

Аналоговый анализ

Общество начала XXI века в современном научном знании характеризуется как общество информационное (Д. Белл, Э. Тоффлер¹). Определяющей тенденцией его развития является последовательное возрастание роли информации и знания, как важных факторов производства, движущей силы экономического развития и процветания. Фундаментальной характеристикой труда в информационном обществе становится «характер новых отношений, которые во все возрастающей степени сводятся к взаимодействию людей друг с другом», а основной формой организации производства и внутриорганизационного управления выступает сеть (М. Кастельс², К. Келли³, Ч. Сэведж).

Система повышения квалификации педагогических кадров в условиях информационного общества переживает существенную трансформацию, в основе которой лежит предоставление возможностей для педагогов устанавливать внутренние контакты и налаживать взаимодействие с целью оказания поддержки друг другу в совершенствовании своей практической работы. Под сетевым повышением квалификации педагогических кадров в настоящее время часто понимают взаимодействие педагогов с помощью сети Интернет, создание различных сетевых сообществ. Однако вопрос о сетевом взаимодействии гораздо шире.

Под сетевым взаимодействием в системе повышения квалификации педагогических кадров нами понимается новая организационная форма повышения квалификации педагогических кадров, которая строится на основе инновационной модели постдипломного педагогического профессионального образования с использованием андрагогических принципов (подробнее об андрагогических принципах см. прил. 1.).

Сетевое взаимодействие в системе повышения квалификации педагогических кадров обладает следующими фактическими признаками сети:

- наличием объединяющей цели, основанной на заинтересованности всех участников взаимодействия в использовании совместных ресурсов для подготовки педагогов к решению задач инновационного развития системы образования в условиях информационного общества;
- наличием множества ячеек сети, представленных отдельными педагогами и образовательными учреждениями, и структурированными особым образом связями между

¹ Демин А.И. Информационная теория экономики. Макромодель. – М.: Палев, 1996.

² Кастельс, М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура. М. : ГУ ВШЭ, 2000. 608 с.

³ Келли, К. Новые правила для новой экономики: Двенадцать принципов преуспевания в бурно меняющемся мире [Электронный ресурс] // Знание — сила. 1998. № 4. URL: <http://vivovoco.rsl.ru/VV/JOURNAL/ZS/KELLY.HTM>

ними, в основе которых - добровольное объединение ресурсов, принятие взаимной ответственности и обязательств;

- многоцентровым характером сети, определяющимся наличием отдельных педагогов и образовательных учреждений — лидеров сети, обладающих образовательными, материально-техническими, экспертными и кадровыми ресурсами;

- открытостью элементов сети друг для друга, выражающейся в возможности участия субъектов сетевого взаимодействия в формировании и реализации программ повышения квалификации, разработке учебно-методических материалов, обсуждении и распространении достигнутых в ходе курсовой подготовки результатов;

- преимущественной ролью «горизонтальных» взаимодействий, заключающейся в равных возможностях участников сетевого взаимодействия при формировании совместных решений.

В практической педагогике начало использования термина «сетевой» относится к 70-80-м годам прошлого века. Тогда метод сетевого планирования был заимствован из экономической науки и перенесен в педагогическую практику (Ю.П. Болтышев, В.С. Кучинский, А.А. Овчинников, Г.Ф. Петров, А.А. Чепцов, Б.И. Черкасов). В конце 1990-х годов его описал Ю.А. Конаржевский, тогда же в научно-педагогической литературе появился термин «сетевое взаимодействие». Несомненная заслуга в этом принадлежит А.И. Адамскому и созданной им образовательной сети «Эврика», он также впервые поставил вопрос о создании в рамках сети «Эврика» инновационных центров повышения квалификации педагогов.

