

Антропологическое самоопределение взрослого обучающегося

Г. А. Игнатьева, О. В. Тулупова

Аннотация. Статья посвящена проблеме концептуально-теоретического обоснования современного институционального оформления образования взрослых в условиях все большей дивергенции между сложившимися институтами дополнительного профессионального образования педагогов и стремительными тенденциями развития технических, технологических достижений в институтах экономики, бизнеса и общества в целом.

Наше исследование проблемы антропологического самоопределения носит инновационно-поисковый характер, осмысливается через обширный, многоаспектный методологический анализ фундаментальных философско-педагогических исследований, работ в области философии и теории непрерывного образования вообще и образования взрослых в частности. Эта теоретико-методологическая работа определила цель организации и проведения исследования нового формата самоопределения взрослого обучающегося – антропологического самоопределения обучающегося взрослого в системе дополнительного профессионального образования, состоящую в разработке универсального формата профессионального саморазвития педагогов через обретение новой субъектности и авторства собственных осмысленных действий.

В ходе специально организованного проектного эксперимента использовался пакет методик: метод квалификационного и дисперсионного анализа, метод экспертных оценок и включенного наблюдения в ходе сюжетной ситуации, стратифицированный отбор и т. д., максимально приближенных к условиям реального сетевого проектирования и формирования нового типа поведения педагогов, а также условиям обучения взрослых.

Полученные в ходе проектного эксперимента результаты позволяют утверждать, что эффективным условием и механизмом формирования антропологического самоопределения обучающегося взрослого является фактор использования новых форматов организации профессиональной деятельности (деятельностное со-

держание, сюжетно-рефлексивные и событийно-деятельностные технологии синтезирующего типа).

Научная ценность данной статьи определяется выдвижением гипотезы об условиях и механизмах формирования антропологического самоопределения обучающихся взрослых в образовательной парадигме постиндустриального общества и подборе диагностического инструментария, приближенного к параметрам реального сетевого проектирования и формирования нового типа поведения педагогов.

Практическая значимость результатов представленного в статье исследования выражается в разработке нового инструментария выращивания новых профессионалов системы образования в условиях дополнительного профессионального образования.

Ключевые слова: антропологическое самоопределение, новые форматы самоопределения, дополнительное профессиональное образование, непрерывное образование взрослых

Введение

Образовательная парадигма постиндустриального общества актуализирует появление новой смысловой доминанты образования как достояния личности, средства ее самореализации в жизни [13, с. 182–183]. Данное утверждение, обозначенное академиком А. М. Новиковым, более чем справедливо именно по отношению к пониманию образования взрослых. Примерные параметры трансформации образования взрослых в соответствии с новой идеологией перехода и формирования особого отношения человека к практической организации мира, переосмыслением традиционных ориентиров и возникновением новых ценностей, связанных с главным целевым ориентиром – создание в дополнительном профессиональном образовании условий для развития деятельностных способностей обучающегося педагога видеть, какие возможности он может реализовать в этом мире, и создавать соответствующие условия, представлены в таблице.

Новые ценностно-целевые ориентиры переходного периода обучения взрослых

Параметры образования	Индустриальное общество	Постиндустриальное общество
------------------------------	--------------------------------	------------------------------------

взрослых		
1. Ценности	Развитие общественного производства	Самореализация человека, выполнение индивидуального жизненного проекта, «ценность призвания»
2. Мотивы	Образование как условие развития карьеры, повышения социального статуса	Образование как источник саморазвития человека, смысл жизни
3. Нормы	Устанавливаются внешними структурами, документально фиксируются в зачетных единицах образовательных программ	Определяются самим обучающимся с помощью специальных диагностических процедур, фиксируются в показателях личностных изменений, образовательных продуктах
4. Цели	Направленность на приобретение / совершенствование требуемых профессиональных / социальных навыков	Направленность на личностное самосовершенствование, приобретение универсальных метапредметных компетенций
5. Позиции участников образовательного процесса	Организатором процесса является обучающий, действующий по определенному тиражируемому в разных учебных группах проекту, обучающиеся в этом проекте играют роль ответственных исполнителей	Образовательный процесс проектируется и реализуется в совместном партнерском взаимодействии обучающихся и обучающихся, при этом они становятся со-авторами, сам процесс неповторим в другом сообществе, строится как образовательная си-

