

# ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 374.1

DOI: 10.17853/1994-5639-2019-4-162-182

## ТЕХНОЛОГИЯ САМООПРЕДЕЛЯЕМОГО ОБУЧЕНИЯ КАК НОВЫЙ ФОРМАТ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГОВ

Г. А. Игнатьева<sup>1</sup>, О. В. Тулупова<sup>2</sup>, С. В. Матчина<sup>3</sup>

*Нижегородский институт развития образования, Нижний Новгород, Россия.*

*E-mail: <sup>1</sup>gaididakt@rambler.ru, <sup>2</sup>oksana-nnov@yandex.ru, <sup>3</sup>Matchinas@mail.ru*

**Аннотация.** *Введение.* Дополнительное профессиональное образование является стратегическим ресурсом кардинальных трансформаций, которые происходят в настоящее время в сфере образования и суть которых в общем виде заключается в необходимых отстранении и отказе от предметно-информирующей образовательной модели обучения и переходе к конструированию модели профессионального саморазвития и самоопределения.

*Цель статьи* – раскрыть суть дополнительного профессионального развития педагога как процесса самоопределения и становления его управленческой позиции. Гипотеза исследования состояла в предположении о том, что технология соответствующего обучения выступает институциональной формой освоения и реализации практик дополнительного профессионального образования педагогов как поэтапного становления «Человека возможного» в профессиогенезе и антропологического самоопределения взрослого обучающегося.

*Методология и методы.* Методологической основой работы послужила компаративная образовательная стратегия дополнительного профессионального образования, которая воплощается в модели самоопределяющегося образования взрослых, ориентированного на формирование способности человека управлять собственным развитием в нестабильном мире посредством освоения новых типов культуры мышления и поведения. Методы исследования управленческой позиции педагогов включали систему мероприятий: интервью, результаты групповых рефлексий, контент-анализ, использование методик включенного наблюдения с видеозаписью учебных занятий и образовательных продуктов.

*Результаты и научная новизна.* Комплекс диагностических методик позволил выявить управленческие позиции педагогов («исполнитель», «лидер», «стра-

тег»), а также их способность проектировать ситуации собственного развития и выстраивать систему управленческих задач. В качестве наиболее адекватного технологической схеме самоопределяемого обучения в исследовании апробирован механизм проектно-ресурсного управления, регламентирующий движение обучающегося в образовательном пространстве от действий, осуществляемых в конкретной ситуации в соответствии с существующими обстоятельствами к деятельности, детерминированной локальной целью; затем – к рефлексии собственной деятельности, чтобы придать ей статус новой нормы; и, наконец, – к рефлексии изменений своей позиции. Установлено, что траектория развития «Человека возможного» в профессионализме начинается от освоения предмета и средств деятельности (исполнитель), пролегает через наращивание средств в преобразовании специального предмета деятельности (лидер) к конструированию новых этапов предмета и средств деятельности (стратег).

Авторы вводят в научный оборот новое понятие «антропологическое самоопределение взрослого человека в образовательном процессе» как этапы и результат становления собственной управленческой позиции, выработки новой личностной идентичности в изменяющихся жизненных обстоятельствах.

*Практическая значимость* исследования состоит в продемонстрированных возможностях проектирования образовательных программ, обеспечивающих организацию взрослых обучающихся в едином событийно-деятельностном пространстве благодаря запуску механизмов проектно-ресурсного управления через систему управленческих задач.

**Ключевые слова:** образование взрослых, дополнительное профессиональное образование, самоопределяемое обучение, проектно-ресурсное управление, компаративистский подход.

**Для цитирования:** Игнатьева Г. А., Тулупова О. В., Матчина С. В. Технология самоопределяемого обучения как новый формат дополнительного профессионального образования педагогов // Образование и наука. 2019. Т. 21. № 4. С. 162–182. DOI: 10.17853/1994-5639-2019-4-162-182

## **TECHNOLOGY OF SELF-DETERMINED LEARNING AS A NEW FORMAT OF CONTINUING PROFESSIONAL EDUCATION OF TEACHERS**

**G. A. Ignatieva<sup>1</sup>, O. V. Tulupova<sup>2</sup>, S. V. Matchina<sup>3</sup>**

*Nizhny Novgorod Institute of Education Development, Nizhny Novgorod, Russia.*

*E-mail: <sup>1</sup>gaididakt@rambler.ru, <sup>2</sup>oksana-nnov@yandex.ru, <sup>3</sup>Matchinas@mail.ru*

**Abstract. Introduction.** Continuing professional education (CPE) is a strategic resource of cardinal transformations, which are currently taking place in edu-

cation. The essence of such transformations generally consists in necessary rejection of a subject-information learning model and transition to designing the model of vocational self-development and self-determination.

The *aim* of this research was to reveal the essence of teachers' professional development as the process of positional self-determination and formation of managerial position. The hypothesis of the study consists in the assumption that the technology of self-determined learning is the institutional form of mastering and implementing the practice of CPE for teachers as a practice of human potential development in the professional and anthropological self-determination of an adult learner.

*Methodology and research methods.* The methodological basis of the study was the comparative educational strategy of CPE, which is embodied in the model of self-determined adult education, focused on the formation of the human ability to manage their own development in an unstable world through the development of new types of cultural thinking and behaviour. The methods of research of teachers' management position included the system of the following initiatives: interviews, results of group reflections, content-analysis, methods of included observation using video recording of training sessions and educational products.

*Results and scientific novelty.* The complex of diagnostic technologies allowed the authors to establish management positions of teachers (implementer, leader or strategist) and their ability to design the paths of own development and to organise the system of managerial challenges. As the most adequate technological scheme of self-determined learning, the authors tested the mechanism of project-resource management, which regulates the learner's movement in the educational space from actions carried out in a particular situation in accordance with the circumstances to an activity determined by a local goal, then to the reflection of own activity elevating to the status of a new norm, and, finally, to the reflection of changes in their own position. It was established that the developmental trajectory of human potential in profессиogenesis starts from mastering the subject and means of activity (implementer) and passes through building up funds in transforming a special subject of activity (leader) towards designing new standards of means and subject of activity (strategist).