Различные аспекты, связанные с вопросами повышения квалификации педагогических кадров отражены в многочисленных исследованиях. Предметом специальных исследований являются:

- проблемы становления вариативной системы постдипломного педагогического образования (Мальшева М.А., 2008);
- ресурсы различных форм и систем повышения квалификации педагогов (Авво Б.В., 1999; Чистякова Л.А., 2000; Козырев Ю.В., 2002; Александрова Е.А., 2007; Мотышева А.А., 2007);
- условия развития профессиональной карьеры учителя (Симановская О.М., 1998);
- синергетическое управление непрерывным повышением квалификации педагогических кадров (Стуканов А.П., 2003);
- поддержка профессиональных инициатив педагога в процессе повышения квалификации (Цвелюх И.П., 2006);

- методология и методика развития профессионализма педагогов в муниципальной системе образования (Красношлыкова О.Г., 2006);
- проектирование современной системы профессиональной переподготовки педагога (Душин Б.Е., 2003; Игнатьева Г.А., 2006; Савинова Л.Ф., 2003);
- фасилитация в системе повышения квалификации педагогов (Димухаметов Р.С., 2006);
- дистанционное повышение квалификации педагогов (Хачиров С.В., 2005);
- повышение квалификации педагогов в условиях многоуровневого обучения (Цыремпилова Н.Х., 2004).

На протяжении последних лет стали появляться исследования, посвященные проблеме «сети», «сетевого взаимодействия» в образовании: сетевое взаимодействие школ для организации учебно-исследовательской деятельности учащихся (Петухова О.В., 2005); развитие региональной системы сетевой организации профессионального образования учителей (Орлихина Н.Е., 2008); организационно-педагогические условия введения моделей профильного обучения в условиях реструктуризации сети сельских школ (Сигалов С.В., 2004); взаимодействие методического центра и образовательных учреждений в повышении квалификации персонала (Рябышева Е.В., 2005); разработка модели сетевых образовательных отношений в довузовском профессиональном образовании (Фильчаков Ю.А., 2007); построение организационных структур для оказания образовательных услуг в системе повышения квалификации (Ройтблат О.В., 2005); становление открытой системы профильного обучения в сетевом взаимодействии образовательных учреждений (Бурдельная Ю.А., 2008).

Создание сетевых организаций на сегодняшний день является предметом изучения нескольких научных областей: **экономика** (К. Келли; В.В. Масленников, С.И. Паринов), **социология** (Г.С. Батыгин, Г.В. Градосельская, М. Кастельс, Э.Н. Ожиганова, М.М. Чучкевич), политология (В.А. Бианки, С.В. Клягин, П. Краснов, Л.В. Сморгупов), **экология и биополитика** (А.В. Олескин, О.М. Пригоряну), **методология** (В.И. Аршинов, В.А. Бианки, Ю.А. Данилов, Г. Копылов, С.И. Паринов, В.В. Тарасенко), **педагогика** (А.И. Адамский, Ю.П. Болтышев, Ю.А. Конаржевский, А.М. Лобок, К.Г. Митрофанов, Г.Н. Прокументова, С.В. Тарасов, Ю.А. Фильчаков, А.М. Цирульников).

Однако проблема становления и развития сетевого взаимодействия в системе повышения квалификации педагогов на сегодняшний день не являлась предметом самостоятельного исследования. Ведущий ведомственный способ организаций образования, в основе которого лежит иерархия функционально-иерархические связи, не позволяет с высокой степенью эффективности решать задачи, связанные с изменением

профессиональной позиции педагога в условиях реформирования образования. В реальной практике наблюдаются следующие противоречия:

- между необходимостью подготовки педагогов к решению задач инновационного развития и неготовностью традиционной системы повышения квалификации к реализации этой деятельности;
- между необходимостью развития горизонтальной структуры системы повышения квалификации и недостаточностью научно-педагогических исследований, предлагающих научно-обоснованные пути такого развития;
- между потребностью развития личностно-профессиональных контактов и взаимодействия педагогов для обогащения педагогического опыта та, оказания поддержки друг другу в совершенствовании своей практической работы и слабо развитыми в реальной педагогической практике новыми организационными формами повышения квалификации, адекватными данной потребности.

Данные противоречия определили проблему экспериментальной работы, которая состоит в необходимости поиска научно-обоснованных путей построения современной модели повышения квалификации педагогических кадров, позволяющей с учетом профессионального опыта и образовательных запросов оперативно подготовить педагогов к решению задач инновационного развития системы образования в условиях информационного общества.