		туация – событие
6. Формы и методы	Информационно-демонстрационный метод с включением приемов активизации деятельности обучающихся (активные и интерактивные приемы), преобладает лекционно-семинарская форма обучения	Проектно-преобразующий метод, приоритет самостоятельной работы обучающихся, организация собственного образовательного маршрута, динамичная, гибкая структура образовательного процесса
7. Средства	Основными средствами обучения являются разрабатываемые обучающими информационно-методические материалы, в том числе ЭОРы	Средства обучения конструируются в образовательном сообществе, ключевым средством становится практический опыт его участников (как позитивный, так и негативный), связанный с изучаемым объектом, широко используются информационные ресурсы и СМИ
8. Контроль и оценка	Носят преимущественно стандартизированный характер (тестирование), исходя из требований (стандартов) выполнения того вида деятельности, освоению / совершенствованию которого посвящена учебная программа	Акцент на самооценку и самоконтроль, сочетаемый с квалифицированной экспертизой продукта, создаваемого обучающимся в процессе обучения и являющегося средством объективации полученных образовательных приращений

Теоретический анализ содержания дополнительного профессионального образования педагогов позволяет нам утверждать, что именно в концепте «антропологическое самоопределение» оказывается сосредоточено ключевое противоречие – отсутствие преемственности между нормативно-директивным содержанием и проектно-деятельностным, между практикой повышения квалификации и конкретной профессиональной деятельностью педагогов в образовательной организации, что требует использования принципа «versus» для синхронизации и координации отношений и двух противоположностей.

Исследование условий и механизмов перехода от единичных инноваций к целокупности способов инновационного образования обучающихся взрослых в системе дополнительного профессионального образования позволит обеспечить построение новых форматов развития нравственно-волевого антропологического капитала (ресурса) общественных преобразований постиндустриального этапа и становления педагога-профессионала.

Разрабатываемые и внедряемые нами в рамках Проектно-сетевого института инновационного образования (ФИП Минобрнауки РФ) новые форматы обучения взрослых представляют собой уникальный социокультурный механизм, обеспечивающий развитие основного ресурса развития общества – человека, в соответствии с исторически присущим российской модели просвещения гуманистическим императивом: давать знания и воспитывать нравственного человека.

Здесь следует отметить наличие двух векторов развития человеческого потенциала в условиях социокультурной модернизации: ориентация на достижение внешних атрибутов успешности человека или на его развитие на уровне личностного творческого роста [11, с. 5].

Развитие «человеческих институтов» не может совершаться по типу внешнего «косметического ремонта». Независимо от обновленного внешнего облика внутренние процессы будут проходить в прежнем режиме – до тех пор, пока не изменится интеллектуальное и ценностное содержание.

Понимание этого часто толкает руководителей на «революционные» структурные и кадровые изменения, «смену команд». Это путь привлекателен кажущейся простотой и эффективностью: быстро достигается внешний «желаемый эффект»

за счет привлечения новых человеческих ресурсов. Этот способ работает хорошо в экономике, в сфере бизнеса, однако в образовании, а в особенности в образовании взрослых, обучающихся педагогов, в педагогических системах нас интересует не только профессиональный рост, но и появление новых нравственных антропологических качеств, проявляющихся, в частности, в способности принимать ответственные решения. Здесь хотелось бы отметить связь категорий самоопределения и ответственности, которую ярко подчеркнул Жан-Поль Сартр в своем труде «Экзистенциализм и гуманизм»: «Человек, совершающий самоопределение..., едва ли должен избегать чувства своей полной и глубокой ответственности» [цит. по 18]. Много ли найдется организаций или институтов, которые сейчас смогут аргументированно заявить, что они занимаются подготовкой высоконравственных профессионалов в области образования?

Проводимое исследование формирования антропологического самоопределения обучающегося взрослого имеет принципиальный характер, поскольку путь преобразования за счет потребления готовых ресурсов, как удовлетворение текущих потребностей, при котором теряется стратегическая инициатива, превращает образование в «производство образовательных услуг», при котором оно отказывается выполнять в обществе функцию целеполагания, развития и воспитания, начинает обслуживать не будущие, а прошлые (уже возникшие) потребности социума или конкретного заказчика.

Жизнь показала, что это путь деградации образования, поскольку духовные и нравственные потребности в самом социуме (особенно построенном на принципе потребления) никогда не возникают: они всегда выращиваются. Понимая развитие ребенка и профессиональное развитие педагога как принцип существования и ценностную основу российского образования, разработчики новых форматов образования взрослых признаны «закладывать» в нем будущие структурные преобразования, решать задачи развития регионального образования, рассматривать вариант устойчивого эволюционного развития, «выращивания» человеческого капитала, будущего непосредственно в процессе построения этого будущего.

Обзор литературы

Актуализация темы самоопределения в современной научной дискуссии обусловлена как минимум тремя социокультурными процессами [17]. Во-первых, быстрый темп глобальных изменений в обществе, порождающий необходимость для каждого человека выработать собственное отношение к происходящему. Во-вторых, и это специфично для современной России, – разрушение идеологических границ, отделявших конкретного человека от многообразия духовного богатства современного общества, что требует сегодня построения новой системы взаимосвязей между разными типами самоопределения, например, профессионального и социально-мировоззренческого. И, в-третьих, пересмотр приоритетов в системе факторов развития той или иной профессиональной или социальной сферы. Так, по мнению авторского коллектива разработчиков Концепции организационно-педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся, в условиях непрерывности образования в меньшей степени учитываются объективные потребности общества (например, экономические) и все в большей степени – субъективные интересы конкретных участников общественных отношений, система их убеждений и ценностей [8, с. 6].

