

Камка Светлана Васильевна,

кандидат педагогических наук, директор, государственное автономное учреждение Свердловской области «Центр оценки профессионального мастерства и квалификаций педагогов»; 620075, Россия, г. Екатеринбург, ул. Карла Маркса, 5; e-mail: s.kamka@bk.ru

Николенко Ольга Игоревна,

тьютор, государственное автономное учреждение Свердловской области «Центр оценки профессионального мастерства и квалификаций педагогов»; 620075, Россия, г. Екатеринбург, ул. Карла Маркса, 5; e-mail: 711867@gmail.com

АНДРАГОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ ПРОГРАММ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГОВ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: андрагогика; непрерывное образование; профессиональные стандарты; повышение квалификации; обучение взрослых; учителя.

АННОТАЦИЯ. В настоящее время в Российской Федерации происходит процесс модернизации национальной системы квалификаций, вызванный социальными и экономическими изменениями на рынке труда и определяющий новый тип специалиста – готового к изменениям и постоянному обновлению компетенций. Данный процесс также затрагивает профессию учителя. Определяются новые компетенции, которыми должен обладать педагог, однако высокий уровень требований к учителю не соответствует его профессиональной подготовке. Возникает закономерный вопрос: способна ли существующая система дополнительного профессионального образования обеспечить качественное профессиональное развитие педагогических работников в соответствии с новыми требованиями? Ряд исследований указывают, что отечественная система повышения квалификации педагогов не приводит к существенным изменениям результатов обучающихся, не соответствует социальному заказу и требованиям рынка труда. Одним из возможных способов преодоления обозначенных проблем представляется выстраивание профессионального развития педагогов на основе подходов андрагогика. В статье проанализированы особенности обучения взрослых и выявлены условия, необходимые в организации обучения взрослых. Проведенные исследования среди педагогических работников г. Екатеринбурга и Свердловской области показали, что учителя отдают предпочтение традиционным форматам обучения, пройденные программы повышения квалификации не соответствуют актуальным для них направлениям, однако педагоги готовы к формированию запроса и горизонтальному обучению, что в целом говорит об осознанном и ответственном отношении к собственному профессиональному развитию. Проведенное исследование системы дополнительного профессионального образования Свердловской области, включавшее анализ 329 дополнительных профессиональных программ для педагогов, показало, что представленные программы не ориентированы на потребности и дефициты педагогов; многие программы носят формальный характер и включают репродуктивные формы работы. В заключение представлены рекомендации для выстраивания профессионального развития педагогических работников.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Камка, С. В. Андрагогические подходы к формированию программ дополнительного профессионального образования педагогов / С. В. Камка, О. И. Николенко. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2021. – № 3. – С. 136-143. – DOI: 10.26170/2079-8717_2021_03_15.

Kamka Svetlana Vasilievna,

Candidate of Pedagogy, Director, State Autonomous Institution of the Sverdlovsk Region “Center for the Assessment of Professional Skills and Qualifications of Teachers”, Ekaterinburg, Russia

Nikolenko Olga Igorevna,

Tutor, State Autonomous Institution of the Sverdlovsk Region “Center for the Assessment of Professional Skills and Qualifications of Teachers”, Ekaterinburg, Russia

ANDRAGOGICAL APPROACHES TO THE FORMATION OF FURTHER PROFESSIONAL EDUCATION PROGRAMS FOR TEACHERS

KEYWORDS: andragogy; continuing education; professional standards; training; adult education; teachers.

ABSTRACT. At the present time in the Russian Federation there is a process of modernization of the national system of qualifications, caused by social and economic changes in the labor market and defining a new type of specialist who is ready for changes and constant updating of competencies. This process also affects the teaching profession. New competencies to be possessed by a teacher are defined, but the high level of requirements to a teacher does not correspond to their professional training. This poses the question: is the existing system of further professional education able to provide quality professional development of teachers in accordance with the new requirements? A number of studies indicate that the Russian system of professional development of teachers does not lead to significant changes in the results of students, does not correspond to the social mandate and the requirements of the labor market. The professional development of teachers is based on andragogic approaches as one of the possible ways to overcome the above-mentioned problems. The article analyzes the peculiarities of adult learning and identifies the conditions required in the organization of adult learning. The research conducted among teachers in Eka-

terinburg and the Sverdlovsk region showed that teachers prefer traditional formats of training, the professional development programs passed do not correspond to the areas relevant to them, but teachers are ready to form a request and horizontal learning, which in general indicates a conscious and responsible attitude towards their own professional development. The study of the system of additional professional education in Sverdlovsk region, which included an analysis of 329 further professional programs for teachers, showed that the programs presented are not focused on the needs and shortages of teachers; many programs are formal in nature and include reproductive forms of work. The study concluded with recommendations for building the professional development of teachers.

