

эпохи: осознанность достижения результата проектной деятельности; инициативная творческая самостоятельность; самоменеджмент; коммуникация и кооперация; интеграция и системный подход к решению проблемы [2].

Обоснованность наших предложений подтверждается данными исследований, проведенными учеными в разных странах, реализующих идеи STEAM-образования. Например, A. Harris и L.R. de Bruin приводят данные, свидетельствующие о том, что учебная деятельность в рамках STEAM, основанная на сотрудничестве педагогов и детей в классе, способствует развитию критического и творческого мышлению [5]. Это, в свою очередь, влияет на повышение уровня взаимосвязанности и междисциплинарности обучения. Conradty C., Vogner F.X. считают, что творчество обучающихся – это сложный вид деятельности, который трудно оценивать, но при этом он вводит новые импульсы в STEM-образование, и ведет к лучшему восприятию науки подростками [4]. Поэтому предпринимаются все более активные усилия для интеграции традиционного творчества (искусств) в преобразование STEM в STEAM.

Проведенное авторами статьи анкетирование среди учителей Республики Татарстан, преподающих различные предметы, показало, что проблема подготовки выпускников общеобразовательных учреждений к вызовам нового времени актуальна как никогда: только 25% опрошенных респондентов осведомлены о том, что существуют международные программы по оценке качества образования, менее 10% знают о существующих в мире и стране программах STEM и STEAM образования. Эти данные свидетельствуют о том, что на передний план выходит не только проблема готовности педагогов к реализации новых образовательных программ, но и проблема подготовки будущих педагогов к осуществлению практико-ориентированной образовательной деятельности, основанной на формировании проектно-исследовательских компетенций.

Литература

1. Конюшенко С. М., Жукова М. С., Мошева Е. А. *STEM vs STEAM – образование: изменение понимания того, как учить* // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. - 2018. - № 2 (44). - С. 99-103.
2. Савинова С. Ю., Шубнякова Н. Г. *Проектная деятельность в профессиональной подготовке бакалавров-менеджеров* // Инновационные проекты и программы в образовании. - 2015. - № 5. - С. 46-52.3.
3. Фролов, А. В. *Реформа инновационной системы США: от STEM к STEAM-образованию* // Alma mater. - 2013. - № 1. - С. 101-105.
4. Фролов А. В. *Роль STEM-образования в «новой экономике» США* // Вопросы новой экономики. - 2010. - № 4 (16). - С. 80-90.
5. Conradty C., Vogner F. X. *From STEM to STEAM: How to Monitor Creativity* // Creativity Research Journal. - 2018. - No. 30(3). - Pp. 233-240.
6. Harris A., de Bruin L.R. *Secondary school creativity, teacher practice and STEAM education: An international study* // Journal of Educational Change. - 2018. - No. 19(2). - Pp. 153-179.

УДК 378.1

Е.В. Асафова, к.п.н., доцент
О.В. Вашетина, к.п.н., доцент
Казанский федеральный (Приволжский) университет
г. Казань, Россия

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ САМОРАЗВИТИЕ СТУДЕНТОВ МАГИСТРАТУРЫ, БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ОРГАНИЗАЦИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена необходимостью профессионального саморазвития личности педагога, что является важным в ситуации современного обновления

образовательной системы. Педагог, направленный на постоянное профессиональное и творческое саморазвитие, более успешно включается в инновационные преобразования образовательного процесса, что рассматривается как основной источник качества образовательной деятельности. Поэтому в ходе подготовки студентов к последующей педагогической деятельности важно создавать условия для их профессионально-педагогического саморазвития. Данная работа направлена на выявление изменений в готовности к профессионально-педагогическому саморазвитию у студентов, будущих преподавателей, при обучении в педагогической магистратуре. На основе проведенного нами анализа базовых компонентов профессионально-педагогического саморазвития сделан вывод, что готовность к профессиональному саморазвитию повышается в ходе обучения. Разница (неравномерность) в готовности студентов магистратуры к профессиональному саморазвитию определяется наличием педагогического образования и опыта педагогической деятельности. Сделано заключение, что установление актуальной готовности магистрантов к профессионально-педагогическому саморазвитию позволяет моделировать, проектировать и конструировать образовательный процесс как персонифицированную подготовку к последующей педагогической деятельности.

