

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого»

На правах рукописи



Ефлова Зинаида Борисовна

**НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ УЧИТЕЛЯ СОВРЕМЕННОЙ
СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ: КОНЦЕПТУАЛЬНО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ
ОСНОВЫ**

Специальность 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования

Диссертация на соискание ученой степени
доктора педагогических наук

Научный консультант:
доктор педагогических наук, профессор
Шерайзина Роза Моисеевна

Великий Новгород – 2021

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1 СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ УЧИТЕЛЯ СОВРЕМЕННОЙ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ.....	26
1.1 Теоретические и исторические этапы становления сельской школы и сельского учительства в России.....	26
1.2 Современная сельская школа и сельский учитель России и зарубежья: компаративистский анализ.....	59
1.3 Непрерывное образование в контексте профессионально-личностного становления и развития учителя современной сельской школы.....	86
Выводы по первой главе.....	107
ГЛАВА 2 КОНЦЕПЦИЯ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ УЧИТЕЛЯ СОВРЕМЕННОЙ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ.....	115
2.1 Социокультурная парадигма непрерывного образования учителя современной сельской школы.....	115
2.2 Концептуальные основания непрерывного образования учителя современной сельской школы.....	136
Выводы по второй главе.....	168
ГЛАВА 3 МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ РЕГИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ УЧИТЕЛЯ СОВРЕМЕННОЙ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ.....	174
3.1 Региональная система непрерывного образования учителя современной сельской школы как междисциплинарная научно-практическая проблема.....	174
3.2 Методология проектирования региональных систем непрерывного образования учителя современной сельской школы.....	196
Выводы по третьей главе.....	219

ГЛАВА 4 ТЕОРЕТИКО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ РЕГИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ УЧИТЕЛЯ СОВРЕМЕННОЙ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ.....	224
4.1 Диагностическое исследование социально-педагогических проблем в непрерывном образовании учителей современных сельских школ регионов.....	224
4.2 Проектирование региональной системы непрерывного образования учителя современной сельской школы.....	251
4.3 Общественно-педагогическая экспертиза результативности региональной системы непрерывного образования сельских учителей.....	294
Выводы по четвёртой главе.....	314
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	317
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	329
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	408

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы исследования. Состояние и перспективы развития образования в сельской местности в настоящее время находятся в сфере внимания государства и общества многих стран мира, являются предметом дискуссий учёных, управленцев и педагогов. Оказавшаяся в центре социально-экономических и социокультурных проблем поселения современная сельская школа должна быть способна оперативно и адекватно реагировать на вызовы и тренды информационного общества, поскольку от этого зависит устойчивость положения и развития не только самой школы, но и сельской территории.

В Указе «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» Президент Российской Федерации В.В. Путин поставил перед российским образованием задачи – обеспечить глобальную конкурентоспособность отечественной системы образования путём повышения качества образования в целом, войти в десятку стран-лидеров по качеству общего образования.

Инновационный, социально ориентированный характер развития Российской Федерации, согласно государственной программе РФ «Развитие образования» на 2018–2025 годы (редакция от 27 декабря 2019 г. № 1880), предусматривает создание условий для обновления российского образования. Формой решения задач, поставленных Президентом, и создания условий является Национальный проект «Образование», осуществляемый в формате федеральных проектов, соответствующих ключевым направлениям модернизации образования. Так, проект «Современная школа» предусматривает освоение и внедрение новых методов обучения и воспитания, современных образовательных технологий; проект «Цифровая образовательная среда» – обеспечение качества и доступности образования через создание современной и безопасной цифровой образовательной среды; проект «Учитель будущего» – поддержку профессионального роста и выстраивания профессиональной карьеры педагогических работников в национальной системе учительского роста (НСУР), охватывающей не менее 50% педагогов. Подчеркнём, что Национальный проект нацелен на обновление всех

видов и всех уровней образования, всех типов и видов образовательных организаций, в том числе сельских.

Сельские школы являются первичными звеньями отечественной системы образования и представляют её значительную часть, которая составляет от 19% (Магаданская и Мурманская области) до 88% (Республики Алтай и Дагестан) общеобразовательных организаций в региональных системах образования субъектов РФ. В целом по стране, как отмечается в Статистическом сборнике Росстат, в них обучается четверть школьников и работает почти 50% педагогов России. Традиционно сельской школе предопределено быть локальным центром цивилизации – «очагом», «форпостом» культуры и образования сельской территории и, помимо образовательной функции, выполнять миссию возрождения и развития российского села, сохраняя тем самым целостность нашего государства. Позиция сельского учителя в социокультурной образовательной ситуации сельского поселения была и остаётся ключевой.

Контуры актуальности проблематики исследования очерчивают два аспекта: непрерывность образования сельского учителя и социокультурный контекст модернизации образования на селе.

Меняющиеся запросы формирующегося гражданского и информационного общества остаются постоянными в отношении качества и доступности образования, эффективности и конкурентоспособности отечественной системы образования. Настоящий период модернизации российской системы образования, начавшейся в 90-х гг. XX века, характеризуется сменой парадигмы, с организационно-экономической на социокультурную.

Предпринятые Правительством РФ меры по развитию сельских территорий (Концепция устойчивого развития сельских территорий Российской Федерации на период до 2020 года. Утв. распоряжением Правительства РФ от 30 ноября 2010 года N 2136-р; Федеральная целевая программа «Устойчивое развитие сельских территорий на 2014-2017 годы и на период до 2020 года». Утв. постановлением Правительства РФ от 15 июля 2013 года N 598, с изм. на 2 августа 2017 года; и др.) несколько улучшили положение в отдельных регионах и территориях, но не

привели к положительным изменениям в масштабе страны. Продолжается отток наиболее мобильных молодых сельчан в города, уменьшается количество детского населения, как следствие, сокращается число сельских поселений, а сельские образовательные организации переходят в разряд малочисленных, оптимизируются и/или ликвидируются. Согласно данным Росстата, за последние 20 лет число сельских поселений в России сократилось на треть, сельских школ – с 48,6 тыс. до 26,1 тыс. школ, сельских школьников – с 5903 тыс. до 3808 тыс. человек, сельских учителей – с 1751 тыс. до 1061 тыс. человек (Российский статистический ежегодник 2018).

Практически единственным социальным институтом российского села, противостоящим негативным тенденциям (если не преодолевающим, то нивелирующим их последствия), является сельская школа, а именно сельский учитель.

Исследуя разные аспекты образовательной ситуации сельской местности, сельской школы и сельского учительства, учёные прошлого и настоящего неизменно указывают на специфику, существенно отличающую профессиональный труд и образ жизни сельского учителя от его городских коллег. Профессиональная деятельность учителя сельской школы, регламентируемая в настоящее время федеральными профессиональными и образовательными стандартами, превосходит их установки. Более насыщенный спектр функций, многопредметность и полифункциональность деятельности, детерминированные социокультурными контекстами модернизации образования и социокультурной образовательной ситуацией на селе, дополняются широкой просветительской, социокультурной, социально-педагогической деятельностью в сельском социуме. Всё это требует от сельского учителя обладания особыми способностями – дополнительными компетенциями, превосходящими функционал обычного городского учителя. В повестку научных исследований должна войти проблема формирования востребованных компетенций как базы готовности сельского учителя к выполнению многообразных функций на селе.

Одновременно требует оперативного решения проблема фактической нехватки педагогических кадров в сельской школе и удержания сельских учителей в профессии. Об актуальности данного исследования свидетельствуют современные федеральные и региональные программы модернизации и развития образования в сельской местности страны. Так, программа «Земский учитель», которая с 2020 года реализуется Министерством просвещения РФ в соответствии с перечнем поручений Президента Российской Федерации от 27 февраля 2019 г. № Пр-294, предназначена не только для того, чтобы преодолеть дефицит педагогических кадров на селе, но и с целью «обеспечения высокого качества преподавания в общеобразовательных организациях, расположенных в сельской местности, совершенствования методов обучения и воспитания».

Непрерывность образования – магистральный тренд развития образования в мире и в стране – постепенно становится нормой жизнедеятельности человека XXI века, тем более педагога-профессионала. В российской системе непрерывного образования сельских учителей представлены основные этапы, наличествуют виды непрерывного образования. Однако неотложными задачами являются преодоление фрагментарности и ликвидация разрывов между уровнями педагогического образования, насущными – возвращение к истокам (особенно ценностным) и к лучшим наработкам отечественной науки и практики из исторического прошлого, востребованными – применение успешных современных российских и зарубежных практик. Принципиально важны изменения, открывающие для сельского учителя новые возможности в реализации многообразных социальных функций в условиях села: оперативная и адекватная смена видов деятельности, профессиональный рост и карьера, перманентное самообразование и самосовершенствование.

В связи с вышеизложенным актуализируется потребность в научном переосмыслении целей, содержания, форм, методов и технологий непрерывного образования сельского учителя. В данном контексте важно их рассмотрение с позиции целостности и преемственности, с учетом специфики профессиональной деятельности на селе, действующей системы непрерывного педагогического образования: школа (профильная старшая школа, профориентационная работа) –

профессиональное педагогическое образование (вуз, СПО) – повышение квалификации (учреждения дополнительного профессионального образования, самообразование).

Степень разработанности проблемы исследования.

Становление и развитие системы образования в сельских территориях России, сельской школы и сельского учительства – предмет историко-педагогических исследований таких отечественных учёных, как М.В. Богуславский, Г. Е. Жураковский, Н.А. Константинов, Б.Т. Лихачев, М.В. Михайлова, А.Н. Поздняков, В.З. Смирнов, С.С. Хижняков, А.М. Цирульников и др.

В работах Н.Ф. Бунакова, В.И. Водовозова, П.Ф. Каптерева, Н.А. Корфа, С.А. Рачинского, Л.Н. Толстого, К.Д. Ушинского, В.И. Чарнолуского, Н.В. Чехова и других педагогов-просветителей XIX – начала XX века заложены теоретические основы деятельности российской сельской школы, профессиональной деятельности и подготовки сельского учителя.

Продолжают и развивают данную проблематику педагогические исследования:

советского периода – П.П. Блонского, А.С. Макаренко (трудовое воспитание с сельскохозяйственным уклоном), А.Е. Кондратенкова, Г.Ф. Суворовой (содержание образования и организация обучения в сельской малокомплектной школе), В.А. Сухомлинского (воспитание средствами природы, социального окружения, сельскохозяйственного труда), С.Т. Шацкого (взаимодействие с сельским социумом);

переходного постсоветского и настоящего времени – Ф.С. Авдеева, Л.В. Байбородовой, М.И. Зайкина, Г.Ф. Суворовой (дидактика и особенности образовательного процесса в сельской школе), Е.В. Бондаревской, М.П. Гурьяновой, Н.Б. Крыловой, Г.И. Репринцевой (ценностные основания воспитания и социализации в образовательном процессе сельской школы и в сельском социуме), Р.М. Шерайзиной (профессиональное становление сельского учителя).

Современные исследования, выполненные в дискурсе социокультурной модернизации образования в сельской местности страны и её регионов (Г.И. Герасимов, М.В. Груздев, Б.А. Куган, Е.Е. Сартакова, А.М. Цирульников и др.) и регионализации образования на селе (И.Д. Бажина, Н.А. Лоншакова, И.Г. Металова и др.), раскрывают отдельные аспекты социокультурной обусловленности функционирования сельской школы, профессиональной подготовки и становления сельского учителя.

Социокультурные контексты образования в сельской местности и профессионального труда сельских педагогов зарубежных стран представляют исследования Т. Hascher (Австрия), L.M. Hargreaves (Великобритания), M.G. Arroyo (Бразилия), D. Marjolein (Нидерланды), Е. Нугу-Beihammer (Канада), Л. Ваньци, Б. Ли, И. Сюецзяо (Китай), Р. DiMaggio, D. Helge, D. Verstegen (США), Е. Kalaoja, Е. Korpinen, J. Pietarinen, (Финляндия), S. Kotok & K. Bodovski, E. Kryst, S.R. Kucrova (постсоциалистические страны) и др.

Вызовы «мира VUCA» (аббревиатура VUCA – нестабильность, неясность, запутанность, неоднозначность) в неустойчивой социально-экономической и социокультурной ситуации поселений актуализируют необходимость становления сельской школы как центра решения жизненных проблем сообщества, стимулируют процессы поиска новых подходов и научно-методологического обоснования непрерывного образования сельского учителя.

В исследовании мы принимаем основополагающий тезис о том, что специальная организация непрерывного образования учителя современной сельской школы предусматривает:

- установление функциональной связи между продуктивными отечественными и зарубежными практиками образования на селе, что является существенным фактором развития сельских территорий с учетом общих и особенных социокультурных и этнорегиональных характеристик;
- определение нового содержания, методов и форм профессиональной деятельности учителя в сельской местности на основе выявления и обоснования

преимуществ и возможностей современной сельской школы как особого социокультурного феномена, традиций и тенденций развития образования на селе;

- обоснование концептуально-методологических основ непрерывного образования учителя современной сельской школы в оптимальной сочетаемости положений социокультурного, аксиологического, системно-деятельностного, компетентностного и персонифицированного подходов.

Актуальность диссертационного исследования определяется **противоречиями** между:

- объективно существующими потребностями сельских сообществ в сохранении культурно-образовательных традиций развития сельских территорий и отсутствием механизмов проектирования данных процессов в современных социально-экономических условиях;

- имеющимися проблемами социокультурной образовательной ситуации на селе, установками социокультурной модернизации образования и отсутствием научно обоснованных методологических подходов к формированию готовности сельских учителей к профессиональной деятельности в данных условиях;

- усложнением функций профессиональной деятельности сельских учителей в современной социокультурной образовательной ситуации и ограниченностью возможностей традиционных подходов к непрерывному образованию в формировании и развитии требуемых компетенций;

- существующим заказом государства и общества на определение и научное обоснование непрерывного образования учителя современной сельской школы и недостаточной разработанностью концептуально-методологического основания данного процесса в педагогической науке.

Анализ научных исследований и вышеперечисленные противоречия позволили сформулировать **проблему** исследования, заключающуюся в необходимости разработки концепции и методологии непрерывного образования учителя в условиях современной социокультурной ситуации на селе.

В соответствии с проблемой определена тема диссертационного исследования: **«Непрерывное образование учителя современной сельской школы: концептуально-методологические основы».**

Объект исследования: непрерывное образование учителя сельской школы.

Предмет исследования: концептуально-методологические основы непрерывного образования учителя современной сельской школы.

Цель исследования: разработать, научно и экспериментально обосновать концептуально-методологические основы непрерывного образования учителя современной сельской школы.

Гипотезы исследования:

1. Сельский учитель может занять позицию актора в решении социокультурных и образовательных проблем, стать субъектом социокультурной модернизации образования на селе, если в процессе непрерывного образования у него будут сформированы профессионально значимые компетенции, необходимые для успешной полипредметной и полифункциональной деятельности в современной сельской школе и сельском социуме.

2. Непрерывное образование учителя современной сельской школы будет продуктивным, если его методологическую основу составляет комплекс методологических подходов и принципов, отражающих современные тенденции развития образования в мире и стране и учитывающих как своеобразие социокультурной образовательной ситуации сельской местности и особенности сельских образовательных организаций, так и специфику профессионального труда и образа жизни сельского учителя.

3. Осуществление процесса модернизации деятельности сельских школ и подготовки педагогов к работе на селе будет результативным, если на основе историко-педагогического и компаративистского анализа научно-педагогических исследований разработана и реализована концепция непрерывного образования учителя современной сельской школы, базирующаяся на отечественных традициях, российских и зарубежных практиках образования на селе.

4. Реализация концепции непрерывного образования учителя современной сельской школы будет способствовать формированию и развитию функционально-компетентностной готовности педагога к непрерывному образованию, если она нацелена на реновацию региональной системы непрерывного педагогического образования.

Задачи исследования:

1. На основе историко-педагогического анализа определить исторические предпосылки, когерентные «вызовам» XXI века, охарактеризовать основные периоды становления и развития отечественной системы непрерывного профессионального образования сельских учителей (XIX – начало XXI века).

2. Выявить общее и особенное в профессиональной деятельности и подготовке учителей сельских школ на основе компаративистского анализа российских и зарубежных образовательных практик.

3. Научно обосновать концепцию непрерывного образования учителя современной сельской школы.

4. Разработать методологию проектирования региональной системы непрерывного образования учителя современной сельской школы.

5. Выявить социально-педагогические проблемы в непрерывном образовании учителей современных сельских школ регионов на основе результатов диагностического исследования.

6. Провести экспериментальное исследование результативности проектирования региональной системы непрерывного образования учителя современной сельской школы.

Методологическую основу исследования составляет непротиворечивая методологическая платформа, включающая оптимальное сочетание социокультурного подхода, детерминирующего профессионально-личностное становление и развитие учителя социальными и культурными обстоятельствами его профессиональной деятельности и образа жизни; аксиологического подхода, позволяющего обосновать иерархию ценностей профессиональной деятельности учителя в современной сельской школе и сельском социуме; системно-

деятельностного подхода, открывающего возможность рассмотрения непрерывного образования учителя современной сельской школы как системы и как процесса его профессионально-личностного становления и развития; компетентностного подхода, позволяющего исследовать готовность педагога современной сельской школы к непрерывному образованию в контексте востребованных функций и профессионально значимых компетенций; персонифицированного подхода, позволяющего интерпретацию непрерывного образования учителя современной сельской школы в аспектах социального статуса педагога на селе и субъектности сельского учителя.

С целью проверки гипотезы и решения определённых нами задач были использованы **методы исследования**: теоретические – анализ литературы, моделирование общей и частных гипотез исследования; проектирование результатов и способов их достижения на различных этапах исследования; обобщение, синтез, абстрагирование, классификация, моделирование; эмпирические – гуманитарные (интервьюирование, беседа, экспертная оценка), опросно-диагностические (анкетирование, тестирование); документально-биографический метод (анализ документов образования, биографических данных), анализ продуктов деятельности, наблюдение (включённое и стороннее), обобщение педагогического опыта, диагностический эксперимент, опытно-экспериментальная работа; статистические – ранжирование, шкалирование, рейтинговая оценка, математическая обработка первичных данных, графическая обработка и оформление данных.

Теоретическая основа исследования:

- теории непрерывного образования (А.А. Вербицкий, С. Г. Вершловский, И. А. Колесникова, А. А. Марон, Л. В. Резинкина, О.В. Ройтблат, Р.М. Шерайзина, J. Delors и др.);

- теоретические положения профессионального становления, развития мастерства и карьерного роста учителя (М. В. Александрова, И. А. Зязюн, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, В. А. Сластенин, Г. А. Федотова, Р. М. Шерайзина и др.);

- теоретические аспекты социокультурной модернизации отечественного образования (А. Г. Асмолов, О. Г. Прикот, А. М. Цирульников и др.);

- теории и концепции социокультурной модернизации современной сельской школы, формирования и развития образовательного пространства сельских территорий (Л. В. Байбородова, М. П. Гурьянова, М. Ф. Груздев, Г. Е. Котькова, Б. А. Куган, Н. Г. Наумов, П. П. Пивненко, Е. Е. Сартакова и др.);

- концепции регионализации образования (И. А. Зверева, Н. А. Лоншакова, И. Г. Металова и др.);

- теории социального конструкционизма (П. Бергер и Т. Лукман, К. Джержен) и социокультурной динамики (И. Пригожин, П. А. Сорокин, Р. К. Мертон).

В ходе исследования использовались программно-стратегические документы сферы образования по вопросам совершенствования непрерывного образования педагогических кадров, функционирования современной сельской школы и профессиональной деятельности сельского учителя, федеральные образовательные стандарты разных уровней образования и стандарты профессиональной педагогической деятельности.

Опытно-экспериментальная база исследования:

Экспериментальной базой исследования (контрольный этап) являлись региональные системы непрерывного педагогического образования субъектов РФ в представительстве учреждений высшего образования Кировской (Вятский государственный университет), Нижегородской (Арзамасский филиал Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского), Новгородской (Новгородский государственный университет им. Ярослава Мудрого), Орловской (Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева), Ярославской (Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского) областей и учреждений дополнительного профессионального образования Владимирской (Владимирский институт развития образования им. Л.И. Новиковой), Ивановской (Институт развития образования Ивановской

области), Ульяновской (Институт развития образования Ульяновской области) областей, Красноярского края (Красноярский институт повышения квалификации).

Основная база опытно-экспериментальной работы (формирующий этап) – региональная система непрерывного педагогического образования Республики Карелия, представленная Петрозаводским государственным университетом, Карельским институтом развития образования, Петрозаводским педагогическим колледжем, методическими центрами и отделами, сельскими образовательными организациями 15 сельских и двух городских (кроме Петрозаводска) муниципальных образований Республики Карелия.

Опытно-экспериментальная работа на вузовском этапе непрерывного образования сельских учителей велась в институте педагогики и психологии Петрозаводского государственного университета. В ней приняли участие 45 преподавателей и 471 обучающийся направления «Педагогическое образование», профиль «Начальное образование».

В инновационную деятельность на постдипломном этапе непрерывного образования сельских учителей были включены педагогические коллективы 32 сельских образовательных учреждений региона. В диагностике функционально-компетентностной готовности к непрерывному образованию приняли участие 488 учителей и руководителей сельских школ республики, в оценке результативности реновации системы непрерывного образования учителей современной сельской школы – 1319 сельских педагогов Республики Карелия.

Исследование опирается на многолетний личный опыт научно-педагогической деятельности автора в Петрозаводском педагогическом колледже, в Петрозаводском государственном университете, в общественном профессиональном педагогическом движении «Ассоциация сельских школ Республики Карелия», включающий преподавание психолого-педагогических дисциплин подготовки сельских учителей в вузе, СПО и дополнительном образовании учителей сельских школ, руководство студенческими исследованиями по проблематике современной сельской школы и непрерывного образования сельского учителя, а также опытно-экспериментальной и

инновационной деятельностью педагогических коллективов современных сельских образовательных организаций и сельских педагогов-практиков.

Этапы исследования включают период с 2007 г. по 2021 г.

Первый этап (2007 – 2010 гг.) – историко-педагогический, компаративистский и теоретический анализ, оценка изученности и текущего состояния исследуемой темы, её теоретико-методологическое осмысливание; отбор и накопление эмпирической информации и собственного опыта трактовки проблемы непрерывного образования учителя сельской школы; выявление особенностей социокультурной образовательной ситуации в сельской местности ряда северо-западных и центрального регионов европейской части Российской Федерации и Республики Карелия, содержания социального заказа региональным системам образования на подготовку и дополнительное образование сельских педагогических кадров; определение научного аппарата и программы исследования; разработка модели и пилотирование инновационной структуры педагогического вуза (лаборатория теории и практики развития сельской школы).

Второй этап (2010 – 2015 гг.) – приведение полученных сведений в систему и уточнение на этой основе категориального аппарата исследования; выявление тенденций развития образовательных учреждений и муниципальных систем образования в сельской местности, предпрофессиональной и профессиональной подготовки, дополнительного образования сельских учителей; разработка концепции непрерывного образования учителя современной сельской школы и методологии её проектирования и реализации; внесение коррективов в деятельность инновационной структуры вуза и региональной системы непрерывного педагогического образования.

Третий этап (2015 – 2019 гг.) – формирующий и контрольный этапы опытно-экспериментальной проверки гипотезы исследования, концепции непрерывного образования учителя современной сельской школы и методологии её проектирования и реализации: исследование готовности будущих и практикующих сельских педагогов к непрерывному образованию на основе установленных

критериев и показателей; оценка результативности произведённых изменений и деятельности инновационной структуры опорного университета.

Четвертый этап (2019 – 2021 гг.) – обобщение теоретических и практических результатов, подведение итогов исследования; разработка материалов для внедрения в практику вузов и СПО, институтов развития образования регионов, сельских общеобразовательных организаций РФ и Республики Карелия; оформление диссертации.

Научная новизна исследования:

- разработана новая научная идея становления и развития разновозрастных образовательных сообществ как инструментария социокультурной модернизации жизнедеятельности современного села, обогащающая концепцию непрерывного образования и позволяющая выявить новые закономерности в профессиональной деятельности сельского учителя;

- предложен нетрадиционный подход к моделированию процесса непрерывного образования сельского учителя на основе выявления и обоснования преимуществ и возможностей современной сельской школы как особого социокультурного феномена, традиций и тенденций развития образования на селе;

- доказана перспективность использования новых закономерностей и взаимосвязей непрерывного образования учителя современной сельской школы как фактора роста его конкурентоспособности и социокультурной модернизации образования на селе;

- введены понятия «профессионально значимые компетенции учителя современной сельской школы» и «функционально-компетентностная готовность учителей к непрерывному образованию»;

- определены механизмы взаимодействия субъектов села и организаций высшего и дополнительного образования, обеспечивающие формирование функционально-компетентностной готовности будущих педагогов современной сельской школы к непрерывному образованию.

Теоретическая значимость исследования:

- доказаны положения, вносящие вклад в расширение представлений о модернизации непрерывного образования учителя путем выявления, дополнения и обоснования традиционных и современных аспектов специфики его профессиональной деятельности в современной сельской школе и сельском социуме;

- изложен комплекс условий, обеспечивающих успешность многопредметной и полифункциональной деятельности учителя в современной сельской школе и сельском социуме;

- раскрыты противоречия между: потребностями сельских сообществ в сохранении культурно-образовательных традиций развития сельских территорий и отсутствием механизмов проектирования данных процессов в современных социально-экономических условиях; проблемами социокультурной образовательной ситуации на селе, установками социокультурной модернизации образования и отсутствием научно обоснованных методологических подходов к формированию готовности сельских учителей к профессиональной деятельности в данных условиях; усложнением функций профессиональной деятельности сельских учителей в современной социокультурной образовательной ситуации и ограниченностью возможностей традиционных подходов к непрерывному образованию в формировании и развитии требуемых компетенций; заказом государства и общества на определение и научное обоснование непрерывного образования учителя современной сельской школы и недостаточной разработанностью концептуально-методологических оснований данного процесса в педагогической науке;

- определены и обоснованы теоретические и исторические этапы становления отечественной системы непрерывного образования сельских учителей по критериям представленности идеи целенаправленного формирования и развития готовности учителя к непрерывному образованию и сформированности элементов непрерывного образования сельских учителей в отечественной системе образования: досистемный период (до конца XVIII в.); предсистемный период

(конец XVIII в. – середина XIX в.); системный период (середина XIX века – настоящее время), разделяемый на три этапа: 1) середина XIX в. – 1917 год – этап поиска и апробации видов и форм непрерывного образования сельских учителей; 2) с 1917 года по 1990-е гг. – советский этап: оформление компонентов системы непрерывного образования педагогов, унификация профессиональной подготовки и повышения квалификации учителей; 3) с 1990-х гг. до настоящего времени – постсоветский этап: диверсификация непрерывного образования сельских учителей;

- обоснована перспективность новых идей, представленных в концепции непрерывного образования учителя современной сельской школы с учетом факторов социокультурной модернизации образования на селе и условий, детерминирующих формирование и развитие функционально-компетентностной готовности сельского учителя;

- определены приоритетные направления развития непрерывного образования учителя современной сельской школы (регионализация как ориентация на региональные потребности и учёт своеобразия социокультурной образовательной ситуации в сельской местности; диверсификация и вариативность через расширение возможностей выбора содержания, уровней, видов, форматов непрерывного образования, в том числе дистанционных, с применением информационно-коммуникационных технологий; переход от групповых и индивидуально-обособленных к командным форматам обучения, от индивидуализации к персонализации; диджитализация и цифровизация образования и др.).

Практическая значимость исследования:

Разработаны и внедрены научно-методические и нормативно-правовые материалы непрерывного образования учителей современной сельской школы: на уровне вуза – образовательная программа высшего образования по направлению Педагогическое образование ФГОС 3++ («Начальное образование и дополнительное образование в сельском социуме»), программы и учебно-методические комплексы дисциплин («Своеобразие образовательной деятельности

в сельском образовательном учреждении», «Особенности обучения в условиях малокомплектности» и др.); на уровне дополнительного педагогического образования – образовательные программы («Разновозрастное образовательное сообщество как инструмент социально-экономического развития села» и др.) и модули программы повышения квалификации («Вариативность организации обучения в сельской малочисленной школе», «Летняя педагогическая школа учителей сельских малочисленных малокомплектных школ» и др.).

Определены перспективы практического использования концепции непрерывного образования учителя современной сельской школы, предусматривающие системные изменения в непрерывном образовании учителей как отдельных сельских школ, так и муниципальных районов посредством поэтапного формирования и развития функционально-компетентностной готовности учителя современной сельской школы к непрерывному образованию, предполагающие создание в сельских поселениях разновозрастных образовательных сообществ как центров непрерывного образования жителей села.

Создана система научно-практических рекомендаций, включающая учебно-методические пособия для преподавателей вуза («Особенности образовательной деятельности современной сельской школы», «Подготовка педагогических кадров нового поколения для сельских образовательных учреждений в условиях модернизации отечественного образования») и для сельских учителей («Традиционные и инновационные форматы организации обучения в современной малокомплектной школе», «Современная малокомплектная школа России и Карелии» и др.).

Представлен диагностический инструментарий исследования социокультурной образовательной ситуации, деятельности современной сельской школы и сельского учителя, оценки уровня развития функционально-компетентностной готовности и результативности системы непрерывного педагогического образования сельского учителя.

Разработаны и апробированы научно-практические, организационные и нормативно-правовые материалы обеспечения деятельности инновационной

структуры региональной системы непрерывного образования учителя сельской школы (Положение о лаборатории теории и практики развития сельской школы Петрозаводского государственного университета, Положение об образовательной организации – инновационной площадке лаборатории теории и практики развития сельской школы и др.).

Разработанные научно-методические, научно-практические и нормативно-правовые материалы, которые могут быть применены на региональном, муниципальном и локальном уровне при проектировании непрерывного образования сельских учителей.

Положения, выносимые на защиту:

1. *Непрерывное образование учителя современной сельской школы*, которое рассматривается: как подсистема непрерывного педагогического образования, когерентная традициям и тенденциям развития отечественного образования, трактуемая в контексте специфики профессиональной педагогической деятельности в современной сельской образовательной организации и сельском социуме; как специально организованный процесс постепенного ступенчатого освоения человеком педагогической деятельности в условиях села (вхождение в социально-педагогическую деятельность на селе – овладение профессией сельского учителя в специфике её многопредметности, полифункциональности, сменяемости и повышенной социальной ответственности – становление и саморазвитие в педагогической деятельности как профессионала и как личности, признающей и принимающей ценности сельского образа жизни и народной культуры, разделяющей социокультурную образовательную миссию сельской школы, берущей на себя исполнение ключевой роли носителя культуры и образования, социального лидера села); как специально созданная система/подсистема профессионально-личностного становления сельского учителя, верифицированная с основными этапами и видами непрерывного образования в последовательной логике формирования и развития профессионально-личностных качеств, профессионально значимых компетенций и

готовности к непрерывному образованию, управляемая образовательными организациями соответствующего уровня образования.

2. *Концепция непрерывного образования учителя современной сельской школы* включает историко-педагогическое обоснование, опорные понятия, принципы, фазы, критерии, показатели, виды, уровни сформированности функционально-компетентностной готовности учителя к непрерывному образованию, раскрывает содержательно-технологическую сторону социокультурных и социопедагогических изменений на селе, результатом которых является становление и развитие непрерывного образования учителя современной сельской школы, рассматриваемого как систему последовательно возвышающихся ступеней специально организованной лестницы профессионально-личностного развития (профессиональные пробы, профессиональный выбор – профессиональная подготовка (вуз, СПО) – дополнительное образование – информальное образование) и как интегративный процесс внутреннего социально-психологического самоопределения, самоорганизации, саморазвития личности и управление данным процессом со стороны образовательных организаций.

К основным научным идеям концепции непрерывного образования учителя современной сельской школы относятся: социокультурная модернизация образования на селе; становление школы культурно-образовательным центром сельского социума; взаимосвязь и взаимозависимость профессионально-личностных потребностей и профессионально значимых компетенций сельского учителя с социокультурными особенностями сельского социума и требованиями современного социально ориентированного развития России; принципы ценностной обоснованности (обогащение иерархии ценностей сельского учителя ценностями сельского образа жизни, сельского детства, образования для жизни), активности и открытости (отзывчивость к преобразованиям и нововведениям), вариативности и гибкости (расширение спектра и форматов непрерывного образования, в том числе за счёт цифровизации; целесообразная и динамичная изменчивость системы), самоактуализации и самореализации (объективация позиции педагога как субъекта своей жизни).

3. *Методология проектирования региональной системы непрерывного образования учителя современной сельской школы* включает совокупность теоретических подходов (социокультурный, аксиологический, системно-деятельностный, компетентностный, персонифицированный), механизмы и условия, «дорожную карту» реновации региональной системы непрерывного педагогического образования, предусматривающей преобразования в предпрофессиональной и профессиональной подготовке, в дополнительном образовании и самообразовании сельского учителя без нарушения конструкции существующей системы непрерывного педагогического образования, осуществляемой через реализацию последовательных взаимосвязанных стадий (аналитическая, целеполагание, содержательно-технологическая, рефлексивная), совокупность механизмов и условий. Системообразующим элементом непрерывного образования учителя современной сельской школы выступает инновационная структура – сегмент региональной системы непрерывного образования сельского учителя, которая обеспечивает реализацию научно-методической, образовательной, направляющей, организационной и координационной функций, сопровождение и поддержку формирования и развития функционально-компетентностной готовности будущих и действующих сельских учителей.

4. *Функционально-компетентностная готовность учителя современной сельской школы к непрерывному образованию* рассматривается как интегральное профессионально-личностное новообразование личности, представленное комплексом актуальных, профессионально значимых личностных качеств и компетенций, позволяющих педагогу успешно реализовывать функции, определяемые стандартами профессиональной деятельности в сфере образования, и дополнительные функции, объективированные спецификой его труда и жизнедеятельности, релевантные запросам государства, общества и личности. Профессионально значимые компетенции учителя современной сельской школы представляют собой совокупность компетенций, включающих социокультурные, социально-педагогические, информационно-аналитические, социально-

рефлексивные компетенции; являются основой для реализации традиционных, то есть устойчивых и одновременно трансформируемых, многопредметности и полифункциональности его профессиональной деятельности; проявляются в способности учителя к освоению новых позиций и ролей (социального лидера, актора социокультурной модернизации, тьютора и наставника разновозрастных детско-взрослых сообществ) в сельской школе и сельском социуме. Облигаторный (должный, обязательный) уровень функционально-компетентностной готовности учителя современной сельской школы к непрерывному образованию – результат его непрерывного образования и саморазвития. В логике фаз непрерывного образования выделяются три вида функционально-компетентностной готовности сельского учителя – ориентация, базовая готовность и мастерство, которые могут быть представлены на высоком, среднем (нормативном) или низком уровне.

Достоверность и обоснованность научных результатов обеспечивается логической непротиворечивостью избранных теоретико-методологических оснований замыслу и содержанию научной работы; взаимосвязанностью применяемых научно-педагогических методов с целями, задачами и гипотезой исследования; репрезентативностью выборки участников и баз опытно-экспериментальной работы; достаточной убедительностью теоретического обоснования концепции и методологии; проверяемостью критериев, показателей и полученных данных, возможностью их сравнения с результатами исследования по сходной тематике.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялись через публикацию монографий, учебных пособий, статей, докладов (всего более 100 публикаций, в том числе 17 в изданиях, рекомендуемых ВАК, две в международных журналах, индексируемых в Web of Science); разработку и реализацию программ учебных дисциплин в вузе, СПО и дополнительном педагогическом образовании, учебно-методических материалов курсов, обучающих и проектировочных мероприятий для сельских педагогов. Материалы были представлены на международных, всероссийских, региональных научно-практических мероприятиях по соответствующей проблематике в учреждениях

высшего и дополнительного педагогического образования, в научных исследовательских учреждениях Арзамаса (2015, 2016, 2019), Великого Новгорода (2012, 2019), Волгограда (2013, 2016), Кирова (2013, 2015), Костромы (2012, 2017), Красноярска (2015), Москвы (Институт изучения детства, семьи и воспитания (ранее Институт социальной педагогики) РАО, 2007-2020), Мурманска (2013), Орла (2014-2020), Петрозаводска (2007-2021), Пскова (2010, 2012), Рязани (2010), Санкт-Петербурга (2013-2020), Саранска (2015), Томска (2013), Ярославля (2012, 2018-2021), а также в университете города Оулу, Финляндия (Oulun yliopisto, 2011-2013). Исследование получило поддержку научных фондов: РГНФ – проект «Педагогические кадры сельской школы Карелии на этапе социокультурной модернизации образования» №14-16-10001 (2014-2015), РФФИ – проект «Традиционные и инновационные форматы организации обучения в современной малокомплектной школе (на примере образовательных организаций Республики Карелия)» ОГОН РФФИ №17-16-10001/17-ОГОН (2017-2018).