The authors introduce the concept of "anthropological self-determination of an adult in the educational process" as the process and the result of formation of own managerial position and development of a new identity in changing life circumstances.

*Practical significance* of the present research is determined by the possibility of designing educational programmes, which ensure co-organisation of adult students in a single event-activity space based on the mechanisms of project-resource management through the system of managerial challenges.

**Keywords:** adult education, continuing professional education, self-determined learning, project-resource management, comparative approach.

**For citation:** Ignatieva G. A., Tulupova O. V., Matchina S. V. Technology of self-determined learning as a new format of continuing professional education of teachers. *The Education and Science Journal*. 2019; 4 (21): 162–182. DOI: 10.17853/1994-5639-2019-4-162-182

## **Введение**

Направленность стратегического вектора модернизации дополнительного профессионального образования на переход к новой парадигме непрерывного образования как пространства возможностей обучающихся обусловлена применением моделей «подрывных инноваций», или прорывных технологий, представленных в теории Клейтона Кристенсена в 1997 г. [1]. В этой парадигме проектирование опережающего дополнительного профессионального образования начинается с поиска ответов на фундаментальный вопрос: при каких принципиальных условиях осуществляется кардинальная смена онтологических оснований жизни и деятельности «Человека возможного» в ситуации глобальной динамики цифровой эпохи, диктующей необходимость трансформации мировоззренческих ценностей?

Категория «опережающее дополнительное профессиональное образование» обозначает культурно и социально обусловленный феномен, фиксирующий способ системного решения «экзистенциальных» проблем, с которыми сталкивается образование взрослых в постиндустриальном обществе. Этот так называемый становящийся феномен указанного этапа общественного развития на сегодняшний день интегрирует в себе следующие характеристики.

Дополнительное профессиональное образование как стратегический ресурс образовательных трансформаций, «место встречи прошлого, настоящего и будущего, традиции и инновации» требует перестройки организационных связей с предметно-информирующей образовательной модели на модель профессионального саморазвития и самоопределяемого обучения.

Институционализация новых форматов дополнительного профессионального образования в направлении создания инновационного научно-образовательного комплекса (образование – наука – управление – социум), объединяющего практико-ориентированную науку и науко-ориентированную практику, в содержательном аспекте представляет собой уникальный процесс образовательной реальности, а в технологическом – конструирование системы управленческих задач.

Цель исследования, материалы которого представлены в данной статье, состояла в том, чтобы раскрыть суть профессионального развития педагога как последовательность актов позиционного самоопределения и становления его управленческой позиции.

Научная новизна предлагаемого подхода заключается во введении понятия антропологического самоопределения взрослого человека в образовательном процессе, трактуемого как этапы и результат становления собственной управленческой позиции, выработка своей новой идентичности в изменяющихся жизненных обстоятельствах.

Теоретическая ценность публикуемых результатов проведенного исследования выражается в выявлении институциональной формы реализации практик дополнительного профессионального образования педагогов, адекватной задаче становления «Человека возможного» в профессиогенезе – технологии самоопределяемого обучения.

Практическая значимость представленных в данной статье материалов определяется возможностью проектирования и реализации образовательных программ, обеспечивающих соорганизацию взрослых обучающихся в едином событийно-деятельностном пространстве посредством запуска механизмов проектно-ресурсного управления через систему управленческих задач.

## **Обзор литературы**

Цифровая фаза постиндустриального развития человечества требует нового, нелинейного подхода к научному осмыслению явлений и объектов окружающей действительности, в том числе образовательной. А. А. Давиденко определяет «нелинейный взгляд на мир» как «стиль мышления, рассматривающий окружающий мир и человека сложными открытыми самоорганизующимися системами, ориентированными на выявление всеобщих связей, на признание конструктивной природы неустойчивости и случайности» [2, с. 25].

К новым принципам проектирования образовательных процессов в русле «нелинейной методологии» относятся:

- альтернативность возможных путей развития человека при одновременной свободе собственного выбора;
- усиливающаяся динамика нелинейного развития образовательных систем, инициирование «быстрых побед»;
- необратимость процессов развития при возрастании влияния фактора неопределенности;
- рост влияния участников образовательных процессов на качество их протекания;

- приоритет эволюционных схем развития, сохраняющих целостность окружающего мира;
- событийность организации развития человека в пространстве и времени образования [3, с. 203].

Совокупность перечисленных принципов, отражающих постиндустриальную образовательную реальность, составляет методологическую рамку компаративистской стратегии дополнительного профессионального образования.

Преимущества компаративистского подхода состоят в том, что он позволяет избегать однозначных и унифицированных решений, выявлять междисциплинарные основания, обнаруживая общие принципы, и применять их в образовательных процессах. В сфере образования взрослых этот подход наиболее эффективен в решении актуальных вопросов становления у субъектов обучения способности к саморазвитию. Определяя методологическое значение компаративистского подхода в социальном познании, Е. М. Калашникова отмечает, что, будучи междисциплинарным, он «выполняет функцию сохранения целостности и “стягивания” разрозненных дисциплинарных знаний в целое» [4, с. 16]. Выступая в качестве основы соответствующей образовательной стратегии, этот подход содействует формированию способности человека управлять собственным развитием в нестабильном мире через освоение новых типов культуры мышления и поведения.

Применительно к обучению взрослых людей компаративистская образовательная стратегия воплощается в модели самоопределяющегося образования – хьютагогике, согласно термину Стюарта Хасса (Stewart Hase) и Криса Кеньона (Chris Kenyon), основателей новой образовательной концепции. В изданной в 2000 г. книге «От андрагогике к хьютагогике» («From Andragogy to Heutagogy») они обосновали, что указанная модель наиболее адекватна образовательным потребностям учащихся XXI века, в частности способствует развитию индивидуальных способностей» (цит. по: [5, с. 2]).

