376
К-172

На правах рукописи

КАЛИНОВСКИЙ Юрий Исаакович

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНО – ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ АНДРАГОГА В КОНТЕКСТЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ РЕГИОНА

13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования

АВТОРЕФЕРАТ
диссертации на соискание ученой степени
доктора педагогических наук

Омск
2001

Работа выполнена в Институте образования взрослых
Российской Академии Образования (СПб.)

Научный консультант: доктор педагогических наук, профессор,
А.А.Макареня

Официальные оппоненты: доктор педагогических наук,
профессор, член-корр.РАО **А.П.Тряпицына**
доктор педагогических наук,
профессор, член-корр. РАО **Т.С.Назарова**
доктор педагогических наук, профессор
Н.В.Коноплина

Ведущая организация: Санкт-Петербургский государственный университет педагогического мастерства

Защита состоится "4" июня 2001 г. в 10 часов на заседании диссертационного совета Д – 212.177.02 в Омском государственном педагогическом университете по адресу: 644099, г.Омск, наб.Тухачевского, 14, ауд.211.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке Омского государственного педагогического университета.

Автореферат разослан 27 апреля 2001 года.

376
К-172

Общая характеристика работы

Актуальность исследования определяется совокупностью психолого-педагогических и социальных факторов, характеризующих состояние современной системы образования, отражающей кризисные явления в развитии цивилизации в целом, а также своеобразием их проявления в тех социально-экономических условиях, которые сложились в России на нынешнем этапе ее развития.

Системный кризис образования существует сегодня и на Западе, и в России. Однако природа кризисных явлений различна. С точки зрения философии образования, она может быть понята только в контексте современного цивилизационного подхода к объяснению всемирной истории. Кризис, переживаемый педагогикой и системой образования западных обществ, - это кризис, вызванный переходом от стадии индустриальной (техногенной) цивилизации к стадии постиндустриальной (информационной) цивилизации. Кризис, переживаемый российской педагогикой и системой образования - это кризис, вызванный очередным этапом в развитии "догоняющей" цивилизации, которая ищет свой ответ на исторический вызов Запада.

Следовательно, механическое перенесение западных педагогических идей и форм организации образования в современную Россию не сможет способствовать преодолению кризиса. Необходимо осмысление современной ситуации в российском образовании с привлечением зарубежного опыта, и, в первую очередь, на основе анализа специфики российской цивилизации, уникальных особенностей отечественной культуры, с учетом тех исторических задач, которые стоят сегодня перед страной.

История педагогики убедительно показывает, что при возникновении очередного кризиса развития в обществе первостепенное внимание уделялось проблемам образования взрослых. Это вполне понятно: для проведения экономических, социально-политических и культурных преобразований требовались зрелые люди с новым видением мира, новым мышлением, отвечающим потребностям изменяющегося общества. Естественно, кардинальное реформирование системы образования взрослых ставило вопрос о подготовке кадров, занятых в этой сфере, то есть андрагогов. Возникала проблема воспитания воспитателей, их переподготовки и повышения квалификации.

Андрагогика понимается нами не только как особая дисциплина в рамках педагогической науки, которая занимается изучением проблем, связанных с образованием взрослых в системе непрерывного образования. Андрагогика - это, прежде всего, воспитание взрослости, то есть способности к самостоятельному и ответственному мышлению, - у одной части населения, завершающей общее образование, способности к социальному и профессиональному творчеству, способности осознавать и реализовывать свои права и исполнять свои обязанности с полным пониманием задач, стоящих перед страной на современном этапе,- у другой части социума.

Российскому обществу сегодня требуется динамизм, способность быстро, эффективно и продуманно решать проблемы, стоящие перед ним. Первооче-

редная задача его системы образования, его образовательной политики - подготовка людей, характеризующихся социальной, профессиональной и культурной мобильностью, то есть способных постоянно быть на уровне требований, предъявляемых динамично развивающимся обществом. Для этого необходимо, чтобы сама система образования взрослых обрела динамизм, чтобы сам андрагог обрел культурную и социально-профессиональную мобильность.

Таким образом, **проблема** исследования состоит в определении тех факторов и условий, которые позволят преодолеть кризис российского общества и осуществить реформирование системы образования взрослых, что приведет к поиску способов и средств повышения социально-профессиональной мобильности андрагога, более глубоко раскрыть его миссию в реализации социокультурной политики региона.

Возникла **идея**: изменить характер повышения квалификации и переподготовки педагогов с целью развития их социально-профессиональной мобильности; при особом внимании не только к реформированию деятельности андрагогов, работающих в системе образования взрослых (назовем их андрагог-I), но и реформированию деятельности тех кадров, которые непосредственно организуют и осуществляют педагогическую деятельность в микрорегионах и влияют на социум (учителя и менеджеры образования и т.п. - назовем их андрагог-II). Актуальность такого подхода определяется тем, что посредством обеспечения социально-профессиональной мобильности андрагогов в обществе создается потенциал, позволяющий интеллектуально и организационно обеспечить ход реформ в России и реализовать опережающую функцию образования в развитии личности и общества.

Обеспечение социально-профессиональной мобильности андрагогов, разумеется, невозможно без их активного участия в процессе реализации социокультурной политики в регионе, без их самостоятельных усилий. Однако этот процесс не может быть стихийным.

Система образования взрослых должна постоянно стимулировать продуктивное развитие профессионала-андрагога, направляя и отслеживая его социально-профессиональные перемещения, поддерживая его собственные усилия как направленные на благо российского государства и общества, так и на его личную самореализацию.

Этот подход определил **тему** исследования: «**Развитие социально – профессиональной мобильности андрагога в контексте социокультурной образовательной политики региона**».

Решение такой задачи позволит перейти от теории к практике, от осмысления теоретических проблем андрагогики и соответствующей современным требованиям системы образования взрослых к практической реализации некоторых теоретических идей в образовательных учреждениях Тюменского региона и постоянному мониторингу с последующим анализом достигнутых результатов.

Объект исследования: процесс подготовки андрагога в системе непрерывного образования взрослых.

Предмет исследования: условия и факторы функционирования системы непрерывного образования взрослых на основе развития социальной и профессиональной мобильности андрагога как средства реализации образовательной политики региона (на примере Тюменской области).

Цель исследования: теоретическое обоснование необходимости создания такой системы образования взрослых и проверки ее на практике социокультурного развития региона, которая должна способствовать наращиванию интеллектуального и социокультурного потенциала личности и сообщества, переходу образовательных учреждений в режим саморазвития, оперативному обновлению содержания образования и деятельности его субъектов.

Гипотеза исследования: в предположении, что основой активного воздействия на развитие социально-экономического состояния регионов следует считать реализацию опережающей функции системы непрерывного образования, выявляется решающая роль андрагогов в изменении образовательной политики в сторону более активного влияния на социум и на образовательное пространство при условии, если андрагоги (педагоги и менеджеры образования) будут обладать достаточной социальной и профессиональной мобильностью и компетентностью, способными изменить характер деятельности (мобильность и компетентность) других субъектов образовательного процесса и их партнеров.

Задачи исследования:

1. Разработать методологию исследования на основе комплексного монографического подхода, предполагающего использование различных областей знаний (философии, истории, антропологии, социологии, психологии, педагогики, культурологии, эдукологии, науковедения), в том числе путём дифференциации и интеграции знаний.
2. Определить социально-историческую миссию андрагога в современном российском обществе, его роль в преодолении системного кризиса в образовании; выявить приоритеты в реформировании системы непрерывного образования, необходимые для обеспечения этой миссии.
3. Сформулировать концепцию развития профессиональной и социальной мобильности андрагога и модель функционирования и развития системы подготовки андрагогов, обеспечивающих осуществление образовательной политики региона (функции андрагога I и II).
4. Дать анализ существующей системы понятий о факторах и условиях функционирования системы образования взрослых и предложить такую совокупность понятий, которая соответствует сформулированной концепции профессиональной и социальной мобильности андрагога.
5. Разработать теоретические основы создания системы непрерывного повышения квалификации педагогических кадров нового поколения и реализовать её на практике в образовательном пространстве региона.
6. Разработать теоретические основы оперативного и непрерывного функционирования андрагога в системе образования взрослых на основе идеи о его опережающей функции (реализация социальной и профессиональной

мобильности и компетентности, умения проектировать свою деятельность).

7. Разработать модель образовательного учреждения – организатора системы непрерывного образования взрослых (представление об «идеальном андрагоге» и «идеальном учреждении» образования взрослых).
8. Раскрыть роль учреждений дополнительного образования и системы образования взрослых в решении социально-экономических и культурно-образовательных проблем региона.

Методология исследования учитывает его цели и характер развития многоэтапной и многокомпонентной системы непрерывного образования взрослых и потому опирается на совокупность следующих подходов:

- *системного подхода*, поскольку только при учёте *генетической связи* между составляющими систему элементами и подсистемами может быть достигнута её целостность и согласованность; лишь *вычленение системообразующих факторов в каждой подсистеме* на каждом качественно новом этапе её развития может быть раскрыт и использован механизм управления.
- *интегративного подхода*, поскольку на каждом этапе приходится решать проблемы организации системы, свойственные характеру изучаемого процесса в конкретных условиях при определяющей роли соответствующих факторов в той или иной "точке" образовательного пространства региона, заботясь об обеспечении гарантии качества образования;
- *комплексного подхода*, поскольку приходится применять совокупность методов - педагогических, философских, исторических, социологических, психологических, - что позволяет реализовать принцип дополнительности в педагогике и обеспечить возможность всесторонней оценки эффективности столь сложной системы, как развитие образования взрослых;
- *конкретных организационно-педагогических воздействий*, позволяющих наблюдать и экспериментировать в "системе отсчёта": ценности – цели – задачи – диагностика – содержание деятельности – результат – коррекция – продолжение процесса – оценка его эффективности.

Методологическую и теоретическую основу исследования составили современные

- теории личности и деятельности К.А.Абульхановой-Славской, Б.Г.Ананьева, А.Г.Асмолова, Л.С.Выготского, А.Н.Леонтьева, А.В.Петровского, С.Л.Рубинштейна;
- теории ценностных ориентаций Б.М.Бим-Бада, Б.С.Гершунского, Б.Т.Лихачева, И.В.Бестужева-Лады;
- работы в области методики и методологии педагогических исследований В.И.Загвязинского, Н.В.Кузьминой, А.А.Кыверялга, А.М.Новикова, В.П.Симонова, М.Н.Скаткина, Н.Н.Суртаевой;
- по проблемам социальной, профессиональной подготовки и мобильности специалиста Ж.Адама, О.М.Белоцерковского, Б.С.Гершунского, В.Г.Громова, Дж.Джери, Дэвида Джери, Ю.А.Карповой, И.В.Мавриной, А.А.Макарени, Е.А.Макаровой, А.Ребера, П.Сорокина, М.В.Тихониной, С.С.Фролова, П.Г.Щедровицкого;

- по проблемам образования взрослых И.Ю.Алексашиной, Г.А.Бордовского, Ш.Бюхлера, С.Г.Вершловского, В.В.Горшковой, М.Т.Громковой, В.И.Загвязинского, Д.Киммеля, И.А.Колесниковой, Н.В.Коноплиной, Ю.Н.Кулюткина, Л.Н.Лесохиной, Э.Н.Никитина, В.И.Подобеда, Г.С.Сухобской, Е.П.Тонконогой, Э.Торндайка, А.П.Тряпицыной, М.А.Холодной, Н.В.Чекалевой;
- по философии и методологии образовательной политики Б.С.Гершунского, Ю.В.Громыко, Э.Д.Днепрова, В.И.Слободчикова, Е.В.Ткаченко, Г.А.Ягодина;
- по проблемам педагогических технологий В.П.Беспалько, В.А.Извозчикова А.А.Кузнецова, В.В.Лаптева, Т.С.Назаровой, Е.С.Полат, И.В.Роберт, Н.Н.Суртаевой и др.

Достоверность полученных результатов обеспечивалась выбранной методологией, соответствующей целям и характеру исследования и проверяемой в ходе многолетнего его проведения на разных уровнях, выбором критериев оценки эффективности (внешняя и внутренняя оценка по параметрам, принятым в социологии, психологии и педагогике в соответствии с обозначенными выше условиями и факторами развития подсистем и системы в целом), результатами многочисленных работ (более 20), выполненных исполнителями НИР под руководством диссертанта, обработкой результатов эксперимента методами математической статистики.

Научная новизна и теоретическая значимость исследования заключаются в:

- *философско-педагогическом анализе современного системного кризиса* образования на Западе и в России с применением к анализу образовательной политики цивилизационного подхода к истории, разработанного академиком РАН В.С.Степиным;
- социокультурном, философско-антропологическом и психологическом исследовании андрагогики как исторически развивающегося феномена и ее социальных функций в современном российском обществе в условиях конкретного региона;
- создании теоретической концепции современной системы непрерывного образования взрослых как средства развития их профессиональной и социальной мобильности, интеллектуального и социокультурного потенциала андрагогов, создании модели подготовки андрагогов, обеспечивающих реализацию образовательной политики в Тюменском регионе;
- раскрытии в практике развёртывания подсистем непрерывного образования взрослых (андрагог – андрагог-педагог школы – субъекты образовательного процесса в школе и за ее пределами) механизма взаимодействия отдельных компонентов (элементов, подсистем), обеспечивающих возможности их саморазвития и получения гарантированно качественного результата (диалектика приближения реального к идеальному путём выбора системообразующих факторов и создания условий – среда, правовые и финансовые ресурсы, мониторинг, технологии, обеспечивающие их реализацию, что составляет практико-ориентированную часть исследования);

- разработке понятийного аппарата (глоссарий, тезаурус, компендиум), позволяющего теоретически обосновать и осуществлять оперативное и вариативное управление организацией и функционированием системы, её анализом и описанием в рамках, соответствующих поставленным целям, задачам и прогнозируемым результатам.