Внедрение результатов исследования осуществлялось в Арзамасском филиале Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского, Вятском государственном университете, Орловском государственном университете им. И.С. Тургенева.

Структура и объём работы. Диссертация состоит из введения, четырёх глав, заключения, списка литературы (590 наименований) и приложений.

ГЛАВА 1 СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ УЧИТЕЛЯ СОВРЕМЕННОЙ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ

Содержание данной главы составляют историко-педагогический анализ становления и развития отечественных сельской школы и сельского учительства; компаративистский анализ современных российских и зарубежных практик образования в сельской местности; характеристика непрерывного образования как тренда развития образования, исследование непрерывного образования в контексте профессионального становления учителя современной сельской школы.

1.1 Теоретические и исторические этапы становления сельской школы и сельского учительства в России

Приступая к исследованию проблемы непрерывного образования учителя современной сельской школы России, прежде всего необходимо выяснить, что есть сельская школа и кто есть сельский учитель? Поиск ответов на эти вопросы целесообразно начать с изучения истории отечественной педагогической науки, с периода становления сельской школы и появления фигуры сельского учителя, когда закладывались традиции и где обнаруживаются предпосылки новаций.

В философско-педагогическое обоснование исследования положены идеи о единстве исторического и логического как закономерно вытекающего из предшествующего при анализе социальных явлений, о культурно-исторической обусловленности и социальной детерминированности образования, об активности человека в познании и преобразовании действительности. Эти идеи и положения конкретизированы в следующих методах историко-педагогического анализа [584, с. 3-4]:

Историко-педагогический метод, сущность которого заключается в обращении к теории и опыту прошлого в их сопоставлении и согласовании с научными исследованиями и практикой отечественного образования настоящего времени.

Системный метод, согласно которому изучаемые явления понимаются как системы и подсистемы, обладающие соответствующими родовыми и видовыми

признаками, что обеспечивает целостность образовательных систем: профессиональная деятельность сельского учителя рассматривается как подсистема функционирования сельской школы, сельская школа – как подсистема муниципальной; муниципальная – как подсистема российской системы образования; непрерывное образование сельского учителя – как подсистема непрерывного педагогического образования.

Социокультурный метод, объясняет и эксплицирует проявление и изменения социальных, в том числе педагогических явлений, детерминированностью социальными и культурными обстоятельствами.

Средовой метод, принимаемый как производный относительно социокультурного, уточняет обстоятельства в категориях внешней социокультурной и внутренней образовательной среды.

Документальный и биографический методы, понимаемые как референция (рекомендация) анализируемых материалов по предмету исследования и как способ работы с научными трудами, практическими наработками и биографическими данными.

Разделяем и придерживаемся идеи П.Ф. Каптерева [237] и его последователей об антрополого-гуманистической основе интерпретации анализируемых социально-педагогических явлений.

Особое внимание уделено XIX веку, поскольку в истории образования и педагогической науки России, известной многими признанными именами и достижениями, он занимает особое положение: в этот период начинается оформление государственной системы образования. Главным признаком относительной завершённости её формирования является становление отечественной народной (сельской) школы как социального института и сельского учительства как профессионального педагогического сообщества. XIX век в этом плане признаётся исследователями наиболее плодотворным для поиска исторических параллелей и обнаружения предпосылок современных инноваций (М.В. Богуславский, Г.Е. Жураковский, Н.А. Константинов, А.Н. Поздняков, В.З. Смирнов, С.С. Хижняков, А.М. Цирульников и др.).

В исследовании мы опирались на историко-педагогические труды, таких российских исследователей, как М.В. Богуславский [102], Б.Т. Лихачев [303], М.В. Михайлова [326], А.В. Ососков [363], А.Н. Поздняков [381;382], В.И. Смирнов [446], С.С. Хижняков [507;508] и других отечественных учёных, предметом изысканий которых являются уроки становления и развития отечественной научно-педагогической мысли, системы образования в России, в том числе сельской школы и сельского учительства.

Взгляд на историю образования России в сравнении с образованием других стран представляют работы зарубежных исследователей D. Brower [549], A. Ellis, R. Golz и W. Mayrhofer [555], M. Kmet'a & M. Bel [571], A. Zhereb [590].

Первые упоминания о школах и учителях на Руси относятся к X веку. Создание школ связано с принятием христианства и с необходимостью подготовки служителей церкви, поэтому существовали такие школы при монастырях, а образование в них было целенаправленно религиозным. Представлены в тот период и немногочисленные частные школы, в которых так называемые «мастера грамоты» обучали детей достаточно обеспеченных и родовитых родителей чтению, письму и счёту.

Временем возникновения крестьянских школ считается первое десятилетие XVIII века. Крестьянские школы возникали и заканчивали свою деятельность стихийно, местом их расположения была крестьянская изба, учителем – «грамотей» из низших чинов канцелярий и приказных изб, служителей духовенства, отставных солдат или политссыльных. Обучение происходило по инициативе самих крестьян и ограничивалось их представлениями о его «достаточности», а также уровнем образования непрофессиональных учителей.

Отечественные и зарубежные исследователи (A. Ellis, R. Golz, W. Mayrhofer) [555; 590] отмечают, что в отношении массового образования Россия в сравнении с передовыми странами Европы и Америки отставала на столетия; что создание учебных заведений, представленных единичными примерами в «допетровскую эпоху», несколько активизировавшееся в периоды правления Петра I и Екатерины II, было ориентировано исключительно на правящие сословия; что

формирование системы началось «сверху» – с заведений высшего и профессионального образования, т.е. у системы не было основания – базы в виде массовой элементарной и основной школы.

XIX век, по мнению современников эпохи: П.П. Блонского [100], П.Ф. Каптерева [237; 238], В.И. Чарнолуского [516], Н.В. Чехова [518] и др., а также исследователей последующих времен и современных учёных, – стал поворотным в истории народного образования России, решающим для её сельской школы и сельского учительства. Перемены, изменившие государство, общество и образование – важнейший социальный институт, ознаменованы и обусловлены следующими событиями:

- издание манифеста Александра I «Об учреждении министерств» от 8 (20) сентября 1802 года, закрепившего ответственность государства за образование и учредившего Министерство народного просвещения как ведомство, созданное «в целях воспитания юношества и распространения наук»;

- опубликование манифеста Александра II «О всемилостивейшем даровании крепостным людям прав состояния свободных сельских обывателей» от 3 марта (19 февраля) 1861 года, отменившего крепостное право в России. В оценке К.Д. Ушинского, манифест «сделал возможными многие улучшения нашей общественной жизни, которые прежде были невозможными» [490, с. 250];

- проведение «Земской реформы» Александром II (1 января 1864 года), в том числе издание Положения о губернских и уездных земских учреждениях, положивших начало местному самоуправлению в сельской местности. На земства возлагалась обязанность учреждения народных училищ (сельских школ) для низших сословий общества, для крестьянства, а также ответственность за содержание этих учреждений и обеспечение педагогическими кадрами (С.С. Хижняков) [508];

- необычайный всплеск передовой философской и педагогической мысли, оформившийся в широкое общественно-педагогическое движение, внутри которого началось формирование теоретических основ и через которое осуществлялась практика народного образования и просвещения, в том числе и

профессионального педагогического образования (М.В. Михайлова, В.И. Смирнов) [326; 446];

- интенсивная разработка вопросов методологии, теории обучения и воспитания, методики дошкольного образования, преподавания в элементарной (начальной) школе, в гимназии (основной школе) и др. – становление и оформление российской педагогической науки (В.И. Смирнов) [446].

Этот период в истории России современники и историки называют «временем духовного подъёма, великих освободительных реформ и либерально-демократических преобразований, изменившим положение всех слоёв и российское общество в целом» [583, с. 5].

В отношении крестьянского сословия К.Д. Ушинский определил значение этих перемен следующим образом: «Теперь и этот класс выступает на путь улучшений и преобразований, и, без сомнения, только тогда, когда и сельское население наше двинется вперёд, мы будем вправе сказать, что вся Россия двинулась по пути цивилизации» [490, с. 250].

Относительно значимых изменений в верхних слоях общества Н.Ф. Бунаков писал: «... в господствующих сословиях возникло сознание, пока ещё смутное и далеко не всеобщее, что народное образование – живая государственная потребность, обуславливающая силу и благосостояние государства, что забота о нём – долг каждого мыслящего и честного гражданина» [115, с. 225].

На таком общественно-политическом фоне прогрессивные российские мыслители определяют сущность просвещения, обосновывают необходимость образования для народа и страны, значение создания народной, а значит, сельской школы, роль сельского учителя. В лоне гуманистического направления общественно-педагогического движения России XIX века зародилась, была сформулирована, популяризирована и прошла первичную апробацию идея о необходимости целенаправленной подготовки народного учителя, прежде всего сельского. В значительное по составу педагогическое созвездие России XIX – начала XX вв. входят имена философов, политических и общественных деятелей, историков и литераторов – В.Г. Белинского, Н.Г. Чернышевского,

Н.А. Добролюбова, Д.И. Писарева, Н.В. Шелгунова и мн. др. Имя Константина Дмитриевича Ушинского, названного его современниками и последователями «народным педагогом», «учителем учителей» и «отцом русской педагогики» (Б.Л. Модзалевский), в этом ряду занимает особо почётное место [326].

Вопросы теории и методики подготовки учителя народной (сельской) школы – предмет умозрительных изысканий, сравнительных исследований и естественного экспериментирования Н.Ф. Бунакова, В.И. Водовозова, П.Ф. Каптерева, Н.А. Корфа, Л.Н. Модзалевского, Н.И. Пирогова, С.А. Рачинского, Л.Н. Толстого и многих других передовых образованных людей той эпохи. Отметим особую ценность вложения этих деятелей в педагогическую науку и образовательную практику потому, что он сделан учёными-практиками, не только продуцировавших, обобщавших и систематизировавших идеи, но и занимавшихся непосредственной педагогической деятельностью, выступавших учредителями народных (сельских) школ, практиковавших в качестве сельских учителей и преподавателей профессиональных педагогических учреждений, учительских съездов и курсов. Значимость и значительность их педагогического наследия определяют не только теоретико-методологические и научно-методические труды, но и учебные пособия и разработки в помощь сельскому учителю, а также литература, адресованная детям (А.В. Ососков) [363].

Так, Л.Н. Толстой учредил школу для крестьянских детей в своём имении в Ясной поляне Тульской губернии, там же он открыл курсы для сельских учителей, издавал педагогический и детские журналы, написал Азбуку, Грамматику, книги для чтения. Среди работ С.А. Рачинского, учительствовавшего в селе Татеево Смоленской губернии, учебники и пособия – «1001 задача для умственного счёта», «Арифметические забавы» и «Геометрические забавы».

Деятельность педагогов анализируемой эпохи, соединивших в своем лице учёных-методистов и просветителей-практиков, рассматриваем как «пример интеграции педагогической теории и образовательной практики, в которой состоит принципиальное требование к научному исследованию в образовании. Синтез

науки и практики, их единство и взаимообусловленность – исторически сложившаяся черта российской педагогической науки» [584].

В исследованиях учёных-просветителей описаны и систематизированы разные типы учебных заведений (гимназии, городские народные училища, школы грамоты, воскресные школы и др.), которых в начале XX века имелось до 100 видов [511; 518]. Исследователи описывают сельскую школу, выделяя и подчёркивая своеобразие её жизнедеятельности, непосредственно или контекстно раскрывают отражение этих особенностей на примере педагогической деятельности сельского учителя и на его образе жизни.

Первая попытка создания массовой крестьянской школы связана с организацией одногодичных церковно-приходских училищ. Указ 1804 года вменил в ответственность духовенства обучение крестьянских детей, которые должны были научиться чтению, письму, первым действиям арифметики, Закону Божию и нравоучениям, а учить их обязывались священники. Государственная казна от содержания приходской школы освобождалась, церковь не справлялась, священнослужители тяготились дополнительными обязанностями, поэтому часть приходских училищ просуществовала недолго.

Однако к 1915 году в России церковно-приходские школы составляли почти треть образовательных учреждений страны, а другую треть системы образования представляла земская школа, оказавшаяся наиболее жизнеспособной. Строительство, оборудование и финансирование земской школы, а также содержание обучения и подбор учителей земской школы были в ответственности земства.

Существовали земские школы двух типов: одноклассные (три курса обучения) и двухклассные (четыре курса обучения), соответственно с 50 или более учениками, с одним или двумя учителями. В программу четырехлетней земской школы входили: Закон Божий, церковнославянский язык, чтение, письмо, арифметика, предметные беседы, история, география, мироведение, рисование и черчение, пение, гимнастика (рукоделие для девочек). При многих земских школах открывались профессиональные курсы или школы с разными сроками обучения (от

2 до 5 лет), на которых дети крестьян и мещан обучались учительскому, медицинскому, сельскохозяйственному, ремесленному делу. Школы создавали условия для практической профессиональной подготовки обучающихся: опытные участки, мастерские, пробные классы начальной школы (для подготовки будущих учителей). При земских школах открывались «народные библиотеки», которыми могли пользоваться местные жители. Школы были инициаторами и организаторами народных чтений и культурно-просветительских мероприятий для местного населения.

Именно земские школы с середины XIX века стали носителями ведущей идеи педагогов-просветителей того периода – идеи народности как принципа организации и функционирования системы образования. Она стала лейтмотивом и одновременно являлась предметом горячих дискуссий в российском общественно-педагогическом движении, противоборства трёх сил – государства, церкви и общества (А.Н. Поздняков) [382]. Наиболее явственно эта идея отражена в работах К.Д. Ушинского. В статье «О народности в общественном воспитании» он пишет: «Есть одна только общая для всех прирожденная склонность, на которую всегда может рассчитывать воспитание: это то, что мы называем народностью. ...Воспитание, созданное самим народом и основанное на народных началах, имеет ту воспитательную силу, которой нет в самых лучших системах, основанных на абстрактных идеях или заимствованных у другого народа» [492, с. 160-161].

Идея внедрялась в условиях противостояния педагогов-гуманистов государственным реформам и критики непоследовательности образовательной политики государства через аргументацию и настаивание на создании своей национальной системы образования. Так, Л.Н. Толстой утверждал: «Я твёрдо убеждён, что для того, чтобы русская система народного образования была не хуже других систем (а она по всем условиям времени должна быть лучше), она должна быть своя и не похожая ни на какую другую систему» [480, с. 105].

К.Д. Ушинским были определены основные постулаты народности образования: доступность образования для народа, право народа на участие в образовании, отражение в образовании образовательных потребностей народа.

Содержательные дополнения выдвинутых им положений прослеживаются в работах многих учёных той и последующих эпох.

Доступность образования для широких народных масс. Н.Ф. Бунаков, сравнивая Россию с зарубежными странами, писал, что образование в стране занимало в то время одно из последних мест, в России училось лишь 2,6% населения [115, с. 220]. Общедоступность и бессловность, возможность получения образования низшими слоями общества, в том числе на основе обеспечения преемственности видов и уровней образовательных учреждений, стали ведущим направлением деятельности (критики, противостояния, борьбы) либерально-демократической части общественно-педагогического движения.

Право народа на участие в образовании, его равенство с государством как субъекта системы образования. «Образование есть преимущественно дело общественное, – утверждал Л.Н. Толстой, – которому, как бы ни помогало мудрое правительство, оно не может много сделать без содействия самого общества» [481, с. 43].

Отражение в образовании национальных интересов, этнокультурных традиций, обычаев и особенностей, соответствие образования образовательным потребностям народа. Воплотить идею народности в жизнь может и должна народная (сельская) школа. Л.Н. Толстой неоднократно и однозначно выразил эту мысль: «Народная школа должна отвечать на потребности народа» [478, с. 71], «Школа хороша только тогда, когда она осознала те основные законы, которыми живёт народ» [Там же, с. 64], она должна «свободно возникнуть», то есть по инициативе и при поддержке со стороны народа [477, с. 72]. О глубинной, сущностной связи сельской школы с народом, с местным населением пишет Н.Ф. Бунаков: «Школа только тогда пустит глубокие корни в деревне, когда она будет близка и мила местному населению, не отгородится от него непроницаемой стеной...» [115, с. 106] – и дополняет, что «эта близость обоюдовыгодна» [Там же, с. 220].

На необходимость народности содержания образования указывает В.И. Водовозов: «Содержание и форма науки, назначенной для сельских школ,

должны быть указаны самой жизнью и характером народа; общеобразовательный элемент тут тесно связывается с местным и народным; педагогическое правило начинать с известного и близкого нигде не имеет такого строгого значения» [128, с. 226].

Современники и исследователи эпохи прямо указывают на обусловленность народности сельской школы деятельностью сельского учителя и подводят к выводу, что соответствующим требованием к педагогу является знание, понимание и принятие народной культуры и сельского образа жизни, но не только. Красной нитью через их размышления проходит мысль о готовности учителя к профессиональной деятельности и жизни в сельской местности, о просвещении крестьянства как миссии, о его соучастии в жизни деревни и его жизнеспособности.

Знакомясь с размышлениями сельского учителя и учёного С.А. Рачинского, находим: «Школа захватывает всю жизнь ребёнка и становится великою силой, налагающей на него неизгладимую печать. Какую? Это зависит от духа школы, от её организации, от лиц, ею управляющих» [399, с.8]. Это умозаключение педагога, на наш взгляд, отражает ту особую роль учителя в сельской школе, которую принято определять как ведущую, главную, судьбоносную для сельских детей – ключевую.

В высказывании княгини М.К. Тенищевой, русской просветительницы и учредительницы сельскохозяйственной школы для крестьянских детей в селе Талашкино Смоленской губернии, сформулированы основные черты, характеризующие своеобразие профессиональной деятельности и личность сельского учителя. Она пишет, что «деревенский учитель должен быть не только преподавателем в узком смысле слова..., но он должен быть и руководителем и воспитателем, должен сам быть сельским деятелем, всеми интересами своими принадлежащим к деревенской среде, знать сельское хозяйство хотя бы в какой-нибудь маленькой отрасли его, быть если не специалистом, то любителем..., чтобы подавать пример своим ученикам, приучать их к труду, побуждать сознательное отношение и любовь к природе, и, кроме того, он должен быть и их первым учителем нравственных правил...» (Цит. по В. Солоухину) [451, с. 115].

Народные (сельские) учителя, большую часть которых составляли мужчины, происходили из разных слоев общества и имели различный уровень образования. Учителями могли трудиться выпускники учительских семинарий (чаще мужчины), гимназий после сдачи дополнительного экзамена (чаще женщины). При условии сдачи особого экзамена принимали на работу и выпускников разных других учебных заведений, а при нехватке квалифицированных кадров – даже двухклассной начальной школы. В среднем сельские учителя получали приблизительно 240 рублей в год, что было в разы меньше зарплаты преподавателей гимназий и значительно меньше зарплаты фельдшера земской больницы и волостного писаря. Правда, кроме жалованья, учителям полагались бесплатное отопление и жильё. Обычно это была квартира (комната и кухня) при школе или съёмная комната в крестьянском доме. Сельские учителя, в отличие от гимназических, не обеспечивались государственной пенсией, и поскольку не являлись чиновниками, то карьера для них была закрыта. Быт и непрофессиональная часть жизнедеятельности сельских учителей практически не отличались от крестьянства и были крайне тяжёлыми.

А.М. Цирульников так характеризует земского учителя XIX века – основного представителя сельского учительства: «Это был настоящий подвижник, и в значительной степени именно на подвижничестве, высоких духовных идеалах, бескорыстном служении народу стояло народное учительство. Это была не служба, а деятельность – недаром учитель назывался деятелем народного просвещения» [511, с. 37].

О сельских учителях Олонецкой губернии Московское общество грамотности в 1898 году сообщает: «отношения с населением почти у всех учителей дружеские. Крестьяне обращаются к ним за советом в случае болезни и в других случаях жизни». Сельский учитель из карельской глубинки пишет в губернской газете: «Многие приходили за 3-4 версты написать письмо солдату-сыну или бурлаку, прочитать его, написать поминание, наконец, написать заявление в волостной суд на обидчика или же прошение на неправильное решение волостного суда» (Цит. по О.П. Илюха) [218, с. 162].

Таким деятелем мог стать далеко не каждый учитель, и дело здесь, по мнению нашего современника, не только и не настолько в уровне его образования: к сельскому учительству уже на этапе его зарождения предъявлялись повышенные нравственные требования со стороны общества, особенно ближайшего местного сообщества сельского поселения.

Историко-педагогический анализ, изучение научно-практических сочинений педагогов-учёных XIX–начала XX вв., позволил выявить следующие требования к профессионально-личностным качествам учителя народной (сельской) школы:

- прежде всего, это высоконравственная личность, что предопределяется его духовной и культурной миссией, обуславливается социально значимым статусом и ролью в поселении, открытостью его профессиональной деятельности и личной жизни. К.Д. Ушинский: «От учителя народной школы, особенно живущего в деревне или в небольшом городке, справедливо требовать, чтобы жизнь его не только не подавала повода к соблазну, не только не разрушала уважения к нему в родителях и в детях, но, напротив, служила примером, как для тех, так и для других, и не противоречила его школьным наставлениям» [494, с. 519];

- знание и понимание психологии сельского ребёнка, уважение к сельскому детству, способность обнаруживать природные задатки, поддерживать и развивать детскую одарённость. С.А. Рачинский отмечает: «... средний уровень способностей наших крестьянских детей, как мальчиков, так и девочек, очень высок» [399, с. 13]. Он пишет об ответственности сельского учителя за возвращение детских талантов, за то, чтобы «не дать заглухнуть этим драгоценным задаткам, но укрепить и направить их» [Там же, с. 17]; утверждает: «...сельская школа может сделаться первым шагом к дальнейшему умственному развитию, может служить ступенькою к выходу в иные сферы жизни» [Там же, с. 83];

- умение преподавать понятно, доказательно и наглядно, опираясь на жизненный опыт ученика; использовать в обучении и воспитании ресурсы ближайшего окружения – природу, народную культуру. В совете С.А. Рачинского учителю сельской школы «...вести дело прямее и проще» – есть принципиальное

замечание: «знания только и получают некоторую цену, если сопряжены с соответствующими умениями» [Там же, с. 53, 64];

- развитые коммуникативные качества педагога как его способность к содержательному взаимодействию и к сотрудничеству с социальным окружением; умение привлекать сельское сообщество к участию в жизнедеятельности деревенской школы. Это требование к учителю излагается в педагогических сочинениях и публицистических статьях В.И. Водовозова [128; 129], П.Ф. Каптерева [137; 138], Н.А. Корфа. [271] и др. современников;

- неутомимая разносторонняя просветительская деятельность в местном сообществе рассматривается как важная составляющая профессионального труда сельского учителя. Учёные-практики в публикациях описывают свой успешный опыт работы с сельским населением, например, просветительство Л.Н. Толстого в Ясной Поляне [479] и С.А. Рачинского в селе Татево [402]. Н.Ф. Бунаков предлагает методические рекомендации по организации просветительской деятельности среди крестьян [116] и др.;

- высокий уровень самоорганизации и самодисциплины, готовность и способность к постоянному самообразованию и саморазвитию в условиях ограниченности и/или отсутствия культурных и профессиональных контактов.

Широко известно высказывание Л.Н. Толстого, ставшее профессиональным кредо для многих поколений учителей (и не только сельских) о наиважнейшем профессионально-личностном качестве педагога – «Качество это есть любовь. Если учитель имеет только любовь к делу, он будет хороший учитель. Если учитель имеет только любовь к ученику, как отец, мать, он будет лучше того учителя, который прочёл все книги, но не имеет любви ни к делу, ни к ученикам. Если учитель соединяет любовь к делу и к ученикам – он совершенный учитель» [477, с. 292].

Особым предметом научно-педагогических дискуссий того времени был вопрос об уровне образования учителя элементарной школы – о диапазоне и глубине его знаний, о необходимых и достаточных умениях, о содержании его образования.

Так, Л.Н. Толстой предъявлял достаточно высокие формальные требования к образованности учителя элементарной школы. Он считал, что такой педагог «должен быть из сословия людей самых образованных в России, то есть окончивший курс в университете» [481, с. 43], или, «по крайней мере, выдержавший педагогический экзамен при университетах» [Там же].

К.Д. Ушинский, определяя профессиональные знания народного (сельского) учителя, писал, что «познания эти неглубокие и необширные должны отличаться энциклопедичностью и в то же время оконченностью, определённой и ясностью» [494, с. 514], однако при этом он отмечал, что они (знания и умения) должны быть «очень разнообразны» [Там же]. Ушинский наметил круг наук и умений, которыми необходимо овладеть будущему народному учителю во время его профессиональной подготовки в особом педагогическом учебном заведении. Общенаучные и культурные познания вкупе с педагогическими он рассматривал как важнейшее требование к компетентности учителя – «знания и умения преподавать и действовать преподаванием на умственное и нравственное развитие детей» [Там же]. Рекомендуемую педагогом-учёным «ограниченность» познаний сельского учителя сегодня мы ставим под сомнение, поскольку простое перечисление Ушинским требуемых профессионально-педагогических знаний и умений наводит на мысль об определённой односторонности современных стандартов педагогического образования, где многое из им рекомендуемого отсутствует.

Историко-педагогическое исследование показало, что традиционные, исторически сложившиеся устойчивые признаки сельских школ детерминированы природным окружением, хозяйственной деятельностью, сельским образом жизни и народной культурой, отдалённостью от культурных и образовательных центров. Данные обстоятельства, в свою очередь, определяют исторически обусловленные социальную открытость и социальную направленность профессиональной деятельности учителя сельской школы. К традиционной специфике профессиональной деятельности сельского учителя относим:

- народность, трактуемую как понимание, принятие и ценностное отношение учителя к народной культуре и сельскому образу жизни; как его активную деятельную включённость в жизнедеятельность социального окружения;

- просветительство, понимаемое как функция-миссия учителя не только преподавать на современном научном уровне, но и нести актуальное научное знание и высокую культуру в местное разновозрастное сообщество;

- широкий кругозор, выходящий за пределы содержания преподаваемых наук и предполагающий широту интересов, представлений, знаний и умений; позволяющий учителю достоверно и одновременно критично воспринимать реальность и системно решать разные задачи;

- жизнеспособность, предполагающую высокий уровень адаптивности как приспособления к нормам и требованиям социального окружения, к определённым трудностям, связанным с неустроенностью сельского быта.

Успешность исполнения учителем предопределённой ему ключевой роли в сельской школе и в сельском сообществе базируется на его готовности и способности к непрерывному образованию, профессиональному самосовершенствованию и саморазвитию.

Временем возникновения идеи о необходимости целенаправленной подготовки народного (сельского) учителя, как показал историко-педагогический анализ, является конец XVIII – начало XIX века. Изменения, происходящие в образовании в настоящее время, с нашей точки зрения, актуализируют возвращение к отечественному педагогическому наследию и его переосмысление в отношении релевантности современным тенденциям, особо в дискурсе непрерывного образования – образовательного тренда или, в определении И.А. Колесниковой, «феноменальной тенденции» XXI века [254].

Заданный ракурс (непрерывность образования) анализа российского педагогического наследия – теоретических работ и опыта профессиональной подготовки педагогов сельских учителей – требует обнаружения и фиксации:

- предпосылок – сущностных характеристик, принципов, факторов, условий непрерывного образования в согласованности прошлого с современностью, в интерпретации, адекватной современной педагогической науке;

- путей и способов осуществления непрерывного образования в верификации с действующими социальными установками и педагогическим знанием настоящего времени;

- предложений, состоявшихся в образовательной практике и несостоявшихся, но высказанных в виде рекомендаций и пожеланий, среди которых особо важны потенциальные к реализации сейчас и в будущем.

В России XIX века кадровая проблема в образовании на селе была крайне острой. Так её зафиксировал К.Д. Ушинский: «Самый существенный недостаток в деле русского народного просвещения есть недостаток хороших наставников, *специально* (выделено авт.) подготовленных к своим обязанностям» [494, с. 513]. Преодоление дефицита педагогических кадров для народной (сельской) школы осуществлялось в двух направлениях:

- создавались профессиональные учебные заведения подготовки педагогов: учительские курсы, школы, семинарии, институты, педагогические классы, ознаменовавшие начало формирования отечественной системы профессионального педагогического образования;

- шёл активный поиск организационных форм, проходили апробацию различные варианты ускоренной подготовки, переподготовки и повышения квалификации учителей: учительские съезды и курсы, школы-лаборатории и др., которые заложили основы современной системы дополнительного педагогического образования России.

В трудах педагогов-просветителей обнаруживаются такие признанные в настоящее время составляющие непрерывного образования педагогических кадров сельской школы, как предпрофессиональный, профессиональный, постдипломный этапы, а также его виды и формы – формальное, неформальное, информальное.

Предпрофессиональная подготовка сельского учителя XIX века. Этапу предпрофессиональной подготовки в тот период уделялось меньшее внимание, чем

непосредственной профессиональной. Объясняем это необходимостью преодоления дефицита педагогических кадров (фактически отсутствия) в кратчайшие сроки в режиме ограниченности средств государства, взявшегося за создание массовой народной (сельской) школы. Эта характеристика эпохи близка ситуации нашего времени.

Однако в ряде педагогических работ обнаруживаем суждения относительно предпрофессиональной подготовки будущих сельских учителей. Так, в Проекте учительской семинарии К.Д. Ушинского идёт речь о приготовительных учительских классах и о школах при учительских семинариях, предназначение которых автор видит в подготовке их воспитанников к профессиональной деятельности в народных (сельских) школах. Относительно профессионально-личностных качеств потенциальных педагогов Ушинский утверждает: «Религиозное и нравственное воспитание должно быть главной задачей приготовительной школы. Характер скромный, терпеливый и религиозный должен быть предпочитаем самым блестящим способностям, для которых открываются другие дороги» [494, с. 538-539], содержанию такой подготовки в Проекте уделено незначительное внимание.

Данный фрагмент статьи К.Д. Ушинского подводит к таким актуальным для настоящего времени понятиям, как «профессиональная ориентация», «профессиональное самоопределение», «профессиональные пробы», «профессиональный отбор» и другим. Таким образом, с некоторыми оговорками приготовительные учительские классы и школы позапрошлого века можно отнести к предвестникам современных профильных педагогических классов.

Не утратила значения мысль С.А. Рачинского о том, что «школьных учителей должна плодить сама сельская школа» [399, с. 86]. В его учебном заведении осуществлялась подготовка помощников учителей из числа выпускников непосредственно в сельской школе. «Настаиваю на великой пользе этого приготовления сельских учителей, и это в силу личного опыта» [Там же]. Данный опыт, признаваемый автором успешным, проявляет такую модель

предпрофессионального непрерывного образования и профориентационной работы, как профессиональные пробы.

Соглашаемся и с мнением учёного-педагога, что в сельской школе не могут и не должны работать случайные люди. Рекомендация Рачинского о необходимости отбора обучающихся для получения ими педагогического образования и подготовки к профессиональной деятельности учителя сельской школы является жизненной и насущной в современных обстоятельствах зачисления абитуриентов в педагогические учреждения исключительно по результатам ЕГЭ, что подтверждает дискуссия, начатая В.А. Болотовым на страницах Учительской газеты 2020 года (№17, №23).

Профессиональная подготовка учителя сельской школы в XIX веке. Одной из наиболее значительных работ, посвящённых профессиональной подготовке сельского учителя, признано сочинение К.Д. Ушинского «Проект учительской семинарии» [494]. Здесь автор предлагает подробное описание профессионального педагогического образования именно народного (сельского) учителя: от теории – к практике, от целевых установок и ориентиров – к детальной проработке методических и организационных вопросов (В.З. Смирнов). Проект Ушинского стал реальностью. В соответствии с ним были образованы учительские семинарии в Московском, Казанском, Одесском, Петербургском и Харьковском учебных округах, и к началу XX века в стране функционировали около 80 учебных заведений целенаправленной подготовки сельских учителей [446].

В работе автор подверг критике министерство просвещения, предлагавшее легализовать ускоренную подготовку учителей для народной школы на базе земских училищ и гимназий, здесь же он представил и дал комментарии к опыту подготовки таких учителей в профессиональных учебных заведениях и в нормальных школах Англии, Германии, Франции [494, с. 514-515]. Проект предварял глубокий и разносторонний анализ отечественного и зарубежного опыта, в результате которого Ушинский разработал и предложил свою концепцию и план подготовки учителей для элементарной начальной школы России,

облигаторные (обязательные, должные) социокультурной ситуации в стране и в мире в то время.

Прочтение-анализ сочинения Ушинского в дискурсе непрерывного педагогического образования позволяет обнаружить идеи и оригинальные решения проблем подготовки сельского учителя. Данный ракурс проявляет в проекте такие признаки – предпосылки непрерывного образования, как последовательность и преемственность видов и уровней педагогического образования, сетевую организацию образовательного пространства, академическую мобильность обучающихся и преподавателей, интегративный и практико-ориентированный подходы к педагогическому образованию и др. Заметим также, что в ряде предложений учёного обнаруживаются определённые противоречия, требующие дополнительных комментариев в современных контекстах.

Например, по мнению К.Д. Ушинского, учительские семинарии «не должны быть основываемы в больших городах, но вместе с тем должны находиться неподалёку от центров образования» [494]. По замыслу автора, это учреждения закрытого интернатного типа со строгим внутренним распорядком. Однако в этих рекомендациях усматривается не закрытость и корпоративность сообщества семинарии, а необходимость создания в ней особой педагогически целесообразной образовательной среды – духовной, наполненной продуктивной деятельностью, воспитывающей будущего сельского педагога. Такая среда способствует профессиональному становлению, формированию и закреплению профессионально-личностных качеств учителя сельской школы, «живущего жизнью простой, суровой и даже бедной», «строгой, аккуратной, честной и в высшей степени деятельной» [494].

Изолированность уклада учительской семинарии от городского образа жизни и соблазнов города компенсируется его приближенностью к народному сельскому образу жизни, к деревне, откуда прибывали семинаристы (Ушинский советовал принимать в учительские семинарии «по преимуществу из крестьян») и где им предстояло жить и трудиться по её окончании. Эта отстранённость мнимая, что можно иллюстрировать другими идеями автора проекта.

К.Д. Ушинский представляет учительскую семинарию образовательной системой, куда, кроме собственно профессионального педагогического учебного заведения, входят сиротское заведение, элементарная школа, приготовительная учительская школа. На современном языке такая модель именуется образовательным комплексом. Проектант предлагает модификации организации и управления учительской семинарией:

- самостоятельное независимое учреждение, в организационную структуру которого входят иные образовательные учреждения. В частности, К.Д. Ушинский предлагает «присоединить к семинарии уездное и приходские училища того города, где она будет устроена» [494];

- и, наоборот, подчинённое структурное подразделение в составе гимназии, или уездного училища, или учительского института. Модель «семинария–образовательный комплекс» интегрирует разные уровни образования, в её целостной конструкции представлены общее начальное, предпрофессиональное и профессиональное педагогическое образование. Интеграция обуславливает последовательность и преемственность этих уровней, что обеспечивается согласованностью педагогических целей и образовательных программ, совместной учебно-воспитательной деятельностью, единством требований и единым управлением.

В проекте наблюдаемы идеи дифференциации и индивидуализации образования. При ограничении состава семинаристов 40-50 обучающимися Ушинский выдвигает требование: «Курсы воспитанников семинарии должны различаться, смотря по назначению каждого» [494, с 543].

Различия, согласно проектанту, проявляются в содержании и ёмкости образовательных программ для представителей различных сословий и, соответственно, с разными перспективами профессиональной деятельности.