Особенности самоопределения взрослых обучающихся следует рассматривать с точки зрения особенностей взрослости, которую И. А. Колесникова обозначает не только как период в жизни человека, но и как особое качество жизнедеятельности человека, способность к воспроизводству всей полноты бытия при обязательной ответственности за совершенные деяния [7, с. 40]. Авторам данной статьи наиболее импонирует точка зрения, определяющая самоопределение взрослого человека как становление его в качестве субъекта жизнотворчества на основе собственной системы ценностей, обеспечивающей гармоничное взаимодействие личности и общества [2]. Гуманитарный подход определяет основой самоопределения человека гармонизацию внутренних и внешних потребностей человека, соединение его интеллектуального и эмоционального, порождающее способность человека разобраться в смысле жизни, в своем предназначении, в выборе возможности служить лучшему миру [1, с. 9].

Самоопределение взрослого обучающегося находится в центре внимания зарубежных исследователей проблем образования взрослых и непрерывного образо-

вания. Исследуются взаимосвязи между самоопределением взрослых обучающихся и степенью их образовательной успешности, и качеством их образовательной деятельности [25]; влияние самоопределения взрослого специалиста на продвижение инноваций в своей профессиональной области: установлено существенное влияние самоопределения педагогов на решение ими задач, связанных с продвижением образовательных инноваций [22].

Идея самоопределения обучающегося сегодня активно разрабатывается в рамках новой науки об образовании на протяжении всей жизни – Neutagogy (в основе лежит греческое слово «εαυτό» – «сам», «самость»), которые ее основатели Хас и Кеньон в 2000 году определили еще и как самоопределяемое обучение. Данный вид обучения представляет собой целостный подход к развитию способностей обучающегося, который в своем учении выступает в качестве субъекта деятельности, определяющего цели и выстраивающего в соответствии с ними свою образовательную траекторию, то есть являющегося «основным агентом в собственном обучении», которое выстраивается «как результат персонального опыта» [23, с. 112].

Выведение понятия «антропологическое самоопределение» предполагало анализ исследований подходов и механизмов организации соответствующих практик образования взрослых.

Следует подчеркнуть, что в процессе организации дополнительного профессионального образования, ориентированного на профессиональное развитие педагогов, специальная работа по формированию самоопределения взрослого обучающегося занимает значительное место. Основная идея построения новой модели повышения квалификации как самообучающейся организации Г. А. Игнатьевой состоит в проектировании в системе повышения квалификации педагогов различных ситуаций профессионального развития, в которых самоопределение осуществляется как «выход в позицию обучающегося через обращение к своему Я и коллективной рефлексии».

Принцип позиционного самоопределения задает в рамках профессионального сообщества устойчивую систему отношений и общую норму развития, осуществляя регулирование деятельности субъектов дополнительного профессионального образования. Представляя самообучающуюся организацию как гумани-

тарную систему, Г. А. Игнатьева отмечает, что развивающий эффект может возникнуть только как результат взаимодействия-согласования индивидуальных траекторий на основании принципа позиционного самоопределения на всех ее уровнях [5].

О. В. Тулупова раскрывает проблему позиционного самоопределения взрослого обучающегося в образовательных процессах в трех контекстах: с точки зрения парадигмы развивающего образования, в связи с вопросом о формах социально-образовательных объединений, принципах их организации, динамике их развития, а также относительно представлений о норме развития человека определенного возраста [17].

В качестве ключевого условия позиционного самоопределения обучающихся рассматривается позиционное взаимодействие обучающихся и обучающихся, которое приобретает характер особой технологии образования взрослых – ситуационно-позиционное обучение. Данная технология связана с созданием позиционной общности обучающихся и обучающихся через введение в содержание образования различных позиций, конструктивная интеграция которых в процессе решения дидактических задач приводит к трансформации поддерживающей модели повышения квалификации в практико-преобразующую модель профессионального развития педагога [6].

М. И. Лукьянова актуализирует необходимость осуществления педагогом свободного и ответственного выбора своих профессиональных ценностей, способов осуществления педагогической деятельности в условиях множественности педагогической реальности. Отсюда следует, что профессионально-личностное самоопределение представляет собой непрерывный, динамичный процесс, связанный с непрерывным ростом критериального уровня оценки педагогом себя как специалиста и осознанием смены своих ценностных ориентиров [10, с. 207].

