**Орлова Кира Петровна магистрантка НИУ БелГУ город Белгород.**

**НЕПРЕРЫВНОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ**

**Аннотация.** В статье рассматриваются теорико-методологические основы развития непрерывного образования в России. На основе проведенного анализа литературы о развитии непрерывного образования в России был проведен эксперимент, раскрывающий побуждающие мотивы студентов педагогического института к обучению по специальности «Педагогика».

Ключевые слова: непрерывное образование, педагогическое образование, педагогика, стратегия непрерывного образования.

**Введение.** С течением времени всегда было необходимо обучать детей. И всегда были педагоги, то есть люди, которые разрабатывали педагогические программы через переосмысление собственного опыта, практики и теоретики образовательного процесса, как их сейчас называют. В современном миредостаточно большое внимание уделяется образованию человека, так как считается, что становление личности происходит на всех этапах развития человека. Идея непрерывного образования играет важную роль в личностном развитии.

**Основная часть.** В период примерно с конца 1950-х до начала 1980-х годов педагогическое образование определялось в первую очередь как проблема обучения. Суть этого подхода заключалась в концептуализации педагогического образования как формального образовательного процесса, призванного обеспечить соответствие поведения будущих учителей поведению «эффективных» учителей. Для этого педагогам-специалистам было поручено обучать кандидатов в учителя, демонстрировать те модели поведения, которые были подтверждены эмпирически путем исследований по эффективному обучению. В основе этого способа определения педагогического образования лежал технический взгляд на обучение, поведенческий взгляд на обучение и понимание науки как решения образовательных проблем [8, c. 96].

То, что было «приемлемым», имело отношение к исследованиям. Когда педагогическое образование было построено как проблема обучения, целью исследования педагогического образования было выявление или изобретение переносимых процедур обучения учителей, которые вызвали желаемое поведение у будущих учителей. Эти усилия в педагогическом образовании основывались на исследованиях процесса и продукта в обучении, которые были доминирующими в то время, и проводились параллельно. С помощью исследования продуктового процесса целью было разработать «научную основу искусства преподавания» путем выявления и определения поведения учителя, которое коррелировало с обучением ученика, и применения его в качестве лечения к ситуациям в классе. Версия этого, которая стала заметной в исследованиях педагогического образования, касалась независимых переменных исследования процесса и продукта в процессе обучения (то есть наблюдаемого поведения учителя, такого как стратегии постановки вопросов или четко сформулированные цели, которые, как предполагалось, коррелировали с учениками достижения) в качестве зависимых переменных в исследованиях по подготовке учителей. Независимыми переменными были процедуры обучения учителей (например, микро-обучение, обучение будущих учителей использованию анализа взаимодействия или модификации поведения, лекции, демонстрации и / или группы этих процедур с различными видами обратной связи и без них) [1, c. 90].

Учебный подход к педагогическому образованию не остался без критики. Некоторые ставили под сомнение сам подход к обучению, критикуя исследования эффективности, на которых он был основан. Они утверждали, что эмпирическая база исследований для конкретных и общеприменимых моделей поведения преподавателя была тонкой и что основанные на компетенциях программы подготовки учителей, возникшие в конце 1960-х - начале 1970-х годов, не имели большей эмпирической поддержки, чем другие учителя. образовательные программы. Другие критики утверждали, что необходима более критическая исследовательская позиция, которая сделает существующие социальные схемы школьного образования проблематичными и поставит под сомнение само собой разумеющиеся предположения об определениях профессиональной компетентности. Третьи выдвинули методологические возражения, указав на препятствия на пути установления причинно-следственных связей между конкретными аспектами подготовки учителей и их успеваемостью с учетом множества промежуточных переменных и месячного или даже летнего лага. Однако самая разрушительная критика заключалась в том, что, хотя исследование обучения показало, что потенциальных учителей действительно можно обучить практически чему угодно, основное внимание уделялось «пустым методам», а не знаниям или принятию решений, и, следовательно, подход был атеоретическим и даже антиинтеллектуальным [5, c. 47].