Демонстрируя целостный подход к развитию обучающегося как субъекта образовательной деятельности, самостоятельно определяющего цели и задачи своего учения и строящего в соответствии с ними собственную образовательную траекторию, хьютагогика может быть рассмотрена как технология формирования персонального опыта.

В отличие от педагогики и андрагогике, где все базируется на отношениях учения – обучения, эта технология представляет собой шаг к универсальному типу образования, применимому к любому уровню и процессу получения человеком новых знаний в течение всей жизни. Это новая система принципов и образовательных практик, в значительной степени

преодолевающих дефициты педагогической и андрагогической наук, обнаруживаемые в постиндустриальном информационном мире. На первый план выходят не знания и навыки, привязанные к учебным дисциплинам, оторванные от реальных общественных практик, а способности их самостоятельного приобретения человеком, что требует гибких структур организации обучения [6].

По сути, педагогика, андрагогика и хьютагогика представляют собой антропологические проекты. В первом случае это проект формирования Человека определенной эпохи и общественной формации, во втором – «оспособления» Человека в определенном сегменте общественной практики, формирования компетентного Человека [7]. И, наконец, хьютагогика – это антропологический проект самообразования, саморазвития Человека, в котором сам обучающийся выступает заказчиком, координатором и благополучателем результатов проектной деятельности.

Правомерность отнесения модели самоопределяющегося образования к компаративистской образовательной стратегии состоит в том, что в ее (модели) рамках создаются необходимые условия для модификации уже имеющегося образовательного опыта и создания нового. Именно это позволяет нам определить хьютагогику как науку о развитии потенциала (сарабилити) взрослого обучающегося, его становлении в качестве «Человека возможного». При этом процесс перевода возможности (потенции) в способность при определенных условиях составляет суть антропологического самоопределения.

Самоопределение взрослых обучающихся имеет свои особенности, диктуемые спецификой зрелого возраста. И. А. Колесникова понимает под этой категорией не только определенный жизненный период, но и «особое качество жизнедеятельности человека, способность к воспроизводству всей полноты бытия при обязательной ответственности за совершенные деяния» [8, с. 40]. Раскрывая сущность ценностного самоопределения взрослого, А. И. Гордин определяет эту категорию как становление в качестве субъекта жизнотворчества на основе собственной системы ценностей, обеспечивающей гармоничное взаимодействие личности и общества [9].

Зарубежные исследователи проблем образования взрослых и непрерывного образования акцентируют внимание

- на установлении причинно-следственных связей между самоопределением обучающихся, степенью их образовательной успешности и качеством их образовательной деятельности [10];
- изучении влияния самоопределения опытных специалистов на успешность решения ими профессиональных задач, связанных с продвижением инноваций [11];

• рассмотрении роли процессов рефлексии в образовании взрослых и рефлексивности в качестве ключевого фактора возможности самоопределения, понимаемого как поиск «точки опоры» в условиях «рефлексивного модерна», в «стремительно растущем мире», который становится все более индивидуализированным, интенсифицирующимся и ускоряющимся [12, 13].

Специальная работа по формированию способности самоопределения занимает особое место в современных практиках дополнительного профессионального образования. Раскрывая идею построения новой модели повышения квалификации педагогов как самообучающейся организации, Г. А. Игнатьева трактует самоопределение субъектов обучения как процесс сознательного установления обучающимся педагогом границ свободы собственной деятельности и результат соотнесения собственной позиции с социально-культурными нормами и позициями других субъектов [14].

Принцип позиционного самоопределения задает в профессиональном сообществе устойчивую систему отношений и общую норму развития субъектов дополнительного профессионального образования. Ключевым условием успешности этого процесса выступает особый тип взаимодействия обучающихся и обучающихся – позиционный, который приобретает характер технологии образования взрослых, реализующей ситуационно-позиционное обучение. Внедрение данной технологии позволяет осуществить преобразование поддерживающей модели повышения квалификации в практико-преобразующую модель профессионального развития педагога – самообучающуюся организацию. Взаимодействие – согласование индивидуальных траекторий профессионального развития на основании принципа позиционного самоопределения – обеспечивает возникновение развивающего эффекта как нового качества такой организации, определяемого совокупностью ценностей входящих в нее людей, поступающих в соответствии с ними [15].

По мнению М. И. Лукьяновой, профессионально-личностное самоопределение представляет собой непрерывный, динамичный процесс, характеризующий путь профессионального развития как путь свободного и ответственного выбора своих профессиональных ценностей, способов осуществления педагогической деятельности, позволяющий достигать более высокого критериального уровня оценки себя как профессионала, способного удерживать свои ценностные ориентиры в условиях множественной педагогической реальности [16, с. 207].

Синтез идеи единства жизненного и профессионального самоопределения и герменевтического подхода позволяет Э. Р. Саитбаевой рассматривать данную категорию через осмысление педагогом себя относи-



тельно социальных норм и культурных традиций педагогической деятельности и реализацию обретенных личностных смыслов в жизни и профессиональном труде. В качестве механизмов реализации обозначенных процессов исследователь выделяет: рефлекссию – на стадии профессионального становления педагога-профессионала; трансценденцию и самотрансценденцию – на этапе переосмысления собственного опыта, представлений, способа существования [17, с. 299].

Опираясь на методологию гуманитарного проектирования, С. И. Краснов вводит понятие культурно-ценностного самоопределения, становление которого предполагает организацию ценностного конфликта для проявления и развития индивидуального способа понимания новой ценности. Данный процесс осуществляется в ситуации поиска, открытия и ценностного выбора человеком не реализующегося должным образом социально-культурного проекта и принятия ответственности за его восстановление и дальнейшее развитие.

Таким образом, в основе данного типа самоопределения лежит слияние двух процессов:

- рефлексии, позволяющей определить жизненную позицию в проблемных ситуациях, и прежде всего личный способ понимания смыслов собственной деятельности;
- трансцендирования, означающего выход из занимаемой позиции не только по отношению к миру, но и по отношению к себе самому, своему прошлому, выбор и проектирование новой позиции в проекции к своим возможностям.

Интеграция рефлексии и трансцендирования ведет к развитию общей жизненной парадигмы человека, обретению им своего призвания. Это выражается в совпадении способностей и интереса в конкретном нужном людям деле и в итоге воплощается в авторском жизненно важном социально-культурном проекте [18].

Таким образом, обзор научных исследований по проблематике самоопределения взрослых обучающихся показывает, что данный процесс приобретает особую значимость в развитии жизненной позиции «Человека возможного» как агента собственных изменений, трансформирующего их в изменения во внешнем мире. В системе дополнительного профессионального образования как области непрерывного обучения взрослых достижение данного результата актуализирует использование специфических технологических форматов, основанных на деятельностном типе содержания профессионального развития и соорганизации взрослых обучающихся в едином событийно-деятельностном пространстве на основе механизма проектно-ресурсного управления.

## **Материалы и методы**

Основной идеей технологии самоопределяемого обучения является делегирование управления учебной деятельностью самим субъектам этой деятельности, вплоть до возложения на них ответственности за ее результаты. Существующее объективное противоречие между необходимостью развития механизмов самоуправления в образовании взрослых и сохранением классической системы директивного руководства и контроля активности обучающихся выявляет наличие проблемы проектирования новых объектов и новых способов управленческой деятельности в образовании, обеспечивающей развитие всех участников образовательных отношений.

Трактуя антропологическое самоопределение взрослого человека как способ управления процессом собственного развития, смены своей внутренней позиции под влиянием изменяющихся обстоятельств своей жизни, мы полагаем механизм проектно-ресурсного управления наиболее адекватным технологической схеме самоопределяемого обучения. Вначале обучающийся демонстрирует ситуативное поведение в образовательном пространстве, соотносясь с особенностями конкретной ситуации в соответствии с наличными обстоятельствами. Далее, погружаясь в проблемно-проектные и ситуационно-позиционные форматы организации обучения, он совершает детерминированную локальной целью деятельность, продвигаясь к ее рефлексии и приданию ей статуса новой нормы. Наконец, проживая фрагменты новой образовательной реальности в сюжетно-рефлексивных форматах, субъект обучения осуществляет рефлексию измененной собственной позиции (самотрансценденцию).

Основная задача проектно-ресурсного управления в образовании заключается в создании условий для конструирования актуального фрагмента образовательной реальности через разрешение конфликта новой нормы и стереотипного поведения, что и обуславливает для каждого субъекта необходимость позиционного самоопределения [19].

Данный вид управления заключается в выявлении и формировании у участников образовательной деятельности ключевого ресурса саморазвития – способности конструировать образовательную реальность. В основе данной способности лежит совокупность следующих способов действий:

- анализа наличной образовательной практики;
- формирования актуального видения новой образовательной практики;
- планирования процесса ее конструирования;
- выбора наиболее эффективных способов организации ее участников и руководства их действиями;

• осуществления рефлексии со-бытия образовательной реальности и интериоризации новых способностей в сознании обучающихся.

Анализ проблемного поля исследования в системе дополнительного профессионального образования позволил нам выдвинуть гипотетический тезис о том, что технология самоопределяемого обучения выступает институциональной формой освоения (и реализации) практик дополнительного профессионального образования педагогов. Это предположение обусловлено следующими причинами:

• в основу дополнительной профессиональной программы повышения квалификации педагогов положены принципы педагогики самоопределения, включающие представления о становлении взрослого обучающегося как «Человека возможного» в профессионализме, механизме его антропологического самоопределения и профессиональном развитии педагога;

• формирование практики антропологического самоопределения в исследовании связывается нами с деятельностным типом содержания и новыми форматами развития человеческого потенциала с точки зрения модуса «Человека возможного»;

• соорганизация взрослых обучающихся осуществляется в едином событийно-деятельностном пространстве, включающем условия и механизмы проектно-ресурсного управления;

• профессионально-деятельностный контекст проектно-ресурсного управления представлен в виде трехмерной матрицы образовательного пространства (управленческое знание, управленческая деятельность и управленческая позиция), в котором антропологическое самоопределение обучающегося фиксируется вектором перехода от позиции эффективного Исполнителя к позиции эффективного Лидера и, наконец, эффективного Стратега.

С точки зрения теории развивающего обучения управленческая задача характеризуется не только как структура мыслительных актов, представленных в виде учебных действий, но и как «образовательное профессиональное пространство», как «идеальная действительность», а также как «рамка управления и понимания в ситуации учения – обучения» [20]. Поэтому при разработке технологии самоопределяемого обучения взрослых в системе дополнительного профессионального образования педагогических работников проблема состоит в том, как спроектировать шаг пространственного развития обучающихся, являющийся одновременно и актом профессионального развития педагога, и повторением исторического развития культурных форм его сознания, и местом его позиционного самоопределения.

Главными условиями реализации указанной технологии являются осознание каждым участником образовательных отношений своей управленческой позиции и понимание вектора ее приложения и изменения. Именно в этом и состоит смысл и творческий характер управленческой задачи, поскольку, по мнению В. В. Давыдова, акт творчества есть превращение одного действия по построению ситуации развития в другое действие, связанное с ее преобразованием [21].

В число управленческих задач вошли «инвентаризация», «концептуализация», «консолидация», «реализация», «презентация», «рефлексия и экспертиза», «трансляция». Для каждой задачи определены специфические управленческие действия, содержащие способы ее решения, прогнозируемый результат и формы организации деятельности, т. е. те условия, в которых решение данной задачи становится возможным [19].

1. Инвентаризация предполагает оценку наличной образовательной ситуации, выявление имеющихся результатов, которые могут быть квалифицированы как достижения, и проблем, т. е. дефицитов в способах деятельности, востребованных будущей образовательной практикой.

2. Концептуализация связана с проектированием содержания образовательной деятельности, созданием общей схемы образовательного процесса, построением концептуальной модели образа будущей образовательной реальности.

3. Консолидация направлена на соорганизацию образовательных отношений через создание проектно-кооперативных связей и перепроектирование новых путей реализации профессиональных ценностей.

4. Реализация предусматривает организацию процесса реализации спроектированных образовательных маршрутов.

5. Презентация означает оформление результатов образовательной деятельности в «бумажные» и цифровые «упаковки».

6. Рефлексия и экспертиза охватывают организацию рефлексии образовательной деятельности, коммуникации и взаимодействия, а также экспертизу и оценку качества образовательных продуктов, их развивающего эффекта.

7. Трансляция включает позиционный анализ, предложения по возможному использованию результатов образовательной деятельности в практике, систематизацию и нормативное оформление образовательных продуктов.

Профессионально-деятельностный контекст проектно-ресурсного управления как механизма технологии самоуправляемого обучения в допол-

нительном профессиональном образовании, как уже говорилось, связан с последовательной сменой следующих позиций: эффективный Исполнитель – эффективный Лидер – Стратег.

Позиция эффективного Исполнителя означает неукоснительное соблюдение правил, указаний или руководств, устанавливающих порядок выполнения учебных заданий, когда любое действие должно быть прогнозируемым и встречать адекватный и также прогнозируемый ответ. От организатора процесса обучения это требует достаточных ресурсов, полноты информации, четко заданных целей.

Позиция эффективного Лидера ориентирована на сотрудничество, договоренности и соглашения. В организации образовательной деятельности приоритетным становится механизм управления, интегрирующий в единую целевую рамку действия разных субъектов, осуществляемые в условиях недостаточности ресурсов для реализации четко поставленной цели [22].

К ключевым ценностно-целевым ориентирам деятельности Стратега относятся:

- построение образа будущего на основе самостоятельно принимаемых образовательных решений и автономных действий;
- полипозиционное видение образовательного продукта с целью позиционирования его во внешней среде и как целого, и в совокупности отдельных элементов, без каждого из которых данная целостность не может существовать;
- общее видение конкретной ситуации стратегирования, способов соорганизации действующих позиций [23, 24].

Позиция Стратега обеспечивает движение от реальной практической ситуации к идеальной модели ее преобразования, далее к практической модели (проекту) новой образовательной реальности. Она как бы надстраивается над позициями Исполнителя и Лидера, дополняя их значимой стратегической компонентой.

## **Результаты исследования**

В исследовании определен путь развития «Человека возможного», который понимается как вектор профессионализма от позиции Исполнителя, владеющего предметом и средствами профессиональной деятельности, к позиции Лидера, увеличивающего арсенал профессиональных средств для обретения способности к преобразованию предмета деятельности, до позиции Стратега, готового конструировать новые нормы, средства и предметы профессиональной деятельности. По своей сути данный путь

соответствует переходу профессионального сознания взрослого обучающегося с эмпирического уровня восприятия действительности на теоретический уровень до получения управленческой позиции. Позиционное самоопределение в этом акте профессионального развития обнаруживается на этапе концептуализации и постановки управленческой задачи в фиксации знания о собственном незнании, а также на этапе контроля, когда оценивается освоенный новый способ профессиональной деятельности и индивидуальный вклад в получение образовательного продукта и его тиражирование.

Исследование было направлено на выявление динамики изменения указанных позиций в условиях дополнительного профессионального образования и основывалось на результатах проведенных мероприятий:

- интервью;
- групповой рефлексии;
- контент-анализа;
- применения методики включенного наблюдения с использованием видеозаписи учебных занятий и образовательных продуктов, позволяющей выявить позиции педагогов, а также их способность проектировать ситуации развития и строить систему управленческих задач.

Критериями и показателями динамических изменений стали следующие положения:

Критериями и показателями динамических изменений стали следующие положения:

- позиция эффективного Исполнителя обеспечивается следованием правилам, указаниям или руководствам во имя выполнения заданной извне нормы; при этом любое действие должно быть прогнозируемым и встречать адекватную внешнюю оценку уровня его выполнения и в то же время обеспечиваться достаточными ресурсами, полнотой информации, четкими заданными извне целями;

- позиция эффективного Лидера предполагает коллегиальное мышление, рассмотрение действий и потенциала любого другого участника образовательных отношений как ресурса для собственного развития и одновременно развития общего дела;

- позиция эффективного Стратега связана с полипозиционным видением образовательной ситуации и выработкой способов организации участников образовательных отношений для реализации коллегиально определенной цели.

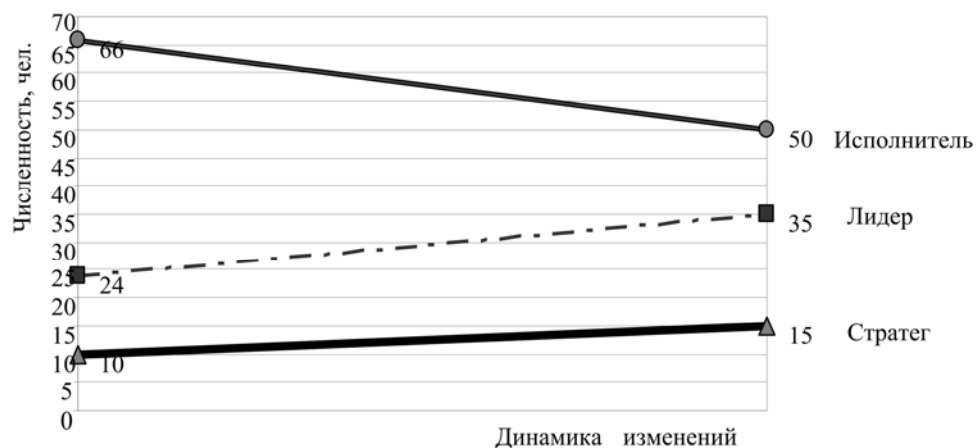
Поставленный в нашем исследовании проектный эксперимент представляет собой пробное внедрение в практику образовательного нововведения с целью изучения закономерностей позиционного самоопределения взрослых обучающихся посредством проектирования существенных усло-

вий становления «Человека возможного» и установления эффективности предлагаемой технологии. Существенной особенностью данного типа эксперимента является то, что в нем одновременно открываются и изучаются закономерности становления новой управленческой позиции, в связи с чем отсутствует необходимость в выделении контрольной и экспериментальной групп [25].

В эксперименте были задействованы представители педагогических коллективов образовательных учреждений – участники федеральной инновационной площадки «Проектно-сетевой институт инновационного образования» в количестве 209 человек. Полученные в ходе экспериментальной работы результаты представлены в таблице и на диаграмме.

Исследование управленческой позиции педагогов  
в рамках проектного эксперимента  
Research on teachers' managerial positions within the project-based  
experiment

Управленческие позиции	Позиционное самоопределение участников			
	в начале эксперимента		по завершении эксперимента	
	чел.	%	чел.	%
Исполнитель	140	66	106	50
Лидер	50	24	71	35
Стратег	19	10	32	15



Динамика изменения управленческой позиции педагогов до и после  
проектного эксперимента  
Dynamics of change in teachers' managerial positions before and after the  
project-based experiment

По завершении обучения педагогов в проектных группах по дополнительной профессиональной программе были зафиксированы следующие изменения:

- количество педагогов, удерживающих позицию «эффективный Исполнитель», уменьшилось на 16%;
- выявлена положительная динамика освоения более сложных позиций: численность слушателей, занимающих позицию Лидера, увеличилась на 11%, Стратега – на 15%.

Таким образом, проектный эксперимент подтвердил рабочую гипотезу об эффективности разработанной технологии, включающей новые событийные форматы освоения деятельностного содержания обучения взрослых и условия формирования новой профессиональной позиции.

### **Заключение**

Технология самоопределяемого обучения педагогов в системе дополнительного профессионального образования способствует развитию позиционности: участники ее реализации обретают способность решать управленческие задачи определенного типа, проектировать ситуации развития, целенаправленно реализуя адекватную систему действий, и готовы представлять и тиражировать результаты своей работы.

В ходе исследования обосновано и доказано, что именно управленческая задача как задача управления образовательной деятельностью и согласования всех элементов деятельностного содержания образования, синтезируя в себе управленческое знание, управленческую деятельность и управленческую позицию, выступает в качестве организационной формы образовательного процесса, в котором осуществляется антропологическое самоопределение взрослого обучающегося.

Представленная технология демонстрирует наибольшую эффективность при работе с коллективами образовательных организаций в процессе подготовки проектно-инициативных команд. Это обстоятельство обусловлено возможностью интеграции процесса формирования основных параметров антропологического самоопределения у отдельного педагога с процессами группового развития, что обеспечивает преобразование первоначально формально организуемой совместности педагогов, работающих в одной организации, в подлинную команду, позиционную общность единомышленников и соратников.



## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Кристенсен К., Энтони С., Рот Э. Теория инноваций как инструмент предсказания отраслевых изменений / пер. с англ. Москва: Альпина Паблишер, 2018. 400 с.
2. Давиденко А. А. Нелинейное мышление и его проявления в профессиональной деятельности учителя // Ученые записки ЗабГУ. Серия: Педагогические науки. 2016. № 2 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/nelineynoe-myshlenie-i-ego-proyavleniya-v-professionalnoy-deyatelnosti-uchitelya> (дата обращения: 02.03.2019).
3. Кохановский В. П. Философские проблемы социально-гуманитарных наук. Ростов н/Д: Феникс, 2005. 320 с.
4. Калашникова Е. М. Методологическое значение компаративистского подхода в современном социальном познании // Вестник ПГПУ. Серия № 3. Гуманитарные и общественные науки. 2014. № 2 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodologicheskoe-znachenie-komparativistskogo-podhoda-v-sovremennom-sotsialnom-raznani> (дата обращения: 02.03.2019).
5. Игнатович Е. В. Хьютагогика как зарубежная концепция самостоятельного обучения // Непрерывное образование: XXI век. 2013. № 3 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/hyutagogika-kak-zarubezhnaya-kontseptsiya-samostoyatelno-obucheniya> (дата обращения: 02.03.2019).
6. Gazi Y. Issues Surrounding a Neutagogical Approach in Global Engineering Education Paper presented at 2014 // ASEE Annual Conference & Exposition. June 2014. Indianapolis, Indiana. Available from: <https://peer.asee.org/20722> (accessed: 02.03.2019).
7. Остапенко А. А., Хагуров Т. А. Антропологические модели образования: от образа Божия к неогностицизму: основания антропологического кризиса современного светского образования // Вестник ПСТГУ. IV: Педагогика. Психология. 2012. Вып. 1 (24). С. 80–104.
8. Колесникова И. А. Основы андрагогики. Москва: Академия, 2003. 240 с.
9. Гордин А. И. Некоторые подходы к раскрытию сущности понятия «ценностное самоопределение взрослого человека» // Образование и общество, 2009. № 2 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: [http://www.jeducation.ru/2\\_2009/57.html](http://www.jeducation.ru/2_2009/57.html) (дата обращения: 02.03.2019).
10. Koh H., Kim J., Lee H. Analysis of structural relation among adult learners' self-determination, academic engagement, satisfaction, and behavioral intention // International Journal of Technical Research and Applications. Special Issue 22. July. 2015. P. 68–71.
11. Goroizidis G. S., Papaioannou A. G. Teachers' achievement goals and self-determination to engage in work tasks promoting educational innovations // Learning and Individual Differences. 2016. № 49. P. 46–58.
12. Beck U., Giddens A., Lash S. Reflexive Modernization: Politics, Tradition and Aesthetics in the Modern Social Order. California: Stanford University, 1994. 222 p.

13. Selwyn N. Reflexivity and technology in adult learning. Available from: <http://www.seminar.net/files/NeilSelwyn-ReflexivityAndTechnology.pdf> (accessed: 02.03.2019).

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

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

16. Лукьянова М. И. О профессионально-личностном самоопределении учителя в полипарадигмальном пространстве педагогической реальности // Известия Саратовского университета. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2013. № 2. С. 207–212.

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

18. Краснов С. И. Самоучитель саморазвитию. Раздел 1 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: [http://humanproject.ru/publ/krasnov\\_s\\_i\\_samouchitel\\_samorazvitiyu\\_razdel\\_1/1-1-0-5](http://humanproject.ru/publ/krasnov_s_i_samouchitel_samorazvitiyu_razdel_1/1-1-0-5). (дата обращения: 02.03.2019).

19. Игнатъева Г. А., Тулупова О. В. Проектно-ресурсное управление инновациями в образовании: антропологическая проекция // СИСП. 2015. № 5 (49) [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/proektno-resursnoe-upravlenie-innovatsiyami-v-obrazovanii-antropologicheskaya-proektsiya> (дата обращения: 02.03.2019).

20. Давыдов В. В. Новый подход к пониманию структуры и содержания деятельности: доклад на методологическом семинаре Московского психологического общества 22 декабря 1997 г. // Последние выступления / под ред. Е. Шайтере. Рига: Эксперимент, 1998. С. 5–19.

21. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. Москва: ИНТОР, 1996. 544 с.

22. Phillips J. J., Bothell T. W., Snead G. L. The project management score-cards. Amsterdam: Elsevier, 2003. 353 p.

23. Mbugua F., Rarieya J. F. A. Collaborative strategic planning: myth or reality? // Educational Management Administration & Leadership. 2014. Vol. 42. № 1. P. 99–111. DOI: 10.1177/1741143213499258

24. Hickman G. R. Leading Organizations: Perspectives for a New Era. Third Edition. SAGE Publications, Inc: University of Richmond, 2015. 808 p.

25. Бармин Н. Ю., Игнатъева Г. А. Проектирование регионального сетевого института инновационного образования // Интеграция образования. 2011. № 1. С. 91–97.

## **References**

1. Christensen C., Antony S., Roth E. Teorija inovacij kak instrument predskazaniya otraslevykh izmenenij = Seeing what's next: Using the theories of innovation to predict industry change. Translated from English. Moscow: Publishing House Alpina Publisher; 2018. 400 p. (In Russ.)

2. Davidenko Alena A. Nonlinear thinking and its manifestations in the professional activity of the teacher. *Uchjonye zapiski Zabajkal'skogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Pedagogicheskie nauki = Scholarly Notes of Transbaikal State University. Series: Pedagogical Sciences* [Internet]. 2016 [cited 2019 Mar 02]; 2. Available from: <https://cyberleninka.ru/article/n/nelineynoe-myshlenie-i-ego-proyavleniya-v-professionalnoy-deyatelnosti-uchitelya> (In Russ.)
3. Kohanovsky V. P. *Filosofskie problemy social'no-gumanitarnyh nauk = Philosophical problems of social sciences and humanities*. Rostov-on-Don: Publishing House Feniks; 2005. 320 p. (In Russ.)
4. Kalashnikova E. M. The methodological significance of the comparative approach in modern social cognition. *Vestnik Permskogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta. Serija 3. Gumanitarnye i obshchestvennye nauki = Bulletin of Perm State Humanitarian Pedagogical University. Series № 3. Liberal Arts and Social Sciences* [Internet]. 2014 [cited 2019 Mar 02]; 2. Available from: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodologicheskoe-znachenie-komparativistskogo-podhoda-v-sovremennom-sotsialnom-poznanii> (In Russ.)
5. Ignatovich E. V. Heutagogy as a foreign concept of independent learning. *Nep-reryvnoe obrazovanie: XXI vek = Lifelong Education: The XXI Century* [Internet]. 2013 [cited 2019 Mar 02]; 3. Available from: <https://cyberleninka.ru/article/n/hyutagogikakak-zarubezhnaya-kontseptsiya-samostoyatel'nogo-obucheniya> (In Russ.)
6. Gazi Y. Issues surrounding a heutagogical approach in global engineering education. In: *2014 ASEE Annual Conference & Exposition*; 2014 June; Indianapolis, Indiana [Internet]. 2014 [cited 2019 Mar 02]. Available from: <https://peer.asee.org/20722>
7. Ostapenko A. A., Khagurov T. A. Anthropological models of education: from the image of God to neognosisism: the foundations of the anthropological crisis of modern secular education. *Vestnik Pravoslavnogo Svyato-Tihonovskogo gumanitarnogo universiteta. Serija 4: Pedagogika. Psihologija = St Tikhon's University Review. Series IV: Pedagogy. Psychology*. 2012; 1 (24): 80–104. (In Russ.)
8. Kolesnikova I. A. *Osnovy andragogiki = Basics of andragogy*. Moscow: Publishing House Akademija; 2003. 240 p. (In Russ.)
9. Gordin A. I. Some approaches to the disclosure of the essence of the concept of "value self-determination" of an adult. *Obrazovanie i obshchestvo = Education and Society* [Internet]. 2009 [cited 2019 Mar 02]; 2. Available from: [http://www.jeducation.ru/2\\_2009/57.html](http://www.jeducation.ru/2_2009/57.html) (In Russ.)
10. Koh H., Kim J., Lee H. Analysis of structural relation among adult learners' self-determination, academic engagement, satisfaction, and behavioral intention. *International Journal of Technical Research and Applications*. 2015; Special Issue 22 (July): 68–71.
11. Gorozidis G. S., Papaioannou A. G. Teachers' achievement goals and self-determination to engage in work tasks promoting educational innovations. *Learning and Individual Differences*. 2016; 49: 46–58.
12. Beck U., Giddens A., Lash S. *Reflexive modernisation: Politics, tradition and aesthetics in the modern social order*. California: Stanford University; 1994. 222 p.

13. Selwyn N. Reflexivity and technology in adult learning [Internet]. 2005 [cited 2019 Mar 02]. Available from: <http://www.seminar.net/files/NeilSelwyn-ReflexivityAndTechnology.pdf>
14. Ignatieva G. A. Self-learning organisation as a model of teacher development. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. 2005; 9: 56–60. (In Russ.)
15. Ignatieva G. A. Situational-positional model of teacher's advanced training. *Integracija obrazovanija = Integration of Education*. 2006; 2: 72–79. (In Russ.)
16. Lukyanova M. I. About the teacher's professional and personal self-determination in the poly-paradigmatic space of pedagogical reality. *Izvestija Saratovskogo universita. Serija Akmeologija obrazovanija. Psihologija razvitija = News of the Saratov University. Series: Educational Acmeology. Developmental Psychology*. 2013; 2: 207–212. (In Russ.)
17. Saitbaeva E. R. Phenomenon and educational support of self-determination of a professional teacher. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta = Bulletin of the Orenburg State University*. 2011; 17: 298–302. (In Russ.)
18. Krasnov S. I. Samouchitel' samorazvitiju. Razdel 1 = Tutorial on self-development. Section 1 [Internet]. 2016 [cited 2019 Mar 02]. Available from: [http://humanproject.ru/publ/krasnov\\_s\\_i\\_samouchitel\\_samorazvitiju\\_razdel\\_1/1-1-0-5](http://humanproject.ru/publ/krasnov_s_i_samouchitel_samorazvitiju_razdel_1/1-1-0-5) (In Russ.)
19. Ignatieva G. A., Tulupova O. V. Project and resource management innovation in education: an anthropological projection. *Sovremennye issledovanija social'nyh problem = Modern Research of Social Problems* [Internet]. 2015 [cited 2019 Mar 02]; 5 (49). Available from: <https://cyberleninka.ru/article/n/proektno-resursnoe-upravlenie-innovatsiyami-v-obrazovanii-antropologicheskaya-proektsiya> (In Russ.).
20. Davydov V. V. Novyj podhod k ponimaniju struktury i sodержanija dejatel'nosti: doklad na metodologicheskom seminare Moskovskogo psihologicheskogo obshhestva 22 dekabrya 1997 g. = A new approach to understanding the structure and content of the activities: Report at the methodological seminar of the Moscow psychological society 22 Dec 1997. *Poslednie vystuplenija = The Last performance*. Edited by E. Shaitere. Riga: Publishing House Jeksperiment; 1998. p. 5–19. (In Russ.)
21. Davydov V. V. *Teorija razvivajushhego obuchenija = Theory of developmental education*. Moscow: Publishing House INTOR; 1996. 544 p. (In Russ.)
22. Phillips J. J., Bothell T. W., Snead G. L. *The project management scorecards*. Amsterdam: Elsevier; 2003. 353 p.
23. Mbugua F., Rarieya J. F. A. Collaborative strategic planning: Myth or reality? *Educational Management Administration & Leadership*. 2014; 42, № 1: 99–111. DOI: 10.1177/1741143213499258
24. Hickman G. R. *Leading organizations: Perspectives for a new era*. 3<sup>rd</sup> edition. SAGE Publications, Inc.: University of Richmond, 2015. 808 p.
25. Barmin N. Yu., Ignatieva G. A. Designing a regional network institute for innovative education. *Integracija obrazovanija = Integration of Education*. 2011; 1: 91–97 (In Russ.)

**Информация об авторах:**

**Игнатьева Галина Александровна** – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики и андрагогики Нижегородского института развития образования, Нижний Новгород, Россия. E-mail: gaididakt@rambler.ru

**Тулупова Оксана Владимировна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и андрагогики Нижегородского института развития образования, Нижний Новгород, Россия. E-mail: oksana-nnov@yandex.ru

**Матчина Светлана Валентиновна** – аспирант кафедры педагогики и андрагогики Нижегородского института развития образования, Нижний Новгород, Россия. E-mail: Matchinas@mail.ru

**Вклад соавторов:**

Г. А. Игнатьева – общее научное руководство исследованием, построение теоретико-методологической основы исследования, описание проектного эксперимента.

О. В. Тулупова – развитие методологического аппарата исследования, описание результатов исследования, формулировка обобщающих выводов.

С. В. Матчина – обзор литературы по проблеме исследования.

Статья поступила в редакцию 27.11.2018; принята в печать 20.03.2019.

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

**Information about the authors:**

**Galina A. Ignatieva** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Pedagogy and Andragogy, Nizhny Novgorod Institute of Education development, Nizhny Novgorod, Russia. E-mail: gaididakt@rambler.ru

**Oksana V. Tulupova** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Pedagogy and Andragogy, Nizhny Novgorod Institute of Education Development, Nizhny Novgorod, Russia. E-mail: oksana-nnov@yandex.ru

**Svetlana V. Matchina** – Postgraduate Student, Department of Pedagogy and Andragogy, Nizhny Novgorod Institute of Education Development, Nizhny Novgorod, Russia. E-mail: Matchinas@mail.ru

**Contribution of the authors:**

G. A. Ignatieva – provided general scientific supervision of the research, constructed theoretical and methodological basis for the research and described project-based experiment.

O. V. Tulupova – developed a methodological apparatus, contributed to the interpretation of the research results and formulated summary conclusions.

S. V. Matchina – carried out literature review on the research problem.

Received 27.11.2018; accepted for publication 20.03.2019.

The authors have read and approved the final manuscript.