

Федеральное государственное бюджетное научное учреждение  
«Институт стратегии развития образования  
Российской академии образования»

*На правах рукописи*

КИТИКАРЬ Оксана Васильевна

**КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ РЕГИОНАЛЬНОЙ  
СИСТЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ**

5.8.7. Методология и технология профессионального образования

Диссертация на соискание ученой степени  
доктора педагогических наук

Научный консультант:  
член-корреспондент РАО,  
доктор педагогических наук,  
профессор  
Гукаленко Ольга Владимировна

Москва – 2023

## Оглавление

Введение.....	4
<b>Глава 1. Научно-методологические основы развития региональных систем педагогического образования.....</b>	<b>31</b>
1.1. Регионализация образования и развитие региональных систем непрерывной подготовки педагогических кадров.....	31
1.2. Особенности модернизации региональных систем педагогического образования: отечественный и зарубежный опыт.....	54
1.3. Развитие инновационных региональных систем непрерывного педагогического образования в условиях становления цифровой образовательной среды региона.....	80
<b>Выводы.....</b>	<b>101</b>
<b>Глава 2. Содержательные и методические основания обновления системы непрерывной подготовки педагогических кадров в условиях региона.....</b>	<b>106</b>
2.1. Сущность и содержание непрерывной подготовки педагогов в условиях современных развивающихся регионов.....	106
2.2. Сравнительный анализ регионального компонента содержания педагогического образования в контексте деятельности современного педагога.....	133
2.3. Региональная профессиограмма педагога.....	153
<b>Выводы .....</b>	<b>175</b>
<b>Глава 3. Проектирование региональной системы непрерывного педагогического образования в условиях цифровой образовательной среды.....</b>	<b>177</b>
3.1. Концепция построения региональной системы непрерывного педагогического образования .....	177

3.2. Цифровая трансформация педагогического образования: региональный аспект .....	204
3.3. Проектирование региональной системы непрерывного педагогического образования .....	228
<b>Выводы</b> .....	261
<b>Глава 4. Опыт-экспериментальная апробация модели региональной системы непрерывного педагогического образования в условиях цифровой образовательной среды</b> .....	263
4.1. Содержательные и процессуальные характеристики региональной системы подготовки педагогических кадров (на примере Приднестровья).....	263
4.2. Комплексная программа региональной подготовки педагогических кадров.....	288
4.3. Интегративные критерии, показатели и практика развития региональной системы педагогического образования в условиях цифровой образовательной среды.....	318
<b>Выводы</b> .....	323
Заключение.....	325
Список литературы.....	328
Приложение А.....	359
Приложение Б.....	376

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность темы исследования.** В современном обществе знания, способности и человеческий потенциал становятся главными ресурсами социально-экономического прогресса, что диктует необходимость опережающей подготовки кадров, в первую очередь педагогических. От качества педагогического образования зависят эффективность социально-экономического развития страны, интеллектуальный и технологический потенциал общества, а, следовательно, безопасность государства. В современной социально-экономической и социокультурной ситуации стабильность и устойчивое развитие страны во многом определяются региональной политикой, регионы призваны выступить драйверами общественного, научно-технологического и экономического прогресса России.

В этих условиях стратегическим ориентиром Российской Федерации становится не только обеспечение стабильного научного и технологического прогресса, но и сохранение духовно-нравственных стержней нации, развитие интеллектуального потенциала каждого гражданина. Поэтому не случайно, что в настоящее время в России, как и во всем мире, отмечается повышенный интерес к образованию, к формированию национального интеллекта, к подготовке современных кадров, в частности педагогических.

Цифровизация и ускоряющийся темп научно-технического и технологического развития, массовая доступность интернета и социальных сетей, риски и вызовы, связанные с их использованием, требуют подготовки учителя, способного к работе в данных условиях. Этим определяется необходимость повышения эффективности региональных систем непрерывного педагогического образования.

Так, наблюдается необходимость повышения эффективности региональных систем непрерывного педагогического образования.

В данной ситуации возрастает потребность обновления системы непрерывного педагогического образования, совершенствования подготовки

педагогов с опорой на особенности регионального развития, а также современные условия и возможности цифровой образовательной среды.

Правовую основу системы непрерывного образования в Российской Федерации составляет Конституция РФ, которая устанавливает «Федеральные государственные образовательные стандарты, поддерживает различные формы образования и самообразования» [252], что отражает намерение государства развивать системы непрерывного образования педагогов. Национальный проект «Образование» [257], Указ Президента РФ от 7 мая 2018 года «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» [276], федеральные проекты «Цифровая образовательная среда», «Современная школа, «Учитель будущего» [255] и другие содержат требования к внедрению национальной системы учительского роста на базе оценки профессионального мастерства и квалификаций педагогов, что предполагает мобилизацию ресурсов основного и дополнительного педагогического образования.

В исследованиях, посвященных подготовке педагогов, региональные модели непрерывного педагогического образования рассматриваются с разных ракурсов: как управление в региональном масштабе системами, обеспечивающими процесс профессионально-личностного развития педагогов (Х. Абдукаримов, Е. С. Барбина, А. П. Морозова и др.); как проектирование, реализация и мониторинг процессов формирования значимых для региона профессиональных качеств и компонентов педагогической культуры учителя (О. В. Еремкина, Л. П. Илларионова, Н. В. Матишина, Н. С. Мурадова, И. Л. Федотенко и др.); как поэтапное развитие компетенций педагогов в связи с реализуемыми в регионах инновационными проектами применительно к разным предметным областям (М. А. Гаврилова, А. А. Петренко, А. Р. Садыкова, И. М. Яковлева и др.); как способ обеспечения преемственности разных видов и форм обучения в учреждениях основного и дополнительного профессионального образования (С. И. Дочкин, О. В. Осипова, Н. И. Орлихина, О. М. Чоросова и др.).

Анализ практики, однако, показывает, что действующие нормативные акты,

а также научно-педагогическое обеспечение региональных систем непрерывного образования педагогов уже не отвечает современным задачам, а попытки обновления систем непрерывной подготовки педагогических кадров демонстрируют, по оценкам экспертов, фрагментарность, стихийность и бессистемность нововведений. В результате наблюдается рассогласование общего и педагогического образования, несоответствие профессиональной готовности педагога требованиям профессионального стандарта «Педагог». Для изменения этой ситуации необходимо обоснование стратегии корректировки целевых, содержательных и процессуальных характеристик целостной региональной системы непрерывного педагогического образования. Её проектирование предполагает учет множества факторов и привлечение различных областей знания. К таковым можно отнести запросы социально-экономической сферы, федеральные и региональные стратегии развития страны, национально-культурную специфику регионов и, безусловно, особенности освоения педагогами новых профессиональных функций и научно-педагогических идей.

«Россия как государство федеративного типа исторически формировалось из отдельных регионов, разнообразных по природно-географическим, национально-этническим и народно-хозяйственным характеристикам, по укладу жизни и деятельности этносов» [206], что не могло не отразиться на ментальных характеристиках педагогов и образовательных практиках в регионах. Подобная модель регионального устройства характерна и для региона – Республики Приднестровье, которая в настоящее время представлена семью регионально-административными областями, которые при всей схожести обладают некоторыми особенностями своих природных, социокультурных, социально-экономических, этнографических, этнических и других признаков. Образовательная система Приднестровья гармонизирована с образовательным пространством России, все уровни образования в республике функционируют на основе образовательных стандартов Российской Федерации.

*Категория регионализации* задает своего рода методологический подход к проектированию системы непрерывного педагогического образования,

предполагающий эффективное использование культурно-исторических, человеческих, институциональных и научно-педагогических ресурсов региона в целях подготовки педагогических кадров, обладающих субъектной профессиональной позицией, заинтересованностью в профессионально-педагогическом и личностном росте, готовностью внести свой вклад в развитие региона.

Особые правовые полномочия регионов и их обязанности в образовательной сфере определены как на федеральном, так и на региональном уровнях: «Стратегия пространственного развития РФ на период до 2025 года» [272], Указ Президента РФ от 7 мая 2018 года «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» [276], что придает особую значимость обновлению региональной системы подготовки педагогических кадров.

В научно-педагогических исследованиях принцип регионализации применительно к системе непрерывного педагогического образования рассматривается в разных аспектах: через соотнесение его с принципами культуросообразности и природосообразности (Е. В. Бондаревская, О. В. Гукаленко, В. В. Тарасов); как установка на использование культурного потенциала региона для формирования целостной личности педагога на основе преемственности этапов его профессионального становления и развития (В. В. Арнаутов, Н. К. Сергеев); как ориентир для создания многоуровневых образовательных региональных комплексов педагогического образования (А. Г. Бермус, В. А. Кирик, П. В. Лепин, В. М. Лопаткин); как методология исследования влияния социально-экономических, географических, культурно-исторических факторов, содействующих развитию региональных систем педагогического образования (Н. Г. Александрова, В. Н. Беспалов, Г. М. Борликов, Л. В. Кузьменко, С. А. Писарева, В. Г. Подзолков, В. В. Сериков, В. Т. Худякова и др.). Анализ развития системы непрерывного педагогического образования с позиции ее регионализации подтверждает, что региональный подход в подготовке и развитии педагогических кадров в основном реализуется в

форме взаимодействия и преемственности образовательных организаций, сетевого использования их ресурсов и недостаточно нацелен на разработку и реализацию прогностической стратегии развития педагогического образования с учетом научно-технологического прогресса региона и формирования целостного образовательного пространства России.

В этих условиях важно выработать научные подходы к проектированию региональных систем непрерывного педагогического образования, с тем чтобы обеспечить их восприимчивость к инновациям в образовании, соответствие особенностям, потребностям и запросам развития регионов с опорой на единую образовательную политику страны и формирование целостного пространства подготовки педагогических кадров.

При подготовке педагогических кадров, наряду со стратегиями регионализации и непрерывности их образования, важно учитывать и расширяющиеся функции и возможности формирующейся региональной цифровой образовательной среды как фактора, условия и средства обновления системы непрерывного педагогического образования.

Педагог в условиях повсеместной информатизации и цифровизации должен быть готов «научиться учиться», «учиться через всю жизнь», учиться сам и обучать этому других, развивать свой творческий потенциал, реализовывать педагогическое мастерство в различных формах и способах в условиях реальной и виртуальной действительности, заимствовать современные подходы и позитивные практики по внедрению онлайн, смешанного и дистанционного обучения и воспитания, расширять границы собственного профессионального роста, опираясь, в том числе, на возможности и особенности региональной цифровой образовательной среды,

В настоящее время с учетом информатизации и *цифровой трансформации* (И. В. Роберт) всех сфер общества, включая образование, современный вектор модернизации непрерывного педагогического образования должен быть ориентирован на освоение педагогами новых профессиональных функций в цифровой образовательной среде и отвечать целям общенациональной политики



РФ и задачам, поставленным проектом «Цифровая образовательная среда», предусматривающим проектирование и внедрение целевой модели цифровизации и цифровой образовательной среды во всех субъектах РФ до 2024 года и выдвигающим требование создания профилей «цифровых компетенций» для обучающихся, педагогов и административно-управленческого персонала.

Значимость и актуальность настоящего исследования подтверждается не только документами, отражающими современную образовательную политику в данной сфере, но и многочисленными исследованиями ученых и практиков, рассматривающих проблемы и перспективы трансформации системы педагогического образования в современной России с различных сторон.

Развитие системы непрерывного педагогического образования в условиях региональной цифровой образовательной среды также рассматривается исследователями как: формирование электронной информационно-образовательной среды в образовательных организациях на основе системообразующих модулей (М. Е. Вайндорф-Сысоева, Т. Ю. Ломакина, Г. А. Федорова, Н. Н. Новикова, А. Н. Сергеев и др.); проектирование и реализация моделей региональной цифровой образовательной среды (С. Л. Атанасян, В. И. Токтарова и др.); разработка индивидуального образовательного маршрута студентов в цифровой образовательной среде (К. Л. Полупан, М. В. Литвиненко, И. В. Роберт и др.); особенности профессиональной подготовки педагогов в условиях цифровой трансформации образования (В. В. Гриншкун, А. В. Овчаров, С. Р. Удалов и др.).

Вместе с тем следует признать, что в настоящее время недостаточно научных работ, раскрывающих использование потенциала и возможностей региональной цифровой образовательной среды как фактора и средства совершенствования системы непрерывного педагогического образования в субъектах Российской Федерации, равно как и в Приднестровье.

Таким образом, проблема концептуального обоснования путей и способов обновления региональных систем непрерывного педагогического образования в

условиях региональной цифровой образовательной среды является актуальной и весьма значимой.

### **Степень разработанности проблемы.**

На всех этапах становления и развития системы педагогического образования отечественные и зарубежные исследователи рассматривали различные аспекты зависимости характера образования и профессиональной деятельности педагогов от регионально-культурных условий (Н. Г. Чернышевский, Н. А. Добролюбов, П. Ф. Каптерев, К. Д. Ушинский, П. Г. Редкин, Н. Х. Вессель, А. Я. Коменский, А. Дистервег, Дж. Локк др.) В той или иной мере это имели в виду К. Д. Ушинский и П. Ф. Каптерев, разрабатывая содержание принципов народности, социокультурного своеобразия образования.

Я. А. Коменский в своих трудах «Всеобщий совет об исправлении дел человеческих», «Великая дидактика» акцентировал внимание на то, что учитель должен быть погружен в природную среду воспитания и обучения ребенка. В трудах Дж. Локка утверждается идея формирования профессиональных качеств педагога под влиянием социальной среды. А. Дистервег принцип культуросообразности преломлял применительно к особенностям деятельности педагога и утверждал, что «необходимо учитывать условия места и времени, в котором родился и живет человек».

Таким образом, в научных трудах отечественных и зарубежных ученых прошлых лет рассматривались отдельные подходы и способы подготовки педагогов с учетом их деятельности в условиях определенного региона.

Более системно процесс подготовки и совершенствования квалификации педагогических кадров в отечественной педагогике рассматривается в начале XX столетия. Так, в трудах С. И. Гессена обоснована необходимость постоянного научного поиска в педагогической деятельности, раскрывается важность подготовки педагога на основе «единства национального и общечеловеческого». П. П. Блонский утверждал идеи непрерывного самообразования педагогов и их доминирующую роль в социализации ребенка в условиях окружающей действительности. С. Т. Шацким отмечена необходимость формирования

«специальной воспитательной педагогической среды», близкой к социально-экономической среде проживания воспитанников.

В современных исследованиях развитие системы непрерывного педагогического образования в регионах рассматривается с различных позиций, а именно: через призму обеспечения непрерывности подготовки педагогических кадров в контексте интеграции образовательных учреждений разных ступеней (В. В. Арнаут, В. М. Лопаткин, Ю. Н. Петров, В. Т. Подзолков, Л. В. Сгонник, Н. К. Сергеев, Н. В. Уварина, В. А. Федоров и др.); через обоснование условий для личностного и профессионального становления учителя в дополнительном профессиональном образовании (И. М. Ибрагимова, Я. А. Ильинская, В. В. Тарасов и др.); с позиций организации обучения и переподготовки педагогов с использованием различных форм информационной и цифровой образовательной среды (О. В. Осипова, А. Е. Поличка и др.); через рассмотрение процесса подготовки педагогов на основе укорененности педагогического образования в социокультурной и полиэтнической среде регионов (Е. В. Бондаревская, В. П. Борисенков, О. В. Гукаленко, А. Я. Данилюк, А. Н. Джурицкий, Л. Т. Ткач и др.); в качестве объекта управления с целью совершенствования качества общего и педагогического образования (П. В. Лепин, Л. Л. Редько и др.).

В трудах Р.М. Платоновой обсуждаются вопросы, связанные с подготовкой конкурентоспособного специалиста в системе регионального высшего педагогического образования. Педагогическое прогнозирование в системе непрерывной подготовки педагогических кадров освещается в трудах А. Ф. Матушак. Особенности управления развитием региональной системы непрерывного педагогического образования посвящены исследования А. Г. Бермуса, С. И. Берила, В. А. Кирика, М. Л. Левицкого, В. В. Тарасова.

В настоящее время при подготовке современных педагогов усилился интерес ученых к исследованиям процессов информатизации и цифрового образования. В данном направлении заслуживают внимания работы Н. И. Гендина, Е. В. Гнатышиной, С. М. Конюшенко, Н. Н. Петрова и др., в которых раскрываются особенности формирования информационной культуры

педагогов, исследования С. В. Ивановой, И. В. Роберт, В. В. Гриншкун, А. В. Кондакова, О. Ю. Заславской и др., где обсуждаются способы, условия и пути становления современной информационной образовательной среды и образовательного пространства. Работы Е. Д. Патаракина, Е. Е. Сартакина раскрывают особенности проектирования педагогического дизайна совместной сетевой деятельности субъектов образования. Способы и пути опережающей подготовки педагогов к использованию информационных и цифровых технологий раскрываются в работах М. Д. Китайгородского, Т. С. Моспан и др.

Таким образом, анализ трудов ученых подтверждает наличие большого числа исследований, касающихся вопросов развития непрерывного педагогического образования в контексте факторов регионализации, информатизации и цифровизации образования и социальной среды.

В то же время наблюдается отставание нововведений в содержание педагогического образования от тех изменений, которые переживает школьная практика в регионах (Н. В. Чекалева); существует дисбаланс качества подготовки педагогов на различных ступенях педагогического образования; нет единых подходов к оценке качества подготовки педагогических кадров в различных образовательных структурах регионов; имеет место недостаточная вовлеченность работодателей и региональных органов власти в развитие современных моделей подготовки педагогических кадров, отвечающих запросам регионов, их реальным возможностям и перспективам.

Кроме того, в научных трудах и исследованиях недостаточно обсуждаются пути и механизмы развития региональных систем непрерывного педагогического образования средствами цифровой образовательной среды, методами и технологиями, присущими информатизации образования. Многие исследователи рассматривают цифровую образовательную среду в достаточно узких рамках применительно к подготовке педагогов лишь в период их обучения в вузе. При этом техническое перевооружение образовательного процесса отождествляют с развитием цифровых компетенций педагогов, а о непрерывности развития педагогов говорится лишь как о согласовании образовательных программ, а не

как об установке педагогов на непрерывный профессионально-личностный рост. Все вышесказанное подтверждает необходимость корректировки концептуальных оснований проектирования системы непрерывного педагогического образования в условиях региональной цифровой образовательной среды.

Необходимость и своевременность трансформации системы подготовки педагогических кадров в контексте регионализации цифровой образовательной среды определяется особенностями современной социокультурной ситуации, федеративным устройством страны, объективной потребностью в реализации концепции «образование через всю жизнь», предполагающей, непрерывную подготовку и переподготовку педагогических кадров в соответствии с задачами научно-технологического развития России, а также мировыми тенденциями, связанными с всеобщей цифровой трансформацией экономики, коммуникаций, образования.

Теоретическое осмысление рассматриваемой проблемы, анализ состояния практики подготовки педагогов в современных условиях, позволяют выделить существующие **противоречия** между:

- современными требованиями к развитию региональной системы непрерывного педагогического образования и недостаточной разработанностью представлений о целевых ориентирах подготовки педагогов, способных к решению образовательных задач в условиях цифровой образовательной среды в едином образовательном пространстве Российской Федерации;

- потребностью в эффективно функционирующей системе непрерывного педагогического образования и отсутствием теоретических основ создания условий непрерывного профессионально-личностного роста педагогов, отвечающих региональным требованиям к профессиональной готовности педагогических кадров;

- необходимостью соответствия содержания и технологий непрерывного педагогического образования в регионе запросам региональных образовательных практик и отсутствием педагогических технологий погружения в ситуации решения профессиональных задач средствами региональной цифровой

образовательной среды;

– формальным утверждением о наличии региональной системы подготовки педагогических кадров и отсутствием в регионе специальной целевой программы обеспечения ее функционирования и развития, необходимых механизмов мониторинга и корректировки содержательно-методических модулей, осваиваемых педагогами на различных этапах профессиональной социализации, рефлексии опыта сетевого взаимодействия организаций, осуществляющих подготовку педагогов.

Необходимость разрешения указанных противоречий обусловила **проблему исследования**: каковы приоритетные цели (компетенции педагога), принципы отбора содержания, условия эффективности непрерывной системы педагогического образования и качества подготовки педагогических кадров в цифровой образовательной среде региона?

**Объект исследования** – система профессионального педагогического образования.

**Предмет исследования** – концептуальные основы развития региональной системы непрерывного педагогического образования в условиях цифровой образовательной среды.

**Цель исследования** – разработать концепцию развития региональной системы непрерывного педагогического образования в условиях цифровой образовательной среды.

**Гипотеза исследования** исходит из того, что построение региональной системы подготовки педагогов, готовых к выполнению профессиональных функций в цифровой образовательной среде, возможно, если:

– в качестве ведущего методологического принципа исследования будет реализован региональный подход, ориентирующий на анализ системы факторов (природно-географических, социально-экономических, этнокультурных, информационно-сетевых и др.), во взаимодействии с которыми функционирует и развивается система непрерывного педагогического образования в регионе;

– будет критериально задана *цель* такой подготовки, описывающая систему

компетенций педагогов, обеспечивающих ориентировку учащихся в информационном пространстве, индивидуализацию обучения, непрерывную обратную связь с учеником, использование ресурсов электронных учебников и цифровой аудиовизуальной информации, сетевых приемов обучения, автоматизацию диагностики и контроля результатов обучения, формирование критического отношения школьников к информации из Интернет, культуры поведения в информационном пространстве;

– в качестве *условий* формирования и поэтапного совершенствования готовности педагогов к выполнению указанных функций будут выступать:

- 1) обеспечение понимания педагогами новых образовательных возможностей, создаваемых цифровыми ресурсами, т.е. осознание и принятие *смыслов* цифровой трансформации образования на всех ступенях образования («педагогический класс» – колледж-вуз – постдипломное образование);
- 2) *овладение ориентировочной основой* педагогически эффективного использования цифровых ресурсов при решении типовых и творческих педагогических задач;
- 3) «погружение» формирующихся педагогов в ситуации, *имитирующие применение цифровых технологий* при организации усвоения школьниками различных компонентов содержания образования – понятийного контента, предметных и метапредметных способов, опыта творческой деятельности в проблемных ситуациях, овладения опытом создания «продукта» (в том числе «цифрового») при выполнении проектных заданий, достижения личностных результатов образования – ценностного отношения к собственному развитию и российским социокультурным ценностям;

– *дидактическими инструментами создания указанных условий* будут выступать профессионально-ориентированные учебные модули, задающие теоретические принципы образовательной деятельности в цифровой среде, способы выбора и применения цифровых ресурсов в зависимости от решаемых образовательных задач, накопление «авторского» опыта построения учебных занятий в цифровой среде;

– *управление региональной системой* непрерывного профессионального

образования педагогов будет включать мониторинг качества профессиональной подготовки педагогов на всех этапах образования, обеспечение деятельности ресурсных центров в регионе, осуществляющих разработку и внедрение содержательно-методических модулей подготовки педагогов на всех ступенях их профессионально-личностного роста, своевременную содержательно-методическую корректировку регионального образовательного процесса при обнаружении причин снижения качества подготовки специалистов для сферы образования; обеспечение сетевого программно-целевого взаимодействия образовательных организаций региона, участвующих в подготовке педагогических кадров.

**Задачи исследования:**

1. Выявить теоретико-методологические основы регионализации непрерывного педагогического образования, тенденции развития региональной системы подготовки педагогов в условиях становления цифровой образовательной среды.

2. Обосновать новые профессиональные функции (компетенции) учителя, связанные с цифровой образовательной средой, и возможности ориентации региональной системы непрерывного педагогического образования на формирование готовности педагогов к их реализации.

3. Определить условия, необходимые для обоснования развития региональной системы педагогического образования, отвечающей требованиям цифровых технологий в содержании образовательных программ и практик подготовки педагогов.

4. Разработать концепцию и модель подготовки педагогических кадров в региональной системе непрерывного педагогического образования, раскрывающие цели, условия, факторы цифровизации и управленческие механизмы реализации данной системы.

5. Охарактеризовать критерии и показатели качества подготовки педагогов в региональной системе непрерывного педагогического образования в условиях цифровой образовательной среды. Провести опытно-экспериментальную



апробацию предложенной концепции и модели подготовки педагогических кадров в региональной системе непрерывного педагогического образования.

### **Научная новизна результатов исследования.**

1. Обоснованы понятия «регионализация педагогического образования», «региональная рамка требований к подготовке педагогов», «номенклатура профессиональных функций педагога в регионе», «профессиональный портрет современного педагога», «психологические портреты обучающихся»; уточнены понятия «региональная система непрерывного педагогического образования», «цифровая образовательная среда региона», «цифровые», «проективные», «гибкие» компетенции педагога; «сетевое взаимодействие субъектов образовательной среды региона», составляющие теоретические основы целеполагания, содержания и организационно-методического обеспечения процесса подготовки педагогов в региональных системах непрерывного педагогического образования в условиях цифровой образовательной среды.

2. Уточнены сущностные характеристики *методологии регионального подхода* к исследованию проблем образования с учетом особенностей исторического, экономического, социально-демографического развития региона, его природно-экологических характеристик, культурного и образовательного потенциала, ментальных, этнокультурных, языковых и психологических особенностей жителей. Выявлены специфические региональные тенденции развития образования, в том числе педагогического; — охарактеризована адаптируемость образовательных организаций к инновациям, описаны социально-психологические особенности педагогического, ученического и студенческого сообществ. Раскрыты следующие вопросы: наличие педагогических практик, характеризующих специфику образовательных традиций региона; реализуемые в регионе стратегии развития образования, модели управления образовательными организациями, уровень цифровой трансформации образования и эффективность функционирования цифровой образовательной среды.

3. Разработана и обоснована «региональная рамка» подготовки педагогических кадров к профессиональной деятельности, отражающая новую

ситуацию профессиональной социализации педагогов: институциональные изменения подготовки педагогов (многопрофильные университеты, педагогические вузы, кластеры, образовательные комплексы и т. д.), разнообразные способы обеспечения непрерывности педагогического образования (довузовская подготовка, педагогическая интернатура, дополнительное педагогическое образование для лиц с иным профилем подготовки, наставничество и др.); вариативность способов управления системой подготовки педагогов в регионе (децентрализация, интеграция государственных, региональных, муниципальных органов власти и общественных профессиональных союзов и др.).

4. Предложены *концепция* построения региональной системы непрерывного образования педагогов и региональная *модель*, ориентирующие на представление в *целях* и *содержании* профессиональной подготовки педагогов «регионального компонента». В концепции отражены социально-исторические, хозяйственно-экономические и ментально-культурные характеристики региона, его образовательные возможности и традиции, а также компетенции педагогов, которые обусловлены становлением цифровой (сетевой) образовательной среды. Модель отражает *условия* профессионально-личностного роста работников образования, предполагает их внедрение в «реалии» региональной системы образования путём взаимодействия с представителями различных субъектов образовательной политики, работодателями, этнических групп и конфессий. Модель предусматривает реализацию вариативных форм обучения, а также использование ресурсов цифровой образовательной среды.

5. Разработана критериальная база оценки профессиональной готовности педагогов, а также эффективности функционирования различных звеньев системы непрерывного педагогического образования в условиях цифровой среды региона (на примере Приднестровья).

**Теоретическая значимость результатов исследования** состоит в том, что они вносят вклад:

- в разработку регионального подхода как одного из методологических

принципов исследования современного образования, способствующего сравнительному анализу эффективности различных региональных моделей развития педагогического образования, изучению влияния региональной природной, социально-экономической, информационной сред на эффективность и развитие системы непрерывной подготовки педагогических кадров, региональных особенностей адаптации педагогов к ведущему инновационному фактору – цифровой образовательной среде;

– в обновление подходов к систематизации и классификации региональных систем и тенденций развития непрерывного педагогического образования, что позволяет определить стратегические направления их трансформации в современных условиях;

– в развитие представлений о моделировании цифровой образовательной среды для формирования новых профессиональных компетенций педагогов;

– в теоретическое и технологическое обоснование содержательной и функциональных компонентов комплексной программы развития региональной системы непрерывной подготовки педагогических кадров, использования в этих целях ресурсов цифровой образовательной среды проектирования специфических для региона траекторий личностно-профессионального роста педагогов.

**Практическая значимость исследования** заключается в том, что в работе обобщается опыт выявления и реализации тенденций и направлений трансформации региональной системы непрерывного педагогического образования. Разработанная региональная рамка требований к подготовке педагогов и ее компоненты, прогностическая модель развития РСНПО в условиях цифровой образовательной среды могут служить научно-методологическим обоснованием практического обновления систем подготовки педагогических кадров с учетом региональных условий, определяемых социально-экономической, культурно-национальной ситуацией, а также возможностями и особенностями цифровой образовательной среды. Теоретические, методологические, содержательные основы концепции развития региональной системы

непрерывного педагогического образования, а также комплексная программа региональной подготовки педагогических кадров могут служить в качестве научно-методического инструментария, как образцы для решения аналогичных задач в регионах Российской Федерации.

Подготовленные методические рекомендации по проектированию региональной образовательной среды в контексте принципов регионализации и цифровизации образования могут быть опорой при разработке стратегий и моделей инновационного развития региональных систем подготовки педагогических кадров как целостного непрерывного процесса в едином образовательном пространстве РФ.

Разработанные методологическая система, модель и программа развития региональных систем непрерывного педагогического образования в условиях цифровой образовательной среды, а также методические рекомендации по сопровождению данного процесса **апробированы** в системе высшего, дополнительного педагогического образования в Южном, Уральском, Центральном федеральных округах, а также в Приднестровье.

**Методологической основой исследования** явились идеи:

– *фундаментальной и прикладной антропологии* и антропоцентристский подход к развитию человека как личности применительно к задачам модернизации системы непрерывного педагогического образования;

– *системного подхода* как исследовательских процедур, позволяющих выявить системно-целостные характеристики процесса становления педагога в региональном пространстве;

– *историко-культурного подхода*, раскрывающего процессы зарождения, основные этапы становления и его результаты применительно к тому, что является собой региональная система педагогического образования в современных условиях;

– *регионального подхода*, позволяющего рассматривать образовательную систему в системе связей со всеми процессами и институтами региона, выявлять, выявлять механизмы функционирования и развития непрерывного, в данном

случае педагогического, образования;

– *междисциплинарного подхода*, создающего суперпозицию «научных картин» регионального образования, раскрывающего факторы его развития, трудно «уловимые» при моно-научном рассмотрении;

– *деятельностного подхода*, раскрывающего механизмы освоения педагогической деятельности.

**Теоретической основой исследования** выступили современные концепции развития педагогического образования, представленные в трудах Е. В. Бондаревской, М. В. Груздева, Н. В. Кузьминой, А. А. Орлова, Н. К. Сергеева, В. В. Серикова, В. А. Сластенина, И. М. Реморенко, А. П. Тряпицыной, Н.В. Увариной, в которых раскрываются вопросы природы и сущностных характеристик педагогической деятельности, непрерывности педагогического образования, концептуальные идеи подготовки педагогов в русле антропологических ценностей, взаимосвязи образования и культуры.

В трудах Ю. К. Бабанского, В. И. Загвязинского, Г. П. Щедровицкого, В. С. Ильина рассматриваются положения системного и целостного подходов к исследованию педагогических явлений. В работах В. А. Болотова, А. М. Новикова, В. С. Лазарева, Т. Ю. Ломакиной, Л. В. Байбородовой, Г. В. Мухаметзяновой, А. А. Макареня обсуждаются различные аспекты построения и развития педагогических теорий непрерывности и многоуровневости педагогического образования, подготовки современных педагогов. В трудах В. В. Давыдова, Б. С. Гершунского, Ю. В. Громько, Ю. Л. Котляревского, Н. Н. Суртаева раскрыты и обоснованы принципы моделирования и прогнозирования педагогической действительности.

В настоящем исследовании использованы выводы, которые получили в своих трудах А. Г. Бермус, М. В. Богуславский, А. М. Калимуллин, П. В. Лепин, М. В. Никитин, В. П. Петров, Г. Л. Редько, Н. Х. Розов, В. В. Тарасов, Л. А. Харисова, Е. В. Ткаченко, Ю. С. Тюнников, которые исследовали принципы регионализации и непрерывности в проектировании образовательных кластеров, вопросы методического сопровождения и развития региональных систем

педагогического образования, стратегического планирования модернизации региональных систем образования, что способствовало определению нами инновационных подходов к разработке концепции региональной модели системы непрерывного педагогического образования.

Изучая содержательно-методические аспекты трансформации непрерывной системы подготовки педагогических кадров в современных условиях, мы ориентировались на ведущие идеи О. В. Гукаленко, С. В. Ивановой, Н. Д. Никандрова, В. Н. Пустовойтова, Н. Л. Селивановой при разработке условий формирования регионального пространства подготовки педагогических кадров, а также на разработки И. В. Абакумовой, Е. В. Бережновой, Н. В. Бордовской, М. А. Боровской, И. А. Колесниковой, Е. А. Крюковой, А. М. Короткова, Н. К. Сергеева, С. А. Писаревой, Н. Д. Подуфалова в проектировании моделей модернизации и содержания отечественной системы педагогического образования.

Для раскрытия возможностей средового и пространственного подходов в русле трансформации педагогического образования использовались сравнительные исследования отечественного и зарубежного опыта В. П. Борисенкова, Б. Л. Вульфсона, М. А. Гончарова, И. А. Тагуновой и других, что позволило использовать междисциплинарный и интегративный подходы, а также имеющийся позитивный региональный и международный опыт в проектировании авторской концепции развития региональной системы непрерывного педагогического образования в условиях цифровой образовательной среды.

В рассмотрении обоснования цифровой образовательной среды как фактора и средства проектирования региональной системы непрерывного педагогического образования большой интерес для настоящего исследования представляли труды, раскрывающие идеи информатизации и цифровой трансформации современного образования, а также работы, связанные с проектированием иммерсивных образовательных технологий (В. В. Гриншкун, А. М. Кондаков, И. В. Роберт, А. Л. Семенов и др.). Особую ценность представляют: положения об

информационно-образовательной среде университета (С. Л. Атанасян, К. Л. Полупан, О. Ю. Заславская); научные разработки, связанные с трансформацией компетенций и умений педагога в условиях информатизации и цифровой трансформации образования (Е. В. Гнатышина, А. Н. Сергеев, И. И. Трубина) и раскрывающие различные аспекты цифровизации, наполнения и качества информационного контента (Е. В. Неборский, И. Ю. Шустова и др.).

При изучении исследуемых проблем значимыми оказались работы Н. Ф. Виноградовой, Ю. Н. Галагузовой, П. Н. Ермакова, М. И. Макарова, С. Б. Малых, А. К. Орешкиной, И. М. Осмоловской по вопросам особенностей развития учащегося и педагога в меняющемся мире; по рискам и перспективам информатизации педагогического образования; по проблемам отбора и систематизации методов и способов обучения в цифровой информационно-образовательной среде; по внедрению синергетического подхода в направлении становления и развития цифрового образования и цифровой образовательной среды.

**Для решения поставленных задач и проверки исходных положений использовался комплекс методов исследования:**

– сравнительный анализ систем педагогического образования, позволивший выявить общие и особенные характеристики его структуры и функций, а также закономерности развития;

– сравнительно-сопоставительный метод исследования образовательных стандартов высшего и общего образования, а также профессионального стандарта педагога с целью выявления универсальной составляющей для обоснования комплексного оценивания уровня подготовки и профессионального развития педагогов в региональных условиях цифровой образовательной среды;

– структурно-функциональный, факторный и средовой анализы – для определения структуры и функций систем непрерывного педагогического образования в регионе с целью их классификации, определения внешних и внутренних факторов развития региона, влияющих на обновление системы

непрерывного педагогического образования;

– методы диагностики и моделирования, контент-анализа и стратегирования, а также статистической обработки результатов исследования.

**На защиту выносятся следующие положения:**

1. Регионализация системы непрерывного педагогического образования предполагает анализ культурно-исторического, экономического, научно-технологического, профессионально-кадрового, образовательного потенциала региона, ментально-психологических характеристик его населения, традиций и инноваций в образовательной сфере, особенностей построения обобщенного «профессионального портрета» представителя педагогического сообщества региона и «психологических портретов» обучающихся разных возрастов и ступеней образования; выявление эффективных образовательных практик и «дефицитов» в образовательном пространстве региона. Созданная на основе системного анализа указанных факторов *база данных* служит основанием для проектирования региональной системы непрерывного педагогического образования, обеспечивающей поэтапную подготовку педагогов, отвечающих требованиям профессионального стандарта и запросам региона. Региональная система педагогического образования базируется на принципах фундаментальной и прикладной антропологии, с учетом современных тенденций модернизации непрерывного педагогического образования, на историко-культурологическом, системном и деятельностном подходах.,

Тенденциями развития региональных систем подготовки педагогов в условиях цифровой образовательной среды выступают: взаимосвязь традиций и инноваций, учёт региональных компонентов образовательной политики, опора на междисциплинарный и личностно-ориентированный подходы, а также на особенности цифровой трансформации образования в системе подготовки педагогических кадров.

2. Системный анализ социально-образовательных пространств регионов позволяет выделить общие и специфические (вариативные) для отдельных регионов «запросы» на профессиональные качества и компетенции педагогов. К



«общим запросам» наряду с универсальными («классическими») качествами педагогов, как к наиболее востребованным, могут быть отнесены компетенции, связанные с работой педагога в цифровой образовательной среде. Среди таковых – *компетенции*, обеспечивающие ориентировку учащихся в информационном пространстве, индивидуализацию обучения, непрерывную обратную связь с каждым учеником, использование ресурсов электронных учебников и цифровой аудиовизуальной информации, сетевых приемов обучения, применение автоматизации диагностики и контроля результатов обучения, формирование критического отношения школьников к информации из Интернет, культуры поведения в информационных сетях, предотвращения рисков пользования Интернетом – возникновения «Интернет-зависимостей» и психо-физических нарушений. К «вариативным запросам» регионов отнесены: «функциональная грамотность» педагогов в области реализации актуальных для регионов образовательных инноваций; ориентировка в региональной этнокультурной ситуации; способность обеспечить «запрашиваемый» уровень качества образования.

3. *Условиями*, при которых региональная система выполняет функцию подготовки педагогов, соответствующих «федеральной» (соответствующей стандарту) и региональной «заявке» на педагога, являются: 1) включение в содержание подготовки педагогов способов решения образовательных задач, приводящих к пониманию новых возможностей и т.д.; 2) построение непрерывного образования в логике, обеспечивающей последовательное *овладение ориентировочной основой педагогически эффективного использования цифровых ресурсов при решении типовых и творческих педагогических задач*; 3) «погружение» формирующихся педагогов в ситуации, *имитирующие применение цифровых технологий при организации усвоения школьниками различных компонентов содержания образования – понятийного контента, предметных и метапредметных способов, опыта творческой деятельности в проблемных ситуациях, овладения опытом создания «продукта»* (в том числе «цифрового») при выполнении проектных заданий, достижения личностных

результатов образования – ценностного отношения к собственному развитию и российским социокультурным ценностям; 4) введение в содержание образовательных программ и практик подготовки педагогов компетенций, необходимых для работы в цифровой среде (организация информационно-поисковой деятельности учащихся, сопровождение их работы с гипертекстовыми структурами как способ построения индивидуальных маршрутов, использование интерактивных цифровых обучающих ресурсов, реконструкция учебного материала для работы с ним в дистанционном режиме и др.); 5) создание региональной системы управления качеством педагогического образования, основанной на программно-целевом, проектно-инновационном, сетевом и др. подходах.

Критериальное описание указанных условий составляет основу региональной концепции функционирования и развития региональной системы непрерывного педагогического образования.

4. Предложенная в исследовании *концепция* задает «ориентировочную основу» построения региональной системы непрерывного образования педагогов. Построенная в соответствии с данной концепцией модель содержит:

- 1) *аналитико-прогностический компонент* – методологию системного анализа факторов, обуславливающих образовательный потенциал региона и те «дефициты» образования, которые должны быть устранены при создании системы непрерывного педагогического образования;
- 2) *содержательно-целевой компонент*, ориентирующий на отражение в *целях и содержании* профессиональной подготовки педагогов «региональной составляющей», отражающей социально-исторические, хозяйственно-экономические и ментально-культурные характеристики региона, его образовательные возможности и традиции, компетенции педагогов, обусловленные становлением цифровой (сетевой) образовательной среды, специфические запросы региона;
- 3) компонент, описывающий *условия* достижения поставленных целей, каковыми являются моделируемые в процессе подготовки педагогов ситуации их погружения в «реалии» современного образования – в цифровую среду групп и конфессий, в

использование вариативных форм обучения, выбор и применение цифровых ресурсов, взаимодействие с *работодателями и др.*; 4) *организационно-управленческий компонент*, обеспечивающий взаимодействие, в том числе сетевое, координацию деятельности образовательных организаций, обеспечивающих непрерывный процесс профессионального роста педагогов. С учетом представленной концепции разработана и апробирована *Региональная модель подготовки педагогических кадров в условиях цифровой образовательной среды*.

5. Критериями эффективности функционирования региональной системы непрерывного педагогического образования являются:

– наличие целевой программы развития непрерывного педагогического образования в регионе, построенной в соответствии с предложенной выше концепцией;

– сбалансированность программ подготовки педагогов на различных этапах непрерывного образования – оптимальное сочетание типовых (стандартных) компонентов содержания педагогического образования с усвоением инновационных, в том числе цифровых образовательных практик;

– опережающее целеполагание с учетом нарастающей цифровизации и информатизации образования, открытости и вариативности образования;

– полнота представленности в образовательных программах профессиональных функций, выполняемых педагогами различных образовательных организаций в регионе;

– наличие в образовательных программах компетентности сетевого взаимодействия субъектов образовательной среды региона;

– освоение в образовательном процессе опыта расширения осваиваемого обучаемыми (школьниками) предметного содержания за счет ресурсов цифровой образовательной среды (ЦОС);

– методическое и организационное сопровождение процесса подготовки педагогов с использованием региональных цифровых ресурсов;

– наличие в регионе «ресурсных центров», обладающих кейсами цифровых

образовательных ресурсов и технологий для разных направлений подготовки педагогов: дидактических, воспитательных, развивающих, внеурочной деятельности и т.д.;

– региональный опыт реализации персонифицированного подхода и «индивидуальных образовательных маршрутов» (индивидуальных образовательных программ) в процессе подготовки педагогов.

**Научная достоверность и обоснованность** результатов исследования обусловлена методологическими положениями исходных оснований исследования, связанных с системно-деятельностным, региональным, культурологическим, междисциплинарным, аксиологическим, интегративным, проектным и средовым подходами.

### **Апробация результатов исследования**

Основные положения и результаты исследования представлены на:

– заседании Научного совета по сравнительной педагогике при Отделении философии образования и теоретической педагогики Российской академии образования (Москва, 2021);

– научно-практических конференциях: **международных** – «Педагог XXI века» (Тирасполь, 2014), «Развитие науки и образования в современном мире» (Москва, 2016), «Модернизация содержания педагогического образования: проблемы и пути решения» (Калуга, 2017); «Патриотизм как основа формирования духовно-нравственной личности в системе образовательных учреждений» (Москва, 2020); «Профессионализм педагога: психолого-педагогическое сопровождение успешной карьеры» (Ялта, 2021), «Институты гражданского общества как субъекты социокультурной политики России: проектирование будущего» (Москва, 2021); II, III международных научно-образовательных форумах «Миссия университетского педагогического образования в XXI веке (Ростов-на-Дону, 2020, 2021,2022);Международном форуме по педагогическому образованию (Казань, 2021, 2022); Международном симпозиуме по устойчивому региональному и городскому управлению «Государство. Политика. Социум» (Екатеринбург, 2021); Международной

педагогической конференции «Подготовка кадров для цифровой экономики (Москва, 2020, 2022); Научно-практической конференции с международным участием памяти доктора физико-математических наук, профессора, члена-корреспондента РАО Н. Х. Розова «Розовские чтения» (Москва, 2021); **всероссийских** – «Аксиологический подход в современном образовании», посвященной памяти Д. М. Гришина (Калуга, 2014, 2015, 2017); «Педагогические технологии совершенствования образования в спортивных вузах» (Москва, 2016); «Современные проблемы профессионального образования: тенденции и перспективы развития» (Калуга, 2020, 2021, 2022); «Проблемы и перспективы дополнительного профессионального образования» (Москва, 2021, 2022) и др.

### **Внедрение результатов исследования.**

Результаты исследования внедрены в региональные системы педагогического образования Российской Федерации (Центральный ФО, Южный ФО, Уральский ФО), Приднестровья; в широкую практику образовательных организаций высшего образования, занимающихся подготовкой педагогов (Московский государственный областной педагогический университет, Южный федеральный университет, Волгоградская государственная академия последиplomного образования, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, Ивановский государственный университет, Калужский государственный университет им. К. Э. Циолковского, Приднестровский государственный университет им. Т. Г. Шевченко).

### **Основные этапы исследования.**

Работа выполнялась в несколько этапов на протяжении 2014-2022 гг.

*Первый этап* настоящего исследования (2015–2016 годы) был посвящен комплексной экспертизе современной законодательной и нормативно-правовой базы Российской Федерации в сфере педагогического образования и формирования государственной политики в сфере его регионализации для определения закономерностей и направлений модернизации и развития региональной системы непрерывного педагогического образования.

На втором, теоретическом этапе (2016–2017), формулировался научный аппарат исследования: противоречия, проблема, гипотеза, объект, предмет, цель и задачи, определялись понятийная база и исходные теоретические позиции, методы, уточнялась тема, создавалась концепция развития региональной системы непрерывного педагогического образования в условиях цифровой образовательной среды. Результатом второго этапа стало научное осмысление разрабатываемой теории, обоснование актуальности исследования, его научного аппарата, построение системы работы с обучающимися на уровне начального общего образования; разработана *региональная профессиограмма педагога* с учетом позитивного отечественного и зарубежного опыта, обоснованных закономерностей и выводов.

На третьем, экспериментальном этапе (2017–2021), осуществлялась экспериментальная апробация разработанной концепции и модели в организациях педагогического образования Приднестровье, определялся и использовался диагностический инструментарий, уточнялась гипотеза исследования. Результатом третьего этапа стали реально функционирующая региональная система непрерывного педагогического образования и данные об эффективности реализованного педагогического эксперимента.

На четвертом, обобщающем этапе (2021–2022), проведена обработка результатов исследования, сформулированы основные выводы и рекомендации к внедрению на уровне региона системы непрерывного педагогического образования в условиях цифровой образовательной среды, определены перспективы продолжения разработки научной проблемы. Результатом четвертого этапа стало оформление текстов диссертации и автореферата.

**Структура диссертации.** Диссертация состоит из введения, четырех глав, заключения, списка литературы, включающего 290 наименований, 2 приложений.

## **Глава 1. НАУЧНО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ РЕГИОНАЛЬНЫХ СИСТЕМ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

### **1.1. Регионализация образования и развитие региональных систем непрерывной подготовки педагогических кадров**

Проблема регионализации образования является одной из важнейших задач российской образовательной политики [255; 289]. В то же время вопросы развития региональных систем образования сопряжены с рядом трудностей их реализации на практике в условиях федеративного устройства страны. Регионализация призвана затрагивать коренные аспекты национального образования, опирающиеся на конституциональные основы Российской Федерации в части сочетания федерализма и регионализма.

Особое значение регионализация образования приобретает в современных условиях. Тенденции глобализации, информатизации, а также интеграции образовательных систем вызывают необходимость их обновления для решения стратегических задач государства по части обеспечения конкурентоспособности страны в мире. Вместе с тем возникающие при этом угрозы и риски размывания национальных образовательных границ требуют сохранения и развития социокультурного пространства страны в единстве и взаимосвязи культуры, экономики, социальной сферы и традиций регионов.

Идея регионализации образования имеет исторические корни как в отечественной, так и в зарубежной традиции. Они связаны с демографическими, культурными, социально-экономическими и другими особенностями регионов [116].

Понятие «регион» (от лат. *regio*) в переводе означает «линия», «направление». В Риме этим словом обозначали городской квартал, район. В русский язык данный термин вошел в конце XIX века и обозначал «страну, область, пространство», однако потом длительное время его не использовали [88].

Широкое применение в России термины «регионализация» и «региональный подход» получили в середине 80-х годов прошлого столетия. В целом они отражали в то время особенности развития региональной экономики [143]. Со временем термины приобрели многозначность, и широко применяются сейчас не только в экономике, но и в социологии, культурологии, географии, истории и др. В целях предупреждения терминологического рассогласования в настоящем исследовании под регионом мы будем рассматривать «часть территории Российской Федерации в границах территории субъекта РФ» [277] и использовать понятия «регион» и «субъект РФ» в качестве синонимов.

В образовательной политике и практике процесс регионализации образования прошел определенный путь развития и основывался на идеях педагогической науки, отражающих развитие образования с учетом местных национальных условий регионов и стран.

В различные времена проблемы и идеи регионализации применительно к национальным системам образования находят отражение в трудах как отечественных, так и зарубежных ученых. Так, В. Г. Белинский (1811–1848) раскрывал общественную значимость «национального духа русского народа» как народности в образовании [15]. В данном направлении его работы схожи с обоснованием гуманистических идей и подходов к системе обучения и воспитания детей, которые отражены в педагогическом наследии Ж.-Ж. Руссо. В.Г. Белинский подчеркивал необходимость осуществлять воспитание с опорой на народность в широком смысле: «...надобно, чтобы у нас было просвещение, созданное нашими трудами, возвращенное на родной почве» [15].

Несмотря на то, что В. Г. Белинский преимущественно рассматривал просвещение в духе становления национальной идентичности, культурных традиций России, он тесно связывал воспитание с окружающими ребенка условиями, влияющими на формирование и становление его личности. В его трудах также нашли отражение вопросы необходимости подготовки педагогов в соответствии со спецификой и своеобразием русского народа.



В середине XIX века, «когда воспитание перестало быть преимущественно делом государства, но стало и живым общественным делом» [83], одним из ярких представителей педагогов-общественников был П. Г. Редкин (1808–1891). В его работах отмечается важность специальной подготовки педагогов, задачей которых, по его мнению, было «...укреплять и усиливать свободную деятельность воспитанника, с тем чтобы воспитанник был в состоянии приобрести для самообразования светлый ум и твердую волю» [83]. Он отмечал значимость связи образования с практикой, с жизненными условиями и особенностями среды проживания и воспитания обучающихся.

Особое место принцип народности находит в педагогических трудах К. Д. Ушинского (1824–1870), где раскрывается важность данного принципа как составляющего компонента гуманистической антропологии [215], источника развития отдельной личности и общества. К. Д. Ушинский, признавая человека наивысшей ценностью, говорил о необходимости целостного воспитания личности ребенка и отмечал важность в этом процессе «непреднамеренных воспитателей» [216] – семьи, природы, школы, народа, его языка и религии.

Вопрос о регионализации образования для воспитания подрастающих поколений с учетом принципа народности также имеет место в трудах Н. Г. Чернышевского (1828–1889), который подчеркивал, что «человеческое достоинство измеряется силой патриотизма» [223] русских людей, а «народность ведет не только к познанию, но... и к активной борьбе за интересы народа» [222].

Руководствуясь в своих трудах задачей всестороннего развития личности, Н. Г. Чернышевский отстаивал позицию, что активность человека связана с желанием искоренить недостатки в окружающей его жизни, в обществе, тем самым подчеркивая зависимость образования от условий воспитательной среды.

Научному поиску решения проблем регионализации образования и развития региональных систем в семейном воспитании были посвящены работы П. Ф. Каптерева (1849–1922). Обосновывая значимость общечеловеческих и гуманных аспектов при формировании личности [83], он считал, что необходимо, прежде всего, сосредоточить внимание на «всестороннем ознакомлении детей с

природой родной страны, ... народными сказками, былинами и песнями» [84], на «учете потребностей исторического развития народа, свойств детей и условий их жизни» [82].

Идеи регионализации образования затрагивали умы не только отечественных, но и зарубежных педагогов. Так, важнейшими чертами педагогической теории Я. А. Коменского (1592–1670) являются гуманизм, народность и демократизм. Великий педагог считал народность важнейшей образовательной ценностью общества, которая отражается прежде всего в родном языке, народных традициях и обычаях, в устном творчестве. Принцип природосообразности он обосновывал и раскрывал с учетом особенностей среды, обстоятельств жизни, средств и условий, в которых происходит обучение и воспитание подрастающих поколений. В качестве основополагающего принципа в образовании «точный порядок школы надо заимствовать у природы», исходя из наблюдений «над теми процессами, какие повсюду проявляет природа в своих действиях» [108].

Я. А. Коменский утверждал «необходимость формирования человека в соответствии с идеалами добра и общественной пользы» [109], опираясь на природу ребенка и особенности общественных идеалов, ценностей и традиций, которые превалируют в том или ином обществе.

Принцип природосообразности А. Дистервег (1790–1866) раскрывал с учетом культуросообразности и регионализации воспитания: «при воспитании необходимо принимать во внимание условия места и времени, в которых родился человек и предстоит ему жить» [58].

Таким образом, предпосылки регионализации образования обоснованы в научных трудах педагогов-классиков как идеи народности в воспитании, как необходимость формирования и развития личности ребенка на основе гуманистического, природосообразного и культуросообразного подходов, особенностей среды, условий и процессов как общественного развития, так и системы образования.

Проблема зависимости образования от условий среды и региональных особенностей системно рассмотрена в начале XX века. Так, в трудах С. Т. Шацкого (1878–1934), основанных на идее всестороннего развития личности, «впервые в России рассмотрено влияние условий среды на социализацию ребенка» [22], обусловлена необходимость формирования педагогической среды, близкой к социально-экономическим условиям жизни воспитанников. При этом он подчеркивал, что зарубежный опыт необходимо преломлять через призму национальных традиций и отечественного опыта воспитания: «...простая пересадка заграничных образцов на русскую почву имеет мало цены» [228].

Развивая идеи гуманистической антропологии К. Д. Ушинского, при решении проблемы регионализации образования П. П. Блонский (1884–1941) обосновывал определяющую роль трудового воспитания, его взаимосвязь с социализацией личности: «труд... является взаимоотношением между человеком и природой» [21], а социальная среда, по его мнению, оказывает значительное влияние на ее становление.

Идеи организации трудовой школы, обеспечивающей самоактуализацию личности, с учетом региональной среды поддерживал и С. И. Гессен (1887–1950). Особенно он подчеркивал необходимость «родиноведческой (краеведческой) дифференциации» при изучении родного языка, культуры и традиций.

Итак, в начале XX века особое внимание педагогов было направлено на изучение факторов среды и ее возможностей в процессе воспитания личности и общества в целом. На основе анализа научных работ данного периода можно выделить следующие тенденции, которые в той или иной степени раскрывают идеи регионализации образования:

- целостное всестороннее формирование личности, обусловленное условиями среды, социально-экономическими особенностями региона; характером и социально-политическим устройством страны;
- взаимосвязь и взаимозависимость качества систем образования и условий воспитательной среды социализации личности;

– необходимость системного изучения истории, культурных традиций, родного языка как требования государства к воспитанию у подрастающих поколений патриотических качеств и любви к Отечеству.

В 30-е годы XX века регионализация образования обосновывается в русле философской антропологии и антропоцентристского подхода к обучению и воспитанию учащихся через призму организации среды трудовых коллективов и методов производственного обучения в коммуне и колонии.

В трудах А. С. Макаренко (1888–1939), основанных на антропоцентристском подходе, отмечается важность воспитания с опорой на лучшее в каждом человеке, на неразрывную связь образования и общества, труда и культуры [131].

Педагог акцентировал внимание на зависимость выбора методов и средств воспитания от общих условий среды проживания воспитанников, от уровня их личностного развития, а также специфики и особенностей окружающего социума.

Следуя традициям гуманистической философии и опираясь на принцип природосообразности, В. А. Сухомлинский (1918–1970) обосновывал необходимость учета региональной специфики в организации жизни детей и их воспитания с учетом роли и влияния семьи, традиций и особенностей региона, а также условий родной для них среды. В его педагогическом наследии принцип регионализации преломляется посредством воспитания у детей и молодежи патриотизма, гордости за свою Родину, формирования преданности нравственным ценностям и идеалам через традиции и культуру отчего дома, любовь к родному языку и истории Отечества: «В годы детства не надо говорить много громких слов о Родине, главное – зажигать огоньки, ... открывать глаза на дорогое и родное» [202].

Влияние региональных условий среды на личность рассматривается и в отдельных трудах психологов (Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн и др.), которые особое значение придают формированию гармоничной личности, влиянию на ее развитие семьи, школы и социума, а также особенностей образовательно-воспитательной среды региона и образовательных учреждений.

Таким образом, историко-ретроспективный анализ позволяет выделить ряд закономерностей, влияющих и обосновывающих регионализацию образования как научно-педагогический феномен:

- *цивилизационные*: развитие человеческой цивилизации; взаимопроникновение научных идей из разных областей знаний; общие и специфические национальные тенденции формирования социума;

- *политические*: изменение социального строя государства и общей идеологии, смена классовых ролей населения и правящих партий, влияющих на государственные цели образования и воспитания и их формы;

- *социально-экономические*: общественный характер производства, обуславливающий задачи образования и их дифференциацию в отдельных местностях, регионах, что способствует выработке определенной системы педагогических взглядов на развитие региональных систем образования;

- *социокультурные*: процессы глобализации, тенденции к открытости и поликультурности образования, межкультурные коммуникации, определяющие вектор развития образования в контексте социальных запросов, сохранение языка, традиций, национальной культуры не только в различных государствах, но и в регионах;

- *педагогические*: повышение значимости просвещения всего общества на основе развития философских взглядов времен античности; развитие педагогической науки и психологии в русле идей философии гуманизма, антропологии, целостности и гармоничного развития личности, природосообразного, культуросообразного и деятельностного подходов в условиях национальной и региональной образовательной среды;

- *нормативно-методологические*: закрепление за каждым регионом особых полномочий, обусловленных особенностями их развития, месторасположением, промышленным потенциалом.

«Россия как государство исторически формировалась из отдельных регионов, весьма разнообразных по природно-географическим, национально-этническим характеристикам, по укладу жизни и деятельности народов» [206].

«Различия были обусловлены и историческими, и географическими причинами и наблюдались во многих направлениях» [205].

«Интересным с этой точки зрения представляется взгляд В. М. Петрова [162], который выделяет некоторые из них следующим образом:

- север/юг – с особенностями, характерными для других стран;
- запад/восток – с чертами, обусловленными направлением «освоения»;
- старая/новая столица с некоторыми штрихами, общими для других стран с аналогичной «двух-столичной» ситуацией;
- области, населенные преимущественно казаками, поморами, старообрядцами и т. д.

До сего времени сохранились исторически сложившиеся национально-этнические особенности – язык, обычаи, культура, быт, которые необходимо не только сберечь, но и развивать в интересах наций и народов России» [206].

Таким образом, процесс регионализации образования обусловлен особенностями государственной идеологии, целостности образовательного пространства России, а именно: *общностью целей государственной и региональной образовательной политики, позитивным развитием управления системами образования с учетом их равноправия, самостоятельности, разнообразия на основе принципов федерализма и регионализма.*

Однако сохраняющееся длительное время «доминирование вертикальных составляющих управления в условиях централизованной экономики, финансирование отраслей экономики централизованным бюджетом создавало значительные перекосы в системе регионального управления. Под крупные предприятия в регионах отпускались средства не только на строительство жилья, детских садов, школ, но и, как правило, на поддержку техникумов и вузов. Возникли идеи ранней профориентации под запросы технологий ближайших производств.

В этих условиях экономической и идеологической предопределенности идеи регионализации прорастали лишь в культурной сфере» [206]. Образовательные учреждения всех уровней, видов и типов «долго работали по

единому учебному плану, одним на всю страну учебным программам, в единой структуре функционирования, единстве педагогических средств и методов» [206].

Изменение политики регионализации в СССР началось в конце 1980-х годов, в период усиления тенденций суверенитета союзных республик, «поиска Россией и ее народами новой политической и национально-культурной идентичности». Впервые в разработке появилось явление «регионального дискурса» [13]. В 1990 году в структуре Министерства РСФСР возникло Управление национально-региональных систем образования и защиты образовательного суверенитета республики. Впервые образовательное пространство страны стало осознаваться как сложная и динамично изменяющаяся система на основе разработанных региональных программ развития образования. Их принципиальное отличие состояло в том, что образование рассматривалось не с традиционной внутриведомственной точки зрения, а как ресурс социально-экономического и социокультурного развития региона, его населения. Параллельно были выявлены и научно обоснованы критерии оценки образовательного потенциала регионов, причем не в количественных статических параметрах, а в качественных показателях, которые дали возможность судить о том, какие культурные и экономические условия могут быть изменены за счет тех или иных образовательных проектов.

В начале 90-х годов XX века централизация управления образованием и унификация программ сменились противоположной тенденцией – децентрализацией системы образования и реализацией принципа вариативности образовательного учреждения и образовательных программ. Единство образовательного пространства России должно было удерживаться принятием государственных образовательных стандартов.

Регионы по-разному подошли к решению национальных образовательных проблем на своей территории: некоторые сделали акцент на возрождении культурной традиции, духовных ценностей конкретного народа, другие вообще игнорировали проблемы своей многонациональности.

Позитивную роль для создания теоретической и отчасти нормативной базы регионов сыграла «Концепция национальной (этнокультурной) региональной политики (1993). Национально-региональная политика в начале 1990-х годов стала активным фактором образовательной политики государства. Однако период нестабильной экономической ситуации затормозил данную тенденцию на десятилетия.

Цивилизационный федерализм сегодня складывается путем встречного движения субъектов и федерального центра. Идет процесс гармонизации личности, семьи, общества, регионов, государства. В этих условиях особую значимость приобретает регионализация образования как социально-педагогическое явление, влияющее на качество и эффективность социально-экономического, политического, социокультурного развития каждого субъекта Российской Федерации, которые обладают определенными полномочиями для этого. Так, в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» [287]: «субъекты Российской Федерации наделены полномочиями разработки и реализации региональных программ развития образования с учетом региональных социально-экономических, экологических, демографических, этнокультурных и других особенностей субъектов Российской Федерации» [284].

На государственном уровне региональная образовательная политика нормативно отражена в Указах Президента РФ, которые содержат требования к необходимости гарантий реализации социальных прав всех российских граждан в каждом регионе, «повышения качества их жизни» [281]; «воспитания гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов Российской Федерации, исторических и национально-культурных традиций» [276].

В современных педагогических исследованиях регионализация образования рассматривается со следующих позиций:

– *ценностно-ориентированной* (совокупность ценностей, целей, норм, правил и других категорий нормативно-ценностного характера определенной географической области) [176];



– *деятельностной* (общность людей на основе личностного самоопределения, основанного на активной деятельности сообщества в рамках зоны его культурно-образовательного влияния);

– *социокультурной* (реализация определенной образовательной политики на основе осознания собственной культурно-исторической миссии региона как элемента новой социальной динамики культуры) [193];

– *культурно-исторической* (организация системы образования региона на основе совокупного накопленного культурно-исторического смысла и общественной жизни людей на конкретной территории) [164];

– *социально-общественной* (формирование образовательной сферы, открытой для образовательных инициатив отдельного человека, социальной группы, профессионального сообщества региона) [191];

– *адаптационной* (обеспечение гибкости связей образования и социума, образования и власти) [43];

– *перспективно-управленческой* (удовлетворение существующих образовательных запросов людей, групп, институтов региона и проектирование новых запросов на основе технологии перспективного целеполагания развития региона) [121];

– *интегративной* (содержание образования в регионе основано на синтезе основного (базисного) федерального компонента и вариативного (регионального)).

Таким образом, современные тенденции регионализации образования обусловлены следующими концептами: *а) методологическими*, основанными на полипарадигмальном подходе в образовании в рамках гуманистической, личностно-ориентированной, культурологической парадигм; *б) историческими*, или традиционными педагогическими взглядами на народность воспитания, принципы культуросообразности, природосообразности, на необходимость учета социально-экономических, социокультурных условий среды при построении систем образования; *в) нормативными*, когда за регионами законодательно закреплено право «разработки и реализации региональных программ развития

образования с учетом региональных социально-экономических, экологических, демографических, этнокультурных и других особенностей субъектов Российской Федерации» [284].

Под *регионализацией педагогического образования* как неотъемлемой частью образовательной сферы будем понимать развитие педагогического образования в субъектах РФ на основе совокупности категорий нормативно-ценностного характера, выработанных в ходе осмысления культурно-исторического смысла жизни и миссии общности людей региона, отраженных через активную образовательную деятельность общественных и профессиональных сообществ. При этом она характеризуется гибкостью связей образования и социума, образования и власти и направлена на удовлетворение существующих образовательных запросов региона и проектирование новых.

Понятие регионализации педагогического образования тесно связано с феноменом социокультурного пространства, трансформация которого, происходящая в мировом масштабе и связанная с расширением пространственно-временных границ в виртуальном мире, оказала существенное влияние и на изменение характеристик образовательного пространства государства.

В образовательном пространстве государства регионализация педагогического образования как комплексное социально-педагогическое явление, направленное на удовлетворение образовательных потребностей жителей региона, выполняет следующие функции:

• *социокультурную:*

- превращает «образование в мощный фактор социально-культурного развития регионов, а регионов – в мощный фактор развития образования» [186];
- придает регионам статус культурных, развивающихся миров как выражение особенностей, возможностей, прав регионов в образовании;

• *интегративную:*

- «строит целостное региональное пространство на основе взаимодействия национального, регионального, федерального и мирового опыта развития» [186]

педагогического образования с целью развития и удовлетворения потребностей жителей региона;

– реализует «сферный подход к образованию, когда все сферы жизнедеятельности и структуры региона организуются для реализации полного и непрерывного процесса педагогического образования как основы воспитания подрастающего поколения» [186];

• *региональной идентификации:*

– выступает средством возрождения и развития национальных образовательных систем, в том числе педагогических;

– выступает фактором стабилизации межнациональных отношений в полиэтнической среде;

• *перспективно-управленческую:*

– организует «развитие педагогического образования на основе процесса взаимопроникновения интересов образования и региона, формирования у системы непрерывного педагогического образования характерных черт региона и обретение регионом своей системы образования» [186];

– способствует «реализации сетевого управления педагогического образования и сферного подхода к его организации, когда все типы образовательных учреждений, отрасли производства и учреждения культуры в регионе объединяются для реализации полного и непрерывного образования подрастающего человека» [186];

– реализует принцип, форму, способ организации пространства и социума, в которых отражена роль и образовательная ценность регионализации;

– способствует «полифункциональности, вариативности предоставляемых профессионально-образовательных услуг с учетом специфики региона» [186].

Таким образом, регионализация педагогического образования является многофакторным и полифункциональным социально-педагогическим явлением, позволяющим реализовывать цели государственной политики России в едином образовательном пространстве с сохранением специфики ее субъектов.

Анализ исследований по проблемам подготовки педагогов в контексте факторов социокультурной среды позволил выделить идейно-теоретические и практические *предпосылки* регионализации педагогического образования, к которым отнесены: идея принадлежности учителя к национально-этнической культуре, что влияет на становление его национальной идентичности и обуславливает необходимость регионального подхода в воспитании этого качества у педагогов; идея полипарадигмального моделирования процесса непрерывного педагогического образования посредством синтеза культуросообразного, природосообразного, этно-регионального, средового, аксиологического, субъектно-личностного и других подходов; отражение в содержании образования педагогов социально-экономических, природных условий среды проживания, национальных традиций как условий формирования целостной личности учителя; исторически и цивилизационно сложившаяся взаимосвязь образования, экономических укладов, культурных сообществ региона.

По мнению В. В. Сизиковой, «регионализация образования – это отказ от унитарного образовательного пространства, единых учебных программ и инструкций, это наделение регионов правом и обязанностью выбора собственной образовательной стратегии, создание собственной программы развития образования в соответствии с региональными социально-экономическими, географическими, культурно-демографическими и другими особенностями» [186].

«При этом необходимо учитывать, прежде всего, жизненно важные интересы страны (геополитическую стабильность, общность, единство культурно-образовательного пространства и др.) и регионов (преодоление диспропорций в образовательных потенциалах и возможностях, создание предпосылок к разделению и кооперации образовательного труда, в том числе через активное межрегиональное взаимодействие, формирование и реализацию региональных вариантов образовательной политики, а также выход на целостность и самодостаточность региональных систем)» [186].

«Выступая в единстве, принципы федерализма и регионализма могут быть положены в основу рассмотрения социально-педагогического феномена региональной системы педагогического образования. К этим принципам относятся равноправие субъектов региональных» [206] систем образования, самостоятельность, разнообразие и в то же время целостность государственного образовательного пространства и единая образовательная политика.

Понятие системы (образовано от греческого слова «σύνστημα» – «целое, составленное из частей; соединение») рассматривается в научной литературе с различных позиций; учеными оно отнесено к междисциплинарным понятиям.

Понимание системы в общем плане включает в себя представление о целостности и взаимосвязи элементов, которые находятся в определенной взаимосвязи друг с другом и образуют некую целостность [4]. С позиции институционального подхода система образования – это социальный институт, исполняющий в обществе функции накопления и передачи новым поколениям людей образцов поведения, знаний, умений, навыков, традиций [147].

В Законе «Об образовании в РФ» она определена как «совокупность взаимодействующих преемственных образовательных программ и государственных образовательных стандартов различного уровня и направленности; как сеть реализующих их образовательных учреждений, независимо от их организационно-правовых форм, типов и видов, органов управления образованием, подведомственных им организаций и учреждений» [284].

«Откликаясь на мотив природосообразного жизнеобитания человека, система образования, обретая региональный характер адекватно жизненным целям, реагирует на индивидуально-личностные, общественные, государственные интересы развития. Природосообразность образования поддерживается содержанием регионального компонента образования, педагогическими технологиями и техниками, личностно-ориентированными подходами» [206].

Региональная система образования поддерживает его культуросообразность. Это связано с историческим опытом предшествующих

поколений, их экономическим укладом, социальными корнями народов, населяющих данный регион. Культуросообразность образования в регионе «необходимо рассматривать как возможность ознакомления с развитием культурного наследия региона на фоне культурного развития народа, как возможность встроиться в мировую культуру. Социально-педагогический феномен региональной системы образования заключается» [206] в гарантии ее народности и национального характера в контексте культуросообразности и природосообразности.

Для нашего исследования необходимо определить значение и функции региональной системы педагогического образования, которую мы терминологически, содержательно и функционально будем рассматривать в рамках образовательных систем субъектов РФ. Важным для решения поставленных нами задач является необходимость рассмотреть ее с позиций обеспечения непрерывной подготовки педагогических кадров.

Педагогическое образование ученые относят к социокультурным феноменам, которые влияют на развитие общества, региона, страны в целом [160]. В нормативно-институциональном аспекте региональная система педагогического образования обозначена как совокупность образовательных учреждений региона, совместно реализующих преемственные образовательные программы и государственные образовательные стандарты подготовки педагогических кадров различной направленности и уровня, а также органов управления [145].

Необходимость обеспечения непрерывности в системе подготовки педагогов не только регионального уровня, но и в государственном, мировом масштабах актуализируется с возрастанием роли образования в жизни человека и общества.

По мнению А. П. Владиславлева, В. П. Зинченко, Е. И. Огарева, М. Е. Вайндорф-Сысоевой, сама идея непрерывности образования возникла давно, однако как вид практики существует «относительно недавно, а точкой последовательной теоретической разработки проблем непрерывного образования

следует считать начало» [33] XX века, так как первые трактовки его сущности были озвучены именно в то время и связаны только с образованием взрослых.

Впервые термин «непрерывное образование» был употреблен в 1968 году в материалах генеральной конференции ЮНЕСКО, подготовленных группой специалистов во главе с Э. Фора. В центре внимания исследователей, занимавшихся рассмотрением проблем непрерывного образования, оказалась не сущность данного понятия, а сам человек, для которого необходимо было создать условия с целью развития его способностей на протяжении всей жизни с помощью непрерывного образования. Данный этап исследователи называют феноменологическим.

Предпосылки непрерывного педагогического образования появились в России еще в XVIII веке. Одними из первых учреждений, ведущих работу по непосредственной подготовке учителей, были семинарии. Позже, в конце XVIII века, подготовка педагогических кадров была организована в специальных учреждениях на основе образовательных моделей Германии и Австрии. Однако истинная модернизация отечественной системы педагогического образования началась лишь в середине XIX века с появлением учительских семинарий. С этого периода педагогическая профессия получила общедоступность. Реализовывали подготовку педагогов также педагогические классы гимназий, в том числе и женских, краткосрочные курсы. К концу столетия в России сложилась система педагогического образования, однако она не была упорядочена и включала образовательные учреждения различного уровня, никак не связанные между собой.

В начале XX века был открыт целый ряд учебных заведений для подготовки учителей: Петербургский женский педагогический институт (1903), Петербургская академия для учителей (1907), Педагогический институт им. П. Г. Шелапутина (1911), при этом в нем было реализовано и дополнительное образование взрослых. Можно отметить, что к этому времени система педагогического образования имела устойчивую тенденцию к развитию и реализации непрерывного подхода в подготовке учителей, однако в

отечественной науке не определены точные сроки относительно ее окончательного становления.

В отечественной науке в традициях междисциплинарного подхода в 60-е годы XX века были проведены исследования (Б. Г. Ананьев, Н. М. Верзилин, С. Г. Вершловский, Ю. Н. Кулюткин, Е. П. Тонконогая и др.) проблем образования взрослых, которые и заложили фундаментальные основы рассматриваемой нами проблемы. Были сделаны выводы о многофакторной обусловленности образования взрослых, к которым были отнесены: а) *социальные факторы*: требования общества к уровню образования и вытекающие из этого образовательные цели; определение социальной роли взрослого как активного субъекта; б) «*социально-педагогические факторы*: ценностные ориентации в сфере образования, отражающие потребности и мотивы учения, а также психологические особенности субъектов обучения» [206].

В 1970–1980-е годы было разработано «научное направление «Теоретические основы непрерывного образования взрослых», в котором раскрыты социально-экономические и исторические истоки, выявлены факторы, обуславливающие социальную необходимость принципа непрерывности в организации образовательных систем, охарактеризованы социальные функции непрерывного образования, цели его построения.

В общефилософском понимании непрерывности образования заложена идея целостности системы образования, состоящей из дискретных элементов» [206]. Изначально противоположные философские категории непрерывности и дискретности в подготовке педагога следует рассматривать «в диалектическом единстве: с одной стороны, это относительно самостоятельные, структурно и организационно завершенные ступени профессионально-личностного развития учителя, характеризующие его отношения и деятельность в педагогической действительности; а с другой – это непрерывный процесс эволюционного развития этих качеств.

По мнению В. В. Тарасова [206], непрерывность в педагогическом образовании реализуется через преемственность» [206] и выступает



интеграционным принципом системы образования, позволяя рассматривать образовательный процесс в единстве.

К 1970-м годам компенсаторная функция образования взрослых, возникшая в связи с необходимостью экономического, социального, духовного развития, утратила свое первоначальное значение. Актуальность приобрела многоступенчатая система дополнительного профессионального образования.