Ключевые слова: высшее образование, педагогическая магистратура, студенты, профессионально саморазвитие, компоненты готовности к профессионально-педагогическому саморазвитию

*E. V. Asafova, PhD, Associate professor
O. V. Vashetina, PhD, Associate professor
Kazan (Volga region) Federal University
Kazan, Russia*

PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL SELF-DEVELOPMENT OF MASTER STUDENTS, FUTURE TEACHERS OF VOCATIONAL AND HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Abstract. *The relevance of the study is based on the need for professional self-development of teacher's personality, which is important in the situation of modern renewal of the educational system. A teacher, aimed at continuous professional and creative self-development, is more successfully included in the innovative transformation of the educational process, which is considered as the main source of quality educational activities. Therefore, in the process of preparing students for subsequent pedagogical activity, it is important to create conditions for their professional and pedagogical self-development. This work is aimed at identifying changes in the readiness for professional and pedagogical self-development among pre-service teachers during their training in a pedagogical magistracy. Based on our analysis of the basic components of professional and pedagogical self-development, it was concluded that readiness for professional self-development increases during the course of training. The difference (unevenness) in the readiness of graduate students to professional self-development is determined by previous pedagogical education and experience. It was concluded that diagnosis of the actual readiness of master students for professional and pedagogical self-development allows us to model, design and construct educational process as a personalized preparation for subsequent pedagogical activity.*

Keywords: *higher education, pedagogical magistracy, pre-service teachers, professional self-development, components of readiness for professional and pedagogical self-development*

В современном мире происходит трансформация представлений о целях, функциях и результатах образовательной деятельности. Идея саморазвития является важным ценностным элементом современного образования, что определяет подготовку будущих педагогов. Так, система высшего педагогического образования ориентирована на решение задач подготовки педагогов, компетентных, способных к постоянному профессиональному росту. Иначе, современная образовательная парадигма предполагает формирование готовности педагога к саморазвитию и непрерывному самообразованию.

Саморазвитие как важное свойство личности наряду с другими сторонами и свойствами личности, к которым отнесены профессиональное самоопределение, профессиональная позиция, профессиональное мировоззрение, профессионально

важные качества, знания, умения, навыки, профессиональная активность, профессиональная направленность рассматриваются предпосылками профессионального развития [4]. В свою очередь, отсутствие ориентации на будущую профессию затрудняет процесс профессионального саморазвития [2].

Высшее образование должно учитывать подобные проблемы и обеспечивать благоприятный переход к работе, стимулируя студентов к обучению для того, чтобы они были конкурентоспособными. Ввиду постоянного развития рынка труда, существуют некоторые факторы, оказывающие значительное влияние и формирующие необходимость создания четкой стратегии для студентов [11]. Успешность профессионального становления специалиста зависит от сформированной готовности к саморазвитию уже на этапе его профессиональной подготовки [8]. В.И. Андреев считает, что процесс образования необходимо строить на основе обучения студентов способам саморазвития [1; 61]. Для реализации этих задач педагогическое образование нового типа предполагает дальнейшее совершенствование технологического компонента. Создание развивающей образовательной среды, обеспечивающей возможности по раскрытию в студентах, будущих педагогах, потенциала саморазвития, благоприятно сказывается на его педагогической подготовке и определяет последующее профессиональное саморазвитие. Чем полнее студент использует возможности образовательной среды как субъект, тем активнее происходит его саморазвитие [2].

Основываясь на анализе политики подготовки учителей в 25 странах, в отчете ОЭСР (Организация экономического сотрудничества и развития), озаглавленном «Вопросы о преподавании», делается вывод о том, что подготовка учителя является наиболее важным фактором в системе образования и вторым по значимости фактором (уступающим лишь семейному происхождению) среди различных аспектов, влияющих на успеваемость учащихся [14]. Таким образом, направленность студентов, будущих педагогов, на саморазвитие является важнейшим фактором их профессионально-личностного становления. Профессиональное обучение учителей вызывает все больший интерес как один из способов поддержать все более и более сложные навыки, которые необходимо усвоить студентам при подготовке к дальнейшему обучению и работе в XXI веке. Различные формы обучения необходимы для развития у студентов таких навыков, как глубокое овладение сложным содержанием, критическое мышление, комплексное решение проблем, эффективное общение и сотрудничество, а также саморегуляция. В свою очередь, эффективное профессиональное развитие необходимо, чтобы помочь педагогам изучать и совершенствовать педагогику, необходимую для обучения этим навыкам [12; 5]. Более того, чтобы приобрести качества, подобные упомянутым выше, педагоги должны сами участвовать в непрерывном развитии, но, что кажется еще более важным, они должны осознавать эту потребность уже во время учебы в институте [15; 32].

Профессионально-педагогическое саморазвитие можно рассматривать как один из основных источников повышения качества деятельности преподавателя. Педагоги постоянно изучают новые технологии и способы взаимодействия с учениками [13]. Разнообразие технологий реализации педагогического образования, ориентированных на повышение качества подготовки учителя, предполагает последующее включение выпускников в инновационную профессиональную деятельность.

Профессионально-педагогическое саморазвитие основано на повышении уровня творческой активности, самостоятельности, мобильности в условиях освоения востребованных обществом профессиональных компетенций. Готовность к профессионально-педагогическому развитию выступает внутренним условием для повышения профессионально-педагогической культуры. В системе образования в ходе подготовки к последующей педагогической деятельности необходимо создавать условия для профессионально-педагогического развития студентов. На ступени

педагогической магистратуры, ориентированной на подготовку студентов к последующей преподавательской, проектировочной, исследовательской деятельности, должны быть созданы условия для повышения готовности личности к профессиональному саморазвитию. Преподаватели достигают готовность через обучение и профессиональную подготовку перед началом профессиональной деятельности и во время непрерывного профессионального развития после начала работы [16; 72].

Готовность обучающихся к будущей профессии традиционно измеряется с помощью средств, которыми обычно располагают преподаватели университетов и институтов: оценки на экзаменах, отзывы преподавателей о практике преподавания, а также итоговая оценка на выпускных государственных экзаменах [15; 32]. Однако одним из важных педагогических этапов по овладению будущими педагогами умениями профессионально-личностного саморазвития является, по мнению Сманцер, диагностика начального уровня профессионально-личностного саморазвития студентов [6].

Цель настоящего исследования - выявление изменений в парциальной готовности к профессионально-педагогическому саморазвитию у студентов, будущих преподавателей, в ходе обучения в педагогической магистратуре. Парциальную готовность к профессионально-педагогическому саморазвитию будущего педагога можно понимать как его готовность к саморазвитию с точки зрения изменения различных составляющих профессиональной деятельности (мотивация, способность к самостоятельной организации собственной деятельности, коммуникативная компетентность, уровень морально-волевых качеств и т.д.) [5].

В эмпирическом исследовании (2018-2019 гг.) принимали участие студенты педагогической магистратуры Казанского федерального университета, обучающиеся по профилям «Педагогика высшего образования» и «Педагогика профессионального образования». Был проведен опрос среди 44 магистрантов первого и второго года обучения. Общая выборка включала студентов, завершивших первую ступень высшего педагогического образования (уровень бакалавриата) и или не имеющих педагогического образования, а также студентов с опытом педагогической деятельности (работающих в образовательных организациях) и студентов, начавших обучение в магистратуре сразу после завершения предыдущей ступени высшего образования.

При выполнении работы были применены методы анкетирования, тестирования, анализа и сопоставления полученных результатов, методы математической статистики. Анкета для студентов, обучающихся по программам профессионального образования, была любезно предоставлена Институтом педагогики университета им. Ю.Либиха (Гиссен, Германия), отделением профессиональной педагогики (руководитель – проф. Марианне Фризе, разработчик анкеты – дипломированный специалист Лаура Гронерт). В ходе исследования была применена диагностическая методика по определению уровня парциальной готовности к профессионально-педагогическому саморазвитию [9; 311-313]. Эта методика позволяет провести самооценку сформированности умений и навыков саморазвития по следующим компонентам – мотивационному, когнитивному, нравственно-волевому, гностическому, организационному, коммуникативному, а также по способности к самоуправлению. Особенностью диагностики является обратная взаимосвязь между количеством баллов, которые набирает респондент в ходе самооценки, и его готовностью к профессиональному саморазвитию. Достоверность полученных результатов оценивали по критерию Стьюдента ($P \geq 0,95$).

В ходе выполнения исследования было определено, что студенты первого курса оценивают мотивационный, нравственно-волевой компоненты и способность к самоуправлению несколько выше, чем студенты второго курса (Рис.1). Эти компоненты профессионально-педагогического саморазвития включают следующие

характеристики: наличие стойких познавательных интересов в области педагогики и психологии, потребность в психолого-педагогическом самообразовании, целеустремленность, самостоятельность, трудоспособность, самоконтроль и многие другие. В то же время полученные результаты указывают на более высокую готовность у студентов второго курса к последующему профессионально-педагогическому развитию. Можно предположить, что в ходе решения теоретических и практических учебно-профессиональных задач, а также поисковой научно-исследовательской работы студенты педагогической магистратуры приобретают опыт и осознают значимость непрерывного образования для педагогической деятельности. В процессе непрерывного образования и саморазвития личности происходит достижение уровня профессиональной компетентности, повышение личной ответственности и самостоятельности в педагогической деятельности, формирование готовности к непрерывному совершенствованию [3].

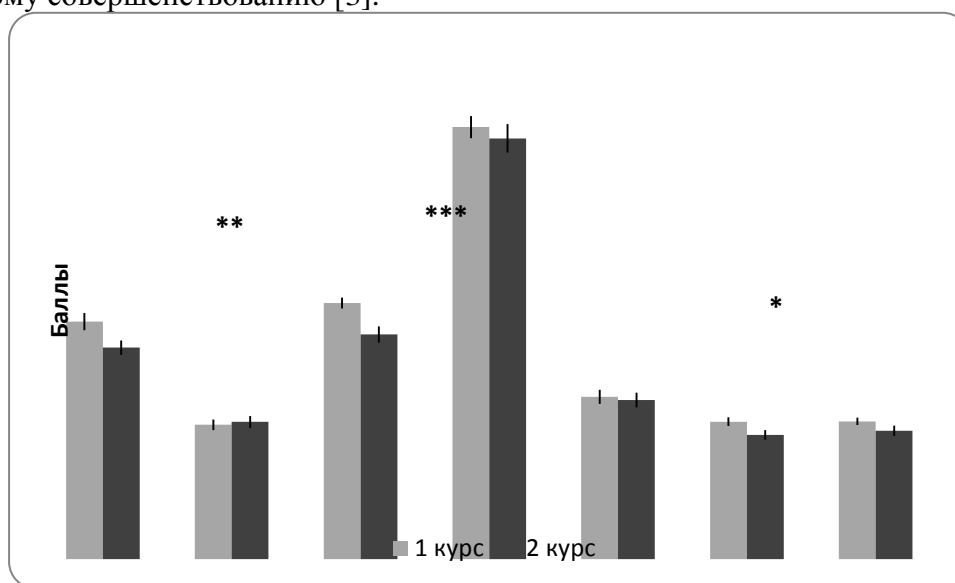


Рис.1. Парциальная готовность магистрантов 1 и 2 курса к профессионально-педагогическому саморазвитию; I-VII – компоненты профессионально-педагогического саморазвития: I- мотивационный, II- когнитивный, III- нравственно-волевой, IV- гностический, V- организационный, VI- способность к самоуправлению, VII- коммуникативный; * - различия достоверны ($P \geq 0,95$), ** - ($P \geq 0,99$), ***- ($P \geq 0,999$).

Сравнивая данные по самооценке сформированности умений и навыков саморазвития студентами педагогической магистратуры первого курса с полученными нами ранее [10], можно заметить их сходство. Данные опроса свидетельствуют о высоких абсолютных значениях большинства компонентов готовности магистрантов к профессионально-педагогическому саморазвитию, что соответствует относительным значениям 70-85% от максимально возможной суммы баллов. Однако это указывает на невысокий уровень готовности к дальнейшему профессионально-педагогическому развитию. Низкий и средний уровни готовности к профессиональному саморазвитию показаны более чем у половины студентов - будущих педагогов в диагностическом эксперименте другими исследователями [7].

Мы обнаружили, что студенты, имеющие педагогическое образование, по сравнению со студентами, не получившими его на предыдущем уровне подготовки в вузе, выше оценивают когнитивный компонент профессионально-педагогического саморазвития (Рис.2).

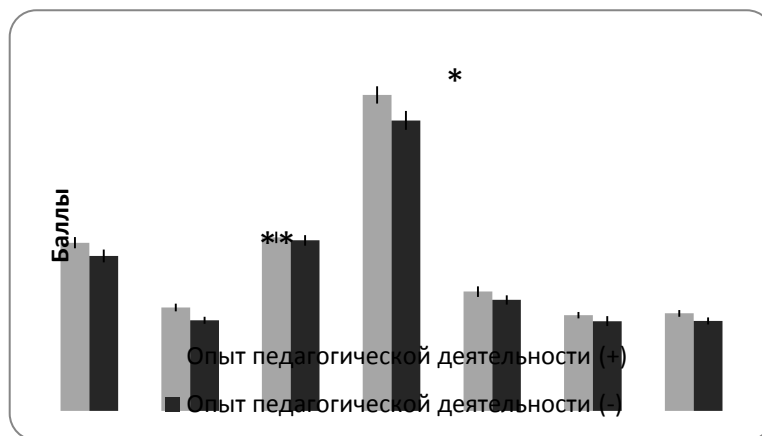


Рис.2. Самооценка студентами педагогической магистратуры, имеющими и не имеющими педагогического образования, компонентов профессионально-педагогического саморазвития (обозначения компонентов I-VII те же, что на рисунке 1); * - различия достоверны ($P \geq 0,95$).

В состав когнитивного компонента профессионально-педагогического саморазвития входят общеобразовательные, специальные (предметные), психолого-педагогические и методические знания и умения. Закономерно, что студенты, завершившие определенный уровень педагогического образования (бакалавриат), оценивают эти знания и умения выше. Как следствие, студенты без предыдущего этапа педагогической подготовки показывают более высокую готовность к профессиональному саморазвитию.

Аналогичные различия по когнитивному компоненту профессионально-педагогического саморазвития студентов педагогической магистратуры получены при сравнении двух групп студентов: имеющих педагогический опыт и не имеющих его (Рис.3).

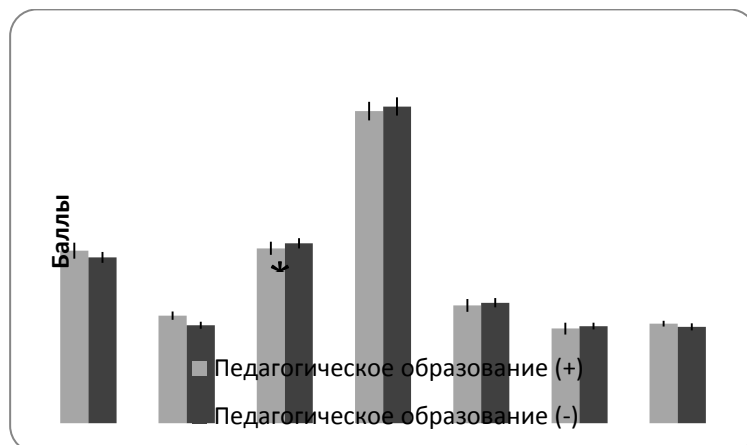


Рис.3. Самооценка студентами магистратуры с опытом педагогической деятельности и без него компонентов профессионально-педагогического саморазвития (обозначения компонентов I-VII те же, что на рисунке 1);* - различия достоверны ($P \geq 0,95$), ** - ($P \geq 0,99$).

Эти результаты сходны с полученными нами ранее при установлении особенностей профессионально-педагогического саморазвития студентов магистратуры, имеющих разный по длительности опыт педагогической деятельности [10]. Было определено, что среди студентов магистратуры имеются различия в готовности к профессионально-педагогическому саморазвитию, которые зависят от наличия или отсутствия предыдущего опыта профессиональной педагогической деятельности. Эти различия связаны, в первую очередь, с более высокими значениями когнитивного компонента саморазвития у студентов, имеющих педагогическое

образование и педагогический опыт (Рис. 2 и 3). Следовательно, готовность к последующему профессионально-педагогическому саморазвитию в части когнитивного компонента у студентов без предыдущего педагогического опыта может быть обусловлена недостатком психолого-педагогических и методических знаний и умений.

Кроме того, для таких студентов характерна большая готовность к профессионально-педагогическому саморазвитию, а именно его гностического компонента (Рис.3). Он включает в себя умения ставить и решать познавательные задачи, способность к анализу педагогической деятельности, проявление творчества в педагогической деятельности. Логично, что студенты педагогической магистратуры с опытом педагогической деятельности оценивают гностический компонент выше (Рис.3).

Характеризуя готовность к профессионально-педагогическому саморазвитию студентов первого и второго года обучения этих групп: с педагогическим образованием и без него, а также с педагогическим опытом и при его отсутствии (Рис.4), обнаруживаем закономерности, сходные с представленными на Рисунке 1. Так, студенты первого года обучения оценивают нравственно-волевой, мотивационный компоненты профессионально-педагогического саморазвития, а также способность к самоуправлению выше, чем студенты старшего курса (Рис.4). При этом разница в оценке нравственно-волевого компонента профессионального саморазвития студентами первого и второго курсов была отмечена во всех случаях, независимо от того, получали или нет студенты педагогическое образование раньше, есть у них опыт педагогической деятельности или нет такого. Нравственно-волевой компонент диагностируется на основе самооценки студентами положительного отношения к процессу учения, проявления готовности к повышению целеустремленности, самостоятельности, самокритичности.

В то же время опыт педагогической деятельности оказывает влияние на различие в мотивационном компоненте профессионального саморазвития у студентов разных курсов. Студенты второго курса проявляют большую готовность к самопознанию и непрерывному образованию в профессии (педагогической деятельности) (Рис.4).

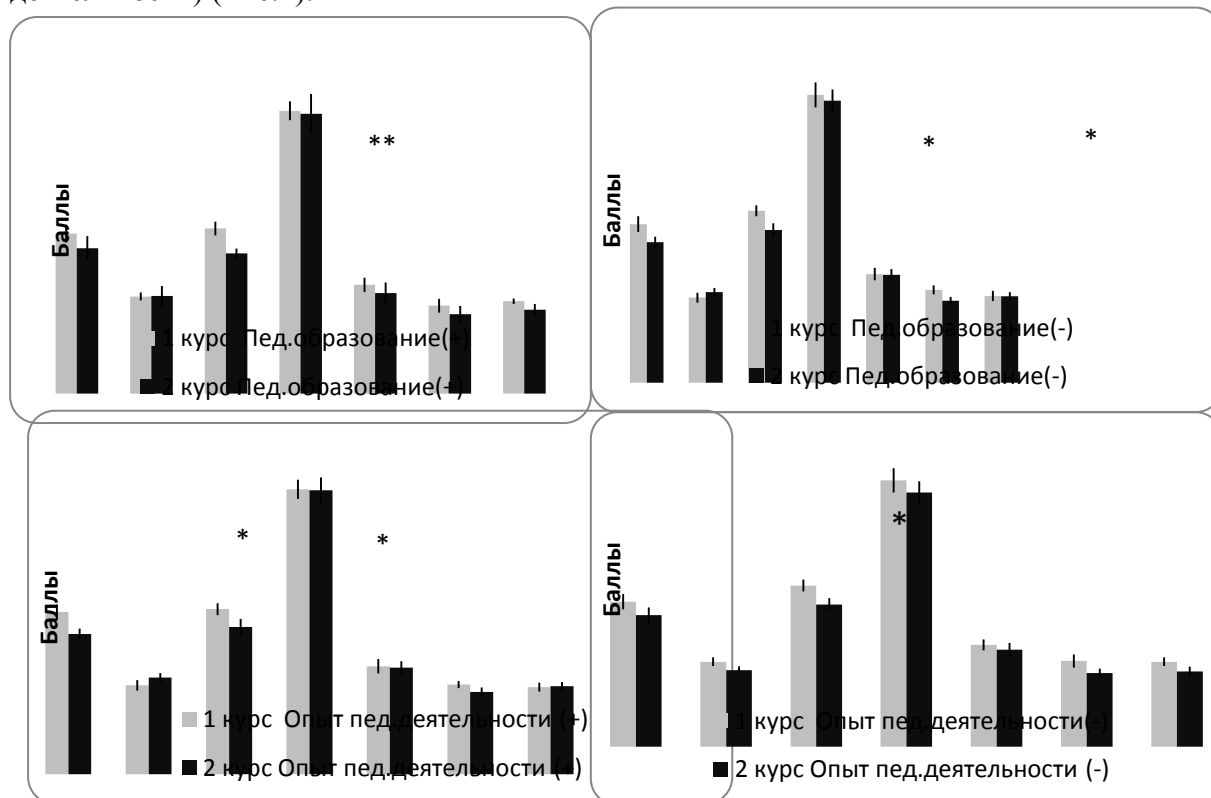


Рис.4. Парциальная готовность магистрантов 1 и 2 курса к профессионально-педагогическому саморазвитию; в верхней части диаграммы студенты разделены на группы по наличию и отсутствию педагогической подготовки на предыдущей ступени образования; в нижней части диаграммы – по наличию или отсутствию педагогического опыта (обозначения компонентов I-VII те же, что на рисунке 1);* - различия достоверны ($P \geq 0,95$), ** - ($P \geq 0,99$).

Описанные различия мы объясняем особенностями реализации образовательной программы по подготовке преподавателей высшей и профессиональной школы. Дидактическая система подготовки магистров педагогики в Казанском федеральном университете основана на компетентностном подходе, формировании учебных планов на модульном принципе, внедрении в учебный процесс современных образовательных технологий, среди которых интерактивные и IT-технологии. Практико-ориентированная подготовка студентов магистратуры обеспечивается повышением доли практической аудиторной работы (до 80% учебного времени), прохождением производственной практики, которая составляет 40% от суммарной трудоемкости магистерской программы, а также персонификацией обучения, включающей выполнение научно-исследовательской работы, освоение дисциплин по выбору. Образовательная среда в педагогической магистратуре определяется междисциплинарным подходом, интегрирующим содержанием учебных модулей, инновационными технологиями обучения, высокотехнологичными образовательными средствами, субъект-субъектными взаимоотношениями в соответствии с современными образовательными стандартами. В совокупности, все это становится условиями для профессионально-педагогического саморазвития будущих педагогов.

На основе проведенного нами анализа базовых компонентов и процессуальных характеристик готовности магистрантов к профессионально-педагогическому саморазвитию сделан вывод, что она повышается в ходе обучения. Важной особенностью, которая была выявлена в ходе исследования, является то, что проявление готовности к профессиональному саморазвитию зависит от наличия у студентов магистратуры педагогического образования и опыта педагогической деятельности. Стимулирование будущего педагога к овладению умениями профессионально-личностного саморазвития связано с возможностью более успешного включения в инновационную профессиональную деятельность. Перспектива исследования заключается в том, что установление актуальной готовности магистрантов к профессионально-педагогическому саморазвитию позволяет моделировать, проектировать и конструировать образовательный процесс как персонифицированную подготовку к последующей педагогической деятельности.

Литература

1. Андреев В.И. Конкурентология: учебный курс для творческого саморазвития конкурентоспособности / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2004. – 468 с.
2. Белобородова Н.С., Черникова Т.А. Профессиональное саморазвитие будущих педагогов в контексте традиционного и компетентностно-деятельностного подходов к обучению // Пермский педагогический журнал. 2014. № 6. С. 5-11.
3. Гуцина И.Н., Бурмистрова М.Н. Профессиональное саморазвитие будущего педагога как цель и результат образовательного процесса // Среднее профессиональное образование. 2018. № 1. С. 43-47.
4. Зеер Э. Ф. Личностно-ориентированное профессиональное образование: теоретико-методологический аспект. Екатеринбург, 2001.
5. Киселева Н.С., Соловьев А.С. Развитие парциальной готовности будущих педагогов к профессионально-педагогическому саморазвитию будущих педагогов на разных этапах обучения // В сборнике: Психология XXI века Теория и практика современной психологии. Материалы XII международной научно-практической конференции. 2017. С. 144-147.

6. Сманцер А.П. Психолого-педагогические императивы профессионально-творческого саморазвития будущего педагога в процессе обучения // В сб.: Стратегия и тактика подготовки современного педагога в условиях диалогового пространства образования. 2017. С.186-191.
7. Соколов М.В. Диагностика готовности будущих педагогов к профессиональному саморазвитию // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 3. С. 215-222.
8. Тропникова Н.П. Формирование готовности к саморазвитию в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов профессионального обучения // Вестник Учебно-методического объединения по профессионально-педагогическому образованию. 2012. № 1 (46). С. 174-178.
9. Фетискин, Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П. Фетискин, В.В.Козлов, Г.М.Мануйлов. М.: Изд-во Института Психотерапии. 2002. -362с. С.311-313.
10. Asafova E., Fazlyeva A. Didactic Basis In Teacher Training: Developing A Professional Position Among Graduate Students // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS. 2018. Vol. XLV (45). P.113-120.
11. Cord B., Clements M. Pathway for student self-development: A learning orientated internship approach. Australian Journal of Adult Learning Volume 50, Number 2, July 2010.
12. Darling-Hammond L., Hyster M. E., Gardner M. Effective Teacher Professional Development. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute. 2017. URL: https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/prod-files/Effective_Teacher_Professional_Development_REPORT.pdf
13. Devlin M. The criteria of effective teaching in a changing higher education context / Devlin M., Samarawickrema G. // Higher Education Research and Development. -2010. - 29(2). - P. 111-124. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/07294360903244398?needAccess=true>
14. OECD (2005). Teachers matter. Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. Paris: OECD. URL: http://www.oecd.org/document/9/0,3343,en_2649_39263231_11969545_1_1_1_1,00.html
15. Straková Z. The Perception of Readiness for Teaching Profession: a case of pre-service trainees. Journal of Language and Cultural Education. 3(1), 32-42. URL: <https://www.degruyter.com/downloadpdf/j/jolace.2015.3.issue-1/jolace-2015-0003/jolace-2015-0003.pdf>
16. Yıldırım N. Professional Readiness Level of Candidate Teachers: A Qualitative Evaluation, Journal of Education and Training Studies Vol. 4, No. 3; March 2016.

УДК 378.141.4; 378.046.4

*Е.А. Асонова, к.п.н.,
Е.С. Романичева, к.п.н., доцент
Московский городской педагогический университет
г. Москва, Россия*

НОВАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ ПЕДАГОГОВ: ОБОСНОВАНИЕ И СОДЕРЖАНИЕ

Аннотация. На основе изучения практик формального и неформального литературного образования школьников был сделан вывод о том, что его эффективность во многом зависит от квалификации учителя. В процесс анализа работы фокус-групп и глубинных интервью с субъектами образовательного процесса было выяснено, что наиболее востребованными на сегодняшний день являются неинституциональные формы профессионального дополнительного образования, связанные с формированием и развитием предметных и профессиональных компетенций педагога. Именно поэтому авторы предлагают ввести в стандарт подготовки учителя новую профессиональную компетенцию, частично описывая ее содержание.

Ключевые слова: профессиональное дополнительное образование, неформальное образование, новые профессиональные компетенции, предметные компетенции педагога, литературное образование.