В период примерно с начала 1980-х до начала 2000-х годов педагогическое образование определялось в первую очередь как проблема обучения. Этот подход предполагал, что отличные учителя были профессионалами, которые разбирались в предмете и педагогике, принимали решения, составляли гибкую учебную программу и знали, как продолжать обучение на протяжении всей профессиональной жизни. Целью программ подготовки учителей было создание социальных, организационных и интеллектуальных условий, в которых будущие учителя могли бы развить знания, навыки и склонности, необходимые для принятия решений. Такие исследователи, как Федорова М. Н. и Шаповалова Е. И. утверждали, что педагогическое образование не эквивалентно формальным программам подготовки учителей. Скорее, обучение преподаванию также имело отношение к убеждениям, знаниям и опыту, которые предполагаемые учителя принесли с собой в подготовительные программы; способы, которыми их знания менялись и с течением времени применялись в школьной практике; способы интерпретации учителями своей полевой работы и курсового опыта в свете их собственного школьного опыта; и как они профессионально развивались как учителя, наблюдая за другими и разговаривая с ними [8, 9].

Исходя из предпосылки, что педагогическое образование является проблемой обучения, целью исследования педагогического образования было создание и изучение базы профессиональных знаний, систематизация не только того, как и что учителя должны знать о предмете и педагогике, но также как они думали и как они учились в предварительных программах и школах, а также в различных условиях и контекстах, которые сформировали их обучение. Неудивительно, что за это время было разработано множество исследовательских вопросов, методов и подходов к интерпретации и анализу, а не в соответствии с единой доминирующей парадигмой. Хотя некоторые исследования по-прежнему были сосредоточены на поведении учителей, во многих изучались отношения, убеждения, структуры знаний, предрасположенности, восприятия и понимания учителей, а также контексты, которые поддерживали и / или ограничивали их. Кроме того, исследования педагогического образования стали включать более критические подходы, и появилась целая программа исследований, изучающих, как учителя учатся преподавать для разнообразия. В это время к исследованиям в области образования учителей были привлечены новые исследователи, в том числе преподаватели учителей, которые изучали свои собственные практики.

Учебный подход к педагогическому образованию подвергался широкой критике, особенно в период с середины 1990-х до начала 2000-х годов. В то время подготовка учителей часто характеризовалась скептиками как некачественная, привлекая посредственных к бедным будущим учителям, которые были оторваны от общественных интересов и слишком сосредоточены на прогрессивных и конструктивистских взглядах. В то же время реформаторы в сообществе педагогического образования призвали к более высоким стандартам, а также к согласованности в подготовке, лицензировании и аккредитации, а также к лучшим стратегиям найма и удержания. Характеризуемый некоторыми как ничто иное, как «болезненное чувство» самосознания, акцент педагогического образования на убеждениях и установках особенно сильно пострадал от внешней критики, особенно от убеждений, связанных с культурой и разнообразием. Исследования педагогического образования в это время также подвергались резкой критике как изнутри, так и за ее пределами за слабые методы и недостаточную обобщаемость [9, c. 126].

Несомненно, наиболее резкой критикой педагогического образования как проблемы обучения было то, что оно было сосредоточено на знаниях, навыках и убеждениях учителей без должного внимания к обучению учеников. То есть, когда педагогическое образование определялось как проблема обучения, ни практики, ни исследователи не концентрировались на установлении связей между тем, что учителя знали и во что верили, и как они развивали профессиональную практику в контексте различных школ и классов, а также то, что узнали их ученики, что можно было продемонстрировать на тестах и других мероприятиях.