Э. Р. Сайтбаева рассматривает самоопределение педагога-профессионала в контексте идеи единства жизненного и профессионального самоопределения и герменевтического подхода как определение педагогом себя относительно социальных норм и культурных традиций педагогической деятельности и реализацию обретенных личностных смыслов в жизни и профессиональном труде. В качестве

механизмов самоопределения педагога-профессионала она выделяет: рефлексию – на этапах профессионального становления; трансценденцию и самотрансценденцию – на этапах выхода за рамки «конечных» определений; переопределения – переосмысления собственного опыта, представлений, способа существования. [14, с. 299].

Рефлексия и трансценденция составляют также основу культурно-ценностного самоопределения, строящегося С. И. Красновым на методологии гуманитарного проектирования – методологии организации ценностного конфликта для проявления и развития индивидуального способа понимания новой ценности. Данная методология обеспечивает развитие в образовательном процессе способности принимать самостоятельное новое творческое и ответственное решение в проблемной ситуации, что при опоре на собственную систему ценностей приводит к смене позиции под влиянием пересмотра прежних взглядов на фоне новых смыслов. С. И. Краснов представляет культурно-ценностное самоопределение как слияние двух процессов – рефлексии, позволяющей зафиксировать жизненную позицию в проблемных ситуациях и главное – личный способ понимания, и трансцендирование – «выпрыгивание» из занимаемой позиции не только по отношению к миру, но и по отношению себе самому, своему прошлому, бытие впереди самого себя, выбор и проектирование себя к своим возможностям. Освоение рефлексивной и трансцендирующей позиций ведет к развитию общей жизненной позиции человека, что выражается в итоге в собственном, новом жизненном, авторском социально-культурном проекте [9].

Таким образом, краткий обзор научной литературы, связанной с проблематикой самоопределения взрослых обучающихся, показывает, что данный процесс приобретает особую значимость в развитии жизненной позиции человека как агента собственных изменений и их превращения в изменения во внешнем мире. В системе образования взрослых это предполагает использование технологических форматов, основанных на методологии гуманитарно-антропологической проектно-преобразующей парадигмы и механизмах рефлексии и трансцендирования.

Материалы и методы

Выведение понятия «антропологическое самоопределение» осуществляется исходя из центральной идеи гуманитарно-антропологического подхода в образова-

нии – идеи возможности и необходимости восхождения человека к полноте собственной реальности. При этом «гуманитарный» обозначает пространство, в котором происходит это восхождение, характеризуемое духовно-культурной укорененностью и преемственностью ступеней развития человека, а «антропологический» – его сущностные силы и устремления. Вторым методологическим посылом стало представление гуманитарно-антропологического подхода о развитии как о главном смысле образования на современном этапе исторического развития человечества, ценностной основе и принципе его существования [15].

Исходя из этого понимания смысла образования, антропологическое самоопределение мы обозначаем как способ управления человеком процессом собственного развития, вектор «определения себя», смены своей внутренней позиции, выработки собственной новой идентичности в изменяющихся обстоятельствах своей жизни.

Согласно сформулированному Гегелем закону единства и борьбы противоположностей в качестве основного источника развития выступают противоположности, которые присутствуют в самом развивающемся объекте. Следуя этой логике, в качестве главного противоречия и одновременно движущей силы антропологического самоопределения мы обозначаем несовпадение Я-идеального и Я-реального, борьбу мотивов, преодоление собственных недостатков через новую организацию своей деятельности и поведения.

Концептуально схема антропологического самоопределения может быть представлена как вектор – движение обучающегося в образовательном пространстве от действий, осуществляемых в конкретной ситуации в соответствии с наличными обстоятельствами (ситуативное поведение), к деятельности, детерминированной локальной целью, затем к рефлексии собственной деятельности и приданию ей статуса новой нормы и, наконец, к рефлексии собственных изменений относительно вечных ценностей (самотрансценденции): Я-реальное, Я-проблема, Я – новая норма, Я-идеальное.

Анализ проблемного поля исследования позволил нам вывести гипотетическое предположение об условиях и механизмах формирования антропологического самоопределения обучающихся взрослых.

В ходе организации проектного эксперимента нами определены три типа условий:

1. Условия первого типа – это наличное состояние системы, куда входят программы, методы и формы традиционно-информирующего обучения (лекции, беседы, семинары, круглые столы и т. д.).

2. Условием второго типа является наличие учебно-профессиональной общности (рабочих групп, команд), преподавателей и педагогов образовательных организаций – участников ФИП «Проектно-сетевой институт инновационного образования».

3. Условием третьего типа выступает возможность преобразования условий первого и второго типов в целях антропологического самоопределения обучающихся и проектирования сюжетно-рефлексивных ситуаций и событийных форматов преобразования собственной профессиональной деятельности.