Семинаристам «из лиц крестьянского сословия, казеннокоштных из воспитанников сиротского учреждения, приготавливаемых к должности учителей уездных и приходских и соответствующих народных школ разного наименования ...наставников для народных сельских школ» [494, с. 543-544], необходимо

«познание не только в законе божьем, грамматике, арифметике, географии и истории, но и в естественных науках, медицине, сельском хозяйстве; кроме того уметь хорошо писать, рисовать, чертить, читать ясно и выразительно и, если возможно, даже петь» [494, с. 517]. Для этой группы обучающихся предусматриваются краткие курсы сельского хозяйства и гигиены, практической общедоступной медицины, в которые, по замыслу Ушинского, «должны войти все необходимые сведения, которые желательно было бы распространять в массах простого народа» [494, с. 544]. Семинаристы «из духовных лиц и своекоштных, подготавливаемых для преподавания в духовных семинариях и в гимназиях», кроме вышеперечисленных дисциплин, «должны слушать не только полный курс педагогики, но также психологии и физиологии» [494].

К.Д. Ушинский неоднократно повторяет, что для обучающихся «самое учение должно приобрести особенный, практический характер и курсы всех наук должны быть строго соображены с будущим назначением воспитанников» [494, с. 545].

Подтверждается определённая антиномия в суждениях автора проекта о «замкнутости» учительской семинарии, которые на поверку представляют собой, согласно современной терминологии, сетевую организацию образования и академическую мобильность обучающихся.

Так, предпосылки современных образовательных сетей проявляются в рекомендациях Ушинского приобщать к деятельности учительской семинарии соответствующие органы управления образованием, церковь, просвещённую общественность, и, конечно, в описании потенциальности вклада в подготовку сельского учителя тех учебных заведений, что были перечислены выше. Согласно проекту, в состав образовательной сети должны войти «образцовые школы, создаваемые в деревнях, в окрестностях того места, где будет размещена учительская семинария, и находящиеся от неё в зависимости» [494, с. 550]. По замыслу автора, в этих школах следует проводить образцовые (показательные) уроки, они должны стать площадкой для апробации научно-методических

разработок преподавателей семинарии, для организации и проведения педагогических исследований.

Предложение К.Д. Ушинского об обучении за границей «молодых людей, которые, как по способностям своим, так и по характеру, подают надежду сделаться хорошими педагогами» [494, с. 552], с целью изучения иностранного языка, углубления теоретической и практической педагогической подготовки, является ещё одной иллюстрацией открытости против замкнутости и корпоративности учительской семинарии. Принимаем эти идеи за истоки академической мобильности современных студентов и преподавателей.

По проекту К.Д. Ушинского, учительская семинария, кроме образовательной, ведёт научно-методическую (педагогические исследования и эксперименты, разработка методических рекомендаций и учебных пособий), просветительскую (лекции, консультации для педагогов и сообщества), социально-педагогическую (работа в сиротских домах) деятельность.

Функции преподавателей учительской семинарии значительно шире преподавания, и, кроме обучения и воспитания будущих сельских учителей, они включают «публичные лекции из педагогики и психологии» [494, с. 552] для коллег из других учебных заведений и общественности, «составление учебных руководств, преимущественно для народных школ» [494] и многое другое.

Соответственно, в проекте просматриваются идеи такой современной тенденции профессионального образования, как «третья миссия» профессиональной образовательной организации, особая роль современного университета, учреждения СПО в окружающем социокультурном образовательном пространстве, в социально-экономическом развитии территории, в педагогизации социальной среды.

Среди пёстрых форм подготовки сельских учителей, появившихся одновременно и вслед началу формирования системы педагогического образования в России, есть те, которые достойны обращения к ним не только в смысле понимания исторического пути отечественного образования, но выявления истоков идей, актуальных сегодня и в будущем.

Один из таких инновационных форматов подготовки учителей народной школы осуществлялся в школе Л.Н. Толстого в Ясной Поляне. «Правила для педагогических курсов», разработанные Л.Н. Толстым, создают определённое представление об этой форме получения педагогического образования – о педагогических курсах при начальной школе [479].

Яснополянские педагогические курсы были организованы с целью «доставить педагогическое образование молодым людям всех сословий, преимущественно крестьянского, православного исповедания, желающих посвятить себя учительской деятельности в народных школах (Тульской губернии)» [479, с. 386].

С одной стороны, заявиться на слушание курсов могли многие, так как достаточно было представить документ об окончании народного училища, с другой – случайные люди не могли стать слушателями, поскольку сам Толстой требовал «свидетельство от своего приходского священника или от лица, известного графу, о добром поведении» [479, с. 387], а также принимал вступительный экзамен за курс народного училища.

Курсовая программа подготовки учителей состояла «из (трех) двух классов; курс учения в них (трех) двухгодичный, по одному году в каждом классе» [479, с. 386]. Учебные дисциплины совпадали с перечнем учебных предметов начальной школы, изучались углублённо, а также дополнялись основами педагогики, психологии и физиологии. Народная элементарная школа принимала обучающихся «для практических упражнений в преподавании» [479, с. 386], там слушатели проводили учебные занятия с детьми, анализировали и обсуждали уроки. Практическая подготовка была важнейшей составляющей обучения учителей.

Педагогические курсы в Ясной Поляне представляли собой вариант подготовки сельских педагогов, который в терминологии непрерывного образования можно отнести к формальному виду образования, потому как по содержанию они были приближены к курсам официальных учреждений (семинарий), и к неформальному, поскольку организовывались по частной инициативе и выпускники не получали официальных документов по их окончании.

Постдипломная (постпрофессиональная) подготовка и повышение квалификации сельского учителя в XIX – начале XX вв. В педагогическом наследии К.Д. Ушинского постдипломному этапу профессионального развития сельского учителя уделено меньшее внимание, возможно, потому он определял сельскому учителю «скромное назначение» [494, с. 543] и не рассматривал всерьёз и глубоко вопросы его профессиональной карьеры.

Важной, на наш взгляд, является рекомендация Ушинского – «определённых на постоянные места воспитанников своих семинария не должна оставлять своими попечениями» [494, с. 549]. В ней усматривается необходимость сопровождения и поддержки учителей, начинающих профессиональную деятельность на селе. Автор проекта предлагает средства общения с выпускниками, а также формы участия и сопровождения сельского учителя на данном этапе профессионального становления. Ушинский видел это участие в обеспечении профессиональной литературой, в решении спорных вопросов, в финансовой помощи. По мнению К.Д. Ушинского, «семинария должна не только вложить в своих воспитанников благороднейшие педагогические стремления, но и суметь поддержать эти стремления, в какую бы глушь судьба ни забросила её воспитанников» [494].

С 70-х годов XIX века во многих городах России начали проводиться Учительские съезды и курсы – первые формы переподготовки и повышения квалификации народных учителей. Данные самобытные педагогические явления были весьма значимыми социальными событиями для образования и для российского общества, их возникновение было инициировано и обусловлено поддержкой земства и местного сообщества.

Описание этих профессиональных педагогических собраний, их высокая, преимущественно положительная оценка даны в трудах Н.Ф. Бунакова, В.П. Вахтерова, В.И. Водовозова, П.Ф. Каптерева, П.Ф. Лесгафта, других сподвижников просвещения и деятелей общественно-педагогического движения того времени. Авторы сочинений дают рекомендации и советы по вопросам профессионального и постдипломного этапов непрерывного образования сельских учителей в общепедагогическом и методическом планах. Так, в отношении

последнего известны и признаны методические работы А.И. Гольденберга и Ф. И. Егорова (арифметика), Д.И. Тихомирова (обучение грамоте и письму), В.П. Острогорского (выразительное чтение) [214] и других педагогов в помощь преподаванию различных предметов в сельской школе.

Учительские съезды и курсы представляли собой многоплановые мероприятия, их структура была сложной, многослойной и не ограничивалась образовательной составляющей. В содержание образовательной части входили: знакомство с новейшими достижениями педагогической науки, обзор современной просветительской мысли в сфере образования; теоретические и практические занятия по обучению грамоте и письму, объяснительному чтению, письменному изложению; последние сведения из естественных и гуманитарных наук, культуры и искусства. Образцовые уроки, консультации, обмен опытом – основные и обязательные формы практической подготовки участников и слушателей. Непременным элементом обучения были анализ, обсуждение и подведение итогов выполненной работы. Как писали активно практиковавшие на съездах и курсах Н.Ф. Бунаков [114] и В.И. Водовозов [128; 129], здесь открыто обсуждались насущные проблемы образования: тяжёлое положение российского сельского учителя, недостаточное учебно-методическое и материально-техническое обеспечение сельской школы, сложности управления и продвижения школьного дела.

Одновременно шёл активный поиск и обновление содержания, методов и форм научно-практических мероприятий с тем, чтобы они приносили максимальную пользу их участникам, способствовали совершенствованию их теоретических знаний и практической подготовки.

Например, программы курсов, которыми руководил Д.И. Тихомиров, были построены на основе проводимой им диагностики профессиональных интересов слушателей, практических запросов и затруднений, которые они испытывают в своей работе [214].

«Вольный учитель учителей», как называл себя известнейший организатор десятков учительских съездов и курсов, учредитель народной школы в селе Петино

Воронежской губернии Н.Ф. Бунаков [114], включал в образовательную программу педагогических мероприятий вопросы теории и методики обучения чтению, письму, арифметике, пению и рисованию, природоведению (садоводству и огородничеству), истории России, географии и физике. Бунаков обучал и пропагандировал преподавание педагогической теории «в форме живых изложений и бесед по вопросам учебно-воспитательного дела» [114, с. 42], практики – «в форме примерных уроков в школе» с обязательным их анализом [114, с. 45], активно практиковал «совещательные занятия в форме свободных бесед» [114, с. 49-50]. Программы съездов и курсов, организованных Н.Ф. Бунаковым, включали экскурсии, музыкальные и поэтические вечера, занятия с «волшебным фонарём», дискуссии на острые социальные темы. Из-за обвинений в неблагонадёжности Бунаков трижды отстранялся от руководства учительскими съездами и курсами (1875, 1884 и 1900 гг.). После выступления против официальной школьной политики в 1902 году он был арестован и выслан в ссылку, а учреждённые им начальная школа и самодеятельный театр закрыты.

Демократический дух педагогических форумов, свобода слова и обмена мнениями крайне раздражали официальные власти, которые вводили всяческие ограничения на их проведение, устанавливали надзор за организаторами и участниками. В 1875 году были изданы «Правила о временных педагогических курсах», после введения которых Бунаков называет курсы «мертворождёнными» [114, с. 100-101], а в 1885 году циркуляром министра народного просвещения запрещены съезды учителей, возобновившиеся с новым подъёмом общественно-педагогического движения в конце 90-х гг. XIX века.

Несмотря на множественные препоны, учительские съезды и курсы развивались и совершенствовались, они привлекали к себе внимание науки и просвещённой части общества, поддерживались ими. В лучших образцах этих форм находим гармоничное сочетание неформальности формального и организованности информального педагогического образования.

К очевидным признакам информального образования, невзирая на продолжающиеся дискуссии относительно данного понятия, принято относить

самостоятельность познавательной деятельности педагога, свободу в выборе им содержания образования и способов его получения. Информальными признаются формы получения профессиональных знаний и умений через неформальное, в том числе профессиональное, общение, через чтение литературы, посещение культурных мероприятий и учреждений культуры, экскурсии и путешествия и т.п. Главным в информальном непрерывном образовании признаётся добровольность, при которой учитель сам использует образовательные потенциалы общества для своего профессионального совершенствования. В XIX – начале XX вв. обнаруживаются предтечи современных форматов информального непрерывного профессионального педагогического образования сельского учителя, предопределяемые его способностью к самоорганизации, самообразованию и саморазвитию.

О значении профессиональной педагогической литературы К.Д. Ушинский писал: «Всякий прочный успех общества в деле воспитания опирается на педагогическую литературу» [493, с. 35]. К этому виду чтения он предъявлял высокие требования: «она [литература] должна выражать, сохранять и делать для каждого доступными результаты педагогической практики, на основании которых только и возможно дальнейшее развитие общественного воспитания» [493]. В чтении профессиональной педагогической литературы великий педагог видел питающий источник профессионального становления и развития сельского учителя: «литература, живая, современная и обширная, вырывает воспитателя из его замкнутой, усыпительной сферы, вводит его в благородный круг мыслителей» [493, с. 32], и педагог «чувствует себя живым звеном между прошедшим и будущим» [493].

По оценкам специалистов, в начале XIX века в России учебно-методических материалов и пособий было крайне мало, исключительно скудно были представлены учебные и детские издания, профессиональная педагогическая литература и педагогические журналы. Деятельность педагогов-просветителей существенно изменила эту ситуацию. Согласно данным исследователя О.Р. Старовойтовой, в конце века в стране издавались 79 педагогических журналов,

25 журналов публиковали материалы по педагогике школы и вопросам образования в постоянных разделах изданий [458]. Увеличение количества периодических педагогических изданий исследователь объясняет следующими причинами: ростом числа учебных заведений, прежде всего школ и аудитории читателей; подъёмом интереса науки и общества к педагогическому знанию, активным внедрением педагогических новшеств, необходимостью распространения и разъяснения инноваций среди педагогов и общественности, в том числе родительской; возрастанием количества педагогических кадров и требований к их профессиональной подготовке; определённой государственной поддержкой печати в тот период; временными послаблениями цензуры издательской деятельности [458].

В Санкт-Петербурге (47% от общего числа изданий), в Москве (21% соответственно), в Астрахани, Вильнюсе, Вологде, Воронеже, Екатеринодаре, Елисаветграде, Казани, Могилёве, Симферополе и Тифлисе и ещё в 32 городах России выходили в свет педагогические журналы, бюллетени, альманахи, причём в ряде городов выпускались не одно, а несколько педагогических изданий, ориентированных на разные категории читателей. Издавались и педагогические издания, адресованные народным (сельским) учителям. Л.Н. Толстой, создатель и редактор журнала «Сельский учитель», издававшегося при народной школе в Ясной поляне, определял его назначение так: «отвечать на потребность деятельности, существующую в обществе, в том, чтобы группировать силы, направленные к одной цели – образования народа» [482, с. 44].

Такие признанные и влиятельные общественные журналы, как «Современник», «Журнал Министерства народного просвещения», «Отечественные записки» и др., освещали проблемы профессиональной деятельности сельского учителя, его социального и материального положения, поднимали вопросы о назначении народной (сельской) школы в просвещении народа, о её роли в сельском сообществе. Педагогическая литература была важным средством неформального образования сельского учителя того времени, основным источником его профессионального саморазвития. Сами сельские учителя были

активными корреспондентами (особенно в губернских периодических изданиях), поднимали на страницах прессы проблемы сельской школы, работы и жизни педагогов и российской деревни [482, с. 36].

Многие исследователи отмечают, что профессиональное общение сельских учителей было крайне ограничено. Большую часть времени они проводили в одиночестве сельской глубинки, отделённые друг от друга большими расстояниями и бездорожьём. Поэтому особое значение имели редкие встречи на квартирах коллег в дни школьных каникул, которые вполне можно отнести к неофициальному обмену опытом и приватному самообразованию – к информальному виду образования педагогов. В истории российского сельского учительства немало таких примеров. Так, в Олонецкой губернии (сейчас Республика Карелия) в начале XX века местом неформальных собраний сельских учителей была квартира учителя П.К. Успенского в селе Тулмозеро. Биограф Х.О. Инно пишет об учительских встречах в его доме: «Здесь звучали песни – пели хором или соло, читали вслух русских классиков, играли в шахматы и лото, показывали фокусы. Женщины вышивали, шили, вязали, из бумаги и картона изготавливали наглядные пособия для уроков, детские игрушки, переплетали книги, по вечерам ставили спектакли... И дискуссии, дискуссии – о судьбе школы, о работе в карельской школе и т.д.» (Цит. по О.П. Илюха) [218, с. 159].

Обобщение историко-педагогических сочинений современников XIX – начала XX вв., исследователей последующих и настоящего времён позволило выстроить периодизацию непрерывного педагогического образования сельского учителя. В её основание положены идеи российских педагогов-просветителей о специфике деятельности сельской школы и труда сельского учителя, о необходимости целенаправленной подготовки учителя сельской школы, об особом содержании профессиональной подготовки и повышения квалификации сельских педагогических кадров. В качестве основных принимаются критерии: представленности идеи целенаправленного формирования и развития готовности учителя к профессиональной деятельности в сельской школе и в сельском социуме и сформированности элементов непрерывного образования сельских учителей в

отечественной системе образования – учреждений образования в сельской местности (сельская школа), системы профессиональной подготовки педагогических кадров и системы дополнительного педагогического образования (повышения квалификации).

Означенные критерии позволяет выделить три основных периода становления и развития непрерывного образования российского сельского учительства – досистемный, предсистемный, системный.

I. «Досистемный период» – до конца XVIII в. Государственные учреждения образования в сельской местности и учреждения профессиональной педагогической подготовки в этот период ещё отсутствуют. Сельские учителя не являются профессионалами. Предвестники идей специальной подготовки сельского учителя (в виде требований и рекомендаций сельскому учителю) проявляются в сочинениях отечественных мыслителей: И.Т. Посошкова, Ф.С. Салтыкова, В.Н. Татищева, Феофана Прокоповича.

II. «Предсистемный период» – с конца XVIII в. до середины XIX в. Учреждаются первые народные (сельские) школы – церковно-приходские школы, частные школы при дворянских усадьбах. Создаются первые профессиональные учреждения подготовки педагогов для сословных учебных заведений (первая учительская семинария в Санкт-Петербурге, 1786 г.). Время возникновения и вызревания идеи о необходимости подготовки народного (сельского) учителя для народной (сельской) школы (И.И. Бецкий, Н.Н. Новиков и др.).

Парадоксальность истории становления российского образования заключается в том, что сначала в сельской местности создавались учреждения образования, а лишь затем формировалась система подготовки педагогических кадров для них. Достаточно длительное время в народных (сельских) школах трудились малообразованные или наспех подготовленные учителя – дилетанты в обучении и воспитании.

III. «Системный период» – с середины XIX века до настоящего времени, разделяемый на три этапа. Основаниями для выделения этапов «системного периода» непрерывного образования сельского учителя является установление,

функционирование и развитие трёх элементов системы российского образования – системы общеобразовательных учреждений в сельской местности, системы профессионального педагогического образования, подготавливающей для них педагогические кадры, и системы повышения квалификации учителей, в том числе сельских.

3.1. Досоветский (дореволюционный) этап – с середины XIX в. до 1917 года. В общественно-педагогическом движении и российской педагогической науке возникает и оформляется идея необходимости целенаправленной подготовки учителя сельской школы, которая рефреном проходит через теоретические сравнительные и опытно-практические исследования в проблематике народной (сельской) школы и народного (сельского) учителя в трудах Н.Ф. Бунакова, В.И. Водовозова, П.Ф. Каптерева, Н.А. Корфа, Л.Н. Модзалевского, Н.И. Пирогова, С.А. Рачинского, Л.Н. Толстого, К.Д. Ушинского и др. Определяем этот период как время поиска и апробации содержания, видов и форм непрерывного образования сельских учителей.

Происходит становление народной (сельской) школы в многообразии вариантов организации учреждений – церковно-приходских, земских, частных, воскресных и др. Следует также понимать, что в начале формирования сети народных школ в сельской местности России сельская школа представлялась и планировалась как элементарная начальная школа для крестьянских детей 7,8-14 лет. Продолжение образования для её учеников не предполагалось, а было исключительным случаем для весьма незначительной части из них.

Создаются (с отрывом почти в 50 лет) учреждения профессиональной подготовки народных (сельских) учителей – учительские семинарии, организуются первые формы повышения квалификации народного (сельского) учителя – учительские съезды и курсы. С середины XIX века до 1917 года учителей для народной начальной школы готовили учительские институты, учительские семинарии, женские гимназии, епархиальные училища, второклассные училища, церковно-учительские школы, педагогические курсы и другие учебные заведения.

Начало первого этапа «системного периода» знаменует открытие первых учреждений подготовки народных (сельских) учителей (формальное образование) и организацию первых форм повышения их профессиональной квалификации (неформальное образование). Период охватывает значительное количество лет функционирования и перманентного реформирования отечественной системы образования. Отметим, что первые организационные формы повышения квалификации сельских учителей не имели государственной поддержки, проводились по инициативе общественности и педагогических сообществ.

3.2. Этап советской школы – с 1917 года по 1990-е гг. Вопросы подготовки сельского учительства на данном этапе раскрывают труды П.П. Блонского, А.Е. Кондратенкова, Н.К. Крупской, А.В. Луначарского, А.С. Макаренко, М.Н. Покровского, В.А. Сухомлинского, С.Т. Шацкого и других. Этап характеризуется открытием сельских образовательных учреждений для широких слоёв сельского населения, ростом доступности и качества образования, приближающегося в городскому, в частности, потому, что государством были введены единые требования к общему образованию. Концепция всеобуча и введение единой политехнической трудовой школы (Положение о единой трудовой школе РСФСР от 30 сентября 1918 г.) практически ликвидировали вариативность и многоукладность сельской школы. Одновременно осуществлялась государственная поддержка сельской школы и сельского учительства, ставшего массовым и профессиональным.

Профессиональная педагогическая подготовка учителей для сельской школы осуществлялась в рамках системы государственных педагогических учебных заведений/учреждений высшего профессионального (университеты, институты) и среднего профессионального образования (техникумы, училища). Специальная дифференциация профессиональной подготовки категории сельских учителей не предусматривалась, но осуществлялась в ряде вузов и педучилищ, например, в виде обучения по двум специальностям или специализациям, введения дополнительных курсов для обеспечения многопредметности труда сельского учителя.

В этот период сформировалась государственная система повышения квалификации педагогов, отправными точками которой можно считать решение III съезда работников просвещения в 1921 г. об объединении всех существовавших тогда форм повышения квалификации и открытие в 1928 г. первого Института повышения квалификации педагогов. К 1990-му году в стране насчитывалось 160 институтов усовершенствования учителей, осуществлявших разные организационные формы повышения квалификации учителей, среди которых наиболее устойчивой остаётся курсовая подготовка в разных формах (очная, заочная, дистанционная) и видах обучения (лекция, тренинг, семинар, практикум и пр.).

Этап характеризуется направленностью профессиональной педагогической подготовки и повышения квалификации учителей на унификацию и единообразие под лозунгом «сближения города и деревни».

3.3. Постсоветский этап – с 1990-х гг. до настоящего времени. Отличительной чертой данного этапа следует признать становление и оформление непрерывного образования как образовательной политики государства и как системы, что в полной мере относится к непрерывному педагогическому образованию.

Историко-педагогический анализ периода становления сельской школы и сельского учительства (середина XIX – начало XX вв.), проведённый в дискурсе идей и положений непрерывного образования сельского учителя, подтвердил, что отечественная педагогическая наука и практика обладают богатым теоретическим наследием и опытом, в которых заложены основы непрерывного образования учителя сельской школы, а именно: в той или иной мере представлены этапы (предпрофессиональное, профессиональное, постдипломное) и виды (формальное, неформальное, информальное) непрерывного образования; проявляются предпосылки обеспечения преемственности и последовательности между ними, а также интегративного и практико-ориентированного подходов к педагогическому образованию; зафиксированы пробы сетевой организации образовательного

пространства, академической мобильности обучающихся и преподавателей и другие предвестники актуальных в настоящее время тенденций.

1.2 Современная сельская школа и сельский учитель России и зарубежья: компаративистский анализ

Россия – огромное многонациональное государство, в состав которого входят многочисленные субъекты Федерации (республики, области, края и др. – всего 85), в свою очередь включающие городские и муниципальные (сельские) образования (всего более 21 тыс.). Сельское поселение как тип муниципального образования (по ФЗ 2003 года «Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации»), обычно включает сельский населённый пункт с численностью населения более 1000 человек и/или несколько сельских населённых пунктов – сёл, посёлков, деревень, станиц, аулов, кишлаков, хуторов и др. По данным Росстата на 1 января 2008 года, в стране насчитывалось 19 861, на 01.01.2014 – 18 525, а на 01.01.2020 – 16 821 сельских поселений [83]. Налицо динамика сокращения сельских поселений, обусловленная ухудшающейся демографической ситуацией и миграцией сельского населения, характерных практически для всех регионов страны, кроме южных. Каждое сельское муниципальное образование и конкретное поселение – это территория, которая, кроме общего географического положения, имеет устойчивые экономические, культурные и национальные связи, то есть обладает едиными особенностями и условиями жизнедеятельности. Эти сложные системы с нечеткими системообразующими признаками отличаются друг от друга природно-географическими, социально-экономическими, культурными, национальными, демографическими, климатическими и другими признаками. Характер расселения сельского населения в разных регионах России, значительно различается: менее плотное расселение на севере и востоке страны, густо заселены центральные и особенно, южные регионы. В этих смыслах каждая российская деревня уникальна.

Особенности природного, экономического и социального окружения становятся основаниями исключительности каждой сельской школы России, к

специфике которой дополняются особенности состава учеников и педагогов, традиций, школьного микроклимата, социальных связей, материально-технической обеспеченности и инфраструктуры школы, делая её неповторимой в своём роде. География данного исследования ограничена регионами, близкими по географическим, природно-климатическим, социально-экономическим и социокультурным показателям, северо-запада и центра европейской части России: Владимирской, Ивановской, Кировской, Нижегородской, Новгородской, Орловской, Ульяновской, Ярославской областей и Республики Карелия.

Российская сельская школа – первое звено, самый первый кирпичик в основании-фундаменте системы образования страны. На начало 1989 года в РСФСР насчитывалось около 48 тыс. сельских школ, что составляло 75% от общего числа общеобразовательных учреждений, 2/3 сельских школ – малокомплектные [526, с. 46]. В настоящее время в системе образования страны 26,1 тыс. сельских школ (65% от общего числа школ), сельских школьников – 3808 тыс. человек (около 1/3), сельских учителей – 1061 тыс. человек (примерно 2/3) [411]. Несмотря на сокращение количества детского населения и, как следствие, образовательных учреждений на селе, ставшего устойчивой тенденцией последних десятилетий, современная сельская школа остаётся массовым явлением: сельские школы, школьники и учительство представляют значительную часть системы образования на обширных территориях России [405; 411, с. 184]. Масштабность и массовость представляются неоспоримыми аргументами для особого внимания к образованию в сельской местности.

Общие видовые «сельские» характеристики-признаки: расположение вне городских поселений с вытекающими отсюда следствиями-особенностями – позволяют выделить сельские школы в особую группу – вид образовательных учреждений или, в терминологии федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» 2012 г. [49], сельские образовательные организации.

Традиционные и современные особенности социокультурной образовательной ситуации, состояние сети образования в сельской местности России и отдельных регионов страны, своеобразие деятельности сельских

образовательных учреждений раскрывают современные исследования таких известных российских учёных, как Л.В. Байбородова [84; 85; 86], В.Г. Бочарова [109, 110], М.П. Гурьянова [168; 169; 170; 172], А.М. Цирульников [511; 514], Р.М. Шерайзина [526; 527] и др. В диссертационных исследованиях двух последних десятилетий М.В. Груздева [163], А.В. Ефремова [198], О.В. Коршуновой [272], Б.А. Кугана [285], О.А. Леоновой [299], Н.Г. Наумова [340], П.П. Пивненко [376], Е.Е. Сартаковой [421], Е.А. Чекуновой [517], А.А. Шогенова [533] и др. современная сельская школа рассматривается как составляющая единого регионального образовательного пространства, функционирующего на принципах интеграции, паритетности, взаимодополняемости, компенсаторности, сотрудничества, формируемого на основе многоплановой и многоуровневой сетевой организации. Исследования констатируют расширение и диверсификацию функций сельской школы, акцентируют и раскрывают некоторые из них: сопровождение личностного развития (Г.Е. Котькова) [275] и социализации сельского школьника (В.М. Басова) [92], социально-педагогическую функцию и педагогизацию сельского сообщества (Н.А. Шобонов) [532]. Современные сельские образовательные учреждения представлены в отношении освоения ими инновационных видов деятельности и образовательных программ: инновационной, исследовательской и проектной (В.Г. Капустина [239], С.В. Огородникова [354], Е.В. Шушакова [535]), этнокультурной и этнопедагогической (Г.П. Вайгульт [118], Т.А. Дзюба [186], Л.В. Коновалова [263], Н.Н. Манджиева [312], В.В. Мирошниченко [324], А.Д. Семенова [435]), профильного обучения (Н.А. Криволапова [278], И.В. Фролов [501]) и экономического образования (М.Н. Ермоленко [193]).

Исследователи анализируют современное состояние, характеризуют направления и обозначают тенденции развития образования в сельской местности в социокультурных измерениях. Ряд фундаментальных работ выполнены в идеологии регионализации образования (И.Д. Бажина [82], И.А. Журавлева [200], Н.А. Лоншакова [305], И.Г. Металова [319]).

Особенности сельских образовательных учреждений, анализируемые в ракурсе различных аспектов их жизнедеятельности, представляются, с одной стороны, как устойчивые, с другой – как трансформируемые под воздействием макро-, мезо- и микрофакторов настоящего времени.

В исследовании Р.М. Шерайзиной, выполненном в 1994 году, к особенностям российской сельской школы отнесены: «включенность в сельскохозяйственную среду и близость к производству, зависимость от условий жизни в деревне; малая наполняемость классов, отсутствие большого педагогического и ученического коллектива; многопрофильность в учительской деятельности, частая сменяемость учителей, удаленность от культурных центров, ограничение возможностей педагогов в получении информации, слабая материальная база школ» [527, с.5]. Перечисленные признаки характерны и для современной сельской школы, что позволяет определить их как видовые особенности сельской образовательной организации XXI века. Однако отметим, что за последние десятилетия они претерпели определённые изменения под влиянием многих факторов, действующих в меняющемся информационном мире.

Присоединяясь к мнению Л.В. Байбородовой о факторах, обуславливающих особенности образования в сельской местности, уточним, что эти обстоятельства содержательно неоднородны и весьма различаются в условиях конкретной сельской школы:

- удаленность проживания от районных и городских центров: далеко или близко, транспортная доступность или недоступность;
- экономика и перспективы села, состояние местного производства: есть или нет, перспективны или бесперспективны;
- устойчивость и системность связей образовательных организаций с другими социальными и производственными структурами села: устойчивые и системные или неустойчивые, ситуативные;
- численность детей в школе: многочисленная и полнокровная или малочисленная, малокомплектная;

- уровень интеллектуального, физического развития учащихся: высокий или низкий;
- этническая характеристика состава учащихся: моно или многонациональный;
- ресурсы культурного, исторического наследия, природного окружения ближайшего социума: богаты или бедны, активны или пассивны;
- национальные и местные традиции: сохранены или утрачены [84].

Как констатирует М.П. Гурьянова, «по оценкам многих исследователей, система образования в сельском социуме функционирует в более сложных экономических, культурных и социальных условиях, чем система образования в городе» [167, с. 40]. Исследователь называет факторы, оказывающие влияние на образование в сельской местности и определяющие его структурные изменения. По мнению М.П. Гурьяновой, к таким факторам относятся: «концентрация сельского населения в районных центрах, влекущая за собой снижение численности детей дошкольного и школьного возраста в отдалённых населённых пунктах, что ведёт к малочисленности школ и дошкольных образовательных учреждений, к их ликвидации; вынужденный отъезд родителей детей школьного возраста на работу в другие города, что актуализирует востребованность в школах специалистов «помогающих профессий»; дефицит молодых специалистов» [167].

Согласно выводам исследователя, особенность образования в сельской местности заключается также в том, что в сельских образовательных учреждениях сегодня обучается значительное количество школьников с проблемами в поведении, развитии и здоровье, детей из неблагополучных, малообеспеченных семей «группы риска». Современная сельская школа, кроме образовательных, вынуждена брать на себя социокультурные, просветительские, социально-педагогические, компенсаторные, адаптивные и иные функции [172].

При отсутствии специалистов в обязанности сельского учителя входят организация внеурочной деятельности и дополнительного образования, функции логопеда, практического психолога, социального педагога, а также менеджера, непосредственно отвечающего за юридические, кадровые, хозяйственно-

экономические, материально-технические и бытовые и другие аспекты жизнедеятельности сельской школы.

Анализ работ учёных, опыта сельских педагогов, многолетние личные наблюдения подтверждают, что каждая из видовых особенностей сельской школы:

- амбивалентно отражается на жизнедеятельности сельского образовательного учреждения: имеет следствиями положительные и проблемные, негативные эффекты («риски») (таблица 1);

- оставаясь устойчивой, претерпевает метаморфозы под влиянием научно-технического прогресса, преобразований в социально-экономическом устройстве общества, перемен в политике государства в сфере образования и в отношении российского села на определённом историческом этапе, трансформаций социально-экономической и социокультурной ситуации конкретного поселения.

Таблица 1

Амбивалентный анализ видовых (традиционных, «сельских») признаков, определяющих своеобразие сельской школы

Особенность сельской образовательной организации (сельской школы)	Положительные эффекты	Негативные эффекты
Близость к природному окружению	Природа включается в образовательный процесс, её познание происходит непосредственно, эмпирическими способами, в деятельности. Здоровая экологическая среда. Благоприятные условия для здоровьесбережения и здоровьесозидания.	Более низкая мотивация обучающихся к теоретическим «книжным» знаниям, к академическим формам обучения.
Зависимость жизнедеятельности школы от социально-экономической ситуации территории	Учреждения и социальные институты села участвуют в образовательном процессе, помогают в профориентации и в трудоустройстве выпускников, шефствуют над школой, оказывают помощь и поддержку педагогам, в том числе материальную, повышают мотивацию школьников к профессиям и трудовой	Разрушение агропромышленного комплекса и сельского хозяйства, нечестное предпринимательство и неудачи среднего бизнеса имеют следствием безразличие бизнеса к культуре и образованию, чем ослабляют школу не только материально-технически, но и педагогически, снижают или ликвидируют

	<p>деятельности в агросекторе и к жизни в сельской местности. Благополучная социально-экономическая ситуация способствует сохранению и пополнению детского и педагогического контингента школы.</p>	<p>мотивацию к жизни и труду на селе.</p> <p>Неблагополучная социально-экономическая ситуация приводит к сокращению детского и педагогического контингента школы – обостряются проблемы демографии.</p>
Включённость обучающихся и педагогов в сельский образ жизни	<p>Народная и национальные культуры, как и сельскохозяйственный труд, природопользование и охрана природы понимаются и принимаются школьниками и педагогами как естественные и приоритетные формы жизнедеятельности.</p>	<p>Неадекватное (упрощённое) представление о многомерном и сложном современном обществе, его устройстве и продвижении. Запаздывающее реагирование или неготовность к ответу на «вызовы» современной цивилизации.</p>
Социальная открытость образовательной деятельности	<p>Социальный надзор, постоянное внимание и информированность окружающего социума контролируют и направляют деятельность школы, активизируют её, побуждают к развитию.</p>	<p>Образовательные запросы сельского социума более низкие, в сравнении с городским, мало-или не стимулирующие школу, педагогов и обучающихся к высоким достижениям.</p>
Близкие, часто родственные, отношения внутри детско-взрослого коллектива и в местном сообществе	<p>Психологический климат школы близок к семейному: понимание, соучастие и взаимная забота. Более свободные и насыщенные разновозрастные контакты. Прямое и опосредованное участие сельского социума в делах школы. Жители села – по большей части выпускники школы – сохраняют и передают традиции, оберегают её уклад.</p>	<p>Избыточное внимание, приводящее к нарушению личного и семейного пространств. Стереотипы прошлого осложняют взаимодействие, тормозят развитие.</p> <p>Излишнее и субъективное вмешательство сельского сообщества в жизнедеятельность школы.</p> <p>Консерватизм.</p>
Отдалённость от культурных и образовательных центров	<p>Отсутствуют соблазны городской жизни и их отрицательное влияние. Более интенсивно развиваются социально-полезная деятельность, художественная самодеятельность, занятия народным творчеством, физической культурой.</p> <p>Признаётся культурное и интеллектуальное первенство, лидерство учреждения, занимающегося деятельностью, отличающейся от занятий окружения. Высоки авторитет школы и учителя.</p>	<p>Немногочисленные и менее качественные местные ресурсы для дополнительного образования, творческой деятельности. Отсутствие выбора по интересам ограничивают общекультурное развитие, не удовлетворяют разнообразные познавательные потребности, обедняют досуг.</p> <p>Отсутствие конкуренции может привести школу к снобизму по отношению к местному населению.</p>
Ведущая, «ключевая», роль сельского учителя	<p>Высокий уровень профессиональной ответственности и рефлексии: педагоги осознают и</p>	<p>Напряжение под грузом ответственности приводит к быстрому и раннему</p>

и ограниченность непосредственных профессиональных контактов	берут на себя повышенные обязательства за результаты своего труда. Относительная свобода в принятии решений, в творчестве, в овладении и внедрении инноваций.	профессиональному выгоранию, к усталости и ощущению одиночества. Излишняя самоуверенность и безапелляционность. Низкая мотивация к самообразованию, к профессиональному росту.
--	--	---

Следует отметить, что амбивалентность эффектов как следствий традиционных видовых особенностей образования на селе в разные времена влияла и влияет на отношение к сельской школе государства и общества: от акцентуации её отличности (например, земская школа середины XIX века – начала XX века) вплоть до пренебрежения её спецификой и намерения уоднообразить (например, единая трудовая школа советского периода). В определении базового понятия данного исследования – «сельская школа» – исходим из того, что: термин используется здесь как общий, объединяющий различные виды, модели и даже типы образовательных организаций (согласно ФЗ «Об образовании» 2012 года), функционирующих в сельской (негородской) местности страны в настоящее время; с момента установления понятия (XIX век) в тезаурусе отечественной педагогической науки оно претерпело существенные изменения; современный период развития образования в России является временем трансформаций, требующих очередного пересмотра исторически и социально обусловленной дефиниции.