В педагогической практике накоплен опыт создания моделей сетевого повышения квалификации, содержащих сотрудничество с разнообразными социокультурными институтами. Рассмотрим некоторые из них в сопоставлении с представленным инновационным продуктом. Анализ существующих в Российской системе повышения квалификации педагогических специалистов образования аналогичных продуктов позволяет привести в качестве примера (при общем количестве около 30 прямых ссылок, включающих понятие «модель сетевого повышения квалификации») три показательных для сопоставления продукта:

1. Образовательная сеть «Эврика» (**А.И. Адамский**, <http://www.eurekanet.ru/>);
2. Система постдипломного образования педагога, ориентированная на его профессиональное развитие, «Самообучающаяся организация как дидактическая модель профессионального развития педагога в системе постдипломного образования» (**Г.А. Игнатьева**, база – Нижний Новгород);
3. Управленческая модель вариативной системы постдипломного педагогического образования (М.А. Малышева, база – СПб АППО, ГОУ ДПО ЦПКС «Учебно-методический центр Комитета по образованию» Санкт-Петербурга, ГОУ ДПО ЦПКС СПб «РЦОКОиИТ»,

СПб ГДТЮ, СПбГУ, НИУ ВШЭ, РГПУ им. А И Герцена, НИУ ИТМО, 18 районных научно-методических центров Санкт-Петербурга, государственные образовательные учреждения города).

Являясь наиболее близкими по содержанию продуктами, ориентированными на построение модели сетевого повышения квалификации педагогических специалистов, данные публикации подтверждают актуальность проблематики предлагаемого нами инновационного продукта.

Рассмотрим каждый из продуктов более подробно.

1. Образовательная сеть «Эврика» История образовательной сети «Эврика» началась с клуба творческой педагогики. Он был создан в 1986 году на страницах «Учительской газеты». Вскоре стал моделью организации таких клубов на территории бывшего СССР и частью общественно-педагогического движения. Сегодня сеть федеральных экспериментальных площадок объединяет более 650 школьных коллективов. Они реализуют авторские экспериментальные программы на базе образовательных учреждений. Образовательная сеть «Эврика» переросла в полноценную социальную сеть. Сейчас проект содержит более 10 Интернет-ресурсов. Они разбиты по функциональному признаку (net.eurekanet.ru, foto.eurekanet.ru, mirror.eurekante.ru), административному (labore.ru), по направлениям (xfiles.eurekanet.ru, edunews.eurekanet.ru). Портал находится в постоянном развитии, как и система образования. Он служит зеркалом текущего состояния дел в этой сфере и неразрывно связан с деятельностью «Эврики». Среди главных направлений развития портала – создание системы сетевого взаимодействия авторов образовательных программ, учеников и тьюторов. В перспективе любой человек, заинтересованный в получении дополнительных знаний, сможет пройти онлайн курсы, получить живое общение с экспертами, повлиять на ход реализации Российских Приоритетных проектов.

2. «Самообучающаяся организация как дидактическая модель профессионального развития педагога в системе постдипломного образования»

Учебный процесс повышения квалификации, направленный на выращивание педагога профессионала – носителя деятельностной (предметной) позиции, построенный на позиционном самоопределении, на способности самостоятельно вырабатывать принципы профессиональной деятельности и целенаправленно руководствоваться ими в процессе проектирования практики развивающего образования. Освоение нового типа педагогического взаимодействия предполагает, что учитель сам должен в роли ученика «прожить» этапы выращивания этой формы. Это связано с перестройкой организационных связей системы повышения квалификации: от предметно информирующей модели к развивающейся модели профессионального саморазвития учителя. Широкие возможности