4. Формирование антропологического самоопределения как раз и состоит в способности выбора и перехода от условий первого типа к условиям и механизмам третьего типа, то есть преобразование наличных условий, привычных для обучающихся, в новые условия профессионального самообразования, самопроектирования может быть осуществлено в специально созданной образовательной практике, направленной на закономерное, а не стихийное формирование антропологического самоопределения обучающего взрослого в системе дополнительного профессионального образования.

Смысл сюжетно-рефлексивных и событийных форматов антропологического самоопределения обучающихся в условиях дополнительного профессионального образования состоит в том, что они представляют собой процессы непрерывного реконструирования смысловой структуры некой «воображаемой» действительности (прообраза будущей образовательной реальности) в конечной рефлексии приобретенного опыта, в процессе продействия, восприятия, понимания, смыслообразования.

Вообще идея разработки технологий образования взрослых, построенных на рефлексии и развивающих рефлексивность до самотрансцендентности как способности «быть выше себя», становится важным фактором построения инновационного про-

странства дополнительного профессионального образования, развертываемого не в сторону усвоения педагогом предметно-практической стороны профессиональной деятельности, а в сторону совершенствования, развития своей профессионально-личностной позиции.

Как утверждают такие авторитетные специалисты в области разработки проблем рефлексивности в образовании взрослых, как Ульрих Бекк и Скот Лаш, мы сейчас живем в эпохе «рефлексивного модерна» [21]. Рефлексивность, отмечает Энтони Гидденс (2002), в настоящее время признается как ведущий путь, в котором люди, организации и даже нации могут найти точку опоры в «стремительно растущем мире», который становится все более индивидуализированным, интенсифицирующимся и ускоряющимся [цит. по 26].

Центральной идеей формирования антропологического самоопределения обучающихся в условиях дополнительного профессионального образования является игровое моделирование со-бытийного пространства деятельности с открытым финалом. В нем участники не просто самоопределяются к тем или иным ценностям или поступкам участников моделируемых образовательных ситуаций, но совершают собственное позиционное проектное действие в форме творческой рефлексии. Позиционное действие выстраивается на рефлексивном отображении и последующем разрешении в образовательных процессах практических проблем образования. Структурно-содержательной единицей моделируемого пространства является сюжет, который в предельно общем виде выступает в качестве базовой схемы, рамки образовательного события, включающей последовательность происходящих действий и совокупность существующих в нем отношений участников.

Структура со-бытийного пространства деятельности, в котором осуществляется формирование антропологического самоопределения обучающихся, складывается из: 1) внешнего уровня, задаваемого категорией призвания, предназначения или миссии современного педагога, обозначаемого совокупностью жизненных приоритетов, ценностей, которыми общество наделяет данную профессию; 2) среднего уровня, задаваемого категорией «профессиональная педагогическая компетентность», содержание которого представлено дополнительной профессиональной программой, а организационной формой является со-бытийная общность

участников ее реализации; 3) внутреннего уровня, задаваемого категориями «действия», «умения», «операции» и представляющего операциональную сторону преобразования собственной профессиональной деятельности.

Результаты исследования

Для выявления эффективности применяемых сюжетно-рефлексивных и событийно-деятельностных технологий при формировании антропологического самоопределения и проверки гипотезы нами было осуществлено специальное обследование педагогов – участников сетевого проекта, проходящих обучение по авторским дополнительным профессиональным программам.

Обследованием было охвачено 264 педагога, которые прошли обучение по дополнительным профессиональным программам кафедры педагогики и андрагогики ГБОУ ДПО НИРО. Основная задача обследования заключалась в сопоставлении зафиксированных основных показателей сформированности антропологического самоопределения к концу обучения (в течение трех лет), с одной стороны, с соответствующими показателями, полученными в условиях реализации сетевого проекта, а с другой стороны – с данными, полученными в процессе реализации кафедрой других программ повышения квалификации вне проектного эксперимента.

Исходя из поставленной задачи проектного эксперимента, разработчики выбрали достаточно известные методики, применявшиеся ранее разными исследователями для постановки и решения аналогичных задач: метод квалификационного и дисперсионного анализа [12], метод экспертных оценок [5, с. 38–61] и включенного наблюдения в ходе сюжетной ситуации [3], стратифицированный отбор и т. д. [20, с. 23–44].

Предпочтение отдавалось тем из них, которые были приближены к условиям реального сетевого проектирования и формирования нового типа поведения педагогов и могли быть использованы в условиях обучения взрослых, учитывали их возрастные особенности и обеспечивали высокий уровень готовности при выполнении предъявленных преподавателями заданий. Используемый в проектом эксперименте пакет методик не претендует на роль универсального средства диагностики антропологического самоопределения в условиях дополнительного профессионального образования, поскольку разработка методов данной диагностики не

входила в цели и задачи проектно-управленческого эксперимента и выходит за пределы организованного нами обследования и данной статьи.