Практическая значимость исследования заключается в:

- реализации концепции развития профессиональной и социальной мобильности андрагога и системы образования взрослых как качественно значимого и системообразующего этапа в развитии всего образовательного пространства путём наращивания социокультурного и интеллектуального потенциала взрослого и переходящего во взрослость населения юга Тюменской области;
- создании системы методологического и методического обеспечения непрерывного повышения квалификации и функционирования субъектов образовательного процесса в режиме саморазвития в двух основных подсистемах: "андрагог – педагог" и "педагог – обучаемый";
- разработке и внедрении информативно-потребностной, правовой и управленческой базы, создающей возможность организации новой образовательной (интеллектуально-насыщенной и социокультурной) среды, на четырех основных инновационных площадках области, позволяющей сформировать зону социально-профессиональной ответственности личности как специалиста и её социально-психологический статус в малой группе (семья и микроколлективы единомышленников), дающих возможность самореализоваться в духе толерантности и повысить качество жизни.

Положения, выносимые на защиту:

1. Концепция опережающего образования взрослых в условиях форсированного перехода российского общества с индустриальной на постиндустриальную (информационную) стадию развития;
2. Концепция и модель функционирования и развития системы непрерывного образования взрослых, социальный заказ которых обращён к новым ценностям и необходимости изменить свой личностный и профессиональный статус, свое участие в деятельности социума путем развития мобильности субъектов образования;
3. Глоссарий и тезаурус, содержащие анализ аппарата понятий философии, социологии, методологии образования, психолого-педагогических основ организации системы непрерывного образования взрослых, в том числе инноватики и прогностики, дающие возможность андрагогу осуществить управление образованием в регионе вариативно и оперативно.
4. Психолого-педагогический инструментарий диагностики социально-профессиональной и педагогической мобильности андрагога.
5. Система организации образования в регионе путём реализации её опережающей функции и с учётом взаимосвязи экологии культуры и образования на основе принципа толерантности (педагогика ненасилия, педагогика равных возможностей).
6. Система информационной, правовой и ресурсной обеспеченности и создания образовательной среды для реализации целей и задач современного образо-

вания как средства развития профессиональной мобильности, интеллектуального и социокультурного потенциала личности и социальных групп, наполнения и реализации жизненно важных ресурсов, позволяющих повысить качество жизни людей и развить самодостаточность региона.

Этапы исследования. Работа проводилась в три этапа:

1. Подготовительный (1988 - 1992 гг.) – накопление материала, относящегося к проблемам педагогики равных возможностей, рефлексии и мыследеятельности педагогов и управленцев.

2. Экстенсивный (1992 – 1996 гг.) – методология исследования на основе идеи о педагогике ненасилия и организационно-педагогического обеспечения саморазвития личности и педагогических коллективов в системе андрагог-педагог.

3. Интенсивный (1996 – 2001 гг.) – развитие системы деятельности инновационных площадок ВНИК и коллектива ТОГИРРО, нацеленных на развитие профессиональной (педагогической) и социальной мобильности андрагога, формирование и использование социокультурного потенциала региона для решения задачи его развития в новых социально-экономических условиях: путём создания условий для саморазвития личности, коллективов, страт для выявления условий развития профессиональной и социальной мобильности личности, её социокультурного и интеллектуального потенциала.

На этом этапе были заявлены и зарегистрированы три темы исследований, включённых в план изучения важнейших проблем в ИОВ РАО, СО РАО и Урало-Сибирском учебном и научном центре РАО, в которых диссертант является руководителем (или соруководителем), и по которым работают сотрудники возглавляемого диссертантом института (ТОГИРРО) и представительства ИОВ РАО в Западно-Сибирском регионе).

По результатам исследований опубликованы 5 монографий, 6 учебных пособий, свыше 60 публикаций в различных журналах и сборниках, в том числе в журнале "Региональное образование XXI века: проблемы и перспективы", организованном диссертантом.

Апробация материалов диссертационного исследования осуществлялась при реализации образовательных программ в ТОГИРРО, окружных институтах развития образования (Салехард, Ханты-Мансийск) и в их филиалах, исследовательских программ на инновационных и экспериментальных площадках ТОГИРРО в Тюменской области. Основные идеи и результаты диссертационного исследования обсуждались на пяти международных конференциях и конгрессах («I Международный конгресс практических психологов: Профилактика, раннее распознавание и коррекция нарушений у детей», Москва, 1993; II Международный семинар психологов и организаторов образования, Сочи, 1994; «Проблемы современной социальной педагогики и психологии», Москва, 1993. «Перспективы развития образования взрослых в XXI веке: Антропоэкология как педагогика жизнедеятельности», Тюмень, 2000; «Проблемы социальной работы в образовании: использование зарубежного опыта», РАО, Московский департамент образования, Москва, 1996); трех Всероссийских («Разработка и реализация проектов и программ развития образовательных учреждений» секция «Образо-

вание взрослых: теория и практика (андрагогика)», Тюмень, 1998, «Педагогические проблемы валеологии», СПб, 1999, «Всероссийские Менделеевские чтения», Тобольск, 1999); десяти межрегиональных (межотраслевых) конференциях («Психолог-профессионал: деятельность, личность, общение», Тюмень, 1998; «Формирование экологической культуры учащихся: проблемы и перспективы: секция «Экологическая культура учителя», Тюмень, 1999; «Проблемы педагогической инноватики в профессиональной школе», Петербург, 2000; «Государственные стандарты среднего профессионального образования: проблемы, поиски, решения», Тюмень, 1999; «Проблемы педагогической инноватики», Тобольск, 1999, 2000, 2001; «Реализация гуманистической концепции образования в деятельности андрагогов», СПб-Тюмень, 1999; «Перспективы создания системы непрерывного образования», Тюмень, 2000) и др.

Цели и задачи исследования определили структуру диссертации, которая состоит из введения, четырех глав, заключения, библиографии и приложений. Общий объем диссертации - 345 стр. Библиография состоит из 442 источников, из них 10 на иностранных языках.

Основное содержание работы

Во "Введении" изложены актуальность, проблема, тема, идея, объект, предмет и цель исследования, представлены гипотеза и задачи предпринимаемой работы, раскрыты ее методология, этапы, положения, выносимые на защиту, научная новизна, теоретическая и практическая значимость, приведены положения, определяющие достоверность полученных результатов, описание апробации материалов диссертационного исследования, рассмотрена структура диссертации и указаны его источники в соответствии с его характером.

В первой главе "Истоки, сущность, организационно-антропологические условия реализации образования взрослых" на основании анализа философской, социологической и педагогической литературы (Н.Д.Никандров, Э.Д.Днепров, Е.В.Ткаченко, Б.С.Гершунский, В.Д.Шадриков, О.Е.Лебедев, А.П.Тряпицына, Н.И.Загузов и многие др.), рассмотрены различные аспекты теории современной образовательной политики. Отмечено, что педагогика как наука и практика организации образования сегодня переживает системный кризис развития на Западе и в России, который не может быть понят в отрыве от сравнительного анализа цивилизаций.

Рассмотрена история идеи образования взрослых в философии образования, прослежены основные этапы эволюции идеи образования взрослых от античности до современности. При этом отмечено, что социальная значимость проблемы образования взрослых выходит далеко за пределы круга чисто педагогических проблем. История педагогики свидетельствует о том, что повышенный интерес к образованию взрослых всегда возникает в период социальных кризисов, в переломные моменты истории. Социально-экономический строй общества в эти периоды перестает удовлетворять требованиям, которые предъявляет ему его собственное развитие или исторические "вызовы" соперников на

мировой арене. Экономика, политика, культура общества нуждаются в неотложных коренных преобразованиях, для которых нужны взрослые люди, способные такие преобразования осуществить.

На примере философско-педагогических учений Платона и Ж.-Ж. Руссо показано, что кризисные периоды общественного развития заставляют решать задачу определения нового содержания образования взрослых и содержания деятельности. Так, исторически возник вопрос о тех педагогических кадрах, ныне именуемых андрагогами, которые будут осуществлять новую концепцию образования взрослых.

Рассмотрена также связь реформирования образования взрослых в России с глубоким социальным кризисом, который завершился революциями 1917 года.

Проведен анализ социально-исторических причин современного кризиса в образовании на Западе и в России. В основу этого анализа положено современное цивилизационное видение исторического процесса, обоснованное академиком РАН В.С.Степиным, согласно которому развитие стран Запада представляет собой последовательный переход от традиционного общества к индустриальному (техногенному) и далее - к информационному (постиндустриальному). Россия, в соответствии с этой концепцией, представляет собой традиционное общество, которое предприняло ряд "догоняющих модернизаций": реформы Петра I, Александра II, социалистическая индустриализация.

Современный кризис образования на Западе рассматривается как кризис, вызванный переходом от индустриальной на постиндустриальную стадию развития общества. При этом выявляются негативные моменты в развитии образования на Западе, которые вызваны такими чертами индустриального общества, как развитие потребительства, культ материального благосостояния, распространение массовой культуры, безмерное распространение "видеокультуры", препятствующей формированию абстрактного мышления.

Подчеркивается, что системный кризис образования в России XX века имеет иную природу. "Догоняющее" развитие в России обеспечивало форсированное развитие индустрии (в особенности - производства вооружений) ценой усиленного перекачивания ресурсов из других отраслей экономики, в особенности - из сельского хозяйства, а начиная с середины XX столетия - из "обычной" промышленности на элитарные предприятия, конструкторские бюро и в исследовательские лаборатории военно-промышленного комплекса. В результате возникли резкие диспропорции в развитии регионов и отдельных районов. В особенности сельскохозяйственные регионы были отброшены назад, в них сохранились рудименты традиционного общества.

На этом основании сделан вывод: если в современной России существуют значительные *рудименты традиционного общества*, то в ней существуют и *основания для сохранения рудиментов педагогики, свойственной для традиционного общества.* Но в современной России существуют и *крупные индустриальные города*, где - особенно в последнее десятилетие - утверждаются порядки техногенных обществ, включая демократические свободы и начатки правового государства. Здесь есть все условия для развития *той педагогики,*

которая доминировала в западных техногенных обществах. Больше того: в современной России уже появляются и значительные "острова", на которых начинается развитие постиндустриального (информационного) общества. Это "технополисы", разрабатывавшие и производившие ранее самые современные виды вооружений, а теперь вынужденные заняться конверсией. Это университеты, как "старые", так и возникающие вновь: здесь осуществляются попытки организовать образовательный процесс на мировом уровне (это, например, и отдельные школы, которые, используя помощь спонсоров и привлекая родительскую плату, стремятся ничем не отличаться по оснащению от школ "информационного общества").

Таким образом, системный кризис образования в России много сложнее, чем на Западе. На Западе есть богатая материальная база для развития образования, но утрачена вера в его гуманистическую ценность, в его способность что-то изменить в жизни общества; там образование рассматривается только как средство обеспечить карьеру и заработок, но оно не дает представления о том, для чего эти карьера и заработок нужны, каков общий смысл человеческой жизни, с какими высокими ценностями она должна сообразовываться.

Российский кризис имеет несколько иную природу. Здесь - не только стараниями учителей, но и благодаря государственной политике торможения потребительства в XX веке - в значительно большей мере удалось сохранить интерес к духовной культуре, стремление к высоким идеалам и ценностям. Остатки традиционного общества стали заповедниками народной культуры. Поэтому сегодня, когда потребительство и массовая культура стремительно наступают вместе с другими ценностями и антиценностями индустриализма, в России идет полемика между сторонниками *трех* различных педагогик.

При рассмотрении роли образования взрослых в современном российском обществе, а также социальной миссии андрагога отмечено, что *системный кризис*, переживаемый российской системой образования, ни в коем случае не следует понимать как "развал", в котором повинны отдельные лица или определенные политические силы. Это - *естественное переходное состояние*, которое неизбежно в процессе перехода России от индустриальной (техногенной) цивилизации с рудиментами традиционной - к обществу постиндустриальному (информационному). Соответственно, выходом из кризиса может быть не возвращение к " доброму старому", а подъем российского образования на качественно новую ступень благодаря деловому, свободному от идеологического противоборства сотрудничества всех конструктивно мыслящих сил.

Системность кризиса в российском образовании заключается в том, что он затрагивает всю образовательную систему в целом и каждого из субъектов образовательного процесса. Сегодня, как и в двадцатые годы, когда она возникала, эта система ориентирована на *потребности индустриального общества* и носит на себе остаточные отпечатки *традиционного общества* - в частности, *педагогический авторитаризм.*

Для достойного ответа на новый исторический вызов западных стран, вошедших в стадию информационного общества, для прорыва в будущее России нужна иная образовательная система, *ориентированная на потребности*

технотронного общества и на общечеловеческие ценности, демократическая и толерантная, предоставляющая равные возможности всем людям - независимо от того, из какого региона страны – преимущественно "традиционного", преимущественно "индустриального" или преимущественно "постиндустриального" - они происходят.