На сегодняшний день в России ведется подготовка специалистов в области педагогики на базе 217 образовательных учреждений, из них 87 колледжей и 130 учреждений высшего образования. Подготовка специалистов ведется по одной специальности – «Профессиональное обучение (по отраслям). Однако не в всей стране имеются специализированные вузы: в 30 субъектах РФ не имеется образовательных учреждений, которые ведут подготовку программ высшего ППО. Также можно сказать и о состоянии средне-профессионального образования, где наблюдается неравномерность их расположения по стране. Что касается проблемы неравномерности расположения педагогических вузов, то даже в регионах с развитой экономикой и потребностью в кадрах в области педагогики существует такая проблема [7, c. 20].

С 2015 по 2020 гг. в России прекратило деятельность 12 педагогических учреждений высшего педагогического образования, однако произошел рост непрофильных учреждений, осуществляющих подготовку специалистов-педагогов. Основные специальности, по которым обучаются в непрофильных вузах, – это «технологическое образование», «профессиональное обучение (по отраслям)», «технология и предпринимательство», а также «социально-экономическое образование».

Анализируя проблемы в педагогическом образовании, можно выделить следующие:

* низкое качество подготовки специалистов-педагогов;
* инновационное голодание в обучении педагогов-специалистов;
* падение престижа профессии «преподаватель»;
* несоответствие ожидания от программы подготовки и ее содержания в действительности.

Однако, несмотря на количество актуальных проблем, возросла популярность непрерывного педагогического образования. Идея непрерывного образования играет важную роль в личностном развитии.

В современном обществе предъявляются высокие требования к интеллектуальному развитию и мобильности. Также, в современном обществе человек изъявляет желание саморазвиваться на протяжении всей своей жизни, чем и обусловлена идея непрерывного образования. Однако даже при наличии большого желания саморазвиваться, существует ряд проблем, препятствующих непрерывному педагогическому образованию:

* отсутствие необходимых знаний и доступа к ним;
* смена парадигмальных оснований педагогической науки: как показывает практика, современное образование направлено на изучение теории, а не закрепление теоретических знаний на практике;
* использование инновационных технологий в системе образования в городах федерального значения и их отсутствие в регионах;
* в некоторых странах образование носит национальный характер, из-за чего некоторые слои общества не имеют доступ к определенным знаниям [1, c. 90].

Таким образом, в результате сложившихся исторических событий в настоящее время резко возросла потребность в непрерывном педагогическом образовании, поскольку общество ориентировано на самореализацию, самоактуализацию, построение семейных отношений, развитие своих навыков и способностей. Все эти знания возможно получить в результате непрерывного обучения.

Изучение специализированной литературы позволило сделать вывод, что эффективное развитие системы педагогического образования в России зависит от ряда факторов:

1. Система непрерывного обучения педагогов – обучение педагогов на всех этапах их профессиональной деятельности: предпофессиональной (подготовительной), базовой профессиональной и поспрофессиональной (курсы повышения квалификации);
2. Управление системой непрерывного обучения педагогов – надлежащий контроль за созданием необходимых условий для непрерывного обучения педагогов.

Эксперимент проводился на базе Педагогического колледжа г. Белгород. В исследовании приняли участие 30 человек [4, c. 146].

Решались следующие задачи:

1. Организовать и провести диагностику.
2. Организовать работу по интерпретации результатов.
3. Систематизировать полученные данные и сделать вывод.

Для проведения диагностики мы использовали методику для диагностики учебной мотивации студентов (А. А, Реан и В.Я. Якунин, модификация Н.Ц. Бадмаевой).

Инструкция: Необходимо оценить по 5-балльной системе приведенные мотивы учебной деятельности по значимости: 1 балл соответствует минимальной значимости мотива, 5 баллов – максимальной.

Обработка и интерпретация результатов теста:

* Шкала 1. Коммуникативные мотивы: 7, 10, 14, 32.
* Шкала 2. Мотивы избегания: 6, 12, 13, 15, 19.
* Шкала 3. Мотивы престижа: 8, 9, 29, 30, 34.
* Шкала 4. Профессиональные мотивы: 1, 2, 3, 4, 5, 26.
* Шкала 5. Мотивы творческой самореализации: 27, 28.
* Шкала 6. Учебно-познавательные мотивы: 17, 18, 20, 21, 22, 23, 24.
* Шкала 7. Социальные мотивы: 11, 16, 25, 31, 33.