Из всех показателей, составляющих суть антропологического самоопределения педагогов, нас интересовали наиболее важнейшие. При этом мы исходили из того, что все эти показатели так или иначе формируются при разных системах организации обучения взрослых. Вопрос в том, насколько существенно повлияла разработанная нами ранее сюжетно-рефлексивная модель формирования особого типа самоопределения взрослых обучающихся.

Схема и этапы проектного эксперимента представлены на рис. 1.

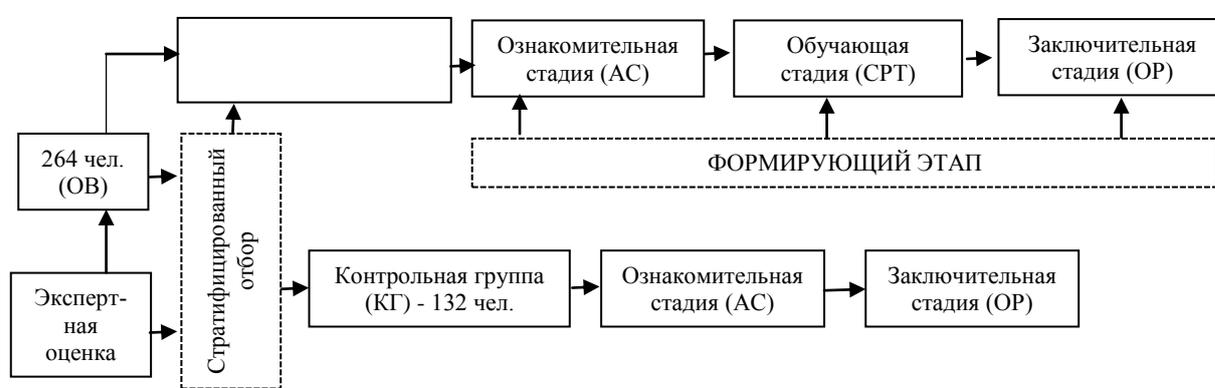


Рис. 1. Экспериментальная схема исследования

Для установления межгрупповых различий обучающихся экспериментальной и контрольной групп на уровне выделенных базовых признаков антропологического самоопределения (АС): интенциональность (ИЦ), инициативность (ИН), ресурсность (Р), рефлексивный контроль и оценка (РК и О) – нами использовался дисперсионный анализ; PostНос (ретроспективный) анализ проводился при помощи критерия Шеффе [24]. Для выявления связи между обозначенными признаками использовался корреляционный анализ r-Пирсона [19].

Общие результаты проведенного обследования таковы:

1. По суммарному результату сформированности АС обучающегося взрослого отсутствовали различия между экспериментальной и контрольной группами, что указывает на их эквивалентность показателей по исходным способностям к антропологическому самоопределению. После введения экспериментальной группы в сюжетно-рефлексивную технологию и организационные форматы обучения по новой дополнительной профессиональной программе показатели в эксперименталь-

ной группе (ЭГ) значительно возросли ($p < 0,001$), в то время как в контрольной (КГ) различий в экспертных оценках практически не обнаружено (рис. 2).



Рис. 2. Межгрупповые различия по обследованию показателей антропологического самоопределения

2. Следует отметить, что дисперсия зафиксированных результатов в ЭК и КГ имеет принципиально разный характер. В контрольной группе она имеет ярко выраженный случайный характер: стратифицированный отбор показал, что в одной и той же группе по одним показателям результаты АС выше, а по другим выше. В экспериментальной группе иная картина, в ней дисперсия имеет закономерный характер. Особое значение придается фактору (факторам), влияющему на получение существенного результата. Таким фактором является именно тип профессиональной деятельности педагогов экспериментальной группы, специально обучающихся по сюжетно-рефлексивным методикам и событийно-деятельностным технологиям. Данный фактор носит не стохастический (вероятностный) характер, а непосредственно детерминирует результаты обучающихся взрослых.

3. Наблюдения над работой и предложенными заданиями в ходе эксперимента позволили выделить следующие типы ситуаций антропологического самоопределения педагогов:

– первый тип характеризуется тем, что профессиональная деятельность педагога осуществляется во всех четырех измерениях (нормативном, деятельностном, ситуативном и экзистенциональном), причем на достаточно высоком уровне. Имея четкую ориентировку в понятиях и логике их развертывания в четырехмерном пространстве, педагоги хорошо представляют систему задач, у них отмечаются инициативность, развитый рефлексивный контроль и ярко выраженная способность адекватно оценивать конкретные ситуации, способность брать на себя ответ-

ственность, умение доводить начатое дело до конца, до получения результата и его оценки;

– второй тип характеризуется тем, что профессиональная деятельность педагога наиболее четко осуществляется в трех измерениях (нормативном, деятельностном, ситуативном). Педагог хорошо понимает намеченную систему понятий, но далеко не всегда может спроектировать адекватную проблемную ситуацию, вступить в диалог с коллегами, организовать с ними групповую работу, у него средний уровень интенциональности (ИЦ), ресурсности (Р), слабо развиты рефлексивный контроль и оценка (РК и О);

– третий тип характеризует неполная ориентировка в деятельностном пространстве в целом, основная часть профессиональной деятельности связана с предметно-логическим аспектом. Ярко выражено формальное отношение к работе, характерно отсутствие интереса к теоретическому материалу программы обучения. Практически отсутствует учебный диалог и т. д.