В качестве исходного принимается определение М.П. Гурьяновой, данное ею в 2000 году: «Сельская школа – это совокупность различных типов и видов общеобразовательных учреждений, расположенных в сельской местности, разнообразных по наполняемости, территориальному расположению, социальному окружению, национальному составу, работающих на удовлетворение образовательных потребностей сельских детей и решающих задачу базового общего среднего образования, сельскохозяйственной подготовки школьников, а также выполняющих социокультурную и социально-педагогическую функции» [172, с. 8].

Некоторые комментарии и дополнения к данному определению в ракурсе перемен двух последних десятилетий. Конец XX – начало XXI вв.

характеризовался заметной активностью и новаторской деятельностью сельских школ России в поиске и апробации своих особых «сельских» организационных вариантов образовательных учреждений. Результаты этих поисков отражены в работах таких исследователей, как И.В. Абанкина и Т.В. Абанкина, [51; 222; 433], А.А. Алексеев [63], А.З. Андрейко [69; 70], М.Н. Богдан [103], М.В. Груздев [163], М.П. Гурьянова [177], В.А. Кишеев [244], К.Г. Митрофанов [325], М.М. Поташник [387], Е.Е. Сартакова [421], Г.А. Федотова [409], А.М. Цирульников [513; 514], Р.М. Шерайзина [528, 529] и др. Основная идея в развитии сельской школы того времени – это расширение и обогащение её функций, усиление её значения и роли, влияния образования на социокультурную ситуацию через объединение-интеграцию ресурсов учреждений разных типов, функционировавших в сельской местности. Очевидно, что тогда преобладала ориентация на многообразие и вариативность сельских образовательных учреждений, на межведомственный характер их организации и управления.

К концу первого десятилетия XXI века в образовательной политике установился курс на оптимизацию системы образования в экономических контекстах, а с принятием ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» в 2012 году он закрепился в тенденциях типового единообразия и укрупнения общеобразовательных организаций (школ). Однако, что подтверждают исследования: сельские жители во многом связывают возможность позитивных перемен на селе с деятельностью современной полифункциональной открытой сельской школы, работающей на культурные образовательные запросы разных возрастных групп сельского социума. Государство также предполагает выполнение сельской образовательной организацией функций, выходящих за рамки функционирования типичной городской школы. Так, согласно Концепции устойчивого развития сельских территорий Российской Федерации на период до 2020 года [14], «сельским учреждениям образования необходимо ориентироваться:

- на развитие сети образовательных учреждений с учетом демографических факторов;

- на создание на региональном и муниципальном уровнях базовых школ и определение транспортных схем доставки обучающихся, использование передвижных учебных лабораторий, внедрение новых моделей образовательных и социокультурных комплексов, интеграцию и кооперацию образовательных учреждений различных типов и уровней общего образования;

- на восстановление и развитие сети детских дошкольных учреждений и малокомплектных школ на основе создания учреждений образования типа «детский сад – школа» и других вариативных форм дошкольного образования;

- на развитие дистанционного обучения и других современных технологий образования и воспитания, в том числе с использованием сети Интернет;

- на восстановление и развитие в сельской школе функции профессиональной ориентации и трудовой подготовки для работы в сельском хозяйстве и других значимых на селе сферах деятельности» [14].

Концепция ориентирует образование в сельской местности на вариативность его организации, на его релевантность и отзывчивость социокультурной образовательной ситуации конкретной сельской территории.

Исследование показало, что в рамках федеральных целевых программ развития сельских территорий [27; 32; 33; 34], а также федеральных целевых программ развития образования [30; 31] исторически сложившиеся и правомерные особенности образования в сельской местности как ориентиры не прослеживаются, наоборот, в качестве целевых показателей выбираются индикаторы и инструменты, приводящие к унификации и единообразию сегментов системы образования. Налицо диссонанс, который проявляется в рассогласованности, в научно-образовательном параллелизме (по А.Г. Асмолову) рекомендаций психолого-педагогической науки и образовательной практики, регулируемой в формате административно внедряемых и регулируемых проектов и программ образования [77].

Понятие современной сельской школы на данном этапе развития отечественного образования может быть сформулировано следующим образом: *современная сельская образовательная организация* – это совокупность различных

типов и видов образовательных организаций/учреждений общего и дополнительного образования, а также интегрированных учреждений, создаваемых на основе объединения ресурсов разных ведомств (образования, культуры, спорта, социальной защиты населения), расположенных в сельской (негородской) местности; разнообразных по наполняемости – многочисленных и полнокомплектных, малочисленных и малокомплектных; отличающихся друг от друга территориальным расположением – отдалённостью или близостью к крупным культурным образовательным центрам; разнящихся по социальному окружению и национальному составу – с менее или с более высоким уровнем образования, представленностью коренного или маргинального населения, моноэтничностью или полиэтничностью социума; реализующих образовательную, социокультурную, социально-педагогическую и иные функции; работающих на удовлетворение культурных и образовательных запросов местного населения, а также на устойчивое развитие сельской территории; непосредственно определяющих качественные характеристики социокультурной образовательной ситуации (качество жизни населения) и опосредованно влияющих на социально-экономическую ситуацию сельских поселений.

Характеристики социокультурной образовательной ситуации в сельской местности, выявленные в ходе исследования, – противоречивость, дифференцированность и неустойчивость образовательной ситуации в сельской местности [196] – усугубились в течение последних десятилетий; обострившиеся противоречия привели в части регионов страны к необратимым процессам. К основным признакам современной сельской образовательной организации относятся:

1. Множественная полифункциональность сельской школы, функционирующей в условиях противоположных по характеру тенденций – стремления к единообразию и унификации образования при декларируемой вариативности образования и многообразии социально-экономических социокультурных ситуаций в сельской местности. Последнее обуславливает разнообразие видов/моделей сельских образовательных учреждений;

диверсификацию реализуемых образовательных программ и вариативность способов – методов, технологий, форм организации образовательного процесса; выполнение сельской школой не только образовательных, но и социальных, социокультурных, просветительских, адаптационных, рекреационных и других функций.

2. Открытость функционирования современной сельской образовательной организации. Традиционная открытость сельской школы, предопределённая самой историей её создания, эксплицитностью (явностью, внешней выраженностью) взаимозависимости отношений всех социальных институтов ограниченного по составу сельского социума, в настоящее время обогащается и одновременно усложняется. Необходимость в консенсусе интересов и запросов субъектов образования, введение государственно-общественного управления образованием на паритетных началах делает ещё более актуальными взаимодействие сельской школы с семьёй, разноплановую совместную деятельность образовательной организации с органами муниципальной и местной власти, с учреждениями управления образованием, с производственным, социальным и культурным секторами, со всеми социальными институтами села и представителями местного сообщества. Зона влияния современной сельской школы значительно расширилась, субъектами взаимодействия становятся разные возрастные группы и социальные страты.

3. Неустойчивость положения современной сельской школы обусловлена неоднозначностью одновременного воздействия множества внутренних и внешних факторов. Интеграция старого и нового, традиционного и инновационного, прогрессивного и регрессивного – априори двойственных явлений – амбивалентно отражается на жизнедеятельности учреждения. Известная приверженность сельской школы к сохранению традиций, размеренный уклад, настороженное восприятие инноваций сельскими учителями приводят к тому, что она медленнее осваивает новшества и в итоге несколько запаздывает в темпах развития в сравнении с городской школой. Сложное демографическое положение в большинстве сельских поселений в условиях нормативно-подушевого

финансирования и зависимость от местного бюджета имеют следствием более слабую материально-техническую базу, кадровые проблемы. Достаточно реалистичные риски потери юридической самостоятельности. Процессы оптимизации, реорганизации, филиализации... не способствуют устойчивости положения многих сельских образовательных учреждений.

Среди типового (по ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», 2012 г. [49]) и видового разнообразия сельских образовательных организаций особого внимания науки, с нашей точки зрения, требует сельская малочисленная малокомплектная школа. Легализация этого вида образовательной организации как социально-педагогического явления, как научно-педагогической и нормативной дефиниции многие годы остаётся злободневной научной, социальной, политической и управленческой проблемой, решение которой чрезвычайно необходимо, поскольку от него зависит будущее многих сельских детей и их семей, многих сельских поселений страны.

Формирование данного понятия в науке и практике обусловлено соотношением принципов федерализма и регионализма в образовательной политике государства и субъектов Российской Федерации, работа над ним относится к стратегическим вопросам развития глобальных и региональных образовательных систем. В настоящее время важнейшим принципом проектирования и функционирования системы образования страны и её регионов провозглашён принцип регионализации. Этим принципом руководствуются отечественные исследователи в проблематике сельской школы: Л.В. Байбородова [84; 85; 86], А.Б. Вифлеемский [125], М.В. Груздев [163], О.А. Леонова [299], Г.Н. Лищина [304], Н.А. Лоншакова [305], И.Г. Металова [319; 320], Н.И. Никитина [347], Е.Е. Сартакова [421; 422], Т.В. Сачук [423] и др. Современные учёные настаивают на ценности сельской школы как таковой и феноменальности малокомплектной школы (Ф.С. Авдеев [54], М.П. Гурьянова [170; 172], М.И. Зайкин [203]).

В педагогической науке и образовательной практике понятия «малочисленная школа» и «малокомплектная школа» используются давно и

повсеместно. По информации официальных статистических источников, в современной России малочисленными являются почти 70% школ от общего числа сельских образовательных организаций, малокомплектными – от 50 до 80% из числа малочисленных (данные по Владимирской, Вологодской, Ивановской, Кировской, Костромской, Нижегородской, Новгородской, Псковской и другим областям).

Например, в Новгородской области из 88915 обучающихся в 381 школе региональной системы общего образования 22824 (26,5%) школьников обучается в 290 (76%) сельских школах. Причем наполняемость классов в 128 школах (43% от общего числа сельских школ) – 1-2 ученика, в половине сельских школ области в одном классе учатся менее 10 человек [526, с. 46]. В Республике Карелия, в 2015 году из 224 общеобразовательных организаций региона 117, то есть 52% от общего числа, были сельскими, из них более 90 (77% от общего числа сельских) – малочисленными [371; 372]. В ежегодно утверждаемый Министерством РК официальный перечень малокомплектных школ в 2015 году были включены 48, а в 2020 году уже на 7 меньше – 41 сельская образовательная организация. Аналогичная картина наблюдается практически во всех северо-западных, отчасти и в центральных регионах европейской части современной России.

В глоссарии Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» (2012 г.) понятие «малокомплектная образовательная организация» не зафиксировано. Органам государственной власти субъектов Российской Федерации предлагается самостоятельно определять группу малокомплектных из числа образовательных организаций, «расположенных в сельских населенных пунктах, исходя из удаленности этих образовательных организаций от иных образовательных организаций, транспортной доступности и (или) численности обучающихся» (пункт 4 статья 99 ФЗ) [49]. Относительно данного вида образовательных учреждений, кроме перечисленных, Законом не легитимированы другие, например, педагогические и организационные, характеристики.

Понятия «малочисленная образовательная организация» и «малокомплектная образовательная организация» являются совместимыми: их

объемы частично совпадают (рисунок 1). Немногочисленность количества обучающихся и педагогического состава, расположение в сельской местности в отдалении на значительное расстояние от производственных и культурных центров – основные совпадающие признаки таких школ.



Рисунок 1 – Соотношение понятий «сельская школа», «малочисленная школа», «малокомплектная школа»

Родовым признаком малочисленной образовательной организации признаётся малочисленность, которая относится главным образом к формальным показателям анализируемого явления-понятия. На практике встречались мнения, что школа должна быть отнесена к малочисленным, если в ней от 1-го до 11-го по одному классу на параллели и/или если детей в школьных классах меньше норматива численности. В соответствии с действующим СанПин в редакции 24.11.2015, правомерный показатель количества обучающихся в школьном классе исчисляется из расчета нормы площади на одного человека. Таким образом установить единый норматив численности, зафиксировать понятие «малочисленность», соответственно, определить категорию малочисленных школ по данному признаку невозможно.

По мнению А.В. Мудрика и В.Р. Ясницкой, кроме видовых «сельских» особенностей и направлений деятельности, ведущим направлением образовательной деятельности сельской малочисленной школы (обучения,

воспитательной работы, самообразования) является социальное воспитание подрастающего поколения сельчан, осуществляемое с учётом и с использованием особых социокультурных условий сельского поселения, обуславливаемое тесной взаимосвязью и взаимозависимостью сельской школы и сельского социума [335; 542].

Малочисленная школа не всегда относится к малокомплектным, но всякая малокомплектная является малочисленной. Считается, что малокомплектное образовательное учреждение – это прежде всего учреждение, в котором школьных классов, где обучающихся по одной образовательной программе и единому учебному плану детей одного возраста меньше, чем в обычной школе. Определение категории малокомплектных школ связано с понятием «класс-комплект». Изучение теории и практики, современных документов управления образованием показало, что этот термин трактуется неоднозначно. В отношении обычной (немалочисленной, полнокомплектной) школы под классом-комплектом принято понимать объединение детей одного возраста для совместного обучения по одной образовательной программе и единому учебному плану. Что касается малокомплектной школы, то здесь в класс-комплект объединяются дети разного возраста, обучающиеся чаще всего по одной образовательной программе, но по разным учебным планам (годовым). Количество совмещаемых возрастных групп и учебных планов не имеет нормативных ограничений, что узаконивает соединение в одном классе-комплекте от 2-х до 3-5-ти классов.

Как показывают работы А.Б. Вифлеемского, И.М. Реморенко [125; 408], других специалистов и наши исследования, при формировании кластера малокомплектных школ регионы исходят из численности обучающихся, но эти показатели значительно разнятся в разных субъектах Российской Федерации.

Объединение для совместного/совмещённого обучения по одной образовательной программе, но разным учебным планам, организация учебной деятельности в одном помещении и под руководством одного учителя обучающихся разного возраста (классов) – основная организационно-педагогическая характеристика малокомплектной образовательной организации.

Такое понимание малокомплектной школы сложилось исторически, было легализовано в период формирования народных школ в XIX веке, зафиксировано в трудах А.Е. Кондратенкова [261], Г.Ф. Суворовой [352] и др. со второй половины XX века, распространено в современной образовательной практике.

Исследования Ф.С. Авдеева [54], Н.В. Байгуловой [88], Н.Д. Неустроева [344], Г.Ф. Суворовой [352; 465; 466] раскрывают педагогические особенности, определяют ведущие направления усовершенствования и развития образовательного процесса в малокомплектной школе, в основу которых учёные закладывают принцип одновременного воздействия на все факторы: оптимизацию учебных занятий, выбор методов, приемов обучения, эффективных в условиях малокомплектных школ, применение специальных средств обучения и оборудования.

В работах современного исследователя сельской школы Л.В. Байбородовой специальное внимание уделено разновозрастному составу обучающихся, особенностям и потенциалам совмещенного и совместного обучения в РВГ (разновозрастной группе). Предлагаемые ею организационно-педагогические условия и формы расширяют возможности традиционного для России объединения учеников двух-трёх классов на уроке у одного педагога и предполагают варианты предметного и межпредметного (надпредметного), полного и частичного, постоянного и динамичного и др. объединений [87]. Кроме известного и довольно распространённого совмещения в начальной школе, исследователь рекомендует объединение в разновозрастные группы обучающихся основной (5-9 классы) и даже старшей (10-11 классы) общеобразовательной школы.

В монографии О.В. Коршуновой и О.Г. Селивановой описаны модели разновозрастного очно-заочного обучения сельских школьников в контексте интегративно-дифференцированного и субъектного подходов, которые авторы определяют как перспективные и потенциальные для совершенствования образовательного процесса, в том числе малокомплектной школы [273]. Положительные результаты показывает многолетний педагогический эксперимент по разработке и внедрению не классно-урочной организации обучения, в центре

которого идеи индивидуализации и технологии КСО («коллективный способ обучения»), внедряемой в практику учёными Красноярска в своём регионе [297; 298].

Состоявшийся анализ теории и практики показал, что ограничение определения малокомплектной образовательной организации формальными признаками недостаточно, неполноценно, что к сущностным признакам этого вида современных образовательных организаций следует относить и другие признаки: другого рода организацию образовательного процесса (обучения, воспитания, социализации); использование специальных образовательных технологий, в том числе дистанционных и цифровых; специфику педагогической деятельности учителя малокомплектной школы, существенно дополненную функциями и требующими от него владения специальными и дополнительными компетенциями.

Следует также отметить, что привычных сельских малокомплектных школ, где в одном помещении под руководством одного учителя обучаются несколько классов только начального общего образования, практически не осталось. Современные малокомплектные образовательные организации реализуют общеобразовательные программы разных уровней – дошкольного, начального, основного, среднего общего образования, программы внеурочной деятельности дополнительного образования.

Образовательную ситуацию в сельской (негородской) местности характеризует типовое и видовое многообразие образовательных организаций (учреждений). Здесь представлены начальные, основные и даже средние малокомплектные школы, малокомплектные школы с группами дошкольного образования. В Республике Карелия 54,9% сельских школ, кроме образовательных программ разных уровней общего образования, реализуют программы дошкольного образования, учреждения функционируют в моделях «Школа с группами дошкольного образования» и «Школа – детский сад» [353; 371; 372]. Нередки в отдалённых территориях такие виды/модели образовательных учреждений, как «Школа с пришкольным интернатом» и «Школа с ежедневным подвозом». Ежедневный подвоз обучающихся – в Республике Карелия его

осуществляет почти половина сельских школ (46%) [353; 371; 372] – подводит к необходимости перестройки деятельности малокомплектного учреждения в моделях «Школа полного дня», «Школа – центр дополнительного образования» и др. Отсутствие на сельской территории учреждений культуры и социальной сферы становятся основаниями для моделирования и организации таких видов образовательных организаций, как «Школа – социокультурный центр поселения», «Школа – библиотека», «Школа – клуб», «Школа – центр образования детей и взрослых» и др. Карелия – полиэтническая республика, в которой сохранились поселения компактного проживания малочисленных коренных народов – карелов, вепсов, финнов-ингермаландцев. Прежде всего, это отдалённые территории, где образование представлено малочисленной образовательной организацией, часто – малокомплектной школой. Как во многих других регионах многонациональной России, здесь востребованы модели «Школа – этнокультурный центр национального поселения», «Школа с этнокультурным компонентом».

Видовые/модельные характеристики малокомплектной образовательной организации обусловлены возможностями самого учреждения образования и социально-экономическими ресурсами его окружения. По итогам наших исследований были сформулированы следующие критерии и показатели к определению современной малокомплектной школы:

- количественный – показатели минимального и максимального числа учащихся и воспитанников в образовательном учреждении (школьников по уровням образования и дошкольников); минимального и максимального числа групп дошкольного образования и классов-комплектов; минимального и максимального показателей наполняемости дошкольных групп и школьных классов;
- территориально-географический – показатели удаленности от ближайших образовательных учреждений и социокультурных организаций;
- социально-географический – показатели пешей и транспортной доступности образовательного учреждения и дорожной безопасности, в том числе в их сезонной обусловленности;

- педагогический и организационно-педагогический – показатели, обусловленные особенностями организации образовательного процесса в малокомплектной школе – обучения и внеурочной деятельности, дополнительного образования, профессиональной педагогической и социально-педагогической деятельности;

- социальный – показатели влияния образовательной организации на социально-экономическую и социокультурную ситуацию её окружения, значения школы в обеспечении благополучия и стабильности жизнедеятельности сельского поселения.

Критерии и показатели были предложены на обсуждение Законодательного Собрания Республики Карелия и отчасти были учтены в Законе РК «Об образовании» [5].

Малочисленная малокомплектная школа представляется исторически устоявшимся уникальным явлением отечественного образования, что само по себе актуализирует необходимость её оберегания. Не менее важно понимать, что сохранение и поддержка развития данного вида образовательных организаций – это условие нормализации и устойчивости социально-экономического положения и качества жизни населения огромных территорий, обеспечения целостности большой страны.

Компаративистский анализ (сравнительный анализ) в общем понимании представляет собой описание и объяснение сходств и различий состояния и развития социальных явлений в разных культурах. В данном исследовании компаративистский подход к изучению сельской школы и сельского учительства позволяет определить сходства и различия функционирования образовательных учреждений и их педагогических кадров в сельской местности разных стран и на этой основе выявить общее и особенное в профессиональной деятельности и подготовке учителей сельских школ.

Исследователи А. Echazarra и Т. Radinger – эксперты международной организации OECD, утверждают, что при всём различии сельских территорий, есть общие черты, определяющие сельские сообщества, которые должны учитываться

при разработке образовательной политики в сельских территориях [554, с. 11]. К общим показателям своеобразия социокультурной образовательной ситуации в сельских территориях разных стран (What makes rural are as different? – Что отличает сельскую местность от других?) они относят: географическое расположение как отдалённость нахождения территорий от промышленных и культурных центров; небольшую численность населения; текущее уменьшение популяции; низкий социально-экономический статус; однородность и сплоченность местных сообществ [554, с. 13].

Зарубежные исследования констатируют воздействие глобализации практически на сферы жизнедеятельности современного человека, повлиявшей и влияющей на социально-экономическую и социокультурную ситуацию в сельских территориях всех стран. Едва ли не во всех регионах мира социокультурная образовательная ситуация в сельской местности характеризуется как проблемная, требующая государственных решений и участия общества. Таким образом, Россия не является исключением.

В иностранной науке и практике представлены исследования, обращённые к проблематике сельской школы и подготовки педагога к профессиональной деятельности в сельской местности: Бразилии (L.S. Silva, J.R.S. Costa, L.S. Silva, C.R.M. Cunha) [585] Великобритании (A.R. Arikawai & N.N. Benwari, L.M. Hargreaves) [544; 561], Канаде (B. Ashton & W. Kelly, A. Hargreaves & D. Shirley, E.K. Нугу-Beihammer) [546; 560; 564; 565], Китае (Е.Л. Болотова, Л. Ваньци, Т.Л. Гурулева, О.Н. Игна, Б. Ли, И. Сюецзяо) [121; 166; 301; 469], Нидерландах (B. Koster & J.J. Dengerink, D. Marjolein) [573; 577], США (P. DiMaggio, D. Helge, D. Verstegen) [552; 562; 588], Финляндии (T. Frisk, E. Kalaoja & J. Pietarinen, E. Korpinen, P. Sahlberg, T. Walker) [385; 419; 487; 566; 567; 568; 569; 579; 572; 581; 582], Чехии (J.D. Blaha, S.R. Kucrova, Z. Kucrova) [575] и в других странах.

Названные исследователи представляют разные регионы современного мира: так называемые развитые и развивающиеся, с устойчивым и с неустойчивым социально-экономическим положением, с приоритетом урбанизированного или

сохраняющегося сельского уклада жизни населения. Объединяют позиции учёных преимущественно дефицитарный подход (недостаточность, отсутствие, неполноценность и т.п.) к анализу образования в сельских территориях, проблемность, острота постановки вопроса о настоящем и будущем сельских школ, особенно малочисленных малокомплектных. Далее зарубежные практики представлены по условным группам развитых и развивающихся стран.

Развитые страны. Нидерландский исследователь Д. Марьёлейн (Marjolein Deunk, 2014) представляет сельские школы в Нидерландах как малочисленные, начальные, руководимые небольшой профессиональной командой педагогов, с меньшими школьными бюджетами, вынужденные «иметь дело с ситуацией, которую они не выбирали» [577]. Автор называет «риски» сельских школ: дороговизна образования в условиях малочисленности, «поскольку финансирование, как правило, в значительной степени зависит от числа учащихся» [Там же]; отставание в когнитивном и некогнитивном развитии учащихся в разноуровневых классах (совмещённых, разновозрастных); социализация в условиях меньшего опыта работы в командах. Отметим, что ведение нескольких учебных предметов одним учителем в современной сельской школе зафиксировано исследователями как развитых стран (Канада, Нидерланды), так и развивающихся (Бразилия, Индия, Китай).

По мнению Марьёлейна, эти характеристики не обязательно оказывают негативное воздействие на качество образования: одновременно они представляются преимуществами сельской школы, «могут быть фактически использованы в своих интересах, например, путем создания экспертных групп учителей разных школ или путем использования преимуществ гибкости небольших команд и социальной сплоченности в небольших школах, где все знают друг друга» [577]. Учёный считает, что «потеря близости с небольшой школой или даже потеря последней школы в деревне часто приводит к сильной реакции со стороны родителей и местного сообщества» [577].

Сельскую общеобразовательную школу, отмечает австрийско-финский исследователь Е.К. Хюрю-Бейхаммер (Е.К. Hury-Beihammer, 2013) положительно

отличает семейный уклад, при котором дети и педагоги не просто знакомы друг с другом, а находятся в непосредственном доверительном комфортном общении, «дорожат школой как местом» [565].

Английский учёный Харгреавес (L.M. Hargreaves, 2009), подводя итоги двадцатипятилетнего исследования сельских школ Англии, среди важнейших отличий образования в сельской местности выделяет особый статус учителей малых сельских школ, «которые чувствуют большую ответственность и чувствуют большее уважение со стороны людей внутри и вне школ, чем их крупные городские школьные коллеги» [561].

Среди финских исследователей, посвятивших труды образованию в сельской местности – сельской школе, сельскому учительству, признан авторитет Эско Калаоя (Esko Kalaoja) и его последователей в университете Оулу (Oulu, Finland). Э. Калаоя пишет, что его изыскания касаются трёх тематических направлений: «взаимоотношений между местной сельской школой и окружающим сообществом, малой сельской начальной школы как учебной среды и профессии учителя в этом контексте» [566].

В ранних работах этого учёного представлена методика «комбинированного обучения», (Suomen yhdysluokkaopetuksen kehittäjä rinnakkaiskursseista vuorokursseihin, 1979; Yhdysluokkaopetusjärjestelmien arviointia: Evaluation of different multiple grade systems, 1982), в которой обнаруживаются подходы и методы, близкие российским исследованиям Ф.С. Авдеева [54], Л.В. Байбородовой [87], М.И. Зайкина [204], А.Е. Кондратенкова [261], Г.Ф. Суворовой [466] и др. По сути, речь идёт о традиционном совмещённом обучении в разновозрастных группах как пути оптимизации образовательного процесса в условиях малочисленности обучающихся и ограниченности ресурсов. В более поздних работах автор развивает идею мульти-класса (разновозрастного детского объединения) и предлагает технологии индивидуализации обучения на базе согласованности современных образовательных технологий, в том числе информационно-коммуникационных, и непосредственного педагогического влияния сельского учителя (Kalaoja E. Change and innovation in multi-grade teaching

in Finland. 2006) [566]. В 1990 году в университете Оулу была издана серия книг Э. Калаойя «Maaseudun pienten koulujen kehittämistutkimus: Innovation of small rural schools» [567; 568; 569] об инновационном развитии малых школ, как автор называет сельские школы Финляндии с численностью обучающихся менее 100 человек. В проблематике данных изданий:

- специфика организации обучения в сельской школе и критерии оценки эффективности их образовательных результатов, например, микроклимата и отношения родителей (Pienten koulujen ja niiden opetuksen evaluointia);

- особенности методик и технологий обучения в малочисленной школе, в частности, «мульти-классы» и «мульти-обучение» (Maaseudun pienten koulujen opetuksen ideointia);

- взаимодействие сельской школы с окружающим сельским сообществом и интеграция образования в окружающую среду как условие эффективности обучения (Opetuksen integroimisesta ympäröivään yhteisöön).

В оценочной характеристике Калаойя: «культура сельской школы включает в себя связи с местным сообществом, обеспечивая почти уникальную школьную среду в качестве контекста для многочисленных процессов обучения» [670].

Среди значительного числа работ Калаойя выделим те, в которых учёный обращается к вопросам профессиональной деятельности сельского учителя (Opettajana kyläkoululla, 1988) и подготовки сельского педагога (Opettajankoulutuksen käytännön ja teorian ongelmia, 1981; Opettajankoulutuksen kehittäminen maaseudun näkökulmasta: Innovation of teacher training from a rural point of view, 1991). В этих трудах также обнаруживается много общего – видového «сельского», свойственного и учителю сельской школы России: ограниченность профессиональных контактов, повышенная ответственность учителя за результаты образования и др. Автор не настаивает на необходимости специального внимания к подготовке педагогов для работы в маленькой школе, но она просматривается в контексте его суждений.

Петер Йонсен (P. Johnsen, 2014), финский специалист в сфере образования, отмечает, что «на международном фоне Финляндия остаётся страной маленьких

школ. В одной финской общеобразовательной школе учиться в среднем не более 200 детей» [419, с. 209]. Более 30% финских начальных школ – это небольшие сельские школы с тремя-четырьмя постоянными учителями и преподавательскими группами. Эйра Корпинен (Eira Korpinen, 2010) написала книгу «Eläköön kyläkoulu!» (Да здравствует деревенская школа!), где представила потенциальные возможности развития сельской малочисленной школы Финляндии: работа школы как сервисного центра поселения, расширение домашнего (семейного) и школьного сотрудничества, включение школы в социальную жизнь села и сельского сообщества в образование [572]. Многие из её идей перекликаются с идеями социокультурной модернизации российской сельской школы (М.П. Гурьянова [171], Г.Е. Котькова [274], Е.Е. Сартакова [422], Р.М. Шерайзина [526] и др.).

Развивающиеся страны. Большими проблемами для модернизации и развития образования в сельской местности многих стран мира являются отдалённость и труднодоступность сельских поселений, а также неравномерность расселения населения в сельских территориях. В приграничных, труднодоступных горных населённых пунктах современного Китая, по мнению исследователей, данные проблемы усугубляются чрезвычайной бедностью местного населения, а также тем, что в этих поселениях проживают малые народности, говорящие на своих национальных языках, что предполагает двуязычие образования [121; 166; 301; 469].

Исследователь Сюецзяо относит к наиболее существенным проблемам сельских малокомплектных школ Китая: дефицит педагогических кадров, низкую квалификацию учителей, перегрузки и нестабильность кадрового состава; неудовлетворительное материальное положение; несовершенное управление; низкое качество образования; противоречивый опыт реструктуризации образования в сельской местности страны [469]. Реструктуризация системы образования в сельской местности КНР, проводившаяся с 2001 года путём укрупнения больших и закрытия маленьких школ, перевода сельских детей в интернаты, привела к росту отсева школьников, ухудшению экономического

положения крестьянских семей, к перегрузке городских школ. План 13-й пятилетки КНР, программа долгосрочной реформы образования и план развития образования Китая на 2010–2020 гг. изменили курс образовательной политики в сельской местности на сохранение и восстановление сельских школ [469, с. 35]. В современном Китае сохраняются десятки тысяч школ с 3-5 обучающимися, а в горных национальных районах – с 1 учеником [512].

В Бразилии – развивающемся индустриально-аграрном государстве, право на образование, соответствующее социально-культурному разнообразию сельских территорий страны, закреплено на законодательном уровне. Согласно данному закону, «образование сельского населения должно способствовать его адаптации к особенностям сельской жизни и соответствовать реальным потребностям и интересам сельских обучающихся» [585], что должно быть отражено в учебных программах, планах и режиме работы сельской школы. Например, требования к организации жизнедеятельности бразильской сельской школы заключаются в согласовании школьного календаря с сельскохозяйственными циклами, климатическими условиями, характером работы в сельской местности [585].

Естественный интерес вызывают состояние и развитие образования в странах постсоциалистического пространства. Одной из таких работ является совместное исследование учёных Круста, Котока и Бодовски (Kryst E., Kotok S. & Bodovski K., 2015), которые объясняют существенные диспропорции в условиях и, как следствие, в качестве образования в городе и в селе влиянием социально-экономических факторов, урбанизацией общества [574]. Чешские исследователи (Kucrova S.R., Blaha J.D., Kucrova Z., 2015), сравнивая образование двух чешских муниципальных районов – Забржех и Турнове, отмечают, что с развитием и расширением транспорта, демографических изменений и депопуляции этих периферийных сельских районов там также «оказывалось давление на ограничение «дорогостоящей роскоши» в деревнях» – сельской школы [575]. В постсоциалистической Чехии функции управления образованием были возвращены муниципалитетам, местные органы власти стали ответственными за управление начальными школами и теперь могут принимать решения

относительно их будущего. Немалое влияние на судьбу сельской школы оказывают предпочтения родителей. Чешские сельские школы оказались в ситуации рыночной конкуренции, в зависимости от местного спроса, особенно от уровня рождаемости и численности учеников, которая сокращается. Исследователи, анализируя социокультурные образовательные ситуации сельской местности двух муниципальных образований, подчёркивают их уникальность и указывают на необходимость дифференцированного подхода в определении судьбы конкретной сельской школы [575]. Анализ отечественной и зарубежной теории и практики образования, реализуемого в сельской местности, подтверждает, что к исторически сложившимся особенностям жизнедеятельности сельской школы относится особая ключевая роль её педагогических кадров. Традиционная «сельская» специфика, а также региональные и локальные особенности жизнедеятельности и функционирования современной сельской школы, непосредственно отражаются на профессиональной деятельности её учителя и определяют своеобразие его труда, что в общем виде иллюстрирует следующая схема (рисунок 2).