При обработке результатов тестирования необходимо подсчитать средний показатель по каждой шкале опросника.

В ходе проведения эксперимента среди студентов педагогического колледжа мы получили следующие результаты.

Рис. 1. Результаты теста

Анализируя данные диаграммы, можно сделать следующие выводы:

1. Большинство респондентов преследуют цель получения знаний именно в данной профессии для того, чтобы в будущем работать по специальности (40%). Студенты целенаправленно выбрали направление подготовки «Педагогика», поскольку считают именно эту профессию своим жизненным путем.
2. На втором месте мотивы разделились: 20% респондентов движет мотив творческой самореализации и 20% - учебно-познавательный мотив. Мотив творческой самореализации в данном случае подразумевает занятие научной деятельностью, то есть 20% респондентов преследуют цель привнести свой вклад в развитие педагогики в России. Мотив учебно-познавательной деятельности подразумевает стремление студента стать специалистом, профессионалом, лучшим в своем деле, однако не предполагает выбор конкретной профессии. То есть, 20% респондентов стремятся стать профессионалами, но не обязательно в педагогике.
3. Коммуникативные мотивы и мотивы престижа разделили третье место: по 10% на каждый мотив. В большинстве случаев студенты, которыми движут эти мотивы, не связывают свою жизнь с выбранной профессией.
4. Мотивы избегания и социальные мотивы не выявлены.

**Заключение.** Эксперимент позволил получить данные о процентном соотношении основных мотивов, которые движут при выборе профессии педагога. Мы установили, что большинство студентов сознательно выбрали профессию педагога и готовы к постоянному развитию и реализации своего потенциала в данной области. Поставленные задачи на данном этапе выполнены: была организована и проведена диагностика учебной мотивации студентов педагогического института, а так же была произведена работа по интерпретации результатов с последующим выводом.

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Аманацкий, Ю.В. Современное отечественное образование в системе национальной безопасности России / Ю.В. Аманацкий // Юридическая наука: история и современность. 2017. № 3. С. 88-95.
2. Закиева, Р.Р. Непрерывное профессиональное образование / Р.Р. Закиева // Проблемы современного педагогического образования. 2018. №58-1. С. 58-60.
3. Ипполитова, Н.В. Система непрерывного педагогического образования / Н.В. Ипполитова // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. 2018. №10. С. 6-12.
4. Кротенко, Т.Ю. Выбор стратегии непрерывного образования / Т.Ю. Кротенко // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. 2019. №7(41). С. 144-148.
5. Матвеев, В.В. Реформа высшего образования в России и перспективы молодых специалистов / В.В. Матвеев // Вестник Удмуртского университета. — 2019. — №2. — C. 43-52.
6. Мороз, Е.Ф. Концепция непрерывного образования в развитии личности / Е.Ф. Мороз // Norwegian Journal of Development of the International Science. 2018. №15. С. 48-50.
7. Сухарева, М.А. Теоретико-методологические основы непрерывного образования / М.А. Сухарева // Вестник Московского университета. Серия 21. Управление (государство и общество). 2019. №2. С. 16-27.
8. Федорова Н. М. История педагогики и образования. Управление школьным образованием в России в XIX-XX веках. Учебное пособие для академического бакалавриата. М.: Юрайт, 2019. 268 с.
9. Шаповалова, Е.И. Реформирование образования: инновационная составляющая / Е.И. Шаповалова // Проблемы современной науки и образования. 2017. № 21 (103). С. 63-66. Яковлева, Л.Р. Управление системой образования на уровне муниципального района / Л.Р. Яковлева // Белгородский экономический вестник. 2019. № 2 (86). С. 124-133.
10. Шарафутдинова, Е.Л. К проблеме непрерывного педагогического образования / Е.Л. Шарафутдинова // Педагогическая наука и практика. 2017. №3(17). С. 47-49.