Поддержано уже высказанное соображение о том, что переход к такой новой системе образования требует решения двух макро-задач. **Первая** - *коррекция содержания образования: переход от подготовки человека, востребованного индустриальным обществом к подготовке человека, призванного создавать общество информационное, постиндустриальное, жить и действовать в этом обществе.* **Вторая** - *изменение общего стиля преподавания и воспитания: переход от авторитарной педагогики к педагогике равных возможностей и сотрудничества.*

Как это всегда было в истории человечества, в эпоху перемен *на передний план выходит именно образование взрослых.* Возникает круг первоочередных вопросов, на которые призвана ответить *андрагогика* как особая теоретическая и прикладная дисциплина, активное развитие которой в России началось в последние десятилетия в ответ на насущные потребности общества.

Мы согласны с теми, кто считает, что появление понятия - *андрагогика* - было связано с растущим осознанием того, что образование взрослых должно *существенно, качественно* отличаться от образования детей. Термин *педагогика* (в буквальном переводе "детоводство") явственно указывал на то, что предметом изучения научной и прикладной дисциплины под таким названием является образование ребенка как несовершеннолетнего, несамостоятельного в социальном плане существа. Правда, в предшествующие десятилетия в СССР выходили многочисленные работы, посвященные проблемам образования взрослых, и тем не менее они именовались *педагогическими* (например, работы о вузовской педагогике, о педагогике в вечерних школах и т.п.). Однако этому достаточно легко найти объяснение. Учащийся вечерней школы, даже если он давно перешагнул двадцатилетний рубеж, в сущности, рассматривался как *взрослый ребенок*, поскольку в вечерней школе он лишь доделывал то, что не сумел доделать в детстве - *учился*. Студенчество тоже рассматривалось как затянувшееся детство, хотя в 18 лет студент становился совершеннолетним человеком, то есть полноправным гражданином.

Необходимость преодоления застойных явлений в экономике, обеспечения динамики развития всех сфер жизни страны в условиях исторического соревнования с Западом привело к власти значительно более молодое поколение высших руководителей. В новых условиях рыночной экономики первыми адаптировались молодые люди: появились двадцатипятилетние руководители крупных предприятий и банков.

Ускоренное достижение социальной зрелости современными гражданами России резко понизило планку "взрослости". Невозможно, к примеру, рассматривать как ребенка студента, который уже на третьем курсе основывает собственную фирму и успешно руководит ею. Десятый и одиннадцатый классы современной школы с полным основанием рассматриваются не как

конец детства, а как начало взрослости, как вхождение во взрослость. Обеспечение прав ребенка - в соответствии с требованиями ООН - также повышает его социальный статус, готовит его к взрослости.

Мы согласны с теми, кто понимает современную педагогику - не как науку об *образовании детей*, а как науку об *образовании человека.*

В своем исследовании мы исходили из того, что специфика деятельности андрагога определяется *отнюдь не только возрастом того контингента, с которым он работает, а смыслом его деятельности.*

Сравнение (но не противопоставление) функций педагога и андрагога с учетом реализации современной концепции образования приводит к выводу, что эти функции во многом совпадают, особенно если учесть, что андрагог присутствует в каждом педагоге, способном увидеть взрослость в ребенке и обнаружить партнеров в окружающем его социуме. Различия в использовании той или иной функции связаны лишь с учетом разницы в возрасте субъектов образовательного процесса (обучаемого и обучающего), специфике поставленных задач, проведенной диагностике, особенности микрорегиона, социальных страт и т.п.

В своей работе мы используем следующее определение: *андрагог* может быть определен как *специалист, занятый образованием взрослых, его теорией и практической реализацией; он формирует взрослое, самостоятельное и ответственное отношение не только к изучаемому предмету, но и к миру, к обществу и другим людям.*

Область его деятельности в современном обществе значительно расширяется. (См. схему 1).

Схема 1.

Социально-профессиональные коммуникации учителя как андрагога с субъектами социокультурного пространства

Социальной миссией андрагогов является реформа системы образования в России, преодоление системного кризиса в ней, в первую очередь - принципиальная коррекция содержания образования: *переход от простого воспроизводства культуры индустриального общества к освоению культуры постиндустриального (технотронного) общества.*

Особой сферой деятельности андрагогов является работа с людьми среднего и старшего возраста, обеспечение их социальной адаптации в условиях реформируемого российского общества.

В данной главе рассмотрено также представление об "идеальном андрагоге", в основу которого положены философские и аксиологические соображения И.Канта, Г.Ф.Гегеля и отечественных философов (Э.В.Ильенков, А.Г.Спиркин и др.), а также ряда педагогов, развивавших категорию идеального.

И.П.Подласый ввёл представление об "идеальном педагоге", опираясь при этом на развиваемое им интегрированное понятие "профессиональный потенциал педагога" (ППП). Под ППП автор понимает "совокупность объединённых в систему естественных и приобретённых качеств, определяющих способность педагога выполнять свои обязанности на заданном уровне". ППП можно определить и как "спроектированную на цель способность педагога её реализовать", то есть речь идёт о соотношении намерений и достижений. Наконец, ППП может рассматриваться и как "база профессиональных знаний, умений в единстве с развитой способностью педагога активно мыслить, творить, действовать, воплощать свои намерения в жизнь, достигать запроектированных результатов".

Проблема идеального педагога (и конечно андрагога) тесно связана с проблемой ценностей, на которые ориентируется общество и система образования, отдельная личность. Они могут не совпадать. Более того, когда в образовательном процессе "сталкиваются" его субъекты, то нередко обнаруживается большой "разброс" ценностных ориентиров у учащихся (пол, возраст, макро- и микросреда, установки родителей и т.п.) и у учителей (стаж, профессиональная компетентность, культурные традиции и т.п.- соответственно характеру их деятельности).

В диссертации дано всестороннее определение этого понятия, здесь же выделим две его характеристики.

"Идеальный андрагог" - это профессионал и индивидуальность, способный реализовать идеи педагогики равных возможностей и многокультурного образования. "Идеальный андрагог" способен к самоанализу и самооценке, самообразованию и воспитанию, дающим возможность корректировать собственную деятельность. Он помогает самореализации других и испытывает удовлетворение от этой деятельности, в которой самореализуется и сам.

С этих позиций рассмотрены проблемы непрерывного образования педагогов для различных типов образовательных учреждений в свете требований Закона «Об образовании» с учетом сложившейся практики деятельности, то есть в системе андрагог-I – учитель, андрагог-II- субъекты образовательного процесса или в итоге - андрагог-I – андрагог-II- субъекты микрорегиона.

Анализ, проведенный в работе, позволил сформулировать методологические положения и принципы андрагогики, на которых было основано развитие

андрагогических систем, демократизация обучения, проблемно-диалогический подход к организации образовательного процесса (Ю.Н.Кулюткин), а также принципы результативности, экологической чистоты результатов, валеологичности их получения, права взрослого на избирательность, индивидуализацию в выборе образовательного маршрута, комфортности обучения, направленности на развитие творческого потенциала (Т.Г.Браже). Рядом авторов были обобщены принципы организации экспертизы деятельности андрагога, в том числе как условия его методического самоопределения (Е.А.Соколовская) и др.

Деятельность андрагога должна, на наш взгляд, осуществляться в соответствии со следующими принципами организации образования взрослых:

- Принципом гарантии качества образования, ориентированного на результат, обеспечивающий улучшение качества жизни взрослого.
- Принципом экологической обеспеченности образования взрослых (диагностика, учет интересов и перспектив жизнедеятельности, экологичность образовательного процесса и т.д.).
- Принципом валеопсихологической поддержки.
- Принципом предоставления возможности эклектического противостояния формальному обучению (свобода выбора программ, форм, коррекции ориентации на конечный результат и т.п.).
- Принципом обеспечения самообразования и саморазвития как условия роста личностного потенциала, основанного на развитии профессиональной и социальной мобильности.
- Принципом поликультурного плюрализма.

Реализация этих принципов должна приводить к востребованности и конкурентноспособности андрагога, что выражено в таблице 1, в которой востребованность поставлена в связь с типом мобильности, которую мы считаем главным компонентом профессиональной компетентности, социальной активности и условием самореализации личности, ее активной роли в социуме.

Таблица 1

Мобильность и востребованность андрагога

Востребованность в условиях	Мобильность
1. Образовательной поддержки в социокультурной деятельности.	Социально-профессиональная и социокультурная
2. Предполагаемой системы подготовки в конкретном образовательном учреждении	Профессиональная
3. Повышения роли того или иного учебного курса или образовательной области.	Узко-профессиональная
4. Деятельности и личностного участия.	Индивидуально-личностная
5. Соответствия системы подготовки в целях продвижения по служебной лестнице	Социально-профессиональная
6. Передвижения по шкале разрядов с поручением выполнения новых (нештатных) поручений (заместитель заведующего кафедрой, руководитель методической службы или семинара)	Личностная и социально-профессиональная

Таким образом, проведенный в главе анализ показал, что складывающиеся социально-экономические факторы, формирующиеся условия выхода цивилизации из кризиса, новая концепция образования, появляющийся опыт инновационной деятельности на всех этапах системы непрерывного образования сделали актуальной постановку проблемы развития социальной и профессиональной мобильности андрагога как средства реализации образовательной политики региона.

Во второй главе "Теория социальной и профессиональной (педагогической) мобильности андрагога и проектирование его деятельности" показано, что деятельность андрагога в современных условиях – это педагогическая реалия, оказывающая существенное влияние не только на осуществление, но и на формирование региональной образовательной политики.

Само понятие "мобильность" отражает отношение людей к "вызову времени", связанному с ростом народонаселения, числа новых социальных групп, с одной стороны, увеличением темпа жизни и требований к жизнедеятельности людей, вызывающих возрастание материальных и духовных потребностей, с другой. Как известно, и концепция социальной мобильности, и динамика социокультурных отношений были разработаны П.А.Сорокиным на основании социального заказа, возникшего в обществе после первой мировой войны, социальных и экономических потрясений, которые охватили мир.

Неудивительно, что в последующие десятилетия категория мобильность получила освещение в философии, социологии, психологии, педагогике. Отмечают его связь со многими другими понятиями, в том числе философскими, общенаучными: "движение", "отчуждение" и его преодоление и др.

Если представить жизнедеятельность человека в аспекте коэволюции биологического и социального, то преодолеть отчуждение от социума и культуры, человек может, только следуя принципу многокультурного плюрализма, а на личностно-индивидуальном уровне, при преодолении отчуждения от самого себя и, следовательно, от будущего, только проявляя свою социальную и профессиональную мобильность и компетентность, которые всегда конкретны и приводят к различным видам адаптации, активизации, ориентации, актуализации деятельности. Если на эту картину посмотреть с позиции деятельности и всех ее "пружин", то схематически эту взаимосвязь мобильности с другими компонентами "ближнего" или "дальнего" порядка можно выразить как реализацию заложенных в человеке способностей, умений, свойств и качеств личности (схема 2).

При этом мы исходили из интегративного, общенаучного определения мобильности как способности личности (индивида, субъекта) быстро менять положение, двигаться, вникать в ситуацию, принимать решение под влиянием (воздействием) изменившихся условий жизнедеятельности. Такое определение является отражением требований к личности, которые предъявляет современная цивилизация: скорость, темп, эффективность, интенсивность, оперативность. Они определяют стиль мышления и деятельности людей, социальных и этнических групп (быстрое реагирование).

02 - 05144

ГОСУДАРСТВЕННАЯ
БИБЛИОТЕКА
им.
К. Д. Ушинского

Схема 2

Критерии оценки мобильности андрагога

Таков андрагог: множество субъектов, проблем, задач, ситуаций, направлений деятельности. Такое положение (статус, ролевые функции) андрагога заставляют более подробно рассмотреть характеристику и виды социальной и профессиональной мобильности субъектов образовательного процесса и их проявлений в социуме (схема 3).

Благодаря образованию, индивид переходит из одного образа жизни в другой - ученика, студента, специалиста-профессионала, т.е. из одной социальной позиции в другую. На скорость профессиональной мобильности оказывают существенное влияние культурные учреждения и организации (библиотеки, музеи и т.п.). Поскольку вход в эти организации является относительно свободным для всех, кто обнаруживал соответствующие способности и потребности вне зависимости от их социального статуса, то и продвижение по вертикали после работы в таких учреждениях может сопровождаться продвижением по социальной лестнице. Особую роль в вертикальной мобильности играет печать,

средства массовой информации (теле-, видео- коммуникации, Интернет и т.д.) как специфические виды образовательных институтов, как важные каналы вертикальной циркуляции.

Схема 3

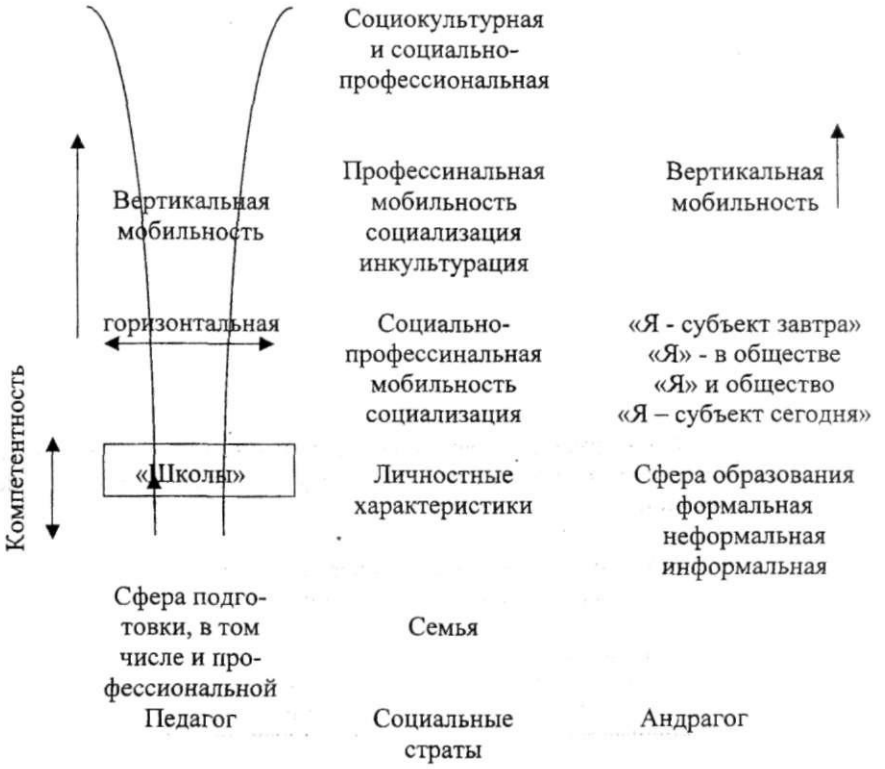
Мобильность как интегративное качество личности
и его проявление в различных видах социальной мобильности

Процессы образования вышли за рамки традиционных образовательных учреждений, в частности, школы, в том числе и профессиональной, и оказались размытыми по различным общественным системам. В такой ситуации возникает проблема преодоления школоцентризма (П.Г.Щедровицкий). Учёт этих влияний оказывает существенную роль на развитие профессиональной мобильности. Чем шире интеграция школы и внешкольных учреждений, тем больше возможностей для развития мобильности, как свойства личности, составляющей основу социально-профессиональной мобильности. Изменение функций,

места, статуса школы в социокультурном пространстве породило идею о принципиальном различении сферы подготовки (в том числе и кадров) и сферы образования. Роль и место профессиональной мобильности в развитии личностной мобильности определяется сочетанием сферы подготовки и сферы образования (учёт личностных качеств), что можно изобразить на схеме 4.

Схема 4

Роль и место профессиональной мобильности в деятельности андрагога



Любая профессиональная мобильность является, с одной стороны, социальной, а с другой – составной её частью. Профессиональная мобильность неразрывно связана с социумом сферами подготовки и сферами образования:

- одним из важных свойств личности в расширении жизненных шансов является мобильность, на формирование которой можно влиять;
- профессиональная педагогическая мобильность – основа для развития других видов профессиональных мобильностей, отсюда высока её значимость.

На основании анализа литературы и собственного опыта исследовательской и образовательной деятельности в системе ОВ и в реализации образовательной политики региона можно предположить следующие определения кру-

га понятий, связанных с категорией «мобильность» (более подробное их изложение дано в глоссарии – Приложение № 1 к диссертации):

Мобильность – интегративное качество личности, характеризующее ее способность быстро менять свой статус или положение в социальной, культурной или профессиональной среде под влиянием изменяющихся в природе, культуре или социуме ситуаций и обстоятельств деятельности субъектов (объектов) взаимодействия.

Мобильность социальная - способность личности адаптироваться и преобразовывать социальную среду, оперативно устанавливать личностные, культурные и деловые контакты в микро- и макросоциуме, проявлять свою социальную компетентность.

Мобильность профессиональная – способность личности реализовать свою потребность в определенном виде деятельности, соответствующую склонностям и возможностям личности с пользой для общества, умело переходить от одного уровня профессиональной деятельности к другому, т.е. расширяя или углубляя ее характер или уровень, проявлять свою профессиональную компетентность.

Мобильность культурная – способность личности естественно воспринимать культурные традиции этноса, следовать принципу многокультурного плюрализма, стремиться производить новые культурные ценности, сопоставляя их с произведениями мировой культуры, т.е. проявляя свою общекультурную информированность.

Педагогическая мобильность – способность личности (педагог, андрагог, менеджер образования) организовать содеятельность с другими субъектами образовательно- воспитательного процесса (учащиеся, их родители, коллеги, администрация, партнеры, представители социума) в соответствии с целями и задачами современной концепции образования, ценностями мировой, отечественной, региональной и национальной культуры, реализуя свою социокультурную и социально-профессиональную компетентность, в том числе в процессе осмысления и прогнозирования результатов организуемых им субъект-субъектных отношений. Таким образом, педагогическая мобильность – интегративная характеристика, включающая в себя все виды мобильности и компетентности, необходимые при самореализации педагога в профессиональной деятельности, в социуме и культуре.

Самосознание формируется в результате развития по линии учение/ обучение – самовоспитание/ воспитание – саморазвитие, осуществляемого в ходе жизнедеятельности во всех сферах, включая образование, и осознается в ходе коэволюции биологического, психического, социального, культурного компонентов жизнедеятельности. Это можно представить схемой (схема 5).

Каждый из нас, тем более педагог или андрагог, анализирует свое личностное восприятие мира, занимаясь его познанием, а также стремясь передать свой опыт другим и продвинуться далее, чтобы заглянуть в будущее.

Схема 5

Коэволюция четырех ступеней человеческого бытия (СО-БЫТИЯ) и составных частей жизнедеятельности, определяющих сознание человека

Ставя вопрос о развитии профессионально важных качеств, под которыми понимают индивидуальные качества субъекта деятельности, влияющие на эффективность деятельности и успешность ее освоения, мы должны исходить из построения системогенеза деятельности. Его изучение основано на использовании принципа единства сознания и деятельности, разработанного классиками отечественной психологии (С.Л.Рубинштейн, А.Н.Леонтьев, Б.Г.Ананьев, Б.М.Теплов, А.А.Смирнов, А.В. Брушлинский и др.). В изложении А.В.Брушлинского этот принцип формулируется так: "Совместная, исторически развивающаяся деятельность людей (первично всегда практическая) обусловливает формирование их сознания и вообще всех психических процессов, а эти последние, осуществляя регуляцию человеческой деятельности, являются условием ее адекватного выполнения".

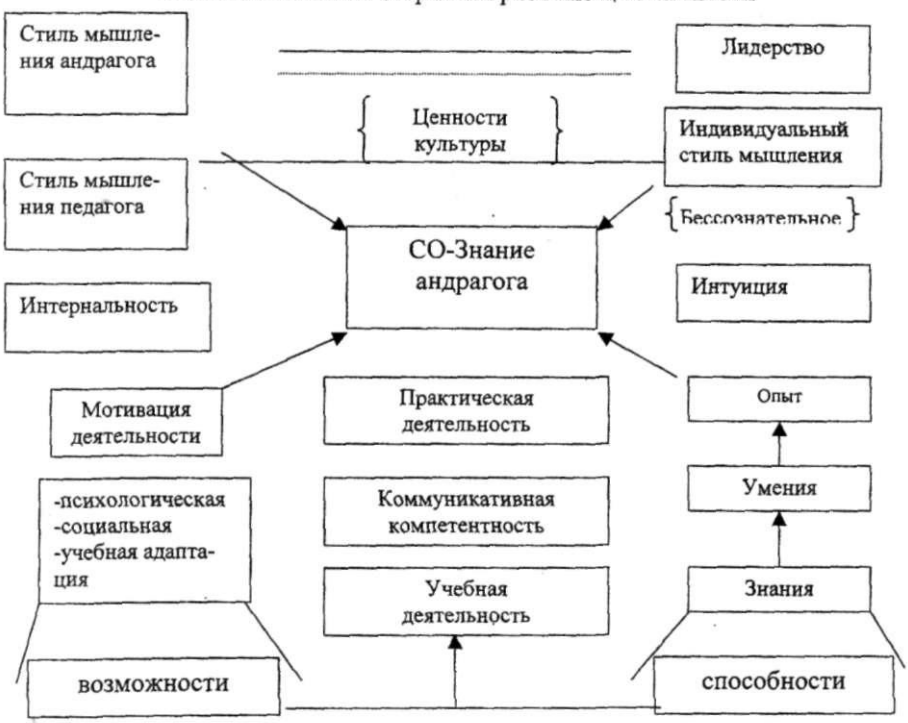
Развитие сознания андрагога осуществляется в ходе совместной деятельности с обучаемым, в результате которой обогащаются оба. У одного (андрагога) растет педагогическое мастерство и те или иные виды компетентности – в зависимости от характера деятельности, поставленных задач, типа решаемых

проблем, партнеров и типологии обучаемых, у другого – появляется или модернизируется, совершенствуется, растет информированность, грамотность, компетентность, мобильность, мотивация, интерес, активизация и другие качества личности. У того и другого имеется интеллектуальный и социокультурный потенциал, который можно обозначить и в других рамках как личностный, творческий.

Некоторые общие черты этого продвижения (а мобильность – любая: горизонтальная, вертикальная, функциональная) связаны именно с движением в пределах страт, от одних к другим, по ступеням служебной лестницы (карьеры) и определяются прохождением через некоторые состояния, определяемые психофизическими и иными свойствами личности и непременными этапами прохождения. Это развитие сознания творчески работающей личности можно условно выразить на схеме (схема 6).

Схема 6

Развитие сознания творчески работающей личности



Это процесс длительный и сложный. Указанной проблеме посвящены работы Ю.Н.Кулюткина, Г.С. Сухобской, Е.И. Казаковой, В.Г. Воронцовой и др.

Ю.Н.Кулюткин перечислил следующие наиболее важные интеллектуально-личностные качества, которые нужны человеку для решения этих проблем: открытость ума, децентрированное мышление, внутренняя альтернативность

принимаемых решений, конвергентность–дивергентность мышления, стереотипность и гибкость мышления, рефлексивные механизмы мышления, мегакогнитивные структуры.

Во второй главе рассмотрен также вопрос о проектировании развития социально-профессиональной мобильности андрагогов с целью раскрытия механизмов общественного развития. Механизм проектирования тесно связан с решением какой-либо конкретной проблемы, на которую выходят субъекты образовательного процесса. Это особенно важно для тех регионов, которые развиваются быстрыми темпами, к ним относятся Западная Сибирь и Тюменская область, в первую очередь. Выдвижение и реализация разнообразных макро- и микропроектов стало характерной чертой для образовательной, а также микро- и макросоциальной среды.

Так складывается новая эмпирическая база по развитию мыследеятельности, направленной на проектирование социальной и профессиональной мобильности андрагога, способного прогнозировать, проектировать и планировать развитие региона и нацеливать на решение конкретных проблем других субъектов образовательного процесса.

Образование получает новую функцию механизма развития общества и культуры. Субъекты образования становятся субъектами истории и творцами культуры. Культурная мобильность личности становится столь же значимой, как социальная и профессиональная.

Взаимодействие представителей разных сфер деятельности приобретает в этих условиях исключительное значение, так как позволяет осуществить системный подход к решению возникших проблем. От андрагога требуется социокультурная коммуникативная компетентность, которая предполагает: возможность вступать в диалог и полилог с представителями других сфер, возможность нестандартно выстроить заказ социальному окружению, возможность выстроить соответствующую новым задачам управленческую функцию, установить доверительные контакты с партнерами, показать понимание других позиций и умение удерживать собственную.

При этом меняется и профессиональная мобильность андрагога: способность осуществлять инновационную деятельность в условиях саморазвития микроколлективов и социума. Именно социально-педагогическое проектирование позволяет изменять различные сферы жизнедеятельности социума.

В третьей главе "Педагогическая система развития социально-профессиональной мобильности андрагога в условиях современного дополнительного профессионального образования" описаны результаты всестороннего обсуждения проблемы создания, функционирования и развития педагогической системы организации деятельности андрагога как в системе дополнительного профессионального образования (андрагог-I), так и в условиях взаимодействия педагога в массовой школе, находящейся в социуме микрорегиона (андрагог-II). Важнейшим направлением деятельности того и другого является социальная и профессиональная мобильность как средство решения образовательных и социокультурных задач, направленных и на создание соответствующего потенциала личности и общества (интеллектуального, социокультурного;

личностного и творческого), и на создание соответствующего ресурса микро-и макрорегиона как условия повышения качества жизни личности и реализации социокультурной образовательной региональной и государственной политики, обеспечивающей удовлетворение материальных и духовных потребностей населения.

Следовательно, проблема заключается в разработке статуса, компонентов, условий и механизма функционирования такой педагогической системы, которая могла бы обеспечить решение сформулированных целей и задач.

В главе дан анализ понятий «образовательная система», «педагогическая система» и предложен учебный план непрерывного повышения квалификации андрагогов I и II, в том числе в ходе их исследовательской деятельности в системе образования взрослых.

Рассмотрение новых подходов к формированию понятия о сущности образовательно-воспитательного процесса и учет собственного эмпирического опыта позволили дать определение педагогической системы как способа организации субъект-субъектного взаимодействия в целях достижения реального образовательного результата («образ Я – сегодня» и «образ Я завтра»).

Структурными компонентами педагогической системы, на наш взгляд, являются цели и задачи, обучающие и обучаемые, педагогический процесс и его результат. А содержательные компоненты системы – это конкретные задачи, диагностика субъектов педагогического процесса, содержание учебных предметов и образовательных областей, содержание деятельности субъектов педагогического процесса, т.е. все стороны педагогического процесса, обеспечивающие получение запланированного результата в соответствии со стандартом или выше его.

В статье 9 Закона «Об образовании» использован термин «образовательная программа» и сказано, что ОП определяет содержание образования определённого уровня и направленности. ОП подразделяются на общеобразовательные (основные и дополнительные) и профессиональные (основные и дополнительные). Разработка и утверждение ОП отнесены к компетенции образовательного учреждения (ОУ).

Закон «Об образовании» указывает, что целью ОП является формирование общей культуры личности, адаптация её к жизни в обществе, создание основ для выбора и освоения профессиональных ОП.

При этом внимание составителей ОП обращено на необходимость учёта особенностей региона (регионально-национальный компонент, социальный заказ, определяемый социально-экономическим положением), педагогический потенциал системы общего образования, уровень развития научно-педагогических школ.

ОП определяет и средства её реализации: учебный план, учебные программы, способы организации учебного процесса (формы, технологии, средства).

Итак, ОП – «совокупность нормативных документов, определяющих цели образования и основные средства их реализации в условиях обучения определённой категории учащихся в определённой школе» (О.Е.Лебедев).

А.П.Тряпицына, описывая формирование образовательных программ, чётко ориентирует их на реализацию современной концепции образования: «Смысл (целевое назначение) образовательной программы заключается в определении содержательного и технологического обеспечения индивидуального образовательного маршрута (ИОМ). Дифференциация образовательных программ основывается на учёте типологических особенностей конкретных групп учащихся».

Образовательная программа в системе образования взрослых (ОПОВ) рассчитана на реализацию идеи непрерывного образования и выбор индивидуальной траектории образовательного пути с целью развития социально-профессиональной мобильности участников образовательного процесса и осуществляется в совместной образовательной деятельности, совместной исследовательской деятельности, совместном участии в реализации образовательной политики региона, микрорегиона (муниципального поселения) во взаимодействии с социумом, в формировании микрорегиональных общин.

Развитие социально-профессиональной мобильности субъектов образовательного процесса осуществляется в ходе реализации учебного плана, состоящего из четырех основных блоков учебных дисциплин:

1. Философско-методологического (философия, аксиология, методология и философия образования, антропология, антропоэкология, человековедение);
2. Социокультурного (социология, культурология, регионология, основы многокультурного образования);
3. Психолого-педагогического (психология, педагогическая психология, историческая психология, дифференциальная психология, этнопсихология, педагогические технологии, педагогическая новистика, педагогическая прогностика, проектирование педагогических систем, валеопсихология, основы научных исследований);
4. Андрагогического (андрагогика, педагогическая деонтология, теория и практика социокультурной деятельности андрагога, основы социально-профессиональной деятельности, социальная и профессиональная мобильность, педагогическая праксеология, социальная и педагогическая конфликтология, имиджелогия, педагогическая квалиметрия в образовании взрослых, педагогический менеджмент, новые информационные технологии, дистанционное обучение и образование).

В каждом их этих блоков имеются дисциплины по выбору на основе перечисленных в плане, вводимых по предложению организаций и слушателей, основная часть работы проводится на семинарских и практических занятиях, на инновационных площадках области, предусмотрено написание курсовых работ и рефератов, может быть проведена подготовка к сдаче экзаменов кандидатского минимума, работа в различных экспертных группах (жюри "Учитель года", "Шаг в будущее"), в конкурсах, деловых играх и т.п.

Структура педагогического процесса в системе андрагог-учитель-ученик, направленного на развитие профессиональной и социальной мобильности субъектов образования, определяется тремя основными элементами: типами самих

субъектов, обоснованными целями, задачами и проблемами, ими решаемыми; характером внутренних (в коллективе) или внешних (микросоциуме) связей между этими субъектами; характером деятельности субъектов и видом компетентности андрагога (или педагога), обеспечивающими развитие социальной или профессиональной мобильности второго субъекта (обучаемого).

Поскольку в основе образования взрослых лежит решение каких-либо насущных проблем, то важнейшей стороной становится выработка соответствующей гипотезы и выбор необходимых средств и способов ее решения. Новое знание в педагогике можно отнести, пользуясь терминологией Э.Юдина, к "приращенному знанию": оно родилось из уже известного в результате переформулировки задачи, выбора иных критериев классификации и т.п.

Многофакторность, разновременность и разноуровневость решения педагогических проблем оказывается следствием того, что педагогическая система является открытой, социальной, динамической (что характеризует состояние и условия развития индивида), интеллектуально, художественно и прагматически ненасыщенной (что характеризует ее постоянное стремление к высшим педагогическим ценностям и идеалам) и вероятностной и массовой (что отражает ее вариативность и необходимость учитывать индивидуальность субъектов образовательного процесса).

Компонентами педагогической системы выступают:

а) цели и задачи образования на данном этапе;

б) диагностика субъектов образовательного процесса (а по "большому счету" - и образовательно-воспитательного учреждения);

в) содержание с учетом дидактических, воспитательных и развивающих возможностей учебных предметов и образовательных областей, их поэтапное сочетание и отбор содержания в соответствии с задатками, склонностями, способностями и возможностями учащихся данной возрастной группы;

г) организация содеятельности субъектов образовательного процесса в соответствии с названными компонентами системы: формы, методы, средства, педагогические технологии, учитывающие возраст, пол, социо- и психотип, индивидуальность, особенности этноса и т.д.

д) оценка качества подготовки выпускников и эффективности образовательного процесса.

Функции учителя как андрагога могут быть сформированы и развиты в ходе реализации учебного плана, содержащего указанные выше четыре блока учебных дисциплин.

Среди многих функций, которые выполняет учитель современной школы, общей или начальной профессиональной, есть та, которую мы обозначили как андрагогическую. От ее реализации зависит многое: решение целей образовательной политики в стране и регионе, успех личности и общества, профессиональный рост педагогических кадров, удовлетворение деятельностью и многое другое, что составляет "качество жизни". При реализации функции андрагога непосредственно в школе при работе с учащимися учитель решает две основные задачи. К первой относится оказание содействия в социально-психологической адаптации, например, при вхождении в социальную среду студен-

тов путем овладения ролями и ценностями новой социальной группы (углубленное изучение предмета, профконсультация, рекомендация о посещении учреждения дополнительного образования, подготовительных курсов и т.п.). Ко вторым – обретение допрофессиональной компетентности и определение уровня методологической грамотности, позволяющих "безболезненно" переходить к новому уровню академической (учебной) деятельности (контакт с педколлективом МУК).

Педагогическая система – это педагогическая реалия, сложившаяся в историческом процессе подготовки молодого поколения к участию в жизнедеятельности в соответствии с биологической, психической и социальной природой человека и этическими нормами социума.

Мы согласны с мнением В.Д.Шадрикова, что не всегда можно ответить, какие именно знания необходимы для решения новой социально-педагогической проблемы. Значительную роль играет такое свойство личности, как открытость интеллекта, т.е. свойство принимать и преломлять в сознании идеи под углом зрения какой-либо проблемы.

В ходе проводимого исследования мы сочли, что реализация принципа региональности помогает построить конкретную деятельность на всех участках образовательного процесса и заинтересовать своими результатами социум. Во-первых, регионально-национальный и школьный компонент определены нормативными актами и обязательны к исполнению. Во-вторых, регионализация образования может охватить разнообразные формы деятельности учащихся, привлечь их родителей, различные организации, предприятия и творческие коллективы и союзы, включая детско-юношеские и взрослые неформальные коллективы, охватывающие одаренных детей и увлеченных взрослых, интересующихся решением "местных проблем".

В-третьих, многие региональные проблемы носят интегративный характер, что позволяет привлечь к их решению теоретиков и практиков любого возраста и пола, что будет реальным проявлением функциональной, вертикальной, горизонтальной и иной мобильности. В четвертых, посильное занятие региональными проблемами и учебными заданиями с региональным содержанием способно увлечь своей очевидной доступностью и конкретностью детей с физическими и умственными отклонениями (педагогика равных возможностей).

Наконец, регионализация образования и участие школы в совместной деятельности в микросоциуме будет способствовать созданию микрорегиональных, в том числе сельских общин, как основы открытого общества, способного самостоятельно решать свои проблемы и саморазвиваться.

Пример с реализацией принципа региональности выявляет и формирует новые связи благодаря той конкретной деятельности, которую осуществляют субъекты – каждый на своем уровне - андрагог, выявляя саму проблему, определяя ее смыслообразующее ядро (преобразование искусственной среды обитания, сохранение естественной) и системообразующее начало (всеобщее участие в создании саморазвивающегося региона), педагог, способный реализовать намеченную программу, проявляя свою профессиональную, культурную и социальную мобильность, не только может активно включиться сам в решение про-

блемы в целом, но и способствовать развитию социальной мобильности, компетентности, взаимодействующих с ним субъектов (ученики, их родители, коллеги учителя и т.д.), ученик, или иной субъект, взаимодействующий с педагогом, наращивающий в совместной деятельности как личностный потенциал, так и общественный ресурс, направленные на реализацию поставленных задач и решение проблем регионального развития.

В этой главе рассмотрены проектно-исследовательская и рефлексивно-проектная деятельность андрагога *как условие развития и обеспечения единства* его профессиональной и социальной мобильности. Здесь важны обе стороны процесса: 1) погружение в деятельность, важнейшими характеристиками которой являются предметность, социальность и сознательность и 2)рефлексивно-проектная деятельность как единство развития профессиональной и социальной мобильности андрагога. (схема 7).

Схема 7

Структура и функции продуктивной жизнедеятельности личности (потенциал, жизненный ресурс как социокультурная реалия)

	СВОЙСТВА РАЗУМА И РАССУДКА РЕФЛЕКСИВНОСТЬ КРИТИЧНОСТЬ МЫШЛЕНИЯ АЛГОРИТМИЧЕСКАЯ ГРАМОТНОСТЬ ЭВРИСТИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПРОГНОСТИЧНОСТЬ (умение проектировать, планировать)	ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНАЯ ПОТЕНЦИЯ НАУЧНАЯ ГРАМОТНОСТЬ МЕТОДИЧЕСКАЯ ГРАМОТНОСТЬ ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ГРАМОТНОСТЬ СФОРМИРОВАННОСТЬ МИРОВОЗЗРЕНИЯ (картины мира)
У С Л О В И Я	АДАПТАЦИЯ СОЦИАЛЬНАЯ *ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ* УЧЕБНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ	Ф А К Т О Р Ы ТВОРЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ЛИЧНОСТИ
	В пространстве СРЕДА (биолог.) СУЩЕСТВОВАНИЯ ПРИРОДНАЯ СОЦИАЛЬНАЯ КУЛЬТУРНАЯ	ЭКОЛОГО-ВАЛЕОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ
	(визуальная грамотность)	СОДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ОБЩЕКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ИНФОРМАЦИОННЫЙ КРУГОЗОР
	ОРИЕНТАЦИЯ ЦЕННОСТНАЯ (По Парсонсу: АФФЕКТИВНАЯ *СПЕЦИФИЧНАЯ* УНИВЕРСАЛЬНАЯ НА ПРЕДПИСАНИЕ КОЛЛЕКТИВНАЯ)	СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ
	МОРАЛЬНАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ГОТОВНОСТЬ К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ и ее реализация в социуме и культуре	ЖИЗНЕННЫЙ РЕСУРС

В философской антропологии деятельность определяется как логически первичный феномен по отношению к субъекту и объекту. Субъект постигает себя и развивается посредством ряда актов, каждый из которых составляет определенную ступень в его движении.

Рассматривая возможность выращивания новых типов сознания в образовании, мы считаем, что в результате реализации знания о проектируемой форме деятельности может быть выращено сознание носителя, или субъекта деятельности. В контексте нашего исследования важным является положение о связи деятельностного сознания с проблемой происхождения процессов понимания ситуации и рефлексии процессов деятельности в ходе многопозиционного коммуникативного взаимодействия андрагога с обучаемыми. Как отмечает С.Г.Вершловский, андрагог должен быть готов к обсуждению проблем, носящих "надпредметный" характер, именно это в деятельности андрагога становится тем инструментом, с помощью которого в процессе обучения затрагиваются глубинные сферы личности.

Деятельность субъектов рассматривается нами как система творчества, постоянного напряжения и преодоления, постоянного комбинирования и создания новых форм поведения.

Еще недавно понятие "педагогическое проектирование" отрицалось или воспринималось скептически, в настоящее время педагогическое проектирование определяется как творческий процесс, результатом чего является индивидуальный проект, который создается личностью для себя и ею же внедряется. Педагогическое проектирование рассматривается нами как полифункциональную деятельность, закономерно возникающая в связи с необходимостью преобразований. Во многом эта мысль совпадает со мнением некоторых исследователей (В.А.Болотова, Е.И.Исаева, В.Е.Радионова, В.И.Слободчикова, Н.А.Шайденко и др.). Проектирование в образовании взрослых - это процесс "выращивания" новейших форм общности андрагогов, учащихся, новых содержаний и технологий образования, способов и технологий педагогической деятельности и мышления. В нашем понимании это один из доминирующих механизмов работы со взрослыми и взрослостью, построенный на ненасильственных технологиях, на психологии доверия.

В.И.Слободчиков выделяет два типа проектирования: психолого-педагогическое проектирование образовательных процессов и социально-педагогическое проектирование образовательных институтов и образовательной среды, в которой реализуются соответствующие процессы.

Проектно-исследовательская деятельность проходит в своем становлении ряд этапов, осознаваемых и промысливаемых андрагогом в идеальном плане: первоначальное исследование сложившейся ситуации, проектирование желаемой ситуации, последующее исследование результатов реализации проекта (последующее исследование не является тождественным первоначальному).

Критерием освоения андрагогом проектно-исследовательской деятельности является появление потребности осуществления вторичного исследования. Критерием профессиональной мобильности в данном случае будет выступать

способность андрагога по результатам нового исследования выйти, если это необходимо, на вариативное решение проблемы.

Проектно-исследовательская деятельность андрагога требует высокого уровня компетентности и развития профессионально-педагогического мышления. По отношению к педагогу его психолого-педагогическая компетентность определяется также соотношением психологических качеств, которые касаются как познавательной сферы (мышления, наблюдательности, рефлексии, самооценки), так и мотивационной сферы (целеполагание, мотивационная направленность личности и др.).

Проектно-исследовательская деятельность осуществляется нами с двух позиций: с позиции внутриведомственного (внутриотраслевого) подхода, так и с позиции социально-ориентированного (межотраслевого, межведомственного) подхода. Концептуальной основой такой деятельности является понимание В.В.Слободчикова, который видит основную проектную задачу регионального образования в создании пространства совместной жизнедеятельности и общения всех возрастных когорт, в определении общих целей жизни, через соучастие в которой и происходит образование человека.

Аналогичный подход к определению целей образования разрабатывается петербургской школой (Т.Б.Алексеева, Р.У.Богданова, О.Е.Лебедев, А.П.Тряпицына и др.).

В этой главе также рассмотрена система рефлексивно-проектной деятельности, направленная на проектное сценирование образовательных ситуаций. Андрагог должен уметь организовать диалог (полилог) своей позиции с группами взаимодействующих учителей так, чтобы позиции партнеров представляли разные стороны противоречия обсуждаемой проблемы. При этом субъекты деятельности должны присвоить целый ряд общецивилизационных ценностей, в том числе толерантное отношение друг к другу и к позиции партнера по работе, присвоить механизмы поиска консенсуса и проектирование на этой основе как личностных, так и коллективных путей решения той или иной проблемы.

Содержание рефлексивно-проектной деятельности андрагога на этапе проектирования - проектного сценирования образовательной ситуации рассмотрено с позиций дидакта, методиста, антрополога.

В завершающей части этой главы развиты представления о деятельности андрагога, которые связаны с деятельностным и задачным подходом и могут служить примером решения проблем социокультурной политики.

Четвертая глава "Проверка эффективности педагогической системы развития социальной и профессиональной мобильности андрагога в контексте социокультурной политики" содержит анализ результатов педагогического эксперимента, осуществленного на инновационных площадках Тюменского региона.

Педагогический эксперимент строился на основании разработанных критериев развития мобильности, использованных в ходе реализации модели профессиональной подготовки андрагога со следующей логикой: ожидание, потребности → процесс →результат.

Экспериментально-педагогическое исследование проводилось для проверки выдвинутых теоретических положений и проверки эффективности системы, направленной на развитие социально-профессиональной мобильности андрагога. Основная цель исследований состояла в выявлении возможностей улучшения (совершенствования) и оптимального функционирования системы отработки умений, знаний, значимых для развития социально-профессиональной мобильности специалиста.

При осуществлении эксперимента были поставлены и решены следующие задачи:

1. Изучить состояние исследуемой проблемы в практике подготовки педагогов в высших и средних профессиональных педагогических заведениях (результаты этого изучения уже изложены в главах II, III).

2. Изучить состояние, условия и уровень развития социально-профессиональной мобильности педагогов (андрагогов) общеобразовательной школы и учреждений дополнительного профессионального образования.

3. Осуществить внедрение в практику деятельности учреждений, занимающихся повышением квалификации педагогических кадров предполагаемой системы, направленной на развитие профессиональной, социальной мобильности.

4. Выявить тенденции, динамику показателей, характеризующих уровни развития социально-профессиональной мобильности.

Экспериментальное педагогическое исследование проводилось в системе повышения квалификации и образования взрослых. В исследовании принимали участие Тюменский областной государственный институт развития регионального образования (ТОГИРРО), Ханты-Мансийский институт повышения квалификации, Ямало-Ненецкий институт повышения квалификации, отдельные виды диагностики проводились в Челябинском институте повышения квалификации (ЧИПК), в Новокузнецком институте повышения квалификации (НИПК). В ходе проведения диагностики результатов обученности андрагогов принимали участие коллективы сельских и городских школ Тюменской области (школа № 40, гимназии № № 1, 49, 12 г. Тюмени; гимназия № 10, реальная школа № 12 г Тобольска; школа-лицей им.Г.Ф.Атякшева г.Югорск, школа-интернат № 5, а также школы Тюменского и Советского районов, Ханты-Мансийское землячество и культурная автономия сибирских татар и др.).

Отдельные исследования проводились со студентами Нижневартовского педагогического института, Тобольского педагогического института им.Д.И. Менделеева, Ишимского государственного педагогического института им. П.П.Ершова, Сургутского педагогического университета, Российского государственного педагогического университета им.А.И.Герцена, а также средних профессионально-педагогических учреждений гг. Тюмени, Тобольска, Санкт-Петербурга, Ханты-Мансийска.

Эксперимент проводился в два этапа: первый - поисково-констатирующий, второй – формирующе-контролирующий.

Применялись методики, традиционные для педагогических исследований и оценки эффективности, соответствующие поставленным целям и задачам.

В ходе педагогического эксперимента проводились наблюдения и опытная проверка основных положений гипотезы, выявлена осведомлённость педагогов о характере деятельности, функциях и роли андрагога в реализации современной образовательной политики, в том числе, в условиях специфического развития региона, осведомлённость их о профессиональной мобильности андрагога и её связи с различными видами профессиональной компетентности (прежде всего такими, как коммуникативная, организационная, мобилизационная), а также о социальной компетенции и социальной мобильности педагога-андрагога, наличие каких-либо знаний и сведений об отечественном и зарубежном опыте подготовки кадров андрагогов при реализации программ развития образования и социально-экономического развития регионов.

Кроме того, были выяснены недостатки в подготовке преподавателей системы дополнительного профессионального образования к работе с педагогами и другими субъектами образования взрослых, к которым отнесены неумение провести соответствующую диагностику на всех этапах педагогической системы, проектировать совместную деятельность по решению поставленных задач, осуществить её корректировку, проанализировать результаты, выявив соответствующие критерии и т.д. и т.п.. а также наличие или отсутствие соответствующих методик, технологий и средств для реализации индивидуального подхода к субъектам образовательного процесса. С другой стороны, наблюдения подтвердили возрастающую мотивацию деятельности обучаемых при совместном решении тех проблем старшеклассниками, их родителями, коллегами из образовательных учреждений, в том числе дополнительного образования, которые позволили выявить пути становления горизонтальной профессиональной мобильности и, получив соответствующую аттестацию, ощутить свою профессиональную компетентность, умение использовать инвариантную и вариативную части учебного плана не только в ходе собственной учебной деятельности, но и при переходе из совместной деятельности на инновационных площадках разного типа, организованных ТОГИРРО в регионе. Важно было выявить, как происходило осознание роли деятельности андрагога в социуме, что привело к становлению функции андрагога, к его участию в реализации региональной образовательной политики, развитие социально-профессиональной мобильности и компетентности педагогов-андрагогов и управленцев-андрагогов, а также рост интеллектуального и социокультурного потенциалов педагогических кадров, их общественного признания, их личной конкурентоспособности и учреждений, которые они представляли. Эксперимент показал насколько удалось сформулировать модель андрагога – выпускника учреждения дополнительного профессионального образования, выработать положение о его аттестации и подтвердить их действенность экспертными заключениями.

В ходе эксперимента проверялась действенность теоретических положений и практических оценок нашего опыта в деятельности окружных ИПК, в Департаментах образования и науки Тюменской области и Комитетах образования муниципальных образований, возможность воспользоваться экспертными оценками ведущих специалистов на пакет документов по профессиональной подготовке андрагогов.

Методологической базой экспериментальной части работы явились труды отечественных и зарубежных педагогов, психологов (И.С.Батраковой, А.В.Батыршева, В.П.Беспалько, Э.Богардуса, Н.В.Бордовской, С.Г.Вершловского, В.И.Загвязинского, Н.И.Загузова, К.Замфина, В.И.Зверевой, А.Г.Зырянова, К.Ингенкапа, Ю.Н.Кулюткина, А.А.Кыверялга, О.Е.Лебедева, В.Н.Максимовой, А.М.Новикова, И.П.Подласого, А.А.Реана, Г.С.Сухобской, Л.Терстоуна, А.П.Тряпицыной и др.).

В ходе первого этапа проводилось анкетирование, опросы, наблюдения андрагогов I и II, студентов педагогических учебных заведений, которые позволили выявить отношение к проблеме, понимание проблемы. Было выявлено, что понятие «мобильность» понимается по-разному, оно отождествляется с функциональными обязанностями, с коммуникативными качествами, компетентностью, при этом делается акцент на характерологические показатели мобильности. Анализ учебно-методической литературы, который был нами проведён на первом этапе, подтвердил наше предположение об отсутствии систематической работы по развитию мобильности будущих специалистов.

Для изучения вопроса развития социально-профессиональной мобильности, сформированности рефлексивных проектировочных умений, умений принятия решений, широты познавательных интересов как составляющих комплекс социально-профессиональной мобильности андрагога были проведены исследования по плану: наблюдение и беседы с андрагогами (I и II), анкетирование, опросы студентов педагогических учебных заведений, андрагогов, анализ отчетной, учебной документации, проведение диагностических срезов с целью выявления уровня сформированности социально-профессиональной мобильности.

В ходе проведения констатирующей части эксперимента мы пытались выявить: какое место занимают вопросы развития социально-профессиональной мобильности у студентов педагогических учреждений и андрагогов, отношение к проблеме социально-профессиональной мобильности и ее понимание со стороны андрагогов, уровень отдельных показателей, входящих в комплекс «социально-профессиональная мобильность», анализ динамики и тенденций содержания курсов повышения квалификации, отношение к системе понятий по проблеме мобильности.

В проводимом нами анкетировании приняло участие около 3000 андрагогов (I, и II). Постоянной группой, где осуществлялся и горизонтальный и вертикальный эксперимент, является школа-лицей им.Г.Ф.Атякшева и ТОГИРРО (охват около 200 человек).

С целью определения широты познавательных интересов андрагогов-II нами был сделан анализ эффективности работы курсов повышения квалификации за последние годы: с 1995 по 2000 год.

Соотношение в запросах андрагогов-II показало значительное уменьшение востребованности в предметоцентристских программах (с 81 % в 1996 году до 52 % в 2000 году) и значительное увеличение запросов междисциплинарных программ с 19% в 1996 году до 48% в 2000 году. Соотношение активных и пас-

сивных видов учебных занятий показало также положительную динамику (1995 год 25% активных форм, 75% пассивных, 2000 г. – 53% и 47%).

На первом поисково-констатирующем этапе нами был сделан анализ состояния проблемы социально-профессиональной мобильности в образовательно-профессиональной среде (вузы, ИПК, колледжи). Для этого мы просмотрели программы педагогических дисциплин, учебники по педагогике, вышедшие в последние годы с целью выявления места знакомства будущих специалистов с вопросами мобильности и обнаружили, что встречается термин «мобильность» в контексте часто, но ни раскрыто содержание этого понятия, ни способы развития мобильности.

На констатирующе-поисковом этапе мы выявили мнение студентов и андрагогов I и II по вопросам содержания, значимости видов мобильности.

Из полученных данных видно, что у студентов имеет место отождествление функциональных обязанностей педагога и характеристик, составляющих комплекс мобильности.

На констатирующе-поисковом этапе педагогического эксперимента, кроме анкетирования, наблюдений, опроса андрагогов, студентов мы проводили диагностические срезы по проверке уровня сформированности отдельных характеристик мобильности андрагога. В частности мы диагностировали темп работы (Т), коэффициент конкуренции ($К_к$), силу, с которой индивид проникает в группу с высоким статусом (F), мотивы профессиональной деятельности и отдельные характеристики (Схема п.IV.1), то есть показатели, которые приведены нами в п. IV.1. Приведем результаты, полученные в ходе проведения диагностических срезов (таблица 2)

Таблица 2

Результаты, полученные в ходе диагностики
на констатирующе-поисковом этапе

№ контрольных срезов	Показатели		
	Т (Темп работы)	$К_к$ (коэффициент конкуренции)	F -сила проникновения в группу (от –1, 0, + 1)
1.	0,47	0,22	0,2
2.	0,53	0,19	0,1
3.	0,51	0,21	0,2
среднее	0,53	0,21	0,16

На поисково-констатирующем этапе определялись показатели, составляющие комплекс мобильности. Результаты приведены в таблице 3.

Из данных таблицы видно, что высокий уровень по всем показателям присущ небольшому числу студентов, андрагогов I и II.

Интересные результаты нами получены при определении широты познавательных интересов студентов и андрагогов. Выяснилось, что у студентов разброс интересов значительно шире, чем у андрагогов, но у андрагогов интерес

Таблица 3

Характеристика мобильности

Характеристики	Студенты			Андрагог I			Андрагог II		
	Выс.	Сред	Низк	Выс.	Сред.	Низк	Выс.	Сред	Низк
1. Способность отказываться от своей ошибочной позиции	25	36	39	19	40	31	17	39	44
2.Способность вариативного решения проблем	13	38	49	29	44	27	27	42	31
3. Конкурентно способность	24	33	43	31	39	30	28	39	33
4. Рефлексивные умения	15	36	49	32	37	31	31	39	30
5. Самореализация	9	23	68	29	31	32	25	40	35
6. Широта познавательной потребности	13	49	38	19	49	32	18	51	31
7. Компетентность	10	41	49	18	56	26	17	54	29
8. Проектирование умений	9	39	52	22	37	41	20	31	49

познавательной потребности глубже. Т.е. если андрагога интересует проблема «гуманитаризации образования», он старается изучить ее глубже, и меньше обращает внимание на другие аспекты. Особенно это заметно среди педагогов предметников, которые в ИПК больше проявляют интерес к методикам (технологиям преподавания своего предмета). Это показатель невысокой мобильности.

На констатирующе-поисковом этапе мы выясняли у андрагога – I стремление, желание получить образование, другое или высшей ступени. Получили невысокие показатели.

Таким образом, в ходе проведения первого констатирующе-поискового этапа педагогического эксперимента мы получили подтверждение своих предположений, высказанных в начале исследования, о невысоком уровне мобильности, отсутствие целенаправленной работы по развитию мобильности и в то же время подтверждение об усиливающемся интересе к данной проблеме.

Проверка развития социально-профессиональной мобильности проводится на разных уровнях: от разноуровневого (усвоение содержания понятия) до продуктивно-творческого (проверка умений управлять учением своим и учеников, проектировать, рефлексировать, принимать решения и т.д.).

Динамика подготовки кадров для реализации модели непрерывного повышения квалификации, разработанная нами в этот период в ТОГИРРО, может быть представлена в таблице 4.

Таблица 4

Динамика подготовки андрагога при реализации модели непрерывного повышения квалификации

Кол-во педагогических коллективов	Ступени					Защитили кандидатские диссертации	Аспирантов, соискателей	Профессиональная переподготовка
	I	II	III	IV	V			
Всего: 140 коллективов педагогов	46	24	17	21	15	17	9	266
В т.ч.:	27	10	8	13	8	11	5	- Педагог-психолог – 144
• Общеобразовательные школы	2	1	1	2	-			- Учитель-логопед – 39
• Д/дома, Д/ребенка	-	1	1	-	-			Соц.педагог-51
• Колонии	5	4	2	-	-			- Менеджер образования-31
• Школы-интернаты	3	3	1	4	2	1		
• ДОУ	1	2	-	-	-			
• Приюты	5	1	3	-	-			
• Нац.школы								
• Учреждения дополнительного образования	-	1	-	-	1	1		
В т.ч. УПК, УНН	1	-	-	1	1	1	2	
• ПТУ	1	1	1	1	1		2	
• ССУЗ	1	-	-	-	2	3		

Так же, как и на первом этапе, на втором осуществлялась диагностика индикаторов, значимых для развития социально-профессиональной мобильности андрагогов I и II. Данные приведены в таблице 5.

Таблица 5

Результаты диагностики по отдельным индикаторам, составляющим комплекс «Мобильность» на втором этапе эксперимента

Характеристики (индикаторы)	Андрагог I			Андрагог II		
	высший	средний	низший	высший	средний	низший
1. Способность отказываться от своей ошибочной позиции	25	49	26	25	46	29
2. Способность вариативного решения проблемы	34	49	17	34	46	20
3. Конкурентоспособность	40	42	18	35	44	21
4. Рефлексивные умения	36	51	13	39	42	19
5. Самореализация	36	48	16	36	42	22
Широта познавательной потребности	28	51	21	26	44	18
7. Компетентность	31	52	17	25	58	17
8. Проектировочные умения	32	41	27	28	49	23

Из данных таблицы видно, что по всем индикаторам социально-профессиональной мобильности наблюдаем положительную динамику, а именно увеличивается процент андрагогов I и II с высоким и средним уровнем, значительно снижается процент андрагогов с низким уровнем по всем характеристи-

кам мобильности в сравнении с результатами, полученными на первом этапе педагогического эксперимента, приведенных в IV.2.

По аналогии с первым этапом педагогического эксперимента, на втором этапе мы также выявили стремление, потребность андрагога-I к получению образования и также увидели положительную динамику (таблица 6)

Таблица 6

Интерес к продолжению образования (1995-2000).
Тюменский регион

№ п/п	Стремления	Процент ответа	
		Да	Нет
1.	Хочу получить второе высшее образование	3	97
2.	Хочу писать кандидатскую диссертацию	18	82
3.	Хочу писать докторскую диссертацию	3	97
4.	Хочу пройти курсы по определённой тематике	37	63
5.	Хочу пройти стажировку или ФПК по интересующей проблеме	41	59

Из данных таблицы видим, что процент андрагогов-II, желающих повысить свою классификацию, работая над кандидатской диссертацией, увеличился значительно.

Показателем развития социальной мобильности андрагогов-I может служить рост числа защитивших кандидатские диссертации, что отразилось на качественном составе профессорско-преподавательского состава ТОГИРРО. Эти данные приведены в таблице 7.

Таблица 7

Социально-профессиональная мобильность
базового (постоянного) состава ППС ТОГИРРО (андрагогов-I)

Объём выборки – 66
Всего ППС – 133

Год / Параметры	1995-1996	1996-1997	1997-1998	1998-1999	1999-2000
Учёные степени	10 (15%)	13 (20%)	20 (30%)	36 (54%)	44 (67%)
Имеют две и более специальностей и специализаций	6 (9%)	16 (26%)	33 (50%)	43 (65%)	53 (81%)
Имеют высшую квалификационную категорию в системе общего образования, в том числе	2	3	5	11	43
а) учителя	1	1	2	3	18
б) воспитатели ДОУ	1	1	1	1	2
в) менеджера образования	-	-	-	2	5
г) учителя-логопеда	-	-	1	1	7
д) педагога-психолога	-	1	1	4	15

Примечание: Отдельные ППС аттестовались по двум номинациям. Приказ Департамента образования и науки № 272а от 29.08.00

Результаты реализации основных идей исследования наглядно видны в приведенных ниже таблицах социального перемещения андрагогов-II (диаграмма 1) и динамики изменения статуса андрагогов I и II (таблица 8).

Диаграмма 1

Социальные перемещения андрагогов – II
(местное самоупраление южной провинции Тюменской области)

Таблица 8

Динамика изменений статуса андрагогов I и II

Статус	1997	1998	1999	2000
1. Заслуженный учитель	34	40	61	64
2. Высшая квалификационная категория	480	597	713	849

Эффективность предложенной педагогической системы подтверждается показателями таких индикаторов, как темп работы, конкурентоспособность, сила проникновения в группу (вертикальная и горизонтальная), широта познавательной потребности, способность вариативного принятия решений, способность рефлексировать, вносить коррективы в свою деятельность и отказываться от ошибочной позиции.

В **«Заключении»** подведены итоги выполненного исследования, основные идеи и результаты которого приведены в тезаурусе. Теперь целесообразно наметить предполагаемые перспективы в подготовке андрагогов XXI века. Весь ход развития педагогической мысли и системы образования в целом показывают, что наиболее значительные изменения, как и в других областях человеческой деятельности, определяющих характер или темп развития цивилизации, происходят под влиянием двух основных факторов: принципиально новых установок в области материального производства и его обеспечения соответствующими ресурсами (финансовыми, кадровыми, социально-экономическими, социокультурными и т.п.), либо в области духовного производства (наука, образование), тесно связанными с развитием системы знаний о человеке (нейропсихология, демография, этнопсихология, генная инженерия, фармация, медицина катастроф и стрессовых состояний).

Явно обозначилось несколько направлений интеграции указанных факторов: дистантное образование (пока обучение), социальная андрагогика, индивидуальные педагогические технологии (новистика), педагогическая антропология (человековедение) и др.

В деятельности андрагогов все эти направления получают закономерное выражение: в региональной образовательной политике ближайших десятилетий произойдут значительные сдвиги под влиянием сформированной, в том числе у управленцев (а этот круг широк и не исчерпывается "формальными" администраторами) социальной и профессиональной мобильности (как горизонтальной и вертикальной, так и организационно-личностной и акмеологически-исследовательской). В каждом регионе будут реализованы особенности его географического, социально-экономического и культурно-образовательного пространства, перспектив их развития, взаимодействия с другими регионами, центром и мировой образовательной системой. Получит развитие педагогическая квалиметрия, прогностика и системология (включая эргономику).

В системе образования начинает осуществляться новая профессиональная стратификация, позволяющая строить образовательную политику в новом пространственно-временном континууме, где идеи самореализации, саморазвития и самодостаточности станут мерилом новой системы отношений между личностью, обществом, государством и мировой цивилизацией и культурой.

По нашему глубокому убеждению, андрагог в XXI веке будет одной из самых приоритетных профессий.

Выводы:

1. На основе философско-антропологического анализа основных факторов развития образования как феномена общественного сознания и рассмотрения сущностных взаимосвязей государства, социума и личности выявлены две тенденции, определяющие характер образовательной политики в целом и на отдельных ключевых этапах развития цивилизации:
   а) постепенная замена сословно-государственного подхода социально-личностным с ростом численности населения, числа страт, усиливающимися процессами миграции, урбанизации, десоциализации, феминизации, сопровождаемая частичной децентрализацией в системе управления образованием.
   б) усилением роли образования взрослых, вызванной кризисом техногенной цивилизации (демографические, социально-экономические проблемы, глобальные проблемы) и возрастанием роли такого интегрального качества личности и социума как мобильность (культурная, социальная, профессиональная), выступающего фактором развития личности и общества, основой роста их интеллектуального и социокультурного потенциала, возрастающей роли образования как фактора стабильности, процветания, накопления и реализации резерва улучшения качества жизни, обороноспособности и могущества государства.
2. Разработана концепция и модель функционирования и развития системы подготовки андрагогов как носителей социально-профессиональной мобильности и компетентности, обеспечивающих реализацию региональной образовательной политики (проявление функций андрагога I и II, включение понятий «идеальный андрагог» и «идеальное учреждение образования взрослых», переход от дискретного к непрерывному повышению квалифи-

кации андрагогов-II, содеятельность субъектов образования в различных образовательных и социальных средах).

3. Историко-логический анализ теории и практики мировой отечественной и региональной политики, осуществляемой особенно в последнее десятилетие, позволил выявить изменения, происходящие во всех компонентах системы непрерывного образования (усложнения в реализации принципа соответствия всех компонентов образовательных и педагогических систем по причине увеличения числа страт и их численности, разнообразия ценностных ориентаций, традиционных задач использования индивидуального образования и т.п.), что приводит к необходимости иного построения взаимодействия субъектов образовательного процесса, иной профессиональной компетентности, основанных на проявлении культурной, профессиональной и социальной мобильности их адептов.
4. Разработаны концептуальные положения теории социальной и профессиональной мобильности андрагога, опирающиеся на идеи социокультурной динамики П.А.Сорокина и их последующее развитие, идеи культурной антропологии (Т.Парсонс и др.), дифференциальной психологии и психологии личности (С.Л.Рубинштейн, Б.Г.Ананьев, Л.С.Выготский и др.), социальной философии и других дисциплин, раскрывающих целостное представление о человеке, сферах его жизнедеятельности, экологии человека (описание "реалии", факторов, раскрывающих ее сущность, условия ее функционирования, ее роли в развитии цивилизации, трудности и проблемы).
5. Раскрыты механизмы проектирования мобильности андрагога, в том числе в контексте социокультурной политики региона, исследована эффективность двух важнейших направлений создания исследовательской, организационной и мобилизирующей функций андрагога: проектно-исследовательская и рефлексивно-проектная деятельность андрагога, реализованная в двух подсистемах: андрагог-I и андрагог-II. На инновационных площадках проверена эффективность вариантов реализации в соответствии со специфическими задачами микрорегиона и т.п.
6. Определены критерии развития мобильности андрагога, позволяющие оценить качество подготовки андрагога-профессионала как личности и специалиста, а также эффективность предложенной системы образования взрослых.

Мобильность андрагогов и педагогических коллективов как фактор, определяющий реализацию опережающей функции образования в развитии личности и социума

Тезаурус

I глава

Реализация опережающей функции образования

Образовательная политика на современном этапе

Цивилизация

Образование: реалии, факторы, условия XXI века.
Особенности развития образования взрослых

Проблемы

Ценностные установки в образовании взрослых

ВЗРОСЛЫЕ

субъекты
социум
макро-
среда
микро-

Андрагог

II глава

Мобильность – средство реализации опережающих факторов образования

Мобильность андрагога-педагога
культурная
социальная
профессиональная

Компетентность
Социальное проектирование
Педагогическое проектирование

Личность андрагога

социокультурные факторы в деятельности андрагога – **андрагог I**

Мобильность субъектов образовательного процесса

Андрагог II
Влияние социума на мобильность образовательных учреждений

Обновление содержания образования и содержания деятельности андрагога

III глава

Система деятельности андрагога I и андрагога II

Системообразующая функция мобильности
Смыслообразующая функция мобильности

Функционирование
Развитие педагогической системы

Система функционирования и развития

деятельность
мобильность
компетентность
реализация
сценарии
рефлексия

IV глава

Стратегия и тактика саморазвивающейся системы регионального образования

Потенциал, ресурс

Эффективность деятельности андрагогов как проявления их мобильности (прогнозир.)

Качество, эффективность системы и деятельности

Критерии количественной оценки качества

Развитие социума под влиянием мобильности андрагогов и образовательных учреждений

Основное содержание диссертации раскрыто в следующих публикациях автора:

Монографии

1. Философия образовательной политики. – М.: Вита-Пресс, 2000.- 26 п.л.
2. Введение в андрагогику. Мобильность педагога в образовании взрослых. – М.: Вита-Пресс, 2000 – 10 п.л.
3. Стратегия инновационного обучения и комплексное проектирование развития региональной системы образования. М.: Вита-Пресс, 1994.- 4,25 п.л. (в соавторстве).
4. Педагогические аспекты создания и организации функционирования психолого-логопедических служб в системе дошкольного и школьного образования. Практическая психология: вчера, сегодня, завтра. - М.:Вита-Пресс, 1995.- 2,5 п.л.
5. Инновационное обучение (история, теория, практика).- Тюмень, 2000.- 2,5 п.л.
6. Психолого-педагогические основы проектирования, организации и развития региональной системы образования. - М.: МГУ, 1994.- 9 п.л.

Учебные пособия и методические рекомендации

7. Рациональное использование труда и времени педагога как важный фактор социальной защиты детей. Методические рекомендации для педагогов. - Тюмень: ТОГИРРО,1997.- 1п.л.
8. Сборник нормативно-правовых документов по общему образованию: региональный и федеральный компонент. Методические рекомендации для педагогов.- Тюмень: ТОГИРРО, 1997.- 1 п.л.
9. Философия образовательной политики как самосознание педагогики.-Тюмень: ТОГИРРО, 1998.- 1,5 п.л.
10. Соорганизация процессов воспроизводства и развития в андрагогике.- Тюмень: ТОГИРРО, 1998 .- 1,5 п.л.- (в соавторстве).
11. Философия образовательной политики: о позитивистском влиянии на советскую школу.- Тюмень: ТОГИРРО, 1999.- 8,0 п.л.
12. Идея образовательной политики: принцип историзма и развитие российской педагогики.- Тюмень: ТОГИРРО, 2000.- 8,5 п.л.
13. Формирование методологической культуры педагогического коллектива. – Тюмень: ТОГИРРО, 2000.- 3,0 п.л.
14. Право как пространство для свободного развития личности.-Тюмень, 2000.-1,0 п.л.
15. Подготовка и аттестация работников параллельных служб, работающих с детьми. Методическое пособие. – Тюмень: ТОГИРРО, 1997 – 2 п.л.
16. Опережающее образование. -Тюмень: ТОГИРРО, 1999. – 3 п.л.
17. Педагогическая теория и практика: опыт, проблемы, перспективы. – Тюмень: ТОГИРРО, 2000.- 6,0 п.л. (в соавторстве).
18. Итоги и ориентиры в образовании взрослых (андрагогический аспект).1996-2000. – Тюмень:ТОГИРРО, 2000.- 3,5 п.л.

Программы развития образования и исследования на инновационных и опытно-экспериментальных площадках

19. Социальная педагогика в образовании взрослых (социальная андрагогика) //Региональное образование XXI века, 2001, № 3. – 0,4 п.л.
20. Педагогическое регионоведение (проект концепции и программы). //Региональное образование XXI века: проблемы и перспективы, 2001., № 3.- 0,3 п.л.

21. Концепция повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников начального, основного и среднего общего образования. /Тематический сборник по проблемам образования. – Тюмень: ТОГИРРО, 1997. - 1,0 п.л.

22. Программы повышения квалификации специалистов, работающих с детьми. Ч.1-3. /Сборник программ. – Тюмень: ТОГИРРО, 1998- 9 п.л.

23. Программы переподготовки специалистов, работающих с детьми.-Ч.4-5 /Сборник программ. – Тюмень: ТОГИРРО, 1999.- 7 п.л.

24. Региональные проекты развития системы провинциального общего образования. – Тюмень: *ТОГИРРО, 1999* г.- 4 п.л.

25. Образование как субъект микрорегионального развития в условиях формирования системы муниципального самоуправления. Программа развития образования Тюменской области. - Тюмень: ТОГИРРО, 2001. – 4,0 п.л. (в соавторстве).

26. О деятельности Межрегионального центра инновации в образовании взрослых //Региональное образование XXI века: проблемы и перспективы, 2001, № 3.- 0,4 п.л.

Статьи

27. Проблема "личность-общество-государство" в культурном образовательном пространстве социума и ее отражение в повышении квалификации педагогических кадров.//Сборник «Педагогическая и социальная культурология». Выпуск 2.- Тюмень,1999.- 1,0 п.л. – (в соавторстве)

28. Рецидивы прошлого и критика образовательной политики России последних десятилетий: позитивы и негативы, о путях реформирования образовательной программы. //Региональное образование XXI века: проблемы и перспективы, 2000, № 1, – 1,25 п.л.

29. Региональный компонент в логике трех шагов. //Региональное образование (Приложение к газете «Первое сентября»), №6 от 16 марта 1999г.-0,3 п.л.

30. Многокультурное образование – императив 21 века// Культуротворческая среда в педагогическом колледже. Основы многокультурного образования.- Тюмень-Тобольск, 2000.- 0,3 п.л. (в соавторстве)

31. Категория «воля» в педагогической антропологии К.Д.Ушинского и его роль для развития антропологии как педагогики жизнедеятельности/Журнал «Экология детства», Тюмень, 2000, № 1.- 0,8 п.л. (в соавторстве).

32. Хороший учитель не удобен для инспекторской проверки.//Региональное образование. Приложение к газете «Первое сентября» от 3.10.2000 – 0, 75 п.л.

33. Долгий путь к толерантности.//Региональное образование 21 века: проблемы и перспективы, 2001, № 3.- 0,6 п.л.

34. Из интервью ректора Тюменского областного государственного института развития регионального образования Юрия Калиновского //Региональное образование (Приложение к газете «Первое сентября») № 15 от 06.06.2000. - 0,2 п.л.

35. Толерантность как этика экологии//Сборник «Естественнонаучное образование в реализации идей гуманистической педагогики». –Омск: ОмГПУ, 2001.- 0,6 п.л.(в соавторстве).

36. Стиль мышления естествоиспытателя: ученого и педагога (культура мышления и дисциплина сознания).//Сборник «Естественнонаучное образование в реализации идей гуманистической педагогики». –Омск: ОмГПУ, 2001.- 0,6 п.л.(в соавторстве).

37. Толерантность – феномен человеческих отношений//Региональное образование 21 века: проблемы и перспективы, 2000, № 2. - 0,4 п.л.(в соавторстве)

38. «Идеальный андрагог» - основа методологической модели учреждения образования взрослых // Региональное образование 21 века: проблемы и перспективы, 2000, № 2. - 0,6 п.л. (в соавторстве)

39. Андрагогика – педагогика ненасилия//Региональное образование 21 века: проблемы и перспективы, 2000, № 2. - 0,2 п.л.
40. Опережающее образование для взрослых: гуманитарное измерение// Региональное образование 21 века: проблемы и перспективы, 2000, № 2. - 0,4 п.л.
41. Культурная мобильность субъектов социального пространства и ее роль в реализации принципа гуманизации образования./ Сборник "Педагогическая и социальная культурология"1999, выпуск 2.-Тюмень,1999. – 0,5 п.л.
42. Учитель общеобразовательной школы как андрагог.// Региональное образование 21 века: проблемы и перспективы, 2001, № 3. - 0,3 п.л.
43. Обеспечение профессиональной мобильности специалистов на рынке труда// ПрофИнфо. 2001, № 1.- 0,2 п.л.(в соавторстве)
44. Особенности образовательной и педагогической системы образования взрослых// Региональное образование 21 века: проблемы и перспективы, 2001, № 3. - 0,6 п.л.

Материалы конференций

45. Развитие взаимосвязи между сотрудниками дошкольных и школьных учреждений. /Тезисы докладов I Международного конгресса практических психологов "Профилактика, раннее распознавание и коррекция нарушений у детей".- Москва, 1993.- 0,1п.л.
46 Концепция проектирования региональной системы инновационного обучения педагогов./Сборник тезисов "Инновационное обучение: стратегия и практика".- Москва, 1994. - 0,1 п.л.
47 Комплексный подход к проектированию и внедрению региональной системы непрерывного образования педагогов. /Сборник тезисов "Теоретические и научно-методические проблемы инновационного обучения взрослых". - Москва, 1994.- 0,3 п.л.
48 Концептуальные основы психолого-медико-социального сопровождения ребенка в воспитательно-образовательных учреждениях на микро- и макрорегиональном уровне./Материалы межрегиональной научно-практической конференции "Психолог- профессионал: деятельность, личность, общение".- Тюмень, 1998.- 0,4 п.л.
49. Коммуникативно - организаторская деятельность в проектировании региональной системы инновационного обучения педагогов. /»Разработка и реализация проектов и программ развития образовательных учреждений». Тезисы Всероссийской научно-практической конференции.- Тюмень, ТГУ, 1998 . - 0,2 п.л.
50. Организационно-управленческие аспекты региональной андрагогики.// »Разработка и реализация проектов и программ развития образовательных учреждений». Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Секция "Андрагогика"- Тюмень: ТОГИРРО, 1998. - 0,3 п.л.
51. Совершенствование профессиональной деятельности руководителей воспитательно-образовательных учреждений и органов регионального управления образованием.//»Разработка и реализация проектов и программ развития образовательных учреждений». Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Секция "Андрагогика".- Тюмень: ТОГИРРО, 1998. - 0,2 п.л.
52. Проблема человека и экология образования.//Материалы межрегиональной научно-практической конференции "Формирование экологической культуры учащихся: проблемы и перспективы".- Тюмень: ТОГИРРО, 1999.- 0,2 п.л. (в соавторстве).
53. Экологические аспекты "среды учения". //Материалы межрегиональной научно-практической конференции "Формирование экологической культуры учащихся: проблемы и перспективы".- Тюмень: ТОГИРРО, 1999.- 0,2 п.л.
54.Педагогическая деонтология как доминирующий системообразующий фактор экологии управления совместной деятельностью учителя и ученика. //Материалы межре-

гиональной научно-практической конференции "Формирование экологической культуры учащихся: проблемы и перспективы". – Тюмень: ТОГИРРО, 1999. - 0,3 п.л.
55. Актуальные проблемы взрослых. //Материалы международной научно-практической конференции "Антропоэкология - педагогика жизнедеятельности", Ч.1.-Тюмень: ТОГИРРО, 2000. - 0,3 п.л.
56. Учение Д.И.Менделеева об индивидуальности объектов физики, химии и биологии//Материалы международной научно-практической конференции "Антропоэкология - педагогика жизнедеятельности", Ч.1.-Тюмень:ТОГИРРО, 2000.- 0,4 п.л. (в соавторстве).
57. Интеграция учебных дисциплин, образовательных и метаобразовательных областей в решении целей и задач современной образовательной политики.// Материалы конференции »Реализация гуманистической концепции образования в деятельности андрагогов Актуальные проблемы образования взрослых». Ч.2.- СПб.- Тюмень: ИОВ РАО – ТОГИРРО. - 1999.- 0,2 п.л.
58. Педагогические инновации в образовании взрослых. //Материалы 4 межвузовской практической конференции «Проблемы педагогической инноватики», ч.1.-Тобольск: ТГПИ, 2001.-0,2 п.л.
59. Физическое воспитание в контексте накопления и реализации человеческих ресурсов и потенциала. //Материалы 4 межвузовской практической конференции «Проблемы педагогической инноватики», ч.2.-Тобольск, 2001.-0,3 п.л. (в соавторстве).
60. Экология и толерантность.//Эколого-педагогическое образование: проблемы и перспективы (сборник материалов).- СПб.: РГПУ, 2001.- 0,5 п.л. (в соавторстве).

Научное редактирование

61. А.А.Макареня. Избранные труды, в 3-х томах. – Тюмень: ТОГИРРО, 2000.- 56,5 п.л. (Председатель редколлегии издания).
62. Информационно-рекламный сборник ТОГИРРО.-Тюмень, 1998. – 3 п.л.
63. Информационно-рекламный сборник ТОГИРРО.-Тюмень: ТОГИРРО, 2000.- 3 п.л.
64. Мегапроект «Развитие образования в России». Региональные проекты. Сборник 1-2.- Тюмень: ТОГИРРО, 1999. – 1 п.л.
65. Глухих Т.А. Основы валеопсихологии. Методическое пособие для педагогов.- Тюмень: ТОГИРРО, 2000.- 3 п.л.
66. Комплект учебных пособий для начальной школы.1-4 класс.-Тюмень, 2000.-96 п.л.
67. Калиновская Т.П. Педагогика равных возможностей. - Тюмень,1999.- 3 п.л.
68. Совершенствование системы непрерывного педагогического образования.// Сборник статей, посвященный 55-летию ТОГИРРО. - Тюмень, 2000.- 5 п.л.
69. Базисный учебный план (нормативные документы).-Тюмень, 1998.- 6 п.л.
70. Базисный учебный план в вопросах и ответах.-Тюмень:ТОГИРРО, 1999. – 7 п.л.