FOR CITATION: Kamka, S. V., Nikolenko, O. I. (2021). Andragogical Approaches to the Formation of Further Professional Education Programs for Teachers. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 3, pp. 136-143. DOI: 10.26170/2079-8717_2021_03_15.

Экономические и технологические изменения в мире требуют специалиста, соответствующего современным потребностям рынка и ориентированного на развитие таких личностных качеств, которые могут сформировать его профессиональные компетенции и сделать конкурентоспособным на рынке труда [8; 13; 17; 21]. По мнению С. И. Змеева, причиной современных кризисов является несоответствие темпов повышения уровня компетентности членов общества темпам преобразований, происходящих в мире [6]. Таким образом, совершенствование компетенций людей может стать залогом преодоления новых вызовов современности.

Требования к компетенциям зависят от изменений на рынке труда. Национальное агентство развития квалификаций определяет компетенцию как «способность работника (специалиста) решать определенный класс профессиональных задач, выполнять определенную трудовую функцию (повторяющуюся задачу)» [9]. Само понятие «компетенция» в законодательстве Российской Федерации применяется в отношении результатов обучения и образования. Важная характеристика компетенции – необходимость в ее постоянном дополнении, обновлении, углублении и наращивании, что, в свою очередь, актуализирует идею непрерывного образования, способность к которому, с точки зрения французского исследователя П. Ланграна, определяет будущее образования [24]. Американский ученый М. Ш. Ноулз также отмечает, что компетентность людей заключается в их способности к непрерывному самообучению на протяжении всей жизни [10; 22].

Исследователи напрямую связывают способность к непрерывному образованию с профессиональным развитием человека. Так, Б. С. Гершунский отмечает, что непрерывное образование ориентировано на эффективность выполнения человеком своих профессиональных обязанностей [5]. О. Г. Прикот рассматривает непрерывное образование «как основу карьерного роста и поддержания профессиональных навыков и умений на протяжении всей жизни» [14].

Современные реалии требуют высокого

уровня профессионализма, готовности к переменам и приобретению новых компетенций также и от педагогов. Процесс наращивания и обновления компетенций закладывается в системе дополнительного профессионального образования, которая обеспечивает его непрерывность. Перед образовательными организациями, реализующими программы дополнительного профессионального образования для педагогов, стоят важные задачи по формированию специалистов, способных оперативно ориентироваться в меняющихся условиях, самостоятельно получать и применять знания, креативно и критически мыслить, совершенствовать собственные профессиональные и личностные качества на постоянной основе. Вместе с тем ряд отечественных и зарубежных исследований указывают на следующие проблемы отечественной системы дополнительного образования педагогов [1; 15; 16; 20]:

- повышение профессионального мастерства педагогов не приводит к существенным изменениям результатов обучающихся, а результаты обучения педагогов не переносятся в их практическую деятельность;

- образовательные программы не ориентированы на дефициты учителей, их потребности и социальный заказ;

- система дополнительного профессионального образования характеризуется низким уровнем мобильности и несоответствием тенденциям в организации образовательного процесса.

Наблюдается несоответствие между уровнем профессионально-педагогической подготовки, который требуется от учителя, и уровнем ее обеспечения в системе повышения профессионального мастерства педагогов. Важно также отметить, что трансляционные и формализованные модели обучения, характерные для отечественной системы дополнительного профессионального образования, и слабая ориентация на практическую деятельность учителя приводят к отстранению педагогов от процесса непрерывного развития.

Одним из возможных способов преодоления обозначенных проблем представляется выстраивание профессионального раз-

вития педагогических работников на основе подходов андрагогики.

Обучение взрослых людей, обладающих опытом и определенным уровнем образования, а также имеющих личностные установки, требует иного подхода, чем обучение детей. Как справедливо отмечает С. И. Змеев, обучение взрослого, как и обучение ребенка, требует собственную теорию, технологию, организационные формы, научно-методическую базу и преподавателей [6]. Андрагогика относится к относительно новым областям педагогической науки, ее основные положения были сформулированы в работах американского ученого и педагога М. Ш. Ноулза [10; 22], однако первым термин «андрагогика» ввел немецкий педагог А. Капп в 1833 г. На сегодняшний день не существует единой трактовки термина. В зарубежной практике выделяются три основных толкования:

1. Научный подход к образовательному процессу взрослого, изучение методов его обучения, включая обучение на протяжении всей жизни.

2. Комплекс практик и методик образования взрослых.

3. Практико-теоретический подход, базирующийся на гуманистической концепции преподавателей и обучающихся.