формирования новой оргуправленческой культуры специалистов образования заложены в теории самообучающейся организации, входящей составной частью в общую теорию организации. По содержанию, структуре и форме развивающее обучение учителя в системе повышения квалификации отличается от традиционной системы подготовки: содержит схему процесса проектирования методов педагогической работы, а не их описание; имеет целью не информирование, а организацию учебной деятельности, поскольку предметом проектирования для нас является именно индивидуальный способ деятельности учителя и ученика; адресуется коллективному субъекту проектирования – учебной группе, т. е. учебно-профессиональному сообществу преподавателей (андрагогов) и «учеников» (слушателей курсов), ориентированному на решение учебно-профессиональных задач; выполняет функцию инструмента для образования и развития такой учебной группы в ситуации реальной педагогической работы, когда и педагоги, и преподаватели поочередно оказываются в роли учеников и учителей; отличается тем, что содержание построено не в форме линейно разворачивающегося логически непротиворечиво выстроенного курса, а как автодидактический конструктор для создания множества разнообразных авторских курсов в рамках предметной области «Теория и дидактика развивающего обучения»; включает в себя авторскую позицию, выраженную в концепции, которая должна восприниматься не столько как «руководство к действию», сколько как приглашение к содержательному диалогу. Стержневым фактором проектирования развивающего образования как нового типа образовательной практики выступает деятельностное содержание обучения учителя, поскольку оно определяется, с одной стороны, конкретной предметностью (предметом, который содержат), а с другой – способом со держания этой предметности и совместных действий относительно нее. Решение проблемы разработки деятельностного содержания связано с общим способом проецирования теоретических знаний в плоскость обучения взрослых в системе повышения квалификации. Деятельностное содержание модели самообучающейся организации соответствует базовой схеме проектирования, включающей четыре основных этапа: проблематизацию профессиональных средств и позиционное самоопределение педагога; создание ситуации развития в рамках и средствами своей профессии; выстраивание общей системы ценностей как основания для развития самообучающейся организации; оптимизацию структуры смысловых и оргуправленческих связей.⁴

⁴ *Игнатьева Г.А. Самообучающаяся организация как модель развивающего обучения педагога в системе повышения квалификации // Психологическая наука и образование. 2005. — № 4.*

3. Управленческая модель вариативной системы постдипломного педагогического образования.

Опытно-экспериментальная база исследования: Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования; государственное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования Центр повышения квалификации специалистов «Учебно-методический центр Комитета по образованию» Санкт-Петербурга; государственное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования Центр повышения квалификации специалистов Санкт-Петербурга «Региональный центр оценки качества образования и информационных технологий»; Санкт-Петербургский городской Дворец творчества юных; Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербургский филиал государственного университета - Высшей школы экономики; Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена; Санкт-Петербургский государственный университет информационных технологий, механики и оптики; 18 районных научно-методических центров Санкт-Петербурга; государственные образовательные учреждения города. Исследованием на разных его этапах было охвачено около 7000 человек - руководителей и педагогических работников государственных образовательных учреждений Санкт-Петербурга. Предполагалось, что одной из наиболее эффективных и результативных форм постдипломного педагогического образования является обучение на базе школ, так как оно позволяло оперативно реагировать на изменение образовательных запросов педагогов в соответствии с изменением образовательной среды. Исследование показало, что деятельность всех «локальных» звеньев вариативной системы постдипломного педагогического образования (школ-лабораторий, ОУ-ресурсных центров, ОУ, осуществляющих обучение педагогических работников «на рабочем месте») позволяет приблизить систему постдипломного образования к запросам педагогов, сделать более доступными ресурсы знаний во всем их многообразии, устанавливать партнерские отношения с коллегами с целью реализации новых совместных проектов, обмена опытом и научно-методическими материалами, оказывать оперативную помощь в решении профессиональных проблем. Разнообразие организационных форм постдипломного образования педагогических работников послужило основой для реализации с 2005 года в рамках города непрерывного образования через накопительную систему. Ее введение создало дополнительные возможности конструирования педагогом индивидуального образовательного маршрута с учетом профессиональных и личностных потребностей, выбора наиболее приемлемых для себя сроков его прохождения. Для того, чтобы содействовать педагогическим работникам в построении индивидуального