Обсуждение и заключение

Таким образом, можно считать установленным, что эффективным условием и механизмом формирования антропологического самоопределения обучающего взрослого является фактор использования новых форматов организации профессиональной деятельности (деятельностное содержание, сюжетно-рефлексивные и событийно-деятельностные технологии синтезирующего типа). Полученные в ходе проектного эксперимента данные дают основание утверждать, что примерно у 60 % обследованных удалось обеспечить достаточно полноценную реализацию новых форматов обучения взрослых в условиях дополнительного профессионального образования и подтвердить гипотезу. Полученные результаты имеют прогностическое значение, то есть с достаточной точностью описывают ожидаемые результаты реализации разработанной авторской системы в сфере образования взрослых.

Наибольшую эффективность данная система демонстрирует при работе с коллективами общеобразовательных организаций в плане подготовки проектно-инициативных команд, что связано именно с возможностью интеграции процесса формирования основных параметров антропологического самоопределения у отдельного педагога, с процессами группового развития, делающего первоначально

формально организуемую совместность педагогов, работающих в одной организации, действительно командой, позиционной общностью единомышленников и соратников.

Новизна и практическая значимость предлагаемого подхода заключаются:

– в обосновании необходимости новых форматов организации дополнительного профессионального образования (деятельностное содержание, сюжетно-рефлексивные и событийно-деятельностные технологии синтезирующего типа) как условий антропологического самоопределения педагогов, формирования у них новых профессиональных позиций, являющихся залогом создания нравственно-волевого антропологического капитала (ресурса) общественных преобразований;

– в появлении нового инструментария выращивания новых профессионалов системы образования в условиях дополнительного профессионального образования, обеспечивающего адекватную реакцию данной области непрерывного образования на вызовы постиндустриального общества;

– в утверждении принципа антропологического самоопределения как особого проектно-преобразующего отношения человека к практической организации мира, способности видеть, какие возможности он может реализовать в нем, и создавать условия для их воплощения в качестве новой нормы построения содержания процесса профессионального развития педагога.

Литература

1. *Бармин, Н. Ю.* Размышление о человеке и гуманитарном образовании / Н. Ю. Бармин // Нижегородское образование. – 2013. – № 1. – С. 4–10.

2. *Гордин, А. И.* Некоторые подходы к раскрытию сущности понятия «ценностное самоопределение взрослого человека» / А. И. Гордин // Образование и общество. – 2009. – № 2 ; URL : http://www.jeducation.ru/2_2009/57.html (дата обращения 14.08.2017).

3. *Дружинин, В. Н.* Экспериментальная психология / В. Н. Дружинин. – СПб. : Питер, 2000. – 320 с.

4. *Журавлев, Д. В.* Методология и методы психолого-педагогического исследования : курс лекций / Д. В. Журавлев. – М. : Издательство МГОУ, 2003. – 148 с.

5. *Игнатъева, Г. А.* Самообучающаяся организация как модель повышения квалификации педагога / Г. А. Игнатъева // Высшее образование в России. – 2005. – № 9. – С. 56–60.

6. *Игнатъева, Г. А.* Ситуационно-позиционная модель повышения квалификации учителя / Г. А. Игнатъева // Интеграция образования. – 2006. – № 2. – С. 72–79.

7. *Колесникова, И. А.* Основы андрагогики / И. А. Колесникова. – М. : Академия, 2003. – 240 с.

8. Концепция организационно-педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в условиях непрерывности образования / В. И. Блинов, И. С. Сергеев [и др.]. – М. : Федеральный институт развития образования ; Перо, 2014. – 38 с.

9. *Краснов, С. И.* Самоучитель саморазвитию. Раздел 1 / С. И. Краснов // URL : http://humanproject.ru/publ/krasnov_s_i_samouchitel_samorazvitiju_razdel_1/1-1-0-5 (дата обращения 16.08.2017).

10. *Лукьянова, М. И.* О профессионально-личностном самоопределении учителя в полипарадигмальном пространстве педагогической реальности / М. И. Лукьянова // Изв. Саратов. ун-та. – Сер. : Акмеология образования. Психология развития. – 2013. – № 2. – С. 207–212.

11. *Максимова, С. А.* Культурные эффекты повышения квалификации педагогов: на пути к человеку эпохи постпостмодернизма / С. А. Максимова, И. В. Герасимова // Нижегородское образование. – 2014. – № 4. – С. 4–13.

12. *Наследов, А. Д.* Математические методы психологического исследования: Анализ и интерпретация данных : учеб. пособие / А. Д. Наследов. – 3-е изд., стереотип. – СПб. : Речь, 2007. – 392 с.

13. *Новиков, А. М.* Непрерывное образование в постиндустриальном обществе / А. М. Новиков // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития. – 2006. – № 7. – С. 179–190.

14. *Сайтбаева, Э. Р.* Феномен и образовательная поддержка самоопределения педагога-профессионала / Э. Р. Сайтбаева // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2011. – № 17. – С. 298–302.

15. Слободчиков, В. И. Антропологическая перспектива отечественного образования / В. И. Слободчиков. – Екатеринбург : Издательский отдел Екатеринбургской епархии, 2009. – 264 с.

16. Социология : энциклопедия / сост. : А. А. Грицанов [и др.]. – Мн. : Кн. дом «ИнтерПрессСервис», 2003. – 1312 с. ; URL : http://sociology_encyclopedia.academic.ru/924 (дата обращения 13.08.2017).

17. Тулупова, О. В. Позиционное самоопределение взрослого обучающегося в образовательных процессах / О. В. Тулупова // Психология обучения. – 2010. – № 7. – С. 83–92.

18. Философский энциклопедический словарь // URL : http://enc-dic.com/enc_philosophy/Samoopredelehie-2464.html (дата обращения 13.08.2017).

19. Шишлянникова, Л. М. Применение корреляционного анализа в психологии / Л. М. Шишлянникова // Психологическая наука и образование. – 2009. – № 1. – С. 98–107.

20. Яковлева, Н. Ф. Социологическое исследование : учеб. пособие / Н. Ф. Яковлева. – 2-е изд., стереотип. – М. : Флинта, 2014. – 250 с. // URL : <http://www.kspu.ru/upload/documents/2015/10/19/9510fc4ecabf2052ab738becde976ef7/sotsiologicheskoe-issledovanie.pdf>.

21. Beck, U. Reflexive Modernization: Politics, Tradition and Aesthetics in the Modern Social Order / U. Beck, A. Giddens, S. Lash. – Stanford University, California, 1994. – 222 p.

22. Gorozidis, G. S. Teachers' achievement goals and self-determination to engage in work tasks promoting educational innovations / G. S. Gorozidis, A. G. Papaioannou // Learning and Individual Differences. – Vol. 49. – P. 46–58.

23. Hase, S. Heutagogy: A child of complexity theory. Complicity / S. Hase, C. Kenyon // International Journal of Complexity and Education. – 2007. – Vol. 4 (1). – P. 111–119.

24. Ijsmi, E. Post-hoc and multiple comparison test – An overview with SAS and R Statistical Package / E. Ijsmi // International Journal of Statistics and Medical Informatics. – 2016. – Vol. 1 (1). – P. 1–9.

25. Koh, H. Analysis of structural relation among adult learners' self-determination, academic engagement, satisfaction, and behavioral intention / H. Koh, J. Kim, H. Lee // International Journal of Technical Research and Applications. – Special Issue 22 (July, 2015). – P. 68–71.

26. Selwyn, N. Reflexivity and technology in adult learning / N. Selwyn // URL : <http://www.seminar.net/files/NeilSelwyn-ReflexivityAndTechnology.pdf> (дата обращения 17.08.2017).

Аффилиация авторов

Игнатъева Галина Александровна, ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования», г. Нижний Новгород, ул. Ванеева, д. 203, заведующая кафедрой педагогики и андрагогики, докт. пед. наук, профессор, gaididakt@rambler.ru, +79601672223, г. Нижний Новгород, ул. Коминтерна, д. 6, корп. 1, кв. 219

Тулупова Оксана Владимировна, ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования», г. Нижний Новгород, ул. Ванеева, д. 203, доцент кафедры педагогики и андрагогики, канд. пед. наук, доцент, oksana-ppov@yandex.ru, +79202542122, г. Нижний Новгород, ул. Ивлиева, д. 2, кв. 24

Вклад соавторов

Игнатъева Галина Александровна – общее научное руководство исследованием, построение теоретико-методологической основы исследования, разработка методологического аппарата обследования педагогов – участников сетевого проекта, проходящих обучение по авторским дополнительным профессиональным программам

Тулупова Оксана Владимировна – обзор литературы по проблеме исследования, разработка организационно-методических условий выращивания новых профессионалов системы образования в условиях дополнительного профессионального образования