Российский педагогический энциклопедический словарь под редакцией Б. М. Бим-Бада дает андрагогике следующее определение: «Одно из названий отрасли педагогической науки, охватывающей теоретические и практические проблемы образования, обучения и воспитания взрослых» [12]. Как часть педагогики андрагогика направлена на изучение теоретических, практических, методологических и психологических аспектов обучения взрослого, определение основных закономерностей процесса и технологий обучения взрослых.

Основой теории и практики образования взрослых является ориентация на особенности взрослого как обучающегося, его мотивацию и жизненный контекст [4]. Андрагогика ставит в центр образовательного процесса взрослого человека и направлена на создание условий для его развития. Принципиальным в андрагогике является понимание, что обучающиеся взрослые представляют собой особый контингент, следовательно, подходы к их обучению и содержание образования должны формироваться исходя из их **особенностей и потребностей**.

Андрагогика также рассматривается как модель обучения взрослых, целью которой является формирование определенных навыков для их применения в конкретной деятельности человека [7]. Ученые

М. Ш. Ноулз, Э. Ф. Холтон и Р. А. Суонсон создали практическую модель андрагогики, состоящую из трех кругов: 1) цели и задачи обучения (внешний); 2) индивидуальные и ситуативные отличия (средний); 3) сама андрагогика – принципы обучения взрослых (внутренний). Несмотря на то, что М. Ш. Ноулз не предложил систему факторов, «необходимых для установления, какие положения являются реальными для приспособления андрагогики к той или иной ситуации» [7], во многих странах результаты его трудов применяются для выстраивания образовательного процесса взрослых. Андрагогику как модель рассматривают также Р. Каффарелла и С. Мерриам: «она представляет одну часть богатой мозаики в учении взрослых» [22, с. 163] и необходима для понимания особенностей обучения взрослых, но не дает конкретных практик.

Анализ круга работ и исследований в области андрагогики позволяет заключить, что андрагогика – это наука об обучении взрослых, исследующая особенности образовательного и педагогического процесса обучения взрослых, закономерности деятельности взрослых-обучающихся, специфику управления образовательным процессом.

Рассмотрим особенности образования взрослых и принципиальные отличия взрослого от ребенка в процессе обучения.

Необходимость обучения у взрослого возникает в момент *несоответствия опыта существующей ситуации* [18]. По мнению М. Ш. Ноулза, заинтересованность взрослого в своем обучении появляется в условиях потребности новых знаний и навыков [10; 22]. С. Г. Вершловский выявляет следующие факторы, влияющие на осознанность взрослого в принятии решения продолжить свое образование [3]:

- несоответствие реального и требуемого уровней знаний, необходимых для успешной профессиональной деятельности, решения проблем, соответствия современным условиям;

- необходимость саморефлексии и осознания себя как субъекта профессиональной деятельности.

Установки и опыт с течением времени теряют свою актуальность и входят в противоречие с профессиональными требованиями и окружающей действительностью – это и определяет ряд особенностей в обучении взрослого, который вынужден отказаться от «старых» знаний и навыков (которые он длительное время получал) в пользу приобретения «новых». Таким образом, необходимость в образовании у взрослого определяется его **потребностью** – конкретной проблемой, которую необходимо решить. Данная особенность требует опре-

деленного подхода при организации образовательного процесса – **ориентация на практику**. Как правило, обучение взрослого человека проходит без отрыва от основной профессиональной деятельности. Стоит также учитывать, что жизнь взрослого сопровождается выполнением значительного количества социальных, личных и семейных обязанностей, т. е. образовательный процесс во многом определяется не только профессиональными, но и бытовыми, социальными и временными факторами. Преподаватели, занимающиеся обучением взрослых, едины во мнении, что образовательный процесс должен иметь практико-ориентированную и прикладную направленность. В отличие от педагогической модели, которая нацелена, чтобы дать знаний впрок, андрагогическая модель направлена на то, чтобы полученные навыки были применены сразу же, ориентированы на решение конкретной задачи и давали немедлительный эффект.

Такой подход, в свою очередь, определяет формы организации образовательной деятельности, которые должны предусматривать в меньшей степени лекции и в большей степени деловые игры, дискуссии, проектную деятельность и другие, т. е. **деятельностные формы работы**. На первый план выходят те дисциплины, которые содержат интегрированный материал из смежных областей, ориентированы на реальные профессиональные ситуации, апеллируют к опыту обучающегося и активно задействуют его в процесс.