образовательного маршрута, в 2005 г Комитетом по образованию был издан сборник аннотаций более 600 лицензированных образовательных программ, которые реализуются в учреждениях постдипломного образования города. Этот сборник поступил в каждое образовательное учреждение Санкт-Петербурга. Динамика включения педагогических работников Санкт-Петербурга в накопительную систему обучения показала, что они начали активно использовать новую форму постдипломного образования в течение 2006 года число педагогов, воспользовавшихся этой формой обучения, увеличилось почти в 4 раза. На основе анализа и интерпретации этапов работы в соответствии с общим ее замыслом, автором были разработаны организационные основы вариативной системы постдипломного образования, включающие вариативную образовательную среду, вариативный образовательный процесс, мониторинговую службу, управленческую структуру. В исследовании показано, что системообразующим компонентом в этой системе выступает вариативный образовательный процесс, в котором непосредственно участвуют субъекты образовательной деятельности - педагогические работники. На реализацию этого процесса была направлена деятельность всех остальных составляющих системы. Вариативный образовательный процесс реализовывался через образовательные программы, построенные по модульному принципу. В их разработке принимали участие обучающиеся и представители педагогического сообщества. Подобный подход обеспечивал проблемное, практико-ориентированное содержание, возможность его корректировки непосредственно в процессе обучения с целью адаптации к уровню подготовки обучающихся педагогов.

Выбор указанных выше продуктов для сопоставительного анализа обусловлен наличием в них ряда характеристик, присутствующих и в предлагаемом нами инновационном продукте. **К ним относятся:** сетевая форма взаимодействия (использование ресурсов нескольких учреждений), обучение взрослых (использование принципов андрагогики), самостоятельный выбор субъектами образовательного процесса изучаемых направлений, ориентация на субъект-субъектное взаимодействие, ведущая роль учреждения профессионального повышения квалификации педагогических специалистов при организации курсов повышения квалификации.

Вместе с тем, **ни в одном** из рассматриваемых продуктов не содержится решений, направленных на диагностику компетенций педагога, не содержится решений, учитывающих изменения в современной нормативно-правовой базе (такие как введение ФГОС, квалификационных требований к учителю и Профессионального стандарта педагога). Во всех случаях речь идёт о свободном выборе педагогом курсов для изучения.

А, как показывает практика, педагог зачастую может выбрать тот курс, который не несет в себе для педагога ничего нового, для изучения которого педагогу нужно приложить минимум усилий. Кроме того, традиционные курсы повышения квалификации зачастую не предполагают интенсивной стажировки в образовательных учреждениях, успешно работающих по тематике курсов повышения квалификации.

Кроме того, **ни в одном** из рассматриваемых продуктов не содержится каких-либо инструментов, обеспечивающих во время обучения целенаправленного формирования компетентностей педагога. В целом следует отметить, что этот аспект, по нашему мнению, вообще не рассматривается в актуальных (ориентированных на ФГОС) методических разработках по оценке качества... Имеющаяся в нашем инновационном продукте диагностическая методика позволяет достаточно системно и глубоко (возможно, с последующими устными консультациями) оценить проблемное поле педагога, определить персональные направления развития компетентностей и дать рекомендации по выбору модулей образовательной программы повышения квалификации.

Модульное построение образовательной программы ДППО имеет ряд особенностей:

1. высокая степень гибкости и приспособляемости к конкретным социально-экономическим, технологическим и организационным условиям;
2. возможность постоянного совершенствования **модульной** программы без изменения её общей структуры;
3. совершенствование профессионального **мастерства** и возможность сразу использовать полученные на курсах знания на практике;
4. стимулирование процесса **самообразования**;
5. использование неоднородности контингента обучения для обмена опытом и приобретения дополнительных знаний и **навыков**;
6. составление образовательного маршрута исходя из индивидуальных потребностей слушателя, основанное на диагностике профессиональных компетентностей педагога.

Проблема организации постдипломного обучения взрослых не является новой. Существуют специальные образовательные учреждения (организации), основной целью которых является организация и проведение курсов повышения квалификации. В Санкт-Петербурге такую деятельность занимаются СПб АППО, ЛОИРО (для областной системы образования), районные Информационно-методические Центры, РГПУ им. А.И. Герцена, ресурсные центры (школы и дошкольные ОУ, учреждения дополнительного образования). Программ повышения квалификации для педагогов предложено много, счет идет на десятки. Но моделей сетевого повышения квалификации, программы которых базируются

на диагностике компетентностей педагога – нет. Практически все программы предполагают традиционную трансляцию содержания слушателям курсов, «разбавленную» посещением образовательных учреждений для демонстрации практической работы с детьми. В описании предполагаемых результатов чаще встречается слово «знание», редко – «умение». Таким образом, основная цель реализации программ образования – информационная. Такой подход к образованию взрослых исчерпал себя, он формализует обучение, делает его несубъектноориентированным, мало развивающим именно практические умения, необходимые педагогу в его ежедневной работе. Преподавателями этих программ являются штатные методисты, каждый из них «читает» свое направление работы, чаще ориентируясь на требования теории, нежели на запросы практики. Таким образом, общее содержание обучения «расчленяется» на отдельные предметные направления, а это не способствует его интеграции слушателем курсов.

Предлагаемая нами модель сетевого повышения квалификации имеет ряд существенных отличий:

1. Целостный характер содержания курса. Предлагаемая нами модель сетевого повышения квалификации реализуется с использованием модульного подхода, который охватывает нормативно-правовое обеспечение образования, изучение новых информационно-коммуникативных и педагогических технологий, практическую работу, взаимодействие с социальными партнерами, работу с детьми.

2. Технологический характер содержания образования: обучение педагога носит целенаправленный, системный характер, во время реализации индивидуально построенной программы обучения педагог развивает необходимые компетенции.

3. Вариативный характер содержания образования. Модули образовательной программы составлены с избытком, что предоставляет педагогу возможность выбора, ориентируясь на свои условия работы, свое видение значимых задач, свои предпочтения, свой опыт. Именно такой подход способствует проявлению интереса и, как следствие, педагогического творчества в работе.

4. Практическая направленность содержания и доказанная практикой эффективность предлагаемых программой форм работы с детьми. Все, что предлагается в рамках нашей модели сетевого повышения квалификации, прошло испытание практикой, доказало свою эффективность и поэтому включено в программу.

5. Интерактивность используемых форм трансляции инновационного содержания обучения. Это позволяет иметь обратную связь со слушателями, корректировать действия для оптимизации обучения слушателей курсов.

б. Методическая обеспеченность всех заявленных в программе тем, как с позиций теории (теоретики – для практиков), так и наличие разных практических материалов для педагогов (практики – для практиков).

Все вышесказанное позволяет утверждать, что качество представляемой нами модели сетевого повышения квалификации существенно выше, чем у выявленных аналогов. Она действительно инновационная и по содержанию, и по форме проведения. Кроме того, указанные особенности определяют отсутствие аналогов предлагаемого инновационного продукта в образовательной системе Красносельского района и Санкт-Петербурга.

Становление сетевого взаимодействия в системе повышения квалификации отвечает «вызовам» информационного общества, определяющим тенденции развития системы образования. В процессе взаимодействия совершенствуется профессиональное мастерство, достижения отдельных преподавателей и образовательных учреждений становятся достоянием профессионального сообщества, повышается качество образования.

Анализ состояния исследуемой проблемы в педагогической теории и практике образования позволил сделать вывод о малой изученности возможностей сетевого взаимодействия в системе повышения квалификации, что обусловлено сложившимися традициями централизованного и систематического (1 раз в 5 лет) повышения квалификации-педагогических кадров.

Анализ состояния разработанности научного знания по проблемам моделирования сетей позволил выявить сущностные характеристики сети, которые должны быть присущи сетевому взаимодействию в системе повышения квалификации: наличие объединяющей цели, основополагающей идеи, единые задачи для всей сети; наличие множества ячеек сети (фрактальная структура); многоцентровой характер и многоначалие; открытость элементов сети друг для друга, отсутствие перегородок между её частями, а также открытость границ по отношению к внешней среде; преимущественная роль «горизонтальных» взаимодействий.

Анализ становления сетевого взаимодействия в системе повышения квалификации на примере вышеуказанных моделей сетевого повышения квалификации позволил охарактеризовать основные этапы этого процесса и показать синергетические эффекты сетевого взаимодействия.

Сущность и логика учебно-методического сопровождения, обеспечивающего эффективное повышение квалификации педагогов в рамках сетевого взаимодействия, определяется как совокупность учебно-методических материалов и процесс их освоения. При этом под сопровождением педагогов в системе повышения квалификации понимается

специально организованный процесс взаимодействия между субъектами образовательной деятельности, в результате которого каждый слушатель получает квалифицированную помощь в построении собственного ориентационного поля профессионального развития, а также психолого-педагогическую поддержку.

Эффективность сетевого взаимодействия в подготовке педагогов к решению задач развития системы образования определяется через совокупность критериев:

- критерий факта, который позволяет зафиксировать наличие сетевого взаимодействия участников программ повышения квалификации-на этапах-его становления;
- критерий качества, который позволяет оценить эффективность подготовки педагогов в ходе реализации программ повышения квалификации к решению задач развития системы образования;
- критерий отношения, который позволяет выявить отношение слушателей курсов повышения квалификации к практике сетевого взаимодействия и его содержательному наполнению.

Аналоговое исследование открывает новые перспективы в построении теории дополнительного профессионального педагогического образования и определяет направления изучения проблем сетевого взаимодействия, а именно: выявление эффективности сетевого взаимодействия в решении задач развития профессиональной компетентности педагогических кадров; выявление влияния повышения квалификации педагогов в условиях сетевого взаимодействия на эффективность решения ими проблем образовательной практики; разработка программ мониторинга для оценки эффективности повышения квалификации педагогических кадров в рамках сетевого взаимодействия; проблемы научно-профессиональной этики участников сетевого взаимодействия.

Агдрагогические принципы, на которых основано сетевое взаимодействие

- 1. Приоритет самостоятельного обучения.** Самостоятельная деятельность обучающихся является основным видом учебной работы взрослых обучающихся.
- 2. Принцип совместной деятельности.** Данный принцип предусматривает совместную деятельность обучающегося с обучающим, а также с другими обучающимися по планированию, реализации и оцениванию процесса обучения.
- 3. Принцип опоры на опыт обучающегося.** Согласно этому принципу жизненный (бытовой, социальный, профессиональный) опыт обучающегося используется в качестве одного из источников обучения как самого обучающегося, так и его товарищей.
- 4. Индивидуализация обучения.** В соответствии с этим принципом каждый обучающийся совместно с обучающим, а в некоторых случаях и с другими обучающимися, создает индивидуальную программу обучения, ориентированную на конкретные образовательные потребности и цели обучения и учитывающую опыт, уровень подготовки, психофизиологические, когнитивные особенности обучающегося.
- 5. Системность обучения.** Этот принцип предусматривает соблюдение соответствия целей, содержания, форм, методов, средств обучения и оценивания результатов обучения.
- 6. Контекстность обучения (термин А.А. Вербицкого).** В соответствии с этим принципом обучение, с одной стороны, преследует конкретные, жизненно важные для обучающегося цели, ориентировано на выполнение им социальных ролей или совершенствование личности, а с другой стороны, строится с учетом профессиональной, социальной, бытовой деятельности обучающегося и его пространственных, временных, профессиональных, бытовых факторов (условий).
- 7. Принцип актуализации результатов обучения.** Данный принцип предполагает безотлагательное применение на практике приобретенных обучающимся знаний, умений, навыков, качеств.
- 8. Принцип элективности обучения.** Он означает предоставление обучающемуся определенной свободы выбора целей, содержания, форм, методов, источников, средств, сроков, времени, места обучения, оценивания результатов обучения, а также самих обучающихся.
- 9. Принцип развития образовательных потребностей.** Согласно этому принципу, во-первых, оценивание результатов обучения осуществляется путем выявления реальной степени освоения учебного материала и определения тех материалов, без освоения которых

невозможно достижение поставленной цели обучения; во-вторых, процесс обучения строится в целях формирования у обучающихся новых образовательных потребностей, конкретизация которых осуществляется после достижения определенной цели обучения.

10. Принцип осознанности обучения. Он означает осознание, осмысление обучающимся и обучающим всех параметров процесса обучения и своих действий по организации процесса обучения.