективной информации о себе.	5	7
6.	Ограниченные ресурсы, стесненные жизненные обстоятельства.	6	5
7.	Неадекватное восприятие окружающими перемен и стремления к новому.	7	6

Таким образом, результаты проведенного исследования позволяют сформулировать следующие основные выводы:

- основными факторами, стимулирующими саморазвитие педагогов, являются: интерес к работе и организация научно-методической деятельности в образовательной организации – для педагогов с активным саморазвитием; обучение на курсах, пример и влияние коллег - для педагогов с формирующейся системой саморазвития;
- к факторам, в наибольшей степени препятствующим процессу личностно-профессионального саморазвития педагога, относятся собственная инерция и недостаток времени.

Полученные результаты исследования позволяют повысить качество тьюторского сопровождения личностно-профессионального саморазвития педагога в условиях интегративной образовательной среды.

Кроме этого, выявлялись критерии оценки результативности собственного развития и своих достижений (оценка значимости критериев по 5-балльной системе). Результаты исследования представлены в таблице 10.

Таблица 10 – Критерии оценки педагогами результативности собственного труда и достижений

№	Критерии оценки	Баллы
1.	Внутреннее удовлетворение результатом собственного труда.	4,53
2.	Положительная оценка труда студентами и их родителями.	4,47
3.	Установление стимулирующей надбавки или премии за результат труда.	4,31
4.	Признание успехов администрацией образовательной организации.	4,12
5.	Возможность использования достигнутых результатов в собственной карьере.	4,12
6.	Признание со стороны коллег.	4,00
7.	Общественное признание (на уровне муниципалитета, региона и на федеральном уровне).	3,71
8.	Сравнение результатов творческого труда с достижениями, достигнутыми другими педагогами.	3,65
9.	Использование результатов коллегами в коллективе или в других образовательных организациях.	3,63
10.	Критика достигнутых результатов в коллективе или профессиональном сообществе.	3,50

Другой вопрос предполагал выбор наиболее значимых факторов в оценке успешности достигнутых результатов саморазвития. Оценка значимости

критериев, представленных в таблице 11, проводилась по 5-балльной системе (от минимума 1 балл до максимума 5 баллов).

Таблица 11 – Оценка успешности достигнутых результатов саморазвития

№	Критерии оценки	Баллы
1.	Оценка обучающимися	4,71
2.	Ваша собственная самооценка	4,50
3.	Внешняя оценка:	
3.1	Коллег	4,41
3.2.	Администрации	4,41
3.3	Родителей	4,13
3.4	Профессионального сообщества	4,06
3.5	Органов управления образованием	4,00

Таким образом, наиболее значимыми для педагогов являются оценка успешности достигнутых результатов саморазвития обучающимися и коллегами, а также собственная самооценка.

Заключение

Процесс личностно-профессионального саморазвития педагога в условиях интегративной образовательной среды непрерывен и цикличен по своей сущности. Такой процесс проектируется и осуществляется самим педагогом по концентрическому принципу в совокупности мотивационного, проектировочного, деятельностно-практического, рефлексивного, эмоционально-волевого компонентов. Интегративная образовательная среда как открытая макросистема предоставляет современному педагогу практически неограниченные возможности в его саморазвитии как личности и профессионала в условиях масштабной цифровизации общества.

Основой концепции личностно-профессионального саморазвития педагога в интегративной образовательной среде является концептуальная модель данной среды как профессионально-развивающей макросистемы, ее отличительной особенностью является идея уровневой интеграции. Интегративная образовательная среда, обладающая свойствами дискретности, иерархичности, целостности, вариативности, интенсивности, обеспечивает преемственность непрерывного процесса саморазвития и, в конечном итоге, формирование педагога как профессионала. При этом основополагающими факторами являются механизмы собственной активности в работе над собой, потенциал педагога, его смыслы, потребности и мотивы, определяющие стремление к профессиональному росту и развитию как личности.

Модель процесса личностно-профессионального саморазвития педагога в интегративной образовательной среде, включающая средовую и процессуальную субмодели, является основой для проектирования индивидуальных профессионально-развивающих траекторий на основе принципа вариативности. Такой подход позволяет конструировать траектории саморазвития многообразными путями и способами, поиск которых определяется вариативной сущностью самой интегративной образовательной среды.

Результативность личностно-профессионального саморазвития педагога в условиях интегративной образовательной среды определяется на основе мониторинга индивидуальных показателей саморазвития по мотивационно-ценностному, ориентировочно-целевому, результативно-технологическому, оценочно-аналитическому и регулятивно-самоорганизационному критериям.

Процесс личностно-профессионального саморазвития педагога является автономным процессом, который осуществляется непосредственно самим педагогом. Вместе с этим результативность данного процесса может быть значительно повышена при условии оптимального сочетания самоменеджмента и тьюторского сопровождения саморазвития, а также проведения анализа потенциальных возможностей и рисков личностно-профессионального саморазвития.

Теоретические положения и выводы, содержащиеся в монографии, содержат решение актуальной для педагогики научной проблемы обоснования и системной модернизации процесса личностно-профессионального саморазвития педагога в условиях современной интегративной образовательной среды. В результате исследования обоснована потребность в концептуальном изменении процесса личностно-профессионального развития, ориентированного на непрерывность и смещение акцентов развития на саморазвитие.

Результаты исследования, представленные в данной монографии, являются концептуальной основой для дальнейших теоретических и эмпирических исследований особенностей процесса личностно-профессионального саморазвития педагогов общего, профессионального и дополнительного образования в условиях интегративной образовательной среды на основе принципа концентрического развития и с учетом специфики конкретных образовательных организаций.

Литература

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. - М.: Мысль, 1991. - 299 с.
2. Акмеологический словарь / Под ред. А.А. Деркача. - М., 2010. - 161 с.
3. Алтухова Е.В. Основы акмеологии. – Воронеж: ФГОУ ВПО Воронежский ГАУ, 2011.
4. Андреев В.И. Ресурсный подход к активизации инновационной деятельности и саморазвитию личности в условиях высшего педагогического образования // Образование и саморазвитие. – 2011. - № 1 (23). – С. 3-7.
5. Анцыферова Л.И. Психология формирования и развития личности // Человек в системе наук. - М., 1989. - С. 426-433.
6. Байбанова Ф.А. Динамические особенности личностной самоэффективности будущего педагога // Фундаментальные исследования. - 2014. - № 11. - С. 2719-2723.
7. Безуглов И.Г., Лебединский В.В., Безуглов А.И. Основы научного исследования. - М.: Академический Проект, 2008. - 194 с.
8. Бордовская Н.В. Профессионально-личностное развитие будущего специалиста как психолого-педагогическая проблема // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. - 2012. - № 145. - С. 28-43.
9. Боротко Н.М. Моделирование в психолого-педагогических исследованиях // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. - 2006. - № 1. - С. 11-15.
10. Выготский Л.С. Педагогическая психология. - М.: Педагогика-Пресс, 1996. - 536 с.
11. Вялых В.В., Неволina В.В. Анализ профессионального саморазвития личности с позиции синергетического подхода // Дискуссия. - 2015. - № 9 (61). - С. 125-129.
12. Гаранина Ж.Г. Мотивационно-смысловые компоненты в структуре личностно-профессионального саморазвития будущих специалистов //

Гуманитарий: актуальные проблемы гуманитарной науки и образования. - 2014. - № 3 (27). - С. 28-34.

13. Гончар С.Н., Клименко И.В. Самоэффективность как значимое качество личности педагога – инициатора непрерывного образовательного движения // Вестник Саратовского областного института развития образования. - 2015. - № 4. - С. 123-129.

14. Дахин А.Н. Моделирование в педагогике // Идеи и идеалы. - 2010. - № 1. - Т. 2. - С. 11-20.

15. Демидова Н.И. Анализ подходов к понятию «образовательная среда» в научной мысли XX века // Известия Саратовского университета – 2009 - Т.9. - Сер. Философия. Психология. Педагогика, вып. 4. - С. 113-115.

16. Докука С.В. Клиповое мышление как феномен информационного общества // Общественные науки и современность. – 2013. - № 2. – С. 169-176.

17. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития. - М.: Академия, 2006. - 240 с.

18. Зимняя И.А. Интегративный подход к оценке единой социально-профессиональной компетентности выпускников вузов / И.А. Зимняя, Е.В. Земцова // Высшее образование сегодня. - 2008. - № 5. - С. 14-19.

19. Иванов Д.А. Экспертиза педагогической экспериментальной и инновационной деятельности: как ее организовать и провести. – М.: Чистые пруды, 2009. – 32 с.

20. Изотова Л.Е., Киселёва Е.С., Романов Д.А. Особенности SWOT-анализа компетенций и личностно-профессиональных качеств // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2016. - № 5 (135). – С. 105-110.

21. Исаева Н.И. Психологические критерии оценки образовательной среды вуза // Современные проблемы науки и образования. - 2014. - № 6. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=16751>.

22. Каверин Ю.А. Творческое саморазвитие учителя как процесс совершенствования его профессионализма // Вестник ТГПУ. - 2009. - № 10 (88). - С.55-58.

23. Колесникова И.А., Горчакова-Сибирская М.П. Педагогическое проектирование. - М.: Издательский центр «Академия», 2005. - 288 с.
24. Кошель В.А., Сегал А.П. «Клипное мышление» как форма обыденного сознания // Международный академический вестник. – 2015. - № 4 (10). – С. 15-23.
25. Крылова Н.Б. Культурология образования. - М.: Народное образование, 2000. - 272 с.
26. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. - М.: Высшая школа, 1990.
27. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. - М.: Политиздат, 1975. - 304 с.
28. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: в 2-х т. Т. 1. - М.: Педагогика, 1983. - 392 с.
29. Лернер П.С. Проектирование образовательной среды по формированию профориентационно значимых компетентностей учащихся // Школьные технологии. - 2007. - № 5. - С. 86-92.
30. Маджуга А.Г. Концептуально-теоретические основы фрактальной педагогики как новой области социально-гуманитарного знания / А.Г. Маджуга, И.А. Синицина, Е.В. Филипенко // Научный диалог. - 2015. - № 12 (48). - С. 450-459.
31. Майоров А.Н. Мониторинг в образовании. – М.: Интеллект-Центр, 2005. – 424 с.
32. Мандельброт Б. Фрактальная геометрия природы. М.; Ижевск, 2010.
33. Маслоу А. Самоактуализация // Психология личности / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузыря. - М., 1982. - 288 с.
34. Минюрова С.А. Личностно-профессиональное саморазвитие как порождающая субъекта деятельность // Образование и наука. - 2006. - № 2 (38). - С. 95-104.
35. Монахов В.М. Технологии проектирования методических систем с заданными свойствами // Высшее образование в России. - 2011. - № 6. - С. 59-65.

36. Николаева Е.В. К типологии фракталов в теории культуры // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 1: Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, политология, культурология. - 2013. - № 1 (113). - С. 226-232.
37. Николаева Е.В. Концептуальный фрактал в культурных системах // Вестник Челябинского государственного университета. - 2013. - № 13 (304). - Философия. Социология. Культурология. Вып. 29. - С. 66-70.
38. Новиков А.М., Новиков Д.А. Построение образовательных моделей // Инновационные проекты и программы в образовании. - 2010. - № 1. - С. 3-9.
39. Новиков А.М., Новиков Д.А. Структура управленческой деятельности в системе образования // Специалист. - 2011. - № 12. - С. 2-8.
40. Новиков Д.А. Управление, деятельность, личность. - М.: ИПУ РАН, 2020. - 80 с.
41. Ожегов С.И. Словарь русского языка / С.И. Ожегов; Под общ. ред. проф. Л.И. Скворцова. – М.: ООО «Издательский дом ОНИКС 21 век»: ООО «Издательство «Мир и Образование», 2005. - 723 с.
42. Остапенко А.А. Теория педагогической системы Н.В. Кузьминой: генезис и следствия // Человек. Сообщество. Управление. - 2013. - № 4. - С. 37-52.
43. Панова Н.В. Сущность личностно-профессионального развития педагога на различных этапах жизненного пути // Вестник ТГПУ. - 2010. - № 4 (94). - С. 5-11.
44. Патрахина Т.Н. SWOT-анализ как инструмент планирования стратегии образовательной организации // Интернет-журнал «Наукovedение». – 2015. – Т. 7, № 2. URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/08PVN215.pdf>.
45. Педагогическая акмеология: коллективная монография / под ред. О.Б. Акимовой; ФГАОУ ВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т». - Екатеринбург, 2012. - 251 с.
46. Поликарпов В.С., Поликарпова Е.В., Поликарпова В.А. Фрактальный подход как методологическое основание взаимосвязи естествознания и

медицины // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. - 2014. - № 11. - С. 493-496.

47. Попов Л.Н. Систематизация методологических принципов (подходов) педагогики // Педагогическое образование в России. - 2012. - № 1. - С. 15–21.

48. Потапов А.А. Фрактальный метод, фрактальная парадигма и метод дробных производных в естествознании // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. - 2012. - № 5 (2). - С. 172-180.

49. Розин В.М. Тьюторская педагогика как точка роста современной культуры и сопровождение становящейся личности // Культура и искусство. – 2014.- № 6. – С. 668-679.

50. Рубинштейн С.Л. Избранные философско-психологические труды. Основы онтологии, логики и психологии. - М.: Наука, 1997. - 463 с.

51. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. - СПб: Издательство «Питер», 2000. - 712 с.

52. Светенко Т.В., Галковская И.В., Яковлева Е.Н. Стратегический менеджмент в образовании. – М.: АПК и ППРО, 2007. – 76 с.

53. Симонова А.А. Самоменеджмент педагога: сущность, содержание, технологии. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2008. – 136 с.

54. Скуднова Т.Д. Акмеологический подход в психолого-педагогическом образовании // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. -2012. - № 1. - С. 130-134.

55. Сокерина С.В. Применение интегративно-конвергенциального подхода к формированию системы управления развитием персонала высокотехнологичных компаний // Интернет-журнал «Науковедение». - 2017. - Том 9. - № 6. <https://naukovedenie.ru/PDF/31EVN617.pdf>.

56. Соколов А.В. Применение фрактальной методологии в гуманитарных науках // Время науки. - 2016. - № 3. - С. 12-18.

57. Софронова Н.В. Методики анализа педагогических систем // Фундаментальные исследования. – 2013. - № 11. – С. 578-583.

58. Справочник администрации школы по организации учебного процесса. - М.: Образовательный центр «Педагогический поиск», 2000. - 160 с.
59. Тарасенко В.В. Фрактальная логика. - М.: Прогресс-Традиция, 2002. - 160 с.
60. Тарасов С.В. Критерии и показатели эффективности образовательной среды // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. - 2015. - Т. 3. - № 4. - С. 18-30.
61. Татаринова В.А. Профессиональный самоменеджмент педагога // Научно-методический электронный журнал Концепт. - 2015. - Т. 26. - С. 236-240.
62. Университет как центр культуропорождающего образования. Изменение форм коммуникации в учебном процессе / М.А. Гусаковский, Л.А. Яценко, С.В. Костюкевич и др.; под ред. М.А. Гусаковского. - Мн.: БГУ, 2004. - 279 с.
63. Франкл В.Э. Быть человеком означает найти смысл. 100 главных слов / Сост. Элизабет Лукас. - М.: Никая, 2018. - 176 с.
64. Франкл В.Э. Человек в поисках смысла. - М.: Прогресс, 1990. - 368 с.
65. Хачатрян Э.В. Тьюторское сопровождение профессионального развития педагогов в процессе реализации инновационной деятельности // Обучение и воспитание: методики и практика. – 2014. - № 15. – С. 43-47.
66. Цукерман Г.А. Психология саморазвития личности. - М., 1995. - 288 с.
67. Щедровицкий Г.П. Мышление. Рефлексия. Оценка. М., 1994.
68. Щедровицкий Г.П. Философия. Наука. Методология. - М.: Школа культурной политики, 1997. - 642 с.
69. Ядровская М.В. Модели в педагогике // Вестник Томского государственного университета. - 2013. - № 366. - С. 139-143.
70. Яковлев Е.В., Яковлева Н.О. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2006. - С. 158-166.

71. Яковлева Н.О. Концепция педагогического проектирования: методологические аспекты. - М.: Академия труда и социальных отношений, 2002. - 194 с.
72. Ясвин В.А. Школьная среда как предмет измерения: экспертиза, проектирование, управление. - М.: Народное образование, 2019. - 448 с.
73. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. - М.: Смысл, 2001. - 365 с.
74. Ushakov A.A., Sazhina N.M., Sinitsyn Yu.N., Khentonen A.G., Grebennikov O.V., Fialko A.I. Meaning Pedagogy as a Vector for the Development of Vocational Teacher's Self-Efficacy in Integrative Environment (Педагогика смысла как вектор развития самооэффективности педагога профессионального образования в интегративной среде) // International Journal of Engineering and Technology (UAE). 2018. vol. 7. no. 4.36. pp. 970-977. URL:<https://www.sciencepubco.com/index.php/ijet/article/view/24933/12647>. DOI: 10.14419/ijet.v7i4.36.24933.

Приложение

Компоненты личностно-профессионального саморазвития педагога в условиях интегративной образовательной среды

Таблица А.1 – Соответствие компонентов и фракталов личностно-профессионального саморазвития функциям интегративной образовательной среды

Компоненты личностно-профессионального саморазвития педагога	Концептуальный фрактал самоорганизации	Функции интегративной образовательной среды
1. Мотивационный компонент	<i>Самоорганизация в управлении собственными потребностями и мотивами, стимулирующими процесс саморазвития педагога в условиях интегративной образовательной среды. Потребности возникают на смыслообразующей основе саморазвития.</i>	<i>Побудительная функция – условия среды определяют смыслы, потребности и мотивы, которые являются ведущими побудителями процесса личностно-профессионального саморазвития педагога.</i>
2. Проектировочный компонент	<i>Самоорганизация имеет основополагающее значение в проектировании как способности устанавливать цели – субъективные образы желаемых результатов саморазвития. Целеполагание осуществляется за счет внутренних факторов и мотивов без внешнего воздействия.</i>	<i>Прогностическая функция - интегративная образовательная среда определяет и инициирует процесс целеполагания как предполагаемого результата процесса саморазвития педагога.</i>
3. Деятельностно-практический компонент	<i>Самоорганизация в достижении поставленных целей в результате действий педагога на основе выбранных технологий (системы условий, форм, методов и средств решения поставленных задач).</i>	<i>Результативная функция – интегративная образовательная среда определяет получение собственного результата и опыта личностно-профессионального саморазвития педагога.</i>

4. Рефлексивный компонент	<i>Самоорганизация в проведении оценки результатов саморазвития, осуществлении рефлексии собственного развития как по внешним, так и, в первую очередь, собственным (внутренним) критериям.</i>	<i>Аналитическая функция – сравнительная оценка результатов осуществляется по собственным и внешним (средовым) критериям процесса личностно-профессионального саморазвития педагога.</i>
5. Эмоционально-волевой компонент	<i>Самоорганизация в управлении собственными эмоциями, мыслями и поведением на основе саморегуляции процесса и результатов личностно-профессионального саморазвития педагога в условиях интегративной образовательной среды.</i>	<i>Регулятивная функция – интегративная профессионально-развивающая образовательная среда способствует развитию эмоционально-волевой саморегуляции процесса и результата саморазвития педагога.</i>

Таблица А.2 – Соотношение самоменеджмента и тьюторского сопровождения процесса личностно-профессионального саморазвития педагога

Компоненты личностно-профессионального саморазвития педагога	Компетенции самоменеджмента	Педагогические условия тьюторского сопровождения саморазвития педагога
1. Мотивационный компонент	К1. Готовность к осознанному личностно-профессиональному самоизменению, стремление к непрерывному процессу самосовершенствования как признак творческой саморазвивающейся личности.	У1. Стимулирование развития внутренней мотивации к процессу самосовершенствования, инициирование саморазвития педагога, обучение основам самоорганизации деятельности.
2. Проектировочный компонент	К2. Способность самостоятельно определять цель и задачи саморазвития, прогнозировать его предполагаемый результат и временной формат, конструировать траекторию саморазвития.	У2. Оказание научно-методической помощи в конструировании индивидуальной профессионально-развивающей траектории саморазвития.

3. Деятельностно-практический компонент	К3. Способность к самостоятельному осуществлению спроектированной индивидуальной профессионально-развивающей траектории без постоянных внешних стимулов и контроля.	У3. Научно-методическое сопровождение процесса саморазвития педагога, обеспечение доступности профессионально-развивающих ресурсов, оказание помощи в реализации проекта саморазвития.
4. Рефлексивный компонент	К4. Самостоятельное проведение анализа процесса саморазвития, владение методами объективной оценки и самоанализа полученных результатов личностно-профессионального саморазвития в условиях интегративной образовательной среды.	У4. Проведение мониторинга и анализа личностно-профессионального саморазвития педагога на научно-методической основе, обобщение результатов саморазвития в продуктах педагогического творчества.
5. Эмоционально-волевой компонент	К5. Способность самостоятельно регулировать процесс личностно-профессионального саморазвития на основе самоконтроля деятельности, вносить коррективы в собственные действия по результатам саморазвития.	У5. Научно-методическое обеспечение процесса самоконтроля непрерывного процесса личностно-профессионального саморазвития педагога, обучение основам саморегуляции деятельности.

Таблица А.3 – Критерии и диагностическое обеспечение процесса личностно-профессионального саморазвития педагога

Компоненты личностно-профессионального саморазвития педагога	Критерии процесса саморазвития педагога	Диагностическое обеспечение
1. Мотивационный компонент	<i>Мотивационно-ценностный критерий</i> – включает уровень сформированности мотивов личностно-профессионального саморазвития педагога; личностно-значимые смыслы и характер имеющихся мотивов; степень осмысления затруднений в профессионально-педагогической деятельности, уровень потребности в личностно-профессиональном изменении; осознание ценности саморазвития как высшего смысла педагога; способность к систематическому и непрерывному самосовершенствованию.	Анкетирование с целью определения преобладающих смыслов, потребностей и мотивов саморазвития педагога в условиях интегративной образовательной среды.
2. Проектировочный компонент	<i>Ориентировочно-целевой критерий</i> – способности осуществлять целеполагание как проектирование, формулировать приоритетные задачи саморазвития, давать прогнозы в достижении реальных результатов, проектировать вариативную индивидуальную профессионально-развивающую траекторию, определять технологии, методы, приемы и средства саморазвития.	Методика самонаблюдения и самоанализа, методика оценки проектировочных и конструктивных компетенций педагога (по Н.В. Кузьминой).
3. Деятельностно-практический компонент	<i>Результативно-технологический критерий</i> – оценивает способность реализовывать в конкретной практической деятельности спроектированную индивидуальную	Анализ продуктов саморазвития, соотнесенных с результатами профессионально-педагогической деятельности (проекты, публикации, сертификаты,

	профессионально-развивающую траекторию в целях достижения результата собственного развития.	дипломы, педагогические разработки и др.).
4. Рефлексивный компонент	<i>Оценочно-аналитический критерий</i> – определяет уровни сформированности аналитических и рефлексивных компетенций, необходимых для объективной оценки результатов саморазвития; наличие стремления оценивать результаты профессионально-педагогической деятельности и саморазвития.	Методика оценки аналитических компетенций по результатам саморазвития.
5. Эмоционально-волевой компонент	<i>Регулятивно-самоорганизационный критерий</i> – оценивается уровень сформированности самоорганизации, саморегуляции и волевых характеристик педагога в организации и реализации саморазвития как личности и профессионала, сформированных компетенций управлять этим процессом, осуществлять его контроль; развитая способность к саморазвитию без оказываемого внешнего воздействия; самоконтроль деятельности; наличие умений корректировать собственные действия по результатам саморазвития.	Анализ тестирования с целью оценки сформированности эмоционально-волевой регуляции процесса саморазвития педагога.

Разработанная система соответствия процессуальных компонентов личностно-профессионального саморазвития педагога в условиях интегративной образовательной среды, представленная в таблицах А.1 – А.3, служит основанием для определения:

- фрактальной сущности процесса саморазвития педагога как личности и профессионала;
- функций интегративной образовательной среды в процессе саморазвития педагога;

- оптимального соотношения самоменеджмента и тьюторского сопровождения личностно-профессионального саморазвития педагога в интегративной образовательной среде;
- критериально-диагностического обеспечения в целях организации и проведения мониторинга процесса саморазвития педагога как личности и профессионала.

Ушаков Алексей Антонинович

Личностно-профессиональное саморазвитие педагога в условиях интегративной образовательной среды: теория и технология

Монография издана в авторской редакции

Сетевое издание

Главный редактор – Кирсанов К.А.

Ответственный за выпуск – Алимова Н.К.

Научное издание

Системные требования:

операционная система Windows XP или новее, macOS 10.12 или новее, Linux.

Программное обеспечение для чтения файлов PDF.

Объем данных 3 Мб

Принято к публикации «30» ноября 2020 года

Режим доступа: <https://izd-mn.com/PDF/59MNNPM20.pdf> свободный. – Загл. с экрана. – Яз. рус., англ.

ООО «Издательство «Мир науки»

«Publishing company «World of science», LLC

Адрес:

Юридический адрес – 127055, г. Москва, пер. Порядковый, д. 21, офис 401.

Почтовый адрес – 127055, г. Москва, пер. Порядковый, д. 21, офис 401.

<https://izd-mn.com/>

**ДАННОЕ ИЗДАНИЕ ПРЕДНАЗНАЧЕНО ИСКЛЮЧИТЕЛЬНО ДЛЯ ПУБЛИКАЦИИ НА
ЭЛЕКТРОННЫХ НОСИТЕЛЯХ**