В рамках другого, методологического этапа А. К. Кроплей, Д. Карели, Б. Суходольский изучали сущность непрерывного образования, его основные характеристики, уточняли основные понятия, цели, пути и условия его реализации как в теории, так и в образовательной практике.

«Концепция непрерывного педагогического образования в науке рассматривается с трех позиций: как процесс, охватывающий всю жизнь человека; как аспект образовательной практики (непрерывающееся целенаправленное освоение человеком социокультурного опыта с использованием всех звеньев образовательной системы); как принцип организации образования, образовательной политики» [124].

Исследование основ научно-методологического обновления системы непрерывного педагогического образования началось в середине XX века. Учеными Е. В. Бондаревской, Ю. К. Васильевым, В. С. Ильиным, Н. В. Кузьминой, В. А. Сластениным, Н. Ф. Талызиной, Т. И. Шамовой и другими были выявлены сущность профессиональной подготовки педагогов, моделирование его личности, природа непрерывного образования.

Научные исследования середины – конца XX века были посвящены исследованиям различных аспектов подготовки педагогов: преобладали системно-целостный подход к изучению личности учителя, идеи гуманизации педагогического образования, реализация культурологического подхода к его построению, развитие педагогического творчества. В 1988 году была принята «Концепция педагогического образования (В. А. Сластенин, Н. Д. Никандров, В. С. Ильин, В. А. Кан-Калик, Е. П. Белозерцев, Е. Н. Шиянов), основанная на опыте работы педагогических вузов [120].

Развитие системы педагогического образования в СССР было основано на политической идеологии того времени, институционально организовано на базе педагогических училищ и педагогических институтов. Особых различий в регионах при подготовке педагогов не наблюдалось. Непрерывность осуществлялась через широко развитый институт наставничества.

Особенности организации педагогического образования как целостной системы стали широко рассматриваться исследователями с конца XX столетия. Для определения общей методологической линии нашего исследования мы провели анализ широкого круга фундаментальных и прикладных работ по проблемам теории систем.

В качестве одного из основных был выбран системный подход, позволяющий рассматривать проектирование целостной региональной системы непрерывного педагогического образования относительно всех ее компонентов.

В науке теория систем рассмотрена в трудах философов И. В. Блауберга, В. Н. Садовского, Г. П. Щедровицкого и других, психологов Л. С. Выготского, В. П. Зинченко, А. Н. Леонтьева и других, педагогов Ю. К. Бабанского, Т. А. Ильиной, Ф. Ф. Королева, Л. И. Новиковой и др.

«Общеметодологические процедуры системного подхода относятся к изучению законов образования, строения, развития и функционирования целого; отношений системы с родовой системой, с другими системами, ее взаимодействия с внешним миром» [127].

Целостность региональной системы непрерывной подготовки педагогов в таком ракурсе рассматривается как восхождение от единичного к общему: 1) выделение подсистем; 2) установление между ними связи; 3) выявление их целей; 4) поиск единой цели; 5) оптимизация [128].

С методологической точки зрения на базе системного подхода учеными выделены следующие подходы: *системно-структурный*, раскрывающий внутреннюю организацию системы и взаимосвязь ее компонентов; *системно-функциональный*, показывающий, какие функции выполняют компоненты и система в целом; *системно-коммуникативный*, указывающий на типы

взаимосвязи системы с другими системами; *системно-интегративный*, раскрывающий механизмы, факторы сохранения и развития систем.

Проблема системного подхода к анализу педагогических явлений была раскрыта в трудах С. И. Архангельского, Т. А. Ильиной, М. С. Дмитриева, Н. Ф. Талызина и др. По мнению ученых, личность учителя выступает как целостная система интегративных ее характеристик в динамике становления, развития педагогической деятельности. В этом аспекте представляют интерес исследования З. И. Васильевой [35], Г. Н. Нургалиевой [146], Е. И. Казаковой [80] и других.

С точки зрения теоретико-системного анализа, региональная система непрерывного педагогического образования обладает свойствами открытости, сложно-организованности, целенаправленности, управляемости и рассматривается в двух аспектах: «1) роль регионального своеобразия образования в развитии социокультурной целостности; 2) личностное значение этого своеобразия для его носителя» [206].

В исследовании К. К. Тагирова региональная система образования определена через следующие системные компоненты: этнос, культуру, язык. Она обеспечивает трансляцию собственной отечественной и мировой культуры через обучение и воспитание педагогов на родном языке для формирования его соционациональной идентичности [204].

Основываясь на принципах системности и целостности, ученые [206; 111] предлагают рассматривать систему непрерывной подготовки педагогических кадров в регионе в контексте «развития экологической, этнической, экономической, геополитической, социокультурной и других систем» [206].

Гуманистический подход к развитию региональной системы непрерывного педагогического образования дает возможность построить личностные модели профессионального становления учителей из самоидентификации и самореализации. Непрерывность в данном аспекте реализуется через вариативность и согласованность образовательных программ, унифицированных

требований к подготовке учителей, предполагающих их творческое развитие и самоорганизованность на протяжении всей педагогической карьеры.

В качестве научной основы становления региональных систем непрерывного педагогического образования выступают также аксиологический, парадигмальный и цивилизационный подходы в контексте общих закономерностей эволюционного развития общества. Основу исторически связанных закономерностей составляют: «связь содержательной и процессуальной сторон обучения; взаимодействие субъектов образования; контролирующая функция обучения; проявление традиций и новаторства в преемственности обучения. Конкретное проявление закономерностей образовательной деятельности определяется «эволюционной корреляцией» исторических типов культур и образовательной деятельности» [67].

Кроме этого, необходимо опираться на акмеологический подход к изучению проблем построения региональных систем непрерывного «педагогического образования, так как нельзя ориентироваться только на результат, следует учитывать интересы всех субъектов образовательного процесса, сам процесс и закономерности его развития, а также многочисленные социальные факторы» [124].

Принцип регионализации в развитии систем педагогического образования предполагает укрепление социально-экономических, профессионально-педагогических связей между социально-педагогическими институтами региона. Регионализация образования подразумевает социальную обусловленность педагогических образовательных контекстов и программ на региональном уровне.

Таким образом, проведенный анализ философских, исторических, социологических, психологических и педагогических научных трудов позволил определить следующее:

- в качестве концептуально-методологической основы проектирования системы подготовки педагогов в контексте регионализации педагогического образования раскрыто содержание: *понятия гуманизма и духовно-развивающей функции образования*, которые раскрываются с учетом требований к соблюдению

целостности культурно-исторического развития человечества, наличия сходных признаков и характеристик в разных культурах (Н. А. Данилевский, Э. Мейлер и др.); *культурологической концепции содержания и методов педагогического образования* (Е. В. Бондаревская, В. П. Борисенков, Б. Л. Вульфсон, О. В. Гукаленко, А. Я. Данилюк, Н. Д. Никандров и др.), раскрывающая данный процесс в контексте многообразия национальных традиций, этнокультурной ориентированности регионов, их особенностей; *теории и практик личностно-ориентированного образования* (Е. В. Бондаревская, Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, Е. С. Зимняя, А. Н. Леонтьев, В. В. Сериков, И. С. Якиманская и др.), в соответствии с которыми осуществляется поддержка учителей на всех этапах непрерывного педагогического становления в русле профессиональной и региональной самоидентификации, освоение профессиональных компетенций, в том числе по управлению процессами развития собственной личности;

– преемственную взаимосвязь с гуманистическими антропологическими традициями в философии и педагогике, которые корнями уходят в идеи «народности воспитания», природосообразности, культуросообразности (Аристотель, Ж.-Ж. Руссо, Ф. В. Дистервег, Я. А. Коменский, К. Д. Ушинский, В. Г. Белинский, П. Г. Редкин, Н. Г. Чернышевский, П. Ф. Каптерев и др.);

– обоснование антропоцентристского подхода в качестве ведущего в развитии отечественной педагогики как детерминацию в выборе форм, методов и средств образования на основе признания личности наивысшей ценностью (В. А. Сухомлинский, А. С. Макаренко, И. Песталоцци, Я. Корчак и др.);

– опору на системно-деятельностный подход при организации взаимодействия субъектов региональной образовательной среды с учетом всеобщей связи между условиями жизни воспитанников, окружающими их факторами и процессом формирования личности (Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев и др.);

– обусловленность ее становления и развития цивилизационными, социально-политическими, социально-экономическими; социокультурными и

педагогическими факторами, а также методологическими, историческими и нормативными концептами;

– принципы федерализма и регионализма как гарантии ее народности и национального характера в контексте культуросообразности и природосообразности;

– терминологическое, содержательное и функциональное наполнение региональной системы непрерывной подготовки педагогических кадров в рамках образовательных систем субъектов РФ и единого национального образовательного пространства;

– обусловленность ее непрерывности на государственном, региональном и субъектном уровнях социальными и социально-педагогическими факторами;

– аксиологический, парадигмальный и цивилизационный подходы как научную основу становления региональных систем непрерывного педагогического образования в контексте общих закономерностей эволюционного развития образования;

– применение в качестве основных системного и целостного подходов в контексте развития экологической, этнической, экономической, геополитической, социокультурной и других систем региона.

## **1.2. Особенности модернизации региональных систем педагогического образования: отечественный и зарубежный опыт**

Статус педагогического образования в государстве и обществе определяет его позиции в мире и обеспечивает качество жизни народа. Совершенствование систем подготовки педагогов должно обеспечить не только научно-технологическое и экономическое развитие страны, но и способствовать укреплению национального самосознания и гражданской идентичности общества.

Поэтому в настоящее время на мировых и российских государственных и научных площадках пристальное внимание приковано к проблеме реформирования и модернизации систем непрерывного педагогического

образования. Одним из направлений проектирования инновационных систем подготовки педагогов, отвечающих современным требованиям и задачам развития в едином социокультурном пространстве Российской Федерации, является ее регионализация как основа обеспечения вариативности данного процесса в федеральном государстве.

«Регионализация выступает доминирующей тенденцией, определяющей направленность развития мировой образовательной системы наряду с демократизацией, глобализацией, поляризацией, маргинальностью и фрагментарностью» [186].

Российская Федерация представляет собой огромное государство, успешное развитие которого невозможно без социального, экономического и культурного развития регионов, основанного на модернизации образовательных систем с учетом современных мировых тенденций изменения общества. Российская образовательная среда является частью единого глобального пространства, развивающегося под влиянием мировых и национальных социокультурных, экономических, научно-технических, политических, образовательных, технологических условий и факторов. Образовательная среда отражает и ведущие факторы развития общества, и традиционные устоявшиеся философские и педагогические концепции, которые преобразует в ведущие тенденции развития педагогического образования [72].

Процессы модернизации педагогического образования происходят непрерывно в течение последних десятилетий практически во всех странах. Однако большое количество международных и отечественных образовательных реформ пагубно отразилось на системе подготовки педагогов. На сегодняшний день обнаруживается несоответствие качества педагогической деятельности объективным требованиям современного общества, усугубляется разрыв между спросом на качественное педагогическое образование – естественным правом человека на получение широкого круга полноценных жизненно важных знаний независимо от места проживания – и невозможностью его удовлетворения посредством существующей системы подготовки педагогов [28].

Изучению проблем и условий, влияющих на необходимость модернизации и обновления систем педагогического образования в России и зарубежных странах в соответствии с принципами непрерывности и регионализации, посвящены многочисленные исследования [30; 37; 246; 248]. Определена совокупность факторов мирового и отечественного масштаба, которые необходимо учитывать при этом.

Характерной чертой XXI века является глобализация, в том числе в образовательной сфере, как основная тенденция «все большего приспособления системы обучения к запросам глобальной рыночной экономики. Нарастающая зависимость последней от знаний (так называемая „экономика знаний“) порождает идею создания Единой мировой образовательной системы, основанной на единых образовательных стандартах» [31]. Образование стало ведущим тотально-универсальным видом деятельности в условиях масштабного по содержанию и темпам изменения мира.

«Глобализация, с одной стороны, способствует размыванию национальных границ и унифицирует социальные практики, а с другой – диалектически обостряет потребность в сохранении специфических традиций и ценностей» [31].

В сфере педагогического образования данная тенденция вызвала необходимость решения ключевых проблем идентичности педагогов: роли демографических факторов и современных условий педагогической деятельности, путей входа в педагогическую профессию; внутреннего самоопределения учителей; способов практической деятельности и профессионального самоопределения, что способствовало усилению тенденций регионализации систем педагогического образования и обеспечению ими функций непрерывности. Это подтверждено результатами исследований Ю. Н. Петрова [163], П. В. Лепина [124], В. В. Тарасова [206], В. Г. Подзолкова [165] и др.

Процессы глобализации и интеграции явились основой для стандартизации в сфере образования. Разработкой и реализацией образовательных стандартов занимались следующие международные организации: Organisation for Standardization (1946), «Инициативный центр педагогических исследований»



(CERL), «Европейский центр развития профессиональной подготовки» (CEDEFOR). Их деятельность была направлена на установление единых требований к результатам образования, что определило идею образовательных стандартов в зарубежной философии образования в конце 80-х годов XX века. Однако их разработка проходила в рамках национальных образовательных систем, что определило существование разных подходов к стандартизации.

В России «в постсоветский период в контексте модернизации экономики, политики, общества и культуры началась реформа системы педагогического образования; при новых педагогических идеях – деятельностной, личностно-ориентированной, культурологической, компетентностной – государственные образовательные стандарты стали новым механизмом проектирования и стандартизации содержания педагогического образования; на основе обновления стандартов содержание подготовки учителя поэтапно изменялось и дополнялось» [141].

Первые образовательные стандарты высшего профессионального образования были утверждены в 1994 году Постановлением Правительства Российской Федерации «Об утверждении государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования» от 12 августа 1994 года № 940 [260]. Стандарты высшего образования первых двух поколений (1994–1999 годы – первый ФГОС ВПО, 2000–2005 годы – второй ФГОС ВПО) отразили тенденцию перехода «от дисциплинарной системы построения содержания и организации к модульной, от линейного образовательного процесса – к многообразию образовательных маршрутов... Содержание образования оказывается более ориентированным на задачи профессиональной деятельности» [134].

Профессиональные стандарты подготовки педагогов явились основой для управления качеством образования и оптимальным средством обеспечения его непрерывности. Развитие региональных систем педагогического образования исследователи стали рассматривать со следующих позиций: обновления содержания Стандартов и дополнения его региональным компонентом; широкого

применения личностно-ориентированного подхода при обучении студентов; формирования образовательных программ в контексте реальной практики и т. д. [129; 173].

Характерной для конца XX – начала XXI века является тенденция интернационализации в образовательной сфере. Качественно новый этап в интернационализации российского образования произошел в связи с подписанием Россией коммюнике «Формирование общеевропейского пространства высшего образования» (19 сентября 2003 года), обозначив тем самым присоединение к Болонскому процессу [28].

Тенденции интернационализации в развитии региональных систем педагогического образования были рассмотрены в следующих аспектах: разработке содержания, методического и технологического сопровождения подготовки педагогов в учреждениях СПО, ДПО, в вузе [77]; способах и условиях развития кадрового педагогического потенциала в регионах [181]; дизайне и имплементации гибких (модульных) образовательных программ и программ повышения квалификации в вузах с учетом принципа регионализации [137; 48].

«Важнейшей отличительной особенностью развития цивилизация XXI века признается глобализации мирового информационного пространства (К. К. Колин). Существенные изменения связаны с формированием нового типа общественного устройства, которое различными учеными называется по-разному – «постиндустриальное общество», «информационное общество», «общество знаний». Для такого общества характерны доминирующая роль науки и техники в процессе производства информации. Сетевая коммуникация и информация становятся источником жизнедеятельности как всего общества, так и отдельного человека, увеличивается значение инноваций во всех сферах общественной деятельности (Д. В. Иванов, В. Л. Иноземцев, А. С. Кармин, М. Кастельс, В. А. Колпаков, В. В. Миронов, Н. Штерн и др.)» [198]. Происходящие трансформации развития общества обусловили возникновение таких трендов, как информатизация и цифровизация образования, в том числе и педагогического.

«Информационный образ жизни людей приводит к непрерывным преобразованиям, что актуализирует потребность подготовки подрастающего поколения к успешной жизнедеятельности в условиях новой информационной культуры на основе соответствующей компетентности и обеспечения готовности к преодолению возникающих проблем» [198]. Это вызывает необходимость модернизации и в региональной системе подготовки педагогических кадров, что обусловило целый ряд исследований, связанных с информатизацией и цифровизацией образовательной среды (использование информационных и цифровых ресурсов для организации разных форм и форматов взаимодействия субъектов в региональном пространстве [152], развитие профессиональных компетенций педагога, связанных с информационной трансформацией образования [166]).

Наряду с мировыми тенденциями, влияющими на обновление региональных систем непрерывного педагогического образования, на протяжении последних десятилетий достаточно активно происходили и перемены в российской системе образования, которые позволяют определить их как трансформацию. Под трансформацией образования понимается «достаточно длительный, обусловленный внешними факторами и внутренней необходимостью процесс качественных, глубинных и радикальных изменений в данной сфере современной России, в результате которых система приобретает новые характеристики» [118].

«В конце 90-х годов XX века трансформация, по мнению ученых [5; 170], включала процессы реформирования, а позже – политику модернизации, связанную с коренными изменениями в целях, содержании, формах и сроках образования в целом, а также отдельных ее подсистемах на основе деидеологизации, освоения мирового педагогического опыта, вхождения в единое европейское образовательное пространство. Они сопровождались постоянно возникающими экономическими трудностями и социально-политическим кризисом в обществе, изменениями в планах реформирования, что значительно сузило социальную базу реформ, ограничило достигнутые успехи.

На рубеже веков это привело к корректировке образовательной политики, целью которой стала заявленная на государственном уровне модернизация образования, направленная на синтез отечественных традиций и мирового образовательного опыта с акцентом на постепенные и последовательные изменения и обновление как системы образования в целом, так и ее подсистем» [198].

Проведенный нами теоретико-методологический анализ исследований позволил определить следующие тенденции развития отечественного образования, которые повлияли на необходимость модернизации систем педагогического образования.

Тесно связана с процессом глобализации тенденция к интеграции образовательных пространств, которая имеет два начала: объединяющее и разъединяющее, так как она способствует как усилению взаимосвязи и взаимозависимости между субъектами интеграции, так и их разделению.

В рамках мирового образовательного пространства выделяется общее ядро «наднационального» образования, диктующего национальным системам образования направления развития, обязательные для того, чтобы быть конкурентоспособными на рынке образовательных услуг. С другой стороны, отмечаются процессы, свидетельствующие об активном стремлении систем образования сохранить национальные особенности и специфику.

Единое образовательное пространство России составляют региональные образовательные среды. Единство пространства достигается за счет формирования унифицированных форм, содержания и методов образования, которые обеспечиваются нормативными документами об организации образования, дипломами учебных заведений, общими историческими основами, являющимися важными для региональных образовательных систем. Единство определяется активным сотрудничеством субъектов образовательного процесса подготовки педагогических кадров. Региональный аспект образовательной политики Российской Федерации представлен компонентами содержания образования, полномочиями и функциями органов управления образования,

которые выражают особенности образования и культуры, образа жизни и истории, нашедшие отражение в потребностях субъектов образовательного пространства. Особое значение для обеспечения целостности и единства образовательного процесса имеет информатизация как информационно-образовательный компонент.

История реформирования российского образования показывает, что за гранью различных сценариев его развития оказывались «социальные и ментальные эффекты, в порождении которых участвовало образование, к которым относят:

- формирование личной идентичности человека в условиях полиэтнического, поликонфессионального, поликультурного государства, а также гендерной идентичности и феномена семьи в современных условиях развития мирового общества;

- социальная, духовная консолидация общества; обеспечение социальной мобильности личности, качества, доступности образования как факторов уменьшения рисков социального расслоения общества;

- конструирование социальных норм толерантности и доверия друг к другу представителей различных социальных групп, религиозных и национальных культур, а также рождение новых норм социальных взаимоотношений в Интернете;

- успешная социализация подрастающего поколения; повышение конкурентоспособности личности, общества и государства» [5].

«Социокультурная трансформация современного российского общества актуализирует вопрос о соотношении социоцентрического, антропоцентрического, культуросцентрического в основании системы образования. Социоцентрическая концепция образования – достаточно жесткая замкнутость на потребности социума; антропоцентрическая – в центре человек с его интересами и потребностями, вокруг которых и выстраивается образование» [198]; культуросцентрическая – ориентация образования на выстраданные

человечеством гуманистические принципы, ценности гуманитарной культуры [66].

Следовательно, методологическими основаниями для модернизации региональных систем педагогического образования выступает триада указанных выше взаимодействующих подходов для сохранения требований к единому социокультурному пространству России и обеспечения личностного, профессионального развития каждого субъекта региональной образовательной среды на основе общечеловеческих, духовно-нравственных, национальных ценностей.

Любая система образования направлена на развитие личности, так как должна соответствовать установкам гуманистической парадигмы, а концепция содержания образования, реализуемого в образовательной системе, должна быть «представлена в виде педагогически адаптированного социального опыта, включающего помимо «готовых» знаний и опыта осуществления известных способов деятельности также опыт творческой деятельности и эмоционально-ценностных отношений» [112].

В ходе реформирования образовательной системы Российской Федерации усилился тренд на индивидуализацию образования и постепенный его переход к персонификации, то есть значимым становится не только индивидуальный образовательный запрос обучающегося на основе выбора дисциплин, курсов, важен также «эмоциональный отклик, состояние погружения в образовательную действительность, когда образовательные смыслы становятся личностно значимыми» [72].

Данный аспект необходимо учитывать при модернизации систем педагогического образования в регионе, так как от осознания смыслов и ценностей будущей профессии, принадлежности к региональному сообществу зависит не только качество подготовки педагогов, но и дальнейшая их мотивация к непрерывному личностному и профессиональному самообразованию.

Система образования в современном мире призвана обеспечить непрерывность образования. Именно в силу своей открытости она способна

прогнозировать и учитывать перемены в экономике, отражать изменения в технологии и управлении производством, предоставлять возможность получения любой специальности людям всех возрастов, гарантировать достижения требуемых образовательных уровней.

В регионах в системе непрерывного педагогического образования наблюдается преемственность, которая связана «с развитием человека на всех жизненных этапах, когда ему неоднократно придется осуществлять переходы из трудовой сферы в систему профессионального образования и обучения» [125]. Непрерывность подготовки педагогов в региональной системе способствует взаимосвязи образовательных программ с учетом их соподчиненности в системе непрерывного педагогического образования и, как результат, обеспечивает человека достаточно вариативными образовательными траекториями, не ограниченными ни во времени, ни в форме образования [126; 149], что позволяет комплексно реализовать антропоцентристский подход, принципы регионализации и персонификации.

«При решении проблем глобализации и устойчивого развития общества в процессе формирования личности, способной к творческому ответственному преобразованию действительности, особая роль отводится образованию, которое должно ориентироваться» [198] не только и не столько на прошлое и настоящее, сколько на будущее, носить опережающий характер [26; 185; 199; 214].

Тенденция опережающего характера образования диктует необходимость проектирования систем педагогического образования в регионе на основе опережающего целеполагания в рамках государственной и региональной стратегии развития.

Таким образом, модернизация систем педагогического образования в Российской Федерации обусловлена взаимосвязанными мировыми и национальными тенденциями: глобализацией; стандартизацией; информатизацией и цифровизацией; интернационализацией; регионализацией; обновленными требованиями к непрерывности образования; интеграцией региональных образовательных сред в едином государственном пространстве; взаимосвязью

социоцентрического, антропоцентрического, культуроцентрического подходов в рамках социокультурной трансформации общества; индивидуализированным, персонифицированным подходом в образовании и его опережающем характере.

Кроме этого, необходимо сохранять традиционные требования к организации и развитию систем подготовки педагогов: гуманистический характер их образования в рамках антропологической парадигмы; реализацию культурологического, аксиологического и системно-деятельностного подходов в образовательном процессе.

Непосредственная профессиональная подготовка педагогических кадров реализуется в региональных системах, входящих в единое образовательное пространство страны. Повышение качества их функционирования в создавшихся условиях является вопросом стратегического развития государства. О том, что это возможно, свидетельствует позитивный опыт реализованных реформ педагогического образования в ряде стран, регионов и крупных центров.

В соответствии с выделенными нами теоретико-методологическими основами организации и развития региональных систем непрерывного педагогического образования для выбора параметров анализа мы использовали системно-структурный и системно-функциональный подходы, а также определенные тенденции их модернизации.

Параметрами для анализа выступили структурные элементы образовательной системы, закрепленные на нормативном уровне: методологическая и содержательная основа построения стандартов подготовки педагогов; структурная организация образовательных учреждений подготовки педагогов, формы и форматы педагогического образования; система управления.

На основе комплексного и системного подходов были определены следующие критерии для анализа региональных систем педагогического образования: способы и методологическая основа организации процесса подготовки педагогов; институциональная структура системы педагогического образования; способ реализации принципов непрерывности и регионализации и тенденции ее модернизации; способ управления посредством выполнения



внешних функций в регионе; степень открытости границ рассматриваемых систем и способ интеграции в единое образовательное пространство.

Развитие педагогического образования и подготовка педагогов являются одними из приоритетных направлений модернизации образовательного пространства, что подтверждается данными Левонского коммюнике «Болонский процесс – 2020», в котором высшее образование, в том числе и педагогическое, объявлено приоритетным направлением общественного инвестирования. В резолюции Всемирной конференции ЮНЕСКО (2010), а также Декларации участников IV форума по политике Болонского процесса (2015) профессиональная компетентность педагогов определена как главное условие развития и образования детей в современной социокультурной ситуации.

В разных странах реформы имеют специфическую национальную и этнокультурную окраску. Их направленность, приоритеты, глубина и способы проведения определяются конкретными условиями страны или ее регионов.

Для сравнительного анализа мы выбрали Соединенные Штаты Америки, которые имеют федеративное устройство.

Одной из основных особенностей системы педагогического образования в США является его децентрализация. Именно децентрализация позволяет вузам со значительной свободой определять содержание образования, конструировать учебные планы и наполнять учебные программы конкретным содержанием в соответствии с аккредитационными стандартами, по которым осуществляется оценка качества педагогического образования. Общественная аккредитация (различные просветительские, педагогические союзы, общественные и религиозные организации) осуществляется на национальном и региональном уровнях, государственная – институтами по аккредитации вузов и сертификации учителей на уровне штата. Оценивается соответствие вуза таким характеристикам, как гуманистичность, фундаментальность, непрерывность, профессиональность, паритет с педагогическими (общеобразовательными) программами.

«Приоритетными направлениями профессиональной подготовки будущих учителей в США являются: улучшение общего образования учителя, повышение уровня его академических знаний по специальности и по смежным наукам, совершенствование педагогического мастерства, формирование готовности и стремления к постоянному профессиональному совершенствованию; формирование личности, готовой к рефлексии, формирование гуманистически направленных личностных ценностей учителя, адекватное формирование у будущих учителей Я-концепции, которая состоит в полном раскрытии и осознании своего потенциала» [200].

В последнее время в США обнаруживается тенденция к переходу на университетское обучение как основную форму получения педагогического образования на основе среднего. Срок обучения – 4–5 лет, если же студент до поступления получал образование в колледже свободных искусств (3–4 года), то его обучение в вузе составит 1 год [81].

Каждое из этих учебных заведений предлагает несколько конкретных программ. Во всех штатах США требования к учителям включают наличие степени не ниже бакалавра, однако в некоторых штатах необходимо иметь степень магистра или педагогический стаж в несколько лет.

«Учителей США готовят в вузах трех основных типов:

1. Университеты, в состав которых входят педагогические колледжи; помимо бакалавров педагогики они готовят учителей с квалификацией «магистр» и даже «доктор педагогических наук». Обычно эти программы направлены на подготовку учителей для средней школы.

2. Колледжи, которые были ранее учительскими, а затем преобразованы в гуманитарные колледжи (Liberal Arts colleges – «колледжи свободных искусств»), но с большим числом студентов, избранных на учительские специальности. Самый высший уровень подготовки в таких колледжах – магистерский.

3. Собственно гуманитарные колледжи, отличающиеся большой вариативностью систем подготовки. К обычной программе гуманитарного профиля здесь может быть добавлена небольшая программа педагогической

подготовки, что дает возможность стать учителем средней школы. Желаящие работать учителями выпускники гуманитарных колледжей, не имеющих программ подготовки учителей, должны проучиться еще год по программам психолого-педагогического профиля для получения соответствующего сертификата или степени магистра.

Кроме этого, в США есть несколько вузов, специализирующихся исключительно на подготовке педагогов для преподавания особых предметов, таких как музыка и искусство или обучение детей с серьезными физическими или умственными недостатками» [200].

Большинство университетов США практикуют предварительный отбор студентов для зачисления на педагогическую специальность на основе оценивания успешности прохождения ими предварительной практики в детских садах, школах, летних лагерях, волонтерской деятельности и т. д. Также будущим педагогам необходимо аргументировать выбор будущей профессии.

Программа подготовки педагогов в вузе включает общеобразовательный, специальный и психолого-педагогический компоненты. Обязательной частью психолого-педагогической подготовки является практика [17]. «На формирование гуманистических ценностей учителей направлены дисциплины психолого-педагогического цикла. Именно эти дисциплины являются методологической базой, на которой строится мировоззрение будущих педагогов, формируются ценностные установки и взгляды, закладываются основные педагогические ориентиры, вырабатывается стиль общения с детьми» [200].

Существуют также специальные курсы для обучения демократическим принципам. Так, в Виокском колледже разработан курс, который называется «Демократические принципы: роль учителей в построении демократического общества». Широко используются альтернативные программы педагогического образования. Они предусматривают обучение без отрыва от деятельности в школах, когда студенты выполняют полноценную нагрузку учителя. Так, The Clinical model предполагает интенсификацию педагогической практики и обязательность годовой интернатуры на основе интеграции школы и вуза.

Одним из звеньев педагогического образования является постдипломная стажировка (Induction), которая предусматривает прикрепление молодого учителя к опытному наставнику-преподавателю.

Аспектом американского опыта подготовки педагогов, требующим внимания в рамках нашего исследования, является «разработка новых форм и методов обучения будущих учителей основам педагогического мастерства: моделированию учебного процесса с целью обучения студентов, принятию профессиональных решений и микропреподаванию как средству формирования педагогических умений» [200].

По Конституции США, ответственность за образование лежит на правительствах отдельных штатов. Округ имеет право самостоятельно определять свою образовательную структуру [17]. Требования для обучения и сертификации учителей подготовительных и начальных классов составляются руководством штатов. Студенты должны сдать экзамены для начала обучения, а также после окончания курса обучения перед получением квалификации.

Анализ программ подготовки учителей осуществляется различными профессиональными и научно-образовательными организациями (Американская ассоциация колледжей по подготовке учителей, Американская федерация учителей).

Таким образом, проведенный анализ позволил определить, что методологическими основаниями построения американской системы педагогического образования является гуманистическая антропология, основанная на аксиологическом, личностно-ориентированном, вариативном, междисциплинарном и персонифицированном подходах. Процесс подготовки педагогов в США подвергается обновлению в соответствии с мировыми тенденциями развития общества и образования, а также с потребностями государства и национальными задачами.

Принцип регионализации обусловлен децентрализацией системы педагогического образования. Он реализуется на уровне всех структурных компонентов системы подготовки педагогических кадров и базируется на

возможности вариативного выбора каждым штатом аккредитационных стандартов, процедур оценивания качества деятельности организаций образования, результатов обучения педагогов с привлечением работодателей и общественности. Учреждениям образования предоставлено не только право выбора образовательных стандартов, но и самостоятельной разработки и наполнения образовательных программ подготовки педагогов, которые учитывают социокультурные особенности, принципы федерализма и демократизации.

Кроме этого, американская система подготовки педагогов реализует принцип непрерывности на методологической, содержательной и функциональной основах взаимосвязи образовательных учреждений подготовки педагогов. «Она имеет некоторые особенности: ориентация на потребности и интересы студентов; преобладание самостоятельной работы над аудиторной (персонализированность обучения); активное внедрение и интеграция инновационных технологий и методов подготовки; разработка автоматизированных систем контроля и методическое обеспечение учебного процесса; реализация международных программ обмена преподавателей и студентов» [200].

В исследованиях М. Барбера и М. Муршед, основанных на изучении показателей международных исследований PISA, TIMSS, PIRLS, за последние 12–15 лет определено, что более стабильные показатели из года в год демонстрируют школьники Шанхайского района (Китай), Гонконга (Китай), Сингапура, Канады и некоторых других стран. Поэтому также для анализа региональных систем педагогического образования были выбраны Канада и Китай, имеющие федеративный принцип государственного устройства.

**В Канаде** педагогическое образование является достаточно престижным и имеет национальные особенности. В этой стране активно действуют ассоциации учителей, работа которых направлена на улучшение благосостояния преподавателей и активное участие в разработке образовательных стандартов вузовского образования [87].

Требования к учителю и его профессиональной деятельности зафиксированы в «Стандартах оценки качества деятельности учителя» [245].

Провинции из-за децентрализации образования обладают значительной автономией, в результате чего структура и содержание педагогического образования в разных районах имеет свои уникальные черты и особенности.

«Педагогическое образование в Канаде носит непрерывный характер и включает в себя: систему профориентации и довузовской подготовки; начальное (вузовское) педагогическое образование; «вхождение в профессию нового учителя»; послевузовское образование.

Несмотря на отсутствие жесткого контроля государства за формированием образовательных программ, согласно требованиям Профессиональной коллегии учителей Канады в перечень профессиональных компетенций должны быть включены: знание предметной области дисциплины; владение методикой обучения предмету; умение организовать образовательный процесс; знание законодательных актов в области образования; следование регламентации в составлении учебного плана для всех звеньев школьного образования; способность проведения учебной практики в школах продолжительностью до 40 дней» [200].

Отличительной тенденцией формирования содержания образовательных программ является культурологический аспект образовательных знаний, направленность на сближение, взаимодействие культур.

Особое внимание в подготовке педагогов уделяется вопросам школьной адаптации, интеграции и обучения детей различных этнических групп, мигрантов [87]. В педагогическом образовании Канады широкое распространение получили следующие методы обучения: дискуссии в группах; исследовательские лаборатории; переходящие журналы; ролевые игры; составление рассказов о собственном опыте; этнографические заметки и др. [201].

Значительное внимание «на педагогических факультетах уделяют педагогической практике, которая четко спланирована и организована, имеет комплексный характер и структуру, постоянно совершенствуется с учетом

современных образовательных технологий, наличия определенных критериев оценивания работы будущих учителей в процессе прохождения практики» [204].

По окончании курса базовой подготовки учителя в Канаде претендуют на получение квалификации «Учитель начальных классов», «Учитель средних классов», «Учитель для образования коренного населения», «Учитель технологического образования».

Ко второму уровню относится теоретическая и практическая подготовка стажера в ходе освоения программы «Вхождение в профессию нового учителя», которая ориентирована на оказание содействия начинающему учителю в его профессиональном становлении и является одним из направлений государственной политики в области образования.

На третьем уровне непрерывного педагогического образования осуществляется постдипломное обучение, которое включает в себя: прохождение краткосрочных и долгосрочных курсов с отрывом и без отрыва от производства, курсов получения дополнительной квалификации, обучение в магистратуре.

Совершенствование содержания педагогического образования в Канаде происходит по следующим направлениям: усиление связи общеобразовательного и профессионального компонентов в содержании педагогического образования; использование профессионально-исследовательского и практико-ориентированного подходов в определении содержания образования; интернационализация содержания учебных материалов; использование модульного подхода, позволяющего обеспечить гибкость и интеграцию учебных курсов; разработка специальных программ по подготовке учителей из коренных народов и преподавателей для поликультурных классов; расширение сети учебных курсов по выбору.

«Основными механизмами повышения качества педагогического образования выступают: введение в действие процесса обновления сертификации; усовершенствование программы непрерывного профессионального развития учителей; разработка новых стандартов оценивания педагогического образования, механизмов сотрудничества между педагогом и родителями; интеграция научных

исследований с опытом образовательной и управленческой деятельности вузов; стимулирование разработки и внедрения новых информационных технологий в процесс подготовки педагогов; усиление адресности подготовки специалистов» [23].

Таким образом, отличительными чертами системы подготовки педагогов в Канаде является ее децентрализация, возможность каждой провинции разрабатывать собственные требования к результатам подготовки педагогов и их профессиональной деятельности. Интерес вызывает организованная непрерывность педагогического образования на основе системы ранней профориентации и довузовской подготовки, а также взаимосвязанных этапов начального (вузовского) педагогического образования, «вхождения в профессию нового учителя» и послевузовского образования.

Актуальными для решения проблемы нашего исследования является также опыт Канады по внедрению университетами разнообразных вариативных образовательных программ, позволяющих, с одной стороны, сохранять интегративные связи с единым образовательным пространством страны, а с другой – учитывать социокультурный потенциал и особенности провинций, а также индивидуализацию подготовки педагогов.

Педагогическое образование является одним из приоритетов образовательной политики Китайской Народной Республики. В «Программе реформирования и развития Китая» (2014) прописано, что «если образование – это надежда на возрождение нации, то учителя – это надежда развития образования». В Китае базовым документом, определяющим содержание в сфере общего образования, является «Стандарт образовательных программ (curriculum standards)», «включающий общий стандарт и стандарты различных предметов.

В сфере высшего образования – это учебные планы и программы. В Китае не существует в настоящее время документа, который регламентирует требования к содержанию высшего образования, как ФГОС России. На вузовском уровне таким стандартом выступает учебный план (совокупность всего курса каждой специальности), составленный на основе цели подготовки вуза [141]. Учебный



план рассматривается как основа организации учебного процесса и управления обучением, как нормативный документ, регламентирующий педагогическую деятельность и отражающий основные социальные требования к определенным специализированным кадрам» [141].

В Китае долгое время подготовка и повышение квалификации педагогов существовали в двух несвязных системах. С 2000 года в стране началось создание системы непрерывного образования – переход от концепции к практике. В конце XX века в результате реформы «система педагогического образования становится двухуровневой – высшее педагогическое образование и высшее специальное педагогическое образование. Для того чтобы создать систему непрерывного педагогического образования, обеспечивающую индивидуальную траекторию личности, в Китае внедрялись поэтапные модели подготовки, например, модели 4+2, 4+1+2, 3+3 и др.

Самая популярная модель – это модель 4+2. Ее особенность в том, что в первые три года студенты получают образование по специальности на своих факультетах по учебному плану комплексного университета, в конце третьего года выясняется, кто из них желает работать учителем, на четвертом году дается подготовка для соединения бакалавр-магистр, т. е. студенты изучают часть дисциплин в магистратуре. С пятого года студенты поступают на педагогический факультет и обучаются там два года, получая по окончании степень «магистр образования» [141]. Данная степень отличается от ученой степени «педагогический магистр» и является специальной или профессиональной. Для ее получения заявители данной степени должны проработать в школе не меньше трех лет.

Систему учреждений педагогического образования составляют средние педагогические училища, краткосрочные педагогические колледжи, педагогические вузы (университеты и специализированные учреждения). Срок обучения в обычных педагогических вузах – четыре года, в краткосрочных – два–три года, в педагогических училищах – четыре года.

Типичный учебный план предусматривает получение базового общекультурного уровня и профессиональной подготовки.

Таким образом, в Китае прослеживается яркая тенденция непрерывности педагогического образования как на институциональной, так и на содержательной основе с целью создания условий для постоянного профессионального и личностного роста учителей. В этой стране большое внимание уделяется повышению социального статуса учителя, который представляет собой образец высокопрофессиональной и высоконравственной личности. Еще с 2003 года в Китае широко распространен синтез дистанционного обучения и интенсивных очных занятий во время каникул для повышения квалификации педагогов, что дает возможность широкого охвата учителей, включая и сельскую местность. Государством установлен ценз на квалификацию педагогов в зависимости от уровня педагогического образования.

Также с целью анализа системы педагогического образования нами была выбрана Дания, которая в последние годы признана одной из лучших стран для жизни и работы. Один из критериев оценки экспертов – уровень развития системы образования. Главным в подготовке педагогов является формирование целевых установок учителя, ориентация на приоритет умений обучаться и общаться [159]. В Дании педагогическое образование нацелено на профессиональную подготовку учителя, способного преподавать сразу несколько учебных дисциплин и готового к активному внедрению в образовательный процесс инноваций педагогики и психологии. Обязательным требованием к педагогической деятельности является использование министерских учебных планов и методик обучения.

В стране существует три типа высших учебных заведений, которые готовят преподавателей: университеты, высшие профессиональные училища и колледжи. Уровни профессионального образования: *базовый* (3–4 года – бакалавр естественных/гуманитарных наук), *магистр* (2 года – магистр естественных/гуманитарных наук); *дополнительный* (3 года) – доктор (доктор философии).

Цель подготовки учителей для начальной и средней школы заключается не только в их профессиональном обучении, но и в подготовке к дальнейшему обучению и профессиональному совершенствованию в течение всей жизни.

Выпускник образовательной программы подготовки учителей получает степень бакалавра образования (B.Ed.) и направляется на подготовку педагогов общей квалификации для преподавания в начальной и средней школе. Долгосрочная цель – получение достаточной квалификации для преподавания основных предметов.

В разных учебных заведениях возможны разные подходы к организации учебных занятий, где последовательность учебных курсов может отличаться друг от друга. В дополнение к дневным формам обучения некоторые заведения предлагают гибкие формы получения образования в форме дистанционного или вечернего обучения. В процессе обучения большое внимание уделяется профессиональному совершенствованию будущих учителей на основе рефлексивного компонента.

Обучение в течение всей жизни – ключевой принцип системы образования Дании, эта концепция справедлива и в отношении подготовки педагогов.

Анализ развития системы педагогического образования Дании позволяет выделить следующие закономерности:

- приоритет идей воспитания и социализации личности перед образовательными задачами;
- обусловленность содержания и организационных форм образования потребностями социально-экономического развития страны;
- соответствие организационно-педагогических и управленческих средств задачам воспитания;
- открытость и доступность образования;
- признание обществом высокого статуса национальной системы образования и роли учителя.

Значительное разнообразие альтернативных школ в Дании обусловило широкий спектр вариантов педагогического образования, которое строится на

принципах открытости, партисипативности (включенности, участия) и полиперспективного планирования.

Особенностями педагогического образования в Дании являются практико-ориентированный характер обучения, оптимальное сочетание предметов специального и психолого-педагогических циклов, включение в образовательный процесс фазы школьной практики. Программа обучения содержит материалы международных и национальных исследований, а также экспериментальных практик, значимых для педагогической деятельности и влияющих на развитие и применение новых профессиональных знаний.

Образовательной программой также предусмотрен кросс-профессиональный элемент, который предполагает такую организацию обучения, при которой с момента осознания себя учителем студенты достигают глубокого понимания необходимости дополнительных научно-методических сведений на стыке их собственной профессии и специфических задач, в том числе работы с трудными или особенными детьми.

Профессиональный уровень бакалавра оценивается посредством индивидуального устного экзамена. Специальный комитет внешних экзаменаторов осуществляет контроль качества испытаний.

При всей гибкости системы подготовки педагогических кадров в Дании она подчиняется требованию обеспечить качественное школьное образование в соответствии с потребностями каждого ученика и общества в целом. Именно поэтому датские ученые-педагоги стремятся увеличить срок педагогического образования до пяти лет университетской программы с получением диплома магистра.

В Дании нет системы повышения квалификации учителей и оценивания их профессиональной деятельности. Участие в методических мероприятиях не является условием продвижения по карьерной лестнице. Мотивация учителей к профессиональному росту является внутренней благодаря первоначальной ориентации на обучение в течение всей жизни, культивируемой в обществе и

выраженной в системе общих компетенций выпускников высшего профессионального образования.

Система педагогического образования Дании не подвергается давлению со стороны административных органов, отличается методической свободой, направленностью на гуманистические ценности и социальные компетенции в развитии обучающихся.

В европейских странах реформирование педагогического образования привело к тому, что подготовка педагогов сосредоточена в классических университетах. Очевидных фактов подтверждения качества подготовки педагогических кадров не выявлено, но наблюдается повышение статуса педагога в обществе.

В Российской Федерации в начале XXI века задача развития педагогического образования была на периферии государственной политики.

Однако 24 апреля 2001 года приказом Министерства образования Российской Федерации № 1818 была утверждена Программа развития системы непрерывного педагогического образования в России на 2001–2010 годы [269]. Особенностью этой программы стала ее приоритетная ориентация на задачи развития педагогического образования в регионах России: «...основные цели и задачи Программы развиваются соответствующими региональными и муниципальными программами, принимаются во внимание при создании отраслевых программ развития образования». Заявлены основные принципы развития системы педагогического образования: «фундаментальности, универсальности, интегративности, вариативности, преемственности и практической направленности» [266]. Данная программа рассматривалась как инструмент формирования региональных аналогов, учитывающих особенности социально-культурного развития региона и, соответственно, подготовки педагогических кадров [120].

1 апреля 2003 года приказом Министерства образования Российской Федерации № 1313 была утверждена Программа модернизации педагогического образования [259], которая конкретизировала утвержденную Концепцию

модернизации российского образования, дополняла Программу развития системы непрерывного педагогического образования в России на 2001–2010 годы и была нацелена на создание эффективного механизма функционирования педагогического образования в условиях модернизации общего образования. Данная программа акцентировала внимание на большом перечне проблем педагогического образования, которые могут быть систематизированы в следующие группы: качество подготовки педагогических кадров; удовлетворение спроса системы общего образования на кадры нового поколения; обеспечение педагогического образования. В этом документе также были определены основные направления и задачи модернизации педагогического образования: 1) оптимизация структуры и совершенствование организации профессиональной подготовки педагогов; 2) совершенствование содержания и форм подготовки педагогов; 3) научное и учебно-методическое обеспечение обновления педагогического образования [120].

В теории и практике развития региональных систем непрерывного педагогического образования в конце XX – начале XXI века наблюдалась в основном нормативная модернизация содержания и институциональных форм подготовки педагогов. Реформирование рассматриваемых систем проводилось на уровне изменения структуры учреждений подготовки педагогов и определения возможности вариативности образовательных программ для реализации регионального компонента.

В каждой стране процессы реформирования педагогического образования, хоть и обладают своей спецификой, имеют и общие направления.

В качестве таковых выделены: 1) *обоснование методологии реформирования систем педагогического образования*; 2) *структурная модернизация РСНПО* в соответствии с современными тенденциями развития образования, а именно: изменения институциональной структуры подготовки педагогов (многопрофильные, опорные университеты, педагогические вузы, кластеры, образовательные комплексы и т. д.); применение разнообразных способов обеспечения непрерывности педагогического образования

(педагогическая интернатура, система профориентации, довузовская подготовка, вхождение учителя в профессию, наставничество и др.); вариативность моделей управления системой подготовки педагогов в регионе (децентрализация, интеграция государственных, региональных, муниципальных органов власти и общественных профессиональных союзов, акцент на повышение профессиональной мотивации и др.); 3) *функциональная модернизация РСНПО*: усиление акцентов на практико-ориентированность (микропреподавание, моделирование учебных ситуаций, методическое сопровождение инновационных проектов учителей и др.); подготовка к педагогическому взаимодействию с детьми разных этнических групп, национальностей; интеграция научной и образовательной деятельности как условие профессионального роста педагогов в процессе их непрерывного образования; вариативность форм обучения; на оптимальное использование средств цифровой образовательной среды; развитие опыта сетевого взаимодействия образовательных организаций, обеспечивающих подготовку педагогов; 4) *совершенствование содержания педагогического образования* (конвергенция общеобразовательного, специального, психолого-педагогического и информационно-цифрового компонентов; ориентация на поликультурность содержания учебных материалов; использование модульного подхода как инструмента развития профессиональных компетенций; разработка специальных программ по этнокультурной, региональной подготовке учителей; расширение сети учебных курсов по выбору и др.); 5) *интенсификация участия работодателей и общественности в процедуре оценивания уровня подготовки педагогов* (аккредитационные общественные советы, педагогические союзы, региональная сертификация и др.).

### **1.3. Развитие инновационных региональных систем непрерывного педагогического образования в условиях становления цифровой образовательной среды региона**

Начало XXI века ознаменовалось серьезными изменениями во всех сферах жизни общества, затронув и образование. Мировые тенденции глобализации, интеграции, интернационализации, регионализации и непрерывности в образовательной сфере усилили свое значение [60]. И одной из самых важных в образовательной политике Российской Федерации стала тенденция информатизации общества, усиливающая в связи с этим цифровую трансформацию образования, в том числе и педагогического [282].

Педагогическое образование определено в теоретической и нормативной литературе с разных позиций:

– как процесс духовного и профессионального становления личности педагога, процесс развития его сознания, личностных качеств, инновационных способностей, компетентностей, отношений [25];

– как особый вид целенаправленной деятельности по подготовке педагогов и управленцев в сфере образования, осуществляемого в интересах человека, общества, государства, основанного на трансляции культурно-исторического опыта народа, сохранении и трансляции норм, ценностей и традиций определенной общности людей для обеспечения их этнодуховной, этнокультурной и этнолингвистической идентификации [105];

– в образовательном аспекте подготовки педагогов, т. е. как целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства, сопровождающийся констатацией достижения обучающимися установленных государством образовательных уровней [284]; достижения и подтверждения обучающимися определенного образовательного ценза, который удостоверяется соответствующим документом [167];

– в *культурно-антропологическом понимании* – как «универсальный способ трансляции культурно-исторического опыта народа, генетический код каждой конкретной цивилизации, сохранение и трансляция норм, ценностей и традиций определенной общности людей в обеспечении их этнокультурной и этнолингвистической идентификации» [191].



Таким образом, терминологический анализ понятия «педагогическое образование» позволяет условно определить его структуру: цель, содержание, процесс и результат, что предоставляет возможность рассматривать его модернизацию с позиций структурного анализа.

В качестве направлений для рассмотрения модернизации систем педагогического образования в условиях активно формирующейся цифровой образовательной среды и усиливающихся тенденций регионализации и непрерывности выступили методологические, ценностные, социально-экономические и нормативные основания.

В качестве *методологической основы* модернизации мы рассматриваем научно обоснованные изменения на уровне структурных компонентов термина «педагогическое образование» – *цели, содержания, процесса и результатов* педагогического образования, а также требования к обновлению рассматриваемой системы, отраженные в современных исследованиях.

Целевые ориентиры помимо обеспечения основной функции – качества подготовки педагогов – претерпели некоторые изменения. В трудах ученых обнаружены следующие тенденции их трансформации, которые концептуально обоснованы:

– *в рамках антропоцентрического и компетентностного подходов* (направленность на формирование системы профессионально-личностных компетенций педагога, обеспечивающих эффективное выполнение содержательно-целевых видов педагогической деятельности, в том числе использование технологической базы обучения с новыми носителями информации, с новой временно-пространственной организацией обучения в условиях непрерывной обратной связи с учеником [24]);

– *в аспекте аксиологического и акмеологического подходов* (определение научно-теоретических основ субъектно-ориентированного типа педагогического процесса для формирования таких умений педагога, как конструирование субъектного уровня своего профессионального опыта, осознание себя, своих смыслов и потребностей в самообразовании и самореализации через преодоление

обезличенного подхода и формирование целостного человека [53]; обоснование современной методологии проектирования содержательных и процессуальных компонентов педагогического образования, логики профессионального генезиса педагога (стадий профессиональной социализации) [28]; формирование у педагогов интеллектуальных, эмоциональных и технологических способностей как основы личностного и профессионального роста [150]);

– в рамках *функционального, системно-деятельностного и непрерывного подходов* (новое понимание доминирующей функции педагога в современных условиях: от передачи знаний к формированию у обучаемых и воспитанников опыта субъектности, способности к самостоятельному и критическому анализу информации, целеполаганию и принятию решений, к инициированию собственной линии жизни, вхождению в сетевые и профессиональные сетевые сообщества, к овладению навыками самоорганизации, самообучения, самооценки [24]);

– в рамках сохранения и развития социокультурного своеобразия страны на основе *принципов регионализации, природосообразности и культуросообразности* (философско-методологическое осмысление регионализации как гуманитарного феномена, определение ее уровней и векторов на основе осмысления историко-культурного и антропологического аспектов; устремленность к национальному образовательному идеалу, укорененность в отечественных духовных и культурно-исторических традициях, внутреннее принятие образа будущего России как своего собственного [28]);

– в аспекте *опережающего подхода* (ориентация процесса обучения на перспективу и профессиональную деятельность в информационном обществе [55]).

Трансформации подверглось и содержание педагогического образования, которое призвано соответствовать потребностям всех субъектов образовательной сферы на государственном, региональном, локальном и личностном уровне. Анализ исследований позволил определить научные подходы к его модернизации:

– *аксиологический подход* – система смыслов, ориентировочных основ и опыта осуществления будущим педагогом целеполагающих, мотивирующих, обучающих, развивающих и воспитательных функций, обеспечивающая его готовность к человекообразующей миссии образовательного процесса – развитию способности ученика быть активным субъектом собственной жизни и социокультурного прогресса [24];

– обеспечение *непрерывности* педагогического образования на локальном и субъектном уровнях, основанное на взаимосвязи учебных дисциплин и практик в рамках основной образовательной программы;

– интеграция на метапредметной основе психолого-педагогических, предметно-методических и социально-культурологических знаний в системе подготовки учителя; сбалансированность теоретического и практического блоков обучения [150] обеспечивается также в рамках *интегративного подхода*;

– *социогуманитарный, социокультурный подход и принцип регионализации* как совокупность категорий нормативно-ценностного характера страны и региона, обусловленного культурно-историческим смыслом жизни и миссией общности людей данной территории;

– обусловленные процессами информационной и цифровой трансформации образования *принципы информатизации и цифровизации*: насыщение образовательных систем информационной продукцией [7]; модернизация в области содержания дисциплин, обеспечивающих подготовку в области информатизации и цифровизации образования [49];

– реализация воспитания будущих педагогов на основе *культурно-антропологической парадигмы* образования и методологических подходов (системно-целостного, культурологического, деятельностного, пространственного, аксиологического, цивилизационного, компетентностного) путем повышения воспитательной направленности всех учебных дисциплин психолого-педагогического блока, усиления интеграции содержания профессионального стандарта педагога в учебный план, рабочие программы подготовки педагогов [55]; углубление взаимосвязи предметных, психолого-

педагогических, информационно-технических блоков педагогического образования с практическими профессиональными задачами педагогов, реализуемыми в информационной поликультурной среде регионов;

– *лично-ориентированный подход*: участие студентов в отборе содержания профессиональной подготовки; содержательное наполнение с учетом личных и профессиональных интересов педагогов; возможность выбора дисциплин;

– каждый вуз имеет возможность предложить свой вариант содержательного наполнения педагогических модулей с учетом сложившихся научно-педагогических дисциплин, результатов научных исследований в условиях возможности реализации *вариативного подхода*.

Процесс подготовки педагогов подвергался трансформации на государственном, региональном и локальном (учреждения образования) уровнях с учетом следующих теоретико-концептуальных обоснований:

– доминирования *гуманистической теории в педагогическом образовании, основанной на антропологическом и антропоцентристском подходах* (использование разных форм и видов взаимодействия студентов и преподавателей; получение студентами опыта различных коммуникаций, развитие исследовательских, проектных практик на основе формирования у них универсальных компетенций в условиях междисциплинарности; имитационное моделирование сущностных профессиональных функций учителя);

– *интегративного и междисциплинарного подходов к условиям овладения содержанием* (психологические, дидактические, этнокультурные, информационные особенности овладения педагогической деятельностью);

– построения учебного процесса в виде ступеней восхождения студента к целостному образу профессионально-педагогической реальности на основе *системного и целостного подходов* [24];

– тенденции стандартизации, повлиявшей на широкое применение *компетентного и системно-деятельностного подходов* в процессе обучения и повышения квалификации педагогов, которые отражены на технологическом и

методическом уровне (применение современных информационных технологий и разных форматов взаимодействия в педагогике, организация разноуровневой цифровой образовательной среды; определенное образовательным стандартом количество времени на практику студентов в вузе; требования в отношении формирования трудовых функций);

– активного развития цифровой образовательной среды, обусловившего необходимость построения процесса педагогического образования на всех уровнях с учетом *системно-деятельностного, опережающего подходов и принципов информатизации и цифровизации* («внедрение информационных средств, основанных на микропроцессорной технике, а также информационной продукции и педагогических технологий, базирующихся на данных средствах» [7], позволяющих интенсифицировать процессы подготовки и автоматизировать их результаты; организация локальной и региональной интернет-сети для всех участников образовательной сферы; применение онлайн- и смешанного обучения, а также общение посредством виртуальной среды);

– тенденций, связанных с *регионализацией* образования (обучение педагогов не только на государственном языке, но и на языке региональной лингвистической среды трансляции; участие работодателей региона в процессе прохождения практики будущих педагогов и их итоговой аттестации; опора на принцип связи обучения с жизнью);

– реализации образовательного процесса на основе *теории личностного опережающего обучения*, предполагающей использование личностно-ориентированных технологий, в том числе информационно-коммуникационных инструментов цифровой образовательной среды для построения индивидуальных учебных маршрутов и портфолио будущих педагогов;

– обусловленности *непрерывного подхода* научными принципами обучения (систематичности и последовательности; сознательности и активности), а также принципами воспитания (природосообразности и незавершенности).

Трансформация в сфере определения результатов подготовки педагогов связана с современными тенденциями в педагогическом образовании:

стандартизацией, компетентностным и системно-деятельностным подходами как основой для процедуры оценивания, возрастающими трендами форм функциональной оценки.

*Ценностная основа* организации непрерывной системы подготовки педагогических кадров обусловлена культурно-историческими, общечеловеческими, национальными, традиционными педагогическими, субъектными ценностями, социокультурной и образовательной средой проживания российских граждан, социально-экономическими, демографическими, географическими, политическими, этно-культурными региональными факторами, а также тенденциями модернизации образовательной сферы на мировом и государственном уровнях. Детерминантными ценностями модернизации системы педагогического образования выступают философские обоснования гуманистического, антропологического и антропоцентристского подходов, что доказано как в трудах педагогов-классиков [22], так и в работах современных исследователей [160].

Актуальные тренды регионализации и цифровизации образования создают предпосылки для обновления систем педагогического образования на основе укрепления и развития идей гуманизма, взаимосвязи культуры и образования [27].

Для обновления региональных систем непрерывной подготовки особое значение имеют фундаментализация и гуманитаризация «педагогического образования, так как именно они определяют функции образовательной профилактики детерминирующего влияния научно-технического прогресса на культуру и человека, а также преодоление технократизма, дегуманизации образования и профессиональной деятельности. Фундаментализация определяет базовые основания научной парадигмы образования и профессиональной культуры учителя. Поэтому важной задачей становится овладение студентом системой антропологического знания, структурированного в соответствии с принципом проблемно-содержательной взаимосвязи и взаимодополняемости психолого-педагогических, социогуманитарных, специальных и культуроведческих дисциплин.

Гуманитаризация связана с формированием личностной и профессиональной зрелости учителя» [124]. Необходимо опираться на акмеологический подход в изучении проблем профессиональной зрелости. «Современное педагогическое образование не может ориентироваться только на результат, оно должно учитывать всех субъектов образовательного процесса, сам процесс и закономерности его развития, а также многочисленные социальные факторы» [124].

Исследователи [16; 124] считают, что регионализация является объективно обусловленным процессом, противостоящим нарастающей глобализации во всех сферах общественного устройства. Именно поэтому большую роль в определении модернизации региональной системы непрерывной подготовки педагогов в условиях цифровой образовательной среды играет социально-экономическая основа.

«Педагогическое образование, формирующееся в условиях глобалистических мировых процессов, становится полипарадигмальным и полифункциональным по своей сути. Однако под влиянием процесса регионализации оно строится с ориентацией на сохранение этнокультурных приоритетов развития, социально-экономической и социально-политической независимости различных регионов РФ» [186].

Региональная направленность системы непрерывного педагогического образования обусловлена, с одной стороны, воздействием на образовательные учреждения и субъекты образования социально-экономических, политических и географических факторов и условий цифровой трансформации общества, а с другой – необходимостью его организации с учетом социально-экономических, исторических, культурологических, природных и социально-демографических факторов.

При этом методология и технология организации системы непрерывной подготовки педагогов, а также ее структура напрямую зависят от политической и государственной власти в регионе, от состояния в нем материальных производств и науки, от педагогических традиций и др. Изменения социально-экономических

условий в регионах со сменой общественных формаций, политических систем, с развитием государственности и материальных производств, науки и социальной сферы влечет за собой изменение в области системы образования. Любые сколько-нибудь глобальные проблемы, с которыми сталкивается общество, неизбежно сказываются и на сфере образования, в том числе и педагогического [44].

Институциональные и содержательные аспекты модернизации региональных систем непрерывного педагогического образования в условиях цифровой образовательной среды рассмотрены нами в контексте нормативных документов государственной образовательной политики Российской Федерации. Основными документами, позволяющими установить нормативную основу для этого, являются Конституция РФ и Федеральный закон «Об образовании в РФ» [252; 284].

Первый этап исследования нормативных оснований был посвящен комплексной экспертизе законодательной и нормативно-правовой базы Российской Федерации в сфере педагогического образования и его регионализации.

В качестве экспертов выступали сотрудники Института стратегии развития образования Российской академии образования, Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова, Брянского государственного университета им. академика И. Г. Петровского, Приднестровского государственного университета им. Т. Г. Шевченко.

Для анализа были определены следующие содержательные компоненты законодательных и нормативных актов: а) вопросы разграничений полномочий и взаимодействия между различными уровнями осуществления публичной власти в области образования; б) толкование основных понятий, используемых в нормативных документах и касающихся непосредственно педагогического образования; в) принципы государственной политики в области образования; г) правовой статус педагогических работников; факторы и условия, влияющие на формирование и реализацию государственной политики развития региона; д)



принципы государственной политики регионального развития и механизмы ее реализации; е) основные направления профессионального развития педагогических работников; ж) содержание и требования к образовательным результатам подготовки педагогов.

Были определены следующие нормативные основания развития региональных систем подготовки педагогов:

– повышение субъектной роли региона в формировании кадровой образовательной политики и организации систем образования;

– участие региона в разработке содержания образовательных программ для подготовки педагогов с учетом социально-экономических, экологических, демографических, этнокультурных и других особенностей;

– совместная разработка федеральных государственных образовательных стандартов, координация действий организаций, осуществляющих образовательную деятельность, в обеспечении качества образования; конструирование содержания образования и инструментов его реализации в системе образования государством и представителями работодателей, педагогических участников региона.

Кроме этого, процессы развития систем педагогического образования региона должны быть осуществлены с учетом интересов всех субъектов образования в рамках единой федеральной системы на основе обозначенных законодательством Российской Федерации принципов: гуманистического характера и демократизации; интеграции образовательных структур разного типа и вида; гибкости и вариативности учебных планов и образовательных программ; альтернативности образовательного процесса; профессиональной и социальной активности индивида; инновационности; необходимости обеспечения качественного образования граждан независимо от места их проживания.

Однако отмечается ряд проблем в регулировании организации системы подготовки педагогов в регионе:

– недостаточно ясно определены стратегические целевые ориентиры и векторные направления развития регионов, которые необходимо учитывать при организации педагогического образования;

– декларативно заявлена возможность участия профессионалов в области педагогического образования субъектов РФ в формировании содержания образовательных стандартов с учетом особенностей регионов;

– отсутствует описание механизма взаимодействия органов государственной федеральной власти и органов государственной власти субъектов Российской Федерации для проектирования требований к содержанию и организации подготовки педагогов с учетом региональных особенностей и факторов их развития;

– наблюдается терминологическая и методологическая несогласованность образовательных стандартов и профессионального стандарта педагога, технократический подход к требованиям профессиональной подготовки, что приводит к отсутствию конкретизации требований к целостному образу педагога, к уровню профессиональной квалификации.

Результаты экспертизы в полном объеме представлены в *Приложении А*.

На следующем этапе исследования был проведен историко-ретроспективный анализ нормативных документов в области развития педагогического образования с учетом принципов регионализации и цифровизации.

Началом реформирования системы подготовки педагогических кадров в Российской Федерации в нормативном аспекте было утверждение «Программы развития системы непрерывного педагогического образования в России на 2001–2010 годы» 24 апреля 2001 года [266], в которой основные государственные цели и задачи должны были развиваться на уровне регионов и приниматься во внимание при создании отраслевых программ развития. В Программе были отражены требования к системе подготовки педагогических кадров («фундаментальности, универсальности, интегративности, вариативности, преемственности и практической направленности»), получившие дальнейшее

развитие в научных трудах [266]. Этот документ рассматривался в качестве инструмента формирования региональных систем педагогического образования, учитывающих особенности социально-культурного развития региона и подготовки педагогических кадров.

Следующей ступенью на пути нормативного реформирования рассматриваемых систем явилось утверждение «Программы модернизации педагогического образования» [262], которая развивала идеи их обновления на основе апробации образовательных стандартов высшего педагогического образования, а также в качестве основных направлений модернизации утверждала структурные, содержательные, методические и технологические изменения.

После многочисленных дискуссий о целесообразности перехода на уровневое образование в сфере педагогического образования и его институционального изменения в 2014 году была утверждена Комплексная программа повышения профессионального образования педагогических работников общеобразовательных организаций, которая предусматривала двухэтапную модернизацию педагогического образования. В ходе ее реализации появились следующие тенденции обновления систем подготовки педагогов: обоснование вариативного подхода к моделям педагогического образования, разработка компетентностно-ориентированных контрольно-измерительных материалов; усиление практико-ориентированности образовательных программ и их согласованности с профессиональными стандартами; создание в регионах сети вузов – центров модернизации педагогического образования.

В настоящее время завершено формирование институциональной системы подготовки педагогов в соответствии с основными законодательными и нормативными актами Российской Федерации в сфере образования по уровням: среднее профессиональное образование, бакалавриат, специалитет, магистратура.

Для решения проблемы нашего исследования принципиальное значение имеет Распоряжение Правительства РФ от 31 декабря 2019 года № 3273-р «Об утверждении основных принципов национальной системы профессионального роста педагогических работников РФ, включая национальную систему

учительского роста» [271] в целях реализации федерального проекта «Учитель будущего» и национального проекта «Образование». В данном документе обозначены широкие полномочия субъектов Российской Федерации в сфере педагогического образования, касающиеся непосредственного участия субъектов региональной системы образования в организации подготовки педагогических кадров, в соответствии с особенностями региона. Говорится также о «формировании сети центров непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников» [271], что позволит организовать в регионах сетевое взаимодействие субъектов региональной системы непрерывного педагогического образования как внутри региона, так и между регионами.

«Внедрение субъектами Российской Федерации единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогов» [271] предоставит возможность формирования в едином образовательном пространстве РФ таких региональных систем педагогического образования, которые обеспечат непрерывное профессиональное развитие педагогов и будут способствовать развитию школы наставничества. В рамках данного документа Министерством просвещения Российской Федерации были утверждены нормативные акты, являющиеся основанием для построения региональной системы непрерывного педагогического образования.

«Концепция создания единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников» регламентирует «создание единой системы научно-методического сопровождения педагогов посредством интеграции различных ресурсов федерального и регионального уровня» [253], что позволяет определить следующие методологические основания организации и развития региональной системы непрерывного педагогического образования в условиях цифровой образовательной среды: системный, личностно-ориентированный и ресурсный научные подходы; принципы взаимодействия субъектов в плане совместного планирования и принятия решений на федеральном и региональном уровнях; устранение профессиональных дефицитов

педагогов; активное сетевое взаимодействие субъектов системы педагогического образования на основе принципов информатизации и цифровизации.

В документе «О направлениях совершенствования подготовки и профессионального развития педагогических работников» [269] определены основные направления модернизации содержания региональной системы педагогического и дополнительного профессионального образования, ее инфраструктуры, что позволяет реализовать непрерывную подготовку педагогов на институциональном уровне в единстве создания условий для постоянного профессионального роста педагогов и в соответствии с потребностями и особенностями регионов, условиями цифровой образовательной среды.

Существенные изменения в развитие образовательной политики привнес документ «Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации до 2035 года». В числе прочих в нем обозначена задача «перестройки системы государственного стратегического прогнозирования, планирования, управления наукой, технологиями и инновациями в соответствии с моделью «больших вызовов» [280].

При этом развитие цифрового общества в РФ становится приоритетной задачей, что требует пересмотра образовательных стандартов, связанных с профессиональной и исследовательской деятельностью педагогов.

В Указе Президента Российской Федерации от 9 мая 2017 года № 203 «О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы» указывается на необходимость профессиональной подготовки педагогических кадров и создания среды для их профессионального развития в условиях цифровых технологий [282]. Данное требование обуславливает необходимость содержательного, методического и технологического обновления региональных систем непрерывного педагогического образования в цифровой образовательной среде.

Другие нормативные правовые акты, регламентирующие действие региональной системы непрерывного образования, приняты на уровне субъектов Российской Федерации.

Итак, для обоснования обновления научно-методологических содержательных основ и приоритетов стратегического развития региональной системы непрерывного педагогического образования в условиях цифровой образовательной среды имеются необходимые нормативные основания на конституциональном, законодательном и других уровнях.

Выявление методологических, ценностных, социально-экономических и нормативных оснований модернизации процесса подготовки педагогов в современных условиях позволяет определить понятие «инновационная региональная система непрерывного педагогического образования» в разных аспектах.

В *институциональном аспекте* – как совокупность образовательных учреждений подготовки педагогов и органов управления образованием, деятельность которых направлена на реализацию непрерывного педагогического образования, осуществление воспроизводства научных, профессиональных знаний и нововведений, регламентированного образовательными стандартами и профессиональным стандартом педагога, комплексом образовательных программ с целью усиления потенциала страны и региона во всех сферах жизни с учетом условий информатизации и цифровизации.

В рамках *приоритетной целевой основы* – как интегративную систему концептуально обоснованных целей педагогического образования на государственном, региональном и субъектном уровнях, основанную на аксиологическом, акмеологическом, антропоцентристском, опережающем, функциональном, непрерывном, компетентностном подходах, принципах регионализации, природосообразности, культуросообразности, что способствует формированию целостной личности педагога в соответствии с требованиями стратегической национальной и региональной образовательной политики, запросами общества, задачами непрерывного личностного и профессионального развития субъектов региональной образовательной среды.

В *содержательном аспекте* – как целостную систему совокупных психолого-педагогических, предметно-методических, социально-

культурологических, информационно-технологических знаний в региональной подготовке педагогов, разработанную на основе культурно-антропологической парадигмы образования, методологических подходов (целостного, аксиологического, компетентностного, интегративного, социогуманитарного, вариативного, личностно-ориентированного) и принципов регионализации, информатизации, цифровизации. Она обеспечивает качество подготовки педагогических кадров посредством консолидации современных достижений науки, образования, информационных, цифровых технологий с целью усиления образовательного потенциала региона.

*В процессуальном аспекте* – как целостную систему последовательных действий и процедур по непрерывной подготовке педагогов, обоснованную в рамках гуманистической теории, теории личностного опережающего обучения, основанную на антропологическом, антропоцентристском, целостном, интегративном, компетентностном, системно-деятельностном подходах, обусловленную принципами регионализации, информатизации, цифровизации, систематичности и последовательности, сознательности и активности, а также принципами воспитания – природосообразности и незавершимости, позволяющую обеспечивать требования к качеству педагогического образования в условиях опережающей стратегии развития государства, субъектов Российской Федерации и цифровой трансформации общества.

Для дальнейшего решения проблемы исследования необходимо обосновать концептуальные основы функций системы подготовки педагогов с учетом принципов регионализации, непрерывности и цифровизации.

В современных теоретических подходах к реформированию педагогического образования в условиях цифровой трансформации важным является определение ведущей идеи человекоцентрированного характера цифровой образовательной среды. В научных исследованиях она определена как сетевая среда формирования личностных и профессиональных качеств педагогов на основе интериоризации базовых педагогических и общечеловеческих

ценностей, становления профессиональной самоидентификации и педагогической социализации [158].

При этом цифровая образовательная среда призвана обеспечивать проведение оценочных процедур результатов обучения и деятельности педагогов с обязательной обратной связью, привлечением к данному процессу работодателей региона и использованием «больших данных» [117].

С учетом изложенного выше нами определены следующие функции инновационной региональной системы непрерывного педагогического образования (далее – инновационной системы) в условиях цифровой образовательной среды.

*На уровне целеполагания* инновационная система должна выполнять опережающе-перспективную функцию, заключающуюся в обеспечении согласования целей ее развития со стратегическими целями развития региона, субъектов региональной образовательной сферы в едином образовательном пространстве России с учетом современных достижений научно-технического прогресса в области цифровизации на опережение.

*Содержательный компонент* педагогического образования требует выполнения следующих функций инновационной системы:

1) *ценностно-смысловой* – наполнение содержания образования на всех уровнях подготовки знаниями, обеспечивающими усвоение общечеловеческих, национальных, региональных и педагогических ценностей, смыслов профессии педагога, в том числе с использованием цифрового образовательного контента;

2) *«лично-педагогической»* – конструирование субъектного уровня профессионального опыта, осознания себя, своих смыслов и потребностей в самообразовании, самореализации, прежде всего, через преодоление обезличенного подхода и с целью формирования целостной личности педагога;



3) *предметной* – расширение предметности осваиваемого профессионально-педагогического социума, предметности культуры (классической и современной), областей учебных дисциплин через цифровой накопительный банк данных;

4) *информационной* – наличие доступной, нормативно и научно достоверной информации по профессиональной подготовке и квалификационному росту педагогических кадров, методическому и организационному сопровождению учебно-воспитательного процесса на основе единого цифрового ресурса;

5) *конструктивно-проектировочной* – формирование цифрового контента, основанного на возможности создания будущими или начинающими педагогами совместных (или индивидуальных) проектов разных форм учебно-воспитательного процесса в разной действительности с возможностью их обсуждения друг с другом и педагогами высокой квалификации» [98].

На *процессуальном уровне* выделены следующие функции инновационной системы:

1) *организационно-профессиональная* – подготовка педагогов и управленцев в сфере образования на уровне региона с учетом целей его стратегического развития, запросов общества и личностных задач профессионального становления всех участников инновационной системы с учетом современных тенденций модернизации педагогического образования;

2) *компетентностно-формирующая* – формирование системы профессионально-личностных компетенций педагога, обеспечивающих эффективное выполнение содержательно-целевых видов педагогической деятельности в условиях расширяющегося потенциала цифровой образовательной среды;

3) *технологическая* – обеспечение подготовки педагогических кадров в области формирования цифровых компетенций на основе освоения кейсов цифровых образовательных ресурсов и технологий по разным основаниям:

дидактических, воспитательных, развивающих и т.д., с учетом уровня технологического обеспечения региона;

4) *стимулирующая* – развитие мотивации и стимулов непрерывного педагогического роста на основе организации взаимодействия педагогов в региональной профессиональной цифровой сети, размещение информации по проведению профессиональных конкурсов, грантов, проектов и т.д.; размещение видео-уроков и мастер-классов педагогов высокого профессионального уровня;

5) *персонализации* – использование цифровых образовательных технологий для выявления дефицитов педагогической деятельности и построения индивидуального маршрута профессионального развития педагогов; возможность организации наставничества в разных форматах среды.

Таким образом, проведенный анализ позволил определить ключевые задачи обновления российских систем образования [153]:

1) улучшить качество человеческого капитала в условиях технологических и демографических вызовов;

2) создать основу для цифровой трансформации, повышения производительности труда и роста качественных рабочих мест;

3) сделать образование инструментом сохранения социальной устойчивости в условиях высокой неопределенности будущего и ускоряющихся изменений в экономике и жизни общества.

Данные задачи коррелируют с определенными нами концептуальными идеями развития инновационных региональных систем непрерывного педагогического образования в цифровой образовательной среде.

Педагогическое образование призвано обеспечить выполнение целей государственной образовательной политики в соответствии с современными тенденциями модернизации общества, задачами стратегического развития региона и личностными требованиями со стороны всех участников региональной образовательной среды. Поэтому обоснование целевого вектора инновационных систем комплексно обосновано с позиций гуманизма, фундаментальной и прикладной антропологии, а также опережающего значения кадрового

педагогического обеспечения в регионе. Кроме этого, цели развития рассматриваемой системы должны определять направления ее проектирования с учетом особенностей социокультурной среды региона, социально-экономических, демографических, культурно-исторических, технологических региональных условий, на основе аксиологического, целостного, средового подходов и принципов непрерывности, культуросообразности, регионализации и цифровизации.

Содержание педагогического образования в инновационной системе должно быть построено с учетом согласования требований к качеству профессиональной подготовки и деятельности педагогов на государственном, региональном, локальном и субъектном уровнях с учетом их особенностей, а также на основе использования возможностей и средств цифровой образовательной среды. Данный подход к проектированию содержания, обусловленный необходимостью определенной нами методологической основы, будет способствовать формированию целостной личности педагога, повышению образовательного уровня региона в едином образовательном пространстве страны.

Концептуальные идеи обновления процесса непрерывной подготовки педагогов в инновационной системе обусловлены усиливающимися тенденциями регионализации и цифровизации образования, необходимостью укрепления и развития гуманистических основ антропологии, а также выдвигаемыми требованиями не только со стороны государства и региона, но и самого общества, личности к необходимости образования в течение всей жизни.

Поэтому методологической основой проектирования процесса непрерывного педагогического образования на региональном уровне выступает доминирование гуманистической теории в педагогическом образовании, основанной на антропологическом и антропоцентристском подходах, а также обоснованные требованиями усиливающейся персонификации подготовки педагогов личностно-ориентированный, опережающе-развивающий, целостный и системно-деятельностный подходы. В рамках тенденции к стандартизации

педагогического образования выдвинуты требования к использованию в процессе педагогического образования компетентностного, интегративного и междисциплинарного подходов. Актуализировавшиеся задачи национальной, региональной, профессиональной и личной самоидентификации в цифровой образовательной среде предполагают процессуальную организацию подготовки педагогов на основе принципов регионализации, непрерывности и культуросообразности.

Определение и обоснование методологических, ценностных, социально-экономических и нормативных оснований позволяет констатировать наличие необходимых теоретико-научных положений, методического и практического опыта, достаточных полномочий субъектов Российской Федерации для проектирования и развития инновационных систем непрерывного педагогического образования с учетом особенностей региона и условий цифровой образовательной среды.

Предпринятый в диссертации междисциплинарный анализ сущностных характеристик педагогического образования позволил определить некоторые закономерности модернизации региональных систем непрерывной подготовки педагогов:

1. *Метаобразующая функция педагогического образования* (Е. В. Бондаревская, Н. К. Сергеев, В. В. Сериков и др.) по отношению ко всей образовательной сфере в целом, его ориентирующее влияние на целевые, содержательные, процессуальные характеристики всех других образовательных систем региона, что позволяет сохранить целостность регионального образовательного пространства.

2. Педагогическое образование выполняет функцию духовно-ценностного фактора, позволяющего обеспечить преемственность *социокультурного кода региона, страны, наследование культурных ценностей* (О. В. Гукаленко, С. В. Иванова, Н. Д. Никандров и др.) в соответствии с той функцией, которую выполняет педагогическая деятельность в функционировании и развитии социума.

3. Возрастает роль *инфокоммуникационных технологий* и основанных на них сетевых взаимодействий как технологического базиса региональной системы непрерывного педагогического образования (В. В. Гриншкун, И. В. Роберт, В. Н. Пустовойтов и др.), что создает новые возможности для распределения образовательных ресурсов в регионе.

### **Выводы**

Проведенный историко-ретроспективный, теоретический, содержательный анализ регионализации педагогического образования позволил выявить и раскрыть ее теоретико-методологические основы.

К ним относятся: преемственная взаимосвязь с гуманистическими антропологическими традициями в философии и педагогике, которые корнями уходят в идеи «народности воспитания», природосообразности, культуросообразности; антропоцентристский подход в ее развитии как ведущий в детерминации форм, методов и средств образования на основе признания личности наивысшей ценностью; опора на системно-деятельностный подход при организации взаимодействия субъектов региональной образовательной среды с учетом всеобщей связи между их условиями жизни, окружающими их факторами и процессом формирования личности. Регионализация педагогического образования обусловлена цивилизационными, социально-политическими, социально-экономическими, социокультурными и педагогическими факторами, а также методологическими, историческими и нормативными концептами. В качестве ее рассмотрения как социально-педагогического феномена положены принципы федерализма и регионализма как гарантии ее народности и национального характера в контексте культуросообразности и природосообразности.

Результаты сравнительного, структурно-функционального и содержательного анализа зарубежных и отечественных региональных систем

непрерывного педагогического образования позволили определить мировые и национальные тенденции их модернизации:

– утверждение и развитие идей гуманизма, фундаментальной и прикладной антропологии педагогического образования как основы формирования целостной личности педагога, его национальной, региональной, профессиональной и личностной самоидентификации на основе аксиологического подхода в условиях масштабной цифровизации общества и стирания национальных границ в виртуальной Интернет-реальности;

– стремление к устранению разрывов между темпами развития экономических и социальных систем государства и условиями, способами, технологиями подготовки педагогов на основе децентрализации управления системой педагогического образования, вариативного подхода к составлению образовательных стандартов на уровне регионов, образовательных программ, процедур оценивания результатов подготовки студентов и последующей педагогической деятельности;

– ведущая идея планетарного масштаба «образование через всю жизнь» обуславливает в качестве методологической основы развития региональных систем педагогического образования необходимость комплексного использования непрерывного, целостного, системного, интегративного и опережающего подходов к целеполаганию, содержанию и процессу подготовки педагогов. С целью развития преемственности между разными уровнями педагогического образования и учреждениями, их реализующими, выявлена тенденция их институционального и структурного обновления на уровне региона в едином образовательном пространстве страны;

– в качестве концептуальной основы проектирования систем педагогического образования выступают принципы регионализации и культуросообразности для обеспечения стратегических целей национальной безопасности государства и сохранения его социокультурного потенциала в контексте нормативно-культурных ценностей регионов, национальных педагогических традиций с учетом социокультурных, социально-экономических,

этнокультурных региональных условий и профессиональных требований к личности педагога;

– общим методологическим обоснованием развития региональных систем непрерывного педагогического образования выступают аксиологический, парадигмальный, целостный, системный и цивилизационный подходы в логике общих закономерностей эволюционного развития образования.

В качестве концептуального обоснования для моделирования региональной системы непрерывной подготовки педагогов в цифровой образовательной среде выступает комплекс методологических оснований взаимосвязанных структурных компонентов педагогического образования – целей, содержания, процесса и результата, объединенных на основе философских положений гуманизма, опережающей теории развития личности, антропологического и антропоцентристского подходов. В качестве необходимых условий обусловлена необходимость организации процесса педагогического образования в соответствии с компетентным, интегративным, средовым, системным, целостным, личностно-ориентированным подходами на основе принципов регионализации, информатизации и цифровизации.

Терминологическое, содержательное и функциональное наполнение инновационной региональной системы непрерывного педагогического образования рассматривается в рамках образовательных систем субъектов РФ и единого национального образовательного пространства с учетом требований к перспективному целеполаганию развития регионов, опережающему значению кадрового педагогического потенциала в условиях возрастающих возможностей региональной цифровой образовательной среды и усиливающихся тенденций национальной и региональной идентичности.

Инновационная региональная система непрерывного педагогического образования в условиях цифровой образовательной среды призвана обеспечить не только качественную подготовку педагогических кадров, но и возможность участия субъектов РФ в формировании содержания образовательных стандартов, программ, критериев оценки подготовки и непрерывного профессионального

развития педагогов, а также взаимодействие органов федеральной и региональной власти для определения требований к содержанию и организации подготовки педагогов с учетом особенностей регионов, стратегических целей и факторов их развития.

«Определение и обоснование в качестве ведущего методологического принципа - регионального подхода позволило констатировать наличие необходимых научно-теоретических предпосылок, методического и практического опыта, достаточных полномочий субъектов Российской Федерации для проектирования, развития инновационных систем педагогического образования с учетом системы факторов регионов (природно-географических, экологических, социально-экономических, этнокультурных, информационно-сетевых и др.), во взаимодействии с которыми функционирует, развивается региональная система непрерывного педагогического образования» [96].

Представленный в первой главе сравнительный анализ исторических предпосылок, теоретико-методологических основ развития региональных систем подготовки педагогических кадров в России и за рубежом, путей их модернизации, а также обобщение уже имеющегося опыта российских регионов позволило сделать заключение о том, что в настоящее время усиливаются тенденции регионализации образования, возрастания роли региональной цифровой среды для оптимизации вертикального и горизонтального взаимодействия субъектов региональной системы непрерывного педагогического образования. Это проявляется в новых содержательных, процессуально-методических, управленческих характеристиках регионального пространства педагогического образования.



## **Глава 2. СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ОБНОВЛЕНИЯ СИСТЕМЫ НЕПРЕРЫВНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В УСЛОВИЯХ РЕГИОНА**

### **2.1. Сущность и содержание непрерывной подготовки педагогов в условиях современных развивающихся регионов**

Современные условия развития общества связаны с изменением общественного устройства, основанного на доминирующей позиции «науки и техники в производстве информации. Сетевая коммуникация становится повседневным явлением и источником жизнедеятельности как общества в целом, так и каждого человека» [198].

Расширенные возможности коммуникации, скорость информационных потоков на основе средств информатизации и цифровизации предоставляют принципиально новые возможности для интеллектуального и культурного развития. Сетевой, информационный образ жизни людей является основным признаком современности, влияющим на развитие всех социальных сфер, и в первую очередь образовательной как основы для подготовки подрастающего поколения к успешной социализации и жизни в условиях новой информационной культуры. В связи с этим для подготовки педагога необходимо создать такие условия, которые позволили бы не только овладеть традиционными функциями педагогической деятельности, но и новыми способами работы с информационными потоками, в частности их использования в образовательном процессе.

Российская образовательная система является частью глобального пространства, которое концентрирует в себе все ведущие факторы прогресса государства и общества, преобразуя их в тенденции развития педагогического образования [72].

Процессы обновления, происходящие в мире и каждой отдельной стране, их динамизм и высокая степень неопределенности порождают необходимость

усиленного внимания государства к подготовке педагогов, от успешной деятельности которых зависит уровень образованности и культуры граждан, успешное развитие народного хозяйства и благополучие общества.

Очевидно, что задачи развития системы непрерывного педагогического образования предполагают достаточно широкий спектр внешних воздействий, имеющих специфическую национальную и этнокультурную окраску. Направленность, приоритеты, глубина и способы их решения определяются условиями в конкретной стране или ее регионах. В то же время есть некоторые инвариантные аспекты реформ, отражающие определенный комплекс общих задач, стоящих перед всеми национальными образовательными системами. Одна из них – переход на уровневую систему педагогического высшего образования, обусловленный тенденциями интеграции европейских образовательных систем и непрерывностью процесса подготовки педагогов.

Непрерывное педагогическое образование было призвано обеспечить преемственность между различными уровнями и ступенями образования, а также предоставить студентам право выбора между обучением на последующем образовательном этапе и работой. Кроме этого, уровневое образование позволяло сократить срок обучения учителей и сократить дефицит педагогических кадров в стране.

К настоящему времени завершено формирование институциональной системы педагогического образования, которое реализуется в рамках требований Федеральных государственных образовательных стандартов на основе принципов непрерывности и сочетания общефедеральных подходов, преемственности и согласованности разных звеньев системы подготовки педагогических кадров.

Система непрерывного педагогического образования современной России объединяет 229 вузов (из них 33 вуза находятся в подчинении Министерства просвещения РФ, 107 – Минобрнауки и высшего образования РФ, 34 – других федеральных органов власти России, 17 – субъектов РФ и 36 частных вузов), 440 колледжей, находящихся в подчинении субъектов РФ и муниципалитетов, 85 объектов системы ДПО в ведении субъектов РФ, 17 независимых центров

повышения мастерства и квалификации педагогов и более 100 таких центров в структуре вузов. Их деятельность регулируется общей законодательной и нормативной базой, определяемой, в первую очередь, Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ.

Современная российская система непрерывного педагогического образования является многоуровневой и предусматривает различные виды профессионально-образовательных траекторий и несколько входов в профессию [52]. Можно выделить следующие варианты:

1. *Педагогический колледж* (среднее профессиональное педагогическое образование) реализует подготовку по следующим направлениям: дошкольное образование, преподавание в начальных классах, педагогика дополнительного образования, специальное дошкольное образование, коррекционная педагогика в начальном образовании, профессиональное обучение (по областям). После его окончания можно выбрать любую траекторию получения высшего образования.

2. *Педагогический университет*, т.е. университет, реализующий образовательные программы подготовки педагогических кадров: педагогического бакалавриата, педагогической магистратуры, педагогической аспирантуры (высшее педагогическое образование), по направлениям, определяемым Федеральным государственными образовательными стандартами (ФГОС ВО): педагогическое образование, психолого-педагогическое образование, специальное (дефектологическое) образование, профессиональное образование (по отраслям).

Профильные педагогические вузы осуществляют подготовку значительной части педагогических кадров для региональных систем образования страны. В каждом федеральном округе сохранились такие образовательные учреждения подготовки педагогических кадров, которые являются ведущими для региона.

В данных вузах педагогическое образование реализуется на основе следующих моделей [120]: а) распределительной: создание педагогических отделений в структуре большинства профильных (предметных) институтов; б) локальной: подготовка педагогов в институте (на факультете) педагогики, который входит в состав университета.

В данных моделях складываются новые практики, связанные с организацией сетевого взаимодействия разных образовательных организаций, позволяющие объединить научные и кадровые ресурсы на базе ведущих вузов, расширить образовательное партнерство, а также разработать новое содержание и технологии подготовки педагогов.

3. *Непедагогический университет*, реализующий программы непедагогического бакалавриата, педагогической магистратуры и педагогической аспирантуры (высшее педагогическое образование) согласно требованиям ФГОС ВО на основе интегрированной модели подготовки.

4. *Непедагогический университет*, реализующий программы непедагогического бакалавриата, непедагогической магистратуры и дополнительного профессионального образования (профессиональная переподготовка с получением права осуществлять педагогическую деятельность в сфере образования).

5. *Учреждения дополнительного профессионального педагогического образования*. Успешность и эффективность их работы зависит от участия в дополнительных профессиональных программах, от самообразования, что и определяет профессиональную деятельность педагогов как непрерывную образовательную траекторию. В настоящее время дополнительное профессиональное образование педагогов рассматривается «не только как дополнительная часть к основному образованию, но и превращается в целостную систему, которая предполагает единство целей всех звеньев, их самостоятельность для достижения общей цели педагогического образования» [141].

Таким образом, институционально непрерывность педагогического образования реализуется через уровневую систему среднего профессионального, высшего и дополнительного профессионального образования.

В многоуровневой системе педагогических кадров регионализация выступает как принцип ее структурной организации. Нормативно регионализация педагогического образования обоснована на основе проектов и «программ

Правительства РФ, Министерства высшего образования и науки РФ, которые направлены на поддержку и развитие научного и образовательного потенциала регионов, развитие региональных систем педагогического образования. Так, на региональный уровень подчинения начиная с 2000-х годов было переведено большинство образовательных организаций среднего профессионального педагогического образования, ранее находившихся в федеральном подчинении, с целью приближения их деятельности к потребностям регионального рынка труда.

Путем укрупнения вузов (через объединение университетов и институтов, слияние вузов с научными организациями, технопарками и производственными структурами) в этот период создана сеть федеральных университетов, призванных выступать драйверами развития экономики, социокультурной сферы, образования во всех федеральных округах» [184]. Одним из таких университетов является Южный федеральный университет, который в своей стратегии одним из ключевых векторов определяет развитие педагогического образования. При этом нахождение в структуре многопрофильного университета обеспечивает условия и потенциал для его модернизации. А укорененные преобразования педагогического образования позволяют разрабатывать и апробировать новые форматы институционализации и организации образовательной деятельности, тиражируемые в других предметных областях. Престиж подобных университетов в глазах населения, прежде всего молодежи, чрезвычайно важен для их закрепления в регионах со всеми положительными последствиями для экономики, социокультурной сферы, развития регионов в целом.

Позитивной для развития региональной системы непрерывного педагогического образования является практика создания «опорных университетов, ориентированных на удовлетворение спроса региона на педагогические кадры, научные исследования и разработки, ориентированные на социальные, экономические и технологические особенности регионов» [184]. К таким университетам относится Сочинский опорный университет, ориентированный на социальные проекты, реализующий профиль «Педагогика (дефектология)», Костромской государственный университет, реализующий

несколько профилей по направлению «Педагогическое образование». В университетах данного типа профили подготовки педагогов формируются с учетом запросов регионов в социальной сфере.

С 2017 года в России формируется новая сеть образовательных учреждений высшего образования – университетских центров инновационного, технологического и социального развития регионов с целью укрепления и развития позиций субъектов РФ в данных направлениях.

Таким образом, можно сделать вывод о положительных тенденциях развития российских систем педагогического образования на институциональном уровне, связанных с развитием многопрофильных опорных университетов, инновационных университетских центров как на федеральном, так и на региональном уровнях. Данные изменения обеспечивают условия и потенциал для реализации междисциплинарного, вариативного, непрерывного и целостного подходов, «принципов регионализации и опережающего развития, определяют направленность действий России по модернизации педагогического образования на годы вперед. Об этом свидетельствуют государственные программные документы, касающиеся сферы образования [279; 276], и федеральные проекты, направленные на реализацию национального проекта «Образование»: «Современная школа», «Успех каждого ребенка»; «Цифровая школа», «Учитель будущего», «Молодые профессионалы», «Новые возможности для каждого»; «Повышение конкурентоспособности российского высшего образования» и др.

Тенденции регионализации тесно связаны с дифференциацией в сфере педагогического образования. Она обоснована различиями социокультурной среды субъектов РФ, их экономическими, демографическими особенностями и запросами населения. Положительный эффект реализация принципа регионализации может принести только при условии сохранения единого образовательного пространства страны, обеспечения преемственности и взаимосвязи реализуемых образовательных стандартов и программ, их ориентированности на главные ценности образования: личность, ее целостное формирование, становление и развитие.

Эти требования обусловили тенденцию интеграции институциональных компонентов в региональной многоуровневой системе педагогического образования, преобразование прежней унифицированной системы подготовки педагогов в новую многообразную сеть образовательных учреждений, которую характеризуют разнообразные образовательные модели, а также усиливающаяся автономия учреждений образования, индивидуализация педагогических микросистем» [184].

Наиболее ярко интеграционные процессы проявляются в создании, функционировании и развитии педагогических комплексов разных типов и видов. На институциональном уровне в регионах реализуются следующие типы взаимоотношений между учреждениями педагогического образования для их интеграции: а) *кооперативный*, предусматривающий сотрудничество на паритетных основах с сохранением юридической, финансовой самостоятельности; б) *интегрированный*, основанный на их слиянии в определенную целостность; в) *интегрированно-кооперативный*, основанный на сочетании разных по характеру отношений [184].

В традиционной системе педагогического образования реализовать возможности организации таких комплексов весьма трудно из-за отсутствия связи и преемственности между звеньями разного уровня образования. На региональном уровне опыт их внедрения представлен в нескольких субъектах РФ.

Так, в Волгоградском государственном социально-педагогическом университете (ВГСПУ) подготовка педагогов ведется «на основе модели университетского педагогического комплекса, который представляет собой ассоциацию юридических лиц. Непрерывность подготовки педагогов в ВГСПУ осуществляется через последовательные фазы: профильное допрофессиональное обучение в школах или гимназиях педагогического профиля (Волгоградский мужской педагогический лицей, классы педагогического профиля в городах и сельских районах); профессионально-педагогическое образование в одном из 5 педагогических комплексов области; собственно педагогическое образование в университете (бакалавриат, специалитет, магистратура, аспирантура ВГСПУ);

постдипломное педагогическое образование (Волгоградская государственная академия постдипломного образования; институт дополнительного образования ВГСПУ)» [184].

По нескольким направлениям подготовки сопряжены учебные планы различных ступеней и уровней, что позволяет обеспечивать принцип непрерывности, вариативные образовательные маршруты, создание комфортной среды для профессиональной социализации будущих учителей. В качестве концептуальных идей реализации педагогического образования в таком комплексе выступают принципы целостности, личностно-развивающей направленности, технологичности, ориентации на лучшие образцы мировой образовательной практики [184].

Однако в педагогическом комплексе ВГСПУ наблюдается ряд нерешенных проблем, обозначенных как в нормативных документах, так и в научно-педагогических исследованиях. Так, здесь нормативно не установлены единые требования к содержанию педагогического образования, его методическому сопровождению на разных уровнях подготовки; слабо учтены запросы региона к опережающему кадровому обеспечению; не в полной мере использованы возможности цифровой образовательной среды для организации сетевого взаимодействия всех субъектов педагогического процесса; профессиональное взаимодействие педагогов осуществляется только в рамках образовательных учреждений.

Опыт организации подготовки педагогов на основе принципов регионализации и непрерывности представлен в сетевом проекте «Образовательный кластер Южного Федерального округа», который является стратегическим приоритетом в реализации инновационных проектов педагогического образования Юга России. Его создание обусловлено социально-антропологическими и этнокультурными особенностями образовательной системы региона, в котором проживают более 120 национальностей и этносов.

Обеспечение непрерывности и регионализации в данной модели подготовки педагогов обеспечивают структурные компоненты кластера: прогнозирование



потребности в педагогических кадрах; ранняя профориентация: программа «Кандидат в студенты», экосистема вовлечения учеников общеобразовательных организаций в вузовские программы профориентации и поддержки; рекрутинг обучающихся на условиях целевого обучения; последипломное сопровождение выпускников на первом месте работы («педагогическая интернатура»); «отложенные» трудовые договоры, включающие расширенный социальный пакет, в том числе доступ к региональным и муниципальным жилищным программам [20].

Однако, как и в ВГПУ, в образовательном кластере Южного Федерального округа нормативно (на уровне Стандартов) не согласованы требования к содержанию образовательных программ и к подготовке педагогов на разных уровнях системы педагогического образования. Слабо и бессистемно разработана научно-методическая основа для привлечения работодателей, органов управления, педагогического сообщества региона к процессу подготовки учителей и оценивания результатов их деятельности и обучения. Не конкретизировано методологическое обоснование реализации принципа регионализации в структурных элементах системы и наполнение параметров цифровой образовательной среды.

Одним из направлений модернизации уровневой подготовки педагогов в субъектах Российской Федерации является создание информационной образовательной среды на локальном уровне. Например, в Московском городском педагогическом университете с 2017 года поэтапно внедряется информационная среда, которая призвана повысить не только эффективность процесса подготовки педагогов на разных образовательных уровнях, но и обеспечить качество менеджмента, финансового и технического блоков. Кроме этого, такая модель позволяет оптимизировать личностное и профессиональное развитие студентов и педагогов, повысить их уровень научной грамотности путем внедрения цифровых средств: портала, технологий, электронной библиотеки и т.д.

В качестве позитивного также может быть использован опыт Белгородского государственного национального исследовательского университета по созданию

информационно-образовательной среды вуза на основе педагогического дизайна [14], направленного на реализацию персонифицированного подхода в подготовке педагогов, формирование ценностных мотивов к будущей профессиональной деятельности, развитие навыков использования цифровых средств в образовательном процессе.

В Нижегородском государственном педагогическом университете им. Козьмы Минина [180] процесс педагогического образования интегрирован в электронную образовательную среду. Это позволяет обеспечить стратегическое планирование и управление проектами различной направленности, реализует индивидуальный подход в обучении студентов, мотивацию их личностного и профессионального роста, участие работодателей в распределении педагогов на работу через доступ к их портфолио и др.

Проектирование информационно-дидактической среды в Армавирском государственном педагогическом университете [179] легло в основу формирования технопарка универсальных педагогических компетенций «Учитель будущего поколения России», что значительно расширяет возможности вуза по практической подготовке студентов к профессиональной деятельности.

Таким образом, для институциональной модернизации региональных систем непрерывного педагогического образования в Российской Федерации разработана необходимая нормативно-правовая база и имеется достаточный опыт практической реализации разных моделей уровневой подготовки в субъектах РФ. Институциональная модернизация систем педагогического образования на уровне регионов коснулась структурных и содержательных компонентов и была направлена на решение следующих проблем:

- интеграции в мировое образовательное пространство;
- оптимизации системы высшего образования и обеспечения непрерывности в подготовке педагогических кадров;
- повышения социального статуса педагога;
- реализации принципа регионализации в поликультурной образовательной среде на основе запросов региона;

- диверсификации образовательных программ для повышения личностно-ориентированного, персонифицированного подходов в подготовке педагогических кадров;

- оптимизации использования информационных и цифровых образовательных средств и др.

Однако проведенная модернизация систем педагогического образования не носит системного, целостного характера на уровне региона, хотя существуют предпосылки для изменения содержания и подходов к процессу непрерывной подготовки на федеральном, региональном, локальном (подготовка в вузе) уровнях, которые регламентированы рядом законодательных, нормативно-методических актов и закреплены в федеральных программно-целевых документах [265].

Так, согласно обновленному законодательству, основная цель реформирования педагогического образования, которое проходило в два этапа (2014–2015 гг. и 2016–2017 гг.), заключалась в обеспечении подготовки педагогических кадров на базе профессионального стандарта педагога и федеральных государственных стандартов общего образования.

Получены следующие результаты комплексного проекта модернизации: содержание педагогического образования приведено в соответствие с требованиями ФГОС ОО и профессионального стандарта педагогических работников, который актуализирован в образовательных стандартах высшего образования; успешно апробирована модель проектирования модульных основных образовательных программ, позволяющая реализовывать деятельностный подход в подготовке педагогов; усилена практическая составляющая подготовки выпускников; организовано сетевое взаимодействие вузов по подготовке основных категорий педагогических кадров [135]. В вузе содержание педагогического образования закреплено учебно-методическими комплексами согласно ФГОС по направлениям подготовки и основной образовательной программой, включающей учебный план, рабочие программы

учебных предметов, календарный учебный график, курсы, дисциплины (модули), оценочные и методические материалы и иные компоненты.

Данная образовательная реформа имела положительную тенденцию для реализации требований непрерывности и регионализации в подготовке педагогов на локальном (вузовском) и субъектном уровнях на основе возможности вариативности содержания образовательных программ для реализации регионального компонента и запросов обучающихся.

Однако современная многоуровневая система подготовки педагогических кадров, сложившаяся в регионах РФ, не вполне удовлетворяет требованиям опережающего развития на основе запросов регионов и поставленных перед ней государственных задач по повышению престижа педагогического образования.

Связано это со следующими аспектами: недостаточно точными формулировками задач и формальным, иногда декларативным описанием педагогических, методических, технологических условий для их выполнения в регулятивных нормативных документах (обеспечение и взаимодействие, гибкая адаптация, совершенствование механизмов, кадровый потенциал и др.) [29]; слабым государственным управлением инновационными процессами в системе подготовки педагогов, несмотря на количественный рост элементов региональной инфраструктуры и предоставленные возможности ее вариативности [106]; противоречиями, отсутствием целостности, системности в определении методологических оснований для согласования образовательных стандартов общего, высшего образования, профессионального стандарта педагогических кадров и механизмов их внедрения на уровне субъектов РФ; отсутствием понимания в учете зависимости обновления структуры и содержания системы подготовки педагогов от региональных особенностей, запросов всех ее субъектов, опережающего кадрового обеспечения с одновременным обеспечением целостности единого образовательного пространства.

Переосмысление модернизации и развития региональных систем непрерывного педагогического образования шло по пути фрагментарного освоения положительного опыта уровневого образования, а именно: внедрения

регионального компонента в содержание модульных образовательных программ; самостоятельного определения педагогической специализации на локальном уровне при выборе программ магистратуры; интеграции институциональных компонентов и др. [211].

Однако, современные условия, связанные с влиянием мировых, национальных тенденций развития общества на образовательную сферу требует концептуального осмысления развития содержания и структуры педагогического образования.

Разрабатываемые исследователями модели систем непрерывной подготовки педагогов строятся вокруг нескольких ключевых проблем, а именно:

1) определения на государственном, региональном и локальном уровнях доминирующей позиции *гуманистической образовательной парадигмы* при обновлении содержания и структуры систем педагогического образования. При этом возможна реализация следующих парадигмальных моделей: технологически ориентированных; лично-ориентированных, культурно-исторических. «Не всегда каждая из этих моделей совместима с региональным подходом к развитию образования. Регионализация приобретает свои адекватные формы, когда реализуется переход к более глубокому уровню концептуализации содержания образования, т.е. выход к лично-ориентированным и культурно-историческим моделям организации содержания образования» [124], или к объединению различных парадигм с сохранением индивидуального своеобразия;

2) выбора определяющего *научного подхода* на уровне региональной и локальной (институциональной) подготовки педагогов, согласованной в рамках государственной образовательной политики. В теории и современной практике педагогического образования исследователи выделяют несколько предпочтительных направлений, влияющих как на определение структуры, так и на выбор его содержания. Современные требования к развитию национальной системы образования в условиях высокой сложности и неопределенности внешней среды на основе реализации конкретных нормативных положений [258; 283] обуславливает организацию системы подготовки педагогических кадров на

основе *компетентного подхода*. Такая модель позволяет учитывать следующие тенденции российского образования: возрастание влияния и значимости дополнительного образования, технологий и практик неформального образования (образование федеральной территории «Сириус», создание сети детских технопарков «Кванториум», образовательного проекта «Урок цифры», краткосрочных программ и др.); необходимость формирования цифровой культуры педагогов, вызванную цифровой трансформацией образования; активное внедрение практико-ориентированного обучения (PBL) и развитие межпредметных интегративных моделей образования (ST(R)E(A)M) (от англ. S – science, T – technology, R – reading, E – engineering, A – art, M – mathematics); развитие новых форматов обучения: онлайн, смешанное, blended learning, сочетание синхронного и асинхронного онлайн-формата, стремительный рост и развитие дидактического функционала MOOK – платформ и образовательных онлайн-сервисов [244]; развитая информационная инфраструктура образовательных учреждений общего и педагогического образования, наличие функциональных профессиональных сайтов, порталов, коллекций ресурсов; требования к организации инновационных форм деятельности (использование гаджетов в образовательном процессе), появление дополнительных профессий и ролевых позиций в образовательном процессе: тьюторов, аналитиков данных, помощников учителей и т.д. [31].

Необходимость постоянного обновления профессиональных знаний и личностного развития в течение жизни обуславливает модель подготовки педагогических кадров на основе концепции непрерывного образования в единстве образовательной и научной деятельности. Нормативные основания для внедрения этой модели отражены не только в законодательных документах (многоуровневая система подготовки педагогов), но и в национальных проектах «Образование» и «Наука». Так, направления модернизации общего образования, изложенные в проектах «Федеральный проект», «Успех каждого ребенка», «Цифровая образовательная среда», касающиеся создания центров дополнительного и цифрового образования детей, возможно интегрировать в

концепцию непрерывности для подготовки педагогических кадров на региональном уровне.

Кроме этого, дальнейшая конкретизация и методическое обоснование федеральных проектов «Учитель будущего» и «Новые возможности для каждого» позволят обеспечить не только непрерывность подготовки педагогов, но и обновление содержания их подготовки с учетом образовательных запросов всех заинтересованных субъектов региональной образовательной сферы в условиях цифровой трансформации.

Особую роль в модернизации региональных систем непрерывного педагогического образования играет кластерный подход, который позволяет не только изменить их структуру в соответствии с особенностями региона, но и способствует индивидуализации процесса подготовки педагогов. Исследователями выделены следующие принципы формирования кластеров в области науки и образования: естественная взаимосвязь, преемственность, последовательность, своевременность, общность целей, взаимный контроль [235; 238]. Эффективное функционирование кластеров обеспечивает синергетический эффект в результативности каждого субъекта региональной образовательной среды, способствует повышению качества подготовки педагогов, их непрерывному профессиональному развитию на основе продуктивного выстраивания индивидуальных траекторий.

Особую важность для функционирования научно-образовательных кластеров в региональных системах непрерывного педагогического образования представляет применение *экосистемного подхода* для установления эффективного взаимодействия субъектов как внутри кластера, так и с внешними агентами и средой [31]. Важность его применения отмечается многими исследователями [51; 236; 247] в контексте цифровых платформенных решений и технологий для формирования интерактивных экосистем, позволяющих открыть доступ к контенту мирового класса и направленных на преодоление разрыва в знаниях учащихся, возможностях преподавания и преодоления проблем

масштабируемости в образовании, включающих в себя применение дистанционных форм образования [236].

Для проектирования и организации региональных систем непрерывного педагогического образования в условиях быстро развивающейся цифровой образовательной среды актуальным является синтез лучших практик представленных моделей.

Стоит также включить в перечень *процессы дифференциации и интеграции* в региональной образовательной среде, обуславливающие создание моделей систем педагогического образования, основанных в рамках интегративного подхода. К таким моделям исследователи относят: интегративно-дифференцированную, основанную на интеграции образовательных целей на государственном уровне и их дифференциации на уровне региона; социально-конвергентную, способствующую вовлечению в процесс подготовки педагогов представителей общественности региона и других заинтересованных лиц; модель корпоративного образования, представленную в виде региональных корпораций, объединенных общими интересами и направленных на расширение образовательных целей, вызванных активностью субъектов процесса педагогического образования; модель автономного образования, направленную на повышение роли самообразования педагогов и усиление развивающих целей их подготовки.

Отдельные инновационные практики реализации охарактеризованных моделей региональных систем непрерывного педагогического образования наблюдаются в некоторых субъектах Российской Федерации.

Так, в Российском государственном педагогическом университете (РГПУ) им. А.И. Герцена к управлению университетом привлекаются представители общественности, которые входят в состав экспертных групп по управлению вузом и определению стратегии его развития. Кроме этого, в университете функционируют сетевые магистерские программы, ориентированные на инновационную деятельность в образовании и социальной сфере с учетом запросов региональных рынков труда и запросов обучающихся. В качестве



примера интегративно-дифференцированной модели непрерывного педагогического образования выступает Омский государственный педагогический университет, который обеспечивает развитие образовательного пространства региона на основе интеграции достижений современной науки и инновационной педагогической практики. К этой же модели можно отнести Благовещенский государственный педагогический университет, представляющий собой научно-образовательный комплекс с современной инфраструктурой, реализующий непрерывную профессиональную подготовку педагогов в соответствии с запросами региона, фундаментальные научные исследования, а также научно-методическое сопровождение системы общего образования.

В педагогических вузах многих регионов происходит удачная апробация моделей, основанных на кластерном и экосистемном подходах. Так, в Нижегородском государственном педагогическом университете им. К. Минина реализуется проект по созданию социально-педагогического кластера; в Омском государственном педагогическом университете организован профессионально-педагогический кластер Омской области.

Проведенный сравнительный анализ позволил определить, что в многоуровневой системе непрерывного педагогического образования принципы регионализации, цифровизации, непрерывности реализуются на основе отдельных моделей:

1. *Традиционная модель* – педагогические вузы в структуре многопрофильных университетов, самостоятельные педагогические университеты, институты и колледжи.

2. *Сетевая модель* – сеть образовательных учреждений высшего педагогического образования на базе опорных университетов; кластеры в субъектах РФ. К примеру: в Южном федеральном округе (Южный Федеральный университет (ЮФУ)) – структурно-кластерная модель; в Центральном ФО (Нижегородский государственный педагогический университет (НГПУ) им. К. Минина) – социально-педагогический кластер; в Сибирском ФО (Омский

государственный педагогический университет (ОмГПУ)) – профессионально-педагогический кластер).

3. *Комплексная модель – педагогический комплекс.* Пример: функционирующий в Южном ФО научно-образовательно-педагогический комплекс и реализующий непрерывное педагогическое образование: Волгоградский мужской педагогический лицей, классы педагогического профиля в городах, сельских районах, Волгоградский государственный социально-педагогический университет, Волгоградская государственная академия постдипломного образования.

Результаты проведенного анализа позволили определить, что в качестве теоретико-методологических оснований модернизации современных многоуровневых систем педагогического образования выступают полипарадигмальный, интегративный, компетентностный, кластерный, экосистемный подходы, позволяющие осуществлять структурно-функциональное и содержательное изменение на локальном уровне в отдельных субъектах Российской Федерации в соответствии с целями ее образовательной политики.

Инновационные изменения отражают повышение социальной ответственности многопрофильных университетов и педагогических вузов и за развитие социально-образовательной, социокультурной среды города, региона и государства в целом. Наблюдаются интегративные положительные изменения в организации непрерывности и индивидуализации образования педагогов, в ранней профессионально-педагогической ориентации школьников, в привлечении работодателей к управлению и оцениванию результатов подготовки педагогических кадров, в учете региональных рынков труда.

Однако остается ряд нерешенных задач, определенных как на нормативно-правовом уровне РФ, так и в современных научных исследованиях. Они связаны с необходимостью разработки концептуальных основ для обоснования механизмов комплексной модернизации региональных систем педагогического образования с учетом уже достигнутых положительных результатов в подготовке педагогов в отдельных субъектах и вузах Российской Федерации. Требуется методологическая,

теоретической обоснованности реализация целей и задач российской образовательной политики в области согласованности и интеграции целевых, содержательных, процессуальных компонентов системы подготовки педагогов на государственном, региональном, локальном, субъектном уровнях.

Проведенный ретроспективный анализ позволил рассмотреть трансформацию данных компонентов в различных аспектах. Так, цель педагогического образования на разных исторических этапах развития государства и общества определялась исходя из:

1) специфики этапов и направлений развития педагогической науки:

а) реализация требований прогрессивного развития общества и государства (П.Г. Редкин) [22];

б) осуществление принципа народности в воспитании, обоснованное синтезом различных социально-культурных, религиозных образований в историческом становлении России (К. Д. Ушинский) [215];

в) подготовка педагогов исходя из следующих направлений организации образовательного процесса: *свободного воспитания* (К. Н. Вентцель, И. И. Горбунов-Посадов, И. С. Городецкий, С. Н. Дурьлин); *экспериментальной педагогики* (А. П. Нечаев, Н. Е. Румянцев, А. Ф. Лазурский); *антрополого-гуманистического образования* (П. Каптерев, М. М. Рубинштейн, М. И. Демков, А. Ф. Музыченко, А. А. Красновский и др.) [85];

г) в аспекте политизации [69] в сторону расширения влияния на цель подготовки педагогов на основе марксистской социологии и политологии [113];

д) качественная реализация задач дидактики и теории воспитания в педагогической деятельности [157];

2) «социальных и ментальных эффектов, в порождении которых участвовало образование» [5]:

а) «формировании идентичности человека в условиях полиэтнического, поликультурного государства» [198];

б) обеспечении социальной мобильности личности, качества и доступности образования;

в) «успешной социализации подрастающего поколения; повышении конкурентоспособности личности, общества и государства» [198];

3) научно обоснованной необходимости реализации личностно-ориентированной концепции на основе культурно-исторического и деятельностного подходов [41; 56] в процессе образования;

4) требований к опережающей подготовке педагогов для обеспечения конкурентоспособности отечественного «образования на основе синтеза российских педагогических традиций мирового образовательного опыта с акцентом на постепенных и последовательных изменениях и обновлении как системы образования в целом, так и ее подсистем» [198].

Выявленные особенности обоснования цели подготовки педагогов позволили установить закономерность обновления и развития региональных систем педагогического образования. Так, *целевые ориентиры, требования к результатам педагогического образования обусловлены целью развития региона, его системы образования в соответствии со стратегией развития России, ее государственной образовательной политикой.*

Для определения сущности подготовки педагогов в современных условиях нами был проведен анализ научных трудов, посвященных проблемам организации системы педагогического образования в аспектах ее непрерывности и регионализации. Выделены следующие направления решения исследуемых задач.

1. Научно обоснованные идеи человекоориентированности и антропоцентристского подхода в развитии педагогического образования [26]. «Личностный компонент является стержнем системы непрерывного педагогического образования, создание которой должно соответствовать потребностям каждой личности и общества в целом, рассматривать развитие и совершенствование личности как основную ее цель» [141].

2. Концептуальные обоснования целостности непрерывного педагогического образования как системообразующего фактора, основанного на глубокой интеграции всех образовательных подсистем и процессов [126]. «Принцип преемственности должен осуществляться как в структуре, так и в

содержании, т.е. необходимо организовать многоуровневую образовательную структуру и преемственные образовательные, профессиональные стандарты и программы, интегрировать различные уровни и ступени педагогического образования в одну целостную лестницу» [141], позволяющую каждому педагогу развивать личностные и профессиональные качества на протяжении карьеры [126].

3. Ключевой идеей существующих концепций профессионального педагогического образования является представление об образе учителя и системе условий формирования его целостной личности [189] как основного субъекта в социокультурном пространстве. Требованиями к его личности выступают: ценностная мотивация к профессиональной деятельности, руководство в своей жизнедеятельности нормами-образцами, отраженными в любви к ребенку, в чувстве меры педагогической целесообразности своих решений и действий [32].

Таким образом, нами была определена следующая закономерность обновления региональной системы непрерывного педагогического образования: *сущность подготовки педагогов заключается в реализации требований к целостности формирования их личности, непрерывности данного процесса на протяжении профессиональной карьеры в соответствии с индивидуальным выбором, личностными, ценностными мотивами педагогической деятельности* [126].

Ключевой характеристикой современной стратегии подготовки будущих педагогов является ориентация процесса обучения на перспективу и профессиональную деятельность в информационном обществе. Поэтому следующим направлением исследования является модернизация содержания педагогического образования в аспекте современных тенденций развития общества. В настоящее время содержание педагогического образования отражается в учебных программах дисциплин подготовки педагогов как в образовательных учреждениях, так и в учреждениях дополнительного профессионального образования, которые формируются на основе основных образовательных программ в соответствии с требованиями федеральных

государственных образовательных стандартов. Научное обоснование данного содержания регламентировано в соответствии со следующими принципами его отбора, отраженными в современных научных исследованиях:

- принципом соответствия уровню развития науки, потребностям экономики, социальной сферы, государственным и региональным запросам к подготовке педагогов;

- принципом соответствия современным тенденциям развития образования: гуманитаризации, гуманизации, информатизации, интернационализации;

- соответствия общепедагогическим принципам содержания образования: научности, доступности, системности, междисциплинарности, межпредметных связей, единства теории и практики;

- принципом структурирования содержания педагогического образования, отраженным в ФГОС и касающимся нормированных требований относительно дисциплин (модулей) в рамках обязательной части и части, формируемой участниками образовательных отношений, практики, направленных на формирование универсальных и общепрофессиональных компетенций, определенных в ФГОС ВО, и профессиональных компетенций, определяемых Организацией самостоятельно;

- принципом преемственности содержания на разных уровнях (в настоящее время реализуется в рамках укрупненной группы ФГОС по направлению 44.00.00 «Образование и педагогические науки»).

В педагогической науке содержание педагогического образования рассматривают с позиций диаметрально различных научных подходов:

- 1) *в логике антропоцентрической концепции* – как систему смыслов, ориентировочных основ и опыта осуществления будущим педагогом целеполагающих, мотивирующих, обучающих, развивающих и воспитательных функций педагога [24], в том числе средствами цифровизации, направленных на формирование и развитие личности обучающихся в соответствии с требованиями государственной образовательной политики, запросами региона, с учетом стратегии его развития и специфических особенностей [124];

2) в логике технократической парадигмы – как наполнение профессионального багажа будущих учителей набором дидактических решений, формирование умения конструировать такие решения на основе современного педагогического знания.

Как показали результаты проведенного нами комплексного анализа обновления региональных многоуровневых систем подготовки педагогов, доминирующую позицию в этом процессе занимают антропологическая парадигма и гуманистические концепции, утверждающие в качестве главной цели личностное развитие и профессиональное самоопределение педагога на основе усиления культурологической и психолого-педагогической составляющих содержания педагогического образования [12]. Исходя из этого, структуру современного педагогического содержания можно представить в виде интегративных блоков:

- блока обязательных дисциплин, регламентированных ФГОС ВО и направленных на реализацию фундаментальности в образовании: истории, философии, иностранного языка, безопасности жизнедеятельности;

- психолого-педагогического блока;

- предметно-методического блока;

- социально-культурологического блока [150].

Необходимо отметить, что интеграцию выделенных блоков необходимо осуществлять с учетом следующих требований, определенных в научных работах Е. В. Бондаревской, А. Г. Бермуса, В. А. Болотова, Н. В. Бордовской, В. П. Борисенкова, Н. Ф. Виноградовой, В. В. Гринскуна, О. В. Гукаленко, С. В. Ивановой, Н. Д. Никандрова, А. А. Орлова, В. Н. Пустовойтова, И. В. Роберт и др.:

- вооружения педагогов метапредметными методологическими знаниями для свободы выбора научных идей соответствующего содержания и цифровыми образовательными технологиями;

- психолого-педагогического содержательного наполнения всех циклов изучаемых дисциплин;

- конструирования содержания дисциплин с направленностью на развитие когнитивной и эмоционально-ценностной сферы педагогов, формирование эмоционального компонента интеллекта;
- междисциплинарности содержания подготовки педагогов при освоении знаний социогуманитарных, естественных наук о человеке, обществе, образовании;
- формирования социально-воспитательной среды вуза на основе учета специфики развития социально-экономических и культурологических процессов в стране и регионе, основанного на идее «погружения» студентов в учебно-познавательную и научную деятельность;
- ориентации подготовки педагогов на учет существующих и перспективных социально-экономических региональных условий путем реализации методологических принципов воспитания: целенаправленности, культуросообразности воспитания, активно-познавательного характера образовательного процесса;
- оптимизации изучения и использования современных цифровых технологий и средств цифровой образовательной среды при конструировании содержания учебных дисциплин и практик в подготовке педагогов.

Выявленные принципы и требования к конструированию содержания педагогического образования позволили сформулировать следующую закономерность обновления региональной системы подготовки педагогов: *требования к содержанию педагогического образования обоснованы современными тенденциями развития науки, общества, технологий, спецификой региональных условий, которые реализуются в разноуровневых образовательных программах на основе опережающего подхода с помощью возможностей цифровой образовательной среды, которая выступает в качестве условия, фактора и средства подготовки педагогов.*

Таким образом, проведенное исследование особенностей организации современной системы подготовки педагогов позволило определить следующее:



1. К настоящему времени непрерывность педагогического образования отражена на: а) нормативном уровне – в федеральных государственных образовательных стандартах СПО и ВО по УГС 44.00.00. «Образование и педагогические науки», б) институциональном уровне – учреждения СПО, различные модели высшего образования (опорные, многопрофильные университеты, педагогические вузы), учреждения ДПО. Такая структура позволяет обеспечивать непрерывность подготовки педагогов по некоторым профилям на уровне СПО – ВО – ДПО, бакалавриат – магистратура – аспирантура по одному из профилей. Однако на нормативном уровне не закреплены требования к согласованию образовательных программ на всех этапах подготовки педагогов и повышения их квалификация в учреждениях ДПО, что предполагает необходимость обновления нормативной базы относительно цели, содержания педагогического образования.

2. Сущность модернизации непрерывного педагогического образования можно обосновать в таких направлениях, как:

- интеграция на метапредметной основе фундаментальной, психолого-педагогической, предметно-методической, социально-культурной, эмоционально-ценностной, технологической, теоретической и практической подготовки педагога;

- обновление психолого-педагогических знаний на основе достижений современной науки относительно масштабной информатизации и цифровизации общества для осуществления опережающей педагогической деятельности и превентивного педагогического взаимодействия с обучающимися;

- формирование социально-воспитательной среды для подготовки педагогов в соответствии с требованиями государственной образовательной политики, поликультурными, демографическими, социально-экономическими и другими особенностями регионов;

- «диверсификация образовательных программ и организационных структур. Диверсификация непрерывного образования как общепедагогический принцип развития системы непрерывного образования проявляется в трех

компонентах: личностном, содержательном и организационном. В частности, акцент делается не на организационно-структурной основе, а, прежде всего, на содержательном компоненте, который предполагает разработку широкого спектра развивающих и профессиональных образовательных программ с учетом действующих государственных образовательных стандартов, социально-экономического прогнозирования развития региона и страны, данных социально-педагогического предвидения;

- развитие дополнительного педагогического образования, которое является институциональной формой системы непрерывной подготовки педагогов и служит для развития их способностей, которые не могут быть сформированы в рамках основного вузовского образования за счет вариативности времени, места, форм обучения, содержания, методов и технологий. В системе ДПО наблюдается более высокий уровень мотивации обучения, усиленное личностное ориентирование, тесная связь с педагогической практикой;

- *интеграция образовательных учреждений в учебно-научно-педагогические комплексы.* В создании многоуровневой системы непрерывного педагогического образования важную роль играют интеграционные процессы, которые осуществляются по вертикали и по горизонтали. Они включают образовательные организации, стандарты и программы подготовки педагогов. Горизонтальная интеграция касается сотрудничества образовательных учреждений с культурными, экономическими, технологическими и другими организациями. Вертикальные интеграции – это связи образовательных учреждений различных уровней и типов. В последнее время в России появляется все больше разнопрофильных учебных комплексов. Во многих субъектах Российской Федерации создаются центры развития непрерывного педагогического образования и ведется целенаправленная политика по повышению квалификации учителей» [141].

Анализ регионального компонента содержания, традиционных и инновационных практик и модернизации процесса подготовки педагогов в разных субъектах Российской Федерации позволил определить условия эффективного

*обновления и развития региональных систем педагогического образования, обеспечивающие непрерывность и качество данного процесса с использованием ресурсов цифровой образовательной среды:*

- критериальность и диагностичность постановки целей, отражение в них системы компетенций педагогов, обеспечивающих: ориентировку учащихся в информационном пространстве, индивидуализацию обучения, непрерывную обратную связь с каждым учеником, использование ресурсов электронных учебников и цифровой информации, сетевых приемов обучения, формирование критического отношения школьников к информации из Интернета, культуры поведения в информационном пространстве. Это соответствует запросам развития региона, Федеральным образовательным проектам России, ее государственной образовательной политике;

- моделирование в процессе обучения педагогов ситуаций «погружения» в их профессиональную деятельность, имитирующих применение цифровых технологий в педагогическом процессе; ориентация обучающихся на освоение в процессе подготовки новых профессиональных функций, непрерывность данного процесса на протяжении профессиональной карьеры; выбор программ обучения в соответствии с индивидуальными запросами, личными ценностными мотивами педагогической деятельности;

- наполнение содержания педагогического образования через профессионально-ориентированные учебные модули, задающие теоретические принципы образовательной деятельности в цифровой среде, способы выбора и применения цифровых ресурсов в зависимости от решаемых педагогических задач, накопление «авторского» опыта построения учебных и воспитательных занятий в цифровой среде региона;

- отражение в содержании непрерывного педагогического образования, в разноуровневых образовательных программах специфики региональных условий, перспектив развития региона, его цифровой образовательной среды, которая выступает в качестве условия и средства подготовки педагогов.

## ***2.2. Сравнительный анализ регионального компонента содержания педагогического образования в контексте деятельности современного педагога***

Современное общество и государство, в котором знания, способности, человеческий капитал являются главными ресурсами социально-экономического прогресса, не может быть не озабоченным состоянием педагогического образования как ключевого компонента всей образовательной сферы.

Изменение содержательного, ценностного наполнения новой социальной реальности, к которой сегодня педагог приобщает воспитанника, приводит к изменению тех знаний и видов опыта, которые призвана «передавать» педагогическая деятельность, а следовательно, к ее структурно-содержательной трансформации (целей, смыслов, критериев оценки) [24].

На каждом этапе социально-исторического развития общества внимание государства, ученых было направлено на поиск направлений, содержания подготовки педагогов таким образом, чтобы результаты этого процесса и сама педагогическая деятельность соответствовали уровню развития науки, страны в целом, требованиям национальной образовательной политики и гражданского общества.

Современный педагог наряду с традиционными должен обладать новыми компетенциями: работать в условиях качественно новой пространственно-временной технологической базы обучения с информационными носителями; использовать электронные учебники как многофункциональную систему; организовывать сетевое взаимодействие, интерактивный контакт на основе ресурсов Интернета [24]; обеспечивать информационную безопасность в образовательном процессе и др.

Цель и содержание педагогического образования зависят от сущности, направлений и функций той деятельности, которую призван выполнять учитель на протяжении профессиональной карьеры. В этом и заключается главная миссия системы подготовки педагогических кадров – оптимально обеспечить условия для

реализации единства требований государства и общества к качеству и доступности массового образования, развитию способностей каждого его гражданина как фундамента дальнейшего прогрессивного цивилизационного развития и требований педагога к собственному личностному и профессиональному становлению.

С этим связано пристальное внимание научной общественности, государственных органов, педагогического сообщества к тенденциям и направлениям модернизации систем педагогического образования.

Одним из основных аспектов исследования ученых является стандартизация педагогического образования, обоснованная ведущими трендами трансформации мирового общественного устройства, влияющими на образовательную сферу: глобализацией, интернационализацией, информатизацией.

Необходимость организации образования, в том числе и педагогического, на основе федеральных государственных образовательных стандартов декларируется в Конституции РФ [252] (часть 5 статьи 43), в Законе «Об образовании в Российской Федерации» [284] (статья 11). Организация педагогического образования в вузе регламентирована Федеральными государственными образовательными стандартами высшего образования по укрупненной группе 44.00.00. «Образование и педагогические науки» [285] (уровни бакалавриата, магистратуры, аспирантуры). Уровень бакалавриата реализуется по следующим направлениям: 44.03.01. «Педагогическое образование»; 44.03.02. «Психолого-педагогическое образование»; 44.03.03. «Специальное (дефектологическое) образование»; 44.03.04. «Профессиональное обучение» по отраслям; 44.03.05 «Педагогическое образование» (с двумя профилями подготовки). Уровень магистратуры реализуется по направлениям: 44.04.01. «Педагогическое образование»; 44.04.02. «Психолого-педагогическое образование»; 44.04.03. «Специальное (дефектологическое) образование»; 44.04.04 «Педагогическое образование» (с двумя профилями подготовки). Уровень аспирантуры реализуется по одному направлению подготовки: 44.06.01. «Образование и педагогические науки». Все ФГОС ВО по направлению 44.00.00.

«Образование и педагогические науки» утверждены приказом Министерства образования и науки Российской Федерации и зарегистрированы в Министерстве юстиции Российской Федерации. Они являются обязательными при реализации учреждениями высшего образования РФ основных профессиональных образовательных программ высшего образования по указанному направлению подготовки и в соответствии с уровнем образования, кроме университетов, имеющих статус «Федеральный университет» или «Национальный исследовательский университет», Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова, а также Санкт-Петербургского государственного университета, которые имеют право (часть 10 статьи 11 Закона «Об образовании в Российской Федерации») разрабатывать и реализовывать собственные образовательные стандарты по всем уровням высшего образования [284].

Начиная с 2001 [263] года в Российской Федерации основным документом, регламентирующим содержание и структуру высшего образования, становится государственный образовательный стандарт, определяющий: а) общие требования к основным образовательным программам высшего и послевузовского профессионального образования; б) требования к обязательному минимуму содержания основных образовательных программ высшего и послевузовского профессионального образования; в) сроки освоения ООП; г) максимальный объем учебной нагрузки.

Сравнительный анализ ФГОС ВО 1-го, 2-го, 3-го поколения подготовки педагогов выявил, что они разрабатывались с учетом: а) совокупности требований государства: интеграции в мировое образовательное пространство; обеспечения глобальной конкурентоспособности отечественного образования; реализации всем гражданам доступного и качественного образования; б) современных тенденций развития общества, главной из которых был переход к информационному обществу – обществу «знаний и образования»; в) достижений наук об образовании, развития психолого-педагогических знаний на междисциплинарной основе исследования и др.

«Важной особенностью государственных образовательных стандартов первого поколения являлось то, что вместе с требованиями к уровню подготовки выпускников в профессиональной области они содержали также общие требования к развитию личности, что нашло свое отражение в структуре государственных образовательных стандартов» [172].

Важным аспектом в их проектировании «было предоставление вузам относительной свободы в преподавании общих гуманитарных и социально-экономических дисциплин на основе авторских лекционных курсов, разнообразных видов практических занятий, заданий, семинаров по самостоятельно разработанным программам, которые позволяли учитывать региональную, национально-этническую, профессиональную специфику» [171].

Особенностью стандартов второго поколения, разработка которых началась в 1996 году, стала «профессиональная подготовка специалистов с высшим образованием, требования к которым формулировались на языке работодателей, а само содержание определялось соответствующими науками».

Второе поколение стандартов было создано с учетом национально-регионального компонента, в котором перечень дисциплин и их содержание устанавливались образовательной программой вуза, что позволяло обеспечить учет многообразия условий подготовки кадров и особенностей организации педагогического образования в регионе. Вузы были наделены правом определять 30% общего объема ГОС (национально-региональный, вузовский компонент), содержание программ обучения и соответствующие им требования к выпускникам [160].

Однако стандарты второго поколения в полной мере не изменили культуру проектирования содержания высшего образования, так как сохранили ориентацию на информационно-знаниевую модель высшего профессионального образования, не преодолели разрыв между содержанием подготовки педагогов и развивающейся экономикой страны и отдельных регионов при проектировании вузовского компонента, обеспечивающего подготовку специалиста под запросы конкретного региона [19].

Изменения, произошедшие в содержании педагогического образования в период реализации образовательных стандартов ФГОС ВО первого и второго поколений, отразили тенденцию перехода от «дисциплинарной системы построения содержания, организации образовательного процесса к модульной; от линейного образовательного процесса – к многообразию образовательных маршрутов. Содержание образования оказалось более ориентированным на задачи профессиональной деятельности» [171].

«Основными направлениями при разработке ФГОС ВПО третьего поколения «Педагогическое образование» выступили:

- компетентностный подход и обеспечение диагностируемости достижений студентов и выпускников;
- привлечение к формированию компетентностно-квалификационной характеристики выпускников и формированию требований к ООП представителей органов власти, работодателей в области педагогической работы;
- использование нового критерия трудозатрат студентов в виде зачетных единиц;
- преемственность ФГОС ВПО третьего поколения с ФГОС ВПО первого поколения;
- сопряженность компетенций, содержания образовательных программ различных уровней педагогического образования;
- расширение академических свобод вузов при усилении подотчетности вузов и их ответственности за качество образования;
- соответствие содержания и организации обучения жизненно важным интересам Российской Федерации в сфере педагогической деятельности» [186];
- обеспечение сопоставимости ФГОС ВПО с лучшими зарубежными образовательными программами в области педагогической деятельности (С.Г. Григорьев, Т.А. Дубровская, В.И. Жуков, В.А. Никитин и др.).

ФГОС ВО третьего поколения призван обеспечить дальнейшее развитие компетентностной модели подготовки педагогов на основе системно-



деятельностного подхода, что способствует ориентации вуза на сферу профессиональной деятельности выпускников для обеспечения их мобильности в изменяющихся условиях жизни и труда.

Стандарты третьего поколения совершили своеобразную революцию в содержании педагогического образования, так как предоставили вузу возможность не только самостоятельно проектировать основные образовательные программы подготовки педагогов, но и определять наполнение дисциплин внутри программы [285]. Это дает возможность реализовать принцип регионализации в содержании педагогического образования не только психолого-педагогического блока, но и социогуманитарного. Однако нормативных требований к регионализации педагогического образования и механизма внедрения данного социально-педагогического феномена в Стандартах не обнаружено. Непрерывность подготовки педагогов раскрыта через сопряжение дисциплин образовательной программы и требования к результатам подготовки обучающихся на уровне бакалавриата и магистратуры.

Ключевой инновацией в системе педагогического образования является разработка Федеральных государственных стандартов подготовки педагогов, сопряженных с профессиональным Стандартом, которые с 2013 года начали активно разрабатываться для сферы педагогического труда. С 1 июля 2016 года действует новая редакция части 7 статьи 11 Федерального закона от 29 декабря 2012 года №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», в соответствии с которой Федеральные государственные образовательные Стандарты профессионального образования должны формироваться на основе профессиональных стандартов в части требований к профессиональной компетенции выпускников.

В сфере педагогического образования официально утверждены 4 профессиональных Стандарта:

– «Педагог» (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании; учитель, воспитатель) (Приказ Минтруда социальной защиты России от 18.10.2013 года № 544н);

– «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» (Приказ Минтруда социальной защиты России от 24.07.2015 года № 514н);

– «Педагог дополнительного образования детей и взрослых» (Приказ Минтруда социальной защиты России от 05.05.2018 года № 298н);

– «Специалист в области воспитания» (Приказ Минтруда социальной защиты России от 10.01.2017 года № 10н).

Вышеперечисленные профессиональные стандарты призваны помочь работодателям в формировании кадровой политики, при организации обучения, аттестации педагогических работников и содержат требования к обобщенным трудовым функциям педагогов, что является нормативной базой для формирования региональной образовательной среды подготовки педагогических кадров в рамках единого федерального образовательного пространства.

Новая версия ФГОС ВО 3++ позволяет обеспечить единство образовательного пространства за счет установления обязательности примерных основных общеобразовательных программ в базовой части для вузов. По направлениям педагогического образования обязательная часть составляет для бакалавриата 70%, для магистратуры – 40%.

Современные государственные образовательные стандарты педагогического образования последовательно реализуют базовые принципы актуализации образовательных технологий, сочетающихся с принципами построения ФГОС общего образования, к которым можно отнести:

- усиление роли проектно-исследовательской деятельности при сохранении ведущей роли фундаментального образования;
- развитие электронного обучения;
- развитие сетевых форм сотрудничества;
- высокие требования к материально-техническому обеспечению;

ориентацию на реализацию образования на государственном языке Российской Федерации [52].

Ведущая роль во внедрении Федеральных государственных образовательных стандартов, сопряженных с профессиональным стандартом

педагога, принадлежит Федеральному учебно-методическому объединению (ФУМО) в системе высшего образования по укрупненной группе специальностей и направления подготовки 44.00.00 «Образование и педагогические науки», на базе которого создано широкое экспертное сообщество, проводится апробация и экспертиза примерных основных образовательных программ, формируемых по модульному принципу, что позволяет обеспечить сохранение единого образовательного пространства страны и учесть региональный контекст подготовки педагогов.

С принятием профессионального стандарта педагога у разработчиков образовательных программ в вузах возникла необходимость поиска путей согласования этих документов, поскольку выпускник вуза должен быть подготовлен к педагогической деятельности (как одной из основных) в соответствии с требованиями образовательного и профессионального стандарта педагога (далее ПСП). Кроме этого, при проектировании образовательных программ подготовки педагогов необходимо учитывать и требования образовательных стандартов начального и общего образования, отражающих предметно-содержательную сторону педагогической деятельности.

Поэтому нами был сделан вывод о необходимости проведения сравнительно-сопоставительного анализа государственных стандартов общего, высшего педагогического образования и профессионального стандарта педагога относительно сущности и функций педагогической деятельности, которые охарактеризованы в традиционных и современных научно-педагогических исследованиях.

В качестве оснований для анализа выступили:

- I. Методологическая основа конструирования стандартов.
- II. Согласование целевого, предметно-содержательного, результативного компонентов.
- III. Отражение в стандартах требований к выполнению педагогической деятельности на основе ее сущности и функций.

Так, *методологической основой* проектирования ФГОС начального, общего образования определен системно-деятельностный подход. Его применение должно обеспечить формирование у учащихся функциональной грамотности – способности самостоятельно учиться, добывать новые знания и развивать способность поиска самостоятельных решений.

Компетентностный подход, призванный усилить деятельностно-личностную значимость ФГОС высшего педагогического образования, является основным в их проектировании. Его понятийный аппарат рассмотрен в трудах В. И. Байденко, П. Я. Гальперина, В. В. Давыдова, И. А. Зимней, Н. В. Кузьминой, А. М. Новикова, В. В. Серикова, Н. Ф. Талызиной, С. Е. Шишова и др.

В научной литературе понятие «компетентность» раскрывается как «овладение совокупностью общих знаний, знание возможных последствий конкретного способа воздействия, уровень умений и опыт практического использования знаний» [9]. Это позволило разработчикам стандарта обосновать замысел его применения для определения требований к подготовке педагогов, который заключался в формировании у них компетенций, направленных на формирование умений качественно решать профессиональные задачи.

Профессиональные стандарты в сфере педагогического образования рассматриваются с двух позиций. С одной стороны, они должны обеспечить образовательные организации квалифицированными кадрами, с другой – это требования рынка труда к самой системе образования. В качестве его методологической основы выступает системно-деятельностный подход, отраженный в требованиях к формированию обобщенных трудовых функций. Трудовая функция – это система трудовых действий (процесс взаимодействия работника с предметом труда, при котором решается профессиональная задача) [196]. В качестве обобщенных трудовых функций определены: педагогическая деятельность по проектированию и реализации образовательного процесса в разноуровневых образовательных учреждениях (общепедагогическая функция обучения; воспитательная, развивающая деятельность). В профессиональном стандарте нет определения понятия «профессиональная компетенция» педагога.

Требования к подготовке определены как необходимость формирования квалификации – «уровня знаний, умений, профессиональных навыков и опыта работы сотрудника» [284].

Квалификация и компетенция не являются идентичными понятиями и предполагают различные требования как к личностным качествам будущих педагогов (ФГОС ВО), так и к их профессиональным навыкам (ПСП).

Результаты сравнительного анализа позволили сделать следующие выводы относительно согласованности рассматриваемых стандартов на методологическом уровне:

1. В качестве основы проектирования всех стандартов обоснована гуманистическая парадигма образования (требования к развитию личностных качеств, результатов обучения, трудовых действий); системно-деятельностный подход (ФГОС НОО, ОО, ВО профессиональный стандарт), компетентностный подход (ФГОС ВО, профессиональный стандарт). То есть наблюдается нормативная согласованность, однако содержательно требования к подготовке педагогов не в полной мере учитывают требования к результатам образования учеников.

2. Требования к результатам обучающихся во всех стандартах обоснованы в рамках технократической парадигмы, т.е. как социальный заказ – к ожидаемым результатам общего, высшего педагогического образования, как заказ работодателя – в виде требований к квалификации работников. Они жестко регламентированы процедурами ВПР, ОГЭ, ЕГЭ, ГИА, что противоречит принципам гуманистической парадигмы.

3. Доминирование нормативно-функционального подхода в ФГОС ВО и профессиональном стандарте не позволяет определить его единую методологическую согласовать с требованиями ФГОС ОО, ориентированными на становление личностных характеристик ученика.

Анализ согласования *целевого, предметно-содержательного, результативного* компонентов стандартов представлен в *таблице 1*.

Таблица 1 - Сравнительный анализ компонентов ФГОС ОО, ВО и профессионального стандарта педагога

Стандарт	<i>Цель</i>	<i>Содержательное наполнение</i>	<i>Результат</i>
ФГОС ОО	установить перечень требований к результатам освоения обучающимися основной образовательной программы основного общего образования	отражен в содержании предметных результатов  <i>частично отражены требования к реализации регионального компонента:</i> - «формирование системы значимых социальных и межличностных отношений, ценностно-смысловых установок, отражающих личностные и гражданские позиции в деятельности, социальные компетенции»; - «осознание своей этнической принадлежности, знание истории, языка, культуры своего народа, своего края, основ культурного наследия народов России»	установлены требования к личностным, предметным и метапредметным результатам обучения
ФГОС ВО	установить совокупность обязательных требований при реализации основных профессиональных образовательных программ высшего образования педагогов	отражен в содержании универсальных компетенций, нормативно закреплённом праве образовательной организации в формировании содержания профессиональных компетенций и образовательных программ подготовки педагогов; <i>региональный компонент отражен в требованиях к формированию компетенций:</i> - «УК-5. Способен воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах»;	установлены требования к формированию универсальных общепрофессиональных компетенций

Продолжение таблицы 1

		- «ОПК-4. Способен осуществлять духовно-нравственное воспитание обучающихся на основе базовых национальных ценностей»	
Профессиональный стандарт педагога	установить перечень трудовых функций педагогов для формирования работодателями кадровой политики и управления при организации обучения, аттестации, оплаты труда и др.	отражен в содержании трудовых действий, необходимых умений и знаний <i>региональный компонент отражен в требованиях к трудовым функциям:</i> 1) <i>Общепедагогическая функция. Обучение.:</i> -«использовать и апробировать специальные подходы к обучению в целях включения в образовательный процесс всех обучающихся, в том числе обучающихся, для которых русский язык не является родным»; -«организовывать различные виды внеурочной деятельности ... с учетом ... места жительства и историко-культурного своеобразия региона» 2) <i>Воспитательная функция:</i> -«формирование толерантности и навыков поведения в изменяющейся поликультурной среде»; 3) <i>Развивающая функция:</i> - «формирование и реализация программ развития универсальных учебных действий, образцов и ценностей социального поведения, навыков поведения в мире виртуальной реальности и социальных сетях, формирование толерантности и позитивных образцов поликультурного общения»	Установлены требования к формированию обобщенной трудовой функции

Подробная сопоставительная карта соотношения требований к содержательному наполнению и результатам обучения учеников и педагогов представлена в *Приложении Б*.

Результаты проведенного анализа позволили сделать следующие выводы по требованиям к реализации регионального компонента в ФГОС ОО, ВО и профессиональном стандарте:

1. Наблюдается несогласованность целевых оснований стандартов, которая не позволяет теоретически и практически обосновать механизм реализации непрерывности подготовки педагогов, взаимосвязь педагогического образования, педагогической деятельности с запросами государства в области основного общего образования и требований к реализации регионального компонента.

2. Соблюдается логика формирования содержательного компонента в аспекте формирования личностных, метапредметных, предметных результатов обучения учащихся (ФГОС ОО) и универсальных общепрофессиональных и профессиональных компетенций педагогов (ФГОС ВО), трудовых функций (профессиональный стандарт). Однако содержательная основа подготовки педагогов регламентирована основными образовательными программами, к составлению которых не предъявлены требования по ее согласованию с программами общего образования и программами учреждений дополнительного профессионального образования, повышения квалификации педагогов. Не наблюдается единых требований к содержательному наполнению регионального компонента.

3. Согласованность между требованиями к результатам обучения учащихся и требованиями к подготовке педагогов и их профессиональной деятельности заявлена декларативно. Требования к реализации регионального компонента образования наиболее полно отражены в профессиональном стандарте педагога. Однако, не указаны ориентиры для определения ценностей, необходимых для усвоения учащимися с учетом этнокультурной, этнической, поликультурной ситуации в регионе; не обозначены компетенции педагогов, связанные с особенностями профессиональной деятельности в региональной среде; не



отражены требования к согласованию образовательных программ в отношении реализации регионального компонента.

Нами были проанализированы практики реализации регионального компонента в субъектах Российской Федерации (Центральном; Южном, Уральском Федеральном округах) и в республике Приднестровье: в учреждениях дошкольного и общего образования (г. Калуга, г. Нижний Новгород, г. Ростов-на-Дону, г. Краснодар, г. Челябинск, г. Тирасполь, г. Бендеры, г. Слободзея); в учреждениях подготовки педагогов (Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского, Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина, Южный Федеральный университет, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, Приднестровский государственный университет им. Т.Г. Шевченко); в учреждениях дополнительного профессионального образования педагогов (Институт развития профессиональных компетенций (г. Калуга); Региональный институт профессионального развития (г. Нижний Новгород); Ростовский институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования; Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования; Приднестровский государственный институт развития образования).

Анализ регионального компонента содержания, традиционных и инновационных практик и модернизации процесса подготовки педагогов в разных субъектах Российской Федерации позволил определить условия эффективного *обновления и развития региональных систем педагогического образования, обеспечивающие непрерывность и качество данного процесса с использованием ресурсов цифровой образовательной среды:*

- критериальность и диагностичность постановки целей, отражение в них системы компетенций педагогов, обеспечивающих: ориентировку учащихся в информационном пространстве, индивидуализацию обучения, непрерывную обратную связь с каждым учеником, использование ресурсов электронных учебников и цифровой информации, сетевых приемов обучения, формирование

критического отношения школьников к информации из Интернета, культуры поведения в информационном пространстве. Это соответствует запросам развития региона, Федеральным образовательным проектам России, ее государственной образовательной политике;

- моделирование в процессе обучения педагогов ситуаций «погружения» в их профессиональную деятельность, имитирующих применение цифровых технологий в педагогическом процессе; ориентация обучающихся на освоение в процессе подготовки новых профессиональных функций, непрерывность данного процесса на протяжении профессиональной карьеры; выбор программ обучения в соответствии с индивидуальными запросами, личными ценностными мотивами педагогической деятельности;

- наполнение содержания педагогического образования через профессионально-ориентированные учебные модули, задающие теоретические принципы образовательной деятельности в цифровой среде, способы выбора и применения цифровых ресурсов в зависимости от решаемых педагогических задач, накопление «авторского» опыта построения учебных и воспитательных занятий в цифровой среде региона;

- отражение в содержании непрерывного педагогического образования, в разноуровневых образовательных программах специфики региональных условий, перспектив развития региона, его цифровой образовательной среды, которая выступает в качестве условия и средства подготовки педагогов.

Анализ стандартов относительно *отражения в них требований к выполнению педагогической деятельности* на основе ее сущности и функций потребовал исследования развития данного социально-педагогического феномена в научной литературе.

Философские воззрения, касающиеся педагогического образования и деятельности, представлены в трудах Б. С. Гершунского [44], В. В. Давыдова [56], Э. В. Ильенкова [76], Г. П. Щедровицкого [229], К. Ясперса [232]. В них педагог выступает в качестве ключевой фигуры в передаче культурного наследия, диалектики социокультурных традиций и инноваций.

Национальный образовательный идеал задает образ педагога как детоводителя, вводящего учеников в пространство отечественной духовной и культурно-исторической традиции, а через нее – в мировое культурное пространство. Педагог – одновременно субъект и образовательного процесса, и педагогической деятельности: учитель ведет ребенка тем путем, которым идет сам (Н.Ф. Виноградова [38]). Это позволяет сделать вывод о необходимости взаимосвязи педагогического образования и дальнейшей профессиональной деятельности на целевом, содержательном и инструментально-методическом уровнях.

В фундаментальных психологических исследованиях педагогическая деятельность выступает как особый вид активности, при которой один субъект организует жизнедеятельность другого субъекта, направленную на овладение специально отобранными элементами культуры (И.А. Зимняя).

В качестве ее характеристик выступают [160]:

- целенаправленность, предметность, социальный, многоступенчатый опосредованный характер (В. А. Болотов);
- тесная взаимосвязь с ее продуктом: от простого пересказа материала до превращения своего предмета в средство формирования личности учащегося (Н.В. Кузьмина);
- структурная сложность на основе органической связи конструктивного, организаторского, коммуникативного компонентов (А. И. Щербаков).

Педагогическая деятельность в современных исследованиях рассмотрена следующим образом:

- с позиции *цивилизационного, общественного, государственного развития* – ведущая в социализации подрастающего поколения (передача накопленных знаний, опыта и т.д.);
- в аспекте *идей гуманистической философии*: утверждение другого человека, гуманитарной (духовной) мотивации к любому виду деятельности, реализация в своей жизнедеятельности любви к ребенку, понимание механизмов развивающих новообразований в его личности; ведущая роль педагога на всех

этапах организации взаимодействия с обучающимися, формирование, развитие их личности в учебно-воспитательном процессе (В. А. Болотов, Н. Ф. Виноградова, М. Л. Левицкий, И. М. Осмоловская, И. М. Реморенко, В. В. Сериков и др.);

➤ в рамках рассмотрения передачи культурного кода с позиций *личностно-ориентированного культурологического подхода*: формирование личностной, национальной, культурной идентификации обучающихся (Н. Ф. Гоноблин, В. А. Слостенин, Е. В. Бондаревская и др.);

➤ в аспекте *функционального подхода*: выполнение дидактических, воспитательных (Б. И. Коротяев, З. И. Васильева, А. И. Пискунов и др.), развивающих функций (В. В. Давыдов); педагогическое проектирование (Г. П. Щедровицкий); организация учебной деятельности на основе системного подхода (В. П. Беспалько), инновационного поиска (В. С. Лазарев); создание авторской педагогической системы (Е. П. Белозерцев, М. П. Щетинин и др.); выполнение профессиональной деятельности в цифровом образовательном пространстве (С. Л. Атанасян, В. В. Гриншкун, И. В. Роберт, А. М. Кондаков и др.).

Таким образом, *педагогическая деятельность является «ключевым звеном в воспроизводстве самого общества», от ее эффективности зависит развитие всех сфер государственного и общественного развития, интеллектуальный и общекультурный уровень нации.*

Анализ исследований [160] и законодательных документов [256], регламентирующих требования к педагогической деятельности, позволил выделить следующие блоки ее функций:

#### 1. Функции социализации подрастающего поколения:

- *гуманистическая*, отражающая основу для взаимодействия субъектов образовательного процесса, его цели и содержание, направленность на утверждение другого человека, гуманитарной мотивации педагога;

- *культурологическая*, заключающаяся в педагогическом преобразовании феноменов культуры, формировании мотивационной основы для ее освоения учащимися и их целенаправленная поддержка в данном процессе;

- *социокультурная*, направленная на приобщение обучающихся к общечеловеческим, духовно-нравственным, национальным ценностям в соответствии с требованиями государства, общества и региональными условиями их проживания;

- *идентификационная* – формирование национальной, гражданской, региональной идентичности, личностной идентичности в цифровом сетевом обществе.

2. Функции осуществления образовательного процесса «на основе владения соответствующими нормами, способами и средствами» [163]:

- *дидактическая*: разработка и реализация программ учебных дисциплин в рамках образовательной программы согласно уровням образования;

- *воспитательная*: реализация государственных целей воспитания, отраженных в законодательных и нормативных документах;

- *развивающие*: развитие способностей учащихся в зависимости от их возможностей и интересов;

- *технологическая*: использование в образовательном процессе современных педагогических, информационно-коммуникативных, цифровых технологий;

- *исследовательская*: построение учебно-воспитательного процесса на основе современных достижений науки и позитивного практического опыта;

- *информационная*: использование в деятельности достоверных, научно обоснованных современных знаний и обеспечение безопасности цифровой образовательной среды.

3. Функции профессионально-личностного развития:

- *овладение «триединством видов опыта* [24]: профессионально ориентированным смыслообразованием, опытом принятия и осознания теоретических оснований своей профессии, опытом придания учебному материалу интерактивной формы, формирования целостного образа педагогической действительности;

➤ *профессионально-ценностная*: формирование педагогической позиции (личностного способа реализации базовых ценностей в социально-профессиональном пространстве);

➤ *методологической культуры*: изучение и интериоризация современных методик, технологий, способов образования, достижений науки в избранной предметной области, в частности психологии и педагогике;

➤ *самообразования, саморазвития*: непрерывное развитие личностных и профессиональных качеств.

Проведенный анализ подтвердил выводы исследователей о множественности направлений деятельности педагога, его доминирующей роли в образовательном процессе. Педагогическая деятельность рассмотрена относительно выполнения педагогом определенных функций по отношению к обучающимся. С другой стороны, ее выполнение должно способствовать непрерывному личностному и профессиональному развитию самого педагога.

Дальнейшее исследование заключалось, с одной стороны, в сопоставлении требований к подготовке педагогов в образовательном стандарте высшего педагогического образования и профессиональном стандарте педагога, а с другой – в их сопоставлении с требованиями к результатам общего образования относительно выделенных функции педагогической деятельности.

Результаты проведенного анализа позволили сделать следующие выводы:

1. Технократический подход к формулированию компетенций (ФГОС ВО) и трудовых функций (ПСП) содержательно не отражает требования ФГОС ОО относительно функций педагогической деятельности.

2. Не согласованы компетенции и трудовые функции по всем блокам функций педагогической деятельности, однако ФГОС ВО предполагает проектирование профессиональных компетенций с учетом требований профессионального стандарта и реализации регионального компонента в профессиональной деятельности.

3. Не отражены требования к формированию большинства личностных, метапредметных и предметных результатов освоения основной образовательной

программы и обоснованных ими функций педагогической деятельности в ФГОС ВО и профессиональном стандарте педагога по реализации регионального компонента.

4. Не выявлены требования к формированию функций профессионально-личностного становления и развития педагога для реализации регионального компонента, связанного с учетом этнических, ментальных, демографических, социокультурных особенностей региона.

5. ФГОС ОО построен «с учетом региональных, национальных и этнокультурных особенностей народов Российской Федерации», однако данное требование на основе реализации функций социализации не регламентировано ни в ФГОС ОО, ни в профессиональном стандарте педагога.

Результаты проведенного исследования государственных стандартов позволяют определить, что их несогласованность наблюдается по достаточно широкому ряду признаков. Так, при совпадении требований к фундаментальной подготовке и системно-деятельностному подходу в стандартах на практике не выработаны единые подходы и механизмы их реализации в образовательных программах подготовки педагогов, не отражены требования к вооружению студентов метапредметными знаниями и способы формирования методологической культуры, которые позволили бы интегрировано и системно реализовывать свободу выбора научных теорий и идей, а также соответствующего содержания и технологий образовательного процесса. Кроме этого, в ФГОС ВО не отражены теоретические основы синтеза содержания дисциплин и универсальных общепрофессиональных компетенций. Наблюдается несоответствие между требованиями к формированию целостной личности учеников в системе общего образования и отсутствием требований к формированию данной функции в ФГОС ВО и профессиональном стандарте педагога.

В ФГОС ВО и профессиональном стандарте отражены требования к функциям педагога по планированию, проведению уроков, организации других форм учебно-воспитательной работы, что не дает понимания о способах

формирования у них умения решать собственно педагогические задачи, направленные на стимулирование развития личности ребенка, его мотивации к познавательной деятельности; не позволяет охарактеризовать требования к педагогической деятельности с позиций целостного и системного подходов на основе интеграции всех ее выделенных функций.

Результаты проведенного исследования позволили также выявить требования для обновления региональной системы непрерывного педагогического образования с опорой на принцип его стандартизации, с одной стороны, и соблюдения требования к формированию целостной личности педагога и учащегося – с другой.

### **2.3. Региональная профиограмма педагогов**

В быстро меняющихся экономических и социальных условиях и при высокой скорости обновления знаний в информационном обществе Россия постоянно улучшает стандарты высшего педагогического образования. Проведенный анализ выявил, что модернизация касается структурного, целевого, содержательного компонентов и требований к результатам обучения на государственном уровне. На данном этапе характерными особенностями ФГОС ВО и профессионального стандарта при подготовке педагогов являются:

- ориентация на результат обучения;
- формирование компетентности (динамического сочетания знаний, понимания, навыков, способностей) и трудовых функций;
- акцент на фундаментальную теоретическую подготовку в сочетании с усилением значения практического компонента образования;
- ориентация на универсальность, исследовательское направление обучения;

Вместе с тем, обоснованные в нашем исследовании закономерности обновления, развития региональных систем непрерывного образования в условиях усиливающихся тенденций цифровизации, а также требования к



нормативному, содержательно-структурному изменению рассматриваемых систем выявили необходимость конкретизации механизмов, содержания, требований к результатам подготовки педагогов, их профессиональной деятельности на государственном, региональном, локальном, субъектном уровнях.

Требования к подготовке педагогов на государственном уровне отражены в законодательных и нормативных документах, образовательном и профессиональном стандартах. На локальном (институциональном) уровне они заключаются в совместном наполнении участниками образовательных отношений дисциплин, обеспечивающих овладение универсальными и профессиональными компетенций. На региональном уровне механизм участия субъектов образовательной сферы, работодателей, общественно-профессиональных советов, в теории и практике педагогической науки разработан фрагментарно и часто безосновательно, хотя нормативные основания для этого определены на законодательном уровне.

В соответствии с этим *первый этап* настоящего исследования (2015–2016 годы) был посвящен комплексной экспертизе современной законодательной и нормативно-правовой базы Российской Федерации в сфере педагогического образования и формирования государственной политики в сфере его регионализации для определения закономерностей и направлений модернизации и развития региональной системы непрерывного педагогического образования. Результаты проведенной экспертизы приведены в *главе 1* диссертации. Они позволили сделать вывод о необходимости разработки единого комплексного документа, определяющего механизм и содержание обновления систем подготовки педагогов на региональном уровне с учетом требований непрерывности данного процесса и принципов регионализации и цифровизации.

Нами была выявлена значительная рассогласованность Федеральных государственных образовательных стандартов общего, высшего образования и профессионального стандарта не только на терминологическом, методологическом и содержательном уровнях, но и относительно требований к

функциям деятельности педагога с учетом современных тенденций развития общества и образования, требований к реализации регионального подхода.

Для решения задачи изучения опыта внедрения регионального подхода в содержание педагогического образования нами был проанализирован позитивный отечественный и зарубежный опыт в области стандартизации педагогического образования на региональном уровне.

Глобальная тенденция к стандартизации появилась сравнительно недавно, в 80–90-е годы XX века, как в индустриально развитых странах (США, Германия, Великобритания, Франция и др.), так и в развивающихся странах (Пакистан, Филиппины, Индия). Особенно активно стандартизация была внедрена в США, где практически в каждом штате вместе с академическим стандартом были разработаны региональные профессиональные стандарты педагога. При этом был соблюден оптимальный баланс между государственным и региональным компонентами.

Отличием западного, европейского и отечественного педагогического образования являются ценностные основания и статус стандартизации образования. Большинство образовательных стандартов, функционирующих в России, обладают государственным статусом и утверждаются соответствующим министерством (образовательные – Министерством науки и высшего образования или Министерством просвещения, профессиональные – Министерством труда и социальной защиты). Соответственно, все процедуры лицензирования, аттестации и аккредитации проводятся государством. В западных и европейских странах они преимущественно носят негосударственный, общественный характер, гораздо большую роль играют процедуры установления доверия между участниками рынка образовательных услуг.

Аналогичным образом профессиональные ассоциации играют более значительную роль в определении приоритетов государственной образовательной политики.

Исследователями [139] региональные профессиональные стандарты педагогов США рассмотрены согласно таксономии целей Б. Блума по следующим доменам, представленным в *таблице 2*.

Таблица 2 - Рассмотрение региональных профессиональных стандартов в США

<i>Учащийся и образовательный процесс</i>	<i>Содержание обучения</i>	<i>Практика преподавания</i>	<i>Профессиональная ответственность</i>
Стандарт 1. Развитие учащегося	Стандарт 4. Знание учебного предмета	Стандарт 6. Оценка достижений	Стандарт 9. Повышение квалификации и этика педагога
Стандарт 2. Дифференциация в обучении	Стандарт 5. Прикладное значение учебного предмета	Стандарт 7. Планирование образовательной деятельности	Стандарт 10. Лидеры и сотрудничество
Стандарт 3. Образовательная среда		Стандарт 8. Образовательные технологии	

Структура профессионального стандарта педагога обычно включает название доменов, сами стандарты (нормативные требования к педагогам) и дескрипторы квалификационных уровней педагогических кадров. Их можно разделить по следующим доминантным аспектам:

- предметной подготовленности, связанной с формированием предметных компетенций педагога;
- сформированность психолого-педагогических компетенций, направленных на умение осуществлять процесс обучения на основе индивидуального и дифференцированного подходов;
- вариативностью способов и уровнем умений проектирования и планирования образовательного процесса, образовательной среды;
- сформированностью «цифровых» компетенций;
- умениями, связанными с мониторингом, оцениванием и осуществлением обратной связи с обучающимися в данном процессе;
- коммуникативными, диалоговыми компетенциями в процессе педагогической деятельности со всеми участниками образовательной среды;

- уровнем сформированности профессиональной и личностной мотивации к педагогической деятельности и повышению квалификации.

В некоторых регионах с ярко выраженной этно- и поликультурной, би- и полилингвальной спецификой профессиональные стандарты включают требования к сформированным общекультурным компетенциям, связанным со знанием культурных, духовных традиций края, к знаниям второго языка и др. Практически все зарубежные профессиональные стандарты педагога практико-ориентированы и рассматриваются как инструмент для широкого диалога на государственном уровне [139].

Западные профессиональные стандарты включают следующие уровни подготовки педагогов и их педагогического мастерства [139]:

I. Основной уровень – после получения базового педагогического образования.

II. Уровень, полученный после прохождения обязательной региональной сертификации.

III. Уровень высшей квалификации (педагоги, получившие «признание коллег и родительского сообщества») [139].

IV. Уровень высшего педагогического мастерства и признания профессионального сообщества региона, страны.

В России только формируется определенный опыт региональной стандартизации педагогического образования. При этом учеными и управленцами в сфере педагогического образования признается необходимость учета таких региональных факторов, как этно-национальные, экономические особенности, поликультурный тип региона, районы межэтнических и межнациональных конфликтов, особые условия на локальном рынке труда относительно педагогических кадров, демографические условия, запросы регионального рынка труда, построение образовательных программ по подготовке педагогов в высших учебных заведениях.

В качестве позитивного опыта выступает реализация проекта по разработке и внедрению «профессионально-образовательного стандарта – согласованной

многоуровневой системы требований к профессиональным качествам (квалификациям и компетенциям) субъектов педагогической деятельности и вытекающих из них требований к содержанию, технологиям, способам оценивания результатов» [19] образовательной деятельности по направлению «Педагогическое образование» в соответствии с миссией ФГАОУ ВПО «Южный Федеральный университет». Одной из основных целей проекта является обеспечение качества региональной системы педагогического образования на локальном уровне.

Профессионально-образовательный стандарт ЮФУ обоснован в рамках совокупности научных подходов: компетентностного, деятельностного, личностного, системного, процессного и других на основе стратегических, содержательных, технологических, управленческих приоритетов, отражающих принципы, организацию и содержание образовательного процесса подготовки педагогов. Особенностью данного стандарта является практическая ориентированность. Его структура представлена тремя областями (доменами): 1) информационной, или теоретической (требования к предметно-методическим компетенциям); 2) опытной, или практической (умение планирования учебно-воспитательного процесса и обеспечение безопасной образовательной среды); 3) мотивационной, или личностной (уровень сформированности эмоционально-ценностного отношения к учащимся, к профессии, потребности в профессионально-личностном развитии) [19].

Профессиональная деятельность педагога в стандарте представлена описанием следующих уровней: 1 – теоретическое, практическое, личностное отношение к педагогической профессии; 2 – профессиональная функция; 3 – профессиональное решение педагогических задач, практических проблем; 4 – критерии эффективности профессионального решения [19].

Изучение опыта организации многоуровневой системы подготовки педагогов в Китае, США, Канаде и исследование теоретико-методологических аспектов стандартизации, регионализации и развития инновационных систем

педагогического образования позволяют выделить приоритетные направления обновления региональных систем подготовки педагогов:

➤ при разработке содержания и процесса подготовки педагогов используют принципы модельности и развития, позволяющие соблюдать интегративные требования государственной и региональной образовательной политики на основе совместного моделирования системы оценивания в соответствии с вызовами времени;

➤ соотнесение содержания и требований общего и педагогического образования и составление на этой основе набора ключевых компетенций педагога в рамках идей личностно-ориентированного и персонифицированного взаимодействия субъектов образовательного процесса;

➤ требование к целостности личности педагога и учащегося, что обусловлено взаимосвязью образования и культуры, системно-деятельностным, компетентностным и практико-ориентированным подходами к организации педагогической деятельности.

➤ определение в качестве составляющих характеристик понятия «современность» следующих ценностных ориентиров системы образования: динамичности, вариативности, конструктивности.

Таким образом, в зарубежной и отечественной образовательной практике накоплен определенный позитивный опыт стандартизации педагогической деятельности и выделены основные аспекты модернизации региональных систем педагогического образования.

Однако ни один из рассмотренных стандартов не отражает механизм целевого содержательного наполнения образовательных программ и их реализации как при подготовке педагогических кадров, так и при повышении их квалификации в профессиональной деятельности с учетом требований:

- к формированию целостной личности педагогов, ее опережающему обучению, отражающему выявленные в настоящем исследовании закономерности модернизации, обновления и развития региональной системы непрерывного педагогического образования;

- к формированию единого образовательного пространства для подготовки педагогов на основе согласованности всех компонентов данного процесса со стороны государства (на уровне образовательных стандартов общего, педагогического образования, профессионального стандарта); региона (с учетом совокупности его особенностей и развития, запросов общественности и работодателей); субъектов образовательного процесса (педагогов и обучающихся);

«Полиэтничность, многоязычие, поликультурность и полиментальность населения России должны задавать педагогическому образованию как социокультурному институту, обслуживающему конкретный социум и обеспечивающему его общественную целостность, особый комплекс практических и научно-теоретических педагогических проблем разного уровня, которые обобщенно можно определить, как региональные» [101].

Результаты проведенного анализа обусловили необходимость составления документа, комплексно отражающего выявленные условия и позволяющего согласовать цель, содержание и формы подготовки педагогических кадров с федеральными требованиями к качеству педагогического образования. В качестве такого документа нами определена *Региональная профессиограмма педагога – совокупность личностно-профессиональных характеристик педагога с учетом специфики становления и развития регионов.*

**Второй этап** настоящего исследования был посвящен разработке *региональной профессиограммы педагога* с учетом позитивного отечественного и зарубежного опыта, обоснованных закономерностей и выводов.

В научной литературе построение профессиограмм педагогов рассмотрено с учетом: а) структуры педагогической деятельности (Н.В. Кузьмина); б) интеграции свойств и характеристик личности педагога, психолого – педагогической и методической подготовки (В. А. Сластенин); в) объединение мотивационной сферы, свойств и интегральных характеристик личности педагога (А. К. Маркова); г) структурно-иерархической модели личности учителя: индивидуальные личностные свойства, профессионально-значимые качества,

педагогические способности (Л. М. Митина); д) профессиональной ментальности педагога, включающей профессиональные, деловые, морально-психологические, коммуникативные, эмоционально-волевые свойства учителя (Ф. М. Кремень).

Таким образом, профессиограмма педагога представляет набор характеристик личности педагога, его профессиональной деятельности с акцентом на различные основания. Современный этап развития российского общества непосредственно связан с мировыми тенденциями, оказывающими влияние на сферу образования. Образовательное пространство страны, таким образом, включено в общее национальное пространство и призвано отражать не только изменения региональной среды существования людей, но и государственные, и мировые тренды развития.

Для нашего исследования важно рассмотреть построение профессиограммы педагога в аспекте следующих позиций: а) *компетентностного подхода* - как основного в современной подготовке учителя; б) *регионального подхода*, который определяет необходимость учета специфических особенностей региона и его основных характеристик; в) *пространственного подхода* – изучение и анализ пространство процессов в рамках данного региона, связанных с процессами в мировом пространстве.

Структура региональной профессиограммы педагога состоит **из следующих компонентов:**

1) *традиционные компетенции педагогов*, связанные с педагогической деятельностью (детерминантное ядро компетенций): а) общекультурные, общепрофессиональные, профессиональные (определенные в стандарте ФГОС СПО, ВО, ДПО, профессиональном стандарте педагога); 2) *общие вариативные компетенции педагогов*, на формирование которых влияют современные тенденции развития образования (отражены в системе компетенций «Педагог XXI века»); 3) *специфические вариативные компетенции*, связанные с характеристиками конкретного региона (содержательно определены в номенклатуре трудовых функций, в Профессиональном портрете современного педагога с учетом психологических портретов учащихся).



Определение вариативных компетенций педагогов было основано на результатах анализа анкетирования менеджеров региональных образовательных систем (на уровне министерств регионов; муниципальных образовательных организаций; директоров школ) как представителей работодателей и педагогов высшей квалификационной категории общеобразовательных учреждений Центрального и Южного федеральных округов Российской Федерации и Приднестровской Молдавской Республики. Вопросы анкеты были составлены группой научных сотрудников Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова, Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского, Приднестровского государственного университета им. Т.Г. Шевченко на основе проведенной экспертизы и анализа концептуальных и методологических основ стратегических направлений развития федеральной и региональных систем педагогического образования в условиях цифровой образовательной среды, изложенных в трудах А. Г. Бермуса, В. А. Болотова, В. П. Борисенкова, Н. В. Бордовской, В. В. Гриншкун, О. В. Гукаленко, С. В. Ивановой, И. М. Реморенко, В. В. Серикова и др.

Для определения требований к наполнению функций, *связанных с изменчивостью средовых факторов региона и развития общества*, в научных исследованиях умение личности к быстрому реагированию в условиях меняющейся среды на основе коммуникабельности, гибкости, позитивного мышления связано с формированием «мягких навыков» (SoftSkills) [198]. Единых классификаций «мягких навыков» в научной литературе не обнаружено, поэтому экспертами было предложено сформулировать требования к их формированию в соответствии с триединой целью образовательного процесса (воспитание, обучение, развитие), а также требованиями к формированию профессионально-личностных функций педагогической деятельности. Результаты исследования позволили определить требования к наполнению номенклатуры трудовых функций относительно формирования «мягких навыков» (гибких компетенций) следующим образом:

1. Требования к непрерывному формированию когнитивных навыков педагогов, критического мышления на основе саморазвития, самообучения для организации образовательного процесса с учетом факторов региональной среды (изменение стратегии развития региона, особенности развития всех его социальных сфер, экономического и технологического прогресса и др.);

2. Требования к осуществлению коммуникации со всеми участниками образовательного процесса в региональной среде, умение адаптировать педагогическую деятельность к их запросам в соответствии с личностными мотивами, интересами и требованиями социально-образовательной, культурной, экономической государственной и региональной политики.

Наполнение *системы компетенций «Педагог XXI века»* нами было проведено с учетом современных тенденций развития образования: глобализации; информатизации; цифровизации; интернационализации; стандартизации.

В определении *специфических вариативных компетенций педагога* мы опирались на выявленные в исследовании характеристики региона (*исторические, политические, экономические, природно-географические, экологические, социально-демографические, социокультурные, ментальные*), тип его социально-экономического развития (*регрессивный, догоняющий, прогрессивный*), модель развития региональной системы образования (*согласно определенной нами классификации*).

*Номенклатура профессиональных функций педагога* определена в соответствии с новыми профессиональными задачами педагога и с учетом *типа социально-экономического развития региона (регрессивный, догоняющий, прогрессивный), условий цифровой образовательной среды в регионе*.

Профессиограмма раскрывает обобщенный *профессиональный «портрет» современного педагога данного региона* и *«психологические портреты» обучающихся начальной, средней и старшей школы* – их функционал, субъектную позицию в образовательном процессе, новые формы взаимодействия, построенные с учетом государственных требований и региональной «заявки» на

основе социально-антропологического, аксиологического и творческо-деятельностного подходов.

С учетом этого, были выделены следующие компетенции: 1) *компетенция профессионально-педагогической самоидентификации* (освоение педагогического образа жизни, деятельности, поведения), выражающаяся в направленности на утверждение другого человека, реализации в своей жизнедеятельности норм-образцов, в любви к ребенку, профессии, стране, владении той областью культуры (предметом), с которой связана их работа; 2) *компетенция выбора системы ценностей и личностных смыслов педагогом* с учетом региональных особенностей в традиционной и виртуальной реальности (развитие эмоциональной социальной коммуникации, критического мышления и др.); 3) *компетенция педагога в сфере профессиональной мобильности*: готовность работать в условиях региональной цифровой среды; сохранять надежность и целесообразность действий при всех изменениях содержательной и технологической основы образования; креативности в решении педагогических задач.

Содержательное наполнение Региональной профиограммы педагогов (на примере Приднестровья) и ее структура представлены в таблице 3.

Таблица 3- Региональная профиограмма педагога (на примере Приднестровья)

<b><i>Факторы, влияющие на развитие образования</i></b>	<b><i>Компетенции педагогов</i></b>
Исторического развития, становления социального строя общества	<i>традиционные компетенции педагогов</i> общекультурные, общепрофессиональные, профессиональные
<b><i>Тенденции развития систем образования</i></b>	<b><i>общие вариативные компетенции педагогов - Система компетенций «Педагог XXI века»</i></b>
<b><i>ГЛОБАЛИЗАЦИИ</i></b>	<u><i>глобальные компетенции</i></u> - «способность изучать глобальные и межкультурные проблемы, понимать и ценить различные мировоззрения и точки зрения, успешно и уважительно взаимодействовать с другими и принимать меры для коллективного благополучия и устойчивого развития» (доклад PISA 2018);

## Продолжение таблицы 3

<i>ИНФОРМАТИЗАЦИИ</i>	<u>Социально-информационные компетенции</u> - создание, обработка, хранение и передача информации с использованием информационно-компьютерных технологий при решении задач в педагогической деятельности; умение формировать информационную безопасность и информационную безопасность учащихся в сети Интернет;
<i>ЦИФРОВИЗАЦИИ</i>	<u>цифровые компетенции</u> - умение педагога обеспечить ориентировку учащихся в цифровой среде, индивидуализацию обучения, непрерывную обратную связь с каждым учеником на основе использования ресурсов электронных учебников и цифровой аудиовизуальной информации, сетевых приемов обучения, применения автоматизации диагностики и контроля результатов обучения
<i>ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИИ</i>	<u>мобильные компетенции</u> - умение конструировать и осуществлять образовательный процесс на основе использования новейших научных знаний, адаптации современного позитивного педагогического опыта мировых систем образования
<i>СТАНДАРТИЗАЦИИ</i>	<u>метапредметные компетенции</u> – умение проектировать и осуществлять педагогическую деятельность в логике системно-деятельностного подхода со всеми категориями учащихся, в том числе с одаренными, социально-запущенными, с особыми образовательными потребностями и др.
<b>Характеристики развития Приднестровья</b>	<b>Специфические вариативные компетенции педагогов Приднестровья</b>
<p><i>Исторические:</i></p> <p>1) частое деление территории</p> <p>2) война против агрессии Республика Молдова (1992 г.)</p> <p>3) много различных национальностей</p>	<p><u>Аксиологические компетенции:</u></p> <p>– умение воспитать у учащихся ценностное отношение к российским традициям в условиях географической удаленности от России;</p> <p>– формирование личности приднестровских учеников на основе усвоения ими кодекса гражданских, отечественных и общечеловеческих ценностей (О.В. Гукаленко);</p> <p>- умение формировать «приднестровскую» идентичность школьников в тесной взаимосвязи с формированием у них «русской идентичности».</p>

## Продолжение таблицы 3

<p><i>политические</i></p> <p>1) не признанность государственности мировым сообществом более 30 лет</p> <p>2) социально-экономическая блокада со стороны Украины и Молдовы</p> <p>3) вынужденное принятие гражданства других государств</p>	
<p><i>Экономические, природно-географические:</i></p> <p>1) небольшая площадь, близко расположенные населенные пункты</p> <p>2) благоприятные условия для развития агропромышленного комплекса</p> <p>3) достаточно высокий уровень развития промышленности</p> <p>4) широкое распространение высокоскоростного интернета и обеспечение его массовой доступности</p>	<p><u><i>Социально-трудовые компетенции:</i></u></p> <p>- владение знаниями в области гражданско-правовой и социально-трудовой сфере Приднестровья, семейно-бытовой экономике, профессионально самоопределении (А.В. Хуторской);</p> <p>-умение организовать учебно-воспитательный процесс с применением практических и интерактивных методов обучения и воспитания, ИКТ для формирования навыков учащихся, важных в данных сферах.</p>
<p><i>Экологические:</i></p> <p>1) химическое заражение почв, сельскохозяйственных продуктов</p> <p>2) загрязнение реки Днестр</p>	<p><u><i>Культурно-экологические компетенции:</i></u></p> <p>- владение знаниями об особенностях экологического развития Приднестровья, проблемах и мерах по устранению негативных последствий в данной сфере;</p> <p>- владение навыками формирования у обучающихся предметной, межпредметной, метапредметной экологизации (Е.Н. Дзятковская)</p> <p>– умение формировать глобальную ответственности учащихся на основе развития у них умений рассматривать отношения между людьми через призму их отношений к общей социо-природной среде Приднестровья.</p>

## Продолжение таблицы 3

<p><i>Социально-демографические</i></p> <p>1) высокая миграция граждан на работу в другие страны;</p> <p>2) высокий процент разводов;</p> <p>3) 10% от общего числа малокомплектных школ в сельской местности;</p> <p>4) дифференциация Приднестровского образовательного пространства на самобытные subsystemы (всего 7) со своими специфическими особенностями и педагогическими традициями</p>	<p><u>Социально-педагогические:</u></p> <p>- владение знаниями о педагогических традициях компонентов субрегионов приднестровской системы образования и умение их использовать в педагогической деятельности;</p> <p>- умение осуществлять педагогическую поддержку детей из категории «социальные сироты», детей-мигрантов (О.В. Гукаленко) в образовательном процессе и во внеурочной деятельности;</p> <p>- умение организовать обучение в малокомплектных школах;</p> <p>- владение способами организации семейного воспитания на основе ценностей, традиций приднестровской семьи, народной педагогики страны.</p>
<p><i>Социокультурные:</i></p> <p>1) многообразная <u>поликультурная среда</u> (русские - 29,1%, молдаване - 28,6%, украинцы - 22,9%, болгары - 2,4%, евреи-2,4 %, гагаузы - 1,1%, белорусы - 0,5%, приднестровцы - 0,2%, другие национальности - 1,4%).</p> <p>2) <u>полилингвальность образовательной среды</u> - три государственных языка; изучение в качестве родного языка не только русского, но и молдавского/украинского языков по выбору учащихся; 16% школ с молдавским языком обучения, 2% - с украинским языком обучения, 7% -с русским и молдавским языками обучения;</p> <p>3) многообразие традиций семейного, духовно-нравственного, гражданского воспитания</p>	<p><u>Профессионально-коммуникативные:</u></p> <p>-владеть знаниями о детерминантных и национальных ценностях Приднестровья, умениями организовать образовательный процесс на их основе, приемами интериоризации ценностей учащимися;</p> <p>- владение на хорошем уровне языками обучения (как минимум, двумя); знаниями о традициях, ценностях, культуре народов, населяющих Приднестровье;</p> <p>- умение формировать уважительное, толерантное отношение учащихся к людям других национальностей;</p> <p>- владение навыками транснациональной коммуникации, организации русско-национального двуязычия;</p> <p>- владение формами организации педагогической деятельности в школах с разными языками обучения, в различной этнокультурной среде образовательных учреждений;</p>

## Продолжение таблицы 3

<p><i>Ментальные:</i></p> <p>1) формирование общности «приднестровский народ»</p> <p>2) особая ментальность на основе интеграции ценностей, традиций и нравов разных национальностей и культур</p>	<p><u><i>Социально-адаптационные:</i></u></p> <p>- знание об особенностях развития национально-культурного менталитета приднестровского народа на основе российской ментальности;</p> <p>- владение способами формирования личностной, гражданской, национально-культурной ментальности учащихся на основе осознания ими принадлежности к приднестровскому народу;</p> <p>- умение адаптировать в среду национально-культурной ментальности детей беженцев из Украины.</p>
<p><i>Догоняющий тип развития региона</i></p>	<p>Компетенции «функциональной грамотности»: понимание и реализация актуальных для Приднестровья образовательных инноваций; способность ориентироваться в региональной этнокультурной ситуации и использовать ее влияние в профессиональной деятельности; способность обеспечить «запрашиваемый» регионом уровень знаний на основе умения видеть проблемы региона и отбирать наиболее эффективные методы и технологии в образовательном процессе.</p>
<p>Характеристика Приднестровской системы образования приведена в п. 3.2. диссертации</p>	<p><i>Проблемный портрет современного педагога, психологические портреты учащихся</i></p>

Содержательное наполнение профессиограммы *на субъектном уровне* направлено на реализацию взаимосвязи между ФГОС ОО, ВО и профессиональным стандартом, на выполнение требований к непрерывному развитию личности субъектов образовательного процесса в рамках гуманистической антропологии, отраженных в профессиональном портрете современного педагога и психологических портретах учащихся (согласно возрастным ступеням развития личности).

Подготовка современного педагога может быть рассмотрена только в комплексной взаимозависимости педагогической деятельности и характеристики современного обучающегося, мотивов его деятельности и требований к его культурной, национальной, личностной идентификации в условиях глобализации и цифровой трансформации общества.

В качестве общенаучной основы для построения выше-обозначенных портретов были выбраны социально-антропологический, аксиологический и творческо-деятельностный подходы (В. А. Болотов, М. Л. Левицкий, В. В. Гриншкун, И. М. Реморенко, А. В. Лубков, В. В. Сериков и др.).

*Профессиональный портрет современного педагога (далее Портрет) определен как образ педагога, выраженный через совокупность требований к формированию целостности его личности на основе овладения опытом педагогической деятельности [24].* Для составления Портрета также были использованы данные анкетирования, они представлены в *таблице 4* и на рисунках 1–3.

Таблица 4 - Данные анкетирования по составлению профессионального портрета педагога

ПОДХОД	ФУНКЦИИ
<i>Социально-антропологический</i> (группа требований для профессиональной самоидентификации)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• «освоение педагогического образа жизни, деятельности, поведения, выражающееся в направленности на утверждение другого человека (1);</li> <li>• гуманная мотивация к профессиональной деятельности (2);</li> <li>• реализация в своей жизнедеятельности норм-образцов, любви к ребенку» (3) [94]</li> </ul>
<i>Аксиологический подход</i> (система ценностей и личностных смыслов педагогической деятельности для адекватного восприятия педагогической реальности)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• владение на уровне компетентностного применения современными концепциями обучения и воспитания (4);</li> <li>• владение основными профессиональными действиями (5);</li> <li>• владение знаниями о психологии современного ребенка (6);</li> <li>• владение опытом поведения в сетевом пространстве (7)</li> </ul>
<i>Творческо-деятельностный подход</i> (требования к формированию у педагога профессиональной мобильности и чувства меры педагогической целесообразности своих действий)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• «готовность работать в условиях цифровой среды (8);</li> <li>• сохранение надежности и целесообразности действий при всех изменениях содержательной и технологической основы образования (9)» [94]</li> </ul>



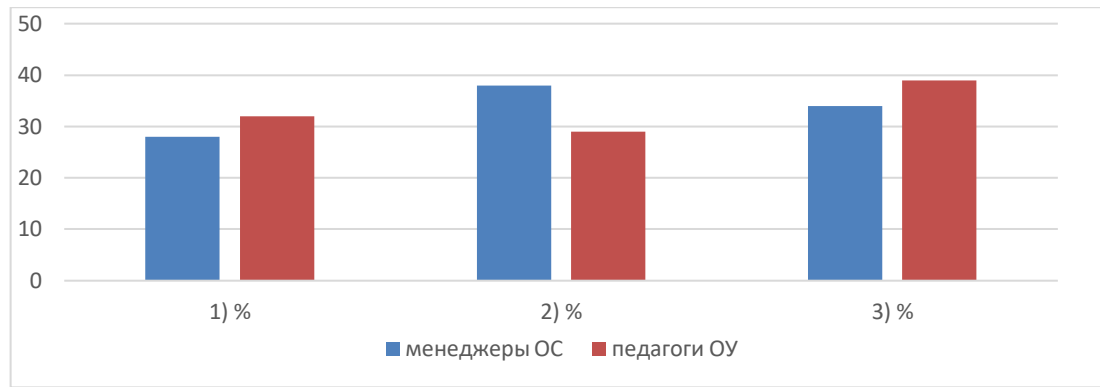


Рисунок 1 - Данные анкетирования в рамках социально-антропологического подхода

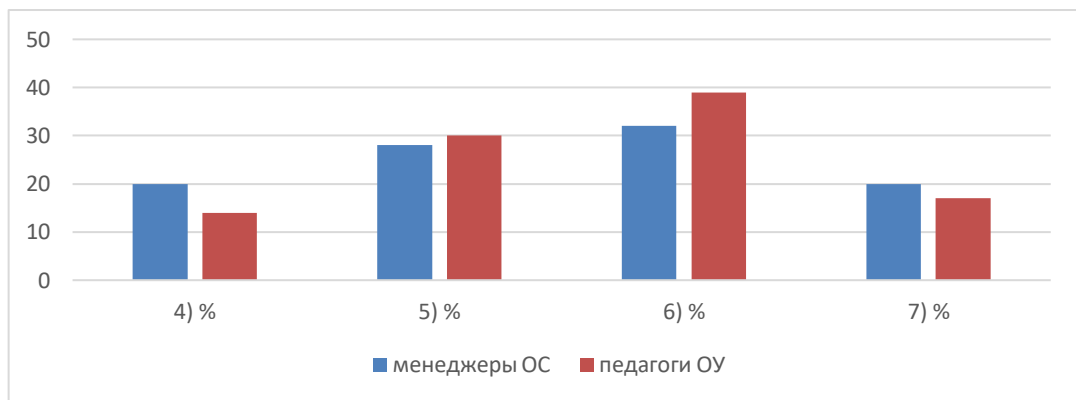


Рисунок 2 - Данные анкетирования в рамках аксиологического подхода

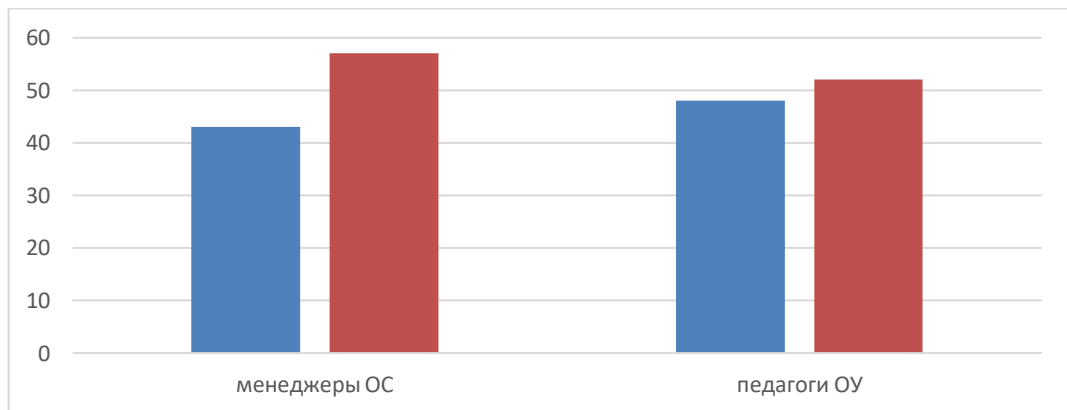


Рисунок 3 - Данные анкетирования в рамках творческо-деятельностного подхода

Результаты проведенного анкетирования позволили обосновать содержательное наполнение Региональной профессиограммы педагога. При этом разработанный документ является модельным, и мониторинг мнения субъектов конкретной региональной образовательной системы позволит дополнять или менять данное содержание в зависимости от целей и направлений стратегического

развития регионов. Данные анкетирования также выявили некоторое разногласие между администрацией и педагогами. Так, педагоги больше голосов отдали практико-ориентированным функциям (см. п. 1; 3; 6; 8), в то время как директора акцентировали внимание на функциях педагогической деятельности, связанных с теоретическими знаниями (см. п. 2; 7).

Профессиональный портрет личности современного педагога схематично представлен на рисунке 4.



Рисунок 4 - Профессиональный портрет современного педагога

Современных детей исследователи относят к «цифровому поколению», адаптированному к сетевому характеру жизни и деятельности человека, определяющему мобильность и гибкость, ценность личной уникальности. При этом учащийся является не только и не столько потребителем знаний, сколько ее

активным производителем. *Психологический портрет обучающегося* обоснован нами как образ ученика, выраженный через совокупность требований к целостности его личности, формируемой в процессе личностно-ориентированного и персонифицированного взаимодействия с педагогом в условиях региональной образовательной среды, в том числе с использованием ее цифровых ресурсов.

В рамках антропологического подхода выделена группа требований для личностной, национальной и культурной идентификации: освоение разных видов образа жизни, деятельности, поведения, выражающееся в направленности на утверждение другого человека; освоение образцов культурно-исторических традиций региона и страны. *Аксиологический подход* позволяет определить систему ценностей и личностных смыслов ученика в традиционной и виртуальной реальности – эмоциональной социальной коммуникации.

Нами определены психологические портреты обучающихся (младшего, среднего, старшего школьного возраста) с учетом определенных подходов, требований федеральных государственных образовательных стандартов, особенностей регионализации образования. Они представлены в таблице 5.

Таблица 5 - Психологические портреты обучающихся

<i>Возрастная ступень обучающихся</i>	<i>Компоненты характеристики учащихся</i>	<i>Требования к формированию качеств личности учащихся</i>
Младший школьный возраст	Ведущие мотивы деятельности	<i>учебные мотивы:</i> приобретение глубоких знаний. <i>социальные мотивы:</i> осознание социальной значимости учения, потребность в развитии миропонимания.
Средний школьный возраст	Ведущие мотивы деятельности	<i>Учебные мотивы:</i> учебная деятельность сохраняет свою значимость, но отступает на второй план; развитие мышления, функция образования понятий. <i>Социальные мотивы:</i> общение со сверстниками; главная потребность- найти свое место в общество реализуется через общение со сверстниками.
Старший школьный возраст		<i>Учебные мотивы:</i> проявление устойчивой избирательности к учебным предметам. <i>Социальные мотивы:</i> стремление к автономии и поиск признания ценности собственной личности; стремление занять свою социальную позицию.

## Продолжение таблицы 5

Младший школьный возраст	Совокупность ценностей для овладения личностью, обозначенных в ФГОС	<i>Овладение нравственными представлениями и понятиями:</i> 1) чувства: долг, благодарность, уважение; справедливость; 2) качества: доброта, честность, верность, щедрость, милосердие; 3) отношения: любовь, дружба, сочувствие (ФГОС НОО)
Средний школьный возраст		Духовно-нравственное развитие обучающихся на основе их приобщения к национальным российским ценностям, ценностям своей этнической, культурной группы, общечеловеческим ценностям в контексте формирования у них идентичности гражданина России (ФГОС ОО)
Старший школьный возраст		Интериоризация ценностей семьи, культуры региона, культуры своего народа, российского гражданства, мирового сообщества, оказывающей определяющее воздействие на направленность личности, ее активную социальную позицию (Концепция духовно-нравственного развития и воспитания гражданина России)
Младший школьный возраст	Требования для формирования личностной, национальной и культурной идентичности личности	Формирование национально-культурной идентичности на основе влияния социального контекста (педагоги, родители, сверстники, СМИ)
Средний школьный возраст	Требования для формирования личностной, национальной и культурной идентичности личности	построение такого воспитательного пространства, которое «формировало бы жизнеспособность личности, т. е. способность выживать в условиях нынешней реальности, не деградируя, а развиваясь в созидательном направлении» (Н.Д. Никандров)
Старший школьный возраст		Формирование социальной идентичности личности центральными компонентами которой являются гендерная, этническая и возрастная идентичность, поскольку именно принадлежность к этническим и гендерным группам представляет собой наиболее очевидные основания для категоризации.

В качестве основы согласования требований к подготовке педагога на государственном, региональном и субъектном уровнях предложена региональная рамка, содержащая требования к компонентам подготовки и педагогической деятельности, уровни профессионального развития педагогов.

В соответствии с выделенными блоками функций педагогической деятельности нами определены следующие компоненты региональной рамки согласования требований:

1) *мотивационно-ценностный* – эмоционально-ценностное отношение к профессии, педагогическим традициям, осознание необходимости непрерывного образования и самообразования, мотивация к постоянному профессиональному росту, коммуникативные умения, связанные с организацией профессионального взаимодействия в образовательном пространстве.

2) *информационно-знаниевый компонент* составлен на основе требований образовательного стандарта соответствующего профиля: предметные компетенции, социальные компетенции (знание особенностей региона);

3) *проектно-технологический*: проектные компетенции – умения планировать образовательный процесс и способы взаимодействия субъектов; технологические компетенции – умения по реализации вариативности, индивидуализации и дифференциации в педагогической деятельности; гибкие («soft») компетенции – умение организовывать образовательный процесс в соответствии с требованиями региона в цифровой образовательной среде;

В соответствии с выделенными компонентами в региональной рамке согласований определены следующие уровни профессионального развития педагогов в региональной системе непрерывного педагогического образования, содержащие нормированный перечень требований к педагогическим кадрам на протяжении всей педагогической деятельности, учитывающих требования региона и особенности цифровой трансформации образования:

1) **мотивационный** этап является определяющим для становления и развития педагога;

2) *репродуктивный* – характеризует этап вхождения педагога в профессию;

3) *адаптивный* – этап профессиональной социализации педагога;

4) *проектно-моделирующий* – соотнесен с требованиями к профессиональной идентификации педагога;

5) *профессионально-творческий* – направлен на овладение педагогом индивидуальным педагогическим почерком;

6) *рефлексивно-деятельностный* – характеризуется высоким педагогическим мастерством.

Требования к каждому этапу выдвигаются в соответствии с требованиями всех компонентов региональной профессиограммы педагогов: Федеральных государственных образовательных стандартов общего, высшего педагогического образования, профессионального стандарта, номенклатуры трудовых функций, профессионального портрета современного педагога, психологических портретов обучающихся. Это позволяет комплексно и системно обосновать требования не только к подготовке педагога и его деятельности на протяжении всей карьеры, но и к формированию его целостной личности как ключевой фигуры всей образовательной сферы региона.

Разработанная региональная профессиограмма педагогов является модельной, она позволяет на основе мониторинга запросов субъектов конкретной региональной образовательной системы дополнять или менять содержание подготовки педагогов в зависимости от целей и направлений образовательной политики, стратегического развития регионов и страны.

## **Выводы**

Стандартизация является одной из основных тенденций модернизации системы педагогического образования в Российской Федерации. Федеральные государственные образовательные стандарты по направлению Педагогическое образование за последние 20 лет претерпели существенные изменения. Важнейшим шагом их реформирования стало требование к согласованию образовательных стандартов с профессиональным стандартом педагога на основе формирования профессиональных компетенций.

Однако, как показали результаты проведенного анализа, на сегодняшний день наблюдается ряд противоречий, не позволяющий в полной мере реализовать

требования к интегративной теоретической и практической подготовке педагогов, к необходимости реализации принципов непрерывности и регионализации.

Вместе с тем, система многоуровневого педагогического образования на региональном уровне обладает достаточным потенциалом и полномочиями для обеспечения качества педагогического образования, что подтверждается наличием вариативных региональных моделей подготовки педагогических кадров.

Результаты проведенного исследования особенностей организации региональных систем педагогического образования, требований к их структуре и функциям, а также требования к подготовке педагогов в соответствии с запросами государства, общества и регионов подтвердили необходимость разработки региональной профессиограммы педагога. Разработанная региональная профессиограмма педагогов является модельной, она позволяет на основе мониторинга запросов субъектов конкретной региональной образовательной системы дополнять или менять содержание подготовки педагогов в зависимости от целей и направлений образовательной политики, стратегического развития регионов и страны.

### Глава 3. ПРОЕКТИРОВАНИЕ РЕГИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

#### 3.1. Концепция построения региональной системы непрерывного педагогического образования

Создание региональной системы непрерывного педагогического образования, целесообразной и эффективной с позиций условий региона и стратегий его развития, современных тенденций глобальной цифровизации общества предполагает осуществление специальной деятельности по ее моделированию и организации. Результаты проведенного исследования, выявленные закономерности и функции регионализации образования и педагогической деятельности, направления модернизации отдельных компонентов и всей системы подготовки педагогов, а также определенные функции цифровой образовательной среды требуют определенного выделения ее параметров и их наполнения на основе определения концепции построения процесса педагогического образования в образовательной системе региона.

Нами разработана *концепция построения региональной системы непрерывного педагогического образования*, определяющая совокупность взглядов на формирование целей, содержания подготовки педагогов на основе «регионального компонента», условий профессионально-личностного роста работников образования, предполагающих погружение педагогов в «реалии» региональной системы образования с помощью ресурсов цифровой образовательной среды.

Назначение *Концепции* – определение путей формирования «ориентировочной основы» построения региональной системы непрерывного педагогического образования для развития востребованной в регионе системы компетенций педагогов и поэтапного ее совершенствования.



Региональная подготовка педагогов поддерживает его культуросообразность. Это связано с историческим опытом предшествующих поколений, их экономическим укладом, социальными корнями народов, населяющих данный регион. «Культуросообразность педагогического образования в регионе необходимо рассматривать как возможность ознакомления с развитием культурного наследия региона на фоне культурного развития народа, как возможность встроиться в мировую культуру. Социально-педагогический феномен региональной системы педагогического образования заключается» [206] в гарантии ее народности и национального характера в контексте культуросообразности и природосообразности.

*В соответствии с этим, теоретико-методологическими основаниями Концепции* выступили социально-антропологическая и культурологическая теория личностно-ориентированного образования [4].

Структура Концепции задает необходимые ориентиры для проектирования региональной системы педагогического образования и включает в себя:

1) *аналитико-прогностический компонент* – методология системного анализа факторов, обуславливающих образовательный потенциал региона и тех «дефицитов» образования, которые должны быть устранены при создании системы непрерывного образования. Так, социально-экономическое развитие субъектов РФ отражено в стратегии их развития, основанной на прогнозе долгосрочного развития страны. Это определяет требования к учету следующих факторов:

- динамика миграционных и демографических процессов определяет потребности региона относительно количества и направлений подготовки педагогов; учета различий этносов, возраста населения;

- приоритетные отрасли развития промышленно-производственного потенциала оказывают влияние на: содержание воспитательной и проф-ориентационной работы в педагогической деятельности;

- инфраструктура региональных учреждений образования, культуры и спорта, обосновывают возможности создания инновационных форматов их сотрудничества, организации комплексов, кластеров разной направленности;
- уровень развития секторов экономики, рост валового регионального продукта определяют масштаб и опережающего развития материально-технической и технологической оснащенности образовательных учреждений;
- формы развития территорий региона (кластеры, агломерация и др.), обуславливают институциональные и содержательные формы модернизации системы педагогического образования;

Кроме этого, при определении факторов, необходимо учитывать, что система педагогического образования выполняет важную политико-социальную функцию в регионе, являясь основой стабильности политического режима.

2) *Содержательно-целевой компонент*, ориентирующий на отражение в *целях и содержании* профессиональной подготовки педагогов «региональной составляющей», отражающей социально-исторические, хозяйственно-экономические и ментально-культурные характеристики региона, его образовательные возможности и традиции, компетенции педагогов, обусловленные становлением цифровой (сетевой) образовательной среды, специфические запросы региона, составляющий *ядро концепции*.

Он состоит из следующих звеньев:

- *нормативно-перспективного*: общие ориентиры подготовки педагогов к осуществлению профессиональной деятельности на государственном, региональном, локальном и субъектном уровнях с учетом цифровой трансформации системы образования;
- *профессионально-мотивационного*. Реализуется посредством организации системы наставничества, возможности сетевого взаимодействия педагогов в регионе и за его пределами; составлении и регулярном использовании педагогом профессиональных карт, содержащих выявленные профессиональные дефициты и прогнозируемые точки квалификационного роста; организуемой профессиональной социализации;

- *организационно-инструментального*, образованного на основе конвергенции цифровых технологий (искусственного интеллекта, виртуальной и дополненной реальности, цифровых следов, блокчейна, управление большими объемами данных и др.) с педагогическими технологиями, в том числе «цифророжденными» (сетевой проект, перевернутый класс и др.) в форме цифровых образовательных технологий (*edtec*);

- *диагностико-оценочного*, который обеспечивает: диагностику и коррекцию уровня готовности региональной системы педагогического образования к осуществлению подготовки педагогов в условиях цифровой образовательной среды; а также диагностику качества подготовки будущих педагогов в вузе, диагностический мониторинг качества педагогической деятельности в соответствии с обозначенными государством и регионом требованиями.

Кроме этого, *цель* подготовки педагогов задается критериально и описывает систему его компетенций, обеспечивающих ориентировку учащихся в информационном пространстве, индивидуализацию обучения, непрерывную обратную связь с учеником, использование ресурсов электронных учебников и цифровой аудиовизуальной информации, сетевых приемов обучения, автоматизацию диагностики и контроля результатов обучения, формирование критического отношения школьников к информации из Интернет, культуры поведения в информационном пространстве;

3) *компонент, описывающий условия* достижения поставленных целей, каковыми являются моделируемые в процессе подготовки педагогов ситуации их погружения в «реалии» современного образования – в цифровую группу, в использование вариативных форм обучения, выбор и применение цифровых ресурсов, взаимодействие с *работодателями и др.*

В качестве *условий* формирования и поэтапного совершенствования готовности педагогов к выполнению указанных функций будут выступать:

- 1) обеспечение понимания педагогами новых образовательных возможностей, создаваемых цифровыми ресурсами, - *принятие смыслов* цифровой

трансформации образования на всех ступенях образования («педагогический класс» - колледж-вуз – постдипломное образование); 2) *овладение ориентировочной основой педагогически эффективного использования цифровых ресурсов при решении типовых и творческих педагогических задач*; 3) «погружение» формирующихся педагогов в ситуации, *имитирующие применение цифровых технологий* при организации усвоения школьниками различных компонентов содержания образования – понятийного контента, предметных и метапредметных способов, опыта творческой деятельности в проблемных ситуациях, овладения опытом создания «продукта» (в том числе «цифрового») при выполнении проектных заданий, достижения личностных результатов образования – ценностного отношения к собственному развитию и российским социокультурным ценностям.

В качестве *дидактических инструментов создания указанных условий* выступают профессионально-ориентированные учебные модули, задающие теоретические принципы образовательной деятельности в цифровой среде, способы выбора и применения цифровых ресурсов в зависимости от решаемых образовательных задач, накопление «авторского» опыта построения учебных занятий в цифровой среде.

*Управление региональной системой* непрерывного профессионального образования педагогов включает мониторинг качества профессиональной подготовки педагогов на всех этапах образования, обеспечение деятельности ресурсных центров в регионе, осуществляющих разработку и внедрение содержательно-методических модулей подготовки педагогов на всех ступенях их профессионально-личностного роста, своевременную содержательно-методическую корректировку регионального образовательного процесса при обнаружении причин снижения качества подготовки специалистов для сферы образования; обеспечение сетевого программно-целевого взаимодействия образовательных организаций региона, участвующих в подготовке педагогических кадров.

С учетом условий модернизации, логики проектирования и концепции построения региональной системы непрерывного педагогического образования, реализуемого в условиях цифровой образовательной среды региона нами разработана Региональная модель подготовки современных педагогов для представления в обобщенно-схематическом виде разработанных концептуальных положений.

Процесс моделирования рассматривается в науке для достижения различных целей его использования [227]:

– как метод исследования отдельных компонентов и целостных предметов, явлений на основе их моделей. Этот метод был использован нами в первой и второй главах настоящего исследования для проведения сравнительного анализа моделей систем подготовки педагогов на государственном, региональном и институциональном уровнях, а также для построения перспективных направлений их развития;

– как способ построения моделей реально существующих процессов, явлений, предметов, как «мысленно представляемую или материально реализованную систему, которая отображает или воспроизводит объект так, что изучение данной системы дает новую информацию об объекте» [145].

В педагогической науке Л.М. Перминова [161] рассматривает моделирование как построение определенной схемы, которая по своим свойствам даст возможность реализации процесса обратного переноса информации от модели к оригиналу посредством аналогии и служит средством конструирования нового.

По мнению М. Е. Вайндорф-Сысоевой [33], моделирование в педагогической практике обладает следующими функциями:

– *нормативная функция*: возможность построения нормативного образа системы;

– *дескриптивная функция*: за счет абстрагирования модели происходит простое объяснение наблюдаемых явлений и процессов;

– *прогностическая функция*: возможность предсказывать дальнейшее развитие событий, свойств, поведения моделируемых систем.

Таким образом, моделирование региональной системы непрерывного педагогического образования позволит решить следующие задачи:

– схематично отобразить целевой, содержательный и процессуальный компоненты рассматриваемой системы на государственном, региональном, локальном (институциональном), субъектном уровнях в их взаимосвязи и взаимообусловленности согласно определенным закономерностям развития педагогического образования и модернизации системы подготовки педагогов;

– получить новую информацию, которая позволит определить параметры цифровой образовательной среды и ее содержательное наполнение согласно требованиям каждого уровня, запросам, возможностям региона и субъектов его образовательной сферы для организации и дальнейшего развития рассматриваемой системы;

– установить взаимосвязи характеристик и компонентов системы подготовки педагогов с закономерностями, функциями педагогического образования, педагогической деятельности, содержанием и функциями цифровой образовательной среды, принципами регионализации и непрерывности, требованиями к целостности государственной образовательной политики и образовательного пространства страны;

– конструировать на единой целевой и содержательной государственной, региональной, локальной и субъектной основе этапы педагогического образования и профессионального становления педагогов и соответствующие им условия, факторы и средства цифровой образовательной среды;

– обеспечить интеграцию общего, педагогического образования, повышения квалификации педагогов с региональной образовательной сферой и единым образовательным пространством России;

– проектировать дальнейшие направления адаптации и развития рассматриваемой системы в зависимости от изменений внутренних и внешних факторов, воздействующих на нее;

– построить нормативный образ инновационной системы подготовки педагогов и ее функционирования в регионе и стране;

– прогнозировать развитие рассматриваемой системы в соответствии с изменением ее функций, внешних условий, средств, условий и факторов развивающейся цифровой образовательной среды.

В модельном представлении региональная система непрерывного педагогического образования может быть представлена в виде следующих моделей в зависимости от выполнения ею социальной функции государства [34]:

- *либеральная модель* (типичный представитель - Соединенные Штаты Америки) характеризуется индивидуальной ответственностью образовательных учреждений за уровень качества подготовки педагогов. При этом, каждый штат имеет право предъявлять свои требования к объему знаний и сформированности компетенций педагогов;

- *социально-корпоративная модель* (например, Федеративная Республика Германия). Государство для обеспечения социальной стабильности в рамках партнерских отношений с институтами образования обеспечивает планирующую, координирующую и контролирующую функции для личностной и профессиональной социализации педагогов;

- *корпоративно-патерналистская модель* (Япония). Государство несет ответственность за обеспечение условий подготовки специалистов в соответствии с современным уровнем научно-технологического развития. При этом, будущие педагоги должны осознавать ценность образования как инвестиционный ресурс и нести персональную ответственность за уровень собственной профессиональной подготовки;

- *государственно-патерналистская модель* (Российская Федерация, Приднестровье). Государство рассматривает образование как общественное благо, которое обеспечивает конкурентоспособность государства в мире и его развитие, а также влияет на формирование национальных, общечеловеческих ценностей. Институты подготовки педагогов обладают некоторой свободой выбора стратегии

собственного развития в рамках векторов развития и политики государства, при этом получают от него гарантию обеспечения солей деятельности.

Таким образом, в России государству принадлежит главенствующая роль в формировании образовательной политики и определении цели, функций и направления развития всех систем образования, в том числе и педагогического. Однако, процессы глобализации, интернационализации и интеграции в институциональную среду Болонского процесса повлияли на процесс моделирования систем педагогического образования, как в едином российском образовательном пространстве, так и в его региональных средах. Согласно результатам исследования ученых, процесс моделирования непрерывной системы подготовки педагогических кадров в регионе в условиях цифровой образовательной среды должен быть проведен в соответствии со следующими задачами:

- координация деятельности органов управления образования на государственном, региональном, муниципальном и институциональном уровнях по модернизации рассматриваемых систем с установлением перечня обязательных национальных требований к качеству подготовки педагогов, педагогической деятельности и цифровой образовательной среды, а также направления региональных требований;

- совместная подготовка нормативных документов, в том числе образовательных и профессиональных стандартов с привлечением экспертов из числа научных педагогических кадров, представителей региональных профессионально-педагогических сообществ с учетом интересов, потребностей, особенностей субъектов РФ;

- создание единой информационной, научно-методической системы поддержки педагогов и их профессионального развития на единой государственной цифровой платформе с возможностью реализации целевых и содержательных региональных требований к подготовке педагогических кадров и их деятельности в регионе на цифровом портале субъектов страны.



Проведенное нами исследование позволяет определить следующие типы моделей региональной системы непрерывного педагогического образования:

➤ *на государственном уровне: государственно-патерналистский тип модели*, который выдвигает следующие задачи при построении рассматриваемой системы: 1) образование - высшая ценность государства в его стабильном поступательном развитии, поэтому цель подготовки педагогов должна быть отражена в модели с учетом опережающего характера стратегической государственной образовательной политики; 2) содержание модели должно включать следующие компоненты: *ценностный* (общечеловеческие, национальные, региональные, традиционно-педагогические, гуманистические ценности); *исторический* (требования к обязательному знанию отечественной истории РФ); *профессионально-педагогический* (компетенции в области педагогической деятельности); *региональный* (требования к содержанию, условиям, технологиям подготовки педагогов в регионе); *технологический* (умения оптимально использовать возможности цифровой образовательной среды); 3) процессуальный компонент модели отражает институциональные ступени педагогического образования и основные типы взаимоотношений между субъектами данного процесса; 4) диагностический компонент содержит требования ФГОС и профессионального стандарта к результатам подготовки педагогов и их профессиональной деятельности;

➤ *на региональном уровне: динамический тип модели* (прогнозирование и планирование в неопределенных динамично развивающихся условиях), которая конкретизирует типы взаимосвязей компонентов государственной модели подготовки педагогов и субъектов региональной образовательной сферы. Она отражает условия реализации процесса педагогического образования на основе определенной стратегии проектирования системы подготовки педагогических кадров, в соответствии с особенностями, потребностями, стратегией развития региона.

➤ *на уровне цифровой образовательной среды - параметрический тип модели* [178], который позволяет конструировать региональную систему

непрерывного педагогического образования на основе изменения параметров ЦОС в соответствии с ее компонентами: содержательным (информационно-цифровой портал), технологическим (электронные средства образования), коммуникативным (формы и форматы взаимоотношений участников образовательной сферы региона). При этом, главными целевыми установками наполнения параметров ЦОС является реализация целей качества подготовки педагогов на государственном, региональном, локальном и субъектном уровнях с учетом прогнозов развития социально-экономической сферы субъектов Российской Федерации.

Таким образом, моделирование региональной системы подготовки педагогических кадров позволит не только решить ряд выделенных в исследовании задач, но и послужит прогностической схемой ее развития.

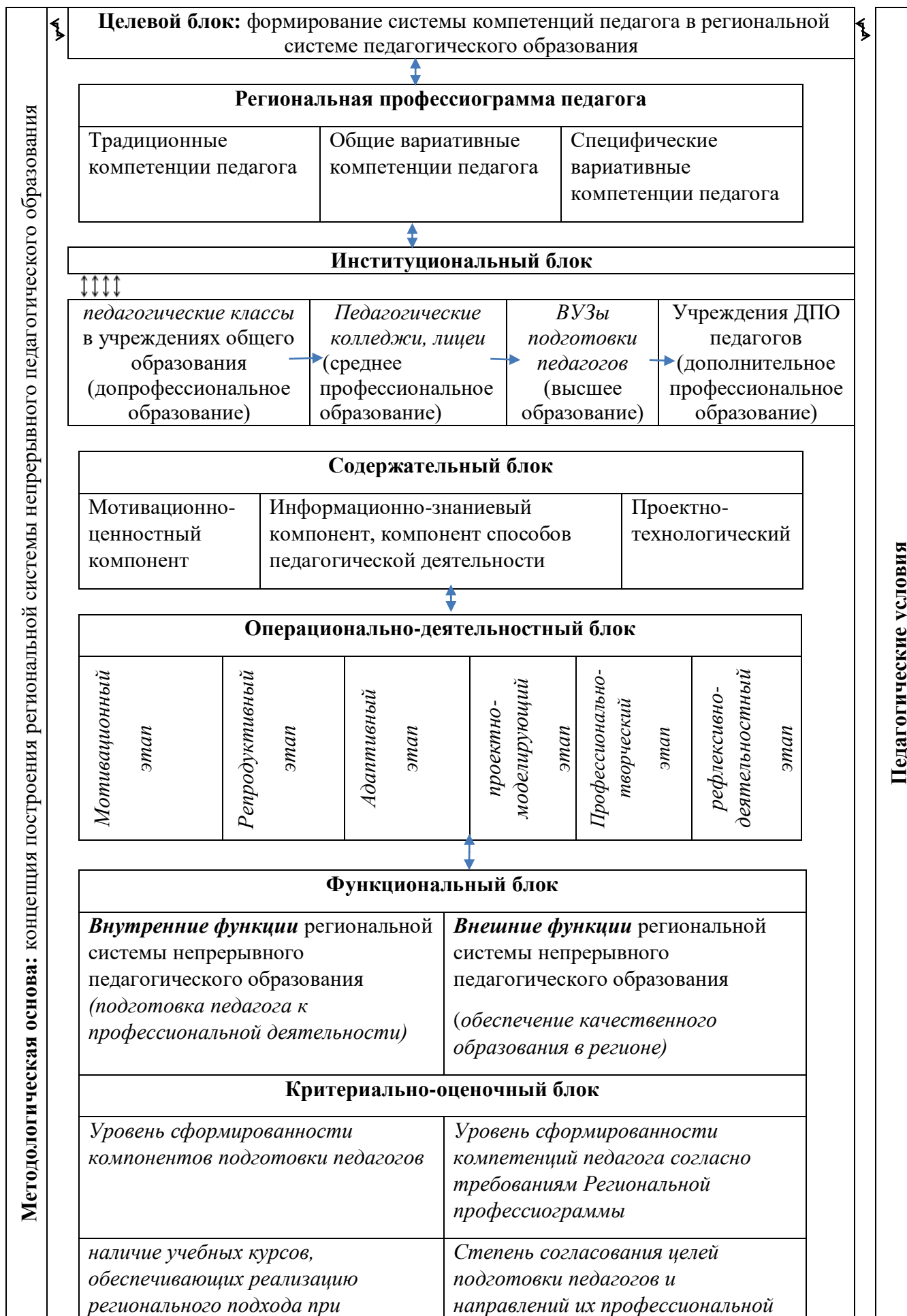
*В качестве методологической основы проектирования модели нами обоснована гуманистическая парадигма образования и социокультурная антропология, позволяющие рассмотреть проблемы организации цифровой образовательной среды в социально-педагогическом аспекте: ее изучение в контексте личностно – ориентированного поликультурного образования, мировой и региональной социокультурной ситуации, обуславливающих принцип взаимодействия субъектов образовательного процесса на региональном и межрегиональном уровнях; выделение сущности, признаков, функций цифровой образовательной среды, как среды формирования целостной личности педагога, обеспечивающей непрерывный рост его уровня профессиональной квалификации и формирования целостной личности обучающегося; определение принципов взаимодействия субъектов образовательной системы региона в рамках аксиологического и деятельностного подходов для обеспечения качества педагогического и общего образования; исследование способов и условий ее интеграции в образовательную среду региона и единое образовательное пространство государства - как условия обеспечения непрерывности и целостности подготовки педагогов в соответствии с требованиями национальной и региональной образовательной политики.*

На основе результатов проведенного исследования, в соответствии с основными научными подходами к моделированию образовательных систем, с учетом закономерностей модернизации, логики проектирования, концепции развития региональная система непрерывного педагогического образования в цифровой образовательной среде представлена как *региональная модель подготовки современных педагогов (далее Модель)* в комплексной совокупности стратегий развития государства, региона, учреждений педагогического образования, региональной профессиограммы педагога.

Структура Модели включает:

- целевой, институциональный, содержательный, операционально-деятельностный, функциональный, критериально-оценочный, результативный блоки.
- Организационно-педагогические, содержательно-методические условия и условия стимулирования для ее реализации;
- комплекс организационно-педагогических требований к способам организации педагогического образования на основе его цифровой трансформации.

Разработанная Модель схематично представлена на *рисунке 5*.



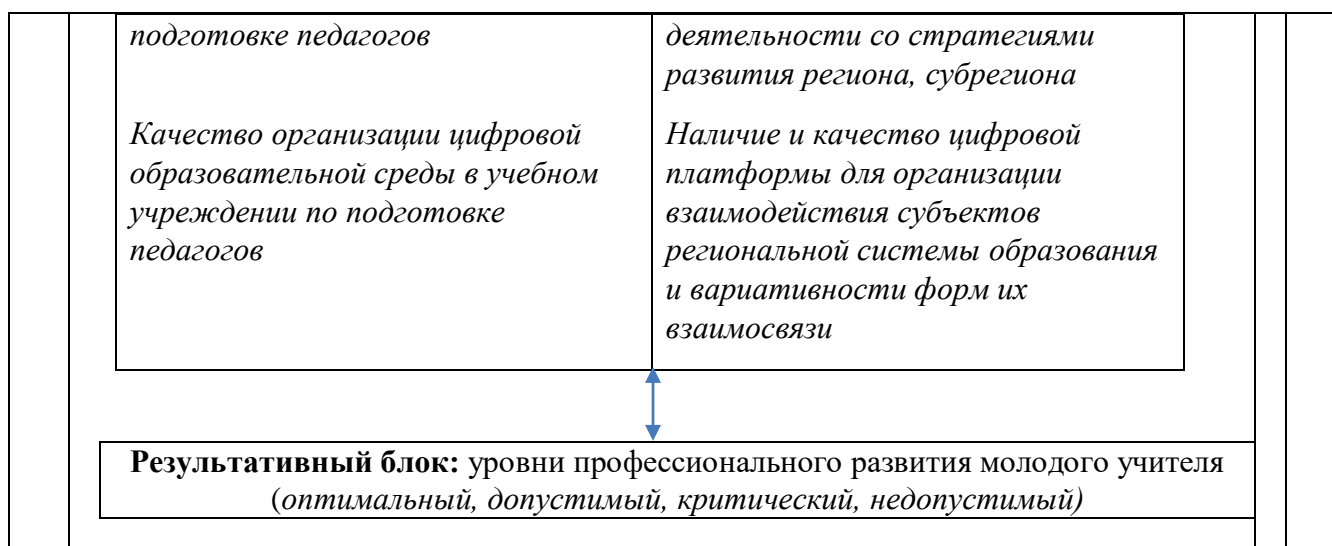


Рисунок 5 - Региональная модель подготовки педагогов

***В качестве методологической основы*** Региональной модели выступают разработанные положения Концепции развития региональной системы непрерывного педагогического образования в условиях цифровой образовательной среды.

Определена необходимость организации процесса педагогического образования в соответствии с компетентностным, интегративным, средовым, системным, целостным, личностно-ориентированным подходами на основе принципов непрерывности, регионализации, информатизации и цифровизации. В качестве основной концептуальной идеи построения прогностической Модели выступает требование к проектированию, организации и развитию региональной системы непрерывного педагогического образования на основе определенной стратегии, обусловленной стратегиями социально-экономического и информационно-технологического развития региона и государства.

***Целевой блок Модели*** отражает содержательно-смысловое наполнение Проекта развития региональной системы педагогического образования в условиях цифровой образовательной среды и представляет собой требования к формированию традиционных и вариативных компетенций педагога, которые конкретизированы и согласованы на разных уровнях (государственном, региональном, локальном, субъектном), что позволяет соблюдать условия

непрерывности подготовки педагогов во время обучения и профессиональной деятельности.

На государственном уровне цель подготовки педагогов к обеспечению качества процессов обучения, воспитания и развития подрастающего поколения России конкретизирована в нормативных документах, касающихся организации образования и требований к результатам педагогической деятельности: Указах Президента РФ, Федеральных законах РФ (основным является «Закон об образовании в РФ»), Региональных нормативно-правовых актах, Федеральных государственных стандартах общего, высшего образования, профессиональном стандарте педагога.

На региональном уровне целью подготовки педагогов является создание условий для реализации единства требований государства и общества к качеству и доступности массового образования, развитию способностей каждого его гражданина как фундамента дальнейшего прогрессивного цивилизационного развития и требований педагога к собственному личностному и профессиональному становлению на основе реализации регионального подхода. Данная цель конкретизируется в Региональной профессиограмме педагога в соответствии со стратегиями развития региона, системы непрерывного педагогического образования.

На локальном уровне цель педагогического образования конкретизируется в основных образовательных программах соответствующего направления подготовки, а также в стратегиях развития разноуровневых образовательных учреждений по подготовке педагогов в соответствии с современными тенденциями развития образования.

Субъектный уровень отражает личностную и профессиональную цель подготовки и дальнейшей деятельности педагога, которая содержится в картах роста, и изменяется в процессе педагогической карьеры.

Формирование компетенций педагога согласно требований Региональной профессиограммы институционально реализуется в учреждениях подготовки и повышения квалификации педагогов, взаимосвязанных на целевом,

содержательном и процессуальном уровнях путем согласования, соответственно, цели подготовки педагогов, содержания образовательных программ, технологий и методов реализации педагогического образования на основе регионального подхода и согласованного наполнения параметров цифровой образовательной среды региона для этого.

Формирование *содержательного блока* Модели обусловлено:

1. обоснованными в главе 1 диссертации: а) научными подходами, принципами, современными тенденциями и требованиями к модернизации содержания педагогического образования; б) содержательным аспектом определения региональной системы непрерывного педагогического образования; в) требованиями к выполнению рассматриваемой системы функций педагогического образования: ценностно-смысловой, персонифицированно-педагогической, предметной, информационной, конструктивно-проектировочной.

2. требованиями Федеральных государственных стандартов общего и высшего образования к организации и результатам подготовки обучающихся, региональной профессиограммы педагога к результатам их деятельности;

3. необходимость реализации регионального компонента содержания образования.

Наполнение содержательного блока реализуется в соответствии с компонентами разработанной Региональной рамки требований к подготовке педагогов:

1) мотивационно ценностный компонент предполагает формирование особой формирующе-развивающей поликультурной среды согласно специфике уровней учреждений педагогического образования в регионе. Так, в педагогических классах необходимо создание условий «сотворчества» педагогов образовательного учреждения, учащихся и будущих педагогов следующим образом: путем активного их включения в воспитательные мероприятия, «двойного» наставничества: педагог-будущий учитель, будущий учитель-определенный учащийся; проведение внеклассных и внешкольных мероприятий на языках лингвистической среды региона; активное взаимодействие

обучающихся с учреждениями дополнительного образования детей и летними лагерями. В учреждениях среднего профессионального (педагогического) образования формирование требуемой среды создается на основе внедрения «кодекса» педагога, включающего особые требования к внешнему виду будущих педагогов, культуре их взаимоотношений в коллективе обучающихся и с педагогами, активное включение студентов в проведение муниципальных, региональных воспитательных проектов и мероприятий. В высших учебных заведениях по подготовке педагогов формирующе-развивающая поликультурная среда создается путем образования центров разных культур региона; организацией проектной деятельности как в регионе, так и на межрегиональном уровне путем интеграции учебных заведений; создание междисциплинарных интегративных курсов в рамках учебных модулей по психолого-педагогическому, предметному и вариативному блокам учебного плана. Кроме этого, в учреждениях СПО, ВО и ДПО подготовка педагогов в рамках регионального компонента направлена на овладение *кодексом ценностей* (О.В. Гукаленко) в поликультурной образовательной среде региона: 1) *личностных*: «развитие и саморазвитие, взгляды, гражданская позиция, нравственность, культура; *семейные ценности* родного очага (мать, отец, отношения в семье, реликвии, обычаи и др.); *гражданские ценности* (достоинство, честь, свобода, собственная индивидуальность, гражданское сознание, язык, культура); *отечественные ценности* (родной город, памятники культуры, народ, менталитет народа, особенности его мирозерцания, подвижничество, гуманность свободомыслие, интернационализм, язык, традиции, природа страны, историческая память, народное творчество); *общечеловеческие* (Мир, Планета, Земля, труд, гуманизм, жизнь человека, свобода, образование, творчество, красота и др.)» [54].

2) *Информационно – знаниевый компонент* подготовки педагогов в региональной образовательной среде обеспечивает усвоение предметных, метапредметных, психолого-педагогических, профессионально-методических, технологических знаний; осмысление собственной принадлежности к педагогическому сообществу (в том числе, к сообществу региона); овладение



способами педагогической деятельности в разных условиях пространства региона с детьми разных социальных категорий (мигранты, социальные сироты, маргиналы и др.), различных этносов, вероисповедания, с учащимися разного интеллектуального уровня развития, с обучающимися с особыми возможностями здоровья; ориентацию на реализацию регионального компонента в педагогическом процессе. В этой связи, целесообразно разрабатывать и внедрять специальные программы, чтобы обучить педагогов работать в условиях специфического развития региона (социокультурных, социально-экономических, демографических, экологических, природно-географических и др.). В этом направлении представляет интерес региональный опыт. «Так, в г. Ростов-на-Дону апробированы и внедрены в широкую образовательную практику региона целевые программы «Маргинальные дети», «Одаренные дети», «Гражданин Ростова-на Дону- гражданин России» и др.» [54]. При этом, при обучении педагогов обеспечивается их участие в реализации подобных программ следующим образом: путем организации их взаимодействия с региональным педагогическим сообществом через организацию воспитательного наставничества; специальное планирование содержания производственной практики студентов и ее проведение в рамках реализации региональной, муниципальной воспитательной работы.

Кроме этого, в учебные программы разноуровневой подготовки педагогов включаются разделы, содержащие информацию об особенностях социокультурного развития региона, формирования трудовой, семейной, экологической культуры в конкретном регионе и в стране; наличие нравственно ориентированного учебного материала в содержании педагогического образования на всех уровнях его проектирования. Для реализации педагогического образования разработаны программы элективных курсов по поликультурному образованию.

Информационно-знаниевый компонент Модели направлен также на овладение знаниями о способах реализации учебно-воспитательного процесса в цифровой образовательной среде: 1) обеспечение понимания педагогами новых

образовательных возможностей, создаваемых цифровыми ресурсами, т.е. осознание и принятие *смыслов* цифровой трансформации образования на всех ступенях образования («педагогический класс» – колледж-вуз – постдипломное образование); 2) *овладение ориентировочной основой* педагогически эффективного использования цифровых ресурсов при решении типовых и творческих педагогических задач; 3) «погружение» будущих педагогов в ситуации, *имитирующие применение цифровых технологий* при организации усвоения школьниками различных компонентов содержания образования – понятийного контента, предметных и метапредметных способов, опыта творческой деятельности в проблемных ситуациях, овладения опытом создания «продукта» (в том числе «цифрового») при выполнении проектных заданий, достижения личностных результатов образования – ценностного отношения к собственному развитию и российским социокультурным ценностям.

При этом организованная региональная цифровая образовательная среда должна выполнять определенные функции (пункт 3.1. диссертации) относительно содержания педагогического образования. Наполнение цифрового образовательного портала и цифрового контента для этого должно соответствовать критериям, определенным на законодательном уровне Российской Федерации [270], общепедагогическим принципам.

***Операционально-деятельностный блок*** Модели разработан в соответствии с компонентами региональной рамки согласований требований к педагогическим кадрам на протяжении всей педагогической деятельности, учитывающих требования региона и особенности цифровой трансформации образования и этапов профессионального развития педагогов в региональной системе непрерывного педагогического образования (*мотивационный, репродуктивный, адаптивный, проектно-моделирующий, профессионально-творческий, рефлексивно-деятельностный*).

На каждом из определенных этапов необходимо соблюдать комплекс требований к способам организации педагогического образования в соответствии

с требованиями цифровой экономики и информационного общества на основе антропологической теории гуманитарного знания. К ним относятся:

### **1. требования к проектированию ЦОС:**

- *региональный уровень*: проектирование ЦОС осуществляется на основе стратегий развития региональной системы непрерывного педагогического образования (пункт 3.2. диссертации) и в соответствии с типом определенной модели региональной образовательной среды: а) *эколого-личностная модель* [231] (состоящая из пространственно-предметного, психолого-дидактического компонентов и социального характера взаимосвязи субъектов образовательной среды); б) *коммуникативно-ориентированная модель* [177] (коммуникативное взаимодействие и создание особых видов общности между субъектами образовательной среды на основе ее внутренней направленности, социально-психологического климата, доминирующего способа организации образования в регионе и т.п.); в) *антрополого-психологическая модель* [190] (основана на ресурсном потенциале и структурированности образовательной среды в соответствии с ее относительностью и изначальной незаданностью); г) *экопсихологическая модель* [155] (образовательная среда конструируется в контексте системы «человек-окружающая среда»).

- *локальный уровень*: проектирование ЦОС осуществляется в соответствии с типами образовательных моделей, определенными в главе 2 диссертации (традиционная, сетевая, комплексная, интегративная, информационная);

- *персонально-педагогический уровень*: проектирование ЦОС основано на мониторинге индивидуальных запросов в картах профессионального роста педагогов;

### **2. инструментально-технологические требования:**

- *региональный уровень*: организация взаимодействия субъектов образовательной среды региона осуществляется на основе единой цифровой платформе;

- *локальный уровень*: функционирование системы педагогического образования региона осуществляется на основе формирования сетевой

профессиональной среды с использованием цифровых ресурсов и технологий, а также цифровых образовательных технологий образовательных учреждений подготовки и повышения квалификации педагогов;

• *персонально-педагогический уровень*: для обеспечения непрерывного профессионального роста используются возможности ЦОС с учетом степени уровня профессионального развития (по региональной профессиограмме), собственных профессиональных целей на основе выявленных дефицитов педагогической деятельности.

*Реализация модели происходит в соответствии с идеей «успешность и качество многоуровневой подготовки педагога зависят от уровня интеграции системы педагогического образования в региональную образовательную среду и оптимального использования для этого ресурсов и технологий цифровой образовательной среды региона на основе комплекса организационно-педагогических требований к способам организации педагогического образования в ЦОС» (таблица 6).*

Таблица 6 - Комплекс организационно-педагогических требований к способам организации педагогического образования на основе цифровой трансформации образования

Условия	Региональный уровень	Локальный уровень	Персонально педагогический уровень
Осуществляется на основе:			
Требования к проектированию ЦОС	образовательной среды в соответствии с логикой ее построения и типом стратегии проектирования РСНПО	типа РСНПО	карт профессионального роста педагогов
Инструментально-технологические требования наполнения параметров ЦОС	организация взаимодействия субъектов образовательной среды региона на единой цифровой платформе	функционирование РСНПО в рамках формирования сетевой профессиональной среды с использованием инструментов ЦОС	возможности и инструменты ЦОС используются с учетом уровня профессионального развития, собственных профессиональных целей на основе выявленных дефицитов педагогической деятельности

«Нами определены следующие принципы развития региональной системы непрерывного педагогического образования в контексте цифровой трансформации: *этический принцип* взаимодействия всех участников цифровой образовательной среды, основанный на базовых национальных ценностях российского общества, регулирующий педагогическую деятельность в условиях сетевого профессионального общества и обеспечивающий информационную безопасность всех субъектов региональной системы образования; принцип использования дидактического потенциала цифровых технологий и ресурсов, основанный на интеграции информационного объема учебного материала, возможностей его цифровизации и адекватности использования в подготовке педагогов в региональных условиях (учет этнических, культурных, демографических, национальных и языковых особенностей, уровня технологического развития цифровой экономики, направлений кадровой политики и кадрового потенциала); *субъектный принцип*, основанный на осознании роли каждого участника системы педагогического образования в цифровой образовательной среде с учетом возможностей реализации основных стратегических задач государства; *конвергентный принцип* взаимосвязи традиционной и цифровой образовательных сред, основанный на интеграции социально-гуманитарных и технико-технологических аспектов и предполагающий образование профессиональной образовательной сети педагогов региона; *принцип междисциплинарности и многоуровневости образовательных программ* учреждений высшего и дополнительного профессионального образования, направленный на обеспечение непрерывного профессионального роста педагогов и требования к формированию у них многопрофильных компетенций; *принцип социально-профессиональной самоидентификации педагогов* на основе учета приоритетной деятельности в цифровой образовательной среде» [96].

Анализ изложенного позволяет нам сделать вывод, что моделирование системы подготовки современных педагогов в условиях цифровой

образовательной среды в регионе должно обеспечить: целостность федерального образовательного пространства с сохранением потенциала региональной образовательной среды педагогического образования для его социально-экономического, социокультурного, интеллектуального, демографического развития; возможность осуществления корреляции требований федеральных государственных образовательных стандартов педагогического и общего образования, трудового и регионального стандарта, образовательных программ подготовки и повышения квалификации педагогов для формирования его целостного непрерывного личностного и профессионального роста и мобильности; удовлетворение запросов всех субъектов образовательного процесса, работодателей, общественности региона в качественном образовании педагогов на основе опережающего целеполагания; государственно-общественный характер управления региональной системой непрерывного педагогического образования и ее гибкость, открытость и интегративность.

**Функциональный блок** Модели направлен на реализацию региональной системой непрерывного педагогического образования *внутренних функций*: подготовка педагога к профессиональной деятельности и развитию в условиях региона и требований цифровизации образования и *внешних функций*, обеспечивающих качественное образование на всех ступенях в регионе. В соответствии с определенными функциями и на основе результатов проведенного исследования был определен критериально-оценочный блок Модели.

Диагностика качества выполнения региональной системой непрерывного педагогического образования *внутренних функций* связана с оцениванием подготовки педагога на личностном, локальном уровнях и оцениванием качества организации цифровой образовательной среды в учебных заведениях для реализации процесса педагогического образования и повышения квалификации педагогических кадров. В качестве критериев для оценивания были выбраны: 1) уровень сформированности компонентов подготовки педагогов; 2) наличие содержательно-методических модулей подготовки педагогов на всех ступенях их профессионально-личностного роста, учебных курсов, обеспечивающих

реализацию регионального подхода при подготовке педагогов; 3) качество организации цифровой образовательной среды в учебных учреждениях по подготовке педагогов.

Эффективность выполнения региональной системой непрерывного педагогического образования внешних функций оценивалась по следующим направлениям: 1) уровень сформированности компетенций педагогов по требованиям Региональной профессиограммы; 2) степень согласования целей подготовки педагогов и направлений их профессиональной деятельности со стратегиями развития регионов, а также наличие своевременной содержательно-методической корректировки регионального образовательного процесса при обнаружении причин снижения качества подготовки специалистов для сферы образования; 3) наличие и качество цифровой платформы для организации взаимодействия субъектов региональной системы образования и вариативности форм их взаимосвязи, обеспечение сетевого программно-целевого взаимодействия образовательных организаций региона, участвующих в подготовке педагогических кадров.

В соответствии с указанной моделью определены условия реализации процесса построения региональной системы непрерывного педагогического образования: организационно-педагогические, содержательно-методические, стимулирующие.

К **организационно-педагогическим условиям** отнесены:

- проектировочные: 1) проектирование региональной системы непрерывного педагогического образования (далее РСНПО) осуществляется на основе учета региональных факторов, влияющих на формирование образовательной политики; согласования целей подготовки педагогов со стратегическими целями развития образования в регионе; 2) способ проектирования РСНПО осуществляется на основе выбора оптимальной модели построения региональной многоуровневой системы подготовки педагогов (*традиционная, сетевая, комплексная*) и определенной стратегии ее развития (*линейно-структурная, линейно-функциональная, разветвленно-комплексная,*

*адаптивная*) и особенностей развития цифровой образовательной среды региона; 3) основные образовательные программы подготовки педагогов (СПО, ВУЗ) и повышения их квалификации (ДПО) согласуются и содержательно наполняются с учетом требований Региональной профиессиограммы педагогов и стратегических целей развития региона;

- инструментальные 1) наполнение параметров цифровой образовательной среды региона осуществляется в соответствии с требованиями региональной профиессиограммы педагогов; 2) образовательный процесс студентов педагогических специальностей реализуется на основе традиционных информационно-коммуникационных и «иммерсивных технологий» (И. В. Роберт) 3) организация РСНПО осуществляется с учетом требований к сетевому региональному и межрегиональному взаимодействию учреждений образования педагогов и ее субъектов (*менеджеров, педагогов, учащихся, родителей, общественных советов и др.*); 4) процесс учебной, производственной практики студентов вуза интегрирован в целостный педагогический процесс образовательных учреждений региона на основе наставничества, сетевого взаимодействия с использованием цифровых ресурсов, технологий и паритетности между всеми субъектами данного процесса.

В соответствии с необходимостью реализации регионального и непрерывного подходов в подготовке педагогов нами были определены следующие **содержательно-методические условия:**

- ценностно-ориентированные: 1) в учреждениях педагогического образования региона создана и функционирует формирующе-интегрированная поликультурная среда (*интеграция учебной, научной, воспитательной, практической деятельности*) в контексте личностно-профессионального развития будущих педагогов с использованием ресурсов и средств цифровой образовательной среды; 2) конструирование содержания программ учебных дисциплин (*особенно психолого-педагогического блока*) при подготовке педагогов и повышении их квалификации включает эмоционально-ценностный компонент



(С. И. Маслов), который ориентирован на передачу кодекса ценностей (О. В. Гукаленко), включающих педагогические, и их эмоциональное принятие;

- предметно-методические: 1) содержательное наполнение образовательных программ подготовки педагогов осуществляется в соответствии с содержанием разных видов педагогической деятельности; 2) организация практики студентов направлена на овладение ими триединством опыта (В. В. Сериков) (*опыт профессиональной ориентации и смыслообразования; принятия и осознания теоретических оснований профессии; придания материалу своего предмета задачно-деятельностного характера*) в учреждениях образования региона разного типа и вида с учетом условий ЦОС субрегионов.

**Условия стимулирования** связаны со всеми компонентами подготовки педагогов и направлены на формирование его профессиональной идентичности с учетом специфических особенностей региона. К ним мы отнесли следующие условия:

- сопровождения: 1) осуществление субъектами региональной образовательной системы комплексного нормативно-правового, профессионально-педагогического, психологического и др. сопровождения на всех этапах подготовки и деятельности педагогов, в том числе с оптимальным использованием для этого ресурсов ЦОС; 2) закрепление за каждым студентом наставника- педагога из региональных учреждений образования, который будет осуществлять наставническую и методическую поддержку как во время учебы, так и на начальном этапе (три года) педагогической деятельности;

- мотивационные: 1) стимулирование к самообразованию педагогов осуществляется в процессе их подготовки и педагогической деятельности путем применения практико-ориентированных форм работы с оптимальным использованием для этого возможностей ЦОС; 2) управление процессами подготовки педагогов, их профессиональной деятельности осуществляется с учетом социально-психологических типов людей (В. Н. Немов), теории мотивации (А. Маслоу), построенных карт профессионального роста (*в личном кабинете платформы ЦОС*).

В качестве субъектов региональной системы непрерывного педагогического образования, участвующих в реализации предложенных условий выступали: 1) региональный координатор Проекта (Министерство просвещения, осуществляющее общую координацию работы субъектов региональной образовательной сферы, обеспечивает взаимодействие с другими регионами и с Федеральным центром по оказанию необходимой помощи; разрабатывает механизмы обеспечения возможностей реализации условий); 2) региональный центр – учреждения образования, реализующие подготовку, профессиональную переподготовку и повышение квалификации педагогов, обладающие собственным научным и методическим потенциалом для реализации концепции; 3) региональная система непрерывного педагогического образования, которую образуют: учреждения педагогического образования всех уровней; региональные методические объединения, методические советы педагогов, иные общественно-профессиональные их объединения.

Была установлена необходимость их взаимодействия в представленном на основе нормативных документов государственного и регионального уровня, регулирующих подготовку педагогов, правовых средств концептуально-прогностического характера (стратегии, целевые программы, законы, постановления и распоряжения Правительства, приказы исполнительных органов государственной власти и различных ведомств об утверждении положений, программ и т. д.), в отдельных случаях – административно-управленческого характера (например, инструктивно-методические письма, рекомендации, инструкции, приказы и др.).

Апробация результатов исследования по проектированию РСНПО (*параграф 3.3 Диссертации*) показала, что при подготовке педагогов в регионе должны быть согласованы цели педагогического образования на государственном (Указы Президента, Законы, ФГОС, национальные проекты и др.), региональном (региональная профессиограмма педагога), локальном (основные образовательные программы соответствующего направления подготовки,

стратегии развития разноуровневых образовательных учреждений по подготовке педагогов), субъектном («дорожная карта» педагога) уровнях.

Были определены и апробированы принципы взаимодействия субъектов региональной образовательной сферы в цифровой образовательной среде региона, образованной на распределительном портале федерального уровня в соответствии с требованиями доступности, научности, избыточности информации, реализации культуросообразного подхода, организации безопасного информационного пространства; вариативности взаимодействия студентов педвузов, учителей разной квалификации в разных пространственно-временных форматах.

Таким образом, региональная *модель* построения системы подготовки современных педагогов в условиях цифровой образовательной среды региона обеспечила ориентиры для проектировщиков и организаторов целостной региональной системы педагогического образования с учетом особенностей социально-экономического, социокультурного, интеллектуального, демографического развития региона.

### **3.2. Цифровая трансформация педагогического образования: региональный аспект**

Система педагогического образования, являясь фундаментом всей образовательной сферы и флагманом государственной образовательной политики, составляет важный компонент социально-экономического развития страны. Необходимость ее модернизации в соответствии с современными тенденциями информатизации и цифровизации всех социальных систем отмечена в исследованиях многих зарубежных и отечественных ученых.

Понятие «цифровизация образования» тесно взаимосвязано с понятием «информатизация образования». Однако, по мнению исследователей, они не являются тождественными.

Информатизация как социально-образовательный феномен рассмотрена в научных работах И. В. Роберт, В. В. Гриншкун, А. А. Андреевой,

Я. А. Ваграменко, К. К. Колина, А. Ю. Кравцовой, А. А. Кузнецовой, О. П. Мартиросян, О. В. Насс и других в следующих аспектах:

- *как обновление педагогической науки, связанное с использованием информационно-коммуникационных технологий* (новой области педагогической науки, которая обеспечивает сферу образования «методологией, технологией и практикой разработки и оптимального использования современных ИКТ, ориентированных на реализацию психолого-педагогических целей обучения и воспитания» [178]; поиска решения задач массового использования информационных технологий в общем и профессиональном образовании в частности);

- *в рамках идей гуманистической философии* (процесса интеллектуализации деятельности обучающего и обучаемого (на основе реализации возможностей информационно-коммуникационных технологий (далее – ИКТ)), поддерживающего интеграционные процессы познания закономерностей предметных областей, окружающей среды (социальной, информационной, образовательной, экологической и др.), инициирующего развитие индивида адекватно запросам, вызовам современного информационного общества массовой глобальной коммуникации [178]; глобальной рационализации интеллектуальной деятельности за счет использования новых информационных и телекоммуникационных технологий, радикального повышения эффективности и качества подготовки специалистов с новым типом мышления, соответствующим требованиям постиндустриального общества [7]).

- *в направлении институционально-технологической модернизации* (внедрение в учреждения системы образования информационных средств, основанных на микропроцессорной технике, а также информационной продукции и педагогических технологий, базирующихся на этих средствах [50]).

- *относительно педагогической деятельности* (обеспечение образования объективной, достоверной, актуальной информацией и средствами ее обработки [50] применение методов и средств сбора, хранения, обработки и распространения

информации для систематизации имеющихся и формирования новых знаний в рамках достижения психолого-педагогических целей обучения и воспитания [7]).

Таким образом, можно определить, что наряду с традиционным употреблением термина информатизации образования как социализации подрастающего поколения на основе педагогических закономерностей, принципов, подходов, методов данный термин применяется относительно использования в образовательном процессе ИКТ. Трансформация педагогической деятельности, связанная с тенденциями массового применения средств ИКТ, широко рассмотрена в научных исследованиях: в Российской государственной библиотеке им. В.И. Ленина обнаружено более тысячи кандидатских диссертаций, связанных с использованием ИКТ в учебно-воспитательном процессе образовательных учреждений всех уровней. Изучение данных работ относительно сущности педагогической деятельности позволило сделать вывод о том, что ее качество зависит от широкого и адекватного применения во всех формах и видах образовательной деятельности информационных и телекоммуникационных технологий. При этом ИКТ используются для расширения границ применения и дополнения сложившихся средств передачи учебной, научной и профессиональной информации, ее поиска, применения и переработки средствами компьютерной техники, Интернета, аудио- и видеотехники [194].

Для нашего исследования принципиальным являлся сравнительный терминологический и сущностный анализ информационно-коммуникационных и цифровых технологий относительно феномена информатизации образования и педагогической деятельности. Результаты анализа представлены в *таблице 7*.

Таблица 7 - Результаты сравнительного анализа информационно-коммуникационных и цифровых технологий относительно феномена информатизации образования и педагогической деятельности

	ИКТ	Цифровые технологии
	<b><i>законодательный, нормативно-правовой уровень</i></b>	
термин	Процессы, методы поиска, сбора, хранения, обработки, представления,	

	распространения информации и способы осуществления таких процессов и методов [286]	
--	------------------------------------------------------------------------------------	--

## Продолжение таблицы 7

	Технологии, использующие средства микроэлектроники для сбора, хранения, обработки, поиска, передачи и представления данных, текстов, образов и звука (понятие медиа-данных как объект ИКТ) [261]	
	<b><i>технократический аспект</i></b>	
	Устройства связи, включая теле-, радиокommunikации, сотовые телефоны, компьютеры, программное и аппаратное обеспечение, спутниковые системы и прочее, применение видеоконференций и дистанционного обучения [234]	Технологии, которые используют компьютеры и/ или другую современную технику для записи кодовых импульсов и сигналов в определенной последовательности и с определенной частотой [192]
		Технология, в отличие от аналоговой, работающая с дискретными, а не с непрерывными сигналами
	<b><i>относительно сущности педагогической деятельности</i></b>	
	Педагогическая технология, использующая специальные программные и технические средства для доступа к различным информационным источникам (электронным, печатным, инструментальным, людским) и инструменты совместной деятельности, направленные на получение конкретного результата [61]	Технология для осуществления инновационного способа организации учебного процесса, основанного на использовании электронных систем, обеспечивающих наглядность [42]
	Педагогическая технология, использующая специальные способы, программные и технические средства (кино-, аудио-, видео-средства, компьютеры, телекоммуникационные сети) для работы с информацией (Загвязинский В.И.)	Технологии интеллектуализации информационной деятельности и информационного взаимодействия между участниками образовательного процесса [175]
	<b><i>на основе взаимосвязи понятий информатизации и цифровизации</i></b>	
	Цифровые технологий, используемые для создания, передачи и распространения информации и оказания услуг: компьютерное оборудование, программное обеспечение, телефонные линии, сотовая связь, электронная почта, сотовые и спутниковые технологии, сети беспроводной и кабельной связи,	Технологии для скоростного поиска информации, ее визуализации, графической интерпретации, модификации, обработки, формализации, продуцирования; адаптация информационных систем к новым технико-технологическим условиям;

	мультимедийные средства, а также Интернет [178]	модификация информационных систем без замены технических средств [79]
--	-------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------

Таким образом, можно сделать вывод о тесной взаимосвязи использования понятий информационно-коммуникационных и цифровых технологий в образовательном процессе относительно его информатизации. Некоторые исследователи терминологически определяют понятие ИКТ через цифровые технологии, обосновывая это их значением в обработке информации с помощью компьютеров, мультимедийных и других технических средств, различая лишь способ передачи сигналов информации. При толковании информационно-коммуникационных и цифровых технологий относительно педагогической деятельности внимание ученых направлено на организацию взаимодействия субъектов образовательного процесса, повышение его эффективности в интеллектуализации и результативности на основе электронных систем и компьютерно-технических средств.

Проведенный сравнительный анализ, результаты научных исследований по проблемам информатизации и цифровизации образования позволили определить следующие направления их сопряженности, влияющие на модернизацию сферы педагогического образования:

- *технологическое преобразование образовательной среды*: реализация образовательного процесса, внедрение в систему подготовки педагогов информационной продукции путем применения цифровых средств: платформ, баз данных, сетевых, информационно-коммуникационных технологий и др.;

- *способ конвергенции традиционной образовательной и информационной среды*: организация разных форм взаимодействия субъектов процесса образования, интеграция его основных компонентов путем широкого применения ресурсов цифровизации и создания условий для формирования цифровой образовательной среды;

- *условие мотивации к личностному и профессиональному росту педагогов*: повышение уровня и возможностей цифровизации, влияющее на объем усвоения и переработку информации;

– *фактор развития коммуникативного взаимодействия*: масштаб информатизации общества и изменение социальной реальности, обосновывающие необходимость цифровизации окружающего образовательного пространства.

Таким образом, цифровизация образования как социально-педагогическое явление обусловлена цивилизационным развитием общества, научно-техническим прогрессом и является средством, условием и фактором развития информатизации в его широком значении применительно к образовательной сфере и подготовке педагогов.

Необходимо отметить, что цифровизация педагогического образования призвана обеспечить реализацию требований на удовлетворение «массового запроса общества, связанного с созданием новой информации как основной ценности современной экономики, что существенно влияет на изменение роли человека в информационном пространстве с потребителя на активного производителя информации. В связи с этим меняется фокус развития мышления, с одной стороны, творческого, с другой – критического, что задает качественно новые требования к ожидаемым результатам образования» [110].

В исследованиях В. В. Гриншкун [50], И. В. Роберт [175], О. Ю. Заславской [68], С. Л. Атанасян [6] рассмотрены проблемы педагогического образования, связанные с информатизацией и цифровизацией, которые указывают на необходимость реформирования системы подготовки педагогов.

В качестве основных проблем определены следующие:

- технологическая направленность процесса обучения в вузе на изучение средств цифровизации;
- низкая мотивация педагогов к изучению цифровых ресурсов и их использованию в образовательном процессе;
- недостаточная ориентация на специфику предметной области при изучении информатизации и цифровизации образования;
- отсутствие требований к взаимосвязи между дисциплинами психолого-педагогического блока и дисциплинами, направленными на изучение цифровых образовательных технологий;



- недостаточная разработанность нормативно-правовой базы по информационной безопасности, слабо обозначенные механизмы интеграции образовательных систем, учебно-воспитательного процесса в цифровую образовательную среду;

- низкий уровень развития информационной образовательной среды на основе ее конвергенции в региональное и государственное образовательное пространство;

- слабо налаженные взаимосвязи сетевого взаимодействия между разноуровневыми образовательными учреждениями подготовки педагогов, внутри профессионально-педагогического сообщества субъектов РФ и др.

Необходимость цифровой трансформации педагогического образования косвенно подтверждается и рядом концептуальных нормативно-правовых документов стратегического развития Российской Федерации. Понятие цифровизации при этом употребляется косвенно, раскрывая сущность развития информационного общества посредством информационных и коммуникационных технологий.

Так, в «Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы» [282] предъявляются требования к обеспечению национальных интересов путем формирования «новой технологической основы для ... социальной сферы» и «информационного пространства знаний». При этом подчеркивается важность не только технологической модернизации (дистанционное, электронное обучение), но и воспитание на основе информационных ресурсов «традиционных российских духовно-нравственных ценностей», общероссийской идентичности, популяризации русской культуры и науки, обеспечение научно-технического творчества.

В национальной программе «Цифровая экономика Российской Федерации» [272] основными компонентами цифровой экономики обозначены ключевые институты (кадры и образование) и информационная инфраструктура. Информационно-коммуникационные технологии должны обеспечивать потенциал данных в цифровой форме.

Более конкретные требования к подготовке педагогических кадров в современных условиях цифровой трансформации образования выдвинуты в национальном проекте Российской Федерации «Образование» [257], отражающем основные задачи стратегического развития России [276].

В качестве основных направлений модернизации системы педагогического образования в проекте обозначены:

- обеспечение непрерывности профессионального роста педагогов, в том числе на основе формирования цифровой образовательной среды;
- формирование компетенций педагогов по использованию сервисов федеральной информационно-сервисной платформы цифровой образовательной среды для повышения качества образовательного процесса;
- усиление тенденций в области практического обучения будущих педагогов, их направленности на воспитание обучающихся и др.

Таким образом, и в научных исследованиях, и в нормативных документах требования модернизации педагогического образования в условиях цифровой трансформации связаны с изменением подходов к подготовке педагогов, к традиционным функциям педагогической деятельности, с организацией их непрерывного профессионального роста на основе потенциала, средств и технологий информатизации.

Перспективы и направления развития цифровизации педагогического образования обозначены на государственном, региональном, локальном и субъектном уровнях.

Государственное регулирование касается структурной организации цифровой образовательной среды для всей образовательной сферы, что предполагает подготовку педагогов к выполнению функций обучения и воспитания в обновленных условиях. В конце 2020 года эта задача была подкреплена принятием постановления Правительства РФ «О проведении эксперимента по внедрению цифровой образовательной среды» [258].

Под цифровой образовательной средой в документе обозначена «совокупность условий для реализации образовательных программ начального

общего, основного общего и среднего общего образования с применением электронного обучения, дистанционных образовательных технологий с учетом функционирования электронной информационно-образовательной среды, включающей в себя электронные информационные и образовательные ресурсы и сервисы, цифровой образовательный контент, информационные и телекоммуникационные технологии, технологические средства и обеспечивающей освоение учащимися образовательных программ в полном объеме независимо от места их проживания» [258]. Информационно-образовательная среда в нормативных документах обозначена как «системно-организованная совокупность средств передачи данных, информационных ресурсов, протоколов взаимодействия, аппаратно-программного и организационно-методического обеспечения, ориентированная на удовлетворение образовательных потребностей пользователей» [258].

Таким образом, термин цифровой образовательной среды шире понятия информационной образовательной среды. ЦОС включает не только все информационные, электронные технические средства и формы взаимодействия субъектов образовательной сферы, но и условия их включения в образовательный процесс для реализации разноуровневых программ образования.

«Содержательно понятие «цифровизация» – не просто цифровой способ связи и передачи данных с помощью цифровых устройств, но и изменение парадигмы общения и взаимодействия друг с другом и социумом, не только перевод информации в цифровую форму, но и комплексное решение инфраструктурного, управленческого, поведенческого, культурного характера» [33]. В соответствии с целью нашего исследования направления модернизации образования были рассмотрены относительно сущности, способов и функций цифровой образовательной среды в педагогическом образовании следующим образом:

1) на *государственном уровне*: инфраструктурные, управленческие изменения. В Российской Федерации на современном этапе сформирована и функционирует законодательно-нормативная база и государственные органы,

отвечающие за создание и развитие информационно-технологического базиса, информационных и цифровых ресурсов. На государственном уровне механизмы управления формированием и развитием цифровой образовательной среды представлены в виде Федеральных законов, Указов Президента РФ, Распоряжений Правительства РФ, которые отражены в национальных и федеральных проектах, связанных с созданием и развитием информационных технологий, продуктов и услуг. Результаты анализа современных исследований [6; 7; 50] позволили определить основные государственные управленческие решения по модернизации системы подготовки педагогов в условиях ЦОС:

- перспективное планирование развития российского образования на основе проектного подхода, включающего разработку и принятие национального проекта «Образование» и Федеральных проектов, направленных на модернизацию и реформирование педагогического образования и цифровой образовательной среды: «Цифровая образовательная среда» [287], «Современная школа» [288], «Успех каждого ребенка» [289], «Учитель будущего» [290];
- систематическое обновление нормативно-правовой базы в области образования, внесение дополнений и изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [284];
- требования к «созданию современной и безопасной цифровой образовательной среды, обеспечивающей доступность и качество образования всех видов и уровней» [255], требует модернизации системы педагогического образования в двух направлениях: подготовки педагогов в условиях ЦОС и использования ее средств в профессиональной деятельности;
- включение в структуру ФГОС педагогического образования требования к обязательному формированию и использованию в процессе подготовки педагогов электронной информационно-образовательной среды;
- нормативно закреплённое требование к профессиональной подготовке педагогических кадров и созданию условий для их развития в условиях цифровизации образования [282];

- инфраструктурная модернизация в области моделей педагогического образования;

2) на *региональном уровне*: социокультурные, социально-общественные требования. Создание и внедрение цифровых технологий служат основанием радикальной трансформации связей человека с миром, которые за счет мгновенной передачи информации полностью изменили ее масштаб. Человек приобрел возможность вовлекаться и участвовать в тех событиях, которые происходят в мире и не касаются его непосредственно. Цифровая трансформация общества способствует не только массовому распространению культурных артефактов, но и позволяет создавать коллективные интеллектуальные продукты, имеющие культурологическую ценность. В этих условиях важным становится организовать систему подготовки педагогов, направленную на:

- наполнение цифровой образовательной среды в соответствии с выделенными функциями региональной системы непрерывного педагогического образования;

- формирование региональной ЦОС на распределительном портале федерального уровня в соответствии с требованиями доступности, научности, избыточности информации, реализации культуросообразного подхода, организации безопасного информационного пространства;

3) на *локальном уровне*: организационные, технологические изменения. «На уровне вузов трансформация педагогического образования рассмотрена исследователями в следующих аспектах:

- *технологического-педагогического потенциала средств цифровизации* в процессе подготовки педагогов: совершенствование методов и технологий отбора и формирования содержания высшего образования;

- *дисциплинарной модернизации*: введение и развитие новых специализированных учебных дисциплин и направлений обучения, связанных с информатикой и информационными технологиями; внесение изменений в обучение большинства дисциплин традиционного вуза, напрямую не связанных с информатикой;

- *изменения форматов и форм взаимодействия субъектов образовательного процесса:* повышение эффективности обучения за счет повышения уровня его индивидуализации и дифференциации, использования дополнительных мотивационных рычагов ЦОС, системная и комплексная организация виртуальной, дополненной, смешанной сред, онлайн-обучения и другое, построение на информационных технологиях открытой учебной архитектуры;

- *цифрового менеджмента:* информационное моделирование деятельности вуза; рассмотрение альтернативных исходов принятия управленческих решений; учет, оперативный мониторинг и статистический анализ данных обо всех участниках образовательного процесса;

4) на *субъектном уровне:* поведенческая и компетентностная трансформация. Модернизация системы педагогического образования связана с целым комплексом взаимосвязанных и взаимозависимых психологических, социальных, культурных факторов, оказывающих как позитивное, так и негативное влияние на развитие личности в условиях масштабной информатизации и цифровизации» [99]. Это влияет на направления и функции педагогической деятельности:

- «изменение содержания и функций образования, форм и методов педагогической деятельности в условиях становления и развития информационного общества;

- формирование информационной культуры преподавателей для работы во всех формах и на всех уровнях учебного и воспитательного процесса» [6];

- появление феномена новой «сетевой» личности обучающихся, что обуславливает необходимость подготовки педагогов к взаимодействию с поколением IG (internetgeneration – интернет- поколение) [249];

- требования опережающей исследовательской подготовки педагогов в соответствии с необходимостью учета изменения социально-психологического самочувствия людей, влияющего на формирование самоидентификации, рефлексии ценностных оснований и жизненных смыслов, способы коммуникации.

Таким образом, на государственном уровне наблюдаются необходимые нормативные регламенты для цифровой трансформации педагогического образования. Выявленные направления цифровизации позволяют проектировать развитие систем подготовки педагогических кадров на региональном, локальном и субъектном уровнях в цифровой образовательной среде для выполнения ими функций непрерывности и требований регионализации.

Процесс проектирования в научных исследованиях начинается с диагностики: мониторинга целевых установок, анализа и систематизации полученных данных [226]. Нами был проведен структурно-функциональный анализ позитивного отечественного опыта формирования информационных и цифровых образовательных сред с целью определения основных аспектов их развития для повышения качества педагогического образования.

В Российской Федерации единая информационная образовательная среда функционирует на основе единого портала государственных услуг (глобальная сеть Интернет).

В субъектах Российской Федерации на локальном уровне в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования подготовка педагогов осуществляется на основе электронных и цифровых ресурсов.

Так, в Московском городском педагогическом университете процесс подготовки педагогов реализуется на основе информационной среды, образованной в вузе [50]. Структурно ее составляют следующие компоненты: образовательный (информационные системы, сервисы, технические средства автоматизации образовательного процесса), административно-хозяйственный и ИТ-инфраструктура. В ходе ее внедрения реализованы следующие проекты:

- мобильное приложение для студента;
- создание единого хранилища данных;
- развитие образовательной цифровой среды на площадке LMS Moodle;
- внутрикорпоративный портал МГПУ и др. [254]

Основными в плане развития информационной среды МГПУ принципами определены: доступности, безопасности, интегративного развития всех компонентов, гибкости, эффективности, персонализации, оперативности и другие, что позволяет создать оптимальные условия для каждого субъекта вуза.

В Южном Федеральном округе образована цифровая образовательная среда, в которой организовано горизонтальное и вертикальное взаимодействие между участниками образовательного кластера региона: профильными педагогическими классами, студентами педагогических вузов, педагогами разной квалификации. Организовано сетевое взаимодействие на основе совместной разработки и использования учебных курсов.

Нижегородская область вошла в число 14 пилотных проектов Российской Федерации, в которых планируется реализация цифровой образовательной среды в образовательных учреждениях общего и среднего профессионального образования для проведения уроков и проведения аттестации обучающихся в смешанном формате. Поэтому нами был проведен анализ организации цифровой образовательной среды в Нижегородском государственном педагогическом университете имени Козьмы Минина, в котором реализуется проект «Мининский университет». Здесь содержательно изменена модель организации образовательного процесса педагогов: от линейной к нелинейной и педагогической логистике, от стандартизированной к индивидуально-командной. Обучаемые включены в процесс обучения путем построения индивидуальных образовательных траекторий и групповых командных маршрутов. В вузе развита системная профориентация и рефлексивный анализ формирования профессиональной идентичности. Частично сформирована цифровая образовательная среда, в которой студенты педагогического вуза могут частично взаимодействовать в рамках проведения практических занятий, размещать цифровые портфолио. Однако механизмы и технологии формирования ценностных основ будущей профессиональной деятельности, реализация междисциплинарных учебных курсов освещены неполно.



В процессе организации цифровой среды подготовки педагогов в регионах не учитываются ее возможности для построения индивидуальной траектории профессионального роста учителя, не предусмотрена подготовка с учетом возможности построения полилингвальной и поликультурной среды; роль менеджеров в сфере педагогического образования не определена в данном сетевом взаимодействии; не сформированы концептуальные основы для организации системного взаимодействия участников; не до конца осмыслены возможности сетевой самоидентификации педагогов, хотя наблюдается частичная конвергенция традиционной и информационной образовательных сред:

- в области интеграции видов деятельности: учебной и проектной;
- в области использования при обучении разных форм взаимодействия: онлайн, смешанной, виртуальной.

Интеграция этих двух подходов позволила исследователям определить стратегические цели информатизации образования, которые заключаются в:

➤ глобальной рационализации интеллектуальной деятельности за счет использования новых информационных и телекоммуникационных технологий; радикальном повышении эффективности и качества подготовки специалистов с новым типом мышления, соответствующим требованиям постиндустриального общества [6];

➤ приобщении «членов общества к новым условиям жизни и профессиональной деятельности в среде, насыщенной информационными технологиями, их обучении самостоятельно в ней действовать, эффективно использовать ее возможности и защищаться от возникающих при этом негативных последствий;

➤ повышении эффективности всех видов образовательной деятельности посредством использования информационных и телекоммуникационных технологий;

➤ повышении качества подготовки специалистов с новым типом мышления, соответствующим требованиям информационного общества» [6].

Данные цели информатизации образования обуславливают дополнение цели педагогического образования в области формирования умений педагогов выполнять профессиональные функции в среде, насыщенной средствами информатизации, на основе овладения ими, непрерывного и адекватного их использования в образовательном процессе.

В научных исследованиях к средствам информатизации относятся инструментальные аппаратные, программные средства, а также информационные технологии, которые относительно их применения в региональной системе непрерывного педагогического образования можно дифференцировать следующим образом: а) выполнение внешних функций (организационно-управленческой, методической, контрольной и др.) – информационная платформа, программные средства разного назначения, сайт, почта, информационная среда; б) выполнение внутренних функций (управление кадрами, администрирование, финансово-хозяйственный блок и др.) – информационный контент, база данных и др.

Проведенный анализ научных исследований позволил определить понятие *«цифровая образовательная среда»* как *объективную реально существующую часть образовательного пространства, содержательно и технологически обеспечивающую целостный процесс подготовки педагогов и их профессиональной деятельности на основе использования цифровых ресурсов и средств.*

При этом цифровая образовательная среда региона является неотъемлемой частью единого образовательного пространства государства и интегрирована в общую образовательную среду региона на конвергентной основе на уровне целей, ценностей, форм организации, технологий и способов диагностики эффективности ее качества (А. М. Кондаков).

Результаты исследования послужили основой для выделения следующих особенностей цифровой образовательной среды региона при подготовке педагогов: а) наличие интегрированного внешнего управления цифровыми платформами, ресурсами, технологиями, средствами на государственном,

региональном, локальном уровнях; б) присутствие вариативности взаимодействия студентов педвузов, учителей разной квалификации в разных пространственно-временных форматах; в) наличие обеспечения достоверной научной информацией, цифровыми средствами ее обработки; г) предоставление расширенных возможностей по реализации непрерывного образования, персонифицированного подхода, автоматизированного мониторинга результатов; д) организация педагогического образования с учетом факторов, влияющих на развитие образовательной политики и научно-технологическое обеспечение региона, на основе запросов общества и субъектов образования.

«О необходимости соблюдения баланса в педагогическом образовании между традициями и новациями, о потребности в создании единых требований к условиям формирования информационно-профессионального педагогического пространства на основе современных достижений науки и техники, о проблеме формирования «гибких» компетенций педагогов для реализации образования в гуманистической парадигме с учетом возросшей технократизации процессов обучения и воспитания, угрожающей национальной и личной идентичности подрастающего поколения, говорится в научных исследованиях В. П. Борисенкова, А. Г. Бермуса, В. В. Гриншкуна, О. В. Гукаленко, С. В. Ивановой, М. Л. Левицкого, И. М. Реморенко, В. В. Серикова и др. [24; 29; 49; 55].

Однако, с одной стороны, на сегодняшний день в педагогической науке и практике слабо разработана как методологическая база, так и эффективные механизмы подготовки педагогов в условиях цифровой образовательной среды. С другой же стороны, не обоснованы и не концептуализированы аспекты формирования такой среды для организации системы педагогического образования.

Нормативно «цифровая образовательная среда» обозначена в рамках технологических параметров как совокупность ресурсов, технологий и средств, обеспечивающих реализацию процесса образования в условиях масштабной информатизации. С позиций гуманистической образовательной парадигмы и на

основе деятельностного подхода [6; 49; 110] ЦОС обозначена как некая сетевая конвергентная среда, основанная на средствах цифровизации для осуществления педагогического процесса и обеспечивающая через деятельность развитие личности обучающихся и становление их идентичности. Противоположные взгляды на сущность ЦОС схожи в ее толковании как неотъемлемой части традиционной образовательной среды на конвергентной основе. По мнению А. М. Кондакова, их конвергенция осуществляется на методологическом, проектировочном и технологическом уровнях [110].

При этом необходимо отметить что образовательная среда представлена в педагогической науке в виде моделей, отражающих специфику и условия взаимодействия составляющих ее субъектов: антрополого-психологической [190], эколого-личностной [231], коммуникативно-ориентированная [177], экопсихологической [155].

Вместе с тем обе среды интегрированы в образовательное пространство, которое наряду с выполнением политической и геополитической функций является фактором, влияющим на качество социального и культурного развития человека и общества в целом.

«Таким образом, *цифровую образовательную среду* мы будем рассматривать как объективно реально существующую (конвергентную с традиционной образовательной средой) часть образовательного пространства, содержательно и технологически обеспечивающую целостный педагогический процесс и его результат на основе использования цифровых ресурсов и средств. При этом анализ моделей традиционной образовательной среды и специфика цифровой трансформации образования, связанная с использованием цифровых средств и основанная на внедрении результатов научных достижений в области информатизации и глобальной коммуникации позволили определить особенности структуры ЦОС. В качестве основных компонентов цифровой образовательной среды выступают:

– субъекты образования (включая всех участников образовательной сферы), формы их взаимодействий и взаимоотношений в заданных объективных условиях цифровизации, влияющие на динамичность среды;

– условия формирования и развития личности обучаемых, создаваемые цифровыми ресурсами и средствами: информационно-методическим и информационно-учебным обеспечением интерактивностью и организационным управлением учебно-воспитательного процесса, административным менеджментом на основе цифровых порталов и платформ;

– система влияний по расширению предметности осваиваемого социума и культуры и субъектного вектора образования (целевого, содержательного), реализуемая через цифровые образовательные технологии: виртуальная и дополненная реальность, киберпространство и др.;

– совокупность цифровых ресурсов, технологий и инструментов.

Таким образом, ЦОС, с одной стороны, создает условия, основанные на использовании ее технологических возможностей, для влияния на субъекты образования, а с другой – ими же и создается в результате их взаимодействия и взаимовлияния. Педагог, являясь одним из основных субъектов образовательного процесса, на протяжении своей профессиональной деятельности выступает и в роли обучаемого, и в роли обучающего, что влияет на определение содержания и условий его подготовки в условиях цифровой образовательной среды.

Для того чтобы задать параметры ее проектирования и организации, необходимо рассмотреть структуру педагогического образования, которая выполняет «метаобразующую» функцию по отношению ко всей образовательной сфере.

Цель современного педагогического образования в научных исследованиях определена с различных точек зрения:

– *организационно-профессиональной*: подготовка педагогов и управленцев в сфере образования;

– *компетентностно-формирующей*: формирование системы профессионально-личностных компетенций педагога, обеспечивающих

эффективное выполнение содержательно-целевых видов педагогической деятельности;

– *персонифицированно-педагогической*: конструирование субъектного уровня профессионального опыта, осознания себя, своих смыслов и потребностей в самообразовании, самореализации, прежде всего через преодоление обезличенного подхода и с целью формирования целостной личности педагога» [99].

Содержание педагогического образования рассматривают с позиций диаметрально разных научных подходов:

1) *в логике антропоцентрической концепции* – как систему смыслов, ориентировочных основ и опыта осуществления будущим педагогом целеполагающих, мотивирующих, обучающих, развивающих и воспитательных функций педагога; интегративный конструкт содержания образования, как готовность педагога к человекоразвивающей миссии образовательного процесса – развитию способности ученика быть активным субъектом собственной жизни и социокультурного прогресса;

2) *в логике технократической парадигмы* – как наполнение профессионального багажа будущих учителей набором дидактических решений, формирование умения конструировать такие решения на основе современного педагогического знания.

Цифровая образовательная среда призвана обеспечить качество подготовки современных педагогов в рамках целевых и содержательных векторов согласно требованиям государственной политики, запросам общества и всех субъектов образовательной сферы.

Институционально педагогическое образование реализуется через систему образовательных учреждений среднего профессионального и высшего образования, учреждений дополнительного профессионального образования и курсов повышения квалификации. Во взаимодействии учреждений внутри системы прослеживается вертикальная взаимосвязь субъектов образовательного процесса, которая осуществляется опосредованно законодательными и

нормативно-правовыми актами, отражающими требования общества и государства к результатам подготовки педагогов и непосредственно требованиями Федеральных государственных образовательных стандартов, профессионального стандарта, отраженных в содержании основных образовательных программ подготовки педагогических кадров.

Проектирование цифровой образовательной среды для педагогического образования, таким образом, необходимо осуществлять на разных уровнях, неразрывно связанных между собой и образующих системный интегративный конструкт: субъектный, локальный (институциональный), государственный (конкретизированный на уровне субъекта РФ). При этом реализация подготовки педагогов рассматривается нами в рамках законодательно обозначенного термина «образование», педагогическое образование включает: *общественно значимую цель* – личностное и профессиональное развитие педагога; *содержание*, определенное совокупностью профессиональных знаний, умений навыков, ценностных установок педагогической деятельности, а также набором компетенций; *образовательный процесс*, направленный на подготовку и дальнейшее профессиональное развитие и повышение уровня квалификации педагогов; *результат* – совокупность знаний, умений, навыков в профессиональной деятельности по осуществлению образовательного процесса и сформированные компетенции.

«Цифровая образовательная среда является динамичной системой, состоящей из объективно существующих компонентов: субъектов всей образовательной сферы государства и цифровых инструментов и функций по созданию условий и влияния на каждый компонент педагогического образования и на личность педагога в целом. Следовательно, в качестве оснований ее параметризации будут выступать функции ЦОС в процессе реализации педагогического образования на всех уровнях.

*На уровне целеполагания педагогического образования ЦОС должна выполнять перспективную функцию* – на институциональном и субъектном уровне формулируются профессиональные компетенции и индикаторы их

достижений с учетом новаций научно-технического прогресса в области цифровизации на опережение;

*Содержательный компонент педагогического образования требует выполнения следующих функций ЦОС:*

*1. Предметной* – расширение предметности осваиваемого профессионально-педагогического социума, предметности культуры (классической и современной); областей учебных дисциплин через цифровой накопительный банк данных.

*2. Информационной* – на всех уровнях обеспечивается наличие доступной, нормативно и научно достоверной информации по профессиональной подготовке и квалификационному росту педагогических кадров; методическому и организационному сопровождению учебно-воспитательного процесса на основе единого цифрового ресурса.

*3. Технологической* – формирование кейсов цифровых образовательных ресурсов и технологий по разным основаниям: дидактические, воспитательные, развивающие и т.д.

*4. Стимулирующей* – размещение информации по проведению профессиональных конкурсов, грантов, проектов и т.д.; размещение видео-уроков и мастер-классов педагогов высокого профессионального уровня.

Для организации процесса подготовки педагогов ЦОС выполняет следующие функции:

*1. Традиционно-педагогическую* (организация целостного процесса подготовки педагогов на всех уровнях с использованием возможностей цифровых инструментов).

*2. Интерактивную* (формирование виртуальной и дополненной реальности, киберпространства для повышения самостоятельности творческой деятельности педагогов по овладению профессиональными знаниями, умениями, навыками, формирования компетенций, для организации активного взаимодействия всех субъектов образовательной сферы).



3. *Конструктивно-проектировочную* (формирование цифрового контента, основанного на возможности создания будущими или начинающими педагогами совместных (или индивидуальных) проектов разных форм учебно-воспитательного процесса в разной действительности с возможностью их обсуждения друг с другом и педагогами высокой квалификации).

4. *Персонализации* (использование цифровых образовательных технологий для выявления дефицитов педагогической деятельности и построения индивидуального маршрута профессионального развития педагогов; возможность организации наставничества в разных форматах среды).

5. *Организационно-управленческую* (повышение скорости нормативного документооборота; организация сетевого профессионального сообщества педагогов в рамках государства, региона, образовательного учреждения; обеспечение качества мониторинга результатов образования педагогов и их деятельности на основе современных цифровых инструментов).

На уровне результативного компонента педагогического образования цифровая образовательная среда выполняет следующие функции:

1. *Рефлексивную, предполагающую* непрерывную диагностико-консультативную оценку профессиональной подготовки и успешности в процессе педагогической деятельности на основе цифровых ресурсов.

2. *Диагностико-оценивающую, включающую* диагностику результатов освоения профессиональных компетенций на институциональном уровне; адаптивно-этапную диагностику на субъектном уровне в соответствии с уровнями становления педагога в профессиональной деятельности: этап вхождения в профессию; профессиональную социализацию; профессиональную идентификацию; формирование индивидуального «педагогического почерка»; овладения педагогическим мастерством и опытом цифрового образования.

При этом функции цифровой образовательной среды при подготовке педагогов могут быть дополнены и уточнены для каждого уровня подготовки педагогов:

– на государственном (региональном) уровне в зависимости от целей и стратегических векторов развития субъектов Российской Федерации, условий внешней среды (политических, географических, демографических), лингвистической среды трансляции (моноязычная, билингвальная или полилингвальная), культурной среды (монокультурная, поликультурная, кросс-культурная), а также уровня технического развития.

– на институциональном уровне в зависимости от модели учебных заведений по подготовке педагогов (традиционная: университеты, институты, колледжи; кластерная: педагогические классы – СПО – высшее образование – система дополнительного профессионального образования и др.).

– на субъектном уровне в зависимости от интересов и мотивов личностного и профессионального развития педагогов на каждой ступени подготовки и повышения педагогической квалификации.

В качестве критериев для диагностики качества цифровой образовательной среды для проектирования педагогического образования в соответствие с ее параметрами могут выступать: *доступность* освоения педагогами на уровне получения образования и повышения квалификации образовательных программ в полном объеме независимо от места проживания; *персонализация* – возможность постановки педагогами, с учётом уровня собственных профессиональных целей и проектировании индивидуального профессионального маршрута; *научность* – обеспечение научно проверенной информации в контексте междисциплинарности; *избыточность и структурированность* – наличие такого количества упорядоченных цифровых образовательных средств, ресурсов и сервисов, а также разноуровневых элементов учебного содержания, которые позволяют выстроить широкий вариативный спектр индивидуальных профессиональных маршрутов развития [49; 110]; *гибкость и адаптивность (индивидуализация)* по отношению к системе педагогического образования и его субъектам; *совместная деятельность и продуктивное сотрудничество* – построение процесса взаимодействия педагогов и других субъектов в региональной системе непрерывного педагогического образования на основе

процесса активной многосторонней коммуникации, осуществляемой в разных формах (реальная, виртуально-сетевая); *включенное оценивание*, требующее индивидуализации построения мониторинга» [99].

Педагогическое образование является фундаментом всей образовательной сферы Российской Федерации. Выполняя важнейшую социальную функцию по подготовке подрастающего поколения к жизни в обществе, выполнению трудовых функций, педагог не может быть оторван от кардинально изменившихся условий внешней среды, связанной с цифровой трансформацией организации социума.

Формирование цифровой образовательной среды уже прошло период адаптации в образовательном пространстве, и на современном этапе осуществляется ее конвергенция с традиционной образовательной средой. Поэтому подготовка педагогов должна рассматриваться с позиций ее параметризации при выполнении функций качественного наполнения содержания и процессов педагогического образования на разных уровнях подготовки не только с позиций технократичности, но и в рамках антропоцентристской парадигмы» [99].

### **3.3. Проектирование региональной системы непрерывного педагогического образования**

Кардинальные изменения развития общества в обновленном глобальном цифровом пространстве затрагивают все социальные сферы, традиционные образцы и нормы жизнеустройства и жизнедеятельности людей быстро устаревают и приходят в противоречие с новыми условиями жизни. Образовательная сфера, являясь фундаментом стабильности государства и его инновационного развития, требует новой грани ее организации – опережающего проектирования. Проектирование в педагогической науке относится к типу гуманитарных проектов, направленных на совершенствование систем

образования, тесно связанных с человеческой природой, отношениями, условиями среды [89].

Наряду с общими тенденциями в каждом регионе имеются особенности, отражающие инновационные перемены в системе педагогического образования, которые обусловлены как динамикой образовательного процесса, так и важностью стратегического регионального планирования (О. В. Ершова, П. В. Лепин, Р. М. Платонова, Л. Л. Редько и др.).

Именно особенности регионов и необходимость их учета в стратегическом развитии лежат в основе социальной, образовательной, экономической политики Российской Федерации. О важности развития территории в соответствии с потребностями жителей субъектов России говорится в многочисленных законодательных и нормативных актах [275; 277; 281], а также научных исследованиях [124; 205; 206].

Педагогические, социологические и социально-экономические исследования последних лет посвящены вопросу влияния факторов региональной среды на способы организации государственного и общественного жизнеустройства.

Субъекты РФ обладают необходимыми полномочиями для планирования собственного перспективного развития на основе стратегий региона и страны. Национализация же образования обеспечивает оптимизацию технологической составляющей образовательного процесса в контексте национальных ценностей, поиск форм и средств национальной идентичности, обеспечивающей сохранение безопасности государства [18].

Образовательная сфера является одной из приоритетных в проектировании стратегии регионального развития. Поэтому проблемам организации системы подготовки педагогов как базы для региональных систем образования посвящены научные работы теоретического, концептуально-методологического и практико-ориентированного характера [160].

Анализ результатов исследований позволил определить основные направления и способы проектирования региональных систем непрерывного

педагогического образования в составе государственного образовательного пространства и региональной образовательной среды.

**1. Дополнение теории проектирования и организации региональных образовательных моделей, в том числе подготовки педагогов:**

- *моделирование на основе синергетического подхода* (В. Г. Виненко, Л. Я. Зорина, Л. И. Новикова, Н. М. Таланчук) как условие самоорганизации системы при взаимодействии с факторами внутренней и внешней среды [133];

- *вариативно-модельный подход* (Е. Н. Степанов [198]) обоснован невозможностью создания эталонной модели для всех регионов, необходимостью проектирования систем образования на единой концептуальной основе с учетом влияющих на нее факторов развития;

- *системный деятельностный подход* в контексте педагогического образования – это один из механизмов образовательной сферы региона, основанный на понимании природы единства и целенаправленности педагогической деятельности. Изъятие, добавление или преобразование какого-либо компонента системы педагогического образования приводит к преобразованию всей образовательной сферы [187].

- *в аспекте средового подхода* рассматривается научно обоснованное влияние совокупности социальных, экономических, демографических, социокультурных, географических, технологических факторов на организацию подготовки педагогов и их соотношение по степени воздействия на изменение рассматриваемой системы;

- *в рамках опережающего подхода* определяются прогностические предпосылки развития системы педагогического образования, основанные на необходимости опережающего воспитания гармонично-развитой личности в соответствии с целью определенной социально-экономической формации [144];

- *интегративный подход* представлен уровнями и способами интеграции учебных заведений региона: а) комплексный: организационная, финансовая, материально-техническая, кадровая система; б) частичная интеграция в образовательном направлении (сопряжение учебных планов, образовательных

программ); в) интеграция на основе общей цифровой образовательной сети; г) профессионально-общественная интеграция (советы экспертов, союзы педагогов и т.д.); д) интеграция разных ресурсов: научных и социальных партнеров; научных работников вузов и преподавателей, педагогов; информационных, цифровых и др.;

- *в аспекте целостного подхода* проектирование системы подготовки педагогов необходимо осуществлять на основе «совокупности понятий, идей, приемов и способов» [182] в логике и методологии науки: аналог социальной реальности – порождение культуры – концептуально-теоретическое обоснование [182].

## **2. Определение совокупности принципов проектирования относительно типов моделей региональной системы непрерывного педагогического образования:**

- *модель ассоциативного развития:* а) межрегиональная модель (Ярославская область) [8]: принцип преемственности между учреждениями подготовки педагогов; принцип цифровизации (создание единой для всех участников ассоциации электронной образовательной среды) – здесь принцип непрерывности, реализуемый на основе сопряженности учебных планов; б) ресурсный многофункциональный центр [59; 174; 207; 210] (Ресурсный центр педагогического образования Московской области; дополнительного педагогического образования во всех субъектах РФ; на базе образовательных учреждений как обучающей организации в Ленинградской области и др.); принципы целостности, структурированности, согласованности, интеграции всех форм сотрудничества между образовательными учреждениями подготовки педагогов – здесь принцип непрерывности реализуется путем организации профессиональной педагогической сети региона;

- *кластерная модель:* принципы гуманизации образования (индивидуальные образовательные траектории), опережающего педагогического образования (приведение в соответствие содержание и технологии подготовки педагогических кадров в контексте научных фронтальных тематик и профессий

будущего), интеграции и дифференциации (разнообразие образовательных программ и элективных модулей; обеспечение междисциплинарности), устойчивого развития (проектирование стратегии профессиональной подготовки с ориентацией на глобальные вызовы; развитие кадрового потенциала преподавателей в различных горизонтах), сочетания корпоративности и коллегиальности (корпоративная ответственность, приоритетность форм сетевого взаимодействия с партнерами всех уровней (глобального, федерального, регионального));

- *комплексная модель*: принцип континуальности на основе рефлексии и способов самообразования; содержательно-структурный принцип (приоритет содержания перед его организационными формами); принцип многоуровневости, дополнительности, преемственности, мобильности профессиональных образовательных программ; принцип индивидуализации образовательных целей и программ; интеграции образовательных структур; системности и многомаршрутности содержания образования; принцип сетевой организации [77]. Принцип непрерывности педагогического образования в данном случае реализуется на основе реализации индивидуальных образовательных программ педагогов, направленных на преодоление профессиональных дефицитов и через функционирование общественно-профессиональных сообществ (например, в Красноярском крае – «Творческий союз учителей», ассоциации педагогов по созданию коллективного; индивидуально-ориентированного способа обучения [136]. Принцип регионализации реализуется за счет развития общественно-педагогического движения, которое позволяет сохранять вертикальные связи управления и формировать горизонтальные связи взаимодействия педагогов в региональной образовательной среде.

### **3. Способы интеграции в региональные образовательные системы:**

- а) *институционально-уровневый*: организация образовательных комплексов из разноуровневых учреждений региона с центральным региональным управлением [124] (интегративное объединение СПО – ВУЗ; учебно-научно-инновационный комплекс [3]; учебно-научный образовательный комплекс [173];

учебно-научные центры [166] и др.);

*б) процессуально-технологический:* формирование единой концепции и электронной платформы взаимодействия субъектов образовательной сферы региона на основе сетевой информационной (ИКТ-насыщенной [149]; цифровой) образовательной среды муниципальных образовательных учреждений [166], учреждений общего образования – школьные педагогические округа [129]; СПО – ВУЗ; ВУЗ – учреждения ДПО (университет как системообразующий компонент [77]); учреждения ДПО – учреждения общего образования (дистанционное методическое сопровождение [149] и др.); подготовка педагогов на основе технологий, обеспечивающих индивидуально творческий, персонифицированный подход [32];

*в) содержательно-процессуальный:* согласование содержания педагогического образования *по одному основанию* [124; 163]: сопряженные учебные планы подготовки педагогов; образовательные программы (СПО – ВУЗ; бакалавриат – магистратура; СПО – ВУЗ – ДПО); *комплексно* [34; 77; 206] (учебные планы, основные образовательные программы; интеграция содержания и технологий подготовки педагогов на разных образовательных ступенях; взаимосвязь цели, содержания, форм, способов педагогического образования и педагогической деятельности);

*г) профессионально-личностный* – путем формирования у педагогов ценностного отношения к социокультурным особенностям развития регионов в процессе подготовки и профессионального становления:

- организация особой социально-воспитательной среды в учреждениях педагогического образования всех уровней [129; 140];
- реализация социального партнерства [203; 230], педагогической практики на основе наставничества в постоянно закрепленных учреждениях образования [45];
- наполнение образовательных программ вузов и учреждений ДПО содержанием в аспекте реализации регионального компонента в соответствии с требованиями региона и содержанием общего образования [181];



- согласование плана воспитательной работы вуза и муниципальных, региональных планов по проведению культурно-массовых, спортивных и других мероприятий [129].

Таким образом, в педагогической науке и практике накоплено достаточно опыта по организации отдельных компонентов процесса подготовки педагогов в регионе, обобщив который, мы определили общие тенденции проектирования региональных систем непрерывной подготовки педагогов в цифровой образовательной среде.

1. В качестве методологической основы проектирования обоснованы идеи гуманистической философии, личностно-ориентированной культурологической теории, антропоцентристский, аксиологический, системный, опережающий подходы, а также научные принципы целостности, интегративности, регионализации, междисциплинарности, преемственности, информатизации.

2. Основной перспективной целью рассматриваемых систем является формирование целостной личности педагога на основе индивидуально персонифицированных практик обучения, интериоризации базовых общечеловеческих, духовных, национальных, региональных ценностей и традиций.

3. Требования к интеграции в систему образования региона, страны определены и реализуются на следующих уровнях:

- *государственном*: законодательные, нормативные акты в сфере государственной образовательной политики;
- *региональном*: организация сетевого взаимодействия; разноуровневое, многофункциональное управление;
- *локальном*: содержание педагогического образования, его процессуальная и технологическая реализация в учреждениях образования;
- *субъектном*: «включенность» педагогов в социокультурную, социальную, профессиональную региональную среду на каждом этапе подготовки.

4. Логика определения модели системы подготовки педагогов соотнесена с требованиями к целевым направлениям развития региона, а также с

необходимостью учета совокупности социально-демографических, производственных, природно-ресурсных, национально-культурных факторов [220], поликультурности и лингвистической региональной среды трансляции.

5. Взаимодействие всех субъектов образовательной сферы регионов осуществляется на сетевой основе в информационной (электронно-информационной, цифровой) образовательной среде с учетом определенных требований к содержательному наполнению ее параметров в едином образовательном пространстве Российской Федерации.

6. Непрерывность педагогического образования реализуется в следующих направлениях: а) сопряженность разноуровневых учебных планов; б) организация единой профессионально-педагогической сети; в) мобильность и вариативность образовательных программ; г) объединение научно-исследовательской, методической и других видов деятельности преподавателей вузов и педагогов образовательных учреждений всех уровней.

7. принцип регионализации соблюдается при конструировании следующих уровней подготовки педагогов:

➤ *организационно-институционального*: кооперация учреждений общего и педагогического образования на территории одной области или субъекта РФ;

➤ *образовательно-процессуального*: а) внедрение дисциплин, реализующих этнокультурные, полилингвальные и другие особенности региона; б) возможность обучения на языках субъектов РФ; в) реализация в образовательных программах содержания педагогического образования, составленного с учетом истории и культуры развития регионов; г) формирование социально-воспитательной среды вуза;

➤ *управленческого*: создание общественных советов и участие представителей работодателей, профессионально-педагогических сообществ региона в организации процесса подготовки обучения и мониторинге его результатов.

Важно при проектировании и организации системы подготовки педагогов в регионе [213] преодолеть проблему разрыва образования и меняющихся трендов

жизни. Это возможно только на основе устойчивого развития систем образования, т. е. сохранения их равновесия при постоянном изменении под воздействием внутренних или внешних факторов [188].

При этом необходимо соблюдать закономерности развития и функционирования образовательных систем, такие как «историчность, целостность, самоорганизация, стремление к увеличению своих размеров и распространению своего влияния на окружение» [40]. Проведенное исследование позволило определить, что на организацию и деятельность региональной системы подготовки педагогов, на успешность и качество ее функционирования воздействуют как детерминированная совокупность внешних и внутренних факторов, так и влияние, обусловленное мировыми, государственными, общественными тенденциями развития.

Поэтому проектирование региональной системы непрерывного педагогического образования в условиях цифровой образовательной среды проходит в несколько этапов:

- 1) определение типа региона на основе анализа стратегии и темпов его развития;
- 2) выявление постоянных и переменных внешних и внутренних факторов, влияющих на формирование образовательной политики в области подготовки педагогов и качества их деятельности;
- 3) формулирование целей развития региональной системы непрерывного педагогического образования;
- 4) определение направлений модернизации;
- 5) выбор модели стратегического проектирования рассматриваемой системы;
- 6) наполнение параметров региональной цифровой образовательной среды;
- 7) составление комплексной программы по развитию системы подготовки педагогов региона в условиях ЦОС на ближнюю, среднюю и дальнюю перспективы.

Стратегическое развитие Российской Федерации, ее субъектов является

одной из приоритетных целей страны как перспективный прогноз, основанный на использовании и мобилизации ресурсов государства и регионов с учетом прогнозируемых изменений среды [169] для решения «совокупности проблем, угроз и возможностей» [280].

Стратегии социально-экономического развития регионов обоснованы необходимостью «сокращения межрегиональных социально-экономических диспропорций» [275] на основе комплексного подхода, учета этнокультурного фактора, интересов, мнения населения [275].

Многообразие субъектов Российской Федерации обусловлено значительными размерами ее территории, многочисленностью этносов, разным ресурсным потенциалом: природным, экологическим, демографическим, экономическим, технологическим и др. Для эффективного пространственного развития государственная политика долгосрочного стратегирования строится с учетом отличительных черт каждого типа региона [275]. Единой классификации типологии субъектов России не существует. В научной литературе [123; 218; 228] типы регионов определяются по различным основаниям:

а) *экономический потенциал*: аграрный сектор с трудо-избыточными ресурсами; индустриально развитые регионы со значительным научным, интеллектуальным, промышленным потенциалом, наличием особо ценных природных ресурсов, культурных или исторических ценностей преобладание добывающей промышленности [71];

б) *географические показатели*: размер территории, климатическая зона, границы региона, освоенность территории и др. [218];

в) *потенциал развития гражданской активности*;

г) *политические факторы*: степень доверия населения к власти, репутация региона в политической среде, численность и уровень профессионализма государственного аппарата, особенности административно-территориального деления и др. [200];

д) *валовой региональный продукт*: высокий (более 160%), повышенный (160–110%), средний (110–80%), пониженный (80–50%), депрессивный (ниже

50%) уровень развития;

е) *уровень инновационного развития*: регионы «локомотивы роста», опорные регионы (высокий инвестиционный потенциал и значительные внутренние ресурсы), депрессивные, особые (необходима значительная поддержка федерального центра в развитии).

Методология региональной типологии и ее выбор являются вопросом обсуждения специалистов разных научных областей. В зависимости от целевых индикаторов в разных исследованиях наблюдается доминирование той или иной типологии. Для нашего исследования важным является определение типа региона по комплексным показателям, влияющим как непосредственно, так и опосредовано на развитие образовательной сферы региона и систему подготовки педагогов для эффективной деятельности в ней. Мы придерживаемся классификации субъектов РФ, приведенной Т. В. Стариковой [197], по комплексному обоснованию совокупности экономических, социальных, инновационных критериев для формирования стратегической цели и направлений их развития.

Определены следующие типы регионов [197]:

- *опережающий*: высокие темпы развития по всем показателям;
- *регрессивный*: средние темпы развития либо отстающие по социальному или (и) инновационному развитию;
- *догоняющий*: средние (отстающие) темпы социального развития, отстающие темпы экономического и инновационного развития.

Выявление целей, приоритетов и направлений образовательной политики в субъектах РФ, которая является ключевым блоком в его развитии, основано на общей стратегии государственной и региональной политики. Поэтому для обоснования совокупности целей модернизации и развития региональной системы непрерывного педагогического образования важным представляется определение типа региона и векторов развития экономической, социальной и других его сфер в едином пространстве России, а также требования к опережающему планированию.

В научных исследованиях понятие образовательной политики рассматривается в разных аспектах:

- *аксиологическом*: общенациональная система целей, ценностей и выработка их внедрения в жизнь;
- *управленческом*: комплекс мер, предпринимаемых органами власти в отношении образования как социального института; деятельность по функционированию образования, определяемая уровнем социально-экономического развития страны, задачами общества на данном историческом этапе;
- *с позиций системно-деятельностного подхода*: целенаправленная деятельность всех субъектов по обеспечению оптимального функционирования всех компонентов системы образования; совместная интегрированная деятельность учащихся, педагогов, родителей, направленная на достижение образовательных целей.

Таким образом, региональная образовательная политика регламентирована определенными государством общими национальными целями, ценностями в соответствии с особенностями общественно-исторического развития. Она реализуется на уровне субъектов РФ органами федеральной и региональной власти посредством совместной деятельности участников системы образования. Определение типа региона предшествует выявлению и конкретизации целей региональной образовательной политики, основанной на принципах, определяющих приоритеты и характер образования [284] в соответствии с единой государственной целью – обеспечением всем гражданам РФ, независимо от места проживания, доступного и качественного образования.

Субъектами образовательной политики в регионе выступают органы власти (федеральный, региональный, муниципальный уровень), органы управления образованием, педагогическое сообщество, родительская общественность и бизнес-сообщество, которые выполняют управленческие (планирование, организация, стимулирование и контроль) функции относительно разноуровневых систем и учреждений образования. Поэтому важным этап проектирования

региональной системы непрерывного педагогического образования является определение совокупности целей образовательной политики относительно требований к подготовке педагогов с учетом региональных условий и условий цифровой образовательной среды.

В качестве основополагающего документа выступает стратегия развития субъектов РФ, составленная с учетом приоритетных целей развития Российской Федерации, что определяет единство ее образовательного пространства, проектирование которого осуществляется с учетом данного периода времени, окружающих факторов и специфики постиндустриального общества [70]. В связи с этим важным представляется выявление факторов, влияющих на организацию и развитие государственного образовательного пространства и входящей в него региональной образовательной среды, в соответствии с которыми строится образовательная политика субъектов РФ, оказывающая непосредственное влияние на проектирование системы педагогического образования.

Под фактором в настоящем исследовании понимаем «движущую силу, причину», обуславливающую направления и приоритеты государственной и региональной образовательной политики России в отношении системы подготовки педагогических кадров. Образование диалектически связано со всеми сферами общественной жизни: экономической, политической, социокультурной. Поэтому и факторы, влияющие на формирование региональной образовательной политики, необходимо рассматривать комплексно в аспекте взаимосвязи с перечисленными сферами.

Социально-экономическое развитие субъектов РФ отражено в стратегии их развития, основанной на прогнозе долгосрочного развития страны. Это определяет требования к учету следующих факторов в подготовке педагогических кадров:

- динамики миграционных и демографических процессов: потребности относительно количества и направлений подготовки педагогов; учета различий этносов, возраста населения региона;
- приоритетных отраслей развития промышленно-производственного

потенциала: содержания воспитательной и профориентационной работы в педагогической деятельности;

- инфраструктуры учреждений образования, культуры и спорта, т. е. возможности создания инновационных форматов их сотрудничества, организации комплексов, кластеров разной направленности;

- уровня развития секторов экономики, роста валового регионального продукта: масштаба и опережающего развития материально-технической и технологической оснащенности образовательных учреждений;

- транспортно-логистической инфраструктуры – обеспечения доступности и качества образовательных услуг;

- преобладания процессов социально-экономического развития (позитивные, стабилизационные, рецессионные и др.): определения типа системы педагогического образования, выбора цели и направлений ее развития;

- форм развития территорий региона (кластеры, агломерация и др.), обуславливающие институциональные и содержательные формы модернизации системы педагогического образования;

- целей и направлений развития информационно-коммуникационных технологий – формирования информационной (цифровой) образовательной среды.

Система образования выполняет важную политико-социальную функцию, выступая в качестве фактора стабильности политического режима. Вместе с тем векторы ее развития основаны на направлениях осуществляемой в данный временной период государственной политики, обусловленной тенденциями развития общества, государства, образования: геополитическими, глобализационными, интеграционными и информационными, а также стремительным распространением Интернета и цифровых технологий в каждой сфере жизни людей.



На модернизацию системы педагогического образования в регионе влияют политические факторы:

➤ *внешние:*

- взаимосвязь российского и международного (Европейского) законодательства в области образования всех уровней подготовки педагогов;
- государственное регулирование системы образования на законодательном и нормативно-правовом уровнях;
- приоритетные направления развития образования, в том числе педагогического;
- государственная образовательная политика;

➤ *внутренние:*

- регулирующие органы и нормы в области образования на уровне субъектов РФ;
- методы управления системой образования и образовательными учреждениями со стороны региона;
- региональная образовательная политика в области системы подготовки педагогов, основанная на требованиях государства и запросах субъектов РФ.

Социокультурное развитие регионов тесно связано с модернизацией системы педагогического образования как фактором формирования ценностей, социальных норм и традиций на государственном и региональном уровнях. Создание региональной социокультурной среды для подготовки педагогов требует ценностного содержательного наполнения образовательной среды, в том числе и цифровой, связанного не только с особенностями субъектов РФ, но и с образцами, нормами поведения в педагогической деятельности [47].

При этом под социокультурной средой региона будем понимать не только совокупность общечеловеческих и профессиональных норм и ценностей, научных технологий, которыми располагают субъекты региональной образовательной среды, но и «коммуникативно-информационный компонент, включающий в себя

художественные произведения и продукцию масс-медиа» [86]. Это предполагает особое наполнение цифрового контента для подготовки педагогов.

Согласно данным исследователей [11], на развитие системы педагогического образования и обеспечение его непрерывности влияют следующие факторы социокультурной среды:

- содержание, мотивационная направленность, структура;
- представления субъектов образовательной сферы и общественных групп региона об основных ключевых аспектах жизнедеятельности общества;
- фундаментальные материальные условия реализации потребностей, целей и интересов жителей региона в данный социально-исторический период развития;
- выработанные и закреплённые в ходе исторической практики развития регионального общества объективные способы организации и регуляции социокультурной жизни людей: ценности, нормы, образцы поведения, действий, социальные институты, типы взаимодействия между людьми и др.;
- индивидуальные характеристики личности педагога, определяющие ее склонности, цели, возможности и интересы при построении жизненного пути и профессиональной карьеры [151].

Таким образом, на формирование региональной образовательной политики в аспекте развития системы непрерывного педагогического образования влияют социально-экономические, политические и социокультурные факторы развития Российской Федерации и ее субъектов, которые отражают особенности, требования, цели регионов и современные тенденции развития общества. Данные факторы относительно системы подготовки педагогов в регионе можно разделить следующим образом (*таблица 8*):

- *по степени устойчивости*: детерминантные (постоянные) и переменные;
- *по степени близости*: внешние и внутренние.

Таблица 8 - Факторы, влияющие на формирование образовательной политики Российской Федерации и ее субъектов

<i>Детерминантные</i>		<i>Переменные</i>	
<i>Внешние</i>	<i>Внутренние</i>	<i>Внешние</i>	<i>Внутренние</i>
Взаимосвязь российского и международного (Европейского) законодательства в области образования на всех уровнях и подготовки педагогов	Приоритетные отрасли развития промышленно-производственного потенциала	Процессы социально-экономического развития	Инфраструктура учреждений образования, культуры и спорта
Государственное регулирование системы образования на законодательном и нормативно-правовом уровнях	Регулирующие органы и нормы в области образования на уровне субъектов РФ	Динамика миграционных и демографических процессов	Цели и направления развития информационно-коммуникационных технологий
	Содержание, мотивационная направленность, структура региональной социокультурной среды	Уровень развития секторов экономики, рост валового регионального продукта	Методы управления системой образования и образовательными учреждениями со стороны региона
	Представления субъектов образовательной сферы и общественных групп региона об основных ключевых аспектах жизнедеятельности общества	Формы развития территорий региона	Региональная образовательная политика в области системы подготовки педагогов, основанная на требованиях государства и запросах субъектов РФ
	Фундаментальные материальные условия реализации потребностей, целей и интересов жителей региона в данный социально-исторический период развития	Приоритетные направления развития образования, в том числе педагогического	Индивидуальные характеристики личности педагога, определяющие ее склонности, цели, возможности и интересы при построении жизненного пути и профессиональной карьеры

## Продолжение таблицы 8

	Объективные способы организации и регуляции социокультурной жизни людей	Государственная образовательная политика	
--	-------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------	--

Необходимость их учета при проектировании региональной системы непрерывного педагогического образования в условиях цифровой образовательной среды обусловила построение алгоритмов определения стратегической цели и векторов ее развития.

На I этапе в соответствии с полученными результатами проведенных исследований, анализом научных работ и практического педагогического опыта необходимо было определить факторы, влияющих на развитие системы подготовки педагогов региона. Процедура анализа факторов внешней и внутренней среды включала:

а) анализ документов, относящихся как к стратегическому развитию систем педагогического образования, так и к развитию регионов (указы Президента РФ, федеральные и региональные законы РФ, подзаконные нормативные документы органов власти РФ всех уровней);

б) обобщение полученных данных в виде построения ментальных карт (Мюллер, Хорст, Т. Бьюзен) до и после анализа экспертами из числа педагогических работников, представителей органов власти и экспертами в области стратегирования. Классификация факторов, оказывающих влияние на развитие региональной системы непрерывного педагогического образования в условиях цифровой образовательной среды, представлена в *таблице 9*.

Таблица 9 - Факторы, влияющие на развитие региональной системы непрерывного педагогического образования в условиях цифровой образовательной среды

<i>Внешние</i>		<i>Внутренние</i>	
<i>Дальнего окружения</i>	<i>Ближнего окружения</i>	<i>Дальнего окружения</i>	<i>Ближнего окружения</i>
Внешняя и внутренняя политика Российской Федерации, в том числе образовательная	Прогноз долгосрочного социально-экономического развития РФ до 2030 г.	Стратегия развития региона	<i>Потребители / уровни</i> – социально-экономический; – социально-педагогический; – профессионально-педагогический; – индивидуально-личностный
Экономика РФ	Политика Министерства науки и высшего образования РФ, Политика Министерства просвещения РФ	Программы развития региона в разных сферах	<i>Административные факторы:</i> тип управления, инструменты управления
Интернет-ресурсы, Технологии	Программы Правительства РФ	<i>Региональная среда:</i> социокультурная, экономическая, демографическая образовательная	<i>Социум:</i> язык, обычаи, культура, этнос, национальности
<i>Единое государственное образовательное пространство</i>	<i>Государственная цифровая образовательная среда</i>		<i>Цифровая образовательная среда</i>
			<i>тип системы (согласно классификации)</i>

Составление классификации типов региональных систем непрерывного педагогического образования в условиях цифровой образовательной среды было основано на результатах сравнительного анализа, проведенного в первой главе настоящего исследования. Параметрами выступили структурные элементы рассматриваемой системы, закрепленные законодательно: содержание образования (Программы и ФГОС, профессиональный стандарт педагога), сеть их реализующих учреждений образования (типы и виды), система управления; тип социокультурной среды; степень открытости границ системы. На основе

комплексного и системного подходов были определены общие основания организации систем непрерывного педагогического образования, что позволило классифицировать их согласно уровням, на которых необходимо осуществлять их модернизацию согласно требованиям к их непрерывности, качеству и в соответствии с условиями региональной цифровой образовательной среды.

➤ На государственном уровне: по типу организации процесса подготовки педагогов:

- а) жестко регламентированная;
- б) вариативная.

Данное разделение позволяет влиять на: формирование стандартов педагогического образования, профессиональных стандартов (цель, содержание, результат деятельности учреждений по подготовке педагогов, их квалификационный уровень подготовки и педагогической деятельности); обеспечение непрерывности процесса педагогического образования; способы организации деятельности рассматриваемой системы, требования к ее содержанию и функциям региона; формирование цифровой образовательной среды в едином информационном пространстве с определением масштаба полномочий субъектов РФ.

➤ На региональном уровне:

- по типу управления:
- а) централизованная;
- б) децентрализованная.

Влияет на способы институциональной инфраструктуры региона, типы взаимосвязей (вертикальных и горизонтальных) между субъектами государственной, региональной образовательной сферы, формулирование целей развития педагогического образования, формирование кадрового педагогического потенциала;

- по способу реализации непрерывности образования:
- а) традиционная;
- б) кластерная;

- в) *уровневая*.

Определяет институциональный, содержательный и структурный способы подготовки педагогов и педагогической деятельности на протяжении профессиональной карьеры. Позволяет регионам самостоятельно определять данный тип организации рассматриваемой системы в соответствии с их потребностями и возможностями, а также уровнем развития цифровой образовательной среды;

- по степени закрытости границ:
  - а) *закрытая*;
  - б) *открытая*;
  - в) *смешанная*.

Влияет на степень самостоятельности учреждений образования, профессионально-педагогического сообщества по формированию целей, содержания, способов коммуникации субъектов образовательной среды как в регионе, так и между регионами. Обусловлена возможностями и качеством региональной цифровой образовательной среды;

- «на основе анализа среды, в которой функционирует система:
  - 1) на основании типа культурного социума:
    - а) *монокультурные*;
    - б) *поликультурные*;
    - в) *кросскультурные*» [98].

Определяет цель, содержание, требования к педагогическому образованию в соответствии с целями и векторами социокультурного развития региона;

- 2) «по типу лингвистической среды трансляции образования:
  - а) *моноязычные*;
  - б) *билингвальные*;
  - в) *полилингвальные*» [98].

Определяет требования к результатам подготовки педагогических кадров в освоении не только русского языка для профессиональной деятельности, но и языка субъекта РФ (в соответствии с законодательством РФ), а также к

обеспечению обучения будущих педагогов на языке, законодательно закрепленном в регионе наряду с государственным.

➤ *На локальном (институциональном) уровне:*

- «по типу институциональной структуры образовательных учреждений

подготовки педагогов:

- а) *локальная;*
- б) *распределительная;*
- в) *интегрированная»* [98].

Изменение данного типа при модернизации рассматриваемых систем влияет на цель, содержание образовательных программ подготовки педагогов, изменение способов взаимодействия участников образовательных учреждений; на эффективность реализации принципа регионализации, расширение функций региональной цифровой образовательной среды по повышению качества педагогического образования;

- «по принципу доминирующей функции в рамках разных парадигм образования:

- а) *гуманистическая;*
- б) *технократическая»* [98].

Направления модернизации будут касаться изменений функций системы непрерывного педагогического образования, цифровой образовательной среды для разумной конвергенции обеих парадигм.

На II этапе была выявлена необходимость определения проблем и перспектив развития региона, влияющих на направления модернизации системы подготовки педагогов, обеспечение ее непрерывности и качества в условиях цифровой образовательной среды. Для этого на основании Swot-анализа стратегии развития региона выявляли негативное и позитивное влияние социально-экономических, политических и социокультурных факторов на образовательную сферу, формирование кадрового педагогического потенциала; определяли тип региона. На данном этапе необходимо было провести



сопоставление типа региона с типом региональной системы непрерывного педагогического образования для формирования перспектив и конкретных шагов по ее проектированию в условиях цифровой образовательной среды.

На III этапе определяли целевую основу проектирования рассматриваемой системы в соответствии со стратегическими целями развития государства, региона, самих педагогов.

На государственном уровне влияние внешней и внутренней политики на образовательную сферу и систему региональной подготовки педагогов косвенно отражено в документах стратегического развития Российской Федерации:

- сокращение межрегиональных различий в уровне жизни населения [275] которое является основой для повышения качества образования в регионах, а следовательно, эффективности педагогической деятельности и опережающем целеполагании системы подготовки педагогов;

- требования к межрегиональному сотрудничеству [275] определяют необходимость создания систем коммуникации между субъектами профессионально-педагогических сообществ регионов и их технологическим (цифровым) обеспечением;

- укрепление экономического суверенитета страны и повышение экономического роста [278] определяют улучшение качества подготовки педагогов регионов для обеспечения образования подрастающего поколения в соответствии с прогнозами и опережающими целями развития экономики страны в современных условиях экономико-политического устройства мира;

- создание возможностей для выявления талантов молодежи для инновационного развития страны [283] требует комплексной региональной подготовки педагогов с акцентом на формирование у них необходимых компетенций в области развития личностного потенциала обучающихся;

- требования к сбережению народа России и развитию человеческого капитала, к сохранению духовно-нравственных ценностей и культурно-исторических традиций страны [283] ставят перед региональной системой педагогического образования цель – создать особое социокультурное

пространство, обеспечивающее воспитание педагогов, их подготовку к передаче культурного наследия, традиций субъектов РФ подрастающему поколению, формирование у них толерантного отношения к этносам, проживающим в регионе.

Данные целевые аспекты конкретизируются на региональном, институциональном и субъектном уровнях в зависимости от специфики и приоритетных целей развития регионов, их институциональной образовательной инфраструктуры, кадрового педагогического потенциала, других особенностей.

Влияние внешних факторов ближнего окружения отражено в документах стратегического планирования РФ, национальном проекте «Образование», федеральных проектах, построенных на его основе, Федеральных образовательных стандартах начального, общего, высшего образования, профессионального стандарта педагога.

Они позволяют конкретизировать цели развития региональных систем непрерывного педагогического образования с учетом:

- содержательного изменения психолого-педагогической, методической подготовки педагогов;
- цифровизации процессов образования и на их основе модернизации технологий обучения и воспитания;
- усиления гуманистической направленности образовательного процесса, повышения ценности человеческого капитала; определения типа региональной системы педагогического образования;
- стимулирования мотивации к непрерывному профессиональному росту педагогов;
- требований к практико-ориентированности, непрерывности, вариативности педагогического образования, адаптированного в соответствии с потребностями региона, личностными профессиональными интересами и запросами педагогов;

- необходимости формирования безопасной и качественной цифровой образовательной среды на институциональном, региональном, государственном уровнях.

Внутренние региональные факторы отложенного влияния на систему непрерывного педагогического образования отражены в стратегических документах планирования деятельности регионов, в концепциях и программах их развития в разных сферах. Их целевое и содержательное наполнение зависит от особенностей региональной среды: социокультурной, экономической, демографической, политической, образовательной. При проектировании современной системы непрерывной подготовки педагогов в регионе данные факторы влияют на все ее компоненты, на задачно-целевое, содержательное, институционально-организационное, технологическое, коммуникативное наполнение определенных параметров Системы согласно составленной в исследовании классификации.

Внутренние факторы ближнего окружения региональной системы непрерывного педагогического образования отражают запросы населения, субъектов образовательной сферы, социума региона, выражающиеся через национальные, этнические, культурные, лингвистические особенности; сложившийся тип административного управления системой образования; институциональные виды образовательных учреждений общего, высшего и дополнительного профессионального образования, типы коммуникативных взаимодействий между ними; региональные педагогические традиции. Учет данных факторов позволяет модернизировать систему подготовки педагогов в регионе на уровне:

- перспективных дальних и ближних целей, отраженных в программе развития рассматриваемой системы, и их конкретизации для административно-управленческого состава региона, учреждений педагогического образования, самих педагогов;

- институциональной и технологической организации деятельности системы, отраженной в проектировании инфраструктуры, вариативных моделях

взаимодействия субъектов образовательной сферы, региональной, локальной воспитательной социокультурной и цифровой образовательной среды.

На IV этапе с учетом конкретизации целей и задач модернизации региональной системы непрерывного педагогического образования, ее классификации, типа развития региона проектирование было направлено на построение направлений и стратегии развития системы подготовки педагогов. Логика исследования позволила определить приоритетные направления развития региональной системы непрерывного педагогического образования в условиях цифровой образовательной среды.

**1. Нормативная модернизация** обусловлена социально-экономическими и политическими факторами развития субъектов Российской Федерации в их целостном единстве. Данные факторы обосновывают аспекты трансформации региональной системы непрерывного педагогического образования в зависимости от типов регионов и потребностей образовательной сферы, а также условий цифровой образовательной среды. В России в настоящее время существуют разные типы регионов – с преобладанием черт традиционного, техногенного или информационного общества:

1) *опережающий тип региона* (проводится инновационная политика, ориентированная на системное изменение механизмов сферы педагогического регионального образования в целях ее оптимизации, повышение качества и доступности);

2) *догоняющий тип региона* (осуществляется компромиссная политика, ориентированная на постепенное изменение системы педагогического образования путем реструктуризации, разделения полномочий в сфере управления, финансирования социальных программ поддержки учителей);

в) *регрессивный тип региона* (проводится умеренно-консервативная политика, предполагающая сохранение стабильного состояния системы образования).

Представленные типы различного устройства регионов отражают изменения механизмов и нормативно-правовых оснований по согласованию

государственной и региональной политики в соответствии с запросами субъектов России в рамках единства образовательного пространства педагогического образования страны.

Концептуальной основой для этого выступают теории гуманистической антропологии и опережающего развития как основа перспективного обеспечения педагогическими кадрами субъектов РФ, отвечающими требованиям профессиональной и личностной подготовки с учетом факторов информатизации, цифровизации и особенностей региональной образовательной среды.

**2. Содержательная и структурная трансформация** системы непрерывной подготовки педагогов, связанная с целевыми ориентирами ее опережающего развития на государственном, региональном, локальном и субъектном уровнях. При этом необходимым условием модернизации подготовки педагогов является учет доминирующих факторов развития региона и возможностей цифровой образовательной среды.

Концептуальной основой выступает теория опережающего развития как основа определяющего значения перспективного кадрового педагогического обеспечения субъектов РФ. Кроме этого, в качестве теоретико-методологической основы *проекта системы в условиях ЦОС* выступили: культурологическая теория опережающего личностно-ориентированного образования, позволившая обосновать опережающее целеполагание, а также сбалансированное стратегирование процесса и содержания подготовки педагогов на основе учета социокультурных тенденций региона.

В основе проектирования рассматриваемой системы положены:

- *поликультурный подход* – учет социокультурных тенденций развития региона;
- *средовый подход*, определяющий, что направления развития системы педагогического образования необходимо проектировать с учетом особенностей и факторов региональной цифровой образовательной среды;
- *интегративный подход* – для обоснования согласованности государственной и региональной систем педагогического образования и

возможностей ЦОС как средства интеграции в единое государственное образовательное пространство;

– *полевой подход*, предполагающий, что через построение совокупности полей, в которых отражены определенные ценности, тип взаимоотношений между субъектами системы непрерывного педагогического образования и определенные параметры наполнения цифровой образовательной среды, повышается качество педагогического образования;

– *аксиологический подход* «как фундаментальная основа содержательного наполнения педагогического образования и цифровой образовательной среды на основе общечеловеческих, национальных и региональных ценностей.

В качестве источников содержательно-смыслового наполнения при проектировании системы выступает: *социальный заказ*, реализованный в нормативных документах (в том числе ФГОС ВО и профессионального стандарта педагога, региональный стандарт подготовки педагога); *традиционный и инновационный педагогический опыт* [98]; *обновленное содержание подготовки педагогов с учетом регионализации и цифровизации образования; факторы развития региона и цифровой образовательной среды*, определяющие уровень и качество развития системы подготовки педагогических кадров в регионе.

Раскрывая содержание проекта, особое внимание уделяли принципам непрерывности в условиях регионального педагогического образования, а также взаимосвязям между структурными, функциональными компонентами системы, составляющими ее ядро.

Рассмотренные закономерности педагогического образования обуславливают следующие принципы проектирования региональной системы непрерывной подготовки педагогических кадров в ЦОС:

– *нормативно-правовые*: организация системы, ее инфраструктура и функции определены на основе законодательных и нормативно-правовых актов органов власти всех уровней; содержание педагогического образования нормативно определено на государственном и региональном уровнях; стратегия

развития системы обоснована и реализуется в рамках целостной образовательной политики государства;

– *организационно-средовые*: цели и направления развития системы определены в рамках стратегии развития региона; структурная модернизация системы и ЦОС обусловлена уровнем развития образовательной и технологической сфер региона, его потребностями и запросами; содержание цифровой образовательной среды формируется на основе целей, определенных в соответствии с внутренними ближними факторами;

– *ценностно-установочные*:

а) персонализация – обеспечение персонифицированного подхода к непрерывному образованию педагогов в ЦОС как основе формирования их целостной личности;

б) мотивационно-интеллектуальная активность всех участников системы путем вовлечения их в процесс педагогического образования;

в) регионализация через содержательное наполнение цифровых ресурсов ЦОС в соответствии с запросами социума и ценностно-нормативными компонентами региональной среды;

– *сопоставительно-адаптационные*: вариативное представление содержательного контента в соответствии с профессиональным, технологическим уровнем субъектов образовательного процесса; релевантность – актуальность содержания педагогического образования его профессиональному контексту и контексту учебной дисциплины;

– *инновационно-практические*, обеспечивающие индивидуализацию процесса подготовки педагогов для достижения результативности педагогической деятельности; коммуникативность, или реализацию профессиональной коммуникации между всеми участниками образовательной сферы региона; вариативность ролей педагогов в условиях цифровой образовательной среды: обучающегося, партнера, наставника, менеджера.

Структурное обновление основано на опыте позитивных практик создания кластеров, комплексов разного типа для обеспечения непрерывности и опирается на интегративный, системный подходы, принцип регионализации.

**3. Конструирование профессиональной сети** субъектов региональной системы педагогического образования на основе ресурсов цифровой образовательной среды для обеспечения непрерывности подготовки и профессионального развития педагогов, их синергетического взаимодействия и возможности дискурсивной оценки со стороны органов управления системой педагогического образования как в регионе, так и на государственном уровне.

V этап проектирования обновленной региональной системы непрерывного педагогического образования основан на выборе модели стратегического проектирования, определенной на основе результатов научных исследований.

На основе классификации стратегий проектирования в научной литературе нами были определены следующие модели стратегий проектирования системы в ЦОС.

*1. Линейно-структурная.* Действия направлены на последовательное изменение структурных компонентов рассматриваемой системы и цифровой образовательной среды (ЦОС). К данному типу стратегии проектирования можно отнести слияние педагогических институтов с другими вузами региона, в результате чего образуются многопрофильные университеты. При этом важно отметить, что выполняемые педагогическими вузами функции остаются неизменными или меняются незначительно. Так, данная стратегия проектирования была реализована в Северном (Антарктическом) федеральном университете им. М.В. Ломоносова, Петрозаводском государственном университете, Приднестровском государственном университете им. Т.Г. Шевченко и др.

*2. Линейно-функциональная.* Действия направлены на последовательное изменение функций рассматриваемой системы и ЦОС. Она чаще всего применяется на уровне региональных вузов, в которых для подготовки педагогов разработаны учебные дисциплины с учетом особенностей поликультурной среды



региона с опорой на современные изменения цифровой образовательной среды на локальном уровне. Например, в Рязанском государственном университете им. С.А. Есенина реализуется программа магистратуры по профилю подготовки «Поликультурное образование», в содержание которой включены дисциплины, учитывающие особенности региональной социокультурной сферы. В Нижегородском государственном педагогическом университете им. Козьмы Минина внедрена индивидуально-командная модель подготовки педагогов, основанная на активном использовании цифровых ресурсов, позволяющая не только выстраивать карты роста обучающимися, но и дающая возможность работодателям региона ознакомиться с их достижениями. В Российском государственном педагогическом университете им. А.И. Герцена развивается единая информационно-образовательная среда, обеспечивающая индивидуальный подход к каждому студенту. Виртуальный педагогический класс реализуется для четырех районов Омской области в Омском государственном педагогическом университете.

3. *Разветвленно-комплексная.* Здесь параллельно разрабатываются комплексные программы действий по нескольким направлениям выявленных проблем системы и ЦОС, при этом работают эксперты разных научных и профессиональных областей. Так, на основе этой модели было осуществлено проектирование систем непрерывного педагогического образования, в результате чего образованы кластеры (Южный федеральный университет, Волгоградский государственный социально-педагогический университет, Омский государственный педагогический университет и др.), базовые кафедры педагогических вузов в учреждениях образования (Мордовский государственный педагогический институт им. М.Е. Евсевьева), научно-методический совет (Северо-Кавказский федеральный университет) по развитию педагогического образования.

4. *Адаптивная.* Сначала определяется первое действие, все остальные определяются исходя из полученных на первом этапе результатов.

При выборе стратегии проектирования важно определить тип региона на основе анализа стратегии его развития, согласно типологии регионов по темпам их социального, экономического и технологического развития (опережающий, догоняющий, регрессивный). Стратегия проектирования региональной системы непрерывного педагогического образования в цифровой образовательной среде должна быть соотнесена с существующими возможностями региона и целями его перспективного развития. Подобной стратегии в проектировании системы на уровне региона не обнаружено.

В рамках избранной стратегии проектирования определяется последующее наполнение цифровой образовательной среды для реализации педагогического образования в региональной системе, которое необходимо осуществлять на разных уровнях, неразрывно связанных между собой и образующих интегративный конструкт: субъектный, локальный (институциональный), региональный. Кроме этого, цифровая образовательная среда должна выполнять обозначенные в параграфе 3.1. функции по реализации педагогического образования и педагогической деятельности, внутренние и внешние функции региональной системы непрерывного педагогического образования в соответствии с определенными целями и векторами ее развития.

Результаты алгоритмического определения целей и векторов стратегического развития региональной системы непрерывного педагогического образования в цифровой образовательной среде представлены на *рисунке 6*.

Таблица 10 - Результаты алгоритмического определения целей и векторов стратегического развития РСНПО в ЦОС

Стратегические целевые ориентиры		ПОСТОЯННЫЕ ФАКТОРЫ	Цель развития	1. Субъектный уровень 2. Институциональный уровень 3. Региональный уровень 4. Государственный уровень	<b>Направления развития</b> 1. Нормативная модернизация 2. Структурная трансформация и содержательное изменение 3. Конструирование профессиональной сети субъектов региональной системы педагогического образования	Цифровая образовательная среда	функции
Внешние дальние факторы	Стратегия пространственного развития РФ до 2025 года Стратегия экономической безопасности РФ на период до 2030 года Стратегия научно-технологического развития РФ Стратегия национальной безопасности РФ Указ Президента РФ «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года		ЗАДАЧИ	Конкретизируются в зависимости от цели			
	Внешние ближние факторы						Прогноз долгосрочного социально-экономического развития РФ до 2030 г. Прогноз социально-экономического развития РФ на период до 2036 г. Национальный проект «Образование» Федеральный проект «Учитель будущего» Федеральный проект «Современная школа» Федеральный проект «Современная цифровая образовательная среда» Единство государственного образовательного пространства ФГОС ОО, ВО Профессиональный стандарт педагога Единство цифровой образовательной среды
Внутренние дальние факторы			Стратегия развития региона Программы развития региона в разных сферах <b>Региональная среда:</b> Социокультурная, экономическая, демографическая образовательная	ТИП РЕГИОНА			Опережающий Догоняющий Регрессивный
Внутренние ближние факторы	<b>Запросы потребителей Социум:</b> Язык, обычаи, культура, этнос, национальности Административные органы Учреждения образования педагогов	Единая платформа	Цифровая				

Таким образом, в практике развития региональных систем непрерывного педагогического образования все большее распространение получает новый формат отношений всех ее субъектов, обоснованный дидактическим, организационным и управленческим потенциалом цифровой образовательной среды, социокультурным, экономическим, научно-техническим и технологическим развитием региона и основанный на положениях гуманизма, конструктивизма, требованиях опережающего развития в современных условиях.

### **Выводы**

В настоящей главе представлен анализ современного состояния педагогической науки и практики в контексте цифровизации образования, конкретизированы проблемы и перспективы развития подготовки педагогических кадров в цифровой образовательной среде; обоснованы подходы к выявлению и систематизации факторов региональной среды, влияющих на опережающее развитие системы непрерывного педагогического образования; обоснована прогностическая модель подготовки педагогов в условиях региональной цифровой образовательной среды.

Опираясь на разработанные теоретические основы обновления педагогического образования средствами цифровой образовательной среды, в работе сделан вывод, что основной акцент в подготовке педагогов к деятельности в условиях цифровизации образования должен быть сделан на интеграции ее целевого, ценностного, содержательного и технологического компонентов.

Опираясь на гуманистическую теорию личностно-ориентированного и культуросообразного образования и исходя из идеи целостности региональной системы непрерывного педагогического образования было показано, что использование возможностей цифровизации при подготовке педагогов будет оптимальным при соответствии определенным характеристикам.

На основе проведенного анализа были сделаны выводы о необходимости проектирования инновационной системы подготовки педагогических кадров с

учетом возможностей и условий цифровой образовательной среды для обеспечения непрерывности и регионализации педагогического образования. Было определено, что наряду с общими тенденциями развития рассматриваемых систем, в каждом регионе имеются отдельные особенности, отражающие их инновационные перемены, которые обусловлены как динамикой образовательного процессов, так и характеристиками стратегического регионального планирования (О.В. Ерашова, П.В. Лепин, Р.М. Платонова, Л.Л. Редько и др.).

Опираясь на идеи опережающего и системного подхода, было определено, что проектирование региональной системы непрерывного педагогического образования в условиях цифровой образовательной среды необходимо осуществлять, исходя из общего плана стратегии развития региона.

Разработаны и научно обоснованы методологические основы проектирования региональной системы непрерывной подготовки педагогических кадров в цифровой образовательной среде на основе синтеза преимуществ традиционной системы непрерывного педагогического образования, принципов регионализации, цифровизации и поликультурности образования.

Формализацией проекта региональной системы непрерывного педагогического образования *в условиях цифровой образовательной среды региона* выступила разработанная нами *региональная модель подготовки современных педагогов (далее модель)*, включающая следующие уровни: государственный, региональный, локальный, субъектный. Модель состоит из компонентов: целевого, концептуально-методологического, содержательного, процессуально-технологического и диагностического, реализация которых происходит на основе условий атрибутивности, обусловленности и эффективности.

## Глава 4. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ АПРОБАЦИЯ МОДЕЛИ РЕГИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

### 4.1. Содержательные и процессуальные характеристики региональной системы подготовки педагогических кадров (на примере Приднестровья)

Качество педагогического образования выступает основной характеристикой, позволяющей не только оценивать функциональную деятельность системы подготовки педагогических кадров на государственном и региональном уровнях, но и выступает фундаментом для ее организации.

Терминологический анализ понятия «качество» позволил определить несколько аспектов его использования:

- *в философии*: «фиксируемая сознанием определенность того или иного предмета, неотделимая от самого факта его существования как данного предмета; философская категория, выражающая существенную определенность предмета, благодаря которой существует именно такой, а не иной предмет» [138];
- *в контексте социокультурного подхода* - степень достоинства, ценности, пригодности вещи, действия и т.п., соответствия тому, какими они должны быть;
- *в экономическом аспекте*: измеримая количественная характеристика продукта; соответствие назначению, стандартам [138].

Анализ нормативно-правовой базы РФ позволил определить, что «словосочетание «качество образования» появилось в Законе РФ «Об образовании» в 90-х гг.

В научных исследованиях *качество образования* рассматривается как:

- 1) *характеристика системы образования*, отражающая степень соответствия: *нормативным требованиям* [138] (сбалансированное соответствие процесса, результата образования, функций образовательной системы нормам (стандартам); *социальным нормам общества* [9] (совокупность иерархически

организованных, социально значимых сущностных свойств, параметров образования» [138]; *личностным ожиданиям* [124] (уровень развития способности решать проблемы в сфере теории и практики профессиональной деятельности);

2) управление *соотношения цели и результата образования* на государственном, региональном, локальном и субъектном уровнях [124];

3) способность *образовательного учреждения* удовлетворять установленные и прогнозируемые потребности личности, общества и государства;

4) способность удовлетворять *«рыночно-экономическую» «тенденцию,* акцентирующую необходимость изучения и удовлетворения спроса на определенные типы и виды образования и стремление к экономической эффективности образовательных систем (Я.И. Кузьминов, Н.В. Цхададзе, В.В. Чекмарев и др.);

5) необходимость акцента *на гуманистическую составляющую* качества образования и недопустимость переноса экономических критериев на сферу образования, поскольку образование является социокультурным феноменом, требующим гуманитарного подхода к анализу (А.Г. Бермус, А.П. Валицкая, В.Г. Воронцова, С.Г. Вершловский, В.В. Горшкова и др.) [138].

Разные подходы к пониманию качества образования предполагают широкий спектр его оценивания, неразрывно связанного как с образовательной, так и с профессиональной сферами.

«Качество педагогического образования всегда связано с ориентацией потенциала и ресурсов профессионально-образовательных программ на конечный результат - выпуск специалистов, готовых теоретически и практически решать профессиональные задачи, умеющих создавать, применять и корректировать систему собственной профессиональной деятельности, самостоятельно получать новые знания и проводить исследования в сфере педагогической теории и практики.

Традиционная теория и практика оценки качества педагогического образования связана с конкретной фиксацией на образовательном учреждении

или субъекте образовательного процесса» [124]. Однако, в рамках нашего исследования, необходимо комплексно рассмотреть разные направления и научные подходы к достижению качества, исходя из полученных результатов в 1, 2, 3 главах диссертации.

Методология оценки качества, по мнению ученых [110; 138], должна базироваться на трех основных методологических учениях в педагогической науке: системном, личностном и деятельностном подходах. Качество подготовки педагогов в региональной системе непрерывного педагогического образования, таким образом, необходимо оценивать:

➤ с позиций *системного подхода*:

а) в рамках составляющих компонентов: *структурного* (уровень организации системы и тип взаимосвязи между ее субъектами) *функционального* (соответствие выполнения определенных функций, как отдельными компонентами, так и системой в целом); *коммуникативного* (степень взаимодействия с другими системами на внутри-, межрегиональных уровнях); *интегративного* (степень учета внешних и внутренних факторов в развитии системы);

б) относительно *свойств рассматриваемой системы* в регионе согласно разработанной нами ее типологии. На региональном уровне осуществляются два вида контроля: 1) *репутационная (экспертная) оценка* [124] внутренних характеристик системы с учетом мониторинга ее соответствия планируемому уровню педагогического образования - социальный заказ общества; 2) *общее оценивание*, направленное на определение качества системы согласно ее характеристикам: непрерывности, регионализации (учет и обеспечение необходимых ресурсов региона; эффективность управления);

➤ в аспекте *деятельностного подхода*:

а) *качество выполнения функций системы* подготовки педагогов в региональной цифровой образовательной среде (п.1.1. глава I диссертации): *опережающе-перспективной* (уровень согласования целей развития системы со стратегическими целями и векторами развития государства, региона); *ценностно-*



*смысловой* (оценивание цифрового контента относительно его наполнения содержанием, обеспечивающим усвоение общечеловеческих, педагогических, национальных, региональных ценностей); *лично-педагогической* (качество осуществления самоидентификации педагогов на основе электронного портфолио); *предметной* (уровень обеспечения предметности «профессионально-педагогического социума, культуры, областей учебных дисциплин через цифровой накопительный банк данных» [99]); *информационной* (соответствие содержания информации, находящейся в едином цифровом ресурсе нормативным и общепедагогическим требованиям доступности, научности, достоверности и др.); *конструктивно-проектировочной* (уровень соответствия цифрового контента, ресурсов возможности осуществления проектной деятельности педагогов региона, страны); *организационно- профессиональной* (качество интеграций мировых, государственных тенденций модернизации педагогического образования в регионе); *компетентностно – формирующей* (качество обеспечения формирования компетенций педагогов региона на локальном уровне, в процессе осуществления ими профессиональной деятельности); *технологической* (уровень соответствия региональной цифровой образовательной среды и процесса опережающей подготовки педагогов современным требованиям информатизации и цифровизации образования); *стимулирующей* (качество организации профессиональной образовательной среды для взаимодействия педагогов на уровне страны и региона, размещение информации о конкурсах, грантах, проектах и др.); *персонализации* (уровень «использования цифровых образовательных технологий для выявления дефицитов педагогической деятельности, построения индивидуального маршрута профессионального развития; организация наставничества в онлайн режиме» [99]);

б) качество *организации процесса подготовки педагогов* на всех уровнях. Мониторинг вариативности и разнообразия форм взаимодействия субъектов региональной образовательной сферы; уровень участия работодателей в процессе педагогического образования; качество полилингвальной и поликультурной среды для подготовки педагогов и др.

➤ в рамках *личностного подхода*:

а) качество реализуемого уровня образования в учебном учреждении и за его пределами, основанное на результативной (внешней) оценке, ориентированной на измерение конечных результатов обучения педагогов;

б) «достигнутый уровень образования, включающий результаты образования, под которыми понимаются не только собственно образовательные достижения, общеучебные умения, знания, навыки, опыт профессионально – педагогической творческой деятельности, но и система отношений к изучаемым предметам, мотивация обучения, определенный уровень общего личностного развития педагогов» [124];

в) условия включения самого обучаемого в процесс конструирования содержания и технологий своего образования через реализуемые технологии обучения и практику;

г) способы моделирования сущностных профессиональных функций педагога через организацию собственной деятельности;

д) реализация целей и задач педагогической деятельности в содержании учебных курсов при подготовке педагогов в вузе и дальнейшая их реализация в учебных дисциплинах образовательных программ учреждений дополнительного профессионального образования.

Таким образом, рассмотрение качества педагогического образования с методологических позиций выделенных научных подходов, позволяет комплексно проанализировать качество организации и развития региональной системы непрерывного педагогического образования в условиях цифровой образовательной среды на разных уровнях и в отношении различных субъектов образовательной сферы региона. Системный, деятельностный и личностный подходы взаимосвязаны между собой и взаимообусловлены: качество подготовки педагогов не только зависит от качества реализации функций каждым компонентом региональной системы непрерывного педагогического образования, но и влияет на качество образовательной сферы региона и страны.

Проведенный в 1 главе диссертации понятийно-терминологический, методологический анализ направлений модернизации рассматриваемой системы позволил определить ее с разных позиций. Это позволяет определить следующие подходы к достижению качества педагогического образования:

➤ *в институциональном аспекте* определяется качество: управления руководителем учреждением; учебного плана; среды (условий в которых работают преподаватели и студенты); предлагаемого обучения; результатов, которые достигают студенты и выпускники вуза в рамках реализации принципов непрерывности, регионализации, информатизации и цифровизации образования;

➤ *в рамках приоритетной целевой основы* осуществляется мониторинг интеграции целей подготовки педагогов на государственном, региональном, локальном, субъектном уровнях и их соответствия требованиям стратегической национальной и региональной образовательной политики, запросам общества, задачам непрерывного личностного и профессионального развития педагогов;

➤ *содержательный аспект* требует соответствия психолого-педагогических, предметно-методических, информационно-технологических знаний задачам целостности, культурно-антропологической парадигме образования и определенных методологических подходов на основе консолидации современных достижений науки, образования, информационных, цифровых технологий, образовательного потенциала региона;

➤ *с позиций организации процесса подготовки педагогов* качество достигается путем последовательных действий и процедур в целостной системе непрерывной подготовки педагогов в условиях опережающей стратегии развития государства, субъектов РФ и цифровой трансформации общественного уклада жизни.

Рассмотрение качества педагогического образования в представленных аспектах позволит своевременно корректировать организацию, осуществлять проектирование и деятельность системы подготовки педагогов в соответствии с требованиями региона.

Относительно нормативного определения [259] системы образования качество педагогического образования в регионе целесообразно оценивать следующим образом:

- *деятельность образовательного учреждения с позиции государственного контроля.* В настоящее время данный подход предполагает 4 вида оценки (в соответствии с Российским законодательством, ФГОС ВО): «лицензирование, связанное с оценкой условий, которые существуют в образовательном учреждении; аттестация, связанная с оценкой того, как выпускники вуза освоили государственные образовательные стандарты; аккредитация, определяющая статус, тип и вид учреждения; инспектирование, определяющее исполнение законодательных и нормативных актов» [124];

- *степень реализации преемственности между разными уровнями и региональными учреждениями подготовки педагогов.* На уровне регионов оценивание качества педагогического образования необходимо осуществлять, опираясь на результаты сравнительного анализа программ подготовки педагогов в высших учебных заведениях и в учреждениях дополнительного профессионального образования по следующим направлениям: а) согласованность целей, задач, содержания программ; б) баланс теории и практики подготовки; в) преподавательский состав реализации программ: объединение ученых, экспертов и практиков; г) содержание образовательных программ (система смыслов, ориентировочных основ); д) подготовка к осуществлению педагогом целеполагающих, мотивирующих, обучающих, развивающих и воспитательных функций; е) наличие междисциплинарных учебных курсов;

- *оценка достижений образовательных стандартов и установление уровня образованности педагогов.* «Под уровнем образованности понимается уровень развития способности решать проблемы в сфере теории и практики профессиональной деятельности. Уровни образованности связаны с уровнями решаемых проблем, общим образовательным информационным пространством, методами решения проблем и познавательной базой их решения. Поэтому динамика процесса перехода от элементарной профессиональной грамотности

(выбор решения на основе заданных критериев) через развитие функциональной грамотности (выбор решения на основе применения правил и норм конкретной ситуации) к формированию профессиональной компетентности (теоретически обоснованной и практически верифицируемой характерный выбор решения) является критерием качества педагогического образования» [124].

- *качество управления системой педагогического образования* на государственном, региональном, муниципальном и локальном уровнях. Это предполагает оценивание целенаправленной деятельности субъектов управления различного уровня, обеспечивающей оптимальное функционирование и развитие системы перевод ее на новый, качественно более высокий уровень по фактическому достижению цели с помощью необходимых оптимальных условий, способов, средств и воздействий.

Таким образом, результаты научных исследований по проблеме качества педагогического образования позволили определить широкий спектр подходов к данному педагогическому феномену в рамках его реализации в региональной системе непрерывной подготовки педагогов в условиях цифровой образовательной среды, что позволяет разделить их согласно уровням следующим образом:

- *государственный уровень*: осуществление процесса подготовки педагогов и контроль качества педагогического образования путем установления соответствия требований нормативно-правовых актов к организации данного процесса на институциональном уровне соответствующими органами управления;
- *на региональном уровне* достижение качества педагогического образования носит более конкретный характер и требует: а) качества каждого компонента структуры рассматриваемой в диссертации системы, определенного типа их взаимосвязи, как внутри нее, так и с другими социальными системами региона, государства; б) качества выполнения структурными компонентами определенных функций, позволяющих реализовывать процесс подготовки педагогов в соответствии со стратегией развития регионов; в) организации в регионе определенного типа модели педагогического образования на основе

целевых установок, запросов и потребностей субъектов региональной образовательной сферы; г) качества региональной цифровой образовательной среды, интегрированной на определенных условиях в единое образовательное пространство государства и позволяющей осуществлять опережающую подготовку педагогов;

➤ *на локальном уровне достижение качества* определяется, исходя из: а) определения типа модели многоуровневой системы подготовки педагогов: традиционной, сетевой, комплексной, интегративной, информационной; б) качества каждого блока педагогического образования, реализуемого в образовательном учреждении: обязательных дисциплин, психолого-педагогического, предметно-методического, социально-культурологического и степени их интеграции на основе определенных требований (п.2.1. глава II диссертации); в) качества организации социально-воспитательной и цифровой образовательной среды учреждений подготовки и повышения квалификации педагогов; г) профессионального уровня кадрового научно-педагогического состава и используемых ими современных образовательных технологий;

➤ *субъектный уровень* предполагает оценивание качества подготовки и педагогической деятельности педагогов в соответствии с образовательными, профессиональным и региональным стандартами. Профессиональная компетентность педагога - один из ключевых показателей и критериев качества педагогического образования. Под профессиональной компетентностью специалиста (В.А. Сластенин, Ю.В. Варданян) исследователи понимают единство теоретической и практической готовности и способности выпускника педагогического вуза к осуществлению педагогической деятельности.

Необходимо отметить, что на всех уровнях педагогического образования его качество зависит от качества цифровой образовательной среды, ее технологических и методических возможностей, влияющих на выполнение функций региональной системой непрерывного педагогического образования и функций педагогической деятельности, обеспечивающей непрерывность и целостность этих процессов.

В настоящее время исследователями определена необходимость комплексного подхода к достижению качества педагогического образования и выделены следующие типы стратегий его совершенствования [18]:

а) *мотивационно-ценностная*, направленная на насыщение содержания педагогического образования ценностями педагогической профессии, общечеловеческими, национальными, региональными ценностями и определение механизмов овладения ими педагогами и способов их передачи подрастающему поколению с помощью современных цифровых ресурсов и технологий;

б) *системно-структурная стратегия* для повышения качества требует изменения структуры системы подготовки педагогов на уровне региона и соотношения между отдельными его компонентами с целью обеспечения непрерывности профессионального самосовершенствования педагогов;

в) *социально-прагматическая стратегия* определена в рамках технократической образовательной парадигмы требований к повышению практической направленности педагогического образования;

г) *критериально-оценочная стратегия* направлена на повышение качества педагогического образования за счет большей объективности и прогностичности используемых критериев и способов оценки результатов подготовки педагогов и их профессиональной деятельности.

Рассмотренные стратегии повышения качества педагогического образования касаются модернизации структурных компонентов данного процесса: цели, содержания, процесса и результатов и предполагают преемственность между подготовкой и профессиональной деятельностью педагогов.

Многие научные исследования посвящены повышению качества подготовки педагогов на субъектном уровне и связаны с тенденцией стандартизации педагогического образования и интеграцией российской образовательной системы в мировую на условиях Болонского соглашения. Переход вузов на стандарты 3-го поколения предполагает формирование критериев качества педагогического образования в рамках компетентностного подхода. «Качество

профессионального образования оценивается по уровням профессиональной компетенции, а также отдельных ее компонентов - компетенций. Основанием для оценки компетенций являются государственные образовательные стандарты нового поколения. Компетентность характеризует не только деятельность, но и самого педагога как субъекта в его самостоятельном взаимодействии с окружающим миром. Благодаря этому свойству компетентность интегрирует профессиональные и личностные качества педагога» [138].

Существует несколько подходов к рассмотрению профессиональной компетентности педагога.

Так, Н. В. Кузьмина, В. А. Слостенин, В. Н. Симонов, Н. Ф. Талызина и др. рассматривают компетентность в рамках *функционально-деятельностного подхода* как единство теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности, к выполнению профессиональных функций. Основные параметры профессиональной компетентности, при этом, заданы через функциональную структуру педагогической деятельности: специальная и профессиональная компетентность в области преподаваемой дисциплины; методическая компетентность; дифференцированно-психологическая компетентность, аутопсихологическая компетентность.

С точки зрения *лично-деятельностного подхода* (Ю. Н. Кулюткина, А. К. Маркова, Л. М. Митина, Г. С. Сухобская и др), труд и личность педагога рассмотрены в непрерывном единстве через специфику педагогической деятельности и его взаимодействие с другими людьми и «выделяют следующие компоненты профессиональной компетентности педагога: специально-деятельностная, социальная, коммуникативная, личностная, индивидуальная.

С позиции *аксиологического подхода* (К. А. Абульханова-Славская, Б. С. Гершунский, В. Г. Воронеж, Н. С. Розов) компетентность рассматривается в ценностном аспекте. Профессиональная компетентность предполагает введение человека в общекультурный мир ценностей, и именно в этом пространстве человек реализует себя как специалист и профессионал. В русле этого подхода выделяют следующие компоненты профессиональной компетентности педагога:



лично-гуманная ориентация; свободная ориентация в предметной деятельности; владение современными педагогическими технологиями; умение интегрироваться с педагогическим опытом» [138]; наличие креативности; способность к рефлексии.

В рамках *профессиологического подхода* (ученые РГПУ им. А.И. Герцена) выделены следующие группы задач, к которым должен быть готов выпускник педагогического вуза:

- 1) умения педагога видеть субъекта в образовательном процессе;
- 2) умение строить образовательный процесс, ориентированный на достижение целей конкретной ступени образования;
- 3) умения устанавливать взаимодействия с другими субъектами образовательного процесса;
- 4) умение создавать и использовать в педагогических целях образовательную среду;
- 5) умение проектировать и осуществлять профессиональное самообразование.

Опыт анализа фронтальных тематик позволил ученым Южного Федерального университета [160, с.635] выделить профессиональные компетенции будущего для педагогов:

1. Жесткие (hard) профессиональные компетенции, связанные с изменениями в технологии и организации работы:
  - умение организации и сопровождения проектной деятельности;
  - образовательный дата-инжиниринг и педагогический дизайн;
  - тьюторское сопровождение; сопровождение учащихся с особыми образовательными потребностями;
  - реализация образовательных процессов в новых условиях;
  - образовательный маркетинг, предпринимательство и фандрайзинг;
2. Мягкие (soft) компетенции, которые можно применять во всех профессиях и социальных и личных ситуациях:

- компетенции и знания, помогающие справляться с фундаментальной изменчивостью, неопределенностью будущего;
- компетенции, связанные с укреплением личной устойчивости и умением понимать будущее;
- компетенции, помогающие справиться с растущей сложностью цивилизации;
- компетенции и знания, связанные с умением жить и работать в мире информационных и коммуникационных технологий, в том числе знания и компетенции, связанные с базовыми навыками программирования, поиска информации, навыки обработки информации;
- знания и компетенции, связанные с тем «что не могут выполнять машины», например эмпатия, эмоциональный или межличностный интеллект, телесно-кинестетический интеллект и натуралистический интеллект, а также укрепление способности к сотворчеству и искреннему служению другим;
- знания и навыки, связанные с целенаправленной мультидисциплинарностью, стремлением к достижению мастерства в различных сферах работы и жизни.

### 3. Надпрофессиональные компетенции для отрасли «Образования (из «Атласа новых профессий»):

- системное мышление – умение определять сложные системы и работать с ними;
- умение управлять проектами и людьми;
- межотраслевая коммуникация – понимание технологий, процессов и рыночной ситуации в смежных и несмежных ситуациях;
- программирование-робототехника-искусственный интеллект;
- мультиязычность и мультикультурность – свободное владение английским и знание второго языка, понимание национального и культурного контекста стран-партнеров и т.д.
- умение работать с коллективами, группами и отдельными людьми;
- клиенто-ориентированность- умение работать с запросами потребителей;

- способность к художественному вкусу и др.

Вышеперечисленные подходы к качеству педагогического образования, основанному на формировании необходимых компетенций педагогов, подтверждают необходимость его организации на основе аксиологического, системно-деятельностного, личностного, опережающего подходов с учетом принципов непрерывности, информатизации в рамках вариативности методических и технологических условий. Современные требования к целостности формирования личности педагогов требуют их комплексного учета в системе педагогического образования.

Поэтому в рамках решения цели и задач нашего исследования, качество педагогического образования, связанное с формированием определенных компетенций педагога, будем рассматривать относительно функций педагогической деятельности, определенных нами во 2 главе диссертации: функции социализации подрастающего поколения, осуществления образовательного процесса, профессионально-личностного развития. Критериями для его оценивания выступят уровни Регионального стандарта подготовки педагогических кадров.

Проведенный анализ научных подходов к достижению качества подготовки педагогов, выявленные в диссертации направления и способы проектирования, модернизации региональной системы непрерывного педагогического образования, необходимость ее построения в рамках стратегии развития Российской Федерации, ее субъектов позволяют определить следующие положения:

1) качество педагогического образования в региональной системе зависит от качества каждого уровня подготовки педагогов (государственного, регионального, локального, субъектного), которые взаимосвязаны и взаимообусловлены его целью, содержанием, процессом и требованиям к результатам;

2) повышение качества подготовки педагогических кадров требует обеспечения непрерывности данного процесса и профессиональной деятельности

педагогов на уровне региона на основе разнообразных типов моделей реализации педагогического образования;

3) направления повышения качества педагогического образования зависят от избранной стратегии проектирования региональной системы подготовки педагогов и носят опережающий характер;

4) механизмом контроля над качеством педагогического образования является мониторинг, выступающий как часть государственной программы в области образования, в которую вовлечены разные объекты педагогического образования страны;

5) оценивание качества педагогического образования для разных субъектов региональной образовательной сферы (органы управления, образовательное учреждение, студенты, педагоги, цифровая образовательная среда) требует разных параметров.

Исходя из данных положений, нами составлена стратегическая карта достижения качества педагогического образования с учетом условий цифровой образовательной среды, которая содержит описание набора стратегических целей и причинно-следственных связей между компонентами региональной системы подготовки педагогов (*таблица 11*).

Все указанные в таблице компоненты взаимосвязаны между собой, качество каждого из них взаимообусловлено и зависит от качества деятельности субъектов каждого уровня педагогического образования. Поэтому подходы к достижению качества подготовки педагогов не только обусловлены методологическими и научными требованиями, но и обоснованы конкретными процедурами модернизации региональной системы.

Таблица 11 - Стратегическая карта достижения качества педагогического образования

<i>уровни подготовки педагогов</i>	<i>Целевая основа</i>	<i>Требования к достижению качества педагогического образования</i>	<i>Технологический способ достижения качества педагогического образования</i>	<i>Требования к реализации педагогического образования для достижения его качества</i>
<i>Государственный</i>	реализация социального заказа общества к качеству подготовки педагогов	содержание нормативно-правовых документов в образовательной сфере, стандарты образования, профессиональный стандарт педагога	процедуры государственного мониторинга качества педагогического образования	реализация в единой государственной образовательной среде; многоуровневость системы педагогического образования
<i>Региональный</i>		Региональные нормативно-правовые документы в сфере педагогического образования; Стратегия развития региона; Региональный стандарт подготовки педагогических кадров	функции региональной системы непрерывного педагогического образования; функции педагогической деятельности; стратегия развития региональной системы непрерывного педагогического образования	требования к организации и наполнению параметров цифровой образовательной среде
<i>Локальный</i>		Концепция развития образовательного учреждения; Локальные нормативные акты организации процесса подготовки педагогов; Основные образовательные программы; Программы учебных дисциплин	формирование необходимых компетенций для профессиональной деятельности и личностного развития; модель подготовки педагогов на уровне образовательного учреждения	учебно-методические материалы; организация образовательной среды вуза (информационная, цифровая, социально-воспитательная и др.)
<i>Субъектный</i>		формирование целостной личности педагога	Положительная мотивация к педагогической профессии; Требования к уровню подготовки	Самоорганизация, самоменеджмент, владение цифровыми образовательными технологиями; Коммуникативные, сетевые умения

В связи с этим, современные подходы к достижению качества непрерывного педагогического образования в регионах Российской Федерации и в Приднестровье определены нами как «совокупность определенных процедур, последовательных действий, направленных на модернизацию региональной системы подготовки педагогов в соответствии с ее закономерностями, для повышения способности удовлетворять установленные, прогнозируемые потребности личности, общества, государства в условиях цифровой образовательной среды».

Для обоснования подходов к достижению качества педагогического образования в региональной системе подготовки педагогов нами были использованы результаты проведенного исследования относительно моделей подготовки педагогов, структуры, организации и функций рассматриваемой системы, требований к результатам педагогической деятельности и к наполнению цифровой образовательной среды.

На основе структурного анализа региональной системы подготовки педагогов определен *организационно - структурный подход* к достижению качества педагогического образования, включающий:

- изменение структуры Системы на основе выбора определенного типа инновационных моделей подготовки педагогических кадров: сетевой, кластерной, комплексной, интерактивной, экосистемы;
- трансформация структуры и типа управления рассматриваемой системы (оптимизация органов управления, частичная децентрализация и др.);
- изменение отдельных характеристик относительно структурных компонентов согласно разработанной нами классификации региональных систем непрерывного педагогического образования.

В настоящее время регионы и учреждения подготовки педагогов обладают нормативным правом на вариативность осуществления процесса педагогического образования. Поэтому следующим подходом к достижению его качества является *вариативно-функциональный*, предполагающий:

- возможность дополнения и изменения функций региональной системы непрерывного педагогического образования на основе избранной стратегии ее развития;

- интеграция традиционных педагогических и информационных, цифровых образовательных технологий при подготовке и повышении квалификации педагогов;

- вариативность форм подготовки педагогов (традиционная, тьюторская, дистанционная, смешанная, электронная, онлайн и др.);

- обеспечение реализации функций педагогической деятельности возможностями и ресурсами цифровой образовательной среды региона.

Выявленные тенденции развития педагогического образования, связанные с процессами регионализации, цифровизации, непрерывности требуют обеспечения опережающей подготовки педагогов. Поэтому следующим определен *перспективно-проектировочный подход* к достижению качества педагогического образования, который позволяет определять его индикаторы в соответствии с

- типом модели стратегий проектирования рассматриваемой системы в цифровой образовательной среде: 1) *линейно-структурная* (мониторинг качественного изменения структуры модели подготовки педагогов на региональном и локальном уровнях); 2) *линейно-функциональная* (оценивание качества, содержаний проектирования системы, ЦОС и их функций в соответствии с характеристиками региональной среды: социокультурность, поликультурность, полилингвальность и др.); 3) *разветвленно-комплексная* (качество разработанных комплексных программ подготовки педагогов в регионе согласно их соответствия целевым и векторным стратегическим направлениям развития регионов); 4) *адаптивная* (соответствие действий избранной стратегии развития системы непрерывного педагогического образования с существующими возможностями региона и целями его перспективного развития);

- моделью региональной системы непрерывного педагогического образования: а) на государственном уровне - *государственно-патерналистский тип модели*. Качество определяется исходя из соотнесения ее компонентов (цели,

содержания, процессуального, диагностического) с требованиями государственной образовательной политики в области подготовки педагогов и организации цифровой образовательной среды для этого; б) на региональном уровне – *динамический тип модели*, качество которого характеризуется вариативностью, количеством типов взаимосвязи субъектов региональной (межрегиональной) образовательной сферы; соответствием условий реализации процесса педагогического образования особенностям, потребностям, запросам региона; в) на уровне цифровой образовательной среды – *параметрический тип модели*, который позволяет проводить мониторинг качества педагогического образования, исходя из характеристики структурных компонентов ЦОС: содержательного, технологического, коммуникативного параметров и их соответствия целевым установкам качества подготовки педагогов на всех уровнях.

Тенденция стандартизации педагогического образования и вхождение Российской Федерации в европейскую образовательную систему на основе Болонского соглашения обусловило подготовку педагогов на основании компетентностной модели. В связи с этим, следующим современным подходом к достижению качества педагогического образования определен: *содержательно-компетентностный подход*, который предполагает:

- мониторинг форм обучения педагогов в образовательном учреждении: а) блочно-модульная, междисциплинарная и др. модели (оценивается способ конструирования учебного плана и подходы к содержанию педагогического образования; б) педагогические (творческие) мастерские – качество интеграции теории и практики в процессе подготовки педагогов; в) социально-воспитательная, интегративная, электронная, информационная, цифровая и др. модели образовательной среды учреждения (их качество оценивается, исходя из интеграции компонентов образованной среды для достижения целей и задач педагогического образования на локальном уровне);



- акцентирование на различных содержательных компонентах подготовки в зависимости от типа формируемых компетенций (качество содержания учебного, методического, научного материала для освоения педагогами).

Проведенный анализ существующих подходов к достижению качества педагогического образования позволил определить следующее:

- мониторинг качества подготовки педагогов в региональной системе необходимо осуществлять комплексно на основе интегративных критериев оценивания компонентов педагогического образования; функций самой системы; возможностей и ресурсов цифровой образовательной среды для образования и деятельности педагогов; способов интеграции моделей учебных заведений для обеспечения непрерывности подготовки педагогических кадров;

- высокое качество педагогического образования обеспечивает подготовку высококвалифицированных педагогов, способных влиять на развитие региональных систем, которые, в свою очередь, определяют вектор и стратегию развития региональной системы непрерывного педагогического образования;

- мониторинг качества педагогического образования на основе системного подхода обеспечивает качество и позитивные условия процесса подготовки педагогов и их профессиональной деятельности; положительно влияет на развитие разных типов и моделей учреждений педагогического образования; способствует формированию мотивации к педагогической деятельности на основе развития сетевой профессиональной среды; создает возможность для расширения форм и технологий, применяемых в процессе педагогического образования.

Апробация региональной модели и проверка эффективности ее функций была проведена в республике Приднестровье, которая является уникальной в своем роде экспериментальной площадкой, так как: 1) находится в нормативном образовательном поле России и сохраняет традиции и культуру российского народа; 2) небольшая территория позволяла в короткие сроки внедрить эксперимент на уровне 7 субрегионов (*г. Тирасполь, г. Бендеры, г. Слободзея и Слободзейский район, г. Григориополь и Григориопольский район, г. Дубоссары и Дубоссарский район, г. Рыбница и Рыбницкий район, г. Каменка и Каменский*

*район); 3) является поликультурной и полилингвальной страной (функционируют три государственных языка: русский, молдавский, украинский; в некоторых субрегионах также сформирована болгарская, гагаузская языковая среда).*

Для подтверждения актуальности проблемы исследования в 2015 году был проведен констатирующий эксперимент. Нами были определены критерии и показатели оценивания эффективности функционирования приднестровской системы педагогического образования с учетом условий цифровой образовательной среды в двух направлениях.

1. Выполнение внутренних функций – оценивалось качество подготовки педагогов к профессиональной деятельности в учреждениях образования субрегионов и осуществление непрерывности подготовки (критерии: уровень сформированности компонентов подготовки педагогов; наличие учебных курсов, обеспечивающих реализацию регионального подхода при подготовке педагогов; качество организации цифровой образовательной среды в учебном учреждении по подготовке педагогов; осуществление непрерывности педагогического образования).

2. Внешние функции были оценены с позиции обеспечения качества образования в регионе (критерии: уровень сформированности компетенций педагога согласно требованиям Региональной профессиограммы; степень согласования целей подготовки педагогов и направлений их профессиональной деятельности со стратегиями развития региона, субрегиона; наличие и качество цифровой платформы для организации взаимодействия субъектов региональной системы образования и вариативности форм их взаимосвязи).

Критерии и показатели оценивания качества региональной системы непрерывного педагогического образования представлены в таблице 12.

Таблица 12 - Диагностический компонент комплексной программы региональной подготовки педагогических кадров

<i>Оценивание внутренних функций РСНПО</i>		<i>Оценивание внешних функций РНСПО</i>	
<i>критерии</i>	<i>Показатели</i>	<i>критерии</i>	<i>показатели</i>
<i>1. Уровень сформированности компонентов подготовки педагогов</i>		<i>5. Уровень сформированности компетенций педагога согласно требованиям Региональной профессиограммы</i>	
<i>Мотивационно-ценностный</i>	Интерес к будущей профессии; желание добиться успеха в педагогической деятельности; стремление к профессиональному росту и развитию личностно-профессиональных качеств; быстрота адаптации к изменяющимся условиям; желание решать задачи поликультурного воспитания; желание использовать современные ИКТ и средства ЦОС	<i>Традиционные компетенции педагога</i>	Результаты сдачи государственных экзаменов на основе итоговых протоколов Государственных экзаменационных комиссий
<i>Информационно-знаниевый</i>	Результаты защиты выпускной квалификационной работы бакалавров на основе итоговых протоколов Государственных экзаменационных комиссий	<i>Общие вариативные компетенции педагога</i>	мониторинг педагогической деятельности согласно требованиям, определенным компетенциям
<i>Проектно-технологический</i>	Уровень сформированности педагогического мастерства; уровень владения цифровыми компетенциями	<i>Специфические вариативные компетенции педагога</i>	1) оценивание компетенций педагогов 2) оценивание уровня сформированности УУД учащихся
<i>2. наличие учебных курсов, обеспечивающих реализацию регионального подхода при подготовке педагогов</i>	Наличие курсов, обеспечивающих учет полилингвальности и поликультурности региона; соотношение учебных дисциплин, обеспечивающих поликультурное образование в соответствии со спецификой региона	<i>б. Степень согласования целей подготовки педагогов и направлений их профессиональной деятельности со стратегиями развития региона, субрегиона</i>	1) соответствие стратегии проектирования РСНПО, модели приоритетным целевым направлениям стратегического развития региона;

## Продолжение таблицы 12

			2) участие и взаимодействие работодателей, общественности, родителей, педагогического и научного сообщества региона в процессе подготовки педагогов
<i>3. Качество организации цифровой образовательной среды в учебном учреждении по подготовке педагогов</i>	1) доступность, соответствие информации профилю подготовки студентов, наличие и наполненность личного кабинета студента в электронной информационно-образовательной среде учреждений подготовки педагогов; 2) наличие доступа работодателей региона к портфолио будущих педагогов.	<i>7. Наличие и качество цифровой платформы для организации взаимодействия субъектов региональной системы образования и вариативности форм их взаимосвязи</i>	1) реализация сетевого взаимодействия субъектов региональной образовательной системы с использованием цифровых ресурсов; 2) осуществление наставничества и сопровождения педагога с использованием ЦОС региона; 3) доступность методического контента ЦОС для профессиональной деятельности.
<i>4. Осуществление непрерывности педагогического образования</i>	1) соответствие программ подготовки педагогов и повышения их квалификации на институциональном, целевом, содержательном уровнях; 2) наличие платформы для интеграции цифровых платформ учреждений подготовки педагогов и учреждений образования разных уровней.		

Проведенное оценивание эффективности функционирования приднестровской системы педагогического образования в 2015 году показало низкий и средний уровень по всем показателям (таблица 13).

Таблица 13 - Результаты диагностики качества подготовки педагогов и повышения их квалификации на констатирующем этапе эксперимента

<u>Уровень сформированности компонентов подготовки педагогов</u>	<i>Констатирующий этап</i>					
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
	высокий, %	средний, %	низкий, %	высокий, %	средний, %	низкий, %
<i>Мотивационно-ценностный</i>	21%	35%	44%	19%	36%	45%
<i>Информационно-знаниевый</i>	24%	32%	44%	20%	37%	43%
<i>Проектно-технологический</i>	23%	34%	43%	22%	36%	42%
<u>Уровень сформированности компетенций педагога согласно требованиям Региональной профессиограм-мы</u>	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
	высокий, %	средний, %	низкий, %	высокий, %	средний, %	низкий, %
<i>Традиционные компетенции педагога</i>	32%	41%	27%	30%	45%	25%
<i>Общие вариативные компетенции педагога</i>	30%	43%	27%	28%	43%	29%
<i>Специфические вариативные компетенции педагога</i>	27%	37%	36%	26%	43%	31%

Уровень качества подготовки педагогов и повышения их квалификации было оценено согласно определенным критериям и показателям, результаты представлены в таблице 14.

Таблица 14 - Результаты диагностики качества организации подготовки педагогов и повышения их квалификации в РСНПО на констатирующем этапе эксперимента

<i>Критерий</i>	
<b>Наличие учебных курсов, обеспечивающих реализацию регионального подхода при подготовке педагогов, количество</b>	
<i>Учреждение образования</i>	<i>Констатирующий этап эксперимента</i>
Бендерский педагогический колледж (БПК) (СПО)	1
Приднестровский государственный университет (ПГУ) им. Т.Г. Шевченко (ВО)	2
Приднестровский государственный институт развития образования (ПГИРО) (ДПО)	0
<b>Осуществление непрерывности педагогического образования количество совпадения компонентов образовательного процесса (цель, содержание, технологическая реализация), количество</b>	
БПК	0
ПГУ им. Т. Г. Шевченко	1
ПГИРО	0
<b>Качество организации цифровой образовательной среды в учебном учреждении по подготовке педагогов (соответствие по 9 показателям)</b>	
БПК	3
ПГУ им. Т. Г. Шевченко	4
ПГИРО	3

С 2016 года по 2021 год в Приднестровье внедрялась разработанная нами концепция развития региональной системы непрерывного педагогического образования в условиях ЦОС и проект «Педагогический приоритет региона», который составлен с учетом алгоритмически определенной системы целей, разработанных проектировочных условий региональной модели. В качестве оптимальной была выбрана – *сетевая модель* приднестровской системы непрерывного педагогического образования и определена *разветвленно-комплексная стратегия ее развития*.

## 4.2. Комплексная программа региональной подготовки педагогических кадров

В теории целостности [57] любая система рассматривается одновременно, как простая и как сложная. Все зависит от уровня детализации ее рассмотрения [130]. В нашей работе региональная система непрерывного педагогического образования рассмотрена в рамках системно-структурного и системно-функционального подходов, что позволило не только определить типы стратегий ее проектирования, моделей ее модернизации на разных уровнях, но и выявить основные подходы к достижению качества педагогического образования в соответствии с требованиями комплексного подхода и сохранения ее целостности.

Требование к ее целостности должно быть соблюдено как относительно каждого структурного элемента, так и по отношению к государственной системе образования и целостному образовательному пространству страны. Соблюдение закономерностей целостности /эмерджентности позволило определить следующие характеристики системы подготовки педагогов в регионе:

- функциональное качество системы зависит от качества деятельности каждого структурного элемента;

- интегративность как одна из основных ее характеристик проявляется в: а) *пространственно-временном плане*: реально существующие внутренние и внешние связи системы, направленные на реализацию традиционных функций, а также на регионализацию и цифровизацию; б) *в ценностном аспекте*: внутренняя ценностная ориентированность на формирование целостной личности педагога в соответствии с запросами государства, региона и современного общества, ориентированность на ценности российской образовательной системы и общечеловеческие ценности;

- коммуникативность, отражающая взаимовлияние и взаимосвязь Системы с региональной цифровой образовательной средой на основе определенных нами условий;

- иерархичность, позволяющая рассматривать нисходящие и восходящие взаимосвязи не только между элементами системы, но и ее взаимодействие с разными уровнями управления и функционирования: государственным, региональным, локальным и субъектным; цели низлежащего уровня иерархии рассматриваются как конкретные средства и пути для достижения целей высшего уровня; в структуре целей к уровням иерархии и числу узлов в ней предъявляется требования гипотезы Миллера или числа Колмогорова:  $K=5\pm 2$ ;

- эквифинальность (Л. фон Берталанфи), определяющая возможность системы достигать новых качественных характеристик [2], повышающих ее эффективность независимо от первоначальных условий в соответствии с заданными параметрами.

В соответствии с обозначенными характеристиками, а также, опираясь на полученные результаты исследования в 1-3 главах, нами была определена необходимость разработки комплексной программы, которая позволяет интегрировать цели и направления развития региональной системы непрерывного педагогического образования в условиях цифровой образовательной среды на всех уровнях целеполагания, управления и функционирования для обеспечения качественной подготовки педагогов.

Целостность, которая является неотъемлемой важнейшей характеристикой рассматриваемой системы, предопределяет необходимость использования комплексного подхода для ее модернизации, который позволяет рассматривать сущность явлений и процессов относительно конкретного времени и места [10], когда необходимо использовать сведения о нескольких объектах междисциплинарных областей, к которым относится и сложная система подготовки педагогических кадров в условиях регионализации и цифровизации.

Это дает возможность синтезировать данные, полученные в рамках гуманитарных и экономических наук, их методологий с учетом разнородности необходимой информации путем установления коротких причинно-следственных связей не только между структурными компонентами рассматриваемой системы,



но и ее взаимосвязей с региональной цифровой образовательной средой с ориентацией на будущее.

Под комплексной программой в нашем исследовании будем понимать систему взаимосвязанных мероприятий, действий, направленных на достижение целевых ориентиров обновления и оценивания качества инновационной региональной системы непрерывного педагогического образования и с учетом стратегии ее развития, особенностей региона и цифровой образовательной среды на основе прогностической модели подготовки современных педагогов.

Целью программы является теоретико-методологическое и содержательно-методическое обоснование условий и путей для обеспечения эффективности и качества реализации функций региональной системы непрерывного педагогического образования в цифровой образовательной среде и перспективных направлений ее развития.

Теоретико-методологическими обоснованиями целевой программы выступают:

- ценностно-методологические основы и закономерности ее модернизации, определенные нами в первой главе настоящего исследования: теория опережающего развития; системно-деятельностный, целостный, опережающий, компетентностный и персонифицированный подходы; принципы непрерывности, регионализации и цифровизации. Диагностическая основа для оценки качества региональной системы подготовки педагогических кадров разработана в контексте гуманистической образовательной парадигмы, а также в рамках системного, деятельностного, личностного и компетентностного, подходов.

**Содержательно - методическое обеспечение** обосновано в соответствии с социально-экономическими основаниями, целевыми ориентирами и перспективно-стратегическими направлениями модернизации региональной системы непрерывного педагогического образования. Оно направлено на планирование процесса, проектирование содержания педагогического образования в условиях цифровизации, оценку качества региональной системы непрерывной подготовки педагогов на всех уровнях и пути коррекции ее

развития, а также диагностику параметров и функций цифровой образовательной среды и представлено следующими компонентами: нормативно-перспективным, содержательным, инструментальным и диагностическим.

Процессуально комплексную программу реализуют ряд этапов в соответствии с теоретико-методологическим и содержательно-методическим обоснованием. Этапы и компоненты комплексной программы образуют взаимосвязанную систему. Их определение и реализация реализуются на практике комплексно, этапы могут быть реализованы параллельно, а не поочередно. Их выделение осуществлялось на основе теоретического абстрагирования и анализа.

На первом этапе определено теоретическое обоснование, содержательное наполнение, условия и последовательность модернизации региональных систем непрерывного педагогического образования в условиях цифровой образовательной среды

В качестве приоритетных элементов образовательной сферы региона, в которых возможна наиболее эффективная модернизация, установлены: 1) структурные компоненты системы педагогического образования; 2) внутренние и внешние функции многоуровневой системы подготовки педагогов; 3) цифровая образовательная среда региона.

*Нормативно-перспективный компонент* является исходным и системообразующим. В его содержание включены теоретико-методологические подходы и нормативно-правовые документы разного уровня, проект «Педагогический приоритет региона». Данный этап Комплексной программы обеспечивает реализацию целевого и концептуально –методологического компонентов разработанной нами прогностической модели. Он выполняет опережающую, целеполагающую и регламентирующую функции.

*Содержательный компонент* комплексной программы представлен взаимосвязью и конвергенцией стандартов всех уровней образования, профессиональным стандартом педагога, региональным стандартом подготовки современных педагогов и обеспечивается логически взаимосвязанными образовательными программами подготовки педагогических кадров в вузе и

повышения их квалификации в учреждениях системы дополнительного профессионального образования на уровне региона. Он взаимосвязан и взаимообусловлен содержательным компонентом прогностической модели подготовки педагогических кадров в регионе. Он обеспечивает непрерывность педагогического образования на всех этапах обучения и профессионального становления педагогов. Раскрывает возможность реализации принципов регионализации и цифровизации в практике подготовки педагогических кадров в региональной системе.

*Инструментальный компонент* программы раскрывает последовательность этапов развития региональной системы педагогического образования на двух уровнях: подготовка будущих педагогов в вузе и непосредственно педагогическая деятельность с помощью инструментов цифровой образовательной среды.

**Первый уровень:** 1) *содержательно-знаниевый* этап - усвоение профессиональных знаний и опыта педагогической деятельности; 2) *профессиональный* - овладение компетенциями в соответствии с требованиями регионального стандарта; 3) *культурный* - усвоение аспектов общей, профессиональной и цифровой культуры в ходе образовательного процесса и специально организованного взаимодействия с педагогами образовательных учреждений региона на основе системы наставничества.

На **втором уровне** этапы выделены в соответствии с уровнями профессионального развития педагогов, определенных в региональном стандарте подготовки педагогических кадров: 1) *этап вхождения в профессию*; 2) *профессиональной социализации*; 3) *профессиональной идентификации*; 4) *формирования индивидуального «педагогического почерка»*; 5) *овладения педагогическим мастерством и опыта цифрового образования*.

Следует отметить, что все этапы взаимосвязаны между собой и реализуются в диалектическом единстве на основе требований моделирования цифровой образовательной среды в регионе: проективными и организационно-технологическими.

Инструментальный компонент конкретизирует реализацию процессуально-технологического компонента подготовки педагогов цифровой образовательной среды на всех уровнях: государственном, региональном, локальном и субъектном. Кроме этого, его наполнение позволяет учитывать научно-технологический, методический и управленческий уровень развития региона.

*Диагностический компонент* представлен совокупностью интегративных критериев и показателей, позволяющих выявить эффективность обновления региональной системы непрерывного педагогического образования в цифровой образовательной среде в соответствии с определенными условиями и требованиями. Подробнее данный компонент будет рассмотрен нами в рамках решения задач исследования в п.4.3. главы IV диссертации.

На основе разработанной нами Комплексной программы была проведена апробация концептуальных идей развития региональной системы непрерывного педагогического образования в условиях цифровой образовательной среды в Приднестровье, которое нормативно находится более 30 лет в образовательном поле Российской Федерации. Осуществление педагогического образования в Приднестровье реализуется в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами, профессиональным стандартом педагога. При этом, мы понимаем под регионом - *самостоятельную административно-территориальную единицу Приднестровье, для которой характерен определенный исторически сложившийся тип жизни людей, идентифицирующих себя, как приднестровцы, обладающих сознанием субъектов исторического действия и человеческой самореализации данной территории.*

Приднестровье представляет собой уникальную площадку для проведения опытно-экспериментальной работы в рамках нашего исследования, так как является территориально небольшим, однако населенным народом разной национальности, языка и культуры. Поликультурная, полилингвальная (в стране три государственных языка: русский, молдавский и украинский) среда региона, имеющего богатые народные традиции и историю, государственная образовательная политика, нормативно идентичная российской, предоставили

возможность проектирования и развития региональной системы непрерывного педагогического образования в условиях ЦОС в соответствии с разработанными в нашем исследовании концептуальными основами.

На I этапе (2015-2016 гг.) была проведена экспертиза существующей системы подготовки педагогических кадров в Приднестровье. Виды анализа и объекты для исследования были выбраны, исходя из поставленных задач и результатов проведенного теоретического анализа развития и модернизации российских и зарубежных региональных систем непрерывного педагогического образования. Проведены следующие виды исследования:

1. анализ теоретико-методологических основ рассматриваемой системы и их сравнение с требованиями педагогической науки;
2. сравнительный анализ направлений модернизации Приднестровской системы подготовки педагогов с общими мировыми процессами реформирования;
3. структурно-функциональный анализ рассматриваемой системы, и определение ее типа;
4. институциональный анализ системы подготовки педагогических кадров и определение доминирующей модели;
5. анализ факторов внешней и внутренней среды, влияющих на развитие региональной системы педагогического образования;
6. сравнительно-сопоставительный анализ целей и векторов развития Стратегии развития Приднестровья и целей, направления развития рассматриваемой системы.

Было установлено, что формирование региональной системы подготовки педагогических кадров в Приднестровье было организовано в соответствии с историческим и идеологическим путем ее развития в СССР. После распада Советского Союза, образовательная сфера региона нормативно сопряжена с образовательной политикой Российской Федерации. Образование всех уровней, в том числе и педагогическое, реализуется в соответствии с требованиями Федеральных государственных образовательных стандартов. Теоретико - методологические основания регионализации педагогического образования в

Приднестровье обоснованы в рамках гуманистической антропологии [97], поликультурного подхода к процессу подготовки педагогов на уровне нормативно-правовых документов, а также на содержательном и процессуальном локальном уровне. Кроме этого, Концепция развития воспитания молодежи предполагала подготовку педагогов в Приднестровье в соответствии с аксиологическим, системно-деятельностным и личностно-ориентированными подходами с учетом демографических и социокультурных особенностей региона. Таким образом, теоретико-методологическая основа построения системы педагогических кадров обоснована в рамках современных научных подходов и педагогических традиций.

Учеными лаборатории профессионально-педагогического образования Приднестровского государственного университета им. Т.Г. Шевченко в 2000-х годах на основе проведенных исследований и полученных научных результатов в мировой и российской педагогической науке были определены основные направления развития региональной системы педагогического образования Приднестровья:

- *структурная институциональная модернизация и децентрализация*: университетизация педагогического образования (Тираспольский педагогический институт вошел в состав образованного Приднестровского государственного университета им Т.Г. Шевченко, который является автономным образовательным учреждением), образование педагогического колледжа на базе педагогического училища;
- *содержательная модернизация педагогического образования*, обусловленная: а) стандартизацией образовательной сферы; б) обеспечением непрерывности между средне-специальным и высшим педагогическим образованием учителей начальных классов на основе сокращенного периода подготовки; в) требованием к соответствию содержания подготовки педагогов содержанию общего и начального образования в свете тенденций стандартизации;
- *совершенствование системы дополнительного профессионального и послевузовского образования*: а) учреждение и развитие Приднестровского

государственного института стратегии развития образования; развитие частных учреждений повышения квалификации педагогов; б) нормативное обеспечение непрерывности педагогического образования в региональной системе [132];

- *усиление тенденций личностно-ориентированного и персонифицированного подходов в процессе подготовки педагогов:* а) развитие и вариативность форм наставничества [221]; б) формирование умения проектирования учебных задач [75]; в) содержательный аспект изучаемых учебных дисциплин [62] и др.;

- *поиск новых моделей подготовки педагогов для достижения качества педагогического образования:* а) процессная модель [36]; б) компетентностно-профессиональная модель [1]; в) модель, основанная на культурологическом подходе [65; 115]; г) программно-целевая муниципальная модель [157];

- *требования к учету особенностей поликультурной среды Приднестровья:* а) формирование умений проектирования учебного процесса в поликультурных учебных заведениях [209]; б) подготовка педагогов к деятельности в поликультурной среде образовательных учреждений [208]; в) теоретические основы и формирование умений педагогической поддержки учащихся в поликультурном образовательном пространстве [54; 107]; г) подготовка педагогов к осуществлению поликультурного воспитания средствами образования [78; 212; 217]; д) формирование умений педагогов по реализации регионального компонента в образовательном процессе [64];

- *необходимость формирования особой образовательной среды учреждений педагогического образования:* а) с позиций поликультурного подхода [122]; б) в рамках интегративного подхода [63].

Таким образом, анализ результатов исследований позволяет определить, что процессы реформирования региональной системы педагогического образования в Приднестровье отражают общие направления модернизации подобных систем в мире и в Российской Федерации.

Следующий этап нашего исследования был посвящен определению типа существующей Приднестровской системы непрерывного педагогического

образования в условиях цифровой образовательной среды согласно составленной нами классификации (глава III диссертации). Результаты представлены в *таблице 15*.

Таблица 15 - Тип приднестровской системы непрерывного педагогического образования в условиях цифровой образовательной среды

Параметры классификации	Тип системы
<u>Государственный уровень</u>	
тип организации процесса подготовки педагогов	<i>жестко регламентированная</i>
<u>Региональный уровень</u>	
тип управления	<i>централизованная</i>
способ реализации непрерывности	<i>традиционная</i>
степень закрытости границ	<i>смешанная</i>
тип социокультурного социума	<i>поликультурная</i>
тип лингвистической среды трансляции образования	<i>полилингвальная</i>
<u>Локальный (институциональный) уровень</u>	
тип институциональной структуры	<i>распределительная</i>
Принцип доминирующей функции	<i>гуманистическая</i>

Проведенный анализ относительно определения типа Приднестровской системы непрерывного педагогического образования в условиях ЦОС позволил определить следующее:

➤ организация процесса подготовки педагогов регламентирована ФГОС ВО, профессиональным стандартом педагога, единым квалификационным справочником Приднестровья, нормативно-правовыми документами страны;

➤ управление региональной системой педагогического образования является централизованным. На государственном уровне региональная система подготовки педагогов в Приднестровье регламентируется Федеральными государственными образовательными стандартами среднего профессионального, высшего образования РФ, с соблюдением требований профессионального стандарта педагога РФ, единого квалификационного справочника ПМР, нормативно-правовыми документами, как Российской Федерации, так и Приднестровья. Функцию контроля качества педагогического образования



осуществляет на всех образовательных уровнях Министерство просвещения ПМР, а учреждение высшего педагогического образования (Приднестровский государственный университет им. Т.Г. Шевченко) также проходит процедуру аккредитации и лицензирования Министерством просвещения РФ. Данный подход к управлению позволяет региону самостоятельно влиять на форму и способ организации, планирования и мотивации педагогов, а также влиять на формирование региональной цифровой образовательной среды на единой государственной платформе. Схематично управление системой непрерывного педагогического образования в Приднестровье представлено на *рисунке 6*:



Рисунок 6 - Управление Приднестровской системой непрерывного педагогического образования

➤ *непрерывность педагогического образования* в Приднестровье реализуется традиционным способом: а) через осуществление наставничества в рамках прохождения педагогической практики студентов, профессиональной деятельности молодых педагогов в течение первых трех лет профессиональной карьеры; б) частично через установление взаимодействия педагогов на региональной цифровой образовательной платформе; Проблема осуществления непрерывности между разными уровнями педагогического образования является существенной для Приднестровья;

➤ *смешанный тип закрытости границ*, с одной стороны, оказывает положительное влияние на дальнейшую модернизацию системы подготовки педагогов в Приднестровье относительно согласованности целей, содержания, процесса и результатов педагогического образования в учреждениях разного уровня; а с другой стороны, не позволяет в полной мере использовать достижения современной науки в исследуемом процессе;

➤ *поликультурность и полилингвальность* отражена на государственном уровне в ряде законодательных и нормативно-правовых документов через требования к реализации процесса педагогического образования на трех государственных языках: русском, молдавском, украинском. Поликультурность - как принцип организации региональной образовательной среды отражен в требованиях к формируемым компетенциям педагогов и в реализации регионального компонента в дальнейшей педагогической деятельности;

➤ *распределительная модель* подготовки педагогов на институциональном уровне позволяет организовать подготовку педагогов разного профиля в единой университетской образовательной среде, используя ее учебный, научный, методический, информационный, цифровой и кадровый потенциал, а также системно осуществлять взаимодействие субъектов образовательной сферы Приднестровья на единой площадке;

➤ *гуманистическая образовательная парадигма* определена основной при реализации образования и закреплена законодательно [250]. Она реализуется не

только в процессе подготовки педагогов, но и формировании у них необходимых профессиональных компетенций для организации образовательного процесса.

Результаты проведенного анализа были использованы на этапе проектирования рассматриваемой системы.

Многоуровневая система педагогического образования в Приднестровье реализуется на основе синтеза следующих институциональных моделей подготовки педагогов:

- *традиционной*: в структуру Приднестровского государственного университета входят факультеты, осуществляющие подготовку педагогов: факультет педагогики и психологии, физической культуры и спорта; математический, естественно-географический, филологический факультеты, Институт истории и государственного управления;

- *интегративной*: в процесс подготовки педагогов и повышения их квалификации интегрируются научные результаты исследований 11 научных лабораторий учреждений высшего педагогического образования Приднестровья и новые цифровые образовательные технологии;

- *информационной*: в образовательных учреждениях подготовки педагогов Приднестровья на платформе Moodle сформирована локальная электронная образовательная среда.

Исследование факторов внешней и внутренней среды, влияющих на развитие Приднестровской системы педагогического образования в цифровой образовательной среде было проведено на основе SWOT-анализа [156] в соответствии с определенными в третьей главе диссертации социально-экономическими, политическими, социокультурными особенностями развития регионов Российской Федерации (*табл.15*).

Таблица 16 - SWOT-анализ факторов, влияющих на формирование Приднестровской системы непрерывного педагогического образования

<b><u>Внешние факторы дальнего окружения</u></b>	
<b><i>Сильные стороны</i></b>	<b><i>Слабые стороны</i></b>
взаимосвязь российского и приднестровского законодательства и направлений образовательной политики в области подготовки педагогов	политическая ситуация, ухудшение демографической ситуации (отток граждан)
	экономика и уровень технологического развития Приднестровья
<b><i>Возможности</i></b>	<b><i>риски</i></b>
интеграция региональной образовательной сферы Приднестровья в образовательную сферу России	трудности в реализации принципа регионализации системы непрерывного педагогического образования ПМР при ее интеграции с системами непрерывного педагогического образования других стран
<b><u>Внешние факторы ближнего окружения</u></b>	
<b><i>Сильные стороны</i></b>	<b><i>Слабые стороны</i></b>
регулирование процесса педагогического образования на основе ФГОС ВО, профессионального стандарта педагога РФ	отсутствие нормативно-правового документа, регламентирующего требования к качеству педагогического образования и к педагогической деятельности на уровне региона
возможность построения стратегии развития Приднестровья на основе сотрудничества с экспертами РФ	низкий уровень социально-экономического развития ПМР
построение направлений политики Министерства просвещения ПМР относительно подготовки педагогов на основе интеграции в нормативно-правовое поле РФ	отсутствие образовательных проектов, направленных на повышение качества педагогического образования
	низкий уровень развития единого образовательного пространства Приднестровья
<b><i>Возможности</i></b>	<b><i>риски</i></b>
конкретизация целей педагогического образования в Стратегии развития Приднестровья до 2026 года	нестабильная геополитическая ситуация вокруг Приднестровья
формирование цифровой образовательной среды на государственном информационном портале ПМР	Слабый научно-технологический потенциал Отсутствие кадров в области цифровизации образования Невозможность опережающего развития РСНПО
<b><u>Внутренние факторы дальнего окружения</u></b>	
<b><i>Сильные стороны</i></b>	<b><i>Слабые стороны</i></b>
сформированные стратегические целевые ориентиры развития образовательной системы в Стратегии развития Приднестровья	невозможность долгосрочного перспективного планирования развития региона из-за геополитической ситуации

## Продолжение таблицы 16

проектирование программ развития социально-экономической, социокультурной, образовательной систем Приднестровья	отсутствие программы перспективного развития системы подготовки педагогов на разных уровнях
высокий уровень, традиции, научно-педагогическая основа организации социокультурной среды Приднестровья для подготовки педагогических кадров	недостаточная конкретизация содержательного и процессуального компонента реализации процесса педагогического образования в социокультурной среде региона; Отсутствие единого нормативно-правового документа, регламентирующего требования к уровню и содержанию подготовки педагогов для реализации принципа регионализации в социокультурной, образовательной среде Приднестровья
смешанная демографическая среда Приднестровья предоставляет возможность для осуществления образования людей разного уровня, развития дополнительного педагогического образования	убыль населения преобладает над его приростом
достаточно сформированная региональная образовательная среда с выстроенными горизонтальными и вертикальными связями между субъектами образовательной сферы Приднестровья	дефицит педагогических кадров, отсутствие перспективной стратегии развития образовательной среды Приднестровья
<b><i>Возможности</i></b>	<b><i>риски</i></b>
развитая институциональная инфраструктура подготовки педагогов; Наличие педагогических традиций и развитая школа наставничества	низкий социальный статус педагога, влияющий на мотивацию к педагогической профессии
составление программы региональной подготовки педагогов в сотрудничестве с учеными и экспертами Российской Федерации	недостаточно развитый экономический и технологический потенциал образовательной системы Приднестровья для реализации программ
<b><u>Внутренние факторы ближнего окружения</u></b>	
<b><i>Сильные стороны</i></b>	<b><i>Слабые стороны</i></b>
Развитая институциональная педагогическая инфраструктура в регионе	Низкая мотивация выпускников к педагогической деятельности
Государственный заказ на подготовку педагогов, государственное регулирование количества бесплатных мест для поступления на педагогические специальности; распределение на работу после окончания учебного заведения	Сокращение программ подготовки педагогов по профилям «Математика; «Физика», «Русский язык и литература»
	Недостаточно развитый механизм профориентации школьников к профессии педагогов
	отсутствие системы мотивации достижений в педагогической карьере

## Продолжение таблицы 16

«двойная» аккредитация ПГУ им. Т.Г. Шевченко, лицензирование деятельности по направлению «Педагогическое образование» в ПМР и в Российской Федерации	Увеличение количества времени и трудозатрат на подготовку документации как в процессе подготовки педагогов, так и в ходе их педагогической деятельности; автономный статус ПГУ им. Т.Г. Шевченко увеличивает разрыв в решении конкретных образовательных проблем в Приднестровье и приводит к значительному разрыву между педагогической теорией и педагогической практикой в процессе подготовки педагогов; авторитарные инструменты управления образовательными учреждениями в Приднестровье при декларативно заявленных принципах демократизации и вариативности образовательного процесса
Законодательно закреплённое требование к реализации принципа регионализации и непрерывности педагогического образования	отсутствие механизма их реализации в процессе подготовки педагогов и в процессе образования в учебных учреждениях разного уровня; отсутствие требований к согласованности цели, содержания, процесса и результатов на разных уровнях подготовки педагогов и в течение педагогической деятельности
Наличие научных исследований, учебно-методического материала по реализации поликультурности, полилингвальности, национальных традиций в Приднестровских учреждениях образования	Отсутствие единой научно-обоснованной основы для подготовки педагогов по реализации образовательного процесса в поликультурной, полилингвальной среде Приднестровья в учреждениях педагогического образования; Отсутствие требований к формированию необходимых профессиональных компетенций педагогов для реализации ими принципа регионализации в педагогической деятельности
Законодательно и нормативно закреплённое право образовательных учреждений на реализацию вариативных моделей подготовки педагогов	Отсутствие единой методологической основы, механизмов реализации данного права в практике подготовки педагогических кадров
<b><i>Возможности</i></b>	<b><i>риски</i></b>
Осуществление мониторинга запросов работодателей, общества, социального заказа к уровню и содержанию требований по подготовке педагогов в Приднестровье	Недостаточный уровень профессиональных знаний и умений экспертов для его самостоятельного проведения
наличие материалов научных исследований, кандидатских и докторских диссертаций, посвященных поиску и решению проблем качества педагогического образования в Приднестровье	Отсутствие единого цифрового портала для их размещение; Недостаточно развитые связи между научно-педагогическими работниками и педагогами Приднестровья

## Продолжение таблицы 16

Наличие электронных образовательных сред на локальном уровне; Функционирование единого государственного информационного портала; Техническая и технологическая возможность цифровой образовательной среды Приднестровья	Отсутствие механизмов интеграции локальных информационно-электронных образовательных сред на единой платформе; Недостаточный уровень разработанности или отсутствие нормативно-правовых, научно-методических документов, регламентирующих организацию, развитие цифровой образовательной среды и наполнение ее параметров для подготовки педагогов и их профессиональной деятельности
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Результаты проведенного SWOT- анализа позволили определить основные проблемы и перспективные направления развития региональной системы непрерывного педагогического образования в условиях цифровой образовательной среды с учетом специфики Приднестровья в политическом, социально-экономическом, социокультурном, демографическом плане, что послужило основой для дальнейшего проектирования и модернизации рассматриваемой системы.

Следующий этап нашего исследования был посвящен сравнительно-сопоставительному анализу целей и векторов развития Стратегии развития Приднестровья и целей, направления развития рассматриваемой системы по разработанному нами алгоритму (глава 3 диссертации). Результаты представлены в *таблице 17*.

Таблица 17 - Алгоритмическое построение целей системы педагогического образования на основе анализа стратегического социально-экономического развития Приднестровья

Этапы построения целей и направления развития РСНПО в условиях ЦОС	Результаты алгоритмической деятельности
1. определение типа региона на основе анализа стратегии и темпов его развития	Догоняющий тип региона (Приднестровье)
2. выявление факторов, влияющих на развитие РСНПО	Результаты проведенного SWOT-анализа

Продолжение таблицы 17

<p>3. определение направлений развития образовательной системы в регионе (анализ Стратегии развития региона)</p>	<p><u>Основной целью государственной политики</u> в области просвещения в Приднестровской Молдавской Республике является гарантирование гражданам права получить бесплатное дошкольное, основное общее, среднее (полное) общее, специальное (коррекционное), среднее профессиональное образование, высшее образование (на конкурсной основе) в государственных образовательных учреждениях, развитие науки и научно-технической деятельности [274].</p> <p><b>1. система дошкольного образования и воспитания</b> (доступность характеризуется возможностью выбора детского сада по месту жительства, а качество гарантируется Государственным образовательным стандартом дошкольного образования с учетом индивидуальных способностей ребенка к освоению основных программ);</p> <p><b>2. общее образование</b> (качество гарантируется государственными образовательными стандартами начального общего, основного общего, среднего (полного) общего образования, в том числе и специального (коррекционного) образования);</p> <p><b>3. технологическое образование в системе общего и среднего профессионального образования</b> (основной целью технологического образования в сфере общего образования и среднего профессионального образования является продолжение и расширение практико-ориентированного (дуального) подхода в системе подготовки квалифицированных рабочих кадров и специалистов среднего звена. Развитие индивидуального подхода к образовательной траектории обучающихся при освоении ими востребованных государством профессии);</p> <p><b>4. высшие учебные заведения как центры инноваций</b> (целью развития высших учебных заведений Приднестровской Молдавской Республики является создание условий для проведения исследований и разработок, соответствующих современным принципам организации научной, научно-технической и инновационной деятельности и лучшим практикам).</p>
<p>4. Определение направлений развития системы подготовки педагогических кадров в регионе</p>	<p><u>Основной целью</u> кадровой политики в сфере образования является обеспечение системы просвещения современными административными и педагогическими кадрами);</p> <p><b>Основные задачи</b>, требующие решения для достижения поставленной цели: а) совершенствование государственной системы подготовки и переподготовки педагогических кадров; б) развитие и совершенствование работы по практико-профессиональной подготовке молодых педагогов с учетом их профессиональной направленности; в) повышение престижа профессии педагога путем создания системы мотивации и стимулирования педагогических работников; г) обеспечение возможности непрерывного повышения профессиональных компетенций педагогов, в том числе с</p>



Продолжение таблицы 17

	использованием современных технологий; д) обеспечение социальной защиты педагогов, осуществляющих профессиональную деятельность в сельской местности; е) совершенствование системы поддержки молодых педагогов и их профессионального роста; ж) постепенное повышение материального и финансового стимулирования педагогов, обеспечение постепенного роста заработной платы; з) создание условий мотивации к самообразованию и совершенствованию профессионализма педагогических работников [274].
5. Определение целей развития региональной системы непрерывного педагогического образования в условиях цифровой образовательной среды на государственном, региональном, локальном, субъектном уровнях	<p><i>Единая комплексная цель:</i> подготовка современных педагогов на основе достижений науки, педагогической теории и практики, технологического уровня развития общества.</p> <p><i>государственный уровень:</i> совершенствование государственной системы подготовки и переподготовки педагогов путем создания системы их мотивации, обеспечения непрерывности повышения их профессиональных компетенций.</p> <p><i>региональный уровень:</i> проектирование и реализация функционально-разветвленной стратегии РСНПО; наполнение параметров региональной профиограммы подготовки педагогических кадров и конкретизация требований к содержанию и уровню подготовки педагогов и их профессиональной деятельности в соответствии со стратегией развития Приднестровья; создание и наполнение параметров ЦОС.</p> <p><i>локальный уровень:</i> проектирование стратегии (концепции) развития образовательного учреждения в РСНПО на основе кластерной модели; разработка основных образовательных программ и программ учебных дисциплин в соответствии с требованиями региональной профиограммы подготовки педагогических кадров и обеспечение их преемственности на разных уровнях педагогического образования; содержательное и технологическое наполнение локальной цифровой образовательной сети на основе единой региональной цифровой платформы; научно-методическое обеспечение деятельности педагогов Приднестровья.</p> <p><i>субъектный уровень:</i> овладение профессиональными, личностными, «цифровыми» компетенциями для осуществления педагогической деятельности; овладение приемами самоменджмента и саморазвития на основе составления карт личностного и профессионального роста.</p>
6. определение направлений модернизации РСНПО в ЦОС	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. нормативная модернизация: сохранение стабильного состояния региональной системы педагогического образования; постепенная ее модернизация;</li> <li>2. содержательная и структурная трансформация на основе проектирования РСНПО в ЦОС</li> <li>3. наполнение параметров региональной цифровой образовательной среды;</li> <li>4. конструирование внутрирегиональной профессиональной сети педагогов.</li> </ol>

## Продолжение таблицы 17

7. содержательное наполнение Регионального стандарта подготовки педагогических кадров	Наполнение согласно разработанной региональной профессиограммы подготовки педагогических кадров
8. выбор модели стратегического проектирования рассматриваемой системы	На основе проведенного комплексного анализа определена разветвленно-комплексная стратегии развития Приднестровской системы непрерывного педагогического образования в ЦОС и построение педагогического кластера
9. наполнение параметров региональной цифровой образовательной среды для осуществления процесса педагогического образования	Научно-методологическое, теоретическое обеспечение – сотрудники лаборатории профессионально-педагогического образования ПГУ им. Т.Г. Шевченко, экспертная группа сотрудников Министерства просвещения ПМР, педагогического методического объединения Республики; Техническое обеспечение- Министерство цифрового развития, связи и массовой коммуникации ПМР, сотрудники лаборатории информационных и цифровых технологий ПГУ им. Т.Г. Шевченко

На основе проведенного комплексного анализа и экспертизы Приднестровской системы непрерывного педагогического образования в условиях цифровой образовательной среды наполнение *содержательного компонента Комплексной программы* обосновано в рамках создания и реализации Проекта «Педагогический приоритет региона», который реализуется с 2015 года в Приднестровье.

**Цель проекта:** повышение качества подготовки педагогов в региональной системе непрерывного педагогического образования.

**Задачи проекта:**

1. Выявить общие особенности регионов, влияющие на развитие данной системы.
2. Провести анализ нормативно-правовой базы в области развития педагогического образования с целью выявления их согласованности в части требований к уровню подготовки педагогов.
3. Наполнить основные конструкты для формирования Регионального стандарта педагогического подготовки педагогических кадров» для Приднестровья;
4. Проанализировать содержание образа современного педагога на основе социально-антропологического, культурологического, субъектно-деятельностного

и компетентностного подходов (с указанием основных содержательных компонентов подготовки и сущностных характеристик личности педагогов).

5. Организовать Приднестровскую систему непрерывного педагогического образования в условиях ЦОС на основе разработанной прогностической модели и конкретизировать организационно-управленческие условия ее внедрения в региональную образовательную среду.

**Участники проекта:** руководители региональной системы образования (Министр и специалисты Министерства просвещения ПМР); члены методических объединений педагогов; педагоги, студенты (по направлению «Педагогическое образование») и руководство Приднестровского государственного университета им.Т.Г. Шевченко, Бендерского педагогического колледжа, Приднестровского государственного института развития образования; педагоги Республики; представители общественных советов ПМР; эксперты в области педагогического образования Российской Федерации.

**Финансирование проекта:** средства Республиканского бюджета Приднестровья (участие в государственном Гранте)

#### **Понятия, используемые в Проекте:**

***Педагогическое образование** – особый вид целенаправленной деятельности по подготовке педагогов и управленцев в сфере образования, осуществляемый в интересах человека, общества, государства, основанный на трансляции культурно-исторического опыта народа, сохранении и трансляции норм, ценностей и традиций определенной общности людей в обеспечении их этнокультурной и профессиональной идентификации.*

***Система непрерывного педагогического образования** – целостная система подготовки и повышения квалификации педагогических кадров с целью обеспечения совершенствования профессиональной и личной компетентности учителя в течение всей жизни, реализуемая в совокупности образовательных программ и государственных образовательных стандартов, образовательных учреждений разного уровня.*

*Приднестровская система непрерывного педагогического образования - процесс и единая сложная, целостная, открытая социально-экономическая система, имеющая ярко выраженную педагогическую профессионально ориентированную направленность, присущую только данной системе специфическую организованность, структуру и характер взаимодействия всех элементов и подсистем во взаимодействии как внутри Приднестровья, так и между регионами Российской Федерации в едином образовательном пространстве.*

**Содержание проекта:**

1. Методологическая основа проекта
2. Структурные элементы региональной системы непрерывного педагогического образования, участвующие в реализации Проекта в регионе.
3. Стратегические линии, направленные на выполнение поставленных в проекте задач;
4. Этапы реализации Проекта

**Методологической основой концепции Проекта являются** антропологическая теория гуманитарного образования; культурологическая теория личностно-ориентированного, поликультурного образования; теория персонализации образовательного процесса; а также *научные подходы*:

- *системный*, отражающий взаимосвязи внутри региональной системы непрерывного педагогического образования и между подобными региональными системами; а также взаимосвязь системы государственных образовательных стандартов и профессионального стандарта педагога;

- *целостный*, позволяющий рассмотреть законодательные и нормативно-правовые документы в их целостности по отношению к построению региональных систем непрерывного педагогического образования;

- *поликультурный*, лежащий в основе построения региональной системы непрерывного педагогического образования;

- *ресурсный*, обосновывающий связи между ресурсами субъектов региональной образовательной среды, необходимых для реализации Проекта.

**В качестве структурных элементов региональной системы непрерывного педагогического образования, участвующих в реализации Проекта в регионе, выступают:**

- Региональный координатор Проекта (Министерство просвещения ПМР) который осуществляет общую координацию работы участников Проекта, обеспечивает взаимодействие с другими регионами и с Федеральным центром по оказанию необходимой помощи; разрабатывает механизмы обеспечения возможностей реализации Проекта.

- Региональный центр – Приднестровский государственный университет им. Т.Г. Шевченко, реализующих подготовку, профессиональную переподготовку и повышение квалификации педагогов и обладающие собственным научным и методическим потенциалом для реализации задач Проекта.

- Региональная система непрерывного педагогического образования, которую образуют учреждения образования Приднестровской Молдавской Республики всех уровней.

- Региональные методические объединения, методические советы педагогов и иные общественно-профессиональные объединения педагогов региона.

Стратегические линии, направленные на выполнение поставленных в проекте задач показаны в *таблице 18*.

Таблица 18. Стратегические линии проекта

<i>Стратегические линии проекта</i>	<i>Ответственные за выполнение задачи</i>
Определение общих и специфических региональных особенностей образовательной политики в области подготовки педагогических кадров	Научно-исследовательская лаборатория факультета педагогики и психологии ПГУ им.Т..Г. Шевченко Министерство просвещения ПМР
Анализ нормативно-правовой базы (федеральный и региональный уровни) в области развития педагогического образования с целью выявления согласованности требований к уровню подготовки педагогов.	Научно-исследовательская лаборатория юридического факультета ПГУ им.Т..Г. Шевченко Министерство просвещения ПМР Министерство юстиции ПМР
Определение содержательного наполнения конструкторов для формирования региональной профессиограммы подготовки педагогических кадров	Экспертный совет: научные сотрудники, педагоги, представители Министерства просвещения ПМР, работодатели; ПГУ им.Т..Г. Шевченко Бендерский педагогический колледж, Приднестровский государственный институт развития образования
Анализ содержания образа современного педагога на основе социально-антропологического, культурологического, субъектно-деятельностного и компетентностного подходов (с указанием основных содержательных компонентов подготовки и сущностных характеристик личности педагогов).	Научно-исследовательская лаборатория факультета педагогики и психологии ПГУ им.Т.Г. Шевченко; Бендерский педагогический колледж, Приднестровский государственный институт развития образования; Министерство просвещения ПМР, Экспертный совет: научные сотрудники, педагоги, работодатели
Реализовать организацию Приднестровской системы непрерывного педагогического образования в ЦОС на основе прогностической модели и конкретизировать организационно-управленческие условия ее внедрения в региональную образовательную среду	Разработчики проекта, экспертный совет, научно-педагогические работники, педагогические менеджеры, педагоги и учащиеся Приднестровья, представители органов власти и местного самоуправления, общественных советов Приднестровья

### **Этапы реализации проекта**

#### ***1 этап (организационный):***

1. Формирование Координационного совета сопровождения проекта из представителей всех уровней системы подготовки педагогов в регионе.
2. Формулирование концептуальных основ, цели, задач проекта.
3. Определение стратегических направлений проекта (см. таблицу 18) и ответственных по их разработке; источника финансирования и сроков исполнения.

***II этап (основной):***

1. Работа по определенным в таблице 11 стратегическим направлениям;
2. Анкетирование педагогов, представителей общественных советов, родителей, работодателей региона по поставленным в Проекте задачам; обработка и анализ полученных результатов.
3. Наполнение региональной профессиограммы подготовки педагогов.
4. Определение «портрета современного педагога» с указанием структурных и содержательных характеристик.
5. Реализация стратегии и модели Приднестровской системы непрерывного педагогического образования в региональной цифровой образовательной среде.

С 2015 года по 2021 год в Приднестровье внедрялась разработанная нами концепция развития региональной системы непрерывного педагогического образования в условиях ЦОС и проект «Педагогический приоритет региона», который составлен с учетом алгоритмически определенной системы целей, разработанных проектировочных условий региональной модели. В качестве оптимальной была выбрана – *сетевая модель* приднестровской системы непрерывного педагогического образования и определена *разветвленно-комплексная стратегия ее развития*.

Для доказательства эффективности организации региональной системы непрерывного педагогического образования на основе региональной модели была проведена проверка разработанных условий по ее внедрению.

На уровне образовательных учреждений педагогического образования в Бендерском педагогическом колледже, Приднестровском государственном университете им. Т. Г. Шевченко, Приднестровском государственном институте развития образования были составлены основные образовательные программы (далее ООП) с учетом требований региональной профессиограммы педагогов. В обязательную часть ООП были включены дисциплины «Введение в педагогическую деятельность» (СПО), «Педагогика», «Педагогическое мастерство» (ВО), «Педагогические технологии» (ДПО), в содержание которых были внесены разделы: 1) «Кодекс гражданских, отечественных и

общечеловеческих ценностей», составленный на основании Закона «Об образовании в ПМР» и Концепции духовно-нравственного воспитания детей и молодежи Приднестровья (формирование аксиологических, социально-трудовых компетенций педагогов); 2) «Педагогическая поддержка учащихся», направленный на формирование социально-педагогических, социально-адаптационных компетенций педагогов.

В вариативную часть ООП были включены соответственно дисциплины по следующим направлениям: 1) *экологическое образование и его особенности в Приднестровье* (формирование культурно-экологических компетенций): «Основы экологического воспитания» (СПО), «Теория и методика экологического образования» (ВО), «Экологическое воспитание и образование» (ДПО). Для преподавания дисциплин разработан комплекс учебно-методических пособий «Географический атлас Приднестровья», «Красная книга Приднестровья»; 2) *поликультурное образование* (формирование профессионально-коммуникативных компетенций педагога): «Основы поликультурного воспитания» (СПО), «Поликультурное образование» (ВО), «Технологии поликультурного образования» (ДПО) на основе учебно-методического комплекса «Особенности поликультурного образования Приднестровья».

Цифровая образовательная среда Приднестровья состоит из локальных: в учреждениях общего образования – «Электронная школа Приднестровья», учреждения СПО, ВО, ДПО – электронная образовательная среда на платформе GoogleClassroom, Moodle. Все субъекты Приднестровской системы педагогического образования имеют доступ к данным цифровым платформам и право интерактивного взаимодействия. Наполнение параметров ЦОС было проведено: 1) *по традиционному блоку*: электронные формы учебно-методических материалов по дисциплинам, диагностики результатов обучающихся и контроля; тренажеры, интерактивные задания; личные кабинеты педагогов и студентов; 2) *для реализации регионального компонента*: видео-уроки педагогов каждого субрегиона (с разным педагогическим стажем и квалификацией); учебно-методические материалы, содержащие характеристики



развития Приднестровья (исторический, политический, экономический, природно-географический, экологический, социально-демографический, социокультурный аспекты); учебно-методический комплекс по организации дистанционного (онлайн) обучения учащихся малокомплектных школ, учеников с особыми образовательными потребностями, одаренных детей и др.; учебные материалы на трех государственных языках (русском, молдавском, украинском). Необходимо отметить, что личные кабинеты педагогов были организованы, начиная с профильных педагогических классов школ Приднестровья, и наполнялись по образовательным и профессиональным ступеням. При этом, представители работодателей системы образования региона имели свободный доступ к портфолио студентов и педагогов. Для изучения государственных языков, традиций и обычаев Приднестровья на практических занятиях были использованы иммерсивные технологии (погружение в виртуальную лингвистическую, поликультурную среду региона). Процесс учебной и производственной практики школьников педагогических классов, студентов-педагогов учреждений СПО и ВО был организован в закрепленных образовательных учреждениях разного типа и вида, практические занятия дисциплин психолого-педагогического блока проводились на основе организации онлайн посещений уроков педагогов субрегионов. За обучающимися с первого курса были закреплены наставники из числа педагогических работников региона, их взаимодействие было осуществлено как на сетевой основе, так и в очном формате и регламентировано специально разработанными Министерством просвещения Приднестровья нормативными документами.

В учреждениях педагогического образования региона на протяжении формирующего эксперимента целенаправленно формировалась *формирующе-развивающая поликультурная среда* путем:

- создания интегративных программ: «Экологическое и гражданское воспитание», «Изобразительное искусство и родной язык», «Родная литература и технология» и др.;

- реализации проектов: «Твори добро», «Народная педагогика в традициях и обычаях Приднестровья», «Молодежь и выборы», «Волонтер-мое призвание» и др.;

- развития интегративных форм образования: культурно-просветительский центр, центры русской, молдавской, украинской, болгарской культур; гуманитарно –педагогический центр (совместно с учреждениями дошкольного и общего образования субрегионов) и др.;

В системе подготовки будущих педагогов (на базе факультета педагогики и психологии Приднестровского государственного университета им. Т. Г. Шевченко) в период с 2019 по 2021 гг. была апробирована система ценностно-ориентированных проблемных заданий и задач, которые были сконструированы согласно таксономийной структуре развития познавательной сферы обучающихся (на уровне бакалавриата и магистратуры), а также материалы задачно-деятельностного характера по поликультурному образованию. Ценностно-ориентированное проблемное задание отличается от других групп учебно-педагогических задач (когнитивно-познавательных, социально-коммуникативных, диагностико-прогностических) целевой установкой на формирование метакомпетентностей: выстраивать иерархию ценностей в учебно-воспитательном взаимодействии; давать оценку параметрам, условиям и явлениям учебно-воспитательной коммуникации; оценивать значимость и своевременность применяемых методов, приемов и форм учебно-воспитательной коммуникации.

При проведении практических занятий по учебным дисциплинам педагогического цикла («Инновационные образовательные технологии», «Инновационные практики непрерывного образования», «Технология проектировании воспитательной среды», «Технологии профессионально-ориентированного образования») применялись следующие дидактические формы: задачные тренинги, коллоквиумы, исследовательские проекты и проблемно-практические кейсы. Наиболее оптимальной дидактической формой был определен проблемно-практический кейс, как комбинированная методика анализа, оценки и моделирования проблемной педагогической ситуации.

С целью формирования триединства опыта педагогической деятельности будущими педагогами в вариативную часть учебных планов были включены дисциплины «Вожатская деятельность», «Организация практики в летних оздоровительных лагерях», «Взаимодействие образовательного учреждения с семьей», преподавание которых было максимально приближено к реальному образовательному процессу путем использования технологий виртуальной реальности, онлайн включений в уроки и внеурочные мероприятия, которые проводили педагоги региона. Кроме этого, активно были использованы формы «погружения» студентов в будущую профессиональную деятельность: инсценировки решения проблемных ситуаций, обсуждение образовательно-развивающей среды учреждений, разработка и реализация проектов по внеклассной работе с обучающимися и др. с учётом особенностей субъектов приднестровского региона.

### ***III этап (заключительный):***

1. Анализ полученных результатов и определение дальнейшей работы по их внедрению в систему подготовки педагогических кадров на уровне региона.

2. Утверждение на нормативно-правовом уровне региональной профессиограммы педагогов подготовки педагогических кадров

3. Разработка и утверждение Стратегии развития региональной системы непрерывного педагогического образования на основе разработанной модели и организационно-управленческих условий ее внедрения на перспективный период.

Инструментальный компонент Комплексной программы раскрывает последовательность этапов развития региональной системы педагогического образования на двух уровнях: подготовка будущих педагогов в вузе и непосредственно педагогическая деятельность с помощью инструментов цифровой образовательной среды.

***Первый уровень:*** 1) *содержательно-знаниевый* этап - усвоение профессиональных знаний и опыта педагогической деятельности с учетом усвоения содержания регионального компонента вариативной части образовательных программ; 2) *профессиональный этап* - овладение

компетенциями в соответствии с требованиями ФГОС ВО, профессионального стандарта педагога; 3) *культурный этап* - усвоение аспектов общей, профессиональной, национальной, региональной культуры в ходе образовательного процесса и специально организованного взаимодействия с педагогами образовательных учреждений региона на основе системы наставничества.

На *втором уровне* ступени педагогической деятельности выделены: 1) *этап вхождения в профессию* (репродуктивный); 2) *этап профессиональной социализации* (адаптивный); 3) *этап профессиональной идентификации* (проектно-моделирующий); 4) *этап формирования индивидуального «педагогического почерка»* (профессионально-творческий); 5) *этап овладения педагогическим мастерством* (рефлексивно-деятельностный).

Следует отметить, что все этапы взаимосвязаны между собой и реализуются в диалектическом единстве на основе требований к моделированию цифровой образовательной среды в регионе: проективными и организационно-технологическими.

Организация процесса непрерывного педагогического образования реализуется на основе использования разных форм взаимодействия субъектов системы подготовки педагогов в образовательной среде региона: традиционная контактная, виртуальная, смешанная, дистанционная. От формы взаимодействия субъектов и этапов подготовки педагогов зависит: выбор цифровых образовательных ресурсов и технологий на основе постоянного комплексного осмысления их совершенствующегося дидактического потенциала, а также возрастающих возможностей в системе педагогического образования.

Диагностический компонент Комплексной программы отображает требования к качеству процесса подготовки педагогов, его непрерывности и реализации принципа регионализации и цифровизации в региональной системе непрерывного педагогического образования в условиях цифровой образовательной среде на основе определенных индикаторов, состоящих из

интегративных критериев и показателей, которые подробно рассмотрены в параграфе 4.3. настоящей главы.

### **4.3. Интегративные критерии, показатели и практика развития региональной системы педагогического образования в условиях цифровой образовательной среды**

В педагогической теории и практике одной из основных проблем выступает поиск универсального эффективного инструмента оценивания качества образования, в том числе педагогического, относительно различных аспектов его рассмотрения. Исследование направлений модернизации, проектирования и моделирования региональной системы непрерывного педагогического образования в условиях цифровой образовательной среды нуждается в научном сопровождении, которое заключается в выявлении изменений ее структуры, функций после реализации принципов регионализации, непрерывности и цифровизации на основе определенных стратегий, моделей на локальном, региональном уровнях.

При комплексном оценивании качества произошедших изменений в РСНПО необходимо установить интегративные критерии, обладающие универсальным свойством их применения в регионах, несмотря на их специфику и особенности стратегического развития.

В научных исследованиях наблюдаются различные аспекты определения критериев и показателей качества образования в различных системах:

- дифференциация критериев по уровню образовательного результата для разных субъектов [138];
- анализ всех процессов на пути получения результата образования и интеграция критериев и показателей на основе менеджмента качества образования;
- проспективное оценивание качества образования - по критериям будущих или вероятных социокультурных эффектов образования;

- соблюдение требований к согласованию критериев и методов оценки качества образования;
- формирование критериев оценивания качества образования в рамках системно-деятельностного, компетентностного подходов;
- определение совокупности критериев, в соответствии с определенной спецификой (региональной; возраста, ступени обучения; содержательной (предметной) области);
- в рамках социокультурного подхода: «изначальный набор» критериев качества образования, имеющих социокультурный характер.

Однако, для нашего исследования важным является выбор критериев и показателей развития региональных систем непрерывного педагогического образования в условиях цифровой образовательной среды на основе их модернизации по соответствующим направлениям. Результаты научных исследований позволили определить широкий спектр критериального оценивания рассматриваемых систем:

- в аспекте степени удовлетворения заказчиков и потребителей качеством образовательных услуг (личности; производства; общества, государства) [145];
- ориентация на формирование целостной личности на основе гуманистической образовательной парадигмы (в качестве критериев определены: развитие мышления и творческого потенциала человека; воспитание и развитие автономно-гуманистического сознания человека; формирование умения и готовности учиться, развитие позитивного отношения к образованию как ценности [138];
- на основе интеграции временного (задает образовательную ступень и /или возрастную категорию), пространственного (измерение образовательной системы, связанное с этнокультурными особенностями) и содержательного (задает особенности образовательного знания для рассматриваемой подсистемы) аспектов функционирования рассматриваемой системы;

- в русле синтеза существующего и стратегического социального заказа к содержанию и уровню подготовке педагогов.

Однако, для нашего исследования необходим комплексный подход к выбору критериев развития и обоснование их интеграции с позиции реализации региональной системой непрерывного педагогического образования принципов непрерывности, регионализации и цифровизации. Кроме этого требует оценивания наполнение параметров цифровой образовательной среды для организации инновационных систем подготовки педагогов в регионах.

В параграфе 3.2. настоящей главы диссертации была изложена Комплексная программа развития региональной системы непрерывного педагогического образования в условиях цифровой образовательной среды. В качестве одного из основных ее компонентов был обоснован *диагностический*, который призван отображать требования к выбору интегративных критериев и показателей, позволяющих оценить эффективность рассматриваемых систем в аспектах определенных в главе 3 направлений их модернизации.

На контрольном этапе опытно-экспериментальной работы было проведено повторное оценивание эффективности развития региональной системы непрерывного педагогического образования в условиях ЦОС на основе критериев и показателей диагностического компонента Модели. Были определены контрольные и экспериментальные группы обучающихся педагогических специальностей и педагогов региона. По всем показателям сформированности компетенций педагогов были определены уровни: низкий, средний, высокий. Сравнительные результаты констатирующего и контрольного этапов эксперимента приведены в таблице 19.

Таблица 19 - Сравнительные результаты уровня сформированности компетенций педагогов

<u>Уровень сформированности компонентов подготовки педагогов</u>	<i>Констатирующий этап</i>						<i>Контрольный этап</i>					
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
	высокий, %	средний, %	низкий, %	высокий, %	средний, %	низкий, %	высокий, %	средний, %	низкий, %	высокий, %	средний, %	низкий, %
<i>Мотивационно-ценностный</i>	21%	35%	44%	19%	36%	45%	38%	43%	19%	25%	38%	37%
<i>Информационно-знаниевый</i>	24%	32%	44%	20%	37%	43%	45%	43%	12%	25%	45%	30%
<i>Проектно-технологический</i>	23%	34%	43%	22%	36%	42%	52%	40%	8%	30%	42%	28%
<u>Уровень сформированности компетенций педагога согласно требованиям Региональной профессиограммы</u>	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
	высокий, %	средний, %	низкий, %	высокий, %	средний, %	низкий, %	высокий, %	средний, %	низкий, %	высокий, %	средний, %	низкий, %
<i>Традиционные компетенции педагога</i>	32%	41%	27%	30%	45%	25%	51%	44%	5%	41%	46%	13%
<i>Общие вариативные компетенции педагога</i>	30%	43%	27%	28%	43%	29%	48%	43%	9%	37%	35%	28%
<i>Специфические вариативные компетенции педагога</i>	27%	37%	36%	26%	43%	31%	54%	43%	3%	34%	46%	20%

Уровень качества подготовки педагогов и повышения их квалификации было оценено согласно определенным критериям и показателям, результаты представлены в таблице 20.



Таблица 20 - Уровень подготовки педагогов в учреждениях образования

## Приднестровья

<i>Критерий</i>		
<b>наличие учебных курсов, обеспечивающих реализацию регионального подхода при подготовке педагогов, количество</b>		
<i>Учреждение образования</i>	<i>Констатирующий этап эксперимента</i>	<i>Контрольный этап эксперимента</i>
Бендерский педагогический колледж (БПК) (СПО)	1	3
Приднестровский государственный университет (ПГУ) им. Т.Г. Шевченко (ВО)	2	7
Приднестровский государственный институт развития образования (ПГИРО) (ДПО)	0	4
<b>Осуществление непрерывности педагогического образования</b>		
<b>количество совпадения компонентов образовательного процесса (цель, содержание, технологическая реализация)</b>		
БПК	0	3
ПГУ им. Т. Г. Шевченко	1	3
ПГИРО	0	3
<b>Качество организации цифровой образовательной среды в учебном учреждении по подготовке педагогов (соответствие по 9 показателям)</b>		
БПК	3	8
ПГУ им. Т. Г. Шевченко	4	9
ПГИРО	3	9

Проведенная оценка эффективности приднестровской системы непрерывного педагогического образования позволила определить значительное положительное изменение результатов по всем выделенным в исследовании критериям, что свидетельствует о целесообразности и эффективности применения разработанной нами Концепции и модели развития региональной системы подготовки педагогов с учетом условий цифровой образовательной среды.

## Выводы

Эффективное развитие региональной системы непрерывного педагогического образования в условиях цифровой образовательной среды требует учета многих факторов внешнего и внутреннего ее окружения с опорой на выявленные теоретико-методологические и концептуальные основы ее модернизации, проектирования и моделирования. Являясь сложным социально-педагогическим феноменом, система подготовки педагогов требует комплексного подхода к рассмотрению достижений ее качества и практической реализации в регионах на основе учета их особенностей и стратегий развития. Проведенное исследование позволило определить современные подходы к достижению качества непрерывного педагогического образования в регионах РФ:

- 1) *организационно-структурный*;
- 2) *вариативно-функциональный*;
- 3) *перспективно-проектировочный*;
- 4) *содержательно-компетентностный*.

Выявленные подходы позволили сделать вывод о том, что достижение качества РСНПО в условиях ЦОС возможно на их интегративной основе с учетом определенной стратегии модернизации Системы, с соблюдением следующих требований, позволяющих сохранять ее целостность (эмерджентность): функциональное качество РСНПО зависит от качества деятельности каждого структурного элемента; интегративность проявляется *в пространственно-временном, в ценностном* плане; коммуникативность, иерархичность, эквифинальность реализуются на каждом этапе и уровне подготовки педагогов.

Проблема качества региональной системы непрерывного педагогического образования рассмотрена нами в двух аспектах: 1) выполнение функций по подготовке педагогов; 2) необходимое требование организации в условиях цифровой образовательной среды, что позволило обосновать и реализовать ее проектирование, функционирование и диагностику.

Результаты исследования были положены в основу комплексной программы по развитию системы подготовки педагогов региона в условиях цифровой

образовательной среды, состоящей из следующих компонентов: *нормативно-перспективного; содержательного; инструментального и диагностического.*

Необходимость определения эффективности развития региональной системы подготовки педагогов в условиях цифровой образовательной среды на субъектном, локальном, региональном уровнях обусловлена выявленными закономерностями регионализации педагогического образования, требованиями к согласованию всех компонентов данного процесса в многоуровневой образовательной системе Российской Федерации.

Проведение экспертизы качества заключалось в том, что оценки требуют не конечный результат обновленной региональной системы подготовки педагогов, сколько все ее компоненты, ее целостный социокультурный потенциал, основывающийся на метаобразующей функции педагогического образования, национальной, этнокультурной, демографической, экономической специфике региона, стратегическом проектировании, реализованный через параметры цифровой образовательной среды.

Суть опытно-экспериментальной апробации концептуальных идей развития региональной системы непрерывного педагогического образования состояла в наполнении указанных компонентов комплексной программы; диагностической оценке качества подготовки педагогов на субъектном, локальном, региональном уровнях; функциональном мониторинге цифровой образовательной среды (на примере Приднестровья).

Анализ региональных практик подготовки педагогов с позиций выделенных в исследовании критериев показал, что для всесторонней экспертизы качества необходима комплексная оценка, учитывающая критерии всех уровней согласно разработанным показателям.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное исследование подтвердило гипотезу о том, что обновление методологии подготовки учителя на основе взаимосвязи классических и современных теорий педагогического образования в русле осмысления идей философии гуманизма, фундаментальной и прикладной антропологии, культурологической теории личностно ориентированного образования подготовки педагогических кадров, а также обоснованной совокупности методологических подходов и научных принципов образования обеспечат непрерывность и качество системы подготовки и профессиональную эффективность деятельности педагогов в условиях цифровой образовательной среды в соответствии с требованиями государственной и региональной образовательной политики, а также потребностями личности и запросами общества .

Теоретико-методологические основы развития региональных систем подготовки педагогов в цифровой образовательной среде обусловлены общностью целей государственной и региональной образовательной политики, позитивным развитием управления системами образования с учетом их равноправия, самостоятельности, разнообразия на основе принципов федерализма и регионализма. Выделенные в исследовании методологические, исторические, нормативные концепты регионализации педагогического образования позволяют рассматривать его как необходимый компонент совершенствования социокультурного и образовательного пространства страны.

Современная социокультурная ситуация выдвигает требования региональной подготовки педагогических кадров, которые определяют необходимость готовности педагога к овладению им «цифровыми», «проективными», «гибкими» компетенциями на основе специально-разработанных профессионально-ориентированных учебных модулей. Построение региональной профиограммы педагогов на основе разработанной региональной модели позволит каждому субъекту Российской Федерации и

Приднестровья проектировать систему непрерывного педагогического образования с учетом стратегии развития, собственного природно-географического, социально-экономического, этнокультурного, образовательного, педагогического, информационно-сетевое, научно-технологического потенциала.

Разработанная концепция построения региональной системы непрерывного образования педагогов ориентирует на представление в целях и содержании профессиональной подготовки педагогов «регионального компонента», отражающего социально-исторические, хозяйственно-экономические и ментально-культурные характеристики региона, традиционные и вариативные компетенции педагогов. Реализация условий, определенных в Концепции, позволяет обеспечить профессионально-личностный рост работников образования в региональной системе непрерывного образования и предполагает: погружение педагогов в «реалии» региональной системы образования – работу с представителями различных этнических групп и конфессий; вариативность форм обучения; использование ресурсов цифровой образовательной среды, сети учебных курсов по выбору; взаимодействие с работодателями; работа в общественно-педагогических организациях региона.

Итогом исследования явились концепция и модель региональной системы подготовки педагогов, описывающая взаимодействие субъектов педагогического образования, обеспечивающих достижение региональных образовательных целей. Раскрыт целостный социокультурный потенциал, основывающийся на метаобразующей функции педагогического образования, национальной, этнокультурной, демографической, экономической специфике региона, стратегическом проектировании, реализованный через параметры цифровой образовательной среды.

На региональном уровне в соответствии с предложенной концепцией выявлены и реализованы стратегии проектирования, концепции и модели региональной системы непрерывного педагогического образования приоритетным целевым направлениям стратегического развития региона – Приднестровья

Исследование завершилось опытно-экспериментальной апробацией предложенной концепции подготовки педагогических кадров, воплотившейся в региональной системе непрерывного педагогического образования регион

Сравнительно-сопоставительный анализ результатов исследования подтвердил, что разработанные концептуальные и методологические основы функционирования и развития системы непрерывного педагогического образования в региональной цифровой образовательной среде обеспечивают эффективность проектируемой системы. Это дает основание рассматривать представленную концепцию и модель подготовки современных педагогов на региональном уровне средствами цифровой образовательной среды.

Завершенное исследование открывает возможности для новых перспективных научных разработок, изысканий и проектов, связанных с обновлением системы педагогического образования в современных условиях и прогнозами ее развития на будущее. Так, в качестве дальнейших перспектив исследования могут выступать: более детальное изучение направлений модернизации региональной системы непрерывного педагогического образования в условиях сетевого обучения; выявление и исследование способов проектирования путей и условий развития цифровой культуры будущих педагогов; раскрытие взаимосвязи региональных факторов и профессиональных стандартов дополнительного образования учителей; выявление и обоснование проблем и перспектив сопряжения учебных планов и образовательных программ системы непрерывного педагогического образования на разных уровнях.

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Абрамова В.В. Формирование профессиональной компетентности будущих учителей физической культуры: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.08. - Тирасполь, 2006. - 229 с.
2. Андрейчиков А.В. Системный анализ и синтез стратегических решений в инноватике: Формирование и принятие решений в образовательных учреждениях / А.В. Андрейчиков, О.Н. Андрейчикова. – М.: Ленанд, 2015. – 448 с.
3. Арнаут В.В. Теория и практика становления учебно-научно-инновационного комплекса как региональная система непрерывного педагогического образования: Дисс. докт. пед. наук, 2002.-352 с.
4. Архангельский С.И. Лекции по научной организации учебного процесса в высшей школе. – М.: Высшая школа, 1976. – 200 с.
5. Асмолов А.Г. Стратегия и методология социокультурной модернизации образования // Проблемы современного образования. – 2010. – № 4. – С.7-12.
6. Атанасян С.Л. Информационная образовательная среда педагогического вуза // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: «Информатизация образования». – М.: РУДН, 2007. – № 2–3. – С. 83–89.
7. Атанасян С.Л. Формирование информационной образовательной среды педагогического вуза: дис. ... д-ра пед. наук. – Москва, 2009. – 498 с.
8. Афанасьев В.В., Новиков М.В. Региональная модель непрерывного педагогического образования // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. – 2008. – №1. –С.8-14.
9. Байденко В.И. Компетенции: к проблемам освоения компетентностного подхода. – М., 2002. – 320 с.
10. Бакулина М.С. Системный и комплексный подходы: сходство и различие // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2011 №2 – С. 12-16.
11. Бальжинимаева Е.П. Социокультурная среда как фактор стабильности российского общества // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2016. – №5. – С.14-19.

12. Барбер М., Муршед М. Как добиться стабильно высокого качества обучения в школах: уроки анализа лучших систем школьного образования мира // Вопросы образования. – 2008. – №3. – С.7–60.
13. Бацын В.К., Клячко Т.Л. Региональная составляющая образовательной стратегии России// Россия – Китай: образовательные реформы на рубеже XX–XXI вв.: Сравнительный анализ / отв. ред.: Н.Е. Боревская, В.П. Борисенков, ЧжуСяомань. – М., 2007. – С.143.
14. Беленко Т.В., Беленко В.А. Педагогический дизайн в информационно-образовательной среде вуза (на примере ФГАОУ ВПО НИУ БЕЛГУ) // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 3–2. – С. 311–316.
15. Белинский В.Г. Избранное / сост., авт. вступ. ст. и коммент. Е.Ю. Тихонова. М., 2010.
16. Белогуров А.Ю., Супрунова Л.Л. Поликультурный аспект национально-регионального компонента содержания общего образования // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. – 2000. – № 3. – С. 32-37.
17. Беляева Е.Н. Педагогическая деятельность учителя в условиях новых информационных технологий (из опыта США) // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2007. – №53. – С.17–21.
18. Бермус А.Г. Механизмы управления качеством профессионально-педагогического образования // Известия вузов. Северо-Кавказский регион. Серия: Общественные науки. – 2003. – №53. – С.97-106.
19. Бермус А.Г. Профессионально-образовательный стандарт в контексте стратегического управления развитием федерального университета // Непрерывное образование XXI века. – 2013. – №4. – С.1-12.
20. Бермус А.Г., Бондарев М.Г., Кирик В.А. и др. Концепция развития педагогического образования в многопрофильном университете (на примере ЮФУ)// Педагогическое образование в современной России: стратегические ориентиры развития / науч. ред. Ю.П. Зинченко. – М.; Ростов-н/Д; Таганрог: Издательство Южного Федерального университета. – 2020. –С.519.



21. Блонский П.П. Избранные педагогические произведения. - М.: АПН РСФСР, 1961. - 695 с.
22. Богуславский М.В. Подвижники и реформаторы российского образования: историко-биографические очерки. – М.: Просвещение, 2005. – 191 с.
23. Боднар С.С. Общая характеристика основных тенденций развития профессионального педагогического образования в современной Канаде // Молодой ученый. – 2010. – №5. – Т.2. – С.151–155.
24. Болотов В.А., Левицкий М.Д., Реморенко И.М. и др. Педагогическое образование в контексте вызовов и проблем XXI века: актуальность трансформации // Педагогическое образование в современной России: стратегические ориентиры развития / науч. ред. Ю.П. Зинченко. – М.; Ростовн/Д; Таганрог: Издательство Южного Федерального университета, 2020. – С.21.
25. Бондаревская Е.В. Модернизация педагогического образования в инновационном пространстве федерального университета // Известия ВГПУ. – 2010. – №7. –С.43-51.
26. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. / Е. В. Бондаревская. - Ростов-на-Дону : Булат, 2000. - 351 с.
27. Борисенков В., Гукаленко О.В., Пустовойтов В.Н. Поликультурное воспитательное пространство вуза как среда формирования гражданственности и патриотизма // Педагогика. – 2018. – № 2. – С. 44–51.
28. Борисенков В.П., Бермус А.Г., Берил С.И. и др. Международный опыт развития образования на современном этапе // Педагогическое образование в современной России: стратегические ориентиры развития / науч. ред. Ю.П. Зинченко. М.; Ростов-н/Дону; Таганрог: Издательство Южного Федерального университета, 2020. – С. 131.
29. Борисенков В.П., Бермус А.Г., Гукаленко О.В. и др. Стратегии развития педагогического образования в современной России // Педагогика. – 2020. – № 12. –С.88-94.
30. Борисенков В.П., Гукаленко О.В., Розов Н.Х. Реформирование педагогического образования и системы повышения квалификации учителей //

Вестник Московского университета. Сер. 20. Педагогическое образование. – 2016. – № 1. – С. 3–6.

31. Боровская М.А., Беспалов Д.Н., Кирик В.А. и др. Политико-экономические основания трансформации педагогического образования// Педагогическое образование в современной России: стратегические ориентиры развития / науч. ред. Ю.П. Зинченко. – М.; Ростов-н/Дону; Таганрог: Издательство Южного Федерального университета, 2020. –С.109.

32. Болотов В.А., Костикова М.Н. Педагогическое образование - страницы реформирования / В. А. Болотов, М. Н. Костикова. - Волгоград : Перемена, 1998. - 178 с.

33. Вайндорф-Сысоева М.Е. Многоуровневая подготовка педагогических кадров к профессиональной деятельности в условиях цифрового обучения: диссертация ... доктора педагогических наук : 13.00.08 / - Москва, 2019. - 461 с.

34. Василенко Н.В. Теоретические модели современных систем образования // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2008. – №71 –С.244-252.

35. Васильева З.И. Единство воспитания и обучения школьников. – Л.: Знание. 1980. – 36 с.

36. Васильева Л.И. Процессная модель обеспечения качества образовательной деятельности в вузе: диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.08. - Нижний Новгород, 2006. - 144 с.

37. Виноградова Н.Ф. Начальная школа XXI века. Концепция начального образования. – М.: Вентана-Граф, 2017. – 66с.

38. Виноградова Н.Ф., Галагузова Ю.Н., Дорохова Т.С. и др. Учащийся и педагог в меняющемся мире // Педагогическое образование в современной России: стратегические ориентиры развития / науч. ред. Ю.П. Зинченко. – М.; Ростов-н/Д; Таганрог: Издательство Южного Федерального университета, 2020. – С.43.

39. Вифлеемский А. Экономика образования России: актуальные проблемы // Народное образование. 2001. - № 10. - С. 15-18.

40. Волошина Л.В., Харина Н.В. Особенности региональной образовательной системы и ее устойчивость // *Ред. Rev.* – 2016. – № 1 (7). – С. 7. – 11.
41. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1991. – 412 с.
42. Вишневская Г.В. Технологический подход в педагогическом процессе высшей профессиональной школы// *Известия Пензенского государственного Вишневская педагогического университета им. В.Г. Белинского.* – 2008. – №6 (10). – С. 235–239.
43. Галаган А.И. Мировой опыт становления университетской автономии и самоуправления // *Университеты России.* – Ростов н/Д., 1995. – С. 56-63
44. Гершунский Б.С. (В поисках практ.-ориентир. образоват. концепций) / Б. С. Гершунский; Рос. акад. образования, Ин-т теории образования и педагогики. – М.: Интер Диалект+, 1997. – 697 с.
45. Глебова З.В. Комплексное сопровождение профессиональной деятельности молодого педагога в условиях университетского комплекса: дисс. ... канд. пед. наук, 2019. –259 с.
46. Глобалистика. Международный энциклопедический словарь. – М.; Спб.; Нью-Йорк, 2006.
47. Голубева Т.А., Петрова А.М. Социокультурная среда образовательной организации как условие профессионального становления личности обучающегося // *Вестник ТвГУ. Серия педагогика и психология.* – 2013. – №3. – С.81-89.
48. Гребенкина Л.К. Формирование профессионализма учителя в системе непрерывного педагогического образования: дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2000. – 441 с.
49. Гриншкун В.В. Развитие интегративных подходов к созданию средств информатизации образования: дис. ... д-ра пед. наук. – Москва, 2004. – 554 с.
50. Гриншкун В.В., Заславская О.Ю. Информатизация педагогического образования: онлайн-обучение как технология подготовки будущих педагогов // В

кн.: Педагогическое образование в современной России: стратегические ориентиры развития.–Ростовн/Д; Таганрог: ЮФУ, РГПУ.– 2020. – С. 309–324.

51. Громыко Ю.В., Марголис А.А., Рубцов В.В. Школа как экосистема развивающихся детско-взрослых сообществ: деятельностный подход к проектированию школы будущего // Культурно-историческая психология. – 2020. – Т. 16. – № 1. – С. 57–67.

52. Груздев М.В. Реформы педагогического образования в России // Россия-Китай: тенденции развития образования в XXI веке / отв. ред.: В.П. Борисенков, Мэй Ханьчэн. – М.: Наука, 2019. – с.449.

53. Груздев М.В., Розов Н.Х., Тарханова И.Ю. Ценностные и методологические аспекты развития системы непрерывного педагогического образования// Педагогическое образование в современной России: стратегические ориентиры развития / науч. ред. Ю.П. Зинченко. – М.; Ростов-н/Д; Таганрог: Издательство Южного Федерального университета, 2020. –С.67.

54. Гукаленко О.В. Теоретико-методологические основы педагогической поддержки и защиты учащихся-мигрантов в поликультурном образовательном пространстве: диссертация ... доктора педагогических наук : 13.00.01. - Ростов-на-Дону, 2000. - 404 с.

55. Гукаленко О.В., Иванова С.В., Селиванова Н.Л. и др. Социально-воспитательное пространство педагогического образования: опыт становления и проектирования будущего// Педагогическое образование в современной России: стратегические ориентиры развития / науч. ред. Ю.П. Зинченко. – М.; Ростов-н/Д; Таганрог: Издательство Южного Федерального университета, 2020. –С.201.

56. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения : монография / В.В. Давыдов. – Москва: Интор, 1996. – 544 с. – URL: <http://www.psychlib.ru/inc/absid.php?absid=9298>

57. Денисов А. А. Современные проблемы системно- го анализа: Информационные основы / А. А. Денисов. — СПб.: Изд-во СПбГПУ, 2003. –276 с. — Изд- 2-е. — СПб.: Изд-во Политехнического университета, 2005. — 296 с.

58. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения. - М.: Учбедгиз, 1956. - 374 с.
59. Дмитриев Н.А. Система профессионального образования региона на современном этапе // Международный журнал экспериментального образования. – 2016. – № 4-1. – С. 53-56.
60. Документы Генеральной ассамблеи ООН 2015 г.; Инчхонская декларация 2015 г.; конференции ЮНЕСКО (Мадрид, 2017 г.).
61. Дробышева И.В. Обучение студентов методике использования ЦОР и ИКТ // Материалы Международной научно-практической конференции. – URL: <https://refdb.ru/look/2338682-pall.html> (дата обращения: 23.08.2021).
62. Емельянова Ю.Н. Проектирование личностно-ориентированного содержания специальных дисциплин в процессе подготовки учителя физической культуры : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.08. - Тирасполь, 2006. - 200 с.
63. Ени В.В. Теоретические и праксиологические основы формирующе-развивающей среды вуза в контексте интеграции научной, учебной и внеучебной деятельности: диссертация ... доктора педагогических наук : 13.00.08 - Кишинев, 2017. - 355 с.
64. Ени В.В. Формирование профессиональной готовности педагогов к проектированию национально-регионального компонента программ дополнительного образования детей: на материале Приднестровской Молдавской Республики : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.08. - Москва, 2007. - 230 с.
65. Есипова Е.В. Культурологические основы формирования ценностного отношения к педагогической профессии : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.08. - Ростов-на-Дону, 2007.
66. Запесоцкий А.С. Российское образование в контексте современной социально-экономической формации // Общество. Коммуникация. Образование. – 2013 – №172. –С.9-18.

67. Запесоцкий А.С. Социология в системе научного управления обществом. – М.: ИС РАН, 2012.
68. Заславская О.Ю. Информатизация образования: новое понимание места и роли учителя в учебном процессе. // Вестник МГПУ. Серия: «Информатика и информатизация образования». – М.: МГПУ, 2007. – №2(9). – С.81–83.
69. Зеньковский В.В. Русская педагогика в 20 веке. –М.: Педагогика; Православ. Свято-Тихон.Богосл. ин-т, 1996. – 153 с.
70. Иванова С.В., Иванов О.Б. Образовательное пространство как модус образовательной политики: монография. – М.: Русское слово-учебник, 2020. – С. 133.
71. Ивашкова Т.К., Морозова Н.В. Типология регионов Российской Федерации // Вестник Евразийской науки. – 2014. – № 6 (25). –С.1-9
72. Илалтдинова Е.Ю., Седых Е.П., Фролова С.В. Тенденции развития психолого-педагогического образования в мире // Педагогическое образование в современной России: стратегические ориентиры развития/ науч. ред. Ю.П. Зинченко. – М.; Ростов-н/Д; Таганрог: Издательство Южного Федерального университета, 2020. –С.109.
73. Илалтдинова Е.Ю., Седых Е.П., Фролова С.В. Тенденции развития психолого-педагогического образования в мире // Педагогическое образование в современной России: стратегические ориентиры развития / науч. ред. Ю.П. Зинченко. – М.; Ростов-н/Д; Таганрог: Издательство Южного Федерального университета, 2020. –С.109.
74. Ильевич Т.П. Технология проектирования учебных задач в контексте личностно-ориентированного целеполагания: диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.01. - Ростов-на-Дону, 2001. - 204 с.
75. Ильенков Э.В. К дискуссии о школьном образовании // Школа должна учить мыслить. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2002. – С. 56–61.

76. Ильина Н.Ф. Региональная система непрерывного педагогического образования: поиск инновационной концепции // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2012. – №1. –
77. Ильинская Я.А. Региональная система дополнительного непрерывного образования как ресурс профессионального развития личности: дис. ... д-ра пед. наук. – Петропавловск-Камчатский, 2016. – 374 с.
78. Илькова А.П. Педагогические условия включения пословиц и поговорок в систему развивающей речевой работы с дошкольниками: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.01. - Москва, 2001. - 216 с.
79. Использование современных информационных и коммуникационных технологий в учебном процессе: учебно-методическое пособие / Д.П. Тевс, В.Н. Подковырова, Е.И. Апольских, М.Ф. Афолина. – Барнаул: БГПУ, 2006. – 104 с.
80. Казакова Е.И. Системно-ориентационный подход к развитию общеобразовательной школы. – СПб.: Образование, 1995. – 66 с.
81. Капранова В.А. Сравнительная педагогика. Школа и образование за рубежом. – Минск: Новое знание, 2004. – 222 с.
82. Каптерев П.Ф. Исторический очерк учреждений для воспитания детей дошкольного возраста // Образование. – 1895. – № 3.
83. Каптерев П.Ф. История русской педагогики. – СПб.: Алетейя, 2004. – 560 с.
84. Каптерев П.Ф. Основные начала семейного обучения. Дидактика семьи. – СПб., 1898. – С. 33.
85. Карапетян И.К. Тенденции развития категориально-понятийного аппарата педагогической науки в России (1850–1930). – М.: Грааль, 2000.
86. Касаткина А.А. Динамика социокультурной среды как фактор формирования личности // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. – 2011. – № 4. – С. 130–132.

87. Келли Дж., Данко Р., Корзинский Е.О. Образование в Канаде: современное состояние и тенденции развития: сравнительная педагогика // Педагогика. – 2000. – №1. – С.93–100.
88. Кикоть В.И. Теоретические аспекты формирования понятия регион // Экономика строительства . – 2017. – № 2(63). – С. 61-65.
89. Кирдякина С.В. Инновационное проектирование образовательных систем // Педагогический имидж. – 2016. – № 3 (32). – С. 46-55.
90. Китикарь, О. В. Концепция развития региональной системы непрерывного педагогического образования: социально-педагогический аспект // Социальная педагогика в России. - 2023. - №1. - С 5-17
91. Китикарь О.В. Проектирование региональной системы педагогического образования в цифровой образовательной среде / О. В. Китикарь // Мир науки. Педагогика и психология – 2022. – № 6 (том10). – С.56–63.
92. Китикарь О.В. Содержательные и методические основания обновления региональной системы подготовки педагогических кадров / О. В. Китикарь // Мир университетской науки: культура, образование – 2022. – № 8. – С.67–75.
93. Китикарь О.В., Ильевич Т.П. Информационные инструменты сопровождения индивидуальной педагогической деятельности // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование– 2021.– № 1. – С. 46–56.
94. Китикарь О.В. Моделирование регионального стандарта педагогической деятельности / О. В. Китикарь, В.В. Лабунский // Социальная педагогика в России. – 2022. – № 4. – С.29–38.
95. Китикарь О.В. Развитие региональной системы непрерывного педагогического образования в цифровой образовательной среде: монография / О. В. Китикарь. – Москва: ООО «МАКС-пресс», 2022 г. – 348 с.
96. Китикарь, О.В., Гукаленко О.В. Стратегии развития системы российского педагогического образования // Социальная педагогика в России - 2021 №5.- С.17-23



97. Китикарь О.В. Особенности проектирования муниципальной системы педагогического образования в цифровой образовательной среде / О. В. Китикарь, Н. В. Левченко // Проблемы современного педагогического образования. Серия : Педагогика и психология. – 2022. – № 74 (3). – С. 69–73.

98. Китикарь О.В., Левченко Н.В. Теоретические аспекты стратегического развития системы педагогического образования в региональной среде // Проблемы современного педагогического образования. Серия: Педагогика и психология. – 2021. – № 73 (2). – С. 71–74.

99. Китикарь О.В., Черба Т.И. Основы параметризации цифровой образовательной среды для подготовки современных педагогов // Проблемы современного педагогического образования. Серия: Педагогика и психология. – 2021. – № 72 (4). – С. 140–144.

100. Китикарь О.В., Левченко Н.В. Подготовка будущих педагогов к работе по профилактике девиантного поведения младших школьников // Проблемы современного педагогического образования. Серия: Педагогика и психология. – 2021. – № 73 (2). – С.84–89.

101. Китикарь О.В., Левченко Н.В. Развитие профессионально значимых качеств личности будущих педагогов в поликультурной образовательной среде вуза // Известия Российской академии образования. – 2021.- № 1-2 (54).- С. 30-38.

102. Китикарь, О.В., Колоколова И.В. Персонифицированный подход в системе подготовки педагогов // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2020. Т.2. – № 3 (73). – С. 11–21.

103. Китикарь, О.В. Классификация междисциплинарных исследований в образовании / О.В. Китикарь // Проблемы современного педагогического образования. Серия: Педагогика и психология. – 2019. – № 64 (1). – С. 149–152.

104. Китикарь, О.В. Теоретические аспекты классификации междисциплинарных исследований в педагогической науке / О.В. Китикарь // Педагогический журнал. – 2018. – № 5. – С. 89–97.

105. Коротков А.М., Земляков Д.В., Карпушова О.А. Методика подготовки педагогов к профессиональной деятельности в сетевом формате в условиях

интеграции педагогического вуза с региональной системой образования // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2022. № 8 (171). С. 4-11

106. Колобова Г.А. Стратегия инновационного развития российской экономики // Власть. – 2012. – № 5. – С.13-18.

107. Колоколова И.В. Поликультурное пространство образовательного учреждения как среда педагогической поддержки личности учащегося : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.01. - Ростов-на-Дону, 2001. - 198 с. : ил.

108. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 1. – 656 с.; Т. 2. – 576 с.

109. Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж. и др. Педагогическое наследие / Сост. В.М. Кларин, А.Н. Джуринский. – М. Педагогика, 1989 – 416 с.

110. Кондаков А.М. Образование и социально-экономическое развитие России // Профессиональное образование. Столица. – М., 2010.– № 3.– С. 8–10.

111. Кошкина В., Расчетина С. Региональная программа: путь к новому качеству // Народное образование. – 1994. – № 7. – С. 6.

112. Краевский В.В. Науки об образовании и наука об образовании (методологические проблемы современной педагогики) // Вопросы философии. – 2009. – №3. – С.77–82.

113. Крупская Н.К. Избранные произведения. – М.: Политиздат, 1988. – 496с.

114. Кузьмина Н.В. Акмеологическая концепция развития продуктивной компетентности специалиста. – СПб.; Ковров, 2008. – 62 с.

115. Кулакова Т.Б. Формирование имиджа будущего педагога в контексте культурологического подхода: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.08 - Москва, 2009. - 29 с.

116. Куликов В.Б. Региональная политика и региональное образование // Регион: политика, культура, образование. – Екатеринбург, 1994. – С. 45-52

117. Культура сетевых коммуникаций и цифровая грамотность / науч. ред. А.П. Глухов. – Томск: Издательский Дом Томского государственного университета, 2019. – 106 с.

118. Кучерук И.В. Трансформация современного отечественного образования в контексте межкультурного взаимодействия России и США // Каспийский регион: политика, экономика, культура. – 2011. – № 2. – С. 242–249.

119. Лавина Т.А. Содержательно-организационный аспект непрерывной подготовки учителей в области использования средств ИКТ в профессиональной деятельности //ИНФО. – 2006. – № 7. – С. 37–42.

120. Лаптев В.В., Писарева С.А., Тряпицына А.П. Особенности модернизации системы и содержания образования на рубеже XX–XXI веков // Педагогическое образование в современной России: стратегические ориентиры развития: монография / Южный Федеральный университет; науч. Ред. Ю.П. Зинченко. – Ростов-н/Д; Таганрог: Издательство Южного Федерального университета, 2020. – С.109

121. Лебедев О.Е. Теоретические основы педагогического целеполагания в системе образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – СПб., 1992. – 338с.

122. Левченко Н.В. Развитие профессионально-нравственных качеств будущих педагогов в поликультурной образовательной среде вуза: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 - Калуга, 2013. - 255 с.

123. Лексин В.Н., Швецов А.Н. Государство и регионы: Теория и практика государственного регулирования территориального развития. – М.: URSS, 2009. – 366с.

124. Лепин П.В. Стратегия развития региональной системы непрерывного педагогического образования: на материале Западной Сибири: дис. ... д-ра пед. наук. – Новосибирск, 2000. – 470 с.

125. Ломакина Т.Ю. Преемственность как ключевой фактор развития современного образования // Современные подходы к организации образовательного процесса в условиях стандартизации образования: сборник

научных статей и материалов IV Международной научно-практической конференции: в 2 ч.– Архангельск: КИРА, 2017. –С. 115–118.

126. Ломакина Т.Ю. Современный принцип развития непрерывного образования: [монография] / Т. Ю. Ломакина. - Москва: Наука, 2006 (Санкт-Петербург: Типография "Наука" РАН). - 219, [2] с.

127. Ломов Б.Ф. О системном подходе в психологии // Вопросы психологии. – 1975. – №2. –С.31–45.

128. Ломов Б.Ф. Системность в психологии. – М.; Воронеж: АПСН, 1996.

129. Лопаткин В.М. Интегративные тенденции в развитии региональной системы педагогического образования: дис. ... д-ра пед. наук. – Барнаул, 2004. – 463 с.

130. Ляпунов А.А., Яблонский С.В. Теоретические проблемы кибернетики. – «Проблемы кибернетики». - № 9. – 1963

131. Макаренко А.С. Педагогические сочинения: в 8 т. – М., 1983. – Т. 3–512 с.

132. Макарова М.Я. Педагогическое обоснование региональной программы развития образования и ее нормативно-правового обеспечения : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.01. - Москва, 2001. - 403 с.

133. Мальцева Н.Н. Становление и методологические проблемы синергетического подхода // *НОМОТНЕТИКА: Философия. Социология. Право.* – 2009. – №2 (57). – URL: <file:///C:/Users/Hi-tech/Downloads/stanovlenie-i-metodologicheskie-problemy-sinergeticheskogo-podhoda.pdf> (дата обращения: 12.02.2016).

134. Мануйлов Ю.С., Шек Г.Г. Опыт освоения средового подхода в образовании: учебно-методическое пособие / Мануйлов Ю. С., Шек Г. Г. - Москва ; Нижний Новгород : Растр-НН, 2008. - 219 с.

135. Марголис А.А., Сафронова М.А. Итоги комплексного проекта по модернизации педагогического образования в Российской Федерации (2014–2017 гг.) // *Психологическая наука и образование.* – 2018. – Т.23.31. – С.5–24. – Doi:10.17759/pse.2018230101

136. Маркова С.М. Педагогическое проектирование образовательных систем: методологический аспект // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2007. №3 URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskoe-proektirovanie-obrazovatelnyh-sistem-metodologoteoreticheskij-aspekt>
137. Матушак А.Ф. Педагогическое прогнозирование в системе непрерывного педагогического образования: методология, теория, практика: дис. ... д-ра пед. наук. – Челябинск, 2006. – 380 с.
138. Матюшкина М.Д. Проспективная оценка качества постдипломного педагогического образования: диссертация ... доктора педагогических наук: 13.00.01 - Санкт-Петербург, 2013. - 369 с.
139. Мирошникова О.Х. Профессиональный стандарт педагога: международный опыт и региональные компоненты // Интернет-журнал «Науковедение». – 2015. – №3. – Том 7. – URL: <https://naukovedenie.ru/PDF/53PVN315.pdf> (дата обращения: 02.01.2016 г.).
140. Мухаметзянова Ф.Ш. Региональная система подготовки специалиста социальной сферы: На примере Республики Татарстан : диссертация ... доктора педагогических наук : 13.00.01. - Казань, 2002. - 468 с.
141. Нань Л. Сравнительный анализ системы педагогического образования в России и Китае: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Москва, 2018. – 24 с.
142. Наумов С.В. регионализация образования и стратегии управления его развитием // Интеграция образования. – 2004. – № 4(37). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/regionalizatsiya-obrazovaniya-i-strategii-upravleniya-ego-razvitiem> (дата обращения: 20.01.2019)
143. Некрасов Н.Н. Региональная экономика: теория, проблемы, методы. – 2-е изд. – М.: Экономика, 1978. – С. 83.
144. Никандров Н.Д. Воспитание и социализация молодежи: проблемы гармонизации // Проблемы современного образования. – 2011. – №2. – С.10. – URL: <file:///C:/Users/Hi-tech/Downloads/vospitanie-i-sotsializatsiya-molodezhi-problemy-garmonizatsii.pdf> (дата обращения: 12.07.2017).

145. Новиков Д.А. Модели и механизмы управления развитием региональных образовательных систем (концептуальные положения). – М.: ИПУ РАН, 2001. – 83 с.

146. Нургалиева Г.К. Психолого-педагогические основы системы ценностного ориентирования личности: автореф. дис. ... д-ра пед. наук.– Алматы: АГУ им. Абая, 1993. – 51 с.

147. Овсянников А.А. Система образования в России и образование России // Мир России. – 1999. – №3. – С. 73-122

148. Овчинников В.Н., Оганьян А.Г. Концептуальная (структурно-функциональная) модель организационно-экономического механизма институциональной модернизации высшей школы как драйвера инновационной трансформации экономической системы России // Вестник ГУУ. – 2019. – № 6. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptualnaya-strukturno-funksionalnaya-model-organizatsionno-ekonomicheskogo-mehanizma-institutsionalnoy-modernizatsii> (дата обращения: 07.10.2020).

149. Орешкина А.К. Методологические основы преемственности образовательного процесса в системе непрерывного образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2009. – 45 с.

150. Орлов А.А., Орлова Л.А., Бозиев Р.С. Актуальные проблемы проектирования моделей отечественного педагогического образования // Педагогическое образование в современной России: стратегические ориентиры развития / науч. ред. Ю.П. Зинченко. – М.; Ростов-н/Д; Таганрог: Издательство Южного Федерального университета, 2020. –С.162.

151. Орлова Э.А. Социокультурное пространство обыденной жизни : методическое пособие по курсу «Культурная антропология». – М.: ГАСК, 2002. – С. 34.

152. Юсипова О.П. Региональная модель дистанционного сопровождения повышения квалификации работников образования: дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2011. – 399 с.

153. Осмоловская И.М., Алиев Ю.Б., Беляева Н.В. и др. Современное состояние общего образования в российской федерации// Система образования в России и за рубежом: сборник трудов ИСРО. – М.: – 2019 –.С. 7-46

154. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР (1917–1941)/ под. ред. Н.П. Кузина, М.Н. Колмаковой, З.И. Равкина – М.: Педагогика, 1980. – 456с.

155. Панов В.И. Экопсихологическая модель образовательной среды [Текст] / В.И. Панов // 4-я Российская конференция по экологической психологии. – М.: УМК «Психология», 2005. – С. 213-216

156. Парахина Т.Н. SWOT-анализ – как инструмент планирования стратегии образовательной организации // Вестник Евразийской науки. 2015. № 2 (27) .URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/swot-analiz-kak-instrument-planirovaniya-strategii-obrazovatelnoy-organizatsii> (дата обращения 30.05.2016г.)

157. Пашенко М.Р. Программно-целевое развитие муниципального образовательного пространства: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.01. - Москва, 2004. - 330 с.

158. Педагогическая концепция цифрового профессионального образования и обучения: монография / В.И. Блинов, И.С. Сергеев, Е.Ю. Есенина, П.Н. Биленко, М.В. Дулинов, А.М. Кондаков; под науч. ред. В.И. Блинова. – М.: Дело, 2020. – 112 с.

159. Педагогическое образование в североевропейских странах: монография / И.Р. Луговская, Л.В. Орлова, О.В. Печинкина, Е.Н. Старостина; Сев. (Арктич.) федер. Ун-т им. М.В. Ломоносова. – Архангельск: ИД САФУ, 2014. – 96 с.

160. Педагогическое образование в современной России: стратегические ориентиры развития: монография ; Южный федеральный университет / науч. ред. Ю.П. Зинченко. – М.; Ростов-н/Д; Таганрог: Издательство Южного Федерального университета, 2020. –610с.

161. Перминова Л.М. Теоретические основы конструирования содержания школьного образования: диссертация ... доктора педагогических наук: 13.00.01. - Москва, 1995. - 415 с.
162. Петров В.М. Региональное своеобразие субкультур: системная целесообразность и индивидуальная осмысленность// Российская провинция XVI–XX вв.: реалии культурной жизни: тезисы докладов. – Пенза: РАН, 1985. – С.101.
163. Петров Ю.Н. Региональная система непрерывного многоуровневого профессионального образования (аспект управления): Дисс. ... д-ра пед. наук, 1996.
164. Петровичев В.И. Региональное образование: организация, управление развитием. – Тула: Приок. кн. изд-во, 1994. – 286 с.
165. Подзолков В.Г. Профессиональное развитие будущего учителя в условиях региональной системы непрерывного педагогического образования: дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1999. – 512 с.
166. Поличка А.Е. Научно-методическое обеспечение и организация многоуровневой подготовки кадров информатизации региональной системы общего образования: на примере Дальневосточного федерального округа: дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2006. – 313 с.
167. Полонский В.М. Большой тематический словарь по образованию и педагогике. – М.: Народное образование, 2017. – 840 с.
168. Поташник М.М. Управление современной школой : (В вопр. и ответах) : Пособие для рук. образоват. учреждений и органов образования / М. М. Поташник, А. М. Моисеев; Рос. акад. образования, Ин-т упр. образованием. - М. : Новая шк., 1997. - 350 с.
169. Просалова В.С. Теоретические основы понятия «стратегия» // Современные тенденции в экономике и управлении: новый взгляд. – 2011. – № 7. – URL: <file:///C:/Users/Hi-tech/Downloads/teoreticheskie-osnovy-ponyatiya-strategiya.pdf> (дата обращения: 23.07.2015).



170. Пузатых А.Н. Образовательные реформы в постсоветской России в исследованиях зарубежных ученых // Знание. Понимание. Умение. – 2012. – №3. – С.297–300.

171. Радионова Н.Ф. Подготовка современных учителей как важнейший ориентир в развитии университета // Вестник Герценовского университета. – 2011. – № 2 (88). – С. 20–25.

172. Радионова Н.Ф., Ривкина С.В. Проблемы стандартизации высшего педагогического образования // Личность. Общество. Образование. Непрерывное образование как фактор развития личности в современном обществе: сб. статей XXI Международной науч.-практич. конф. – СПб.: ЛОИРО, 2018. – С. 15–25.

173. Редько Л.Л. Управление качеством непрерывного уровневого педагогического образования в условиях формирования региональных образовательных систем: дис. ... д-ра пед. наук. – Ростов-на-Дону, 2001. –210 с.

174. Резинкина Л.В. Ресурсный центр как обучающая организация в системе повышения квалификации педагогических кадров // Человек и образование. – 2010. – №4. – URL: <file:///C:/Users/Hi-tech/Downloads/resursnyy-tsentr-kak-obuchayuschaya-organizatsiya-v-sisteme-povysheniya-kvalifikatsii-pedagogicheskikh-kadrov.pdf> (дата обращения: 18.09.2015).

175. Роберт И.В. Подготовка будущих учителей в области проектирования иммерсивных образовательных технологий// Педагогическое образование в современной России: стратегические ориентиры развития / науч. ред. Ю.П. Зинченко. – Ростов н/Д; Таганрог: Издательство Южного федерального университета, 2020. – С. 25.

176. Розов Н. Философия образования в России: опасности становления и перспективы развития // AlmaMater. – 1993. – № 1. – С. 54-62

177. Рубцов В.В. Психологический климат как характеристика образовательной среды школы [Текст] / В.В. Рубцов, И.М. Уланская, О.В. Яркина // Экспериментальные площадки в московском образовании. – М.: МИПКРО, 1998. – 56 с.

178. Савченко И.В. Параметрическая модель качества продукта системы профессионального образования в контексте компетентного подхода // Вестник института экономических исследований. 2022. №1 (25). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/printsiyu-parametricheskogo-modelirovaniya-stroitelnyh-obektov>
179. Сайт Армавирского государственного педагогического университета. – URL: <http://agpu.net/>(дата обращения: 08.05.2019).
180. Сайт Нижегородского государственного педагогического университета им. К. Минина. –URL:<https://mininuniver.ru/about>(дата обращения: 17.02.2019).
181. Сгонник Л.В. Профессионально-личностное развитие учителя в системе непрерывного педагогического образования: дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2004. – 502 с.
182. Селиванова Н.Л. Предпосылки создания перспективных моделей воспитания // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 3. – С.23-29
183. Сергеев Н.К. Непрерывное педагогическое образование: концепция и технологии учебно-научно-педагогических комплексов (Вопросы теории): монография. – СПб.; Волгоград: Перемена, 1997. – 166с.
184. Сергеев Н.К., Коротков А.М. Регионализация и интеграция как тенденции развития современного российского образования// Россия-Китай: тенденции развития образования в XXI веке / отв. ред.: В.П. Борисенков, Мэй Ханьчэн. – М.: Наука, 2019. – 449 с.
185. Сериков В.В. Личностно-развивающая функция непрерывного образования // Непрерывное образование: XXI век. – 2013. – № 1. – URL: [1121.petrso.ru](http://21.petrso.ru)
186. Сизикова В.В. Становление и развитие регионализации профессиональной подготовки специалистов в области социальной работы: дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2011. – 361с.
187. Симонов В.П. Педагогический менеджмент: 50 НОУ-ХАУ в управлении педагогическими системами: учебное пособие. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – С. 41.

188. Системный анализ и принятие решений: учеб. пособие для вузов / под ред. В.Н. Волковой, В.Н. Козлова. – М.: Высш. шк., 2004.
189. Слостенин В.А. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В.А. Слостенина. - М.: Издательский центр "Академия", 2013 - 576 с.
190. Слободчиков В.И. Образовательная среда [Текст] / В.И. Слободчиков. – М.: Просвещение, 1997. – 181 с.
191. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология развития человека. – М., 2000; Слободчиков В.И. Антропологическая перспектива отечественного образования. – Екатеринбург, 2010.
192. Словарь – справочник терминов нормативно-технической документации. – URL: [http://normative\\_reference\\_dictionary.academic.ru](http://normative_reference_dictionary.academic.ru). – (дата обращения: 25.01.2020).
193. Сняцкий А.А., Лучанкин А.И. Регион как социокультурное целое (к проблеме регионального наблюдателя) // Регион: политика, культура, образование. – Екатеринбург, 1994. – С. 34.
194. Современные образовательные технологии: учебное пособие / под ред. Н.В. Бордовской. – 3-е изд., стереотип. – М.:Кнорус, 2013. –С.40.
195. Сорокопуд Ю.В., Амчиславская Е.Ю., Ярославцева А.В. SOFTSKILLS («Мягкие навыки») и их роль в подготовке современных специалистов // МНКО. – 2021. – №1/86. –URL: <file:///C:/Users/Hi-tech/Downloads/soft-skills-myagkie-navyki-i-ih-rol-v-podgotovke-sovremennyh-petsialistov.pdf> (дата обращения: 06.02.2021).
196. 199. Сочнева Е.Н., Зайцева Г.А., Исаева Е.Ю. Профессиональный стандарт: от «чтения» к применению: методические указания. – Красноярск: ККЦПиРК, 2019. – С.11.
197. Старикова Т.В. Развитие типологии регионов в системе стратегического планирования // Экономика в промышленности. – 2017. – Том 10. –№ 2. – С.173.
198. Степанов Е.Н. Методология моделирования воспитательной системы образовательного учреждения // Педагогика. – 2001. – № 4. – С. 15–19.

199. Субетто А.И. Человек XXI века. – URL: [http://www.lomonosov.org/article/chelovek\\_xxi\\_veka.htm](http://www.lomonosov.org/article/chelovek_xxi_veka.htm) (дата обращения: 02.07.2016).
200. Судовчихина Л.А. Социально-педагогические основы гуманизации взаимоотношений между учителем и учащимися в процессе обучения в современных школах США: дис. ... канд. пед. наук. – Пенза, 2006. – 153 с.
201. Сурудина Е.А. Подготовка педагогических кадров для дошкольного образования в Канаде // Инновационная наука. – 2016. – №12. – С.43–47
202. Сухомлинский В.А. Не только разумом, но и сердцем... – М., 1986.
203. Сыромицкая И.А. Социальное партнерство как фактор профессиональной адаптации студента педагогического вуза: дисс. ... канд. пед. наук. - Оренбург, 2006. – 214 с.
204. Тагиров К.К. Современная интерпретация понятия национальной системы образования // Вестник Башкирского университета. –2014. – №3. – С. 412-415
205. Тарасов В.В. Региональная система непрерывного педагогического образования как объект педагогического управления: по спецкурсу В.Н. Никитенко. – Хабаровск, 1988. – 96 с.
206. Тарасов В.В. Теория и практика развития региональной системы педагогического образования учителя: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1997. – 35 с.
207. Телина И.А. Приоритеты и направления деятельности Ресурсного центра педагогического образования Московской области в подготовке современного педагога // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 31. – С. 831–835. – URL: <http://e-koncept.ru/2017/970181.htm>.(дата обращения: 16.05.2015).
208. Ткач Л.Т. Подготовка будущего педагога к деятельности в поликультурном образовательном учреждении: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.08. - Ростов-на-Дону, 2002. - 185 с.

209. Ткачук А.А. Проектирование педагогического процесса в общеобразовательной поликультурной школе: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.01. - Ростов-на-Дону, 2003. - 200 с.

210. Топоровский В.П. Ресурсные центры как инновационная форма непрерывного образования специалиста // Человек и образование. – 2009. – №4. – URL: <file:///C:/Users/Hi-tech/Downloads/resursnye-tsentry-kak-innovatsionnaya-forma-neprepryvnogo-obrazovaniya-spetsialistov.pdf> (дата обращения: 08.09.2014).

211. Тряпицына А.П., Радионова Н.Ф. Уровневое образование при подготовке педагогических кадров // Аккредитация в образовании. – 2008. – №22. – С.83–85.

212. Турчак С.К. Педагогическое сопровождение развития креативности младших школьников: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.01. - Ростов-на-Дону, 2007. - 190 с.

213. Турченко В.Н., Шафранов-Куцев Г.Ф. Россия: от экстремальности к устойчивости (методология устойчивого развития): монография. – Тюмень: Изд-во Тюм. гос. ун-та, 2000.

214. Урсул А.Д. Модель образования XXI века: безопасность и устойчивое развитие // Безопасность Евразии. – 2001. – №4.

215. Уварина Н.В., Савченков А.В. Профессиональная устойчивость как ключевая "soft skills" педагога // Вестник Марийского государственного университета. 2019. Т. 13. № 3 (35). С. 375-382.

216. Ушинский К.Д. О народности в общественном воспитании // Собр. соч.: в 11 т. – М.; Л.: АПН РСФСР. – 1948. – Т. 2. – С. 69–166.

217. Ушнурцева Н.Н. Поликультурное воспитание младших школьников средствами изобразительного искусства: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.01 - Смоленск, 2007. - 16 с.

218. Федосова Р.Н. Регионы нового типа – явление инновационной экономики // Наука и инновации. – 2015. – № 8(150). – С. 31–35.

219. Федосова Р.Н. Регионы нового типа – явление инновационной экономики // Наука и инновации. – 2015. – № 8(150). – С. 31–35.

220. Худякова В.Т. Организационные условия развития региональной системы педагогического образования: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.01. - Тюмень, 1999. - 180 с.

221. Черникова Е.А. Наставничество как средство сопровождения профессионально-личностного становления специалиста социальной службы: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 - Волгоград, 2013. - 200 с.

222. Чернышевский Н.Г. Сочинения: в 2 т. – М.: Мысль, 1986–1987.

223. Чернышевский Н.Г. Полное собрание сочинений: в 15 т. – М.: Гослитиздат, 1939–1953.

224. Шаповалов В.К. Этнокультурная направленность российского образования. – М., 1997. – С. 21.

225. Шацкий С.Т. Педагогические сочинения: в 4 т.– М.: Просвещение, 1965. – Т. 4. – 328 с.

226. Шепель В.М. Настольная книга менеджера. Управленческая гуманитарология. – М., 1992.

227. Шимко З.И. Метод моделирования в современной педагогической науке и образовательной практике // Вестник Таганрогского им. А.П. Чехова. 2006. №2 URL: <file:///C:/Users/Hi-tech/Downloads/metod-modelirovaniya-v-sovremennoy-pedagogicheskoy-nauke-i-obrazovatelnoy-praktike.pdf>

228. Шнипер Р.И., Новоселов А.С. Региональные проблемы рынковедения. Экономический аспект. – Новосибирск: Наука; Сибирская издательская фирма, 1993. – 443 с.

229. Щедровицкий Г.П. Философия. Наука. Методология. – М. : Изд-во Шк. культур. политики, 1997. - 641 с.

230. 233. Югфельд Е.А. Профессиональная социализация студентов колледжа посредством социального партнерства: дисс. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2015. – 227 с.

231. Ясвин В.А. Образовательная среда от моделирования к проектированию [Текст] / В.А. Ясвин. – М.: Издательство «Смысл», 2001. – 365. с.

232. Ясперс К. Идея университета // Ведомости НИИ прикладной этики. – Тюмень, 1995. – Вып. 2.
233. Adwaita Govind Menon. Towards building an education ecosystem of consequence. International Data Corporation, 2017.
234. Akarowhe K. Information Communication Technology (ICT) in the Educational System of the Third World Countries as a Pivotal to Meet Global Best Practice in Teaching and Development. American Journal of Computer Science and Information Technology 5:2. 2017. [Electronic resource]. – URL: <http://www.imedpub.com/articles/information-communication-technology-ict-in-the-educational-system-of-thethird-world-countries-as-a-pivotal-to-meet-global-best-pr.pdf> (дата обращения: 23.08.2018).
235. Bases of organizing cooperation between educational institutions through clusters (On the example of the education system of Uzbekistan) / U. Khodjamkulov [et al.] // Journal of Critical Reviews. – 2020. – Vol. 7, is. 12. – P. 243–247.
236. Flek M., Ugnich E. The professional and educational ecosystem as a driver of development collaboration between engineering education and production // MATEC Web of Conferences. – 2020. – URL: <https://doi.org/10.1051/mateconf/202031102003>.
237. Future Work Skills 2020. – URL: [http://www.iff.org/uploads/media/SR-1382A\\_UPRI\\_future\\_work\\_skills\\_sm.pdf](http://www.iff.org/uploads/media/SR-1382A_UPRI_future_work_skills_sm.pdf)
238. Khodjamkulov U.N. Necessity and conditions for forming a cluster of pedagogical education (On the example of the education system of Uzbekistan) // European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences. – 2020. – Vol. 8 (4, part 2). – P. 133–137.
239. Kitikar, O. Transformation of teachers training in open educational environment / T. Ilievitch, I. Dercacenco, R. Kovaleva, etc. // INTED2021 Proceedings 15th International Tehnology, Education and Development Conference March 8th-9th, 2021, P.1502-1507
240. Kitikar, O. Conditions of project skills transfer for models of project competencies building in teachers-to-be / T. Ilievitch, I. Dercacenco, N. Mikhailova,

etc. // INTED2021 Proceedings 15th International Tehnology, Education and Development Conference March 8th-9th, 2021, P.8414-8418

241. Kitikar, O. Formation of students motivation for learning in the multicultural educational environment of the university trough student-centered technologies / N. Levchenko etc. //SHS Web of Conferences, 113, 2021 P.

242. Kitikar, O. Theoretical foundations of the formation of the readiness of future teachers to work in the regional digital educational environment / N. Levchenko etc. // IFSDR, 2021

243. Kitikar, O. Features of the organization of the system of pedagogical education in the regional socio-cultural environment / O.V. Gukalenko, A.G. Polevaia-Secareanu, N. Levchenko // INTED2021 Proceedings 15th International Tehnology, Education and Development Conference March 8th-9th, 2022, P.1502-1507

244. Maggioncalda J. The digital transformation of higher education: COVID-19 and beyond // Coursera Virtual Conference. – 2020. – URL: [https://www.youtube.com/watch?v=hSn8pe\\_Cai8&feature=youtu.be](https://www.youtube.com/watch?v=hSn8pe_Cai8&feature=youtu.be).

245. Phillips S.M. Teacher quality in Canada. – Kelowna: Society for the Advancement of Excellence in Education, 2002. – 117 p.

246. Teacher education in Europe in the late 1990s. Evaluation and Quality / Ed. by T. Sander. TNTEE Publications. – 1999. – Vol. 2, № 2.

247. The formation of the Eurasian research-and-education ecosystem and the internationalization of educational platforms: the case of Russia and China / N. Pestereva [et al.] // European Journal of Contemporary Education. – 2019. – Vol. 8 (4). – P. 841–854.

248. The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2015

249. Twenge J.M. Generation Me Revised and Updated: Why Today's Young Americans are More Confident, Assertive, Entitled and More Miserable Than Ever Before. – New York: Simon & Schuster, 2014.

250. Закон Приднестровской Молдавской Республики «Об образовании» от 19 апреля 1994 г. URL: № <https://zakon-pmr.com/DetailDoc.aspx?document=36262>



251. Комплексная программа повышения профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций (утверждена заместителем председателя Правительства РФ О. Голодец 28 мая 2014г. №3241п-П8)

252. Конституция Российской Федерации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.constitution.ru/>

253. Концепция создания единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников» утверждена приказом Министерства просвещения РФ от 06.08.2020г. № Р-76. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_401683/d475d8e9529575f14d90efa1693c832978ec77ca/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_401683/d475d8e9529575f14d90efa1693c832978ec77ca/) (дата обращения: 09.10.2020 г.).

254. Концепция развития информационной среды Московского городского педагогического университета на период до 2020 года. – URL: [https://www.mgpu.ru/uploads/kontseptsiya-razvitiya-informatsionnoi\\_-obrazovatelnoi\\_-sredy-mgpu-do-2020g-71c53dbbaab0f5e9.pdf](https://www.mgpu.ru/uploads/kontseptsiya-razvitiya-informatsionnoi_-obrazovatelnoi_-sredy-mgpu-do-2020g-71c53dbbaab0f5e9.pdf). (дата обращения: 08.06.2017).

255. Национальные проекты «Образование», «Наука», национальная программа «Цифровая экономика Российской Федерации». – URL:<http://www.kremlin.ru/acts/bank/41449> (дата обращения: 02.03.2020 г.).

256. Нормативные документы об образовании в России// Гарант: информационно-правовое обеспечение. – URL: <https://edu.garant.ru/education/law/> (дата обращения: 15.02.2021).

257. Паспорт национального проекта «Образование» (утв. президиумом Совета при Президенте РФ по стратегическому развитию и национальным проектам, протокол от 24.12.2018 г. N 16). – URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_319308/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_319308/) (дата обращения: 15.05.2019).

258. Постановление Правительства РФ «О проведении эксперимента по внедрению цифровой образовательной среды» (№ 2040 от 07.12.2020).

259. Приказ Министерства образования РФ «О программе модернизации педагогического образования» от 01.04.2003 № 1313. – URL: <http://docs.cntd.ru/document/901867014>

260. Постановление Правительства РФ от 12 августа 1994 г. № 940 «Об утверждении государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования». –URL: <https://base.garant.ru/181094/>

261. Постановление Росстата от 20.11.2006 г. № 68 представления форм федерального государственного статистического наблюдения «Сведения об использовании информационных и коммуникационных технологий и производстве связанных с ними товаров»

262. Постановление Правительства РФ от 26 декабря 2017 г. №1642 «Об утверждении государственной программы РФ "Развитие образования"». – URL:<http://static.government.ru/media/files/313b7NaNs3VbcW7qWYsIEDbPCuKi6lC6.pdf> (дата обращения: 06.04.2018 г.)

263. Постановление Правительства РФ от 15 апреля 2014 г. «Об утверждении государственной программы РФ «Экономическое развитие и инновационная экономика». –URL:<https://base.garant.ru/70644224/> (дата обращения: 14.02.2016 г.)

264. Постановление Правительства РФ от 7 февраля 2011 г. №61 «О Федеральной целевой программе развития образования на 2011-2015 годы». – URL:<https://base.garant.ru/70644224/> (дата обращения: 14.02.2016 г.);

265. Послание Президента РФ Федеральному собранию от 12.11.2009 «Послание Президента РФ Дмитрия Медведева Федеральному Собранию Российской Федерации // Парламентская газета. – 2009. – №60.

266. Приказ Министерства образования РФ «О Программе развития системы непрерывного педагогического образования в России на 2001–2010 годы» от 24.04.2001 г. № 1818. – URL: <http://docs.cntd.ru/document/901790476>

267. Приказ Министерства просвещения России от 11.08.2021, N 543 «Об утверждении критериев и порядка проведения экспертизы цифрового образовательного контента и образовательных сервисов, предлагаемых поставщиками контента и образовательных сервисов в рамках цифровой образовательной среды» URL: <http://egalacts.ru/doc/prikaz-minprosveshchenija-rossii-ot-11082021-n-543-ob-utverzhdanii/> (дата обращения 15.10.2021 г.)

268. Приказ Министерства просвещения РФ от 06.08.2020г. № Р-76 «Концепция создания единой федеральной системы научно – методического сопровождения педагогических работников»

269. Протокол заседания коллегии Министерства просвещения РФ от 23.10.2020г. № ПК- 1вн «О направлениях совершенствования подготовки и профессионального развития педагогических работников»

270. Распоряжение Правительства РФ от 29.12.2014 г. №2765-р «Об утверждении концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2016-2020 годы». –URL: <https://docs.cntd.ru/document/420244216> (дата обращения: 02.07.2016 г.)

271. Распоряжение Правительства РФ от 31 декабря 2019 г. № 3273-р «Об утверждении основных принципов национальной системы профессионального роста педагогических работников РФ, включая национальную систему учительского роста». – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/73284005/> (дата обращения: 02.03.2020 г.)

272. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 13 февраля 2019 г. № 207-р «Об утверждении стратегии пространственного развития Российской Федерации на период до 2025 года». – URL: <https://docs.cntd.ru/document/552378463> (дата обращения: 05.11.2017).

273. Распоряжение Министерства просвещения РФ от 04 февраля 2021 г. № Р-33 др. «Об утверждении методических рекомендаций по реализации мероприятий по формированию и обеспечению функционирования единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров»

274. Стратегия развития Приднестровской Молдавской Республики на 2019-2026 гг. URL: [file:///C:/Users/Hitech/Downloads/%D0%A1%D1%82%D1%80%D0%B0%D1%82%D0%B5%D0%B3%D0%B8%D1%8F\\_2019-2026.pdf](file:///C:/Users/Hitech/Downloads/%D0%A1%D1%82%D1%80%D0%B0%D1%82%D0%B5%D0%B3%D0%B8%D1%8F_2019-2026.pdf)

275. Указ Президента Российской Федерации «О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы» от 9 мая 2017 г. № 203. – URL: <http://docs.cntd.ru/document/420397755>.

276. Указ Президента РФ «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» от 07.05.2018 № 204. – П. 5, пп. А. – URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/43027> (дата обращения: 01.06.19).

277. Указ Президента РФ «Об утверждении Основ государственной политики регионального развития Российской Федерации на период до 2025 года» от 16 января 2017 г. №13. – Ч. III, п. 6.– URL: <https://constitution.garant.ru/act/federative/71587690/> (дата обращения: 01.06.19).

278. Указ Президента РФ «О стратегии экономической безопасности Российской Федерации на период до 2030 года» от 13 мая 2017 г. №208. – URL: [https://www.economy.gov.ru/material/directions/strateg\\_planirovanie/dokumenty\\_strategicheskogo\\_planirovaniya/](https://www.economy.gov.ru/material/directions/strateg_planirovanie/dokumenty_strategicheskogo_planirovaniya/)

279. Указ Президента Российской Федерации от 4 февраля 2010 г. № 271. «Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа».

280. Указ Президента Российской Федерации от 01.12.2016 г. №642 «О стратегии научно-технологического развития Российской Федерации. – URL: <http://kremlin.ru/acts/bank/41449>

281. Указ Президента Российской Федерации от 16 января 2017 г. №13 «Об утверждении Основ государственной политики регионального развития Российской Федерации на период до 2025 года»

282. Указ Президента Российской Федерации от 09.05.2017 г. № 203 «О стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017-2030 гг.». – URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/41919>. (дата обращения: 05.08.2018).

283. Указ Президента РФ от 2 июля 2021 г. № 400 «О стратегии национальной безопасности Российской Федерации». – URL: <https://base.garant.ru/401425792/>

284. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. №273-ФЗ (ред. от 02.07.2021 г.).

285. Федеральные государственные образовательные стандарты по направлению 440000 Образование и педагогические науки

286. Федеральный закон от 27.07.2006 г. № 149-ФЗ (ред. от 02.07.2013 г.) «Об информации, информационных технологиях и о защите информации» // СПС Консультант Плюс. – от какого числа?

287. Федеральный проект «Цифровая образовательная среда» [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://edu.gov.ru/national-project/>

288. Федеральный проект «Современная школа» [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://edu.gov.ru/national-project/>

289. Федеральный проект «Успех каждого ребенка» [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://edu.gov.ru/national-project/>

290. Федеральный проект «Учитель будущего» [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://edu.gov.ru/national-project/>

***Приложение А. Результаты экспертизы нормативно- правовой основы  
исследования  
(обязательное)***

Образование является неотъемлемой важной частью государственной политики Российской Федерации. В системе образования одним из главных субъектов выступает педагог. Именно от уровня его личного и профессионального развития будет зависеть эффективность образовательного процесса. Масштабная конвергенция традиционной и цифровой образовательных сред, появление новых форм обучения и воспитания, изменение формата взаимодействия участников образовательных отношений - все это выдвигает новые требования и к системе педагогического образования.

Российское образовательное пространство образуют региональные образовательные среды, в которых и происходит непосредственная профессиональная подготовка педагогических кадров страны. Статья 5 Конституции Российской Федерации определяет принцип федеративного устройства России и равноправие во взаимоотношениях со всеми федеральными органами государственной власти субъектов РФ.

Понятие «регион», как таковое, не используется в Конституции Российской Федерации. Его трактовка дана в документе «Об утверждении Основ государственной политики регионального развития Российской Федерации на период до 2025 года», утвержденном Указом Президента РФ от 16 января 2017 г. №13: «регион - часть территории Российской Федерации в границах территории субъекта Российской Федерации». Таким образом, в исследовании мы будем использовать термины «регион» и «субъект Российской Федерации» в синонимичном значении.

Для нашего исследования важно определить правовые основы возможности организации региональной системы непрерывного педагогического образования в рамках существующей государственной образовательной политики. За субъектами РФ на конституционном уровне закреплены широкие полномочия по

правовому регулированию системы образования (статьи 72, 73, 76 Конституции РФ) в регионе, такие как:

- общие вопросы воспитания, образования;
- обладание полнотой государственной власти вне пределов ведения Российской Федерации по предметам совместного ведения РФ, к которым относится и система образования;
- право на установление государственного языка наряду с русским языком, что позволяет вносить изменения в систему подготовки педагогов в высших учебных заведениях и в учреждениях дополнительного профессионального образования;
- по предметам совместного ведения Российской Федерации и субъектов РФ издаются федеральные законы и принимаемые в соответствии с ними законы и иные нормативные акты субъектов Российской Федерации, что позволяет регулировать функционирование и модернизацию непрерывной системы педагогического образования в регионе в соответствии с принципами регионального развития и потребностей региона.

Необходимо отметить, что термин «педагогическое образование» является видовым по отношению к термину «образование». С учетом выявленных нами в исследовании различных подходов к толкованию понятия «образование» в педагогической, словарной и нормативной литературе, *под педагогическим образованием мы будем понимать особый вид целенаправленной деятельности по подготовке педагогов и управленцев в сфере образования, и осуществляемый в интересах человека, общества, государства, основанный на трансляции культурно-исторического опыта народа, сохранении и трансляции норм, ценностей и традиций определенной общности людей в обеспечении их этнодуховной, этнокультурной и этнолингвистической идентификации.*

Таким образом, нормативно-правовую основу исследования будут составлять законодательные и иные нормативные акты федерального уровня,

*регламентирующие отношения между субъектами региональной системы непрерывного образования* (как родовой по отношению к системе педагогического образования) как внутри региона, так и в федеральном и межрегиональном взаимодействии, а также нормативные документы, регламентирующие организацию системы подготовки педагогических кадров на федеральном уровне и на уровне субъектов Российской Федерации.

Основным документом Российской Федерации, регламентирующим организацию системы образования на территории страны, является Закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. №273-ФЗ (ред. от 02.07.2021 г.). Далее – Закон.

В соответствии с проблемой исследования, заключающейся в определении научно-методологических, содержательных основ и приоритетов стратегического развития региональной системы непрерывного педагогического образования, нами выделены следующие направления анализа Закона:

***1) «вопросы разграничений полномочий между различными уровнями осуществления публичной власти в области образования».***

Вопросы разграничения полномочий в сфере образования между различными уровнями осуществления публичной власти (федеральный, региональный, местный) нашли комплексное решение в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273 – ФЗ (далее Закон). Законом также определено, что «на педагогических работников действие законодательства об образовании распространяется с особенностями, предусмотренными федеральными законами и иными нормативными правовыми актами о государственной службе».

В Законе закреплено положение о свободе и плюрализме в образовании: «субъекты Российской Федерации наделены полномочиями «разработки и реализации региональных программ развития образования с учетом региональных социально-экономических, экологических, демографических, этнокультурных и



других особенностей субъектов Российской Федерации» (статья 8, пункт 1, подпункт 1).

Статья 5 Закона гарантирует всем гражданам «право на получение образования, независимо от места жительства», при этом обеспечение реализации этого права закреплено не только за федеральными органами государственной власти, но за органами государственной власти субъектов Российской Федерации, то есть на нормативном уровне подтверждено, что образование является предметом совместного ведения и ответственности федеральной власти и власти субъектов РФ.

Закон регулирует полномочия субъектов Российской Федерации в сфере осуществления организации образования в учреждениях дошкольного, общего и дополнительного образования детей в муниципальных образовательных учреждениях, государственных учреждениях субъектов РФ; среднего профессионального образования, дополнительного профессионального образования в государственных учреждениях субъектов РФ (пункты 3,4,7,8,9 части 1 статьи 8).

Государственным органам субъектов РФ переданы полномочия в сфере образования, касающиеся осуществления федерального контроля (надзора) в отношении организаций, осуществляющих образовательную деятельность; лицензирование образовательных организаций, за исключением иностранных организаций; государственная аккредитация образовательной деятельности организаций, осуществляющих образовательную деятельность, за исключением организаций, обозначенных в пункте 8 части 1 статьи 6.

В сфере высшего образования, в том числе педагогического, за федеральными государственными органами власти закреплены в Законе полномочия по организации предоставления высшего образования, разработке; утверждению и реализации государственных программ Российской Федерации; а также утверждение федеральных государственных стандартов (пункты 2,4,6 части 1 статьи 6).

Разграничение компетенции в области образования между органами

законодательной и исполнительной власти субъектов Российской Федерации, а также между их органами регулируется также законодательством субъектов Российской Федерации.

Таким образом, для организации и развития региональной системы непрерывного педагогического образования в Законе «Об образовании» есть необходимые нормативные основания, основанные на разграничении полномочий между федеральными органами государственной власти в сфере образования и субъектами Российской Федерации и предоставляющие регионам право участия как в организации педагогического образования в соответствии с региональными особенностями на основе формирования программ развития образования, так и в осуществлении мониторинга в системе образования на уровне субъекта РФ (пункт 11 части 1 статьи 8 Закона).

Однако, полномочия разработки, утверждения и реализации Федеральных государственных образовательных стандартов по направлению подготовки «Педагогическое образование» и государственного профессионального стандарта «Педагог» законодательно закреплено за федеральными органами государственной власти, однако в Законе предусмотрена возможность формирования субъектами образовательных отношений в том числе, в системе педагогического образования вариативной части ФГОС, а также возможность учета различных потребностей обучающихся при составлении содержания образовательных программ различного уровня (пункт 3 части 1 статьи 10; части 8, 9 статьи 10; части 5, 7 статьи 12). Именно наличие вариативной части ФГОС и возможность формирования содержания образовательных программ, обозначенной в Законе, позволит на региональном уровне при организации системы педагогического образования учитывать особенности развития региона.

***2) «толкование основных понятий, используемых в нормативных документах и касающихся непосредственно педагогического образования»***

Для нашего исследования принципиальное значение имеет толкование основных терминов в сфере образования, так как именно они являются базовыми

для формирования содержания и сущности региональной системы педагогического образования.

Толкование терминов «образование», «воспитание»; «обучение»; «уровень образования»; «квалификация»; «образовательный стандарт»; «федеральные государственные требования»; «профессиональное образование»; «дополнительное образование»; «педагогический работник»; «качество образования»; «участники отношений в сфере образования» позволяют на нормативной основе определить сущность и структуру региональной системы педагогического образования, направление на повышение качества подготовки педагогов в регионе - как основы повышения качества образования в Российской Федерации в целом.

Так, на основе толкования понятий «образование», «профессиональное образование», «дополнительное образование», «педагогический работник» - показана возможность осуществления непрерывности системы образования педагога в рамках его подготовки на разных ступенях и необходимость такого формирования содержания подготовки педагогов в вузе, которая была бы направлена на профессиональное и личностное развитие педагога в течение его карьеры: «процесс обучения и воспитания... в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов»; «приобретение обучающимися в процессе освоения основных профессиональных образовательных программ знаний, умений, навыков и формирование компетенции определенных уровня и объема, позволяющих вести профессиональную деятельность в определенной сфере»; «всестороннее удовлетворение образовательных потребностей человека в интеллектуальном, духовно-нравственном, физическом и (или) профессиональном совершенствовании» (пункты 1; 13; 14 статьи 2).

Толкование понятий «воспитание» и «педагогический работник» позволяет подтвердить необходимость такой организации системы педагогического

образования в регионе, которая позволяла бы педагогу в профессиональной деятельности реализовать требования государства в области воспитания, в том числе с учетом социо- культурных и экологических особенностей регионов Российской Федерации: «формирование у обучающихся чувства патриотизма, гражданственности, уважения к памяти защитников Отечества и подвигам Героев Отечества, закону и правопорядку, человеку труда и старшему поколению, взаимного уважения, бережного отношения к культурному наследию и традициям многонационального народа Российской Федерации, природе и окружающей среде».

Толкование понятий «уровень образования», «образовательный стандарт» и «квалификация» нормативно закрепляют требования к уровню знаний, умений и компетенций обучающихся по образовательным стандартам в системе образования, в том числе и по педагогическим специальностям. Организация региональной системы непрерывного педагогического образования на основе учета содержания данных понятий позволит реализовать в субъектах РФ подготовку педагогов в соответствии с требованиями государства к их образовательным результатам, а также структурировать квалификационные характеристики педагогов.

Толкование термина «участники отношений в сфере образования» позволяет определить субъектов региональной системы педагогического образования: «участники образовательных отношений и федеральные государственные органы, органы государственной власти субъектов Российской Федерации, органы местного самоуправления, работодатели и их объединения» (часть 32 статьи 2).

### **3) «принципы государственной политики в области образования»**

В статье 3 Закона отражены основные принципы образовательной политики и правового регулирования отношений в сфере образования. Данные принципы относятся ко всей системе образования, но именно они задают направление и

приоритеты для системы непрерывного образования педагогов, так как обеспечивают как «внешние» институциональные, социально-педагогические условия развития системы непрерывного образования, так и «внутренние», собственно педагогические условия ее полноценной жизнедеятельности

- «гуманистический характер образования, приоритет жизни и здоровья человека, прав и свобод личности, свободного развития личности» определяет нормативную основу для возможности организации образования педагогов в регионе с учетом особенностей его развития;

- принцип «единства образовательного пространства на территории Российской Федерации, защита и развитие этнокультурных особенностей и традиций народов Российской Федерации в условиях многонационального государства» позволяют на уровне субъектов Российской Федерации организовать подготовку педагогов в собственной региональной среде, являющейся частью единого образовательного пространства, с учетом выявленной в исследовании специфики регионов;

- принцип «свободы выбора в получении образования согласно склонностям и потребностям человека, создание условий для самореализации каждого человека, свободное развитие его способностей, включая предоставление права выбора форм получения образования, организации, осуществляющей образовательную деятельность, направленности образования в пределах, предоставленных системой образования, а также предоставление педагогическим работникам свободы в выборе форм обучения, методов обучения и воспитания» является нормативной основой для субъекта РФ в выборе институциональной организации подготовки педагогов с учетом инфраструктуры региона и его особенностей;

- принцип «обеспечение права на образование в течение всей жизни в соответствии с потребностями личности, адаптивность системы образования к уровню подготовки, особенностям развития, способностям и интересам человека» позволяет определить правовую основу для построения непрерывной системы педагогического образования в регионе.

***4) взаимодействие федеральных органов государственной власти и органов власти субъектов Российской Федерации в сфере образования.***

В Законе, кроме полномочий субъектов РФ в сфере образования, обозначена возможность создания федеральными органами государственной власти и органами исполнительной власти субъектов - учебно-методических объединений в системе образования в «целях участия педагогических работников, представителей работодателей в разработке федеральных государственных образовательных стандартов, примерных образовательных программ, координации действий организаций, осуществляющих образовательную деятельность, в обеспечении качества и развития содержания образования в системе образования» (части 1, 2 статьи 19).

Данная норма Закона позволит формировать региональную политику создания системы непрерывной подготовки педагогов с учетом специфики развития региона на основе внесения соответствующих изменений по решению учебно-методических объединений субъектов Российской Федерации, в которые войдут не только педагоги региона, но и эксперты в области педагогического образования, и представители образовательной системы регионов.

***5) правовой статус педагогических работников.***

В статье 47 Закона признается «особый правовой статус педагогических работников в обществе», закреплён перечень академических прав и свобод, меры социальной поддержки, условия для эффективного выполнения профессиональных задач и намерения по повышению статуса педагогических работников. Эта правовая норма позволяет нам определить в исследовании приоритетные направления развития региональной системы непрерывного образования педагогов, а именно: организация системы с учетом следующих условий: возможность творческой профессиональной самореализации педагога в выборе авторских программ преподавания, форм, методов и средств обучения,

участия в разработке образовательных программ, в экспериментальной и научной деятельности.

Таким образом, анализ Закона «Об образовании в Российской Федерации» позволяет сделать вывод о том, что для развития региональной системы непрерывного педагогического образования имеются нормативные основания, позволяющие субъектам Российской Федерации осуществлять подготовку педагогов в соответствии с социокультурными, экономическими и демографическими особенностями регионов. Однако, в Законе не прописаны нормативные основы реализации принципа регионализации и непрерывности в подготовке педагогов, хотя указание на них есть.

Поэтому, нами был проанализирован ряд других нормативно-правовых актов.

Нами был проанализирован документ «Об утверждении Основ государственной политики регионального развития Российской Федерации на период до 2025 года», утвержденный Указом Президента РФ от 16 января 2017 г. №13. В соответствии с проблемой и целью нашего исследования, мы проанализировали следующие аспекты документа:

1) *«Факторы и условия, влияющие на формирование и реализацию государственной политики развития региона»*, так как именно от них будут зависеть основные направления Стратегии региональной системы непрерывного педагогического образования. Для нашего исследования важным является указание на следующие факторы:

- «федеративное устройство РФ и самостоятельное осуществление органами государственной власти субъектов РФ своих полномочий», а согласно Закона «Об образовании в РФ», организация системы образования в регионе находится в рамках данных полномочий, что дает основание для внесения определенных изменений в систему подготовки педагогов в регионе;

- «географические, природно-климатические, демографические и социокультурные особенности регионов». Для нашего исследования данное нормативное основание является основополагающим в выделении специфики подготовки педагогов в регионе и будет влиять на формирование содержания основных образовательных программ в системе педагогического образования;

- «значительные различия в уровне социально-экономического развития регионов, неравномерное размещение производительных сил и расселение населения на территории страны». Указанные факторы позволяют построить гипотезу исследования, основанную на необходимости формирования такой образовательной среды в едином образовательном пространстве России, которая на основе использования передовых технологий, обеспечивала бы в ходе взаимодействия педагогов как внутри региона, так и между регионами, рост их профессиональной компетенции;

- «недостаточная инфраструктурная обеспеченность ряда регионов и городов». Выделение данного фактора позволяет на нормативном уровне обосновать формирование региональной инфраструктуры педагогического образования.

## ***2) «Принципы государственной политики регионального развития»:***

- «обеспечение равных возможностей для реализации конституционных прав и свобод граждан Российской Федерации на всей территории страны», одним из которых является право на получение образование и право на свободу преподавания и творчество, что предполагает построение творческой среды обучения и преподавания в регионе, в том числе в рамках педагогического образования;

- «дифференцированный подход к реализации мер государственной поддержки регионов в зависимости от их социально-экономических особенностей». На основании данного принципа у регионов есть возможность в построении Стратегии развития непрерывной системы педагогического



образования с учетом развития социальной инфраструктуры, к которой относятся и образовательные учреждения по подготовке педагогов, и учреждения дополнительного профессионального образования; и с учетом стратегии регионального экономического развития и потребности в педагогических кадрах.

3) ***«Механизмы реализации государственной политики регионального развития»***

Одним из важных механизмов реализации государственной политики регионального развития для нашего исследования является механизм «утверждения на период до 2025 года в целях социально-экономического развития макрорегионов (в границах федеральных округов, предусмотрев при необходимости возможность изменения границ федеральных округов) программ территориального развития, обеспечивающих взаимосвязь государственных программ Российской Федерации, которые направлены на развитие отдельных отраслей экономики и социальной сферы по территориальному принципу», так как именно он является правовым основанием для возможности формирования стратегии развития региональной системы непрерывного педагогического образования с учетом государственных программ модернизации подготовки педагогов и национальных проектов в области образования, что дает основания для построения региональной образовательной среды педагогов в едином образовательном пространстве РФ.

Одним из важных аспектов организации педагогического образования на федеральном и региональном уровнях является введение федеральных государственных образовательных стандартов в систему подготовки педагогов.

С 1996 года основным документом Российской Федерации, регламентирующим содержание и структуру высшего образования, в том числе и педагогического, является Федеральный государственный образовательный стандарт.

Необходимость организации образования, в том числе и педагогического на основе федеральных государственных образовательных стандартов декларируется

в Конституции РФ (часть 5 статьи 43), в Законе «Об образовании в Российской Федерации» (статья 11). Организация педагогического образования в вузе регламентирована Федеральными государственными образовательными стандартами высшего образования по укрупненной группе 440000 «Образование и педагогические науки» (уровни бакалавриата, магистратуры, аспирантуры). Уровень бакалавриата реализуется по следующим направлениям:: 44.03.01. Педагогическое образование; 44.03.02. Психолого-педагогическое образование; 44.03.03. Специальное (дефектологическое) образование; 44.03.04. Профессиональное обучение по отраслям; 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки). Уровень магистратуры реализуется по направлениям: 44.04.01. Педагогическое образование; 44.04.02. Психолого-педагогическое образование; 44.04.03. Специальное (дефектологическое) образование; 44.04.04 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки). Уровень аспирантуры реализуется по одному направлению подготовки: 44.06.01. Образование и педагогические науки. Все ФГОС ВО по направлению 440000 Образование и педагогические науки утверждены приказом Министерства образования и науки Российской Федерации и зарегистрированы в Министерстве юстиции Российской Федерации. Они являются обязательными при реализации учреждениями высшего образования РФ основных профессиональных образовательных программ высшего образования по указанному направлению подготовки и в соответствии с уровнем образования, кроме университетов, имеющих статус «федеральный университет» или «национальный исследовательский университет», Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова, Санкт-Петербургского государственного университета, которые имеют право (часть 10 статьи 11 Закона «Об образовании в Российской Федерации») разрабатывать и реализовывать собственные образовательные стандарты по всем уровням высшего образования.

ФГОС по направлению Образование и педагогические науки содержит основные требования к содержанию и структуре программ подготовки, к освоению программ (на компетентностном уровне), к условиям реализации

программ. При этом, для нашего исследования имеет важное значение обозначенные в данных ФГОС: возможность выбора направления программы подготовки; формирования образовательной организацией высшего образования содержания вариативной части программ подготовки (в которую может быть включено содержание программы с учетом региональных особенностей); возможность дополнения набора компетенций выпускников с учетом направленности программы. Это дает субъектам РФ возможность реализации указанных в законодательных документах полномочий по организации системы непрерывного педагогического образования с учетом особенностей регионального развития.

Необходимо отметить, что в Законе «Об образовании в Российской Федерации» (часть 7 статья 11) регламентируется формирование требований ФГОС профессионального образования в части профессиональной компетенции в соответствии с профессиональными стандартами. В сфере образования официально утверждены 4 профессиональных стандарта:

- «Педагог» (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании; учитель, воспитатель) (приказ Минтруда социальной защиты России от 18.10.2013 г. № 544н);
- «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» (приказ Минтруда социальной защиты России от 24.07.2015 г. № 514н);
- «Педагог дополнительного образования детей и взрослых» (приказ Минтруда социальной защиты России от 05.05.2018 г. № 298н);
- «Специалист в области воспитания» (приказ Минтруда социальной защиты России от 10.01.2017 г. № 10н).

Вышеперечисленные профессиональные стандарты применяются работодателями при формировании кадровой политики, при организации обучения и аттестации педагогических работников и содержат требования к обобщенным трудовым функциям педагогов, что является нормативной базой для формирования региональной образовательной среды подготовки педагогических кадров в рамках единого федерального образовательного пространства. Однако,

между профессиональным и образовательным стандартами в сфере педагогического образования наблюдается некоторое несоответствие терминологического и содержательного характера относительно профессиональных требований к педагогической деятельности, несогласованность терминологического характера (компетенции в образовательном стандарте и трудовые функции - в профессиональном). Данное несоответствие возможно будет устранить на основе нормативных документов субъектов Российской Федерации, позволяющих внести необходимые уточнения на уровне подготовки педагогов в вузах и учреждениях дополнительного профессионального образования педагогов, находящихся на территории регионов.

Для решения проблемы нашего исследования принципиальное значение имеет Распоряжение Правительства РФ от 31 декабря 2019 г. № 3273-р «Об утверждении основных принципов национальной системы профессионального роста педагогических работников РФ, включая национальную систему учительского роста» в целях реализации федерального проекта «Учитель будущего» и национального проекта «Образование». В данном документе обозначены широкие полномочия субъектов Российской Федерации в сфере педагогического образования:

- «подготовка предложений по совершенствованию федерального государственного образовательного стандарта высшего образования и соответствующих примерных основных образовательных программ в части подготовки учителей, владеющих компетенциями по преподаванию учебных предметов в рамках одной предметной области», то есть непосредственное участие субъектов региональной системы образования в организации подготовки педагогических кадров в соответствии с особенностями региона;

- «формирование сети центров непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников», что позволит в субъектах РФ организовать сетевое взаимодействие субъектов региональной системы непрерывного педагогического образования, как внутри региона, так и между регионами;

- «внедрение субъектами Российской Федерации единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогов» позволит сформировать в едином образовательном пространстве РФ такие региональные системы педагогического образования, которые обеспечат непрерывное профессиональное развитие педагогов и будут способствовать развитию школы наставничества.

В рамках данного документа Министерством просвещения Российской Федерации были утверждены нормативные акты, являющихся основанием для возможности построения региональной системы непрерывного педагогического образования.

«Концепция создания единой федеральной системы научно – методического сопровождения педагогических работников» (утверждена приказом Министерства просвещения РФ от 06.08.2020г. № Р-76) регламентирует «создание единой системы научно-методического сопровождения педагогов посредством интеграции различных ресурсов федерального и регионального уровня» на основе единой методологической основы (системный, личностно-ориентированный и ресурсный научные подходы) и определенных принципов взаимодействия субъектов (совместное планирование и принятие решений на федеральном и региональном уровнях; устранение профессиональных дефицитов педагогов; активное сетевое взаимодействие субъектов системы педагогического образования).

В документе «О направлениях совершенствования подготовки и профессионального развития педагогических работников» (Протокол заседания коллегии Министерства просвещения РФ от 23.10.2020г. № ПК- 1вн) определены основные направления реализации профессионального развития педагогических работников: модернизация содержания деятельности региональной системы дополнительного профессионального образования; модернизация региональной инфраструктуры системы педагогического образования, что является нормативной основой для создания региональной системы непрерывного педагогического образования, которую составят институционально как

учреждения высшего образования по подготовке педагогов, так и учреждения дополнительного профессионального образования в единстве создания условия для постоянного профессионального роста педагогов в соответствии с потребностями и особенностями регионов.

**Приложение Б. Фрагмент сравнительной таблицы Федеральных  
государственных стандартов общего, высшего образования,  
профессионального стандарта педагога  
(рекомендуемое)**

Функции педагогической деятельности/ требования в ФГОС ОО	ФГОС ВО	Профессиональный стандарт педагога
<i>гуманистическая</i>	<p>УК-3. Способен осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде;</p> <p>ОПК-7. Способен взаимодействовать с участниками образовательных отношений в рамках реализации образовательных программ</p>	<p><b><i>Воспитательная деятельность.</i></b></p> <p><u>Необходимые умения</u></p> <p>Общаться с детьми, признавать их достоинство, понимая и принимая их</p> <p>Защищать достоинство и интересы обучающихся, помогать детям, оказавшимся в конфликтной ситуации и/или неблагоприятных условиях.</p> <p><b><i>Развивающая деятельность.</i></b></p> <p><u>Необходимые умения</u></p> <p>Владеть профессиональной установкой на оказание помощи любому ребенку вне зависимости от его реальных учебных возможностей, особенностей в поведении, состояния психического и физического здоровья.</p> <p>Разрабатывать и реализовывать индивидуальные образовательные маршруты, индивидуальные программы развития и индивидуально-ориентированные образовательные программы с учетом личностных и возрастных</p>

		особенностей обучающихся
<p><i>Культурологическая</i></p> <p>единства образовательного пространства Российской Федерации;</p>	<p>УК-5. Способен воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах</p>	<p><b><i>Воспитательная деятельность.</i></b></p> <p><u>Необходимые умения</u></p> <p>Строить воспитательную деятельность с учетом культурных различий детей, половозрастных и индивидуальных особенностей</p>
<p><i>Социокультурная</i></p> <p>сохранения и развития культурного разнообразия и языкового наследия многонационального народа Российской Федерации, реализации права на изучение родного языка, возможности получения основного общего образования на родном языке, овладения духовными ценностями и культурой многонационального народа России;</p> <p>проектирование и конструирование социальной среды развития обучающихся в системе образования осознающий и принимающий ценности человеческой жизни, семьи, гражданского общества, многонационального русского народа,</p>	<p>УК-4 Способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной речи на государственном языке РФ и иностранном(ых) языке (ах)</p>	<p><b><i>Воспитательная деятельность.</i></b></p> <p><u>Трудовые действия:</u></p> <p>Формирование толерантности и навыков поведения в изменяющейся поликультурной среде.</p> <p><b><i>Развивающая деятельность.</i></b></p> <p><u>Трудовые действия:</u></p> <p>Формирование и реализация программ развития универсальных учебных действий, образцов и ценностей социального поведения, навыков поведения в мире виртуальной реальности и социальных сетях, формирование толерантности и позитивных образцов поликультурного общения</p>



<p>человечества</p> <p>социально активный, уважающий закон и правопорядок, соизмеряющий свои поступки с нравственными ценностями, осознающий свои обязанности перед семьей, обществом, Отечеством</p> <p>уважающий других людей, умеющий вести конструктивный диалог, достигать взаимопонимания, сотрудничать для достижения общих результатов</p>		
<p><i>Идентификационная</i></p> <p>формирования российской гражданской идентичности обучающихся</p> <p>любящий свой край и свое Отечество, знающий русский и родной язык, уважающий свой народ, его культуру и духовные традиции;</p>		
<p><i>Дидактические</i></p> <p>активную учебно-познавательную деятельность обучающихся</p> <p>построение образовательной деятельности с</p>	<p>УК-2. Способен определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения, исходя из действующих правовых норм, имеющихся ресурсов и ограничений</p> <p>ОПК-1. Способен осуществлять</p>	<p><b>Общепедагогическая функция.</b> <b>Обучение.</b></p> <p><u>Трудовые действия:</u></p> <p>Разработка и реализация программ учебных дисциплин в рамках основной общеобразовательной программы;</p>

<p>учетом индивидуальных возрастных, психологических и физиологических особенностей обучающихся.</p>	<p>профессиональную деятельность в соответствии с нормативными правовыми актами в сфере образования и нормами профессиональной этики</p> <p>ОПК-5. Способен осуществлять контроль и оценку формирования результатов образования обучающихся, выявлять и корректировать трудности в обучении</p>	<p>Осуществление профессиональной деятельности в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования;</p> <p>Участие в разработке и реализации программы развития образовательной организации в целях создания безопасной и комфортной образовательной среды;</p> <p>Планирование и проведение учебных занятий;</p> <p>Систематический анализ эффективности учебных занятий и подходов к обучению;</p> <p>Организация, осуществление контроля и оценки учебных достижений, текущих и итоговых результатов освоения основной образовательной программы обучающимися;</p> <p>Объективная оценка знаний обучающихся на основе тестирования и других методов контроля в соответствии с реальными учебными возможностями детей</p>
<p><i>Воспитательные</i></p> <p>активно и заинтересованно познающий мир, осознающий ценность труда, науки и творчества:</p> <p>осознанно выполняющий правила здорового и экологически целесообразного образа жизни, безопасного для</p>	<p>ОПК-3. Способен организовывать совместную и индивидуальную учебную и воспитательную деятельность обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями, в соответствии с требованиями ФГОС</p> <p>ОПК-4. Способен осуществлять духовно-нравственное воспитание обучающихся на основе базовых национальных ценностей</p>	<p><b><i>Общепедагогическая функция. Обучение.</i></b></p> <p><u>Трудовые действия:</u></p> <p>Формирование мотивации к обучению</p> <p><b><i>Воспитательная деятельность.</i></b></p> <p><u>Трудовые действия:</u></p> <p>Постановка воспитательных целей, способствующих развитию обучающихся, независимо от их способностей и</p>

<p>человека и окружающей его среды;</p> <p>ориентирующийся в мире профессий, понимающий значение профессиональной деятельности для человека в интересах устойчивого развития общества и природы.</p>		<p>характера.</p> <p>Определение и принятие четких правил поведения обучающимися в соответствии с уставом образовательной организации и правилами внутреннего распорядка образовательной организации. Проектирование и реализация воспитательных программ. Реализация воспитательных возможностей различных видов деятельности ребенка (учебной, игровой, трудовой, спортивной, художественной и т.д.). Проектирование ситуаций и событий, развивающих эмоционально-ценностную сферу ребенка (культуру переживаний и ценностные ориентации ребенка).</p> <p>Помощь и поддержка в организации деятельности ученических органов самоуправления.</p> <p>Создание, поддержание уклада, атмосферы и традиций жизни образовательной организации. <u>Необходимые умения.</u></p> <p>Создавать в учебных группах (классе, кружке, секции и т.п.) разновозрастные детско-взрослые общности обучающихся, их родителей (законных представителей) и педагогических работников.</p> <p>Управлять учебными группами с целью вовлечения обучающихся в процесс обучения и воспитания, мотивируя их учебно-познавательную деятельность.</p> <p>Анализировать реальное состояние дел в учебной группе, поддерживать в детском коллективе деловую,</p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

		дружелюбную атмосферу.
<p><i>Развивающие</i></p> <p>формирование готовности к саморазвитию и непрерывному образованию;</p> <p>умеющий учиться, осознающий важность образования и самообразования для жизни и деятельности, способный применять полученные знания на практике</p>		<p><b>Воспитательная деятельность</b> <u>Необходимые умения</u></p> <p>Развитие у обучающихся познавательной активности, самостоятельности, инициативы, творческих способностей, формирование гражданской позиции, способности к труду и жизни в условиях современного мира, формирование у обучающихся культуры здорового и безопасного образа жизни.</p> <p><b>Развивающая деятельность.</b></p> <p><u>Трудовые функции</u></p> <p>Оценка параметров и проектирование психологически безопасной и комфортной образовательной среды, разработка программ профилактики различных форм насилия в школе.</p> <p>Оказание адресной помощи обучающимся.</p> <p>Взаимодействие с другими специалистами в рамках психолого-медико-педагогического консилиума. Разработка (совместно с другими специалистами) и реализация совместно с родителями (законными представителями) программ индивидуального развития ребенка.</p> <p>Освоение и адекватное применение специальных технологий и методов, позволяющих проводить коррекционно-развивающую</p>

		<p>работу.</p> <p>Развитие у обучающихся познавательной активности, самостоятельности, инициативы, творческих способностей, формирование гражданской позиции, способности к труду и жизни в условиях современного мира, формирование у обучающихся культуры здорового и безопасного образа жизни.</p> <p><u>Необходимые умения.</u></p> <p>Формирование системы регуляции поведения и деятельности обучающихся.</p> <p>Использовать в практике своей работы психологические подходы: культурно-исторический, деятельностный и развивающий. Осуществлять (совместно с психологом и другими специалистами) психолого-педагогическое сопровождение основных общеобразовательных программ.</p> <p>Понимать документацию специалистов (психологов, дефектологов, логопедов и т.д.)</p> <p>Формировать детско-взрослые сообщества</p>
<p><i>технологические</i></p>	<p>ОПК-2. Способен участвовать в разработке основных и дополнительных образовательных программ, разработать отдельные их компоненты, (в том числе с использованием ИКТ)</p> <p>ОПК-6. Способен использовать психолого-педагогические технологии в профессиональной деятельности, необходимые для индивидуализации обучения,</p>	<p><b><i>Общепедагогическая функция.</i></b></p> <p><b><i>Обучение.</i></b></p> <p><u>Трудовые действия:</u></p> <p>Формирование универсальных учебных действий;</p> <p>Формирование навыков, связанных с информационно-коммуникационными технологиями (далее - ИКТ)</p> <p><u>Необходимые умения.</u></p>

	<p>развития, воспитания, в том числе обучающихся с особыми образовательными потребностями</p> <p>ОПК-9. Способен понимать принципы работы современных информационных технологий и использовать их для решения задач профессиональной деятельности</p>	<p>Владеть формами и методами обучения, в том числе выходящими за рамки учебных занятий: проектная деятельность, лабораторные эксперименты, полевая практика и т.п.</p> <p>Объективно оценивать знания обучающихся на основе тестирования и других методов контроля в соответствии с реальными учебными возможностями детей. Разрабатывать (осваивать) и применять современные психолого-педагогические технологии, основанные на знании законов развития личности и поведения в реальной и виртуальной среде. Использовать и апробировать специальные подходы к обучению в целях включения в образовательный процесс всех обучающихся, в том числе с особыми потребностями в образовании: обучающихся, проявивших выдающиеся способности; обучающихся, для которых русский язык не является родным; обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.</p> <p>Владеть ИКТ-компетентностями: общепользовательская ИКТ-компетентность; общепедагогическая ИКТ-компетентность; предметно-педагогическая ИКТ-компетентность (отражающая профессиональную ИКТ-компетентность соответствующей области человеческой деятельности)</p> <p>.Организовывать различные виды внеурочной деятельности: игровую, учебно-исследовательскую,</p>
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>художественно-продуктивную, культурно-досуговую с учетом возможностей образовательной организации, места жительства и историко-культурного своеобразия региона</p> <p><b><i>Воспитательная деятельность.</i></b></p> <p><u>Трудовые действия:</u></p> <p>Регулирование поведения обучающихся для обеспечения безопасной образовательной среды.</p> <p>Реализация современных, в том числе интерактивных, форм и методов воспитательной работы, используя их как на занятии, так и во внеурочной деятельности.</p> <p><u>Необходимые умения</u></p> <p>Владеть методами организации экскурсий, походов и экспедиций и т.п.</p> <p><b><i>Развивающая деятельность.</i></b></p> <p><u>Трудовые функции</u></p> <p>Оценка параметров и проектирование психологически безопасной и комфортной образовательной среды, разработка программ профилактики различных форм насилия в школе.</p> <p>Применение инструментария и методов диагностики и оценки показателей уровня и динамики развития ребенка.</p> <p>Освоение и применение психолого-педагогических технологий (в том числе инклюзивных), необходимых для адресной работы с различными контингентами учащихся: одаренные дети, социально уязвимые дети, дети, попавшие в</p>
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

		<p>трудные жизненные ситуации, дети-мигранты, дети-сироты, дети с особыми образовательными потребностями (аутисты, дети с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью и др.), дети с ограниченными возможностями здоровья, дети с девиациями поведения, дети с зависимостью</p> <p><u>Необходимые умения</u></p> <p>Составить (совместно с психологом и другими специалистами) психолого-педагогическую характеристику (портрет) личности обучающегося</p> <p>Владеть стандартизированными методами психодиагностики личностных характеристик и возрастных особенностей обучающихся</p> <p>Оценивать образовательные результаты: формируемые в преподаваемом предмете предметные и метапредметные компетенции, а также осуществлять (совместно с психологом) мониторинг личностных характеристик</p>
<i>исследовательская:</i>	ОПК- 8 Способен осуществлять педагогическую деятельность на основе специальных научных знаний	<p><b><i>Развивающая деятельность.</i></b></p> <p><u>Трудовые функции</u></p> <p>Выявление в ходе наблюдения поведенческих и личностных проблем обучающихся, связанных с особенностями их развития</p>
<i>информационная</i>	УК-1 Способен осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач	<p><b><i>Воспитательная деятельность</i></b><u>Необходимые умения</u></p> <p>Находить ценностный аспект учебного знания и информации обеспечивать его понимание и переживание обучающимися</p>
<i>овладение</i>	УК – 6. Способен управлять	



<i>«триединством видов опыта:</i>	своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни	
<i>профессионально- ценностная</i>		
<i>методологической культуры</i>		
<i>самообразования, саморазвития</i>		