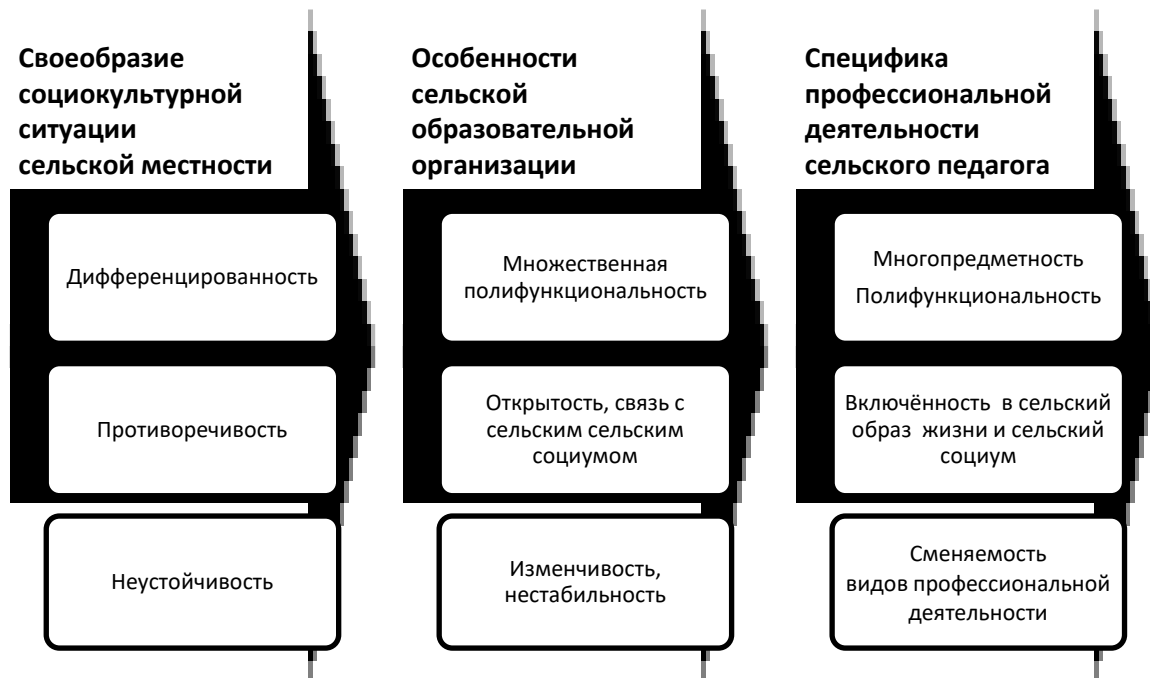


Рисунок 2 – Отражение своеобразия социокультурной образовательной ситуации и особенностей сельской образовательной организации на профессиональной деятельности сельского учителя

По аналогии выделяем три группы особенностей профессиональной деятельности учителя современной сельской школы: многопредметность и полифункциональность, включённость в жизнь сельского социума, частая сменяемость видов профессиональной деятельности. Результаты наших и других исследований констатируют, что, кроме очевидных функций учителя-предметника (в малочисленных малокомплектных – учителя-многопредметника), сельские педагоги выполняют многие иные функции, обусловленные прописанными и неписаными обстоятельствами жизнедеятельности сельской школы. Обязанности эти неуклонно растут, причём в такой закономерности: чем меньше школа, тем больше функций у её педагогов [66; 349; 371; 372; 446].

Своеобразие современной социокультурной образовательной ситуации в сельской местности, особенности функционирования современной сельской образовательной организации, специфика профессиональной деятельности сельского учителя предопределяют необходимость обновления и корректировки представлений о его роли и назначении, о востребованных профессионально-личностных качествах и актуальных компетенциях. Методологические ориентиры профессионального становления и развития учителя современной сельской школы в системе непрерывного образования также нуждаются в уточнении.

1.3 Непрерывное образование в контексте профессионально-личностного становления и развития учителя современной сельской школы

Известный бельгийский физик и мыслитель И.Р. Пригожин (I. Prigogine, 1991), рассуждая о современном мире и о перспективах развития науки, пишет о необходимости признать и осознать, что человек не может полностью контролировать окружающий его «мир нестабильных феноменов» и социальные процессы [388; 580], однако «увеличение энтропии отнюдь не сводится к увеличению беспорядка, ибо порядок и беспорядок возникают и существуют одновременно» [388, с. 50].

Отечественные и зарубежные учёные утверждают, что переживаемые человечеством кризисы и катаклизмы в своей основе по сути являются

мировоззренческими: они отражаются на всех гранях и сторонах жизни общества, но с особой силой сказываются на образовании. Исследователи (философы, политологи, социологи, психологи, педагоги...) констатируют, что новые качества жизни становятся условиями развития образования, требуют обновления целей и предъявляют к образованию новоявленные притязания. Одним из таких притязаний является способность человека перманентно учиться – искать и находить знания, применять их на практике, не удовлетворяться достигнутым, постоянно обновлять, приводить в систему и ревизовать собственные знания. Данная способность становится способом адаптации и защиты от постоянно возникающих угроз и одновременно механизмом достижения собственного благополучия и относительной стабильности. Образование как смысл и ценность, как социальный институт и политика, как образ жизни приобретает актуальную характеристику «непрерывное».

Термин «непрерывное образование» занял устойчивую позицию в понятийном поле мировой и отечественной педагогической науки, системы образования. Репрезентацией международного концепта непрерывного образования является английский термин «lifelong learning» часто используемый в виде аббревиатуры LLL. Е.В. Игнатович анализирует английский концепт понятия «непрерывное образование» через терминологический ряд: lifelong education – learning – permanent education – recurrent education – continuing education – extended learning – education с XIX века до настоящего времени. Исследователь различает три репрезентации явления: как идеи, представления, концепции, как политики в области образования и как реальной практики образования [215, с. 21].

Оформление международного концепта непрерывного образования связано с деятельностью организаций ЮНЕСКО, Организации экономического сотрудничества и развития, Всемирного банка, Совета Европы. В докладе Фора (E. Faure) «Учимся быть: мир образования сегодня и завтра» в 1972 году ЮНЕСКО декларировала непрерывное образование как главную международную концепцию (master concept) [556]. В 1996 году Ж. Делор (J. Delors), председатель комиссии ЮНЕСКО, представил мировой общественности знаковый доклад «Образование:

сокрытое сокровище», в котором заострена мысль о необходимости передачи растущего массива знаний и умений от поколения поколению, а также начертаны кроки и обозначены ориентиры, позволяющие не растеряться в потоке информации и сохранить продвижение в развитии как отдельной личности, так и социальным сообществам [351; 551]. В докладе нашли отражение положения синергетического, системного и информационного методологических подходов, определивших новую роль образования в международном, национальном и местном масштабах.

Содержание доклада вырисовывает четыре типа обучения, реализуемые в единстве и целостности непрерывного образования, уточняет их в направленности обучения: «научить познавать», прежде всего, направлено на овладение методами познания; «научить делать» ориентировано на закрепление умения познавать и действовать, тесно связано с профессиональной подготовкой; «научить жить вместе, научить жить с иными» решает задачи взаимопознания («открыть другого») и самопознания («открыть себя»); «учиться жить» предопределяет образованию способствовать общему развитию каждого человека [Там же]. Согласно Ж. Делору, все типы обучения должны быть представлены в онтогенезе каждой человеческой жизни взаимосвязанно и взаимообусловленно, преемственно при переходе человека от одного к другому уровню и/или виду образования, от одной к другой жизненной стадии, а в современном обществе обеспечены системой непрерывного образования. «Образование на протяжении всей жизни» существенно расширяет и выводит за рамки традиционного представления об образовании как подготовки и адаптации к требованиям изменяющегося мира.

Доклад Ж. Делора оказал влияние и продолжает влиять на дискурс непрерывного образования, став концептуальным фундаментом для европейского проекта «Индикаторы непрерывного обучения» (ELLI), для канадского «сводного индекса обучения» (Canadian Composite Learning), для финского «четвёртого пути» модернизации образования (Sahlberg, P., 2012 – 2016) – остовом модернизации образования для многих стран, в том числе и для России.

Методологии, теоретическому обоснованию непрерывного образования посвящены исследования многих отечественных учёных, среди которых:

К.А. Абульханова – Славская [52], В.В. Арнаутков [75], О.В. Архипова [76], С. Г. Вершловский [124], Н.В. Ипполитова [223], И.А. Колесникова [254; 265], Н.П. Литвинова [302], В.В. Сериков [437], Р.М. Шерайзина [524; 526; 529] и мн. др.

Диссертационные исследования отечественных учёных, проведённые с начала 2000-х, рассматривают различные аспекты непрерывного образования в России и за рубежом: как фактора модернизации и развития современного общества (И.В. Ковалёв [249], А.А. Попов [384]) и как условия профессионального и личностного становления и развития человека в современном обществе (О.В. Ройтблат [410], П.П. Терехов [472]); в ракурсе образования взрослых (Е.Р. Зинкевич [209], Е.А. Маралова [313], Л.В. Резинкина [406]) и образования педагогов (Е.А. Маралова [313], М.Г. Музафарова [336], А.В. Окерешко [356], О.В. Ройтблат [410]; в фокусе видов непрерывного образования (А.В. Окерешко [356]); в практике непрерывного образования отдельных стран (Л.В. Онищенко [357], М.А. Ставрук [457]). Учёные едины в представлении непрерывного образования как синтеза отечественных и зарубежных традиционных и инновационных консеквенций (следствий, последствий) философско-педагогической мысли, структурно-институциональных и научно-технических достижений общества.

Группа исследователей под руководством И.А. Колесниковой [265] презентует концептосферу непрерывного образования в экономическом, социальном, культурном, цивилизационном, экологическом, педагогическом, личностном, институциональном и иных контекстах. Рассмотрим некоторые из названных контекстов, поскольку «концептосферный» обзор представляется важным для определения широты, ёмкости и глубины непрерывного образования в целом, и сельского учителя, в частности, в связи с определённой ранее спецификой его профессиональной деятельности.

Экономический контекст предполагает понимание непрерывного образования как части экономической политики, что соответствует деятельности международных экономических корпораций и Всемирного банка. Непрерывное образование рассматривается как путь развития человеческого капитала стран,

ориентированных на инновационную экономику, эффективное использование трудовых ресурсов, повышение их производительности, внедрение современных производств [265, с. 18]. Непрерывное образование в данном контексте планируется на основе потребностей в трудовых ресурсах и в трудоустройстве граждан (потенциальность безработицы, появление «лишних людей») и признаётся областью экономики. Экономический контекст проявляется также в современных тенденциях ранней профилизации, становления профильной школы в рамках старшей школы общего образования, партнерства высшей школы с производством и бизнесом.

Социальный контекст непрерывного образования просматривается в нескольких направлениях: достижение социальной справедливости через равный и открытый доступ к образованию представителей разных социальных страт; демократизация общества через образование, воспитание гражданских и патриотических чувств; преодоление социальных проблем средствами образования – пропедевтика и поддержка социально-приемлемого поведения и здорового образа жизни, предупреждение и ликвидация разных видов неграмотности (информационной, юридической, экономической, экологической и т.п.) и др.

Культурный контекст основывается на роли образования в передаче от поколения поколению, в сохранении и развитии культуры. Первостепенной здесь выступает преемственность непрерывного образования, обеспечивающая приобщение молодых поколений к мировому и национальному культурному наследию, к науке и искусству.

Цивилизационный контекст диктует бурное развитие технологий, особенно цифровых, что актуализирует оперативное овладение современным человеком новыми компетенциями, причём не только в меняющейся профессиональной деятельности, но и в не менее изменчивой обыденной жизни.

Педагогический контекст очевиден и многопланов. Одно из направлений – расширение аудитории образования, куда включаются все возрастные группы. Изменились и меняются представления об обучаемых и обучающих – их возрасте, гендере, диапазоне способностей и многом другом; об интеграции учения и

преподавания, о субъект-субъектности и взаимообучении. В настоящее время особо важными представляются такие нюансы педагогического контекста, как потенциалы дистанционных и цифровых форматов образования. Их применение выводит непрерывное образование за государственные границы, превращая образовательное пространство во всемирное, открытое и доступное. Одновременно возникают феноменальные возможности для реальной индивидуализации и персонализации образования.

Индивидуальный контекст непрерывного образования диктуется уникальными целями, интересами и запросами конкретного человека в новом качестве жизни, в сохранении и/или повышении социального статуса, в удовлетворении когнитивных и культурных потребностей, в полезном досуге, в переключении как снятии стресса и пр. Данный контекст проявляется в гибкости и вариативности непрерывного образования.

Институциональный контекст актуализирует диверсификацию непрерывного образования, проявляется в многообразии его видов и форм, предложений и средств получения. Существующие институты образования производят пересмотр в плане расширения своих привычных функций; растёт аудитория их обучающихся; осуществляется работа с обучающимися в разновозрастных группах и в нетрадиционных форматах. Одновременно возникают новые институциональные образования, вступающие в конкуренцию с традиционными, например, образовательные сети – порталы, сайты, блоги и т.п.

Непрерывное образование, верифицированное с потребностями современного человека и общества, не ограничено каким-то одним определенным периодом жизни индивида, не лимитировано только одной целью, например, подготовкой к профессиональной деятельности в противовес образованию общего характера. Темпы развития науки, сменяемость видов деятельности людей (не только профессиональной) под влиянием научно-технического прогресса сегодня таковы, что существует и всё более актуализируется необходимость учиться на протяжении всей жизни, когда каждый «тип обучения» в тесной связи с другими востребован и происходит их взаимное обогащение. Как пишет С.А. Колобова,

«речь идет об образовательном континууме, охватывающем всю продолжительность жизни и включающем все аспекты жизни общества» [259, с. 127]. Непрерывное образование, имеет ярко выраженную социальную ориентацию. Однако, по мнению С.В. Ивановой, в разных странах в отношении социальных страт она занимает разные позиции – от доминирующей до рецессивной [214].

Различают три основных вида или формы непрерывного образования: формальное, неформальное и информальное.

Формальное образование реализуется в государственных и негосударственных образовательных учреждениях, его результаты – специальности, квалификации, степени и пр. – легализированы документами этих учреждений (например, диплом об окончании учебного учреждения среднего или высшего профессионального образования; свидетельство, удостоверение или сертификат, подтверждающий профессиональную квалификацию и признаваемый на рынке труда).

Неформальное образование также может осуществляться образовательными учреждениями разного типа и уровня образования. Например, дополнительное образование детей в дошкольных образовательных организациях или в общеобразовательных организациях, дополнительное образование детей или дополнительное профессиональное образование взрослых в соответствующих учреждениях дополнительного образования. Неформальное образование обычно не связано с получением квалификации, хотя и может быть сопряжено с получением документа – свидетельства о повышении квалификации, сертификата и т.п. Область знания, содержание, форма обучения, объём неформального образования, как правило, определяется выбором самого человека. В отношении педагогических работников отметим неформальное образование как «право на дополнительное профессиональное образование по профилю педагогической деятельности не реже чем один раз в три года» (ФЗ «Об образовании в РФ», ст.47, ч.5, п.2) и как обязательность «систематически повышать свой профессиональный уровень» (ст.48, ч.1, п.7), закреплённые федеральным законом «Об образовании в

Российской Федерации» [49]. Таким образом, для педагогов дополнительное профессиональное образование является обязательным, а приобрести его можно в учреждениях как формального, так и неформального образования.

Информальное образование реализуется за счет самообразования человека, оно может быть как связано с профессиональной деятельностью, так и нет, например, относиться к семье или досугу. Как правило, информальное образование не ведет к получению документа. Этот вид непрерывного образования осуществляется исключительно на добровольной основе.

Как дефиниция информальное образование на данный момент занимает наименее устойчивую позицию: продолжаются научные дискуссии, идёт поиск аргументации теоретических основ, содержания и форм реализации этого вида непрерывного образования на практике. Среди различных авторских позиций относительно определения информального образования нам близка точка зрения А.В. Окерешко, исследующей данную категорию в отношении личностно-профессионального развития педагога в системе дополнительного профессионального образования на постдипломном этапе непрерывного профессионального педагогического образования [356].

Под информальным образованием педагога, согласно А.В. Окерешко, понимается «индивидуальная познавательная-рефлексивная деятельность педагога (не обязательно носящая целенаправленный характер), направленная на его личностный рост в процессе свободного выбора путей самосовершенствования» [Там же, с. 8]. Индивидуальная познавательная деятельность совпадает со структурой жизнедеятельности педагога и поэтому обладает всепроникающим характером, т.е. «вторгается» в формальное и неформальное образование педагога и протекает только во взаимосвязи с этими видами. Таким образом, в информальном образовании интегрированы общие черты непрерывного образования и специфические характеристики других его видов.

По мнению Волкова А.Е., Зуевой Д.С., Галкина В.В., «создание современной системы непрерывного образования предполагает решение следующих взаимосвязанных задач:

- 1) создание высококонкурентной образовательной среды и насыщение её разнообразными образовательными услугами;
- 2) формирование инфраструктуры непрерывного образования;
- 3) развитие институционального потенциала непрерывного образования;
- 4) создание финансовых механизмов непрерывного образования» [133, с. 57].

Идеология непрерывного образования заняла прочные позиции в образовательной политике, прежде всего, государств с устойчивым социально-экономическим положением и достаточно высоким индексом развития человеческого потенциала (ИРЧП) социального благополучия: Австралия, Германия, Канада, Норвегия, Финляндия и др. (согласно отчету за 2018 год, Россия в рейтинге ИРЧП заняла 49 место из 189 стран).

Например, в Финляндии целью образовательной политики провозглашена общедоступность образования высокого качества для любого жителя страны, не зависящая от его материального и социального положения, возраста, гендера, этнического происхождения и вероисповедания, места жительства. В финской системе образования отсутствуют тупиковые ситуации. Государственные вложения в систему неформального образования составляют 24% бюджета сектора. FAEA – национальная организации образования взрослых, кроме дополнительного профессионального образования, уделяет особое внимание информальному образованию, культуре досуга населения – физической культуре, здоровому образу жизни, занятиям творчеством [553].

В Германии реализуются социальные исследовательские образовательные проекты Weiterbildungspass («Паспорт непрерывного образования»), Lernkultur Kompetenzentwicklung («Развитие компетенций как культуры обучения») и Nachweismappe Ehrenamt («Портфолио волонтера») включения молодёжи в неформальное образование с целью приобретения актуальных компетенций – исследовательских, коммуникативных, профессиональных.

В Великобритании, Германии, Франции, Финляндии и в ряде других стран легализована практика признания – валидации (придания законной силы) образования, полученного неформальным и/или информальным путями [214; 356].

А.М. Цирульников, представляя состояние современной системы образования России в интеграции парадигмы непрерывного образования и социокультурного подхода, пишет о разнообразии отечественных «картинок образования». Относительно формального образования, по мнению учёного, карта страны с детскими садами, школами, вузами и училищами в сёлах и городах представляет собой «систему с чёткими координатами». Неформальное образование частично совпадает с формальным, частично – нет: «картинки схожи, но всё-таки расслаиваются». Информальное (в европейской терминологии «неинституализированное»), называемое автором «образование из жизни» «явно не совпадает ни со вторым, ни с первым видом образования, трудно его вообразить» [511, с. 146]. Разделяем мнение автора относительно незавершённости формирования системы непрерывного образования в современной России, недооформленности именно того сегмента системы, где непрерывность образования обуславливается сильной мотивацией, интересами и актуализированными потребностями самого человека и лишь затем – государства.

Анализ отечественного и международного опыта непрерывного образования подводит к следующим обобщениям:

- непрерывное образование является ядром образовательной политики стран с развитой экономикой и достаточно высоким уровнем жизни: уровень развития непрерывного образования коррелирует с признанием обществом образования как ценности и объёмом государственных вложений в систему образования; концептуально-методологической основой непрерывного образования в современном мире принимается компетентностный подход;

- непрерывное образование как образовательная политика: направлено на удовлетворение образовательных запросов разных групп населения; предлагает преференции для социально не защищённых социальных страт; базируется на добровольности и праве выбора обучающихся; подразумевает демократическую

культуру отношений, взаимоуважение обучающихся и учащихся; предполагает гибкое реагирование на изменения условий, адекватные и мобильно меняющиеся содержание, методы и организационные формы обучения;

- непрерывное образование как образовательная практика: характеризуется личностным смыслом получения образования; отличается высокой активностью учащихся, их влиянием на все аспекты обучения, разделением ответственности за процесс и результаты образования между обучающим и обучающимся с приоритетом последнего; ориентировано на обеспечение лучшего качества жизни, успешности человека в трудовой, общественной, личной жизни; включает нехарактерные для традиционных систем образования элементы рефлексии и самооценки хода и итогов обучения на основе критериев, значимых для обучающихся.

Непрерывное образование педагогов (непрерывное педагогическое образование) входит в зону особого внимания государств и общества, и для его обеспечения и поддержки создаются специальные условия.

В современном мире педагогическое образование рассматривается как непрерывный процесс, обусловленный потребностями педагогической практики в постоянном профессионально-личностном развитии педагогов, в совершенствовании их профессионализма в условиях перманентных изменений действительности.

Примеры практик непрерывного педагогического образования в зарубежных странах.

Великобритания. В 1989 году в Великобритании были введены национальные профессиональные квалификации (NVQs). В профессиональном образовании, нацеленном на приобретение квалификаций, популярна модульная система, в основу которой положено практическое обучение, тестирование учителей [544, 550].

Нидерланды. Закон «О профессиях в сфере образования», принятый парламентом страны в 2004 году, обязал педагогов систематически повышать профессиональную квалификацию. Законом предусмотрена процедура валидации

квалификаций – EVC (Erkenning Verworven Competenties), полученных как через формальное, так и неформальное образование[563].

Канада. Исследователи С.С. Бовнар и Л.В. Волосович считают, что успехи Канады в развитии системы непрерывного педагогического образования основаны на эффективной, ступенчатой и гибкой системе подготовки педагогов, а также на системе совершенствования мастерства учительских кадров через проведение различных мероприятий, направленных на профессиональный рост. В Канаде в настоящее время не существует обязательных общих требований к программам профессионального развития учителей во всех провинциях. Программы повышения квалификации учителей принимаются школьными советами, исходя из приоритетов провинций. Обычно это краткосрочные курсы на срок от 5 до 10 дней. В проведении таких форм повышения квалификации участвуют все учителя и администрация школы. [101; 134].

Анализ российских и международных исследований показывает, что реализация процесса непрерывного педагогического образования на практике выполнима при наличии и соответствующей деятельности обязательной (обязательной, неременной, должной) педагогической системы. В нашем исследовании ориентируемся на характеристики системы непрерывного педагогического образования в обобщении Н.В. Ипполитовой, к которым относятся: «структурность (наличие составляющих, их упорядоченность и взаимосвязь, обеспечивающие устойчивость, стабильность и качественную определенность системы); функциональность (определение функций, составляющих основу объединения элементов системы в целостную структуру и обуславливающих отношения и связи в системе; интегративность (объединение составляющих системы в целостность на основе их взаимозависимости и взаимопроникновения); динамичность (постоянное преобразование с учетом изменения содержания и состава компонентов, окружающих условий и пр.); открытость (возможность взаимодействия системы с окружающим миром); социально-педагогический характер (направленность системы на решение задач, связанных с осуществлением образования с учетом интересов государства,

общества и самой личности); деятельностный характер – реализация системой (образовательными организациями) педагогических целей на мезоуровне и др.» [223, с. 6].

Непрерывное педагогическое образование как система предполагает наличие взаимосвязанных взаимообусловленных последовательных этапов, вариативных форм, разнообразных средств и способов профессиональной подготовки педагога, совершенствования его профессионального мастерства, развития профессионально-личностных качеств и способностей в течение всей жизни.

Непрерывное педагогическое образование в ракурсе подготовки к профессиональной деятельности подразделяется на три основных этапа:

I этап – допрофессиональная подготовка: осуществляется до вступления будущего педагога в систему профессионального педагогического образования;

II этап – профессиональное образование: на этом этапе человек овладевает необходимыми профессиональными компетенциями (знаниями, умениями, навыками; теорией и практикой; способностями к решению педагогических задач); в итоге у человека формируется готовность заниматься профессиональной деятельностью и образуется её правооснование;

III этап – постдипломное профессиональное образование predetermined спецификой педагогической деятельности, которая отличается изменчивостью, потребностью в постоянном пополнении и обновлении знаний, умений, в совершенствовании и росте профессионального мастерства, обусловленных прогрессом науки и развитием общества.

На третьем этапе, самом длительном по времени, формально подготовка к профессиональной деятельности уже завершена, поскольку с получением диплома о профессиональном образовании приобретает право заниматься педагогической деятельностью. Вместе с тем профессионально-личностное становление продолжается, а непрерывное образование является нормой для современного педагога и одновременно требованием в постоянном повышении квалификации, нередко – необходимостью в подготовке и/или переподготовке. Его финал обусловлен уходом человека из профессии.

Разделяем позицию М.В. Александровой и Р.М. Шерайзиной, предлагающих подразумевать под непрерывностью образования педагога «такое свойство системы педагогического образования, которое обеспечивает поступательное, прогрессивное по характеру продвижение учителя в профессиональной деятельности – от вхождения до выхода из неё; причём, с возможностью передвижения, как «по вертикали», так и «по горизонтали» профессиональной деятельности и выстраивания профессиональной карьеры» [649, с. 2].

Признаками и одновременно условиями обеспечения непрерывности являются: целостность, системность, преемственность, диверсификация и вариативность, гибкость и мобильность, открытость педагогического образования.

Непрерывность профессионального становления и развития педагога проявляется в преемственности образования по следующим линиям: цели, содержание, методы и формы профессионального педагогического образования; в наличии и последовательности этапов-ступеней (предпрофессионального, профессионального, постдипломного) и видов (формального, неформального и информального) педагогического образования.

Ступенчатая последовательность – «вертикаль» – непрерывного педагогического образования обеспечивается деятельностью системы государственных и негосударственных образовательных учреждений, представляющих собой комплекс социальных институтов и предоставляющих условия для приобретения, углубления, расширения и достижения следующего, более высокого уровня общекультурного и профессионального образования педагога, его профессионально-личностного роста.

Выделяют варианты продвижения педагога по «горизонтали» педагогического образования:

- формального образования – обучения в государственных и негосударственных образовательных организациях по основным образовательным программам;
- неформального образования – повышения квалификации, подготовки и переподготовки в государственных и негосударственных образовательных

организациях дополнительного педагогического образования по дополнительным образовательным программам;

- информального образования – индивидуальной самообразовательной деятельности педагога, направленной на повышение уровня теоретической и практической готовности к профессиональной деятельности в государственных и негосударственных образовательных организациях, в общественных организациях, в образовательном пространстве Интернет по легализованным и нелегализованным образовательным программам.

Характеризуя процессуальную сторону педагогического образования в специфике и многоаспектности педагогической деятельности, исследователи выделяют его аксиологическую, трансляционную, образовательную, деятельностьную и другие функции. Признавая правомерность названных функциональных компонентов системы, особо отметим трансляционную функцию в определении её сущности-смысла, по Н.В. Ипполитовой, как передачи накопленных педагогических ценностей и традиций, сохранения и критического переосмысления прогрессивного опыта прошлого для выработки на этой базе современных ориентиров развития педагогического образования [223]. В связи с этим подчеркнём, что идеи непрерывного педагогического образования есть результат накопленных теоретических знаний и опыта поколений педагогов. Эти идеи прошли и продолжают проходить проверку на жизнеспособность образовательной практикой.

Профессионально-личностное становление и совершенствование профессионализма учителя современной сельской школы на разных этапах непрерывного педагогического образования представлено в немногочисленных докторских и кандидатских диссертационных исследованиях двух последних десятилетий:

- на этапе предпрофессиональной подготовки (А.В. Ионов [224], Н.А. Криволапова [278], Е.А. Пахомова [369], И.В. Фролов [501]) – выполнены в контексте самоопределения сельских старшеклассников и профилизации старшей школы на селе;

- на этапе профессиональной подготовки в системе среднего профессионального педагогического образования (А.Р. Вышкина [140], З.Б. Ефлова [196]) и высшего педагогического образования (С.А. Горелова [156], Т.А. Дзюба [186], Н.Л. Дмитриева [188], Р.В. Канбекова [236], В.П. Ковалев [248], В.А. Колмыкова [258], И.Г. Металова [320], В.В. Мирошниченко [234], С.М. Никульшин [349]) – акцентированы на отдельных аспектах подготовки сельского учителя (общепедагогической, этнопедагогической, предметной);

- на этапе постдипломного образования (Н.С. Вощенкова [136], Е.А. Зорина [210], Г.А. Федотова [495]) – в фокусе профессионального становления сельского учителя определены самообразование и саморазвитие, потенциальность ресурсов профессионального сообщества и социального окружения.

Отдельные выводы и результаты этих и других исследований, осуществлённых в гуманистической парадигме с позиций системного, деятельностного, личностно-ориентированного подходов, применимы и учтены при разработке концепции непрерывного образования учителя современной сельской школы, предлагаемой данным исследованием.

В ходе теоретического исследования было выявлено, что наиболее целостную картину профессионально-личностного становления учителя сельской школы представляет диссертационное исследование Р.М. Шерайзиной [527]. В данном исследовании в центре непрерывного образования сельского учителя находится его становление и развитие «как целостной профессионально направленной личности»; непрерывное образование рассматривается в методологии системного подхода и презентуется как целостная образовательная система, сформированная на основе последовательности и преемственности циклов:

«Первый цикл. Создание подсистемы допрофессиональной подготовки на учительскую профессию, включающей педагогические классы, факультеты будущего сельского педагога и социального работника на селе.

Второй цикл. Профессиональное обучение. Этот цикл предполагает перестройку и модернизацию системы высшего педагогического образования с

учетом ориентации на специфику сельской школы. Одним из вариантов такого решения является модульное построение содержания образования в вузе.

Третий цикл. Профессиональное становление учителя сельской школы, связанное со спецификой его практической деятельности – это самоопределение его в период года работы (стажировка).

Четвертый цикл. Создание подсистемы последипломного образования учителя сельской школы, ориентированного на формирование индивидуального стиля творческой продуктивной деятельности педагога.

Пятый цикл. Совершенствование подготовки учителя к воспитательной работе в малокомплектной школе, формирование моделей действий педагога сельской школы как организатора коммуникаций» [527, с. 92].

Присоединяемся к данным умозаключениям, а также принимаем за основу выделенные исследователем целевые установки этапов непрерывного образования учителя сельской школы. В данной работе, придерживаясь исследовательской логики, предложенной Р.М. Шерайзиной, предполагаем внести дополнения, обусловленные новыми обстоятельствами – современными «вызовами» сельской школе, сельскому учителю и системе непрерывного образования.

Результаты исследований И.Д. Бажиной [82], И.А. Журавлевой [200], Н.А. Лоншаковой [305], И.Г. Металовой [319; 320] позволяют рассматривать непрерывное образование сельского учителя с позиций регионализации образования, принимаемой как актуальное направление развития образовательных систем, характеризующееся усилением ориентации образования на региональные условия и потребности, то есть и на своеобразие социокультурной образовательной ситуации в сельской местности. Регионализация непрерывного образования сельских учителей предполагает соотнесение и совершенствование непрерывного образования – его целей, ценностей, смысловых установок, содержания и технологий, источником которых являются региональные и локальные/территориальные запросы и особенности социокультурной ситуации в сельской местности. Осуществляется регионализация в постоянном

последовательном и открытом взаимодействии образовательных систем разных уровней.

В ходе компаративистского анализа теории и опыта непрерывного педагогического образования в разных странах современного мира особое внимание было уделено профессиональному становлению учителей сельской школы.

Следует отметить значительный разброс образовательного ценза учителей в разных странах: если в Китае для работы учителем малокомплектной школы достаточно начального профессионального образования (не обязательно педагогического) [301], то в Финляндии обязательным является уровень магистерского педагогического образования [547].

В Российской Федерации сельские учителя с высшим образованием составляют 77,8% (городские – 88,4%) [339, с. 89]. В Республике Карелия высшее образование имеют 95% директоров и почти 80% учителей сельских школ, остальные педагоги сельской школы получили среднее профессиональное педагогическое [371].

В исследовании Хуру-Беихаммер и Хасчер (Е.К. Нуру-Beihammer & Т. Насчер), изучавших сельские школы Австрии и Финляндии, авторы отмечают, что сельские учителя мало используют потенциал разновозрастных («многоуровневых») классов, недостаточно владеют технологиями работы в разновозрастных группах и методами индивидуального обучения, учитывающими его образовательные потребности и запросы [564].

В современных условиях цифровизации и диджитализации образования, по мнению американских учёных (Т.Л. Тилер-Вуд, Д. Коккерхэм, К.Р. Джонсон), информационно-коммуникационные и технологические компетенции сельского учителя имеют важное значение, но даже в такой передовой в информатизации стране, как США, внедрение когнитивных и информационных технологий сдерживается наличием проблем с широкополостным интернетом, дороговизной компьютерного оборудования и его обслуживания, низкой мотивацией части

педагогов к овладению соответствующими навыками вплоть до отказа от повышения квалификации и сопротивлением сельских общин [587].

Выявленные в ходе исследования практики непрерывного педагогического образования показывают, что идея целенаправленной, специально организованной подготовки учителя сельской школы в той или иной мере просматривается в образовательных системах разных стран и в большей или меньшей степени осуществляется на разных этапах профессионально-личностного становления сельского учителя.

Так, на этапе профессионального педагогического образования преподавателям профессиональных педагогических учреждений Бразилии рекомендуется сосредоточить внимание на обучающихся – выходцах из сельской местности, как потенциальных учительских кадрах сельской школы и сельских общин. С целью целенаправленной профессиональной подготовки сельских учителей введены стандарты, включающие следующее содержание: организация участия детей, молодежи и взрослых из сельской местности в социальной жизни региона, страны и мира; межкультурное взаимодействие в условиях культурного разнообразия, демократическое управление в сообществе, доступность научных и технических достижений для улучшения условий жизни на селе. Бразильский исследователь Арройо (M.G. Arroyo) считает, что в программу обучения учителей сельской школы необходимо включить знания о современных технологиях землепользования и охраны окружающей среды, а также о культуре и традициях населения сельской местности [545].

Учёные Хуру-Бейхаммер из Финляндии и Хасчер из Австрии (E.K. Huru-Beihammer & T. Hascher) считают обязательными элементами профессиональной подготовки учителей сельской малокомплектной школы (multigrade teachers) методики и технологии обучения в разновозрастной группе обучающихся: spiral curricula – спиральный учебный план обучающихся, working plans – индивидуальный рабочий план ученика, peer learning – сетевое обучение, peer-to-peer education – взаимообучение учеников «равный учит равного» [565].

Выпускники университетов в Канаде, получив диплом бакалавра (Bachelor of Education), ещё не приобретают полного права работать в школе. Для этого им необходимо получить сертификат (Teacher certificate), выдаваемый управлениями канадских провинций после первого «пробного» года работы, в течение которого через программы стажировки продолжится профессиональная подготовка [101, с.37]. Программы стажировок – результат сотрудничества управлений провинций и канадских университетов. Например, WKTEP – программа обучения начинающих сельских учителей Западного Кутеней (West Kootenay Rural Teacher Education Program) в Нельсоне и прилегающих районах Британской Колумбии организуется Университетом Британской Колумбии (University of British Columbia). Программа акцентирована на поддержке сельских учителей небольших школ и предполагает, что часть обучения осуществляется на местах при участии местных сообществ и школьных округов. В содержании WKTEP на выбор обучающихся набор теоретических и практических занятий и форм изучения – самостоятельное и/или дистанционное изучение. Программа включает двухнедельный и десятинедельный практикум в четырех школьных округах, а также трехнедельный полевой опыт в сельском сообществе [589]. Данная модель обучения в первый «пробный» год работы, именуемая прогрессивной, наряду с вышеназванным предполагает сотрудничество, наставничество и руководство вхождения новичка в профессию более опытным коллегой. Сущностным содержанием стажировки является закрепление и пополнение теоретических знаний, совершенствование практических умений и навыков начинающего учителя сельской школы.

Подобные практики на постдипломном этапе непрерывного профессионального образования сельских учителей осуществляются в Великобритании, в странах Скандинавии, Индии, США и др. Будучи многообразными по содержанию, формам и срокам, они едины в идее социокультурной верификации как согласовании мировых тенденций развития образования (гуманизация, демократизация, цифровизация, технологизация, персонализация) с национальными особенностями, своеобразием сельской

местности региона и территории (региональными и локальными), решают общие задачи обеспечения преемственности и непрерывности профессионального становления и удержания в профессии сельского учителя.

Л.В. Абазовик, анализируя процессы реформирования педагогического образования в современной Великобритании, выделяет следующие практики постдипломного этапа непрерывного образования учителя сельской школы:

- школьно-ориентированные курсы подготовки учителей (School Centered Initial Teacher Trainings) на базе вузов и школ, в рамках курсов объединяются несколько сельских школ, которые совместно с вузами разрабатывают программы дополнительного образования педагогов;

- практико-ориентированные маршруты профессиональной подготовки учителей постдипломного образования нескольких видов: педагогическая подготовка на базе школ лучших выпускников вузов (School Direct), переподготовка для бакалавров и специалистов непедагогического профиля (School Direct (salaried), переподготовка отставных военных (Troops to Teachers) [50].

Анализ современных отечественных и зарубежных исследований показал, что формирование концепта непрерывного образования не завершено, имеет определённые различия в интерпретации, соответственно, в практической реализации в разных странах. В современной России принято понимание непрерывности образования как принципа построения отечественной системы непрерывного образования, обеспечивающей преемственность уровней и видов образования, в том числе педагогического.

