



НАПРАВЛЕНИЯ И ПРОГРАММЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГОВ

DIRECTIONS AND PROGRAMS OF SUPPLEMENTARY EDUCATION FOR TEACHERS

Введение. Современное состояние системы дополнительного образования педагогов вызывает противоречивые впечатления. С одной стороны, есть изобилие предложений и вариантов, с другой — наличие многочисленных проявлений системного кризиса. Образование педагогов ищет новые пути и направления (программы подготовки и переподготовки), в том числе те, что связаны с различными видами хобби, спортивной, рекреационной, психотерапевтической, художественной, научной и альтернативной профессиональной деятельности.

Современный кризис педагогического образования связан с трудностями поиска ответов на вопросы о том, куда и к чему должен нацеливать современный учитель своих подопечных, как выстроить и перестроить отношения с ними, чтобы они действительно были развивающими, искренними и гармоничными. Цель исследования — анализ направлений дополнительного образования педагогов и дополнительных профессиональных программ.

Методология. Работа содержит теоретическое осмысление направлений и программ дополнительного образования педагогов. Данное исследование базируется на концепции сложного, системного понимания направлений дополнительного образования педагогов. Новизна исследования связана с попыткой системного анализа направлений и программ дополнительного образования настоящих и будущих педагогов.

Результаты. Модели общего и дополнительного образования меняются согласно целям образования и его субъектов. Их изменчивость (от культуры к культуре, от одного направления подготовки к другому) бывает весьма велика, что ставит перед исследователями задачи осмысления стандартизации и индивидуализации, универсальных и частных компетенций, требуемых педагогическим образованием и формируемых им.

Заключение. Современное дополнительное образование для педагогов, в том числе будущих, — это

сфера различно направленных, интенсивных поисков и исследований, обозначающих подчас весьма противоречивые, амбивалентные культурно-нравственные, юридические и экономические, идеолого-политические, социально-психологические и дидактико-методические цели и модели образования. Выделяются существенно разные аспекты создания и реализации разных видов, форматов и технологий дополнительного педагогического образования. Многие практики и теоретики, отмечая эту множественность, подчеркивают, что дополнительное образование для детей и юношества, по сравнению с таковым для взрослых, должно быть интегрирующим, поддерживающим их складывающиеся интересы и предметные ориентации. Для «взрослых» педагогов образование также должно нести смысл интеграции, но и обновления имеющегося опыта и компетенций теми знаниями, умениями, технологиями и ценностными ориентациями образования и жизни, к которым подошла современная культура. Это важно, чтобы в ходе разработки и реализации индивидуальной образовательной траектории обеспечить человека нужными для успешной (ре)социализации общекультурными и специальными знаниями и умениями, а также развить умение и стремление учиться и учить, сформировать и усовершенствовать универсальные учебные и профессиональные компетенции.

Introduction. The current state of the system of supplementary education for teachers raises contradictory impressions: on the one hand, there is an abundance of offers and options, on the other, there are numerous manifestations of systemic crisis. The education of teachers is looking for new ways and directions (training and retraining programs), including those related to various types of hobbies, sports, recreational, psychotherapeutic, artistic, scientific and alternative professional activities.

The current crisis of pedagogical education is connected with the difficulties of finding answers to the question of where and to what a modern teacher should aim for

his students, how to build and rebuild relationships with them so that they would be truly developing, sincere and harmonious. The purpose of the study is to analyze the directions of supplementary education for teachers and further professional programs.

Methodology. The paper contains a theoretical understanding of the directions and programs of supplementary education for teachers. This research is based on the concept of a complex, systemic understanding of the directions of supplementary education for teachers. The scientific novelty of the research is connected with an attempt to systematically analyze the directions and programs of supplementary education for present and future teachers.

Results. Models of both general and supplementary education are changing according to the aims of education and its actors. Their variability (from culture to culture, from one direction of training to another), can be quite large, which challenges researchers to think about standardization and individualization, universal and specific competencies required by pedagogical education and formed by it.

Conclusion. Modern supplementary education for present and future teachers is an area of differently directed, intensive searches and researches, which sometimes denote very contradictory, ambivalent cultural, moral, legal and economic, ideological and political, socio-psychological and didactic-methodological goals and models of education. There are fundamentally different aspects of creating and implementing different types, formats and technologies of further pedagogical education. Many practitioners and theorists note this plurality, emphasize that supplementary education for children and adolescents, in comparison with that for adults, should be integrating, supporting their emerging interests and subject orientations. For adult teachers, education should also be about integration, but also about the renewal of existing experience and competencies with the knowledge, skills, technologies and values of education and life that modern culture has approached. It is important in order to provide a person with general cultural and special knowledge and skills necessary for successful (re)socialization during the development and implementation of an individual educational trajectory, as well as to develop the ability and desire to learn and teach, to form and improve universal educational and professional competencies.

Ключевые слова: глобальное образование, непрерывное образование, дополнительное образование, педагог, индивидуальные образовательные траектории.

Keywords: supplementary education, global education, continuing education, teacher, individual educational trajectories.

Введение

Современное состояние системы дополнительного образования педагогов вызывает противоречивые оценки: с одной стороны, есть изобилие предложений и вариантов, с другой — многочисленные проявления системного кризиса. Образование педагогов ищет новые пути и направления, в том числе те, что связаны с различными видами хобби, спортивной, рекреационной, психотерапевтической, художественной, научной и альтернативной профессиональной деятельности. Кризисные тенденции в педагогическом образовании общего и дополнительного для педагогов вполне объяснимы: современный кризис педагогического образования связан с трудностями поиска ответов на вопрос о том, куда, к чему должен нацеливать современный учитель своих подопечных, как выстроить и перестроить отношения с ними так, чтобы они были действительно развивающими, искренними и гармоничными.

Методология

Работа содержит теоретическое осмысление направлений и программ дополнительного образования будущих и работающих педагогов. Данное исследование осуществляется в контексте реализации концепции сложного, системного понимания направлений дополнительного образования педагогов. Цель исследования — анализ направлений и программ дополнительного образования будущих и работающих педагогов (их подготовки и переподготовки). Одна из наиболее серьезных проблем здесь — проблема становления взрослого человека личностью, партнером, учеником. Эти три «становления» не есть одномоментный акт, но процесс растянутый в пространстве и времени, требующий от педагога многоаспектного, многоуровневого, вдумчивого и творческого осмысления. Они также требуют сотрудничества в рамках психолого-педагогического сопровождения общего и дополнительного профессионального образования специалистов разных профессий: педагогов, врачей, психологов, социальных работников, — с семьей. Они требуют развития у студентов умения и желания учиться, а затем и умения и желания учить, помогать другим и себе в решении все усложняющихся жизненных задач. Эти направления развития практикующего или обучающегося специалиста связаны с соответствующими или несоответствующими им направлениями и конкретизирующими их программами подготовки. Каждое направление может быть конкретизировано в ряде наборов образовательных программ, предоставляемых обу-



чающимися в рамках общего и дополнительного образования. Некоторые направления и связанные с ними программы типичны для современной России (программы, содержательно дублирующие программы общего образования; программы, осуществляющие попытки «компенсации пробелов» общего образования; «глобально ориентированные» программы), другие («супервизорские», междисциплинарные, специализированные), к сожалению, нет. Новизна исследования связана с попыткой системного анализа направлений и программ дополнительного образования работающих и будущих педагогов.

Результаты

Одна из самых острых проблем современного образования и его изучения связана с определением специфики дополнительного образования педагогов в контексте иных направлений образования и тех программ, которые эти направления реализуют [1]. На сегодняшний день, если проанализировать современные исследования, концепции и реальные учебные программы дополнительного образования педагогов в системе дополнительного профессионального образования, можно увидеть широкий спектр форм, подходов и направлений подготовки будущих, а также переподготовки работающих специалистов [2].

1. Часть из них прямо дублирует общее образование, ограничивая задачи дополнительного образования предоставлением будущим педагогам или педагогам, проходящим повышение квалификации или переподготовку по некоей (дополнительной) «специализации», как правило, тематически и содержательно весьма близкой основной линии деятельности педагогов. Прирост компетенций и возможностей здесь для каждого обучающегося минимален, само образование выполняет чаще всего функцию документального «подтверждения» квалификационных претензий или уже имеющегося трудового статуса обучающегося. Для оказывающей такие «образовательные услуги» организации они означают выполнение некоего абстрактного, в том числе «спущенного сверху», «плана» и/или канала оценки профессиональных компетенций обучающихся. Исследование такого «дополнительного» образования и его результативности (продуктивности и эффективности) может быть поэтому осуществлено в рамках мониторинга организационно-экономических показателей и внешних результатов, и, возможно, в контексте проблем имитации учебно-профессиональной активности, профессиональных, личностных и межличностных деформаций и психологического выгорания у педагогов [3].

2. Часть дополнительного образования представляет собой попытку заполнить пробелы компетенций, возникающие в результате трансформаций образовательных систем, например: а) повышение грамотности в разработке и осуществлении активных /интерактивных форм обучения; б) повышение цифровой грамотности педагогов; в) развитие «проектных» знаний и умений педагогов, подготовка педагогов к работе в условиях Болонской системы / «компетентностной модели» / новых государственных стандартов и т. д.; г) повышение грамотности и «толерантности» педагогов в работе с людьми с ОВЗ, с представителями иных культур (в том числе с иностранными гражданами); д) повышение грамотности педагогов в осуществлении и оформлении результатов педагогических экспериментов и иных исследований; е) повышение публикационной активности и грамотности, и т. д. Эти программы предоставляют порой реальные знания и компетенции, в разной мере необходимые педагогу как профессионалу, но в целом в большинстве случаев остаются отчужденными и маловостребованными: часть педагогов может и старается их активно использовать, другая часть игнорирует или активно отвергает. Формальность, личностная малозначимость или просто усеченность передаваемых компетенций часто служат фактором демотивации к обучению и выполнению соответствующих видов действий. Научное осмысление этого типа программ дополнительного образования и его результативности (продуктивности и эффективности) может быть поэтому организовано в контексте проблематики «стресса и сопротивления инновациям в образовании» и «подготовки к разработке и внедрению инновации» в образовании. Оно также может использоваться и используется в процессе изучения осмысления (будущими) педагогами разных типов инноваций: проектного, компетентностного, инклюзивного, цифрового образования и т. д.

3. Третья часть программ дополнительного образования связана с попыткой «ответить» нуждам обучающихся как личностей, партнеров и профессионалов, предоставить знания и умения, соответствующие ценностям и целям людей, которые могут и должны быть использованы в повседневной профессиональной и общей жизнедеятельности. Это «супервизорские» программы и комплексы, ориентированные на расширение компетенций в значимых практически для любого педагога областях: а) в саморегуляции/самоуправлении и совладании с трудностями, конфликтами и кризисами развития, включая психологическое выгорание, деформации личностного меж-

личностного и профессионального уровня, нездоровый образ жизни и отношений и т. д.; б) в расширении предметных компетенций педагога за счет его ознакомления с новыми моделями, подходами, технологиями обучения и воспитания, в том числе в контексте развития у педагогов умения учить и умения учиться; в) в построении и развитии отношений, предоставлении и получении прямой и обратной связи во взаимодействии, в дидактической коммуникации, совершенствования педагогов как собеседников или партнеров, а также как наставников и руководителей, формирования и развития компетенций консультирования / фасилитации, посредничества / медиации, воздействия, инструктирования и т. д.; г) в обогащении компетенций, связанных с пониманием себя и мира, развитием точности и полноты понимания, освобождением от иллюзий и развитием критического «мышления», рефлексии, формированием компетенций профилирования и мониторинга развития учеников, осмысления процессов взаимодействия, взаимоотношений в образовании и вне его; д) в программах этико-аксиологической, воспитательной направленности. Эти программы, как правило, вызывают большой интерес, могут служить каналом и частью коучинг-программ, то есть программ психолого-педагогического сопровождения профессионального, межличностного и личностного (персонального) развития педагогов. Для организации, осуществляющей такие программы, они становятся важным полем апробации и исследования потребностей и интересов «потребителей» в новых направлениях подготовки и выбираемых технологиях обучения и воспитания. В случае «внутрифирменного» обучения организация повышает качество труда и жизни своих сотрудников, улучшает отношения в коллективе, снижает профессиональные риски издержек труда педагогов. Помимо этого организация получает возможность осуществлять мониторинг профессионального развития специалиста, а также наращивать свои «производственные мощности». Научное осмысление третьего типа программ дополнительного образования для педагогов, их результативности (продуктивности и эффективности) может быть организовано в контексте проблематики личностного, межличностного и профессионального становления и развития (будущих) педагогов, поддержки и психолого-педагогического сопровождения этого развития в вузе и т. д. [3]. Здесь существует большой простор исследований жизни педагога и его отношений с миром как «организмической целостности», сложной и развивающейся системы, включенной в ряд еще более сложных систем.

4. Специализированные программы дополнительного образования, ориентированные на специфические интересы обучающихся, не связанные прямо с их деятельностью: организация предоставляет обучающимся возможность платного или бесплатного посещения занятий по тем или иным, чаще всего прикладным, дисциплинам, в ходе которых обучающиеся могут приобрести интересные им знания и умения (начиная от компетенций в сфере бытового рукоделия и заканчивая приобретением дополнительной профессии). В рамках этой группы вариантов дополнительного образования обучающемуся может быть также предоставлена возможность практического освоения приобретенных в ходе курса общего обучения знаний и умений. Во всех этих случаях обучающиеся могут проявить больший или меньший интерес, выбрать для себя сферу «альтернативного» развития, в большей или меньшей мере «дополняющего» основное. Для образовательной организации программы этого типа представляют собой также интерес скорее «альтернативного» типа: если они не требуют дополнительных расходов и привлечения сторонних преподавателей, а «собственные» преподаватели с удовольствием осуществляют такие программы, то в целом они способствуют развитию и повышению экономической и иной эффективности и продуктивности работы учреждения образования. Исследования данного типа программ дополнительного образования должны быть нацелены на решение проблем «профессиональной (пере)подготовки» и выхода из кризисов развития (личностного, межличностного и профессионального уровней).

5. Программы дополнительного образования, ориентированные на «глобальные» компетенции: экологические, мультикультурные, т. д. Эти программы опираются на идеи и представления о том, что человеку современного мира необходимо осмыслить и осознать себя представителем человеческого сообщества, существом космоса, имеющим обязанности и отвечающим за сохранение и развитие жизни на Земле, гармонии в мире и т. д. Это комплекс дисциплин, связанных с задачами воспитания и трансляции идеологических и духовно-нравственных «опор» реорганизации жизнедеятельности человека, которые затем будут ретранслированы педагогами своим ученикам. В случае, если передаваемые идеи и позиции не являются попыткой дезинформации о мире, но обращены к идеям самосознания и самоосуществления человека, это образование, несомненно, оказывается полезным и востребованным. Таково «космическое» образование в духе идей космистов —



В. И. Вернадского, К. Э. Циолковского, Н. В. Федорова, Т. де Шардена и др. Однако «глобалистические» курсы нередко оказываются переполненными именно дезинформационными идеями и симулякрами, которые не столько стимулируют стремление к полному и точному пониманию происходящего обучающимися, сколько мешают ему, дезориентируют, подменяя «космические» смыслы утилитарно-бытовыми. Примером являются многие идеи и концепции, продвигаемые «мировым правительством» при посредстве ангажированных, спонсируемых им ученых. Для образовательной организации осуществление таких «заказных» программ является, как правило, результатом выполнения прямых распоряжений и директив со стороны региональной и федеральной образовательной и общей администрации, сопровождаемым субсидиями и поддержкой. В случае, когда речь идет о формировании реальных «глобальных» компетенций, программы этого типа сближаются с программами третьего типа, являются их разновидностью. Исследование «глобального» образования должно быть связано с осмыслением его как идеологемы, несущей ряд угроз развитию и самому существованию человека и общества, анализом существующих вариантов понимания предназначения, сути (специфики) и функций образования и т. д.

Б. М. Р. Арпентьева и некоторые другие исследователи также особенно выделяют «междисциплинарные» программы дополнительного образования педагогов, в которых они могут освоить компетенции иных профессий и специализаций, существенно расширяющие их профессиональный багаж, за счет присоединения к ним компетенций иных специальностей и профессий, например, для педагогов это может быть дополнительное образование в сфере психологии, медицины, социальной работы, экологии и туризма. Здесь мы считаем продуктивным воспользоваться системой профориентационно-профкоррекционной работы, основанной на модели Дж. Холланда. Научное осмысление этого типа программ дополнительного образования может быть организовано в контексте проблематики профессиональной идентификации и этапов становления профессионала, расширения зоны его компетентности и т. д. [4].

В рамках различных типов дополнительного образования (междисциплинарных, глобально ориентированных, специализированных, супервизорских, дублирующих и компенсирующих) оно является компонентом формирования и развития системы непрерывного профессионального воспитания и обучения [5]. Успешность его связывается учеными с фор-

мированием и осуществлением обучающимися стратегий саморазвития, управлением саморазвитием как самоактуализацией и самореализацией [6; 7]. Декларируемая цель такого образования – устойчивое развитие – часто рассматривается как универсальный тренд трансформаций современного мира, включая образование [8]. Однако феномен саморазвития, как и феномен развития в целом, связаны с состоянием «стабильности» лишь отчасти: поэтому и непрерывность образования, и стабильность являются симулякрами, маскирующими деструкцию. Когда руководящие образованием, бизнесом или целыми странами структуры запрашивают «время и место» для стабильного, «без потрясений», развития, они часто игнорируют тот факт, что там, где начинается стабильность, начинается или, скорее, продолжается распад, а никак не развитие. Страх перед переменами – ведущий компонент страха развития и феномена «защиты от развития» (названный А. Маслоу комплексом Ионы) [3; 9]. Этот страх – основа любых коллапсов, при которых не происходит обновления системы и связей внутри системы, и, значит, осуществляется ее постепенное, но верное разрушение.

Напротив, когда речь идет о том, что человек выбирает направление и само качество своего развития, строит и реализует персональную траекторию своего (само)образования [10; 11], он сталкивается с пониманием того, что как бы не был хорош, гармоничен и полон его изначальный план, жизнь вносит в него свои изменения, в том числе «улучшения» и иные коррективы. И многие из них касаются социальных перемен относительно не столько индивида, сколько больших групп, масс. И судьбы масс, макросоциальные кризисы при всей большей или меньшей отчужденности человека современности от сообщества, оказываются не менее, а более значимыми, чем кризисы персональные. Они в еще большей мере побуждают сделать выбор, в том числе выбор профессиональной переориентации или получения дополнительного образования.

В целом поэтому и нужно говорить не столько о самой по себе непрерывности или «дополнительности» образования, сколько о качестве образования: начиная от проблем повышения универсальных и специфических для каждого направления подготовки систем требований / оценки качества дополнительного профессионального образования и заканчивая проблемами, интересами и критериями удовлетворенности со стороны различных стейкхолдеров, включая самого важного – обучающегося [12; 13]. В этом контексте центры, учреждения или факультеты дополни-

тельного образования должны выступать как структурные подразделения современной системы общего образования [14]. В этих центрах или на этих факультетах рационально применять технологии и подходы андрагогики и геронтогогики — науки и практики образования взрослых и пожилых: это и практико-ориентированное, опытно-экспериментальное, погруженное или включенное образование, это активное и диалогическое образование, сочетающее аудиторные и внеаудиторные традиционные и альтернативные формы образования, это метапредметное и философское образование [15]. Особенно важно понимание значимости создания и осуществления «новой дидактики» дополнительного и общего педагогического образования: понимания множественности стратегий смысловой обработки данных, роли педагога в выборе наиболее результативных стратегий. Важно понимание того, что в условиях глобализации, цифровизации и прочего значимость педагога возрастает, его роли не просто «трансформируются», они расширяются. И если говорить об «образовании через всю жизнь», педагог из специалиста, сопровождающего и организующего развитие ученика на протяжении нескольких лет обучения в начальной, средней и иногда высшей школе, превращается в (исполняющего разные роли и предлагающего разные модели взаимодействия) с-путника всей человеческой жизни. Сентенции части «глобалистов» о том, что классическая педагогика и педагоги уходят в прошлое, вместе со «смертью» традиционной средней и высшей школы, преждевременны: человека учит и воспитывает другой человек. Заменить человека даже smart-технологиями и ограничить образование самообразованием — нереалистично. В процессе взросления и развития человека происходит лишь одно значимое изменение: нарастает доля взаимного образования и со-творчества: ученик и учитель все чаще меняются местами, они все активнее обмениваются смыслами и как более или менее равноправные, развитые и активные субъекты культуры участвуют в «изобретении» смыслов и значений. Они учатся изобретать их непосредственно в процессе своего взаимодействия с миром и друг с другом. Поэтому для того, чтобы обеспечить развитие дополнительного образования педагогов, необходимо критичное и рефлексивное осознание всех потерь и приобретений от любых и всех «инноваций» и «реноваций», от всех применяемых новых и традиционных технологий и средств обучения и воспитания в дополнительном образовании [16–18]. Дополнительное образование нужно осмыслить как социокультурный институт,

цель которого — обеспечение развития и самореализации детей и молодежи, а также взрослых и пожилых [19]. В частности, педагогам нужно осмыслить возможности и ограничения использования в условиях дополнительного образования дистанционных технологий: в процессе создания и реализации проектов, моделей, систем управления (мониторинга, коррекции) обучающих и воспитательных воздействий и взаимодействий [20]. Особое внимание в мире сейчас обращается на переподготовку учителей со значительным стажем, в том числе пожилых: хотя содержание такой переподготовки нередко привязывается к проблематике глобально-цифровой трансформации, она содержит, на наш взгляд, важную идею и возможность осознания образования как диалогической практики, практики со-творчества смыслов, развития культуры. Получая общие знания и умения в сфере цифровых технологий, в области глобального и подобного образования, педагоги со стажем могут, нередко, увидеть то, чего не видят остальные. Их понимание реальности иное, часто более зрелое, и, что важно, насыщено опытом. Поэтому пожилые и старые люди, включенные в интенсивный обмен с людьми иных возрастных групп, — один из самых мощных и важных каналов сохранения и развития культуры. Их продуктивное и эффективное, полноценное и активное, снабженное системами необходимой переподготовки и соответствующими их возрастным особенностям и нуждам формами образования присутствие в образовании — важное благо, обеспечивающее прогресс образования и остальных сфер страны.

Образование как «мягкая сила» — важный фактор мирового лидерства стран. Такое лидерство начинается с самого начала: с начального общего и дополнительного образования: кружки и клубы по интересам, дополнительные занятия с «репетиторами» и педагогами дополнительного образования, группы продленного дня могут и должны служить общей задаче — повышению качества образования, включая образование педагогическое [21]. На этом пути многие страны говорят как о важности «институционализации глобального гражданства» и глобального образования, так и о значимости учета и продолжения этнических традиций и исторических моделей образования в каждой [22]. Глобализация и этническая спецификация образования в своем продуктивном и эффективном, направленном на развитие человека, социума, культуры, науки и искусства педагогике, взаимодействии обеспечивают качество образования [23; 24], позволяют «заглянуть» в его будущее [25], в том числе в контексте самообразования (спонтанного и «хьюта-



гогического») как основы непрерывной профессиональной, межличностной и личностной (ре)социализации человека [26]. Однако, на наш взгляд, поскольку «глобальное» образование все еще не выработало приоритетов и связанных с ними содержаний, действительно и «гарантированно» предоставляющих человеку, семье, роду, народу возможности сохранения и развития себя, своего природного и культурного мира, этническое, этноспецифическое образование продолжает «выигрывать» в результативности и качестве. Глобальное образование нуждается в серьезной, критической переработке: многие идеи его, декларирующие заботу о природе и культуре, на деле связаны с геноцидными и культурицидными императивами (примерами являются утверждение необходимости «сокращения численности населения» ради сохранения природных ресурсов и природы и идея «устойчивого развития», связанные с возможностью и необходимостью жертвовать свободой и жизнями людей ради первого и второго). Происходит подмена понятий, при которой, говоря о «заботе» человека, общества, бизнеса, государства, учащимся и обучающимся внушаются идеи приоритетности неограниченного потребления и выгоды / барыша, неизбежности конкуренции за «выживание» и экономической стратификации. Идея «выживания» противоположна идее развития: «устойчивое развитие», как показывают события 2020–2021 гг., возможно только в зоне намеренно создаваемой и постоянно поддерживаемой «экстремальности», при которой человек, природа, культура отдаются в жертву неким искусственным нормативам выживания, якобы защищающим от «угроз» реальности, и таким образом от жизни. В качестве «угроз» воспринимаются любые отклонения от этих нормативов, даже те, что не были таковыми еще некоторое время назад и не являются таковыми для других пространств социальных отношений. Противостояние данным симуляциям угроз — качество, которое отчасти развивает так называемое критическое мышление или рефлексию. Но это качество нужно формировать и развивать, в том числе в контексте идей учебной и профессиональной самостоятельности (будущих) педагогов. Этноспецифические модели образования, напротив, в массе своей гораздо более этически и стратегически прозрачны: они ориентируют детей, подростков, юношей, взрослых на заботу о человеке как члене сообщества, культурном и природном существе, живущем в мире и согласовывающем свою жизнь, поступки и отношения, смыслы и ценности с другими существами. Во многих культурах нравственные ценности, передаваемые сис-

темами этноспецифического образования, веками заменяли юридические законы: они есть результат рефлексии законов жизни целого народа, складывавшихся на протяжении его истории, включавшей как стабильные, так и кризисные периоды, учитывающих условия разных социальных и иных пространств. Здесь важно отметить, что сохранение приоритета ценностей и традиций собственной культуры, этноса позволяет даже в условиях «глобализации» сохранять идентичность и понимание истинных приоритетов жизни. Не случайно, в частности, в такой стране, как Индия, есть более четкое и осмысленное понимание издержек глобализма и более критическое отношение к работе ООН [27], чем во многих иных «цивилизованных» странах, имитирующих критику в рамках идей Окна Дж. Овертона [28; 29] и активно пробиравших идеи «устойчивости» ценой жизни и свободы людей Китая [30].

Таким образом, образование XXI в. стоит перед комплексом серьезных проблем и вызовов [31; 32], включая те, что связаны с расширением «возраста» образования на всю жизнь. В решении этих проблем большое значение имеет исследование и поддержание мотивации к получению качественного профессионального и непрофессионального образования [33], в том числе в результате содержательной, структурной и процессуальной модернизации дополнительного и общего образования [34]. Мотивация каждого конкретного учащегося и, позже, обучающегося в современной системе образования так или иначе связана с кардинальными изменениями на всех уровнях, включая уровень государственного управления [35]. Многие государства современности поддерживают модель утилитарно ориентированного образования, стремятся формировать у людей гибкость и готовность изменяться, приспосабливаясь к требованиям меняющегося мира, для чего человеку предписывается минимум необходимых компетенций и стремление к конкуренции с другими людьми и роботами. Но для человека, особенно если он избрал профессию педагога, важны его личностная, межличностная, учебная, профессиональная (и карьерная) идентичность, состоятельность, включенность в мир значимых отношений с другими людьми [36]. В рамках утилитарной модели образования, пестуя эгоцентричного, невежественного, не интересующегося ничем, кроме желаний, человека-потребителя, бизнес и государство подошли к этапу, когда человек действительно стал «квалифицированным», разборчивым потребителем, который стремится получить качественные товары и услуги, отражающие и гарантиру-

ющие ему статусные преимущества. Он хочет жить качественно, но сводит понятие «качества» к социальному успеху: карьерному росту и экономической защищенности. Это, в частности, меняет и намерения многих школьников и студентов в общем и дополнительном образовании [37]: учащиеся и обучающиеся порой видят в нем помеху самореализации, практически на самых ранних этапах отказываясь от самоактуализации, избегают действительного развития как личностей, партнеров, профессионалов. Однако не все педагоги и не все обучающиеся с этим согласны: в работах педагогов, психологов и других можно увидеть, как возрастает значимость «целостности» человека в образовании [38]. Люди стремятся осознавать и реализовывать себя как более или менее целостные и непрерывные, развивающиеся гармонично и в соответствии с собственными нуждами существа [39]. Это, на наш взгляд, очень важное направление современного образования, вносящее вклад в развитие его развивающей модели.

Модели общего и дополнительного образования изменяются [40; 41] вместе с целями образования и его субъектов. Их изменчивость от культуры к культуре, от периода к периоду существования сообщества, от региона к региону, от одного направления подготовки к другому, от одной программы к другой бывает весьма велика, что ставит перед исследователями задачи осмысления стандартизации и индивидуализации, универсальных и частных компетенций, требуемых образованием и формируемых им [42; 43].

Заключение

Современное дополнительное образование для педагогов — область разнонаправленных и активных исканий и исследований, фиксирующих подчас весьма противоречивые, амбивалентные культурно-нравственные, юридические и экономические, идеолого-политические, социально-психологические и дидактико-методические аспекты создания и осуществления различных видов, форматов и технологий дополнительного образования. Многие практики и теоретики отмечают эту множественность, говорят о том, что дополнительное образование педагогов должно быть интегрирующим, поддерживающим интересы и способности специалистов. Это важно и для того, чтобы обеспечить человека нужными для успешной личностной, межличностной и профессиональной (ре)социализации общекультурными и специальными знаниями и умениями, а также сформировать и развить умение и стремление учиться и учить, более или менее универсальные учебные, а затем и профес-

сиональные компетенции. Перспективы исследований в данной области мы связываем с задачами расширения и повышения качества программ подготовки и переподготовки педагогов, в первую очередь за счет внедрения и интенсификации программ, отражающих этноспецифические представления о становлении и развитии человека и общества, программ, предоставляющих человеку знания и умения, позволяющие управлять своим развитием, выстраивать целостное, междисциплинарное понимание себя и мира и быть субъектом культуры.

Литература

1. Абдулгамидова П. М. Специфика дополнительного образования детей как типа образования // Журнал гуманитарных наук. 2017. № 18. С. 3.
2. Алексеева Е. Е. Концепция дополнительного информационного образования учителя в системе дополнительного профессионального образования // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. 2018. № 2 (44). С. 46–54.
3. Арпентьева М. Р. Становление личностью, партнером и профессионалом: критерии и проблемы [Электронный ресурс] // Профессиональная ориентация. 2018. № 1. С. 11–20. URL: <https://niiparadigma.ru/projects/journals/proforientaciya/7/>.
4. Чикалов Н. А., Гасанова Р. Р., Арпентьева М. Р. Тестирование профессиональных интересов: выбор направлений общего и дополнительного образования. Toronto, 2021. 362 с.
5. Андреева А. С. Формирование системы профессионального воспитания обучающихся в условиях непрерывного образования // Устойчивое развитие науки и образования. 2016. № 3. С. 34–38.
6. Personal self-development in the context of global education: the transformation of values and identity / G. K. Kassymova, M. G. Yurkova, T. A. Zhdanko, J. R. Gerasimova, A. Yu. Kravtsov, J. V. Egorova, R. R. Gasanova, L. A. Larionova, M. R. Arpentieva // Bulletin of National Academy of Sciences of the Republic of Kazakhstan. 2019. Vol. 6, № 382. P. 195–200.
7. Self-development management in educational globalization / G. K. Kassymova, G. A. Stepanova, O. P. Stepanova, P. V. Menshikov, M. R. Arpentieva, A. P. Merezchnikov, L. A. Kunakovskaya // International Journal of Education and Information. 2018. № 12. P. 171–176.
8. Sustainable development and perspectives of universalistic trends in the modern world / M. P. Yatsenko, T. V. Melnikova, A. V. Leopa, A. N. Gorodishcheva, S. P. Stumpf, D. V. Rakhinsky // Revista Inclusiones. 2020. Vol. 7. № 3. P. 212–222.
9. Маслоу А. По направлению к психологии бытия. М., 2002. 272 с.
10. Гасанова Р. Р. Проблема изучения индивидуальных образовательных траекторий в дополнительном образовании педагогов // Профессиональное образование в современном мире. 2020. Т. 10, № 3. С. 4053–4063.
11. Гасанова Р. Р. Методологические проблемы изучения персональных траекторий образования в педагогической психологии // Профессиональное образование в современном мире. 2020. Т. 10, № 4. С. 4262–4270.
12. Аниськина Н. Н. Качество дополнительного профессионального образования: новая концепция // Компетентность. 2012. № 9–10. С. 5–13.
13. Аниськина Н. Н. Формирование единых требований для оценки качества дополнительного профессионального образования // Дополнительное профессиональное образование в стране и мире. 2013. № 6 (6). С. 1–5.



14. Грачева Н. В. Центр дополнительного образования как структурное подразделение современной образовательной организации // Образование и воспитание. 2021. № 1 (32). С. 26–30.
15. Громкова М. Т. Андрагогика: теория и практика образования взрослых. М., 2005. 495 с.
16. Груздев М. В., Тарханова И. Ю. Становление «новой дидактики» педагогического образования в условиях глобальной технологического обновления и цифровизации // Ярославский педагогический вестник. 2019. № 3 (108). С. 47–53.
17. Данильченко В. М. Проблема развития образования в России в контексте глобального образования // Интеграция образования. 2004. № 1 (34). С. 11–17.
18. Дмитриев И. В., Субботина О. В., Веснина А. С. Новые технологии и средства обучения в дополнительном образовании как тренд современного образования // Научно-педагогическое обозрение. 2021. № 1 (35). С. 57–64.
19. Дополнительное образование социокультурный институт самореализации детей и молодежи (к 100-летию системы дополнительного образования): материалы Всерос. науч.-практ. конф. Орел, 2019. 248 с.
20. Едренкина М. В. Возможности применения дистанционных образовательных технологий в обучении конструированию в условиях дополнительного образования // Chronos. 2021. Т. 6, № 1 (51). С. 21–23.
21. Антонова Н. Л., Сущенко А. Д., Попова Н. Г. «Мягкая сила» высшего образования как фактор мирового лидерства // Образование и наука. 2020. Т. 22, № 1. С. 31–58. DOI: 10.17853/1994-5639-2020-1-31-58.
22. Institutionalizing Global Citizenship: A Critical Analysis of Higher Education Programs and Curricula / F. Aktas, K. Pitts, J. Richards, I. Silova // Journal of Studies in International Education. 2016. Vol. 21, Iss. 1. P. 65–80. DOI: 10.1177/1028315316669815.
23. Bakhtiari S. Globalization and Education: Challenges and Opportunities. // International Business & Economics Research Journal (IBER). 2011. Vol. 5 (2). P. 97–102. DOI: 10.19030/iber.v5i2.3461.
24. Global Education Guidelines Concepts and Methodologies on Global Education for Educators and Policy Makers [Электронный ресурс]. Lisbon, 2008. 87 p. URL: <https://developmenteducation.ie/media/documents/GEguidelines-web.pdf> (дата обращения: 10.03.2021)
25. FUTURES OF EDUCATION. Collection of Essays on Global Education (within the framework of the UNESCO project "FUTURES OF EDUCATION") [Электронный ресурс]. Moscow, 2019. 92 p. URL: http://instao.ru/images/lzdaniya/БУДУЩЕЕ_ОБРАЗОВАНИЯ_СБОРНИК_ЭССЕ_ПО_ГЛОБАЛЬНОМУ_ОБРАЗОВАНИЮ_в_рамках_проекта_ЮНЕСКО/FUTURES_OF_EDUCATION.pdf (дата обращения: 10.03.2021).
26. Glotov M. B., Lobanov N. A. Self-education as continuous professional socialization of man // Lifelong learning continuous education for sustainable development. 2014. Vol. 12, part 1. P. 318–321.
27. Gurumurthy A., Chami N. Towards a Global Digital Constitutionalism: A Radical New Agenda for UN75 // Development. 2021. 03 May. P. 1. DOI: 10.1057/s41301-021-00287-z.
28. Dernbach J. C., Cheever F. Sustainable Development and Its Discontents [Электронный ресурс]. URL: https://digitalcommons.du.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1021&context=law_facpub (дата обращения: 01.07.2021)
29. Revisiting Sustainable Development [Электронный ресурс]. Geneva, Switzerland: United Nations Research Institute for Social Development, 2015. 414 p. URL: <https://www.unrisd.org/80256B3C005BCCF9/%28httpAuxPages%29/C2AEB5C9B61EB7E0C1257E27005BF8E7/%24file/III-Revisiting+Sustainable+Development.pdf> (дата обращения: 01.07.2021).
30. Xi Jinping Delivers an Important Speech at the General Debate of the 75th Session of the United Nations (UN) General Assembly [Электронный ресурс]. URL: https://www.fmprc.gov.cn/mfa_eng/zxxx_662805/t1817766.shtml (дата обращения: 01.07.2021).
31. Hughes C. Educating for the Twenty-First Century: Seven Global Challenges. New York: Brill: UNESCO IBE, 2018. 180 p. DOI: 10.1163/9789004381032.
32. Kasworm C. E. Setting the stage: Adults in higher education // New directions for student services. Special Issue: Meeting the Special Needs of Adult Students. 2003. Vol. 102. P. 3–10. DOI: 10.1002/ss.83.
33. Koshkin A. P., Abramov R. A., Rozhina E. Y. Role of Social Representations in Student Motivation for Acquiring Further Education // Interchange. 2018. Vol. 49. P. 313–341. DOI: 10.1007/s10780-018-9328-3.
34. Kukanova E. V. Modernization of additional professional education: the social and pedagogical context // Lifelong learning continuous education for sustainable development. 2015. Vol. 13, part 2. P. 203–206.
35. Marusina O. S. Global aspects of the development of higher education in the modern world as the main determinants of a radical change in public administration of this sphere // Публічне урядування. 2018. Vol. 5 (15). P. 144–156.
36. Meijers F., Wijers G. Flexibilisation or career identity? // Adult education and social responsibility: Reconciling the irreconcilable? / eds. D. Wildermeersch, M. Finger, T. Jansen. New York: Peter Lang GmbH., 2008. P. 73–95.
37. Merenkov A. V., Sushchenko A. D. How Students Develop and Meet Their Need for Additional Education // Вопросы образования. 2016. № 3. P. 150–163. DOI: 10.17323/1814-9545-2016-3-204-223.
38. Peretyagina N. N. Holistic education: a strategy of the learning planet? // Lifelong learning continuous education for sustainable development. 2014. Vol. 2, part 1. P. 83–85.
39. Попова И. П. влияние дополнительного профессионального образования на положение работников различных социально-профессиональных групп // Социологические исследования. 2010. № 2. С. 92–100.
40. Шипунова Т. С. Модели дополнительного образования: проблемы и пути решения // Partnerships in Additional Vocational Education. 2017. DOI: 10.13140/RG.2.2.19244.62080.
41. Standish A. What is global education and where is it taking us? // The Curriculum Journal. 2014. Vol. 25, Iss. 2. P. 166–186. DOI: 10.1080/09585176.2013.870081.
42. Towler C., Woolner P., Wall K. Exploring teachers' and students' conceptions of learning in two further education colleges // Journal of Further and Higher Education. 2011. Vol. 35, № 4. P. 501–520. DOI: 10.1080/0309877X.2011.590582.
43. Volkov G. Postgraduate and supplementary professional education in Russia // Russian Education & Society. 1998. Vol. 40, № 9. P. 42–59.

References

1. Abdulgamidova P. M. Spetsifika dopolnitel'nogo obrazovaniya detey kak tipa obrazovaniya [Specificity of additional education for children as a type of education]. *Journal of the Humanities*, 2017, no. 18, pp. 3. (In Russian).
2. Alekseeva E. E. Kontseptsiya dopolnitel'nogo informatsionnogo obrazovaniya uchitelya v sisteme dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya [The concept of additional teacher education in the system of additional vocational education]. *News of the Baltic State Academy of Fishing Fleet: Psychological and Pedagogical Sciences*, 2018, no. 2 (44), pp. 46–54. (In Russian).
3. Arpentieva M. R. Stanovlenie lichnost'yu, partnerom i professionalom: kriterii i problemy [Becoming a person, partner and

- professional: criteria and problems]. *Vocational Guidance*, 2018, vol. 1, pp. 11–20. Available at: <https://niiparadigma.ru/projects/journals/proforientaciya/7/>. (In Russian).
4. Chikalov N. A., Gasanova R. R., Arpentieva M. R. Testirovanie professional'nyh interesov: vybor napravlenij obshchego i dopolnitel'nogo obrazovaniya [Testing professional interests: choosing areas of general and additional education]. Toronto, 2021, 362 p. (In Russian).
 5. Andreeva A. S. Formirovaniye sistemy professional'nogo vospitaniya obuchayushchikhsya v usloviyakh nepreryvnogo obrazovaniya [Formation of vocational upbringing in the continuous education]. *Sustainable Development of Science and Education*, 2016, no. 3, pp. 34–38. (In Russian).
 6. Kassymova G. K., Yurkova M. G., Zhdanko T. A., Gerasimova J. R., Kravtsov A. Yu., Egorova J. V., Gasanova R. R., Larionova L. A., Arpentieva M. R. Personal self-development in the context of global education: the transformation of values and identity. *Bulletin of National Academy of Sciences of the Republic of Kazakhstan*, 2019, vol. 6, no. 382, pp. 195–200. (In English).
 7. Kassymova G. K., Stepanova G. A., Stepanova O. P., Menshikov P. V., Arpentieva M. R., Merezchnikov A. P., Kunakovskaya L. A. Self-development management in educational globalization. *International Journal of Education and Information*, 2018, no. 12, pp. 171–176. (In English).
 8. Yatsenko M. P., Melnikova T. V., Leopa A. V., Gorodishcheva A. N., Stumpf S. P., Rakhinsky D. V. Sustainable development and perspectives of universalistic trends in the modern world. *Revista Inclusiones*, 2020, vol. 7, no. 3, pp. 212–222. (In English).
 9. Maslow A. Po napravleniyu k psikhologii bytiya [Towards the psychology of being]. Moscow, 2002, 272 p. (In Russian).
 10. Gasanova R. R. Problema izucheniya individual'nykh obrazovatel'nykh trayektoriy v dopolnitel'nom obrazovanii pedagogov [The problem of studying individual educational trajectories in additional education of teachers]. *Professional Education in the Modern World*, 2020, vol. 10, no. 3, pp. 4053–4063. (In Russian).
 11. Gasanova R. R. Metodologicheskiye problemy izucheniya personal'nykh trayektoriy obrazovaniya v pedagogicheskoy psikhologii [Methodological problems of studying personal educational trajectories in pedagogical psychology]. *Professional Education in the Modern World*, 2020, vol. 10, no. 4, pp. 4262–4270. (In Russian).
 12. Aniskina N. N. Kachestvo dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya: novaya kontseptsiya [The quality of additional professional education: a new concept]. *Competence*, 2012, no. 9–10, pp. 5–13. (In Russian).
 13. Aniskina N. N. Formirovaniye yedinykh trebovaniy dlya otsenki kachestva dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya [Formation of uniform requirements for assessing the quality of additional professional education]. *Additional Professional Education in the Country and the World*, 2013, no. 6 (6), pp. 1–5. (In Russian).
 14. Gracheva N. V. Tsentr dopolnitel'nogo obrazovaniya kak strukturnoye podrazdeleniye sovremennoy obrazovatel'noy organizatsii [Center for Continuing Education as a structural subdivision of a modern educational organization]. *Education and Upbringing*, 2021, no. 1 (32), pp. 26–30. (In Russian).
 15. Gromkova M. T. Andragogika: teoriya i praktika obrazovaniya vzroslykh [Andragogy: theory and practice of adult education]. Moscow, 2005, 495 p. (In Russian).
 16. Gruzdev M. V., Tarkhanova I. Yu. Stanovleniye "novoy didaktiki" pedagogicheskogo obrazovaniya v usloviyakh global'nogo tekhnologicheskogo obnoveniya i tsifrovizatsii [Formation of "new didactics" of pedagogical education in the context of global technological renewal and digitalization]. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 2019, no. 3 (108), pp. 47–53. (In Russian).
 17. Danilchenko V. M. Problema razvitiya obrazovaniya v rossii v kontekste global'nogo obrazovaniya [Development of education in Russia in global context]. *Integration of Education*, 2004, no. 1 (34), pp. 11–17. (In Russian).
 18. Dmitriyev I. V., Subbotina O. V., Vesnina A. S. Novyye tekhnologii i sredstva obucheniya v dopolnitel'nom obrazovanii kak trend sovremennogo obrazovaniya [New technologies and learning tools in additional education as a trend of modern education]. *Pedagogical Review*, 2021, no. 1 (35), pp. 57–64. (In Russian).
 19. Dopolnitel'noye obrazovaniye sotsiokul'turnyy institut samorealizatsii detey i molodezhi (k 100-letiyu sistemy dopolnitel'nogo obrazovaniya). [Additional education a socio-cultural institution for self-realization of children and youth (to the 100th anniversary of the system of additional education)]. *Materials of the All-Russian scientific-practical conference*. Oryol, 2019. 248 p. (In Russian).
 20. Edrenkina M. V. Vozmozhnosti primeneniya distantsionnykh obrazovatel'nykh tekhnologiy v obuchenii konstruirovaniyu v usloviyakh dopolnitel'nogo obrazovaniya [Possibilities of using distance learning technologies in teaching technical design in the conditions of additional education]. *Chronos*, 2021, vol. 6, no. 1 (51), pp. 21–23. (In Russian).
 21. Antonova N. L., Sushchenko A. D., Popova N. G. «Myagkaya sila» vysshego obrazovaniya kak faktor mirovogo liderstva [Soft Power of Higher Education as a Global Leadership Factor]. *The Education and Science Journal*, 2020, vol. 22, no. 1, pp. 31–58. DOI: 10.17853/1994-5639-2020-1-31-58. (In Russian).
 22. Aktas F., Pitts K., Richards J., Silova I. Institutionalizing Global Citizenship: A Critical Analysis of Higher Education Programs and Curricula. *Journal of Studies in International Education*, 2016, vol. 21, iss. 1, pp. 65–80. DOI: 10.1177/1028315316669815. (In English).
 23. Bakhtiari S. Globalization and Education: Challenges and Opportunities. *International Business & Economics Research Journal (IBER)*, 2011, vol. 5 (2), pp. 97–102. DOI: 10.19030/iber.v5i2.3461. (In English).
 24. Global Education Guidelines Concepts and Methodologies on Global Education for Educators and Policy Makers. Lisbon, 2008, 87 p. Available at: <https://developmenteducation.ie/media/documents/GEguidelines-web.pdf> (accessed 10.03.2021). (In English).
 25. FUTURES OF EDUCATION. Collection of Essays on Global Education (within the framework of the UNESCO project "FUTURES OF EDUCATION"). Moscow, 2019. 92 p. Available at: http://instrao.ru/images/Izdaniya/БУДУЩЕЕ_ОБРАЗОВАНИЯ_СБОРНИК_ЭССЕ_ПО_ГЛОБАЛЬНОМУ_ОБРАЗОВАНИЮ_в_рамках_проекта_ЮНЕСКО/FUTURES_OF_EDUCATION.pdf (accessed 10.03.2021). (In English).
 26. Glotov M. B., Lobanov N. A. Self-education as continuous professional socialization of man. *Lifelong learning continuous education for sustainable development*, 2014, vol. 12 (1), pp. 318–321. (In English).
 27. Gurumurthy A., Chami N. Towards a Global Digital Constitutionalism: A Radical New Agenda for UN75. *Development*, 2021, May 3, p. 1. DOI: 10.1057/s41301-021-00287-z. (In English).
 28. Dernbach J. C., Cheever F. Sustainable Development and Its Discontents. Available at: https://digitalcommons.du.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1021&context=law_facpub (accessed 01.07.2021). (In English).
 29. Revisiting Sustainable Development. Geneva, Switzerland, United Nations Research Institute for Social Development, 2015, 414 p. Available at: <https://www.unrisd.org/80256B3C005BCCF9/%28httpAuxPages%29/C2AEB5C9B61EB7E0C1257E27005BF8E7/%24file/III-Revisiting+Sustainable+Development.pdf> (accessed 01.07.2021). (In English).
 30. Xi Jinping Delivers an Important Speech at the General Debate of the 75th Session of the United Nations (UN) General Assembly. Available at: https://www.fmprc.gov.cn/mfa_eng/zxxx_662805/t1817766.shtml (accessed 01.07.2021). (In English).
 31. Hughes C. Educating for the Twenty-First Century: Seven Global Challenges. New York, Brill, UNESCO IBE, 2018, 180 p. DOI: 10.1163/9789004381032. (In English).
 32. Kasworm C. E. Setting the stage: Adults in higher education. New directions for student services. *Special Issue: Meeting the Special Needs of Adult Students*, 2003, vol. 102, pp. 3–10. DOI: 10.1002/ss.83. (In English).



33. Koshkin A. P., Abramov R. A., Rozhina E. Y. Role of Social Representations in Student Motivation for Acquiring Further Education. *Interchange*, 2018, vol. 49, pp. 313–341. DOI: 10.1007/s10780-018-9328-3. (In English).
34. Kukanova E. V. Modernization of additional professional education: the social and pedagogical context. *Lifelong learning continuous education for sustainable development*, 2015, vol. 13, part 2, pp. 203–206. (In English).
35. Marusina O. S. Global aspects of the development of higher education in the modern world as the main determinants of a radical change in public administration of this sphere. *Public Governance*, 2018, vol. 5 (15), pp. 144–156. (In English).
36. Meijers F., Wijers G. Flexibilisation or career identity? *Adult education and social responsibility: Reconciling the irreconcilable?* Eds. D. Wildermeersch, M. Finger, T. Jansen. New York, Peter Lang GmbH., 2008, pp. 73–95. (In English).
37. Merenkov A. V., Sushchenko A. D. How Students Develop and Meet Their Need for Additional Education. *Educational Studies Moscow*, 2016, no. 3, pp. 150–163. DOI: 10.17323/1814-9545-2016-3-204-223. (In English).
38. Peretyagina N. N. Holistic education: a strategy of the learning planet? *Lifelong learning continuous education for sustainable development*, 2014, vol. 2, part 1, pp. 83–85. (In English).
39. Popova I. P. The influence of supplementary professional education on the position of workers of various social and professional groups. *Sociological Research*, 2010, no. 2, pp. 92–100. (In Russian).
40. Shipunova, T. Additional education models: issues and solutions // *Partnerships in Additional Vocational Education*. 2017. DOI: 10.13140/RG.2.2.19244.62080. (In Russian).
41. Standish A. What is global education and where is it taking us? *The Curriculum Journal*, 2014, vol. 25, iss. 2, pp. 166–186. DOI: 10.1080/09585176.2013.870081. (In English).
42. Towler C., Woolner P., Wall K. Exploring teachers' and students' conceptions of learning in two further education colleges. *Journal of Further and Higher Education*, 2011, vol. 35, no. 4, pp. 501–520. DOI: 10.1080/0309877X.2011.590582. (In English).
43. Volkov G. Postgraduate and supplementary professional education in Russia. *Russian Education & Society*, 1998, vol. 40, no. 9, pp. 42–59. (In English).

УДК/UDC 378

А. П. Исаев, Л. В. Плотников

A. Isaev, L. Plotnikov

АКТУАЛЬНОСТЬ МЯГКИХ НАВЫКОВ И ПРОБЛЕМЫ ИХ ФОРМИРОВАНИЯ У МОЛОДЫХ ИНЖЕНЕРОВ

SOFT SKILLS AND THE CHALLENGES OF SHAPING THEM AMONG YOUNG ENGINEERS

Введение. Статья посвящена мягким навыкам (soft skills), которые необходимы молодым инженерам, начинающим профессиональную карьеру. Задачи исследования состояли в том, чтобы определить оптимальный состав мягких навыков, наиболее востребованный у работодателей; оценить их значимость для успешного начала профессиональной карьеры молодых инженеров; выявить основные проблемы формирования мягких навыков в образовательном процессе инженерного бакалавриата вуза.

Методология. В исследовании использовались методы экспертной оценки, письменного опроса, устной беседы, контент-анализа, статистического, системного и структурно-логического анализа. В качестве экспертов выступали руководители и инженеры конструкторских и технологических подразделений крупных промышленных предприятий, преподаватели инженерных дисциплин университета и студенты старших курсов инженерного бакалавриата. Сделан обзор исследований, посвященных анализу и оценке мягких навыков в работе инженеров в раз-

ных областях деятельности, проведенных зарубежными и отечественными специалистами.

Результаты эмпирического исследования показали, какие мягкие навыки оцениваются молодыми инженерами и руководителями подразделений промышленных предприятий как наиболее необходимые и более значимые для успешного начала карьеры выпускников вуза по сравнению со многими профессиональными компетенциями. На их основе составлена группировка наиболее востребованных мягких навыков. Приведены результаты сравнительного анализа выделенных мягких навыков на основе оценок их значимости, сделанных разными категориями участников исследования. Предложено объяснение результатов исследования, в том числе расхождения в полученных оценках значимости мягких навыков, выявлен ряд причин, препятствующих их формированию в вузовском обучении.

Заключение. Выделены мягкие навыки, которые могут рассматриваться в качестве приоритетных для успешного начала профессиональной карьеры моло-