Социальный и профессиональный опыт также определяет еще одну особенность в обучении взрослого: принципиальное отличие взрослого-обучающегося от ребенка-обучающегося заключается в наличии устоявшихся моделей мышления. В качестве основной проблемы при обучении взрослых исследователи отмечают их профессиональный и жизненный опыт, который становится некой призмой восприятия и оценки окружающего мира [2]. **Социальный опыт и психологические установки** могут оказать значительное влияние на мотивацию к получению образования у взрослого человека. Общество традиционно закрепляет роль ученика за ребенком, часто взрослые не имеют желания возвращаться к позиции ребенка и испытывают беспокойство или страх показаться некомпетентными или неграмотными, т. к. подобные установки противоречат представлению о себе как о взрослом.

Таким образом, обучение взрослого человека представляется непростой задачей для обучающегося. Его задача – создать такие условия обучения, чтобы опыт человека не служил препятствием для достижения це-

лей его образовательного процесса, а стал источником обучения и рефлексии. Андрагогический подход определяет опыт обучающегося как сущностный элемент и источник образовательного материала. С. И. Змеев отмечает, что социально-психологические и субъектно-объективные физиологические характеристики взрослого позволяют ему быть главным организатором собственного процесса обучения [6]. Если в педагогике *обучающий* планирует учебный процесс, то в андрагогике его роль меняется – он становится **наставником** [4], его задача состоит в том, чтобы создать необходимые условия для обучения. Таким образом, андрагогический процесс обучения основывается на **совместной деятельности** обучающегося и обучающего, а атмосфера должна быть неформальной и строиться на взаимоуважении, сотрудничестве и ответственности каждого участника образовательного процесса [19]. Так, американский психолог К. Роджерс отдает учащемуся взрослому активную роль в образовательном процессе, так как 1) он выступает инициатором собственного обучения и 2) обладает высоким уровнем самосознания. Рядом исследователей взрослый определяется как **творец собственного образовательного процесса** – он сам ставит для себя цель обучения, выбирает, какие знания и из каких областей ему необходимы для самореализации, самостоятельно отбирает и систематизирует информацию, определяет содержание, форму и сроки курса. Психологическая, социальная и физиологическая зрелость взрослого человека позволяет ему более *сознательно* относиться к собственному образовательному процессу. Также большая значимость придается организации и установкам образовательной деятельности, где взрослый активно участвует на всех этапах процесса обучения.

Говоря об организации образовательной деятельности взрослых, стоит обратить особое внимание на **информационно-коммуникационные технологии**. М. Ш. Ноулз определяет технические средства как одно из условий, способствующих успешной практической реализации процесса обучения взрослых [22], так как предоставляет им новые возможности: оставаться самостоятельным в обучении, получать доступ к самоконтролю, приспосабливать полученные знания к уже сформировавшимся, пользоваться альтернативными путями продвижения в обучении и применять полученные знания и опыт к актуальным задачам и проблемам [22]. По мнению его коллег, Р. А. Суонсона и Э. Ф. Холтона, информационные технологии требуют от обучающегося готовности к андрагогической модели обу-

чения, так как необходимы навыки самостоятельной работы.

Обзор круга работ отечественных и зарубежных исследователей позволил определить **особенности** образования взрослого.

1. Потребность в обучении появляется у взрослого в ситуации, когда его имеющийся опыт становится недостаточным и не соответствует актуальным задачам.

2. Взрослый человек обладает профессиональным и социальным опытом и устоявшимися моделями мышления, которые могут оказывать влияние на его мотивацию к обучению.

Обозначенные особенности позволили определить необходимые **условия** организации обучения взрослых:

– деятельностные формы работы: обучение должно быть приближено к реальным профессиональным ситуациям, апеллировать к опыту и включать разнообразные виды деятельности;

– новые роли обучающего и обучаемого: роль обучающего сводится не к трансляции знаний, а к наставничеству и созданию условий для обучения и сотрудничества;

– активная позиция обучаемого: зрелое и сознательное отношение к собственному развитию позволяет взрослому обучающемуся быть творцом своего образовательного процесса;

– практико-ориентированность: обучение должно быть направлено на конкретные дефициты, с которыми взрослый сталкивается в своей профессиональной деятельности;

– использование ИКТ: цифровые технологии эффективны в организации обучения взрослых.

Можно заключить, что важнейшей чертой андрагогики является *субъектная* позиция взрослого относительно собственного обучения, таким образом, подходы к обучению и содержанию образования должны формироваться с учетом его **потребностей**, дефицитов, с которыми он сталкивается в профессиональной деятельности, и апеллировать к **опыту** и реальным профессиональным ситуациям.

Для определения степени готовности педагогических работников к непрерывному профессиональному развитию и провайдеров дополнительных профессиональных программ для учителей был проведен ряд исследований:

1. Сетевое анкетирование «Изучение образовательных потребностей педагогических работников города Екатеринбурга», в котором приняли участие 7 852 педагогических работника города.

2. Сетевое анкетирование «Изучение образовательных потребностей педагогических

работников Свердловской области», в котором приняли участие 1 683 педагогических работника из 67 населенных пунктов региона.

Целью исследований было выявление образовательных потребностей педагогов Екатеринбурга и региона, направлений, по которым учителя проходят обучение, а также определение того, насколько педагоги готовы принимать участие в формировании собственного образовательного процесса. Выборочная совокупность была репрезентативной. Исследования представляли собой формализованный опрос на основе специализированной анкеты и носили анонимный характер.

Анализ программ дополнительно профессионального образования для педагогов, осуществляемых на территории Свердловской области, в ходе которого были изучены 329 программ ДПО. Цель исследования – определить, насколько система ДПО региона способна обеспечить качественное профессиональное развитие педагогов в соответствии с их образовательными потребностями [11]. Анализ проводился по компетентной направленности, содержанию, адресной направленности, а также по категориям слушателей. Информация для анализа собиралась из открытых источников.

Результаты исследований показали, что практикум и мастер-класс являются наиболее популярными у педагогов, в то время как проектирование находится на последнем месте. Согласно опросам, формы занятий можно разделить по количественным показателям на четыре группы:

1 группа – практикум и мастер-класс (более 60% по каждой);

2 группа – тренинг и лекция (около 30% по каждой);

3 группа – стажировка и деловая игра (20–25%);

4 группа – проектная деятельность (14%).

21,3% опрошенных выбрали только один из видов деятельности (при возможности неограниченного выбора), что может говорить о неготовности педагогов к разнообразным формам организации собственной образовательной деятельности.

При рассмотрении показателей необходимо отметить, что такие формы занятий, как практикум, мастер-класс, тренинг и лекция (наиболее популярные), предполагают относительно низкую степень участия в процессе обучения, или она отсутствует вовсе; деловая игра, круглый стол и стажировка характеризуются более высоким уровнем участия обучаемого; проектная деятельность, которая имеет самые низкие показатели, включает в себя различные формы деятель-

ности и подразумевает самое активное участие субъекта образовательного процесса. Данный факт говорит о том, что педагогические работники отдадут предпочтение односложным, репродуктивным формам работы. Группы 1–3 чаще всего подразумевают краткосрочные программы, а в некоторых случаях разовые мероприятия. Подобный подход во многом противоречит концепции непрерывного образования, курс по повышению квалификации намного эффективнее, если является частью устойчивой и последовательной программы.

Несмотря на предпочтение менее активных форм обучения учителя проявляют интерес к обучению у опытных коллег, которые могут выступать в роли наставников (более половины респондентов выбирают мастер-классы и практикумы), и готовность к коллегиальному обучению и сотрудничеству (примерно четверть педагогов выбирают деловую игру и стажировку).

Ответы и предложения самих респондентов позволяют заключить, что стоит рассматривать форму обучения с применением дистанционных технологий как наиболее предпочтительную – 66% педагогов Екатеринбурга и 76% педагогов региона выбрали данную форму организации обучения. В условиях непрерывного обновления и актуализации образовательных программ, а также с учетом географического фактора дистанционное обучение является одним из приоритетных направлений системы повышения профессионального мастерства педагогов.

Результаты анкетирования показали, что значительная часть опрошенных педагогов (57%) в практической деятельности используют полученные в ходе обучения знания частично или не используют совсем. Также участники отметили, что в пройденных программах была неадаптированная практическая часть (33%), или она отсутствовала вовсе (24%).

Сопоставление запроса педагогов на обучение и фактического обучения позволило заключить, что в большинстве случаев программы повышения квалификации, которые прошли педагоги, не совпадают с теми направлениями, которые они обозначили как наиболее приоритетные в их работе. Так, направление «Реализация федерального государственного образовательного стандарта» выбрали в качестве интересующего направления наименьшее количество опрошенных (4%), однако 15% прошли обучение по данному направлению. Обратная ситуация складывается с направлениями по:

- воспитательным технологиям (1% прошли обучение, 8% обозначили потребность);
- предметным компетенциям (7% прошли обучение, 22% обозначили потребность);

– психолого-педагогическим компетенциям (1% прошли обучение, 8% обозначили потребность);

– ИКТ-компетенциям (5% прошли обучение, 13% обозначили потребность).

Анализ программ дополнительного профессионального образования региона показал, что, несмотря на их достаточное количество и содержательное наполнение, практически все они носят теоретический характер и направлены на изучение нормативной документации, как минимум 32% программ носят формальный характер. 48% проанализированных программ не ориентированы на определенную категорию педагогов, т. е. не учитывают специфику практической деятельности педагогов и актуальные направления подготовки:

– ряд программ не имеет предметную направленность (не направлены на конкретную группу учителей-предметников);

– среди программ для специалистов организаций дополнительного образования 85% программ не направлены на конкретные категории педагогов;

– среди программ для специалистов среднего профессионального образования отсутствуют программы, ориентированные на определенную категорию педагогов.

Значительное количество программ реализуются в трансляционных форматах и мало соответствуют современным технологиям организации обучения и концепции непрерывного повышения профессионального мастерства; в том числе не используется в достаточной мере потенциал педагогического сообщества (горизонтальное обучение) и не применяются формы наставничества.

Проведенные исследования позволяют заключить, что практика повышения квалификации педагогов преимущественно основывается на традиционных методах и формах обучения и не в достаточной степени ориентирована на своего потребителя – учителя – и его работу в классе. Согласно результатам опроса, часть педагогов проявляют невысокую активность в собственном образовательном процессе и предпочитают репродуктивные формы работы. Вместе с тем у учителей наблюдается готовность к таким формам, которые включают коллегиальное обучение и наставничество, а также к обучению с применением информационно-коммуникационных технологий. Можно заключить, что значительная доля учителей ответственно относятся к процессу собственного профессионального развития и активно участвуют в формировании запроса на образовательные программы. Наблюдения позволяют сделать вывод, что в системе есть база для формирования установок на непрерывное профессиональное развитие

педагогов и реализации необходимых условий, основанных на особенностях обучения взрослых, а именно:

– При обучении педагогов следует применять разнообразные и деятельностные формы организации образовательного процесса, подразумевающие активную позицию обучающегося и ориентацию на практические задачи.

– Ориентация на педагогов, их дефициты и потребности, выявленные в ходе мониторингов и диагностик, является основой

для формирования программ дополнительного профессионального образования.

– Горизонтальное обучение и наставничество являются одними из важнейших ресурсов профессионального развития, которые необходимо учитывать при формировании и реализации программ ДПО.

– Существует необходимость в реализации программ с применением информационно-коммуникационных технологий, а также для формирования ИКТ-компетентности педагогов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бысик, Н. В. Профессиональное развитие учителей / Н. В. Бысик, С. Г. Косарецкий. – URL: [https://www.hse.ru/data/2018/01/31/1163549705/iam_1_2018\(67\).pdf](https://www.hse.ru/data/2018/01/31/1163549705/iam_1_2018(67).pdf) (дата обращения: 01.03.2021). – Текст : электронный.
2. Вершловский, С. Г. Общее образование взрослых: стимулы и мотивы / С. Г. Вершловский. – М. : Педагогика, 1987. – 184 с.
3. Вершловский, С. Г. Социально-андрагогические проблемы управления современной школой / С. Г. Вершловский // Андрагог в открытом обществе : материалы российско-польского семинара / под ред. Е. А. Соколовской, Т. В. Шадринной. – СПб. ; Иркутск : Plock, 2000.
4. Гавриленко, Е. Р. Андрагогические условия образования взрослых / Е. Р. Гавриленко. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/andragogicheskie-usloviya-obrazovaniya-vzroslyh/viewer> (дата обращения: 11.12.2020). – Текст : электронный.
5. Гершунский, Б. С. Россия: образование и будущее: Кризис образования в России на пороге XXI века / Б. С. Гершунский. – Челябинск : ЧФ ИПО, 1993. – 240 с.
6. Змеев, С. И. Технология обучения взрослых / С. И. Змеев. – М. : Академия, 2002. – 400 с.
7. Кукуев, А. И. Андрагогика в изложении последователей Малколма Ш. Ноулза / А. И. Кукуев. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/andragogika-v-izlozhenii-posledovateley-malkolma-sh-noulza/viewer> (дата обращения: 11.12.2020). – Текст : электронный.
8. МакЛарен, П. Жизнь в школах: введение в критическую педагогику / П. МакЛарен. – URL: <https://vo.hse.ru/data/2010/12/31/1208182054/07mac.pdf> (дата обращения: 11.12.2020). – Текст : электронный.
9. Национальная система квалификаций: понятийный аппарат, методология. – URL: <https://online-nark.ru/pl/fileservice/user/file/download/h/7c5e9101e09e827b486afc18b6fb16d6.pdf> (дата обращения: 11.12.2020). – Текст : электронный.
10. Ноулз, М. Ш. Современная практика образования взрослых. Андрагогика против педагогики / М. Ш. Ноулз. – N. Y. : Association Press ; FoUet, 1970. – 203 с.
11. Опыт внедрения независимой оценки квалификации учителей в Свердловской области. – Текст : электронный // Вестник образования. – URL: <https://vestnik.edu.ru/main-topic/opyt-vnedreniia-nezavisimoi-otsenki-kvalifikatsii-uchitelei-v-sverdlovskoi-oblasti> (дата образования: 27.01.2021).
12. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад ; ред. колл.: М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. С. Глебова [и др.]. – М. : Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528 с.
13. Петунин, О. В. Компетенции учителя в свете требований профессионального стандарта педагога / О. В. Петунин. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentsii-uchitelya-v-svete-trebovaniy-professionalnogo-standarta-pedagoga/viewer> (дата обращения: 11.12.2020). – Текст : электронный.
14. Прикот, О. Г. Непрерывное дополнительное профессиональное образование: новые модели и правовое поле / О. Г. Прикот // Человек и образование. – 2012. – № 3. – С. 17-21.
15. Российские педагоги в зеркале международного сравнительного исследования педагогического корпуса (TALIS 2013) / под ред. Е. А. Ленской, М. Пинской ; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики», Ин-т образования. – М. : Изд. дом Высшей школы экономики, 2015. – 36 с.
16. Российские учителя в свете исследовательских данных. – URL: <https://publications.hse.ru/books/196053971> (дата обращения: 11.12.2020). – Текст : электронный.
17. Рудик, Г. А. Моделирование метасистемы непрерывного обучения педагогов на современном этапе / Г. А. Рудик. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/modelirovanie-metasistemy-neprepryvnogo-obucheniya-pedagogov-na-sovremennom-etape/viewer> (дата обращения: 11.12.2020). – Текст : электронный.
18. Топоркова, О. В. Особенности взрослого учащегося и их учет в организации / О. В. Топоркова. – URL: <https://studylib.ru/doc/335629/osobennosti-vzroslogo-uchashhegosya-i-ih-uchet-v-organizacii> (дата обращения: 11.12.2020). – Текст : электронный.
19. Тухватулина, С. Ю. Основные понятия андрагогики. Андрагогическая модель обучения / С. Ю. Тухватулина. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20695637> (дата обращения: 11.12.2020). – Текст : электронный.
20. Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности. – URL: <https://ioe.hse.ru/mirror/pubs/share/385631158.pdf> (дата обращения: 01.03.2021). – Текст : электронный.
21. Edwards, R. Globalization and Pedagogy. Space, Place and Identity / R. Edwards, R. Usher. – London ; New York, 2000.

22. Knowles, M. S. *The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development* / M. S. Knowles, E. F. Holton III, R. A. Swanson. – 6th edition. – London ; New York, etc. : ELSEVIER Butterworth Heinemann, 2005. – 378 p.
23. Lengrand, P. *Introduction a l'education permanente* / P. Lengrand. – Paris, 1970.

REFERENCES

1. Bysik, N. V., Kosaretsky, S. G. *Professional'noe razvitie uchitelei* [Professional Development of Teachers]. URL: [https://www.hse.ru/data/2018/01/31/1163549705/iam_1_2018\(67\).pdf](https://www.hse.ru/data/2018/01/31/1163549705/iam_1_2018(67).pdf) (mode of access: 01.03.2021).
2. Vershlovsky, S. G. (1987). *Obshchee obrazovanie vzroslykh: stimuly i motivy* [General Adult Education: Incentives and Motives]. Moscow, Pedagogika. 184 p.
3. Vershlovsky, S. G. (2000). *Sotsial'no-andragogicheskie problemy upravleniya sovremennoi shkoloj* [Social and Andragogical Problems of Modern School Management]. In Sokolovskaya, E. A., Shadrina, T. V. (Eds.). *Andragog v otkrytom obshchestve: materialy rossiisko-pol'skogo seminara*. Saint Petersburg, Irkutsk, Plock.
4. Gavrilenko, E. R. *Andragogicheskie usloviya obrazovaniya vzroslykh* [Andragogical Conditions of Adult Education]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/andragogicheskie-usloviya-obrazovaniya-vzroslykh/viewer> (mode of access: 11.12.2020).
5. Gershunsky, B. S. (1993). *Rossiya: obrazovanie i budushchee: Krizis obrazovaniya v Rossii na poroge XXI veka* [Russia: Education and the Future: The Crisis of Education in Russia on the Threshold of the 21st Century]. Chelyabinsk, ChF IPO. 240 p.
6. Zmeev, S. I. (2002). *Tekhnologiya obucheniya vzroslykh* [Adult Learning Technology]. Moscow, Akademiya. 400 p.
7. Kukuev, A. I. *Andragogika v izlozhenii posledovatelei Malkolma Sh. Noulza* [Andragogy as narrated by the followers of Malcolm S. Knowles]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/andragogika-v-izlozhenii-posledovateley-malkolma-sh-noulza/viewer> (mode of access: 11.12.2020).
8. MakLaren, P. *Zhizn' v shkolakh: vvedenie v kriticheskuyu pedagogiku* [Life in Schools: An Introduction to Critical Pedagogy]. URL: <https://vo.hse.ru/data/2010/12/31/1208182054/07mac.pdf> (mode of access: 11.12.2020).
9. *Natsional'naya sistema kvalifikatsii: ponyatiynyi apparat, metodologiya* [National Qualification System: Conceptual Apparatus, Methodology]. URL: <https://online-nark.ru/pl/fileservice/user/file/download/h/7c5e9101e09e827b486afc18b6fb16d6.pdf> (mode of access: 11.12.2020).
10. Knowles, M. S. (1970). *Sovremennaya praktika obrazovaniya vzroslykh. Andragogika protiv pedagogiki* [Modern Practice of Adult Education. Andragogy Versus Pedagogy]. N. Y., Association Press, FoUet. 203 p.
11. Opyt vnedreniya nezavisimoi otsenki kvalifikatsii uchitelei v Sverdlovskoi oblasti [Experience in the Implementation of an Independent Assessment of Teacher Qualifications in the Sverdlovsk Region]. In *Vestnik obrazovaniya*. URL: <https://vestnik.edu.ru/main-topic/opyt-vnedreniia-nezavisimoi-otsenki-kvalifikatsii-uchitelei-v-sverdlovskoi-oblasti> (mode of access: 27.01.2021).
12. Bim-Bad, B. M., Bezrukikh, M. M., Bolotov, V. A., Glebova, L. S. et al. (Eds.). (2003). *Pedagogicheskii entsiklopedicheskii slovar'* [Pedagogical Encyclopedic Dictionary]. Moscow, Bol'shaya Rossiiskaya entsiklopediya. 528 p.
13. Petunin, O. V. *Kompetentsii uchitelya v svete trebovaniy professional'nogo standarta pedagoga* [Competence of a Teacher in the Light of the Requirements of the Professional Standard of a Teacher]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentsii-uchitelya-v-svete-trebovaniy-professionalnogo-standarta-pedagoga/viewer> (mode of access: 11.12.2020).
14. Prikot, O. G. (2012). *Nepreryvnoe dopolnitel'noe professional'noe obrazovanie: novye modeli i pravovoe pole* [Continuous Additional Professional Education: New Models and Legal Framework]. In *Chelovek i obrazovanie*. No. 3, pp. 17-21.
15. Lenskaya, E. A., Pinskaya, M. (Eds.). (2015). *Rossiiskie pedagogi v zerkale mezhdunarodnogo sravnitel'nogo issledovaniya pedagogicheskogo korpusa (TALIS 2013)* [Russian Teachers in the Mirror of the International Comparative Research of the Pedagogical Corps (TALIS 2013)]. Moscow, Izdatel'skii dom Vyshei shkoly ekonomiki. 36 p.
16. *Rossiiskie uchitelya v svete issledovatel'skikh dannykh* [Russian Teachers in the Light of Research Data]. URL: <https://publications.hse.ru/books/196053971> (mode of access: 11.12.2020).
17. Rudik, G. A. *Modelirovanie metasistemy nepreryvnogo obucheniya pedagogov na sovremennom etape* [Modeling the Metasystem of Lifelong Learning for Teachers at the Present Stage]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/modelirovanie-metasistemy-nepreryvnogo-obucheniya-pedagogov-na-sovremennom-etape/viewer> (mode of access: 11.12.2020).
18. Toporkova, O. V. *Osobennosti vzroslogo uchashchegosya i ikh uchet v organizatsii* [Features of an Adult Student and Their Consideration in the Organization]. URL: <https://studylib.ru/doc/335629/osobennosti-vzroslogo-uchashchegosya-i-ih-uchet-v-organizatsii> (mode of access: 11.12.2020).
19. Tukhvatullina, S. Yu. *Osnovnye ponyatiya andragogiki. Andragogicheskaya model' obucheniya* [Basic Concepts of Andragogy. Andragogical Learning Model]. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20695637> (mode of access: 11.12.2020).
20. *Universal'nye kompetentnosti i novaya gramotnost': ot lozungov k real'nosti* [Universal Competence and New Literacy: from Slogans to Reality]. URL: <https://ioe.hse.ru/mirror/pubs/share/385631158.pdf> (mode of access: 01.03.2021).
21. Edwards, R., Usher, R. (2000). *Globalization and Pedagogy. Space, Place and Identity*. London and New York.
22. Knowles, M. S., Holton III, E. E., Swanson, R. A. (2005). *The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*. 6th edition. London, New York, etc., ELSEVIER Butterworth Heinemann. 378 p.
23. Lengrand, P. (1970). *Introduction a l'education permanente*. Paris.