В настоящее время сельская школа, точнее, сельские общеобразовательные организации/учреждения, функционирующие в сельской местности, входят в муниципальные сети образовательных учреждений, являются подсистемой системы образования России. Подготовка сельских учителей происходит в условиях разноуровневой системы педагогического образования (высшего и среднего профессионального) и вариативности дополнительного образования педагогов. Современная система непрерывного педагогического образования в

России включает этапы предпрофессионального, профессионального (среднего и высшего), постдипломного образования разных уровней, различные виды дополнительного педагогического образования; формальное, неформальное и информальное виды непрерывного образования педагогических кадров. В системе непрерывного образования педагогов появились «альтернативные игроки» – конкурирующие друг с другом государственные и негосударственные структуры. Инициативу организации непрерывного образования педагогов берут на себя общественные профессиональные педагогические движения и сообщества, в том числе педагогов сельской школы. Мощнейшим конкурентом традиционной системе непрерывного педагогического образования выступает Интернет с его неограниченными возможностями предоставления образовательных услуг для разных категорий педагогических работников, включая сельских учителей.

Обобщающей характеристикой современного этапа следует признать диверсификацию непрерывного образования сельских учителей при отсутствии легализации (нормативно-правового обеспечения) целенаправленного непрерывного образования учителей современной сельской школы.

Выводы по первой главе

Результаты историко-педагогического анализа позволяют достаточно обоснованно утверждать, что в период с середины XIX до начала XX вв. – времени становления сельской школы и сельского учительства, формирования системы профессиональной подготовки педагогических кадров сельской школы и первых форм дополнительного педагогического образования, происходивших при одновременном влиянии складывающихся отечественных традиций и идей западноевропейского просвещения, были заложены предпосылки непрерывного образования учителя сельской школы.

Выявлены предпосылки непрерывного образования сельских учителей:

- по этапам непрерывного образования: предпрофессиональный этап – зафиксированы рекомендации и практика отбора будущих сельских учителей из выходцев – крестьянских сословий; этап профессиональной подготовки – представлены идеи об организации и опыт деятельности профессиональных

учебных заведений по подготовке народных (сельских) учителей (учительские семинарии и курсы); этап постдипломного образования – сформулированы положения, развивающие теорию и практику повышения квалификации народных (сельских) учителей (учительские курсы и съезды) и сопровождения выпускников учительских семинарий;

- по видам непрерывного образования: формальное образование – целенаправленная специально организованная подготовка сельских учителей в педагогических учебных заведениях; неформальное образование – учительские курсы и съезды, информальное образование – педагогические периодические издания, профессиональные педагогические сообщества и неформальное профессиональное общение сельских учителей.

В научно-педагогических сочинениях, историко-педагогических исследованиях, документах эпохи обнаружены предпосылки системности, последовательности и преемственности, диверсификации и вариативности непрерывного образования сельского учителя.

Потенциальными к разработке представляются следующие предпосылки непрерывного образования сельского учителя: специальный отбор будущих сельских учителей из выпускников сельских школ; создание в профессиональных педагогических учреждениях особой образовательной среды; практико-ориентированность профессиональной подготовки и дополнительного образования сельских учителей на базе фундаментальной подготовки, с учётом отечественных и зарубежных достижений науки и успешных практик.

Обобщение историко-педагогических сочинений современников XIX – начала XX вв., исследователей последующих и настоящего времён позволило выстроить периодизацию непрерывного образования сельского учителя. В её основание положены идеи российских педагогов-просветителей о специфике деятельности сельской школы и труда сельского учителя, о необходимости целенаправленной специально организованной подготовки учителя сельской школы, об особом содержании профессиональной подготовки и повышения квалификации сельских педагогических кадров. В качестве основных

принимаются критерии: по представленности идеи целенаправленного формирования и развития готовности учителя к непрерывному образованию и сформированности элементов непрерывного образования сельских учителей в отечественной системе образования – учреждений образования в сельской местности (сельская школа), системы профессиональной подготовки педагогических кадров и системы дополнительного педагогического образования (повышения квалификации). Выделяются три основных периода становления и развития непрерывного образования российского сельского учительства.

I. «Досистемный период» – до конца XVIII в. Государственные учреждения образования в сельской местности и учреждения профессиональной педагогической подготовки в этот период ещё отсутствуют. Сельские учителя не являются профессионалами. Предвестники идей подготовки сельского учителя появляются в сочинениях отдельных отечественных мыслителей.

II. «Предсистемный период» – с конца XVIII в. до середины XIX в. Учреждаются первые народные (сельские) школы – церковно-приходские школы, частные школы при дворянских усадьбах. Создаются первые профессиональные учреждения подготовки педагогов для сословных учебных заведений. Возникают и вызревают идеи о необходимости подготовки народного (сельского) учителя для народной (сельской) школы.

III. «Системный период» – с середины XIX века до настоящего времени, разделяемый на три этапа.

3.1. Досоветский (дореволюционный) этап – с середины XIX в. до 1917 года. Происходит становление народной (сельской) школы в многообразии вариантов организации учреждений – церковно-приходских, земских, частных, воскресных и др. Создаются учреждения профессиональной подготовки народных (сельских) учителей – учительские семинарии, организуются первые формы повышения квалификации народного (сельского) учителя – учительские съезды и курсы.

В общественно-педагогическом движении и российской педагогической науке оформляется идея целенаправленной специально организованной

подготовки учителя сельской школы, которая рефреном проходит через теоретические сравнительные и опытно-практические исследования в проблематике народной (сельской) школы и народного (сельского) учителя в трудах педагогов-просветителей. Этап поиска и апробации содержания, видов и форм непрерывного образования сельских учителей.

3.2. Этап советской школы – с 1917 года по 1990-е гг. Этап характеризуется открытием сельских образовательных учреждений для широких слоёв сельского населения, ростом доступности и качества образования. Концепция всеобуча и введение единой политехнической трудовой школы практически ликвидировали вариативность и многоукладность сельской школы. Профессиональная педагогическая подготовка учителей для сельской школы осуществлялась в рамках системы государственных педагогических учебных заведений/учреждений высшего профессионального (университеты, институты) и среднего профессионального образования (техникумы, училища). Сформировалась государственная система повышения квалификации педагогов. Этап характеризуется направленностью профессиональной педагогической подготовки и повышения квалификации учителей на унификацию и единообразие под лозунгом «сближения города и деревни».

3.3. Постсоветский этап – с 1990-х гг. до настоящего времени. Оформление непрерывного образования как образовательной политики государства. Сельская школа входит в муниципальные сети образовательных учреждений, является подсистемой системы образования России. Подготовка сельских учителей происходит в условиях разноуровневого педагогического образования (высшего и среднего профессионального) и вариативности дополнительного образования педагогов. Система непрерывного педагогического образования в России включает этапы предпрофессионального, профессионального (среднего и высшего), постдипломного образования разных уровней, различные организационные варианты дополнительного педагогического образования; формальное, неформальное и информальное виды непрерывного образования педагогических кадров.

Обобщающей характеристикой современного этапа следует признать диверсификацию непрерывного образования сельских учителей.

Анализ российской и зарубежной теории и практики, нормативной документации в сфере образования позволил зафиксировать следующие тенденции развития образования в сельской местности:

- трансформации (метаморфозы) традиционных видовых особенностей сельской школы под влиянием устойчивых факторов, обуславливающих её деятельность, и современных тенденций модернизации образования (цифровизации, стандартизации, реорганизации, оптимизации и др.);

- изменение типовых и видовых/модельных организационных вариантов сельских образовательных организаций, детерминированных разными факторами, из которых наиболее значимым является сокращение детского населения на селе, приводящее к малочисленности и малокомплектности сельской школы;

- непосредственное отражение – прямую проекцию на профессиональную деятельность сельского учителя основных характеристик современной социокультурной ситуации в сельской местности (дифференцированность, противоречивость, неустойчивость) и современной сельской образовательной организации (множественная полифункциональность, открытость, изменчивость, нестабильность);

- при сохранении в деятельности современной сельской образовательной организации традиционных видовых «сельских» особенностей, среди которых роль сельского учителя остаётся ведущей, рост влияния сельской школы и сельского учителя на социокультурную образовательную ситуацию на селе.

Современная сельская образовательная организация (школа) – это совокупность различных типов и видов образовательных организаций и/или учреждений общего и дополнительного образования, а также интегрированных учреждений, создаваемых на основе объединения ресурсов разных ведомств (образования, культуры, спорта, социальной защиты населения), расположенных в сельской (негородской) местности; разнообразных по наполняемости, отличающихся друг от друга территориальным расположением; разнящихся по

социальному, культурно-образовательному, национальному и конфессиональному составу и окружению; реализующих образовательную, социокультурную, социально-педагогическую и иные функции; работающих на удовлетворение культурных образовательных запросов местного населения, а также на устойчивое развитие сельской территории; непосредственно определяющих качественные характеристики социокультурной образовательной ситуации (качество жизни населения) и опосредованно влияющих на социально-экономическую ситуацию сельских поселений.

Профессиональную деятельность учителя современной сельской школы отличают следующие характеристики: многопредметность и полифункциональность, включённость в жизнь сельского социума, динамичная сменяемость видов профессиональной деятельности. Профессиональная работа сельского учителя выходит за рамки обычного учебно-воспитательного процесса и, помимо образовательной, включает в себя реализацию функций: защиты детства, социально-педагогической, просветительской, адаптационной, рекреационной и иных.

Изучение современных отечественных и зарубежных исследований подтвердило, что непрерывное образование признано ведущим мировым трендом развития образования. Формирование концепта непрерывного образования не завершено и имеет определённые различия в интерпретации, соответственно, в практической реализации в разных странах. Для России в настоящее время характерно понимание непрерывности образования как принципа построения отечественной системы непрерывного образования, обеспечивающей преемственность уровней и видов образования, в том числе педагогического.

Непрерывное педагогическое образование представляет собой подсистему непрерывного образования и понимается как процесс, реализуемый в допрофессиональной и профессиональной жизнедеятельности педагога, обусловленный потребностями образования в постоянном профессионально-личностном развитии педагога и потребностями самого педагога в приобретении и совершенствовании профессионально значимых компетенций в условиях

динамично меняющейся действительности, в самосовершенствовании и саморазвитии как профессионала и как личности.

Непрерывное образование учителя сельской школы, вписанное в систему непрерывного педагогического образования, кроме вышеназванного, также детерминировано региональными и локальными/территориальными особенностями социокультурной ситуации в сельской местности, своеобразием функционирования сельской школы и спецификой профессиональной деятельности сельского учителя.

Состоявшийся историко-педагогический и компаративистский анализ подвёл к определённым умозаключениям относительно общего и особенного в профессиональной деятельности и непрерывном образовании учителей сельской школы в России и за рубежом.

Общими в отечественной и зарубежной науке и практике являются следующие позиции:

- обусловленность профессиональной деятельности, подготовки и дополнительного образования учителей сельской школы образовательной политикой государства в сельской местности, и, как следствие, отношением государства и общества к сельскому учительству;
- приоритет дефицитарного и проблемного подходов к анализу современной сельской школы и профессиональной деятельности сельского учителя;
- рост влияния сельского образовательного учреждения в стабилизации и развитии сельской территории, в достижении социального благополучия сельского поселения (особенно в отдалённых небольших сёлах и деревнях), возрастание роли сельского учителя в становлении сельской школы культурно-образовательным центром сельского социума.

Особенное является результатом одновременного воздействия многих внешних и внутренних факторов, влияние которых создаёт уникальное сочетание типологических «сельских» и самобытных характеристик сельской школы и профессиональной деятельности сельского учителя, проявляющееся в гармонизации (или её отсутствии) традиционного, трансформированного

современными обстоятельствами и тенденциями развития общества, и инновационного.

Определены следующие приоритетные направления развития непрерывного образования учителя современной сельской школы:

- регионализация как ориентация на региональные потребности, учёт своеобразия социокультурной образовательной ситуации в сельской местности региона и территории;

- диверсификация и вариативность непрерывного образования сельских учителей через расширение возможностей выбора уровней, видов, форматов непрерывного образования, в том числе дистанционных, с применением информационно-коммуникационных технологий;

- переход от групповых и индивидуально-обособленных способов получения непрерывного образования к командным форматам обучения, от индивидуализации к персонификации непрерывного образования сельских учителей;

- диджитализация и цифровизация непрерывного образования сельского учителя.

Необходимыми условиями развития непрерывного образования сельских учителей в настоящее время являются:

- уточнение и описание компетенций, востребованных в профессиональной деятельности учителя в сельской школе и в сельском социуме с последующим отбором соответствующего содержания, технологий и средств формирования и развития данных компетенций;

- легализация целенаправленной специально организованной подготовки учителя современной сельской школы на предпрофессиональном, профессиональном, постдипломном этапах, а также в формальном, неформальном и информальном видах непрерывного образования.

ГЛАВА 2 КОНЦЕПЦИЯ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ УЧИТЕЛЯ СОВРЕМЕННОЙ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ

Глава раскрывает положения социокультурной парадигмы развития образования как основы непрерывного образования учителя современной сельской школы, представляет основные компоненты концепции непрерывного образования учителя современной сельской школы.

2.1 Социокультурная парадигма непрерывного образования учителя современной сельской школы

Настоящий период развития общества характеризуется возрастанием темпа и количества, интенсивности и глубины преобразований, детерминированных новыми требованиями современности – «вызовами» времени, отражающими ряд одновременно действующих тенденций. С 90-х годов прошлого века состояние отечественного образования можно определить как перманентную модернизацию системы в контекстах ведущих мировых тенденций. В этих тенденциях, обладающих мощным стратегическим потенциалом, заложены диалектические противоречия: глобализации против регионализации, стандартизации и единообразия против индивидуализации и персонификации, компьютеризации и цифровизации против экологичности и природосообразности образования, централизации и усиления «вертикали» против децентрализации управления и внедрения государственно-общественного управления образованием и т.д.

В отношении отражения и проявления тенденций в реформировании российского образования обращают внимание работы методологов: В.С. Аванесова [53], А.Г. Асмолова [78; 79], И.В. Бестужева-Лады [99], С.Н. Гаврова [142], Б.С. Гершунского [148], В.И. Загвязинского [202], И.А. Колесниковой [255], Н.Д. Никандрова [346], И.Д. Фрумина [504] и др., вскрывающих сущностные признаки и закономерности модернизации образования. Исследователи отмечают, что в определенные периоды развития каждой цивилизации складывалась своя парадигма и особая культура образования в соответствии с целями и уровнем прогресса, достигнутыми человечеством в

конкретно-исторический период. Образование как часть культуры и как социальный институт, безусловно, отражает общемировые цивилизационные тенденции, потенциальные к продвижению общества в его развитии. Механизмом прогрессивного движения призваны стать преобразования – нововведения, новшества, инновации, релевантные вызовам XXI века.

А.И. Субетто определяет следующие кардинальные характеристики наступившего столетия и обозначает следствия революционных трансформаций для образования:

1. «Проявившаяся в конце XX века «первая фаза Глобальной Экологической Катастрофы и сопряженные с нею Духовная и Информационная Глобальные Катастрофы», определившие предел всем прежним механизмам развития цивилизации.

2. «Синтетическая Цивилизационная Революция» как необходимость перехода человека к новому образу жизни на основе поддержания высокой интеллектуальной готовности к самообучению, профессиональной переквалификации, высокой профессиональной мобильности» [463].

Синтетическая Цивилизационная Революция выдвинула императивы: переход к непрерывному образованию; переход к всеобщему высшему образованию; развитие новой парадигмы профессионализма; фундаментализация образования; всестороннее, гармоничное, универсально-целостное, креативное развития человека; переход к образовательному обществу. Учёный формулирует основное условие адекватного ответа на означенные вызовы: «Социальный институт образования становится ведущим механизмом развития российского общества в XXI веке, условием устойчивого развития России и ее национальной безопасности» [Там же, с. 27].

Оценка устойчивости, реалистичности и препятствий в реализации мировых тенденций в сфере образования находятся в центре исследований таких зарубежных специалистов, как Р. Бланpain (Blanpain R.) [548], П. Луизони и Д. Истанс (Luisoni P. & Istance D.) [576], П. Сальберг (Sahlberg P.) [581582], Дж. Скотт (Scott James C.) [443], М. Фуллан (Fullan M.) [505; 507; 557; 558],

А. Харгривз и Д. Ширли (Hargreaves A. & Shirley D.) [560; 561] и др.

Процессы модернизации образования, в том числе непрерывного образования, осуществляются в направлениях и в динамике, задаваемых социально-экономической ситуацией в мире и в отдельно взятой стране в условиях конкуренции систем образования, создающих «единое мировое образовательное пространство». Даже в странах с передовой экономикой и относительной социальной стабильностью, с достаточно высокими показателями качества образования (по данным PISA и др.) реформирование в этой сфере проходит неравномерно, дискретно.

Упрощённым, если не утопическим, представляется мнение, что создание новых институтов и запуск механизмов реформирования по аналогии и подобию высокоразвитых стран будет достаточным для успешной модернизации отечественной системы образования.

Соглашаемся с высказыванием польского социолога П. Штомпки: «Культурные изменения и, как следствие, изменение склада ума, жизненных позиций и мотиваций социальных акторов – необходимая часть реформы институтов» [534, с. 4.]. Успешность продвижения и эффективность инновационных преобразований возможны лишь при наличии воли, способности и компетентности их инициаторов и исполнителей, участвовавших в рождении новаций, присвоивших их и ставших их единомышленниками и соратниками.

М. Фуллан (Fullan M., 2011), международный эксперт, глава Института исследований образования Университета Торонто в Канаде, анализирует движущие силы – политические и стратегические рычаги-механизмы изменений в образовании. На примере опыта США, Австралии и Канады он сравнивает и определяет четыре «правильных, системно связанных друг с другом основополагающих двигателя» – четыре залога успеха реформирования систем образования, к которым относит: построение потенциала реформирования – «связка «учение – преподавание – оценивание»; командную работу – «социальный капитал для построения профессионализма»; внимание к качеству преподавания – «педагогика, соединенная с технологиями»; системный подход – «системная

синергичность» [505, с. 82].

Отечественные исследователи и реформаторы констатируют, что масштабные системные преобразования российского образования начались в результате и под влиянием не только внешних факторов, но и внутренних – перестройки социально-экономического устройства России, начавшейся в последние десятилетия прошлого столетия.

Приобретение официального статуса реформирования системы образования, позднее и в настоящее время именуемого модернизацией, связано с принятием в 2000 году федерального документа «Национальная доктрина образования в Российской Федерации». Последовавшие разработки многочисленных центров и групп специалистов содержали стратегии модернизации образования, основанные на потенциальности развития экономического сектора страны и финансовых вложений государства в систему образования и отдельные программы этой сферы. О.Н. Болдов констатирует: «Рассматривались три варианта: 1) увеличение бюджетных расходов на образование; 2) развитие системы образования в условиях ограниченного финансирования; 3) оптимальный – изменение организационно-экономических механизмов функционирования всей системы образования при росте бюджетного финансирования» [105, с. 108]. Аналитик отмечает, что «прогноз являлся макропрогнозом и в региональном разрезе не проводился» [105].

Значимой следует признать разработку 2003–2004 гг., выполненную под руководством И.И. Шувалова и содержавшую два варианта развития системы образования – инерционный и модернизационный. В основу данных стратегий были положены бюджетные, административные и реформистские аспекты преобразований. Как модернизационные, тогда были рекомендованы (а позднее реализованы) новые организационно-правовые варианты учреждений образования: федеральные, государственные, муниципальные, негосударственные/частные, а также казённые, бюджетные и автономные учреждения. Предложения разработчиков постулировали программно-целевой подход к управлению образованием, ставший приоритетным в настоящее время [105].

Следующие прогнозы и стратегии развития российской системы образования, к примеру, разработанные Министерством экономического развития РФ в 2008 году, имели в основании параметры бюджетного финансирования системы и показатели среднедушевых расходов населения на образование, т.е. были исключительно экономическими.

Вышеназванные стратегии и иные разработки того времени, повлекшие реальные изменения системы, не рассматривали развитие отечественного образования в социокультурных контекстах, а систему – в её национальном своеобразии и региональной специфике. Первый постсоветский период реформирования образования характеризуется как организационно-экономический (А.Г. Асмолов) [77; 78], унифицированный «линейный» (О.Г. Прикот) [389], декларативный и не предполагающий разработки «реальных механизмов реализации заложенных векторов развития системы» (В.Н. Груздев) [163].

В настоящий период цели развития образования как ведущего общественного института и как социальной системы зафиксированы в законодательных документах, придающих им характер обязательности и всеобщности на всей территории страны. В современной России это, прежде всего, Конституция Российской Федерации (1993г. с изменениями, одобренными в ходе общероссийского голосования 01.07.2020) [7], и Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (2012г.) [49]. Отметим, что в ходе развития общества под влиянием мировых тенденций и внутренних социально-экономических преобразований цели отечественного образования дополняются, конкретизируются, уточняются... Особой интенсивностью в этом отношении отличаются последние десятилетия, о чём свидетельствует количество, сменяемость, масштабность (буквально поток) концепций, стратегий, программ и проектов в сфере образования.

Одна из последних целеполагающих установок определена в Указе Президента РФ В.В. Путина «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» от 7 мая 2018 года.

Документом декларированы следующие цели образования в РФ: «1) обеспечение глобальной конкурентоспособности российского образования, вхождение Российской Федерации в число 10 ведущих стран мира по качеству общего образования; 2) воспитание гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов Российской Федерации, исторических и национально-культурных традиций» [29]. В Указе также сформулированы задачи образования, среди которых особо выделим касающиеся разных социальных категорий и относящиеся к проблематике данного исследования:

- педагогические кадры – создание национальной системы профессионального роста, в которую сельский учитель включается непосредственно;

- трудящиеся граждане – совершенствование системы непрерывного профессионального образования с целью обновления и освоения ими актуальных знаний и навыков профессии/профессий, с одной стороны, требует от сельского учителя постоянного профессионального совершенствования, с другой – открывает ему новые возможности, расширяет сферу его профессиональной деятельности;

- обучающиеся в системе профессионального образования – разработка и внедрение гибких, адаптивных, практико-ориентированных программ обучения выступают как требование практико-ориентированного характера подготовки сельских педагогических кадров.

Указом провозглашены принципы социальной справедливости и всеобщности образования, его направленности на самоопределение и профессиональную ориентацию всех категорий обучающихся [29].

Данная целевая установка положена в основу национального проекта «Образование», осуществляемого посредством реализации десяти подпроектов (направлений), среди которых в проблематике данного исследования выделим:

- «Учитель будущего», решающий задачу «внедрения национальной системы профессионального роста педагогических работников, охватывающей не менее 50% учителей общеобразовательных организаций»;

- «Новые возможности для каждого». Проект нацелен на формирование «системы, в рамках которой работники смогут непрерывно обновлять свои профессиональные знания и приобретать новые профессиональные навыки...» [20].

В отношении проблемного поля данного исследования необходимо также ориентироваться и учитывать целевые установки действующих нормативно-правовых и стратегических документов федерального уровня в сферах:

- образования в целом: Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года. 2008г. [8], Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года. 2015г. [28], Федеральная целевая программа развития образования на 2016 – 2020 годы. 2015г. [31] и др.;

- социальной защиты детства: Указ Президента Российской Федерации «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы». 2012г. [18] и др.;

- социально-экономического развития сельских территорий страны: Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года. 2008г. [8], Концепция устойчивого развития коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока Российской Федерации. 2009г. [13], Федеральная целевая программа «Устойчивое развитие сельских территорий на 2014-2017 годы и на период до 2020 года». 2013г. [34] и др.

В качестве целевых ориентиров концепции непрерывного образования сельского учителя также принимаются действующие нормативно-правовые и концептуально-стратегические документы в области педагогического образования: Комплексная программа повышения профессионального уровня работников общеобразовательных организаций, 2014 г. [6], Приказ Министерства образования и науки РФ «Об утверждении Плана мероприятий («дорожной карты») Министерства образования и науки Российской Федерации по формированию и введению национальной системы учительского роста», 2017г. [19].

Необходимо отметить, что ряд тенденций модернизации и промежуточных результатов реформирования отечественного образования были легализованы Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» 2012 года (уровни общего и высшего образования, стандартизация образования, ГИА и ЕГЭ, государственно-общественное управление и др.) [49].

Модернизация системы образования России постулирована как приоритет социальной политики государства в настоящий период, а действующими документами определена стратегическая цель государственной политики в сфере образования – повышение доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационной экономики, запросам современного общества и личности.

Вместе с тем многие современные исследователи образования отмечают, что процессы модернизации, затронувшей все территории страны, имеют неоднозначные последствия. Возможно, по этой причине в последние десятилетия происходит переход модернизации образования в идеологию социокультурной парадигмы.

Подчеркнём, что концепции и состоявшиеся стратегические программы повлияли на все элементы – уровни и сегменты системы, в том числе на систему образования в сельской местности страны, на сельскую школу и сельского учителя; способствовали разработке и запуску концепций, стратегических и тактических программ, планов, «дорожных карт» во всех субъектах РФ, конкретизировавших реализацию целей и задач, определённых федеральными документами, в преобразованиях системы образования конкретного региона.

Таким образом, последние десятилетия были насыщены значительными комплексными изменениями российского образования в целом и каждого сегмента системы в частности.

А.М. Цирульников отмечает, что модернизация образования может осуществляться в варианте одного из подходов: технократического (экономического, организационно-экономического, управленческого, технологического, проектировочного) или социокультурного [514, с. 149].

Современному этапу реформирования российского образования предписан социокультурный характер модернизации, но вопросы её практической реализации обостряются в дискурсе российской провинции и сельских поселений.

Методологические основы социокультурного измерения действительности и социокультурного подхода к образованию обнаруживаются в положениях социального конструкционизма, представленных в работах П. Бергера, Т. Лукмана «Социальное конструирование реальности» [96] и К. Джержена «Социальный конструкционизм: знание и практика» [183] и др. зарубежных учёных. Философ П.А. Сорокин в фундаментальном труде «Социальная и культурная динамика» высказал идею о слитности культурных и социальных процессов, обосновав свою мысль тем, что изменения, относимые к социокультурным, являются: а) культурными по содержанию, ценностям, смыслам и б) социальными по значению и целям [453]. Опора на положения социокультурной динамики П.А. Сорокина, культурно-деятельностной психологии Л.С. Выготского, методологии социального конструирования реальности П. Бергера и Т. Лукмана позволила современным ученым выработать идеологическую установку на социокультурный характер модернизации российского образования.

А.Г. Асмолов относит гипотезу о необходимости социокультурной модернизации образования к жанру «порождающих гипотез» (по А.Ф. Лосеву и М.Я. Гефтеру), так как эта гипотеза «наиболее полно выражает общую идеологическую установку на конструирование образования как социальной деятельности, ведущей к построению гражданского общества и развитию индивидуальности человека в изменяющемся мире» [78, с 5]. Разработчики и исследователи социокультурной парадигмы развития образования сходятся во мнении, что социокультурные изменения – прежде всего, релевантные меняющимся культурным образовательным запросам общества и личности.

Впервые социокультурная парадигма модернизации образования нашла отражение в Концепции модернизации российского образования до 2010 года, принятой в 2002 году, позднее – в докладе Общественной палаты РФ «Образование и общество: готова ли Россия инвестировать в своё будущее?», в Федеральных

целевых программах развития образования на 2011-2015 гг. и на 2016-2020 гг., в докладе социально-экономического развития России «Стратегия – 2020», в национальной образовательной инициативе «Наша новая школа».

Суть социокультурной модернизации образования в определении А.М. Цирульникова «заключена в признании социокультурного измерения не дополнительной, а одной из фундаментальных характеристик образовательной политики. Социокультурный подход к организации и развитию отечественного образования предполагает равноправие диалога отечественного и мирового опыта, центра и регионов, традиций и новаций и представляет собой изменения системы на национальной основе в качественных характеристиках общецивилизационного плана» [513; 514]. Стратегия социокультурной модернизации образования, по замыслу её идеологов и разработчиков, заключается в целенаправленном формировании норм, установок, стереотипов поведения и ценностных ориентаций населения России, в частности ориентации на будущее.

По мнению А.Г. Асмолова, социокультурная парадигма образования, нацеленная на модернизацию образовательного пространства страны, «осуществляется на основе национальной программы образования (или президентской программы) и реализует общенациональную идеологию и политику на достижение таких системных социальных и ментальных эффектов, как гармонизация общества, социальная стратификация, рост конкурентоспособности страны, формирование гражданской идентичности как основы развития демократического общества» [78, с. 8]. Данный контекст предопределяет образованию место и роль ведущей социальной деятельности общества. Учёный подчеркивает: социокультурная модернизация не сводится к различным федеральным и региональным программам, нацеленным на развитие и обслуживание сферы образования, даже если они дают некоторый положительный эффект в социально-экономическом развитии страны. Не ограничивается социокультурная модернизация и программами, нацеленными на отдельные образовательные среды (в трактовке А.Г. Асмолова), когда усилия направляются на

тот или иной уровень, тип или вид образования, отдельные образовательные учреждения.

Социокультурная парадигма развития образования состоит в переходе образования от узковедомственного культурного и образовательного влияния на подрастающее поколение к системной социокультурной образовательной деятельности в окружающей социокультурной ситуации сельских поселений, моногородов, микрорайонов мегаполисов, к построению насыщенной, благоприятной для ребенка социокультурной среды этих территорий; предполагает усиление социальных и культурных функций образования, ориентацию общества на ментальные и социальные, а не только на социально-экономические эффекты образования.

Таким образом, в фокусе социокультурной модернизации находятся: системные социальные и культурные (в том числе образовательные) преобразования в масштабах социокультурного образовательного пространства, объединяющего различные институты социализации человека, которые, наряду с образованием как ведущей социальной деятельностью, определяют общественное развитие; образовательные среды разных уровней и различных образовательных учреждений, обеспечивающих образование в сельской местности страны.

В эпицентре данного исследования – социокультурная образовательная ситуация и социокультурная модернизация образования в российском селе, профессионально-личностное становление и развитие сельского учителя как субъекта социокультурной модернизации образования на селе, как актора в решении социокультурных и образовательных проблем сельской территории.

Анализ теоретических исследований и программных документов показывает, что идеологи социокультурной модернизации образования расходятся в расстановке приоритетов направленности преобразований. Одни придерживаются ориентации на безусловное соответствие мировой практике по образцам передовых стран (лидирующих экономически и технологически, с высоким уровнем социального благополучия населения), другие настаивают на приоритете самобытности национальных культур России и на самоценности отечественного

образования. Очевидно, что данная дихотомия в целеполагании и направленности отражается на самочувствии всех составляющих российской системы образования и, конечно, на отечественной сельской школе.

В общем плане зафиксируем сосуществование в настоящее время двух позиций в отношении направленности социокультурной модернизации российской системы образования, началом которой, по мнению А.Г. Асмолова, является первое десятилетие XXI века [78; 79]:

на современные мировые тенденции, на цивилизационные признаки экономической и социокультурной ситуации в общечеловеческом масштабе (А.И. Адамский, А.Е. Волков, Я.И. Кузьминов, И.М. Реморенко, Б.Л. Рудник, И.Д. Фрумин, Л.И. Якобсон и др.) – приоритет глобализации;

на общероссийские, региональные, локальные (местные) особенности социокультурной ситуации с акцентом культурно-исторических традиций и достижений отечественного образования (В.С. Аванесов, В.Г. Бочарова, А.П. Валицкая, М.П. Гурьянова, В.И. Загвязинский, Н.Б. Крылова, О.Н. Смолин, А.М. Цирульников и др.) – приоритет регионализации.

Каждый из означенных приоритетов имеет достаточно убедительную аргументацию своей состоятельности и жизнеспособности, в большей или меньшей степени оказывает влияние на фундаментальную науку, политику образования и образовательную практику в сельских территориях страны.

Реформирование отечественного образования в целом и в сельской местности в частности с позиций первой ориентации проявляется в усиленных и массированных попытках приведения его в соответствие с общемировыми достижениями в сфере образования («догнать и перегнать»). За основу изменений российской системы образования принимаются образцы (концепции, модели, механизмы) стран, где образование получило признание как общенациональная ценность, где в нём видят фактор благополучия и авторитетного положения в мировом сообществе, где образование получает существенную политическую и материальную поддержку со стороны государства и общества. В приоритете модернизации образования примеры экономически преуспевающих стран. Сделать

образование действенным макрофактором для прорыва в развитии экономики и социального устройства России – стратегическая цель социокультурной модернизации в данном варианте. «Вписывание» отечественной системы образования в мировое образовательное пространство выступает в качестве основной тактики для её достижения.

С точки зрения многих исследователей, данная тактика, предполагающая перенос, копирование и подражание, пусть и лучшим образцам, в России неэффективна. Так, по мнению З.Т. Голенковой, «у нас в России, некоторые важные процессы обладают существенными особенностями, что делает ситуацию в стране не очень похожей на соседскую» [152, с. 154]. Соглашались и с заключением А.П. Валицкой, что идеи сторонников первого варианта социокультурной модернизации, приближающие отечественное образование к лучшим мировым практикам (индивидуализация, капитализация, технологизация и др.), «...не получают широкого распространения и тормозятся не только по причине отсутствия должных условий, но и в силу гласных и негласных норм отечественной школы – «учить всех, вместе, подвижнически и с душой»» [120, с. 91].

Объясняется такое положение влиянием внутренних самобытных российских факторов. Обязательность согласования прежнего и нового, верификация «нашей» и «не нашей» культур является одной из таких внутренних характеристик-условий, так как принятое и устоявшееся воспринимается социумом (особенно сельским) как гарант стабильности и оберегается им. Противостояние, соответственно, и потенциальность провала социокультурной модернизации на иных («не наших») идеалах и паттернах возрастают, если она проводится путём администрирования, что отличает сюжет модернизационных процессов последних десятилетий.

Второй вариант социокультурной модернизации образования предполагает приоритет самобытности российской системы образования и составляющих ее подсистем: её исключительности в целом, отличности её территорий и типов

поселений (мегаполис, губернский город, моногород, село, поселок, деревня и т.д.), уникальности каждой сельской школы.

«Истина находится посередине» (*Veritas in medio est* – лат.). Как справедливо отмечает О.Г. Прикот, «социокультурная модернизация – архисложное многомерное и нелинейное явление» [389]. Необходим консенсус позиций.

Необходима социокультурная модернизация на основе достижения релевантности (релевантный – уместный, подходящий по существу) всех компонентов системы образования: цели, принципов, структуры, содержания, методов и форм, а также управления ею в согласованности с традициями и инновациями социокультурной ситуации, устоявшимися и новыми образовательными запросами жителей конкретных территорий и поселений. Такая модернизация ответственна, с одной стороны, за сохранение самобытности и уникальности, а с другой – за обновление и вписывание образования в современные международные стандарты и системы.

Следует отметить, что регионализация не отвергает инноваций, которые принято относить к маркерам глобализации образования: интернационализацию, информатизацию, цифровизацию, технологизацию, целесообразную оптимизацию для обеспечения современного качества образования. Перечисленные и не названные здесь показатели-характеристики глобализации входят в содержание запроса, поступающего от региональных заказчиков на образовательные услуги. Каждый регион и каждая региональная система образования стремятся к соответствию лучшим мировым образцам. Родители и дети, где бы они ни проживали (в мегаполисе, моногороде, в посёлке или в деревне), хотят получить такое образование, которое позволит его обладателю конкурировать на желаемом уровне и сделать свободный профессиональный и жизненный выбор.

Однако ориентация образования только на глобальные мировые тенденции при игнорировании особенностей страны, её регионов и локальных территорий опасна негативными последствиями для общества, государства и личности. Её фатальными последствиями может стать потеря самостоятельности и независимости хозяйственно-экономических укладов жизнедеятельности и

социокультурной самобытности страны и её регионов; безвозвратные уронь уникальным культурам народов многонационального государства; инволюция («свёртывание», регрессивная эволюция) отечественной системы образования с необратимыми утратами её достижений.

Отечественный и зарубежный опыт показывает, что в настоящее время регионализация образования является условием жизнеспособности, устойчивости положения и развития региональной системы образования как целого, так и каждого её элемента в отдельности. Учреждение образования любого уровня и типа, изолировавшееся от региональных проблем, не участвующее в решении «местных» вопросов, не обеспечивающее актуальные потребности территории, закрывшееся от ближайшего социума в иллюзорной самодостаточности приходит к тому, что система и общество его отторгают.

А.М. Цирульников, характеризуя социокультурную среду – социокультурную ситуацию (СКС) территории, определяет её как «совокупность разнообразных природных, культурных и цивилизационных условий, в которых протекает жизнедеятельность человека, и определяющих во многом существование человека, сообществ, этносов; качество природного и социокультурного окружения» [513].

Социокультурные ситуации или среды функционирования региональных систем образования, в том числе в сельской местности разных субъектов Российской Федерации, обладая определёнными общими характеристиками (общероссийскими), специфичны в обусловленности влияния на них природно-географических, экономических, хозяйственно-производственных, социокультурных, национально-этнических факторов (региональных и локальных). Современные исследования фиксируют состояние затянувшегося социально-экономического, социокультурного кризиса российского села, констатируют значительные сложности и проблемы в сфере образования, реализуемом в сельской местности страны. Анализ теории и практики образования обнаруживает: несмотря на то, что с начала социокультурной модернизации минуло более десятилетия, её ориентиры или акценты так и не определились

однозначно: российское образование, в том числе сельская школа, по-прежнему находятся в ситуации стратегического самоопределения.

Подчёркиваем разделяемую нами позицию А.М. Цирульникова, считающего, что подлинная социокультурная модернизация образования возможна только при равноправном диалоге отечественного и мирового опыта, центра и регионов, традиций и новаций, её сущность составляет «качественное общецивилизационное преобразование системы образования *на национальной основе*» (выделено З.Б. Ефловой) [514].

Исходя из вышеизложенного, резюмируем, что развитие образования в социокультурной парадигме предполагает коррелят двух ориентаций – на универсальные мировые тенденции развития образования и на своеобразие (уникальность) системы образования страны и ее регионов. В первой отражаются аспекты глобализации образования, во второй – регионализации как ведущих тенденций. Управление и согласование ориентаций должно осуществляться в их равноправном взаимодействии и взаимовлиянии культур как коррелятивно соотносимых понятий-явлений.

Коррелят (от лат. *correlatio* – соотношение) – это соотносительное понятие (Толковый словарь Т.Ф. Ефремовой, 2000), содержание которого уясняется при сопоставлении с каким-нибудь другим понятием (Толковый словарь Д.Н. Ушакова, 1935-1940); то же, что и соотношение, т.е. всеобщий способ существования (бытия) любого сущего: существовать в качестве чего-либо значит соотноситься с чем-то (Сагатовский В.Н). Коррелятивный подход, по мнению В.Н. Сагатовского, означает, что «мир не совокупность предметов с заданными качествами, но конфигурация соотношений, взаимодействий, что делает составляющие его сущие многокачественными» [518, с. 27]. Отсюда следует, что глобализация и регионализация объединены друг с другом особым видом связи, коррелируемой относительно друг друга. Данная взаимосвязь доказывает, что невозможно, определяя сущность, содержание, формы и иные характеристики глобализации, декларируя и воплощая глобализацию как тенденцию, не предвидеть её региональные трансформации; и наоборот, региональный сюжет модернизации

образования обязательно выведет на сценическую площадку преобразований глобализацию для исполнения предназначенной ей роли.

Многие современные исследователи проблем образования, реализуемого в сельской местности страны, отмечают, что реформы и реформаторы часто не учитывают или даже игнорируют региональные социокультурные условия, обусловленные сложнейшей социально-экономической ситуацией российского села. Как отмечает Н.Б. Крылова, такое положение усугубляет, по сути, «выживания сельского поселения, сельской школы, сельской семьи, которые оказались в этой ситуации из-за непродуманных управленческих действий (отчасти и бездействия) в сферах сельскохозяйственного производства, образования и культуры» [284, с. 88].

Объективности ради надо отметить, что политика реформирования образования в сельской местности страны имеет как негативные, так и позитивные последствия. Развернувшаяся во всех регионах и территориях России реализация приоритетных национальных проектов (2005-2012г.), мероприятий образовательной инициативы «Наша новая школа» (2009г.), программ модернизации общего образования (2011-2017г.), Приоритетных национальных проектов (с 2018 г по настоящее время) способствовала определённым позитивным изменениям социокультурной образовательной ситуации в российской провинции.

Во-первых, это усиление социальной направленности образования, предопределяющей ему не только образовательные, но и социокультурные, социально-педагогические функции; расширение доступности дошкольного и дополнительного образования; реализацию программ патриотического, физического воспитания и оздоровления детей, подростков, молодёжи; комплексные меры социальной поддержки различных групп населения, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, детей с проблемами развития и ограниченными возможностями здоровья.

Во-вторых, внедрение в образовательную практику федеральных стандартов образования, в соответствии с которыми сельские образовательные организации: включают в образовательную программу новое содержание, современные

технологии, разнообразную познавательную и социально значимую деятельность обучающихся; привлекают к управлению учреждением родителей и общественность территории, создают комфортные условия для обучения разных категорий обучающихся. Доступность Интернет, обеспечение соответствующим оборудованием и компьютерными программами позволяют сельским школьникам дистанционно обучаться и получать дополнительные образовательные услуги.

В-третьих, произошло определённое улучшение в обеспечении доступности образования и условий образовательного процесса. Приобретено новое учебное оборудование и мебель, произведены ремонты значительного количества учреждений, в том числе затратные – ремонт крыш, замена окон, реконструкция спортивных залов и др. Школьные автобусы используются для доставки детей в образовательные и культурно-досуговые центры, школьные столовые с современным оборудованием обеспечивают детей качественным питанием.

Совокупность позитивных изменений в образовательной политике способствует социальной мобильности выпускников сельских школ.

Однако продолжающаяся реализация организационно-экономической модели развития отрасли приводит к распространению отрицательных социальных явлений, крайнее из которых – закрытие, прежде всего, сельских малочисленных малокомплектных школ. Реструктуризация сети сельских образовательных учреждений в первом (2000 год) и в последующих программных документах модернизации образования заявлена как мера по поддержке сельской школы, однако на практике она выглядит как прямое уничтожение «нерентабельных» учреждений. Реструктуризация сети сельских образовательных учреждений – оптимизация путём присоединения, слияния или филиализации малочисленных школ – завершающаяся, как правило, их ликвидацией, подорвали жизнестойкость сельских поселений, т.к. вызвали следующий виток миграции сельского населения в города и более крупные поселения. Разрушаются базовые социальные институты села: сельская семья и сельская община, сообщества, что способствует распространению детского неблагополучия. Ежедневный подвоз детей ведёт к физическим перегрузкам, имеет определённые негативные психологические

последствия, связанные с адаптацией, с неполноценностью пребывания в новом детском коллективе: в связи с необходимостью переездов дети практически исключены из внеурочной работы школы и системы дополнительного образования. Отрицательными последствиями проживания детей из отдаленных населенных пунктов в интернатах является отчуждение ребёнка от семьи, а в отсутствии родительского пригляда – искусственно созданное социальное сиротство, рост агрессивного поведения детей, детской и подростковой преступности, распространение алкоголизма и наркомании среди подростков. Недооценка и/или игнорирование социальных эффектов административной модели модернизации образования оказывают негативное влияние на все без исключения социальные институты села.

Целесообразно зафиксировать социальный, культурный и собственно образовательный аспекты социокультурной модернизации образования, а также уточнить их в контексте реформирования образования в условиях сельской местности.

Социальный аспект социокультурной модернизации образования проявляется в признании образования, как отмечает А.Г. Асмолов, «важнейшим ресурсом повышения социального статуса личности в современном обществе, достижения профессионального и личностного успеха, порождающего веру в себя и будущее своей страны» [78]. Успешная реализация стратообразующей функции образования позволяет ослабить нарастающие в последнее десятилетие такие социальные риски, как низкая социальная мобильность, социальная сегрегация, социальное неблагополучие, которые особенно остро проявляются в сельских поселениях. По мнению А.Г. Асмолова, «школьное образование способно наметить пути к построению норм толерантности, социального доверия и взаимопонимания. Оно должно быть реальным ресурсом уменьшения социальных и межличностных конфликтов, в том числе конфликтов, возникающих на почве ксенофобии, этнофобии, мигрантофобии, социальной агрессии и нетерпимости» [77]. Последнее в связи с увеличением миграционных потоков населения актуально в отношении образования в сельской местности не меньше, чем в городе.

Культурный аспект социокультурной модернизации образования в сельской местности находит отражение в создании культурной среды сельских поселений путём интеграции ресурсов образования и других социальных институтов. Данный аспект требует учёта сложности и разнообразия социокультурных образовательных явлений и процессов. Предполагает приоритет региональных и локальных социально-образовательных, социально-педагогических проектов и программ; стимулирование частных культурно-образовательных инициатив; сотрудничество образования с местными сообществами.

Культурный аспект социокультурной модернизации образования проявляется в настоящее время в усилении взаимовлиянии культур, в нарастании мультикультурных процессов (Н.Б. Крылова) [281; 282; 284], в развитии межкультурного взаимодействия, что находит отражение в содержании образовательной деятельности самых дальних сельских образовательных учреждений. Жители сельских поселений, включённые в сети мобильной связи, сети интернет, теле- и радиовещания (а таких большинство) испытывают на себе не менее мощное влияние культуры, транслируемой СМИ, чем горожане. Сельские школьники включаются в информационно-сетевые конкурсы и образовательные программы, очно или дистанционно участвуют в международных, российских проектах и в культурно-образовательных обменах детскими делегациями.

Образовательный аспект социокультурной модернизации образования следует оценивать, понимая и принимая тот факт, что любая сельская образовательная организация (школа, детский сад, Дом творчества) является неотъемлемой частью культурного бытия местного сообщества [284]. Унифицированный подход к внедрению инноваций в образовании приводит к постепенному вытеснению из содержания образования таких учебных предметов, как национальный (родной) язык, сельскохозяйственный труд, таких направлений внеурочной деятельности, как туристско-краеведческая работа, трудовое воспитание и народные промыслы, этнокультурная творческая деятельность, что в свою очередь ведёт к разрушению уникальной социокультурной среды поселения.

Игнорирование или пренебрежение сложившимися на конкретной территории культурными установками, национальными и конфессиональными традициями, неформальными местными социальными институтами, ментальными особенностями социокультурной среды ведет к распространению негативного отношения всего сельского сообщества, в том числе педагогического, даже к положительным изменениям и может стать препятствием преобразований. Ожидания сельских жителей связаны с потребностью видеть в модернизации образования понимание и учёт всех тонкостей социокультурной образовательной ситуации в сельской местности.

Учитель современной сельской школы – традиционно ключевая фигура культуры и образования на селе – и в настоящее время является субъектом изменений, нововведений, инноваций на селе, нередко единственным. Содержание, направление и характер развития образования в сельской местности, адекватность и результативность преобразований в конкретной сельской школе, в социокультурной ситуации определённой сельской территории зависит от его готовности к этой деятельности. Востребованы следующие функции сельского учителя:

- социокультурные функции, подразумевающие соответствующие компетенции учителя как способность выявлять и использовать культурно-образовательные ресурсы окружения школы – природу, историю, народную культуру, этнокультуры во всём их богатстве и многообразии в образовательном процессе школы и в просветительской работе с населением (Г.И. Репринцева) [431];

- социально-педагогические функции, проявляющиеся в компетенциях как способности к защите и охране детства в ситуации роста числа социально неблагополучных сельских семей, бедности и возрастания асоциальных явлений, беспризорности, преступности, алкоголизации, наркомании, аморального образа жизни части сельского населения (М.П. Гурьянова) [167; 170; 171];

- педагогизации сельской среды, предполагающие широкий спектр компетенций, заключающихся в способности: компенсировать уход из села учреждений социальной сферы и культуры; противостоять СМИ,

пропагандирующим культ денег, вседозволенности и насилия; реанимировать и культивировать национальные духовно-нравственные ценности, традиционно цементирующие сельское сообщество (В.Г. Бочарова, Т.В. Зеленова и др.) [109; 110; 206] и др.

Социокультурная парадигма в консенсусе глобализации и регионализации образования является идейной основой, а социокультурный подход принимается в качестве ведущего в комплексе основных методологических подходов к непрерывному образованию учителя современной сельской школы.

2.2 Концептуальные основания непрерывного образования учителя современной сельской школы

Концепция (от лат. *conceptio* — понимание, система) в общем смысле – это определённый способ понимания, трактовки предмета, явления, процесса, основная точка зрения на предмет или явление, руководящая идея для их систематического освещения (Философский энциклопедический словарь. 2010; Философский энциклопедический словарь. Гл. редакция: Л.Ф. Ильичёв, П.Н. Федосеев, С. М. Ковалёв, В. Г. Панов. 1983).

Согласно мнению современных философов С.С. Неретиной и А.П. Огурцова, концепция – термин философского дискурса, который выражает или *акт* понимания и постижения смыслов в ходе интерпретации явления, или их *результат*, представленный в многообразии концептов, не отлагающихся в однозначных и общезначимых формах понятий. Концепция связана с разработкой и развертыванием знания, которое в отличие от теории не получает завершённой дедуктивно-системной формы организации и элементами которого являются не идеальные объекты, аксиомы и понятия, а *концепты* – устойчивые смысловые концентрации. Концепции имеют пропозициональную, т.е. выстроены в логике высказываний с определением их соотношений, форму теории (Новая философская энциклопедия, 2000). В.С. Безрукова предлагает определять концепцию «как одну из форм, посредством которой излагается основная точка зрения, ведущий замысел, теоретические исходные принципы построения педагогических систем

или процессов» [93, с. 97]. Среди видов педагогических концепций автор выделяет «концепцию процесса», в которой сосредоточены общие представления и теоретические основы процесса, изложены цели и принципы, охарактеризовано содержание, репрезентированы методы и формы, дано представление об учебно-методическом, организационном и материально-техническом обеспечении, необходимом для достижения выдвинутых целей и решения поставленных задач. Согласно её мнению, педагогическая концепция процесса также должна отразить соответствующие педагогические технологии [Там же, с. 112].

При существующем разнообразии мнений и трактовок их сходство заключается в том, что систематизация идей в виде концепции должна отразить общий замысел и представить теоретические основания направлений движения к намеченной цели, стать обоснованием действий для достижения планируемого результата.

Наряду с определением «концепция» наличествует понятие «концептуализация», под которым, согласно социологу В.Л. Абушенко, понимается «процедура введения онтологических представлений в накопленный массив эмпирических данных, обеспечивающая теоретическую организацию материала и схематизацию связи понятий, отображающих возможные тенденции изменения референтного поля объектов» [456]. Концептуализация представляется способом или механизмом мышления – осмысления эмпирического опыта и одновременно вписывания научных теорий в практику. Концептуализация в сфере образования подводит к выработке концептуальных схем (моделей) изучаемых и/или преобразуемых психологических и педагогических явлений, отражающих лишь самые существенные их стороны; к формированию минимального набора исходных концептов, задающего и научно объясняющего картину реальности. Этим обеспечивается движение от теории к образовательной практике и обратное движение от эмпирических данных к их оформлению в виде определенной теории – концепции.

В ходе исследования было обнаружено несколько десятков концепций разного статуса (федерального, регионального, локального), уровня (масштабного

и частного, междисциплинарного и монодисциплинарного), степени разработанности и качества, принятых к действию и оставшихся умозрительными конструкциями.

Структура концепции обычно представлена следующими элементами:

I раздел (блок): целевая установка Концепции в разрезе ожидаемых/планируемых результатов.

II раздел (блок): экспликация дефиниций, определяющих прежде всего целевые понятия-ориентиры; обобщённый анализ состояния и характеристика явления, его проблемного поля.

III раздел (блок): обоснование выбора ведущих научных подходов; фундирование (обоснование, основание) базовых принципов Концепции и их интерпретация; основные направления деятельности по достижению цели и реализации задач; методы и технологии, потенциальные к реализации в рамках данной Концепции; условия осуществления идей Концепции; риски реализации Концепции.

Ряд концепций строго выдерживают данную структуру, часть – ограничиваются 1-м и 2-м разделами, выводя содержание деятельности по реализации концепции в иные форматы: стратегии, программы, «дорожные карты» и пр.

Отметим концептуализацию в области образования как положительное явление, как демонстрацию сближения педагогической науки с образовательной практикой, а практики – с наукой. Также заметим, что концепций, полностью совпадающих с предметом данного исследования, не было обнаружено, положения предлагаемой далее концепции выявлялись опосредованно, контекстно.

Результаты теоретического анализа подводят к выводу, что системообразующим элементом любой концепции является цель. Обоснованная актуальными идеями, обусловленная потребностями и запросами современной науки и практики цель представляется в виде желаемого результата. Цель предопределяет принципы, направления, характер, ёмкость, форматы и другие

элементы потенциальных преобразований, соответственно, масштабность концепции.

В исследованиях российских ученых (В. С. Аванесов [53], А. А. Вербицкий [123], О.Е. Лебедев [295], И. Д. Фрумин [504] и др.) относительно методологических аспектов или приоритетов целеполагания в образовании можно разделить на следующие направления:

- цели образования (образование – сфера жизнедеятельности человека), релевантные антропологическому, экзистенциальному, мировоззренческому, онтогенетическому подходам, выступают в качестве обоснования жизненных стратегий становления и развития человека как личности и как профессионала;

- цели образования (образование – социальный институт), согласованные с социологическим, социально-экономическим подходами, акцентированные на социальной миссии образования как актора развития общества в целом и/или отдельного государства.

В данной работе придерживаемся достаточно известного и принятого в педагогической науке понимания цели образования как образовательного идеала, задаваемого социальным заказом и реализуемого в согласованности подходов гуманистической парадигмы образования. Следовательно, целевым ориентиром концепции может стать образ/идеал сельского учителя, релевантный актуальным запросам государства, общества, личности.

При разработке концепции непрерывного образования учителя современной сельской школы были учтены целевые ориентиры действующих нормативно-правовых и стратегических документов федерального уровня в сфере образования, социальной защиты детства, социально-экономического развития сельских территорий страны. В качестве целевых также принимались установки концептуально-стратегических и нормативно-правовых документов в области педагогического образования, стандарты высшего образования по направлению «Педагогическое образование» и «Психолого-педагогическое образование», а также стандарты профессиональной деятельности в сфере образования.

В ходе изучения вопроса произведён анализ ряда разработок, демонстрирующих опыт построения образовательных систем на концептуальных основаниях:

- концепции развития образования в субъектах Российской Федерации: Концепция развития сельской школы Вологодской области (социальный и педагогический аспект) [267]; Концепция развития этнокультурного образования в Республике Карелия (языки и культура карелов, вепсов и финнов) на 2017 – 2025 годы. [11]; Концепция и Программа развития образования в Республике Саха (Якутия) [268];

- концепции развития педагогического образования: Концепция развития Московского педагогического государственного университета на период 2017–2020 годы [266] и ряда других вузов в разных субъектах РФ.

Изучение теоретических работ, стратегических программных документов и нормативно-правовой документации, отечественной практики показало, что в последние десятилетия концептуализации развития образования в России всё более присущи: обоснованность на основе интеграции достижений разных областей научного знания (педагогике, психологии, социологии, экономики, управления и др.); программно-проектный режим управления преобразованиями; «рамочность» – высокая динамика, ограничение временных сроков, мониторинг по соответствующим критериям, индикаторам; нормативно-правовое, финансово-экономическое и материально-техническое обеспечение и сопровождение; участие научного, педагогического, родительского сообществ и широкой общественности в разработке концепций.

Предлагаемая концепция непрерывного образования учителя современной сельской школы (далее Концепция) включает: обоснование взаимосвязи предпосылок (предтечи) и «вызовов» современности; ведущие методологические подходы; опорные понятия и цель; логику формирования и развития готовности учителя к непрерывному образованию; принципы непрерывного образования сельского учителя; критерии и показатели оценки сформированности

функционально-компетентностной готовности учителя к непрерывному образованию.

Обоснование взаимосвязи предпосылок (предтечи) и «вызовов» современности. Антиципируют (предвосхищают, предугадывают) предлагаемую Концепцию установление взаимосвязи предпосылок (предтеч), обуславливавших становление системы непрерывного образования сельских учителей, и требований современности к учителю сельской школы. Предтеча – явление, событие, подготовившее почву, условия для наступления какого-нибудь другого события (Толковый словарь Д.Н. Ушакова). Обнаружено, что основные особенности профессиональной деятельности, функции сельского учителя представлены в педагогической культуре современных сельских педагогических кадров, закрепились в ней в виде традиций. Обладая определённой устойчивостью, они претерпели трансформацию под воздействием факторов разного порядка, внешних и внутренних. Оформляясь в новой терминологии, детерминанты сохраняют постоянство в сущности, являются не менее, если не более актуальными, а во времена преобразований они приобретают черты «вызовов» – настоятельных и обязательных требований: народность, близость к народу трансформировались в функцию сохранения и возрождения народной культуры, этнокультур; просветительская деятельность – в социальное лидерство в сельском социуме; широкий кругозор – в надпредметную осведомлённость, владение цифровыми технологиями, цифровой дидактикой.

Народность – сохранение и возрождение народной культуры. Народная культура и этнокультуры, народная педагогика и этнопедагогика переживают переломные времена. Этнокультуры малых народов приближаются к «точке невозврата». Близость сельской школы и сельского педагога к народу в современных условиях не ограничивается их естественной включённостью в жизнедеятельность сельского поселения и реагированием на запросы местного сообщества. Сельское учительство поставлено в ситуацию выбора: брать или не брать на себя ответственность за возрождение и сохранение народных традиций и этнокультур в эпоху урбанизации общества. Такую ответственность-миссию может

выполнить только человек, глубоко знающий и сердечно принимающий народную культуру.

Просветительская деятельность – социальное лидерство. Факты подтверждают отток из села наиболее образованной и мобильной части населения, депрессивное состояние сельского социума, его пассивность и растерянность при отсутствии конструктивных лидеров... В этой ситуации сельскому педагогу недостаточно только учить – необходимо становиться в активную позицию, и не только – нужно занимать позицию социального лидерства с вытекающей из этого ответственностью.

Широкий кругозор – надпредметная осведомлённость, информационная грамотность. Такие тренды XXI века, как информатизация, прогрессивные технологии, пусть и пророгационно (отсрочено), достигают и сельских территорий. Повышаются требования к образованности сельского педагога, в силу которых нельзя ограничиться специализацией в одной предметной области, а требуется надпредметная осведомлённость, которая предполагает:

- универсальный, или надпредметный (метапредметный, сверхпредметный) характер знаний и умений, обеспечивающий общекультурное, личностное и познавательное развитие и саморазвитие личности учеников, самого педагога и жителей поселения;

- наличие сведений не только о том, *что* нужно знать и уметь, но и *где* и *как* получить эти знания, причём в ограниченные сроки.

Надпредметная осведомлённость в ситуации кадрового дефицита становится условием и возможностью многопредметности и полифункциональности профессиональной деятельности сельского учителя.

Цифровизация современного общества с развитием интернет и мобильной связи постепенно достигает самых отдалённых сельских поселений и, как показывает практика, прежде всего внедряется в сферу образования. В связи с этим сельский учитель, оказавшийся в авангарде данной тенденции на селе, стал носителем не только цифровой дидактики, но и информационной культуры.

Жизнеспособность – социальный оптимизм. Российские сельские поселения в своём большинстве находятся в затянувшемся социально-экономическом кризисе. Условия жизни во многих сёлах на уровне прошлого века или хуже, психологический климат депрессивный; асоциальное поведение, пьянство, наркомания – частые явления. Современному сельскому учителю, чтобы влиять и менять, недостаточно физической и психологической устойчивости – востребован социальный оптимизм.

Методологические подходы. В качестве основных методологических подходов концепции непрерывного образования учителя современной сельской школы определены: социокультурный, аксиологический, системно-деятельностный, компетентностный и персонифицированный подходы. Социокультурная парадигма как идейное основание Концепции предопределяет в комплексе методологических обоснований ведущую позицию социокультурному походу (параграф 2.1.).

Аксиологический подход предполагает, что непрерывное образование сельского учителя репрезентирует совокупность социально-педагогических идей, ориентирующих его на систему социально-педагогических ценностей, ядром которой является ценность человеческой жизни, свободной созидательной деятельности и гуманного общения. В основу данного подхода положена философская теория ценностей (А.П. Валицкая [119; 120], Б.Т. Лихачев [303], В. М. Межуев [317], Н.Д. Никандров [346], В.А. Сластенин [444] и др.). В ракурсе аксиологического подхода ключевой задачей образования является овладение ценностями духовной и материальной общечеловеческой культуры. Педагогические ценности, согласно В.А. Сластенину [444], представляют собой систему норм и представлений, регулирующих педагогическую деятельность и являющихся связующим звеном между сложившимся общественным мировоззрением в отношении образования и деятельностью педагога. В педагогической науке они фиксируются как формы общественного сознания.

Ценностные ориентиры сельского учителя находятся в тесной связи с ценностно-смысловыми компетенциями, т.е. с его способностью понимать мир во

всём его многообразии, но особо «мир села»; ориентироваться в нём, осознавать и принимать свою роль, своё предназначение в этом мире; уметь отбирать и при необходимости отстаивать социокультурные ценности, брать ответственность за принятие решений. Методологические основы ценностно-смыслового подхода, подводящие к конструированию иерархии ценностей российского сельского учителя, представлены в работах Е.В. Бондаревской и П.П. Пивненко [107], С.К. Бондыревой и Д.В. Колесова [108], Н.Б. Крыловой [282] и др. Эти и нижеперечисленные исследования убеждают, что среди ценностей педагога отечественной сельской школы должны быть представлены:

- народная культура и этнокультурные ценности: М.И. Алдошина [58], Г.Н. Волков [131], Д.А. Гусев [178] и др.;

- ценности малой родины и сельского образа жизни: А.А. Алексеев [63], М.М. Громыко [162], М.П. Гурьянова [170], А.В. Нагибина [338], Н.А. Пархоменко [368] и др.;

- ценности сельского детства: М.П. Гурьянова [172], Н.Б. Крылова [283], М.М. Плоткин [379], В.Р. Ясницкая [542] и др.

Нельзя не согласиться с утверждением М.П. Гурьяновой: «Воспитать жизнеспособную личность в условиях России с её многомиллионным и многонациональным составом населения, её традициями духовной и культурной жизни, поликонфессиональностью, особенностями национального характера, народно-национальными традициями – значит приобщить человека к российскому варианту ценностей» [170, с. 19]. К базовым ценностям автор относит ценность самой жизни человека, труд, здоровье, дружбу, взаимопонимание, любовь, свободу, семью, землю, традиции своего народа [Там же]. В ценностном списке у В.Р. Ясницкой, исследующей вопросы социального воспитания в малочисленной сельской школе, – Человек, Малая родина, Труд и Мир (как согласие, товарищество и взаимопонимание людей), Школа [542, с. 76]; у А.А. Алексеева, занимающегося теорией и практикой трудового воспитания сельских детей, – рачительное хозяйствование земли [63]; у Д.А. Гусева, изучающего педагогический потенциал

народной культуры и прикладного творчества, – народность, народное творчество, народное прикладное искусство [178].

Разнообразие аксиологических перечней, обусловленное позициями и подходами их авторов, побуждает к поиску ответа на вопрос, актуальный в контексте данного исследования: какие ценности могут быть представлены в ценностном рейтинге и должны найти отражение в системе непрерывного образования учителя современной сельской школы? В предлагаемой нами иерархии первоочередные позиции занимают такие ценности, как «сельский образ жизни», «сельское детство», «образование для жизни», аргументация которых излагается далее.

Сельский образ жизни в общем понимании – это условия, формы и качественные показатели жизнедеятельности людей, проживающих в сельской местности, занятых преимущественно сельскохозяйственным трудом; исторически сложившаяся специфическая форма трудовых, бытовых и социокультурных отношений, проявляющаяся в общности интересов сельчан и стереотипах социального поведения. Явление включает множество субъектов – сельских жителей и территориальных сообществ, отражает специфику их трудовой занятости и производства, демографического поведения, особенностей общения, обычаев, условий быта, образования и культуры, возможностей внешней и внутренней коммуникации и др. показателей. На сельский образ жизни влияет природно-географическое окружение, природно-климатические условия, пространственное размещение поселений, цикличность трудового процесса.

Почему в эпоху урбанизации сельский образ жизни следует считать ценностью, т.е. тем, что необходимо сохранять и оберегать, чем важно дорожить?

Исследователи утверждают, что сельский образ жизни, в отличие от городского, включает ряд следующих ценностей:

- «дух народа» – как основа российской ментальности. «Дух народа», коренящийся в сельском образе жизни, питает и консолидирует национальную общность народов России;

- «земля» – как планетарное явление и как «земля – кормилица»;

- «природа» – как среда обитания человека и пространство его жизнедеятельности, как источник вдохновения и творчества;

- «малая родина» – как то, с чего начинается осознание и присвоение понятий «Родина» и «Отечество».

Такие глобальные геополитические процессы, как урбанизация, индустриализация, технологизация, цифровизация, в которые вошла и современная Россия, неоднозначно, а порой и разрушительно влияют на перечисленный ценностный ряд, не способствуют «антропологической навигации современного человека» (С.А. Смирнов) [447]. Соглашаемся с размышлениями М.П. Гурьяновой: «Чтобы молодые люди могли оценить достоинства и преимущества сельского образа жизни, важно научить их видеть в прошлом российской деревни то вечное и ценное, что накоплено в опыте прадедов, сохранено в социальной памяти старших поколений и требует живого восприятия современными жителями села» [170, с. 19].

Сельское детство – в данном сочетании репрезентированы две ценностные составляющие: детство и сельское детство. В психологии, педагогике и других науках о человеке детство рассматривается как феноменальный период жизни, как уникальная стадия онтогенеза с точки зрения её значения для последующих жизненных циклов. Исключительность происходящих в детстве преобразований проявляется в характере, содержании, динамике, глубине, скорости, интенсивности изменений и вытекающими из этого последствиями. Детство неповторимо и самобытно, доверчиво, оптимистично, открыто к познанию мира. Известные психологи выделяют следующие базальные потребности детства: К. Хорни – потребность в удовлетворении биологических нужд и в безопасности, А. Маслоу – аффилиативную потребность, Л.И. Божович – потребность в новых впечатлениях. Удовлетворение базальных (основных, базисных) нужд детей – ответственность взрослых, родителей и педагогов. В этом отношении любому общеобразовательному учреждению предназначено быть «территорией детства», а именно образовательной средой, согласованной с законами развития ребёнка, подростка, юношества [195].

Сельское детство, в сравнении с городским, обладает большими возможностями для природосообразного гармоничного развития ребёнка, для естественного удовлетворения базальных потребностей возраста. Природное окружение, размеренный сельский образ жизни, народная культура и народная педагогика в сочетании с физической активностью, производительным трудом, разновозрастными коммуникациями и социальным приглядом значительно расширяют границы детства территориально (лес, поле, река...) и наполняют его уникальным содержанием (подвижная игра, поход, купание, рыбалка...). Сельская школа – важная часть пространства сельского детства, а сельский учитель – влиятельная и влияющая персона, обогащающая детство культурным интеллектуальным содержанием.

Образование для жизни. Образование «для жизни» призвано ориентировать юное поколение сельчан при жизненном самоопределении среди прочих возможностей рассматривать вариант самореализации на малой родине, в родном селе, в сельской местности («где родился, там и пригодился»). Современная сельская школа, к сожалению, всё более отдаляется от обучения для жизни на селе. Данные исследований подтверждают, что из образовательных программ сельских школ уходит образование в природе и средствами природы, туристическая деятельность, труд на пришкольных участках и многие из преимуществ образования, обусловленных спецификой села (А.А. Алексеев [63], С.Г. Броневщук [111], Г.В. Пичугина) [378]). Между тем в отечественной практике есть немало примеров, когда школа успешно научает сельских школьников жить в селе в соответствии с современными цивилизационными нормами и достижениями (сельские школы Белгородской, Владимирской, Тамбовской и др. областей). Сельские учителя при условии обладания соответствующими компетенциями могут образовать молодое поколение в плане: ведения своего дела (агробизнес, фермерское хозяйство, туризм, природопользование и природоохранная деятельность и пр.); организации социальной жизни поселения (местное самоуправление, социальное лидерство, социальное проектирование) и собственного досуга (активного, творческого, разнообразного); цивилизованного

устройства быта (строительство и содержание сельского дома, вождение автотехники, использование современной компьютерной и бытовой техники, ведение приусадебного хозяйства и т.п.).

Системно-деятельностный подход основывается на интеграции двух известных и признанных отечественной и мировой наукой подходов: системного (Б.Г. Ананьев, Ю.К. Бабанский, В.П. Беспалько, Ф.Ф. Королев, Б.Ф. Ломов и др.) и деятельностного (основоположники – Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, их последователи – П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, Л.В. Занков, А.К. Маркова, Н.Ф. Талызина, Д.Б. Эльконин и др.). Понятие «системно-деятельностный подход» было введено в 1985 г. как интегрирующее ведущие идеи названных подходов. Становление, оформление и признание системно-деятельностного подхода в научно-педагогическом сообществе основывается на ряде исследований: А.Г. Асмолова, В.Д. Шадрикова – об ориентации на результат как системообразующий фактор деятельности; П.К. Анохина, Н.А. Бернштейна – об обратной связи как условии достижения результата деятельности; Г.П. Щедровицкого – о предопределённости целевой установкой деятельности как социального явления. Сущность системно-деятельностного подхода определяется результативностью деятельности как целенаправленного процесса и системы, обеспечиваемых обратной связью. Общими свойствами педагогических систем признаны: целостность, вариативность, стабильность, адаптивность, гибкость, динамичность, преемственность и прогностичность. В отношении предмета нашего исследования данный подход означает построение системы, где непрерывное образование сельского учителя представляет собой специально организованную деятельность по приобретению им специальных и дополнительных компетенций, по формированию и развитию к непрерывному образованию.

Импонирует позиция А.Г. Асмолова: компетентностный подход – это «развитый в истории отечественной психолого-педагогической науки системно-деятельностный подход в образовании» [82].

Компетентностный подход предполагает, что результатом непрерывного образования сельского учителя являются профессионально-значимые компетенции как способность решать профессиональные задачи в меняющихся условиях, в том числе и в неопределённых, функционирования современной сельской образовательной организации в неустойчивой социокультурной образовательной ситуации сельской местности. Данный подход предусматривает согласованность фундаментальности и практико-ориентированности непрерывного образования сельских учителей. Фундаментальность образования предполагает обязательность опоры образования на последние достижения фундаментальной науки (Ф. Гумбольд), консенсус фундаментального гуманитарного и естественно-научного знания, встроенность образования в научные исследования (В.В. Краевский), подразумевает его направленность на универсальные знания, основательность, глубину и прочность знаний, развитие у обучающихся научного мышления, формирование их общей культуры. Практико-ориентированность образования определяется его нацеленностью на формирование у обучающихся компетенций в практической работе (Б.С. Гершунский, А.В. Савицкая, В.Д. Шадриков). Принимается позиция А.В. Савицкой, понимающей практикоориентированность как «способ академического образования» [417], где акцент ставится не на учебных дисциплинах и научных теориях, а на проблемах, с которыми сталкиваются или могут столкнуться в профессиональной деятельности будущие педагоги. На первый план, по мнению автора, при данном подходе выходит активное обучение в небольших группах, а не традиционные формы организации обучения [Там же].

Персоналифицированный подход. В предлагаемой Концепции отдаём приоритет персоналифицированному подходу, в основе которого представление о сельском педагоге как персоне. Персоналифицированный подход в образовании интерпретирует персону как конкретного человека – растущего или взрослого, представляющего собой целостную, самоопределяющуюся, самоорганизующуюся и саморазвивающуюся систему. Персона включает в себя все элементы, свойства, качества и характеристики человеческого индивидуума – индивида, личности,

индивидуальности, субъекта. В современной отечественной педагогической науке и практике более известен и получил признание личностно-ориентированный подход (В.И. Слободчиков [445], И.С. Якиманская [540] и др.), определяющий цель и содержание профессионального становления как формирование личности педагога-профессионала в совокупности его личностно-профессиональных свойств и качеств. Специалисты полагают, и мы разделяем их мнение, что личностно-ориентированный подход открывает возможности для индивидуализации и персонификации непрерывного образования сельского учителя, позволяет строить разные траектории профессионально-личностного становления учителя сельской школы – индивидуальные и групповые. В настоящее время персонифицированный подход устанавливается в науке и практике, находится в стадии активной разработки (Т.В. Галкина) [146].

Персона (от лат. *persona*, маска) – в психологии позиционирует личность индивида в том виде, в каком она представлена другим, в противоположность аутентичному «Я» (Философский энциклопедический словарь. 2010). Термин введён в научное употребление Карлом Густавом Юнгом, согласно которому «самые мощные идеи и представления человечества сводимы к архетипам» [539, с. 133]. Архетип «Персона» относится к социальному образу человека, от которого «общество ожидает и должно ждать от индивида, чтобы он играл предписываемую ему роль так хорошо, как возможно» [5388, с. 309]. Психолог констатирует: по профессии человека воспринимают именно как Персону, и «окружающие люди хотят видеть в Персоне образ, идеальный не только с социальной, но и с нравственной точки зрения» [Там же, с. 312]. Персона позволяет индивиду взаимодействовать с окружающим миром, отражая ту роль, которую человек играет в нем. В российской культуре персоной принято считать личность уважаемого, авторитетного, держащегося с достоинством человека. Именно такое общественное положение социального признания и влияния на местное сообщество традиционно занимал и занимает сельский учитель.

«Персонифицированный подход, – утверждает Т.В. Галкина, – постулирует понимание субъекта обучения как сложной, многоуровневой, открытой,

самоорганизующейся системы, обладающей способностью поддерживать себя в состоянии динамического равновесия и генерировать новые формы организации своей жизнедеятельности» [146, с. 11]. По мнению исследователя, данный подход выдвигает требования: предоставить обучающимся выбор образовательных программ, маршрутов, видов образовательных услуг; организовать обучение по индивидуальным образовательным траекториям; разрабатывать проекты профессионально-личностного роста специалиста.

Под персонифицированным подходом в контексте проблематики данного исследования будем понимать методологическую ориентацию непрерывного образования сельского учителя, способствующую целостному развитию его как персоны в сочетании личностных, социальных и профессиональных качеств и свойств.

Опорные понятия и цель. Исходя из вышеизложенного, системообразующим элементом концепции является цель, которая в данной Концепции непрерывного образования сельского педагога видится в Идеальном образе современного Сельского Учителя. Этот образ, будучи идеальным, вероятно, недостижим, но может быть и превзойдён по отдельным или по ряду параметров его структурно-содержательной характеристики в «индивидуальном исполнении», проявиться в уникальном «рисунке» профессиональной жизни конкретного сельского учителя (Приложение 1).

Представление цели как результата подразумевает сформированность готовности учителя к непрерывному образованию. Опорными понятиями предлагаемой Концепции непрерывного профессионального образования сельского учителя являются «функционально-компетентностная готовность сельского учителя к непрерывному образованию» и «профессионально значимые компетенции сельского учителя». Уделим внимание рассмотрению их составляющих.

Готовность. Сосуществуют два основных подхода к определению готовности к педагогической деятельности: готовность как процесс профессионального становления и развития в педагогической профессии (подготовка, формирование и

совершенствование готовности); готовность как результат подготовки к профессиональной педагогической деятельности (подготовленность). Основные имманентные (внутренне присущие) составляющие готовности существуют в единстве её личностного и процессуального профессионального компонентов. Рассматривая готовность как процесс профессионально-личностного становления педагога, Р.М. Шерайзина и другие исследователи выделяют этапы развития субъекта в деятельности, опираясь на представления о генезисе любой деятельности. Предлагаются следующие этапы: становление в деятельности – самоопределение субъекта деятельности в деятельности; функциональная деятельность – умение субъекта деятельности выполнять предписанные действия и достигать цели; развивающая деятельность – способность субъекта деятельности корректировать и совершенствовать деятельность, в основе которой лежит рефлексия, прогнозирование и креативные способности [527].

Готовность к педагогической деятельности, с точки зрения В. А. Сластенина, представляет собой набор качеств личности, который способствует успешности выполнения профессионально-педагогических функций. Ученый определяет её как психологическое состояние педагога, побуждающее к определенному образу и структуре действия. Содержание практической готовности выражается во внешних действиях, сформированных до уровня умений, которые можно наблюдать [444]. М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович выделяют в структуре готовности к профессиональной педагогической деятельности следующие компоненты: мотивационный – интерес к профессии; ориентационный – профессионализм в своей работе; операционный – комплексный подход к профессиональной деятельности; волевой – самоконтроль себя в процессе профессиональной деятельности; оценочный, или рефлексивный (Цит. по М.В. Александровой) [60, с. 108].

Принимаем за основное определение готовности педагога, сформулированное М.В. Александровой: «Готовность к профессиональной педагогической деятельности (профессиональная педагогическая готовность) – это целостное интегрированное качество личности, характеризующее её когнитивную,

эмоциональную и волевою сферы в отношении потенциальности, мобилизованности, успешности в профессиональной педагогической деятельности. Готовность основывается на положительном отношении личности к педагогической деятельности, базируется на осознании мотивов и потребностей в ней, обуславливается профессиональными знаниями и опытом человека, представлена комплексом профессионально-личностных компетенций» [60, с. 224].

Готовность имеет временные характеристики, бывает длительной (постоянной) и ситуативной (временной). Длительная готовность, или подготовленность, формируется целенаправленно, возникает в результате специально организованных воздействий – подготовки. Ситуативная, или временная готовность, характеризуется изменчивостью под воздействием многих факторов. В связи с напряжённостью, динамикой и ситуативной обусловленностью педагогической деятельности данный вид готовности не менее важен. Сосуществуя в единстве, оба вида готовности являются предпосылками успешности педагога, залогом его педагогического мастерства (В.А. Сластенин).

Зависимость готовности педагога от ситуации, в которой осуществляется его профессиональная деятельность, является основанием для определения функционально-компетентностной готовности учителя современной сельской школы, специфика профессиональной деятельности которого обуславливается необходимостью выполнения многих функций (многопредметность, полифункциональность), успешность реализации которых предопределяется наличием у него соответствующих компетенций.

Функциональная готовность. Под профессиональными педагогическими функциями в общем плане понимаются обязанности, круг деятельности, назначение, роль педагога в образовательном процессе в системе образования. В педагогической деятельности принято выделять следующие функции: конструктивно-планирующая, коммуникативная, организаторская, обучающая, воспитывающая, исследовательская и др. Основанием для выделения функции в качестве единицы анализа педагогической деятельности может служить положение

В.А. Сластенина о том, что функциональный анализ педагогической деятельности вскрывает систему основных свойств, отношений и действий, образующих в совокупности профессионально-личностный облик учителя [444], с чем нельзя не согласиться. Правомерна разработанная Н.В. Кузьминой функциональная модель педагогической деятельности, состоящая из следующих компонентов: гностический – пополнение знаний о законах и механизмах функционирования педагогической системы; проектировочный – проектирование целей преподавания, путей и способов их достижения; конструктивный – отбор и композиционное построение содержания курса, форм и методов преподавания; организаторский – реализация запланированного; коммуникативный – установление педагогически целесообразных отношений между участниками (субъектами) образовательного процесса [287, с. 86].

Функциональный подход положен в основу действующих стандартов профессиональной деятельности в сфере образования. Профстандарты определяют общетрудовые и профессиональные функции, регламентируют деятельность следующих категорий педагогических работников: Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании): учитель, воспитатель [22]; Педагог-психолог (психолог в сфере образования) [24]; Специалист в области воспитания: социальный педагог, старший вожатый, педагог-организатор, воспитатель, старший воспитатель, педагог-библиотекарь; Тьютор [25]; Специалист, участвующий в организации деятельности детского коллектива: вожатый [26]; Педагог дополнительного образования детей и взрослых: педагог дополнительного образования, старший педагог дополнительного образования, тренер-преподаватель, старший тренер-преподаватель, преподаватель, методист, старший методист, педагог-организатор [21]. Стандарты в равной мере относятся к городским и к сельским педагогическим кадрам. В сельской местности нередки ситуации, когда педагог должен руководствоваться не одним, а несколькими стандартами одновременно, поскольку его деятельность полифункциональна.

Компетентностная готовность. Компетентностный подход принят международным педагогическим сообществом за основу обновления системы образования. Современные программно-стратегические документы российского образования ориентируют на формирование ключевых компетентностей [442]. Научные изыскания в отношении методологических, методических, технологических аспектов компетентностного подхода не завершены, как и оформление ключевых понятий – «компетенция», «компетентность», «квалификация» и других. Например, в определении, данном Ж. Делором, при соотнесении компетентности и квалификации компетентность представляется более широким понятием: «Научиться делать, с тем чтобы приобрести не только профессиональную квалификацию, но и в более широком смысле компетентность, которая дает возможность справиться с различными многочисленными ситуациями и работать в группе» [361, с. 24].

Компетентность – это протеическое (способное меняться) и лабильное (склонное к изменениям) явление, многоаспектное личностное новообразование с многомерной структурой и сложной внутренне-внешней обусловленностью. В.Д. Шадриков считает компетентность педагога новообразованием, формируемым в процессе профессиональной подготовки при условии, что он является субъектом деятельности. Данное новообразование представляет собой системное проявление личностных качеств, знаний, умений и способностей педагога, позволяющих ему успешно осуществлять профессиональную деятельность. Родовой признак компетентности, согласно мнению исследователя, «способность», формируемая и проявляющаяся в деятельности [519]. М.П. Гурьянова определяет компетентность как «способность мобилизовать в данной ситуации полученные знания и опыт» и как способность, которая «порождает умения и действие» и «составляет основу социализации личности». [169, с. 14-15]. С точки зрения А.И. Субетто, компетентность – динамическое качество человека, формирование которого не заканчивается с окончанием профессионального учебного заведения, а продолжается в ходе приобретения опыта профессиональной деятельности [464]. Соглашаемся с тем, что

приобретение квалификации ещё не есть достижение необходимой компетентности. Например, завершение профессиональной подготовки на формальном уровне непрерывного образования и получение квалификации по окончании педагогического образовательного учреждения: является одним из этапов перманентного совершенствования и развития компетенций; не гарантирует сформированности компетентности и нужной компетенции до необходимого уровня; закладывает основы для совершенствования компетенций, продолжающегося в иных формальных, неформальных, а также информальных (самообразование) вариантах непрерывного образования.

Компетентность также рассматривается как условие формирования и развития компетентностей. Это то, что И.А. Зимняя назвала «компетентностью в овладении компетенциями» [208], а А.В. Хуторской – «компетентностью личностного самосовершенствования» [510], суть которых в готовности и способности педагога к непрерывному образованию, к самообразованию в течение всей жизни.

Согласно А.В. Хуторскому, компетентность представляет собой «совокупность личных качеств обучаемого, необходимых и достаточных для осуществления продуктивной деятельности по отношению к определённому объекту» [там же, с. 59]. В отличие от компетенции, считает учёный, «компетентность – это владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности» [там же, с. 86]. Таким образом, компетенция устанавливается внешними требованиями, например, профессиональными и образовательными стандартами – нормами, заданными извне, а компетентность, характеризуя владение этой нормой, является личным качеством.

Получила признание точка зрения И.А. Зимней: «ключевые компетенции суть самое общее и широкое определение адекватного проявления социальной жизни человека в современном обществе. Они являются по сути социальными, отражая особенности взаимодействия, общения, применения информационных технологий» [208, с. 19]. Многоплановость, композиционная сложность

педагогической деятельности побуждает исследователей к выявлению, описанию видов компетенций и компетентностей в общепедагогическом плане (актуальных для всех категорий педагогов), в специфике содержания педагогической деятельности (актуальных для педагогов отдельных специальностей), в специфике условий реализации педагогической деятельности (актуальных для педагогов, находящихся в разных условиях профессиональной деятельности и жизнедеятельности – мегаполиса или сельского поселения; гимназии или малокомплектной школы).

Понятие «функциональная компетентность учителя сельской малокомплектной школы», сформулированное Р.М. Шерайзиной, рассматривается как «интегративное, выражающее способность педагога к интеграции специальных научных, психолого-педагогических знаний, умений и навыков и их использование в условиях быстро меняющихся требований социальной среды, сельского образа жизни» [527, с. 202]. В структуре данной компетентности автор выделяет эмоциональный, перцептивный, информационный и поведенческий уровни компетентности и использует эту модель в экспертной оценке деятельности учителя сельской школы.

Вслед за вышеизложенными суждениями определяем профессионально значимые компетенции учителя современной сельской школы как:

- способность к решению профессиональных задач и выполнению профессиональных функций в меняющихся, часто неопределённых условиях функционирования сельской образовательной организации в социокультурной образовательной ситуации сельской местности;
- совокупность дополнительных компетенций, включающую социокультурные, социально-педагогические, информационно-аналитические, социально-рефлексивные компетенции;
- основу для реализации традиционных, то есть устойчивых и одновременно трансформируемых, многопредметности и полифункциональности профессиональной деятельности сельского учителя;

- способность учителя к освоению новых позиций и ролей (актора социокультурной модернизации, социального лидера, тьютора и наставника разновозрастных детско-взрослых сообществ) в сельской школе и сельском социуме.

- результат непрерывного образования и личного отношения учителя к профессиональной деятельности на селе.

Профессионально значимые компетенции являются составляющей функционально-компетентностной готовности сельского учителя к непрерывному образованию и представляют собой сложные новообразования взаимосвязанных компетенций, которые, с одной стороны, универсальны и предопределены общими требованиями к педагогической профессии, представлены общекультурными и общепедагогическими, педагогическими и предметными компетенциями, с другой – обусловлены видовыми «сельскими», региональными и локальными особенностями педагогического труда и жизнедеятельности сельского учителя.

Таким образом, функционально-компетентностная готовность учителя современного сельского учителя к непрерывному образованию рассматривается как интегральное профессионально-личностное новообразование, представленное профессионально значимыми качествами личности и профессионально значимыми компетенциями, позволяющими учителю успешно реализовывать функции, определяемые стандартами профессиональной деятельности в сфере образования, и дополнительные функции, объективированные спецификой его труда и жизнедеятельности на селе.

Концепция постулирует в качестве перспективной цели непрерывного образования учителя современной сельской школы Идеальный образ Сельского Учителя (Приложение 1), а реальной и достижимой цели – функционально-компетентностную готовность к непрерывному образованию.

Логика. Формирование и развитие функционально-компетентностной готовности сельского учителя к непрерывному образованию является системой, которая, с одной стороны, отчасти коррелирует с общепринятыми этапами непрерывного педагогического образования – предпрофессиональный

(профориентация, профессиональный отбор), профессиональная педагогическая подготовка и постдипломный (дополнительное педагогическое образование), в пределах которых осуществляется профессиональная подготовка к педагогической работе. С другой – превосходит эти рамки, поскольку непрерывное образование сельского учителя рассматривается нами как более ёмкое явление: оно начинается гораздо раньше, возможно, с дошкольного детства сельского ребёнка и не заканчивается, как показывает жизнь многих сельских учителей, даже выходом из профессии. Непрерывное образование учителя современной сельской школы не ограничивается формальным образованием – на всех стадиях профессионально-личностного становления сельского учителя проявляются и включаются неформальное и информальное виды непрерывного образования.

Непрерывное образование сельского учителя, рассматривается нами как система последовательно возвышающихся ступеней специально организованной лестницы развития (профессиональные пробы, профессиональный выбор – профессиональная подготовка (вуз, СПО) – дополнительное образование – информальное образование) и как интегративный процесс внутреннего социально-психологического самоопределения, самоорганизации и саморазвития личности и управление данным процессом со стороны образовательных организаций (рисунок 3).

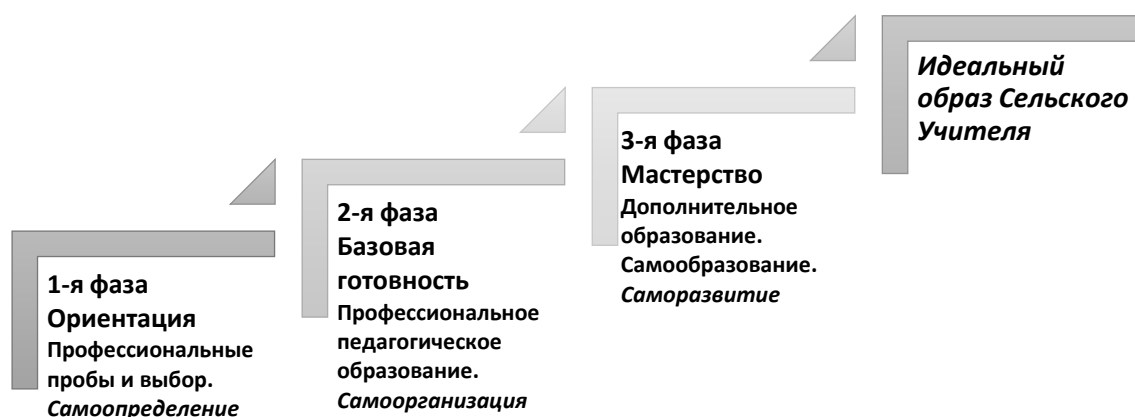


Рисунок 3 – «Лестница» формирования и развития функционально-компетентностной готовности сельского учителя к непрерывному образованию

Рисунок отражает продвижение человека, потенциального к профессиональной деятельности в качестве сельского учителя, в процессе непрерывного образования: от проявления педагогических задатков и педагогической одарённости к ступени «ориентация», далее – к «базовой готовности», к «мастерству» – к идеальному образу Сельского Учителя. Логика непрерывного образования сельского учителя представлена в последовательности, взаимосвязи и взаимообусловленности трёх фаз его профессионально-личностного становления и развития: 1-я фаза – профессиональные пробы и профессиональный выбор (приоритет личностных потребностей человека в процессе его осознанного и самостоятельного выбора профессии учителя современной сельской школы); 2-я фаза – профессиональная подготовка и дополнительное образование, направленные на формирование профессионально значимых компетенций учителя современной сельской школы, предопределяющих его успешность в профессиональной деятельности в условиях села; 3-я фаза – самоорганизация, самообразование и саморазвитие, результативность которой проявляется в активности участия сельского учителя в жизнедеятельности сельского социума, в социальном лидерстве в сельском сообществе.

Каждая фаза характеризуется, с одной стороны, относительной законченностью (частичной или полной) основного процесса, а с другой – появлением предпосылок для перехода на следующую, более высокую ступень. Соответственно, сформированность функционально-компетентностной готовности как новообразования личности сигнализирует о достижениях и потенциальности продолжения развития.

Выделяем три вида сформированности функционально-компетентностной готовности учителя современной сельской школы: ориентацию, базовую готовность и мастерство.

Ориентация понимается как процесс (ориентация) и как результат этого процесса (ориентированность); характеризуется положительным отношением к профессиональной деятельности сельского учителя, определенностью позиций личности относительно профессионального самоопределения и получения педагогического образования. Ориентация происходит через интериоризацию ценностей педагогической деятельности сельского учителя и сельского образа жизни в ходе специально организованного (профессиональные пробы, профориентационная работа, профильное обучение) и неорганизованного влияния (неформальное и информальное образование).

Под базовой готовностью подразумевается результат подготовки учителя в системе профессионального педагогического образования (формальное образование). Прежде всего, базовая готовность предполагает отчётливость позиций и уверенность личности относительно жизненного самоопределения – выбора профессиональной деятельности в сельской школе и жизнедеятельности на селе. Безусловно, итоги по завершении данной фазы непрерывного образования учителя современной сельской школы проявляются в сформированности профессионально значимых компетенций, включающих социокультурные, социально-педагогические, информационно-аналитические, социально-рефлексивные компетенции. Начинаящий сельский учитель – выпускник профессионального педагогического учреждения – готов к многопредметности и полифункциональности профессиональной деятельности сельского учителя, имеет

теоретические знания и некоторый опыт и проявляет намерение к освоению новых позиций и ролей (социального лидера, актора социокультурной модернизации, тьютора и наставника разновозрастных детско-взрослых сообществ) в сельской школе и сельском социуме. Важно, чтобы он владел способами саморазвития в профессии в форматах неформального и информального непрерывного образования, самообразования и саморазвития. В современном мире это также означает свободное пользование гаджетами как средствами получения, анализа, обработки и передачи информации.

При определении функционально-компетентностной готовности сельского учителя ступени «мастерство» обратимся к исследованиям, посвящённым изучению педагогического мастерства. И.А. Зязюн [361], Н.В. Кузьмина [288], А.К. Маркова [314], В.А. Сластенин [444] и другие исследователи указывают на неразрывную связь мастерства педагога с практической педагогической деятельностью, а также с его профессиональными и личностными качествами. Согласно теории И.А. Зязюна, педагогическое мастерство представляет собой комплекс свойств личности учителя, необходимый для высокого уровня профессиональной деятельности [361]. А.К. Маркова под педагогическим мастерством учителя подразумевает свободное владение основами профессии, содержанием преподаваемого предмета, применение известных в науке и практике приёмов и относит мастерство к одному из уровней профессиональной компетентности педагогов [314]. Н.В. Кузьмина выделяет пять уровней развития педагогического мастерства: репродуктивный, адаптивный, локально-моделирующий знание, системно-моделирующий знание, системно-моделирующий деятельность [288].

Вслед за В.А. Сластениным устанавливаем мотивационную составляющую педагогического мастерства в вершину функционально-компетентностной готовности сельского учителя. Мотивационная составляющая функционально-компетентностной готовности на ступени мастерства учителя современной сельской школы предполагает безусловное присвоение педагогом ценностей сельского образа жизни, сельского детства, народной культуры, образования для

жизни; признание учителем своей педагогической деятельности в сельской образовательной организации и сельском социуме как успешного профессионального и жизненного самоопределения; гордость за принадлежность сельскому учительству; ясность и чёткость его позиций относительно своего развития как учителя-профессионала, наличие намерений, планов и готовности к продолжению профессионально-личностного становления и карьерному росту.

Мастерство сельского учителя является высоким, но не завершённым и незавершаемым результатом непрерывного образования сельского учителя – формального, неформального и информального, а также его постоянного и системного самообразования, самосовершенствования и саморазвития.

Принципы. Концепция непрерывного образования учителя современной сельской школы опирается на следующие принципы: ценностной обоснованности, активности и открытости, вариативности и гибкости, самоактуализации и самореализации.

Принцип ценностной обоснованности непрерывного образования сельского учителя занимает особое место в ряду предлагаемых положений, что объясняется очевидным назначением педагогической деятельности учителя как носителя и транслятора общечеловеческих и национальных ценностей. В современном российском обществе, как считает А.П. Валицкая, «поиск идеологии («национальной идеи»), способной сплотить людей в единое жизнеспособное общество и государство, придать ему смысл и цель, помочь не потерять лица после поражения, выстоять и развиваться» [119, с. 23] является острейшей проблемой. Соглашаемся с мнением автора, что сохранение целостности в многообразии страны возможно только на основе ценностной консолидации российского общества, в котором представлены общенациональные и национальные ценности, традиционные, народные по происхождению. Сельскому учителю предопределено сохранять и транслировать ценности малой родины, народной культуры, сельского образа жизни, сельского детства, крестьянской семьи и другие идеалы подрастающему поколению. Значит, непрерывное образование учителя современной сельской школы должно быть направлено на формирование системы

ценностей, которое, как известно, происходит через самоосознание и рефлекссию. Предполагается организация условий, стимулирующих будущего или действующего учителя к поиску собственных смыслов и определению приоритетов в системе ценностей.

Принцип активности и открытости подчёркивает взаимосвязь и взаимозависимость данных черт непрерывного образования сельского учителя. Активность означает личностную направленность, использование разных путей и способов непрерывного образования, в частности применение активных, интерактивных и информационных образовательных технологий. Активность в сочетании с открытостью предусматривает возможность получения образования в любой период активной и сознательной жизни сельского учителя в комфортных для него условиях и в желаемом им объёме и темпе, с учётом его индивидуальных запросов и возможностей. Для открытого образования характерен постоянный и свободный обмен информацией, для чего в сельских образовательных учреждениях, в сельских поселениях создаётся гуманитарная информационно-образовательная среда, направленная на формирование и повышение информационной компетентности руководителей, обучающихся и обучающихся сельской школы, односельчан. Наличие такой среды позволяет своевременно выявлять образовательные потребности сельских жителей разного возраста, адекватно реагировать на них, выдерживать конкуренцию на рынке образовательных услуг.

Применение данного принципа на практике так же предполагает субъектную позицию сельского учителя: участие в проектировании своего образовательного маршрута на основе актуальных для него профессионально-личностных потребностей и запросов, интересов и затруднений; корректировку его продвижения на основе достижений, приобретённых знаний и накопленного опыта.

Принцип вариативности и гибкости обусловлен тем, что построение индивидуальной профессиональной деятельности учителя сельской школы, как отмечает Л.В. Байбородова, «связано с многообразием влияния субъективных и объективных, внешних и внутренних факторов, различных воздействий и

обстоятельств, действующих своеобразно в каждой конкретной педагогической ситуации» [87, с. 23]. Изменчивость характера и степени воздействия множества факторов, известная подвижность ситуаций, вплоть до непредсказуемости, требуют от сельского учителя быстрого, гибкого и адекватного реагирования на изменения. Профессиональное реагирование предполагает способность к оперативному отбору и применению целесообразного и лучшего из нескольких вариантов. Вариативность и гибкость непрерывного образования сельского учителя обуславливают его научение профессиональному выбору и способствуют успешности решения проблем.

Принцип самоактуализации и самореализации также согласуется с субъектной позицией учителя современной сельской школы. Учитель осознаёт и принимает смысл и назначение формирования и развития функционально-компетентностной готовности к непрерывному образованию; адекватно оценивает свои способности, действует целенаправленно, самостоятельно и ответственно, обладает рефлексивностью и критичностью, способен к самоконтролю; деятельно заинтересован в положительных результатах в диапазоне личных и социальных достижений – успехов своих учеников, школы, её социального окружения; испытывает потребность в самореализации и видит её в инициативной деятельности, направленной на модернизацию социокультурной образовательной ситуации на селе. Задача непрерывного образования сельского учителя состоит в том, чтобы стимулировать запуск механизмов самореализации, саморегуляции и саморазвития, необходимых для становления субъектной позиции, индивидуального стиля, самобытности педагога.

Представленная ниже структура Концепции непрерывного образования учителя современной сельской школы позволяет соединить вышесказанное в зрительном образе, зафиксировать сопряжение компонентов концепции как системы и как процесса (рисунок 4).

КОНЦЕПЦИЯ **непрерывного образования учителя современной сельской школы**

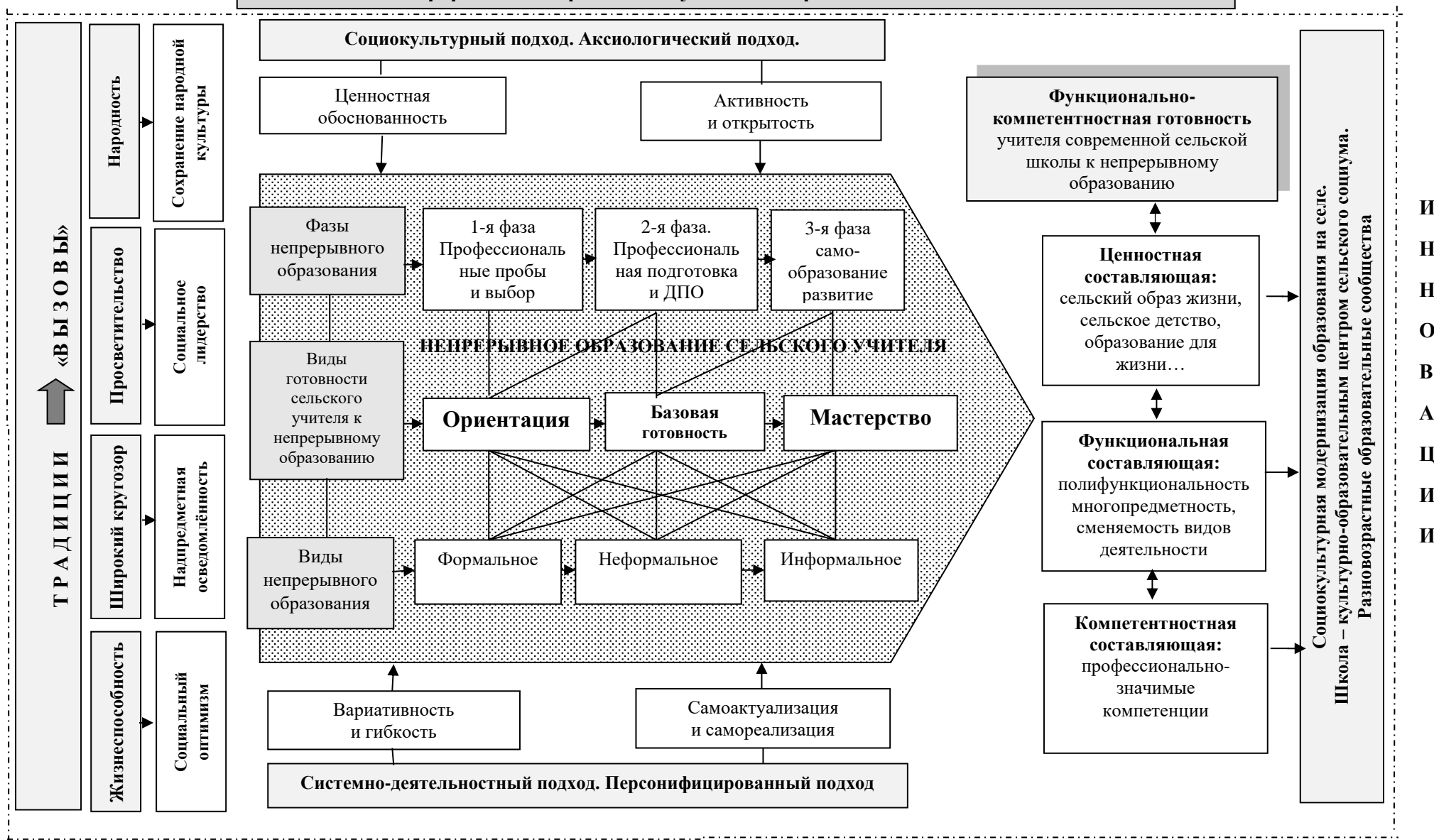


Рисунок 4 – Структура концепции непрерывного образования учителя современной сельской школы

Схема структуры концепции непрерывного образования учителя современной сельской школы (рисунок 4) отражает взаимосвязи и взаимозависимости:

- традиционного (предпосылки – предтечи) и современного инновационного (тенденции – «вызовы») в непрерывном образовании учителя современной сельской школы;

- принципов непрерывного образования сельского учителя, выявленных на основе согласования положений ведущих методологических подходов, положенных в основание концепции (социокультурный, аксиологический, системно-деятельностный, персонифицированный);

- выделенных фаз, видов непрерывного образования (формальное, неформальное, информальное) и видов готовности сельского учителя к непрерывному образованию (ориентация, базовая готовность, мастерство);

- ценностной, функциональной и компетентностной составляющих функционально-компетентностной готовности сельского учителя к непрерывному образованию;

- общей логики непрерывного образования учителя современной сельской школы (на «входе» – верификация традиций и «вызовов» образованию, на «выходе» – инновационное развитие образования на селе) и логики формирования и развития функционально-компетентностной готовности к непрерывному образованию учителя современной сельской школы (три фазы и виды).

Концепция ориентирует и направляет непрерывное образование учителя современной сельской школы на реализацию социокультурной модернизации образования, на продвижение инноваций в развитии социокультурной образовательной ситуации сельской территории – становление сельской школы культурно-образовательным центром сельского социума, создание разновозрастных образовательных сообществ на селе. Постоянно совершенствуемая и развиваемая функционально-компетентностная готовность учителя современной сельской школы к непрерывному

образованию позволяет ему занять позицию актора в решении социокультурных и образовательных проблем, стать субъектом социокультурной модернизации образования на селе.

Функционально-компетентностная готовность сельского учителя к непрерывному образованию определяется и оценивается по следующим критериям: отношение к профессиональной деятельности в сельской школе и сельском социуме, к сельскому образу жизни – проявляется в мотивах, намерениях и поступках выбора; реализация функций и сформированность профессионально значимых компетенций – проявляются в полифункциональной практической деятельности учителя современной сельской школы (профессиональные пробы, практики, проектная деятельность и т.п.). Показатели и инструментарий диагностики и оценки сформированности функционально-компетентностной готовности учителя современной сельской школы к непрерывному образованию представлены в главе 4.

Выводы по второй главе

Социокультурная парадигма модернизации и развития образования является основой концепции непрерывного образования учителя современной сельской школы, а социокультурный подход принимается в качестве ведущего в комплексе основных методологических подходов к непрерывному образованию сельского учителя.

Согласно социокультурной парадигме модернизация образования в сельской местности предполагает корреляцию двух ориентаций – на универсальные мировые тенденции развития образования и на своеобразие системы образования в сельских территориях регионов. В первой отражаются аспекты глобализации образования, во второй – регионализации как ведущих тенденций. Корреляция ориентаций предполагает их согласование на основе равноправного диалога тенденций и верификации позиций. Одновременно социокультурная модернизация образования на селе должна коррелировать с

устоявшимися и новыми культурными и образовательными запросами жителей конкретных территорий и поселений.

К «порождающим» идеям социокультурной модернизации образования (в терминологии А.Г. Асмолова) в сельской местности относим:

- становление сельской школы культурно-образовательным центром сельского социума;
- становление и развитие разновозрастных образовательных сообществ как инструментария социокультурной модернизации жизнедеятельности современного села;
- взаимосвязь и взаимозависимость профессионально-личностных потребностей и профессионально значимых компетенций сельского учителя с социокультурными особенностями сельского социума и требованиями современного социально ориентированного развития России.

Концепция непрерывного образования учителя современной сельской школы включает: историко-педагогическое обоснование взаимосвязи предпосылок (предтечи) и «вызовов» современности, ведущие методологические подходы, опорные понятия и цель, принципы, логику и фазы, виды и уровни, критерии и показатели сформированности функционально-компетентностной готовности сельского учителя к непрерывному образованию.

Концепция базируется на социокультурной парадигме развития образования с опорой на положения социокультурного, аксиологического, системно-деятельностного, компетентностного и персонифицированного подходов. Концепция руководствуется принципами ценностной обоснованности (обогащение иерархии ценностей сельского учителя ценностями сельского образа жизни, сельского детства, образования для жизни), активности и открытости (отзывчивость к преобразованиям и нововведениям), вариативности и гибкости (расширение спектра и форматов непрерывного образования, в том числе за счёт цифровизации; целесообразная

и динамичная изменчивость системы), самоактуализации и самореализации (объективация позиции педагога как субъекта своей жизни).

Концепция отражает представление о непрерывном образовании учителя современной сельской школы как специально созданной системе/подсистеме профессионально-личностного становления сельского учителя, верифицированной с основными этапами и видами непрерывного образования в логике формирования и развития профессионально-личностных качеств личности, профессионально значимых компетенций и готовности к непрерывному образованию; как процессе, включающем последовательные, взаимосвязанные и взаимообусловленные фазы становления и развития сельского учителя в профессии: 1-я фаза – профессиональные пробы и профессиональный выбор (приоритет личностных потребностей человека в процессе его осознанного и самостоятельного выбора профессии учителя современной сельской школы); 2-я фаза – профессиональная подготовка и дополнительное образование, направленное на формирование профессионально значимых компетенций учителя современной сельской школы, предопределяющих его успешность в профессиональной деятельности в условиях села; 3-я фаза – самоорганизация, самообразование и саморазвитие, результативность которой проявляется в активности участия сельского учителя в социокультурных акциях, социально-образовательных проектах и грантах, в социальном лидерстве в сельском сообществе. Концепция репрезентирует профессионально-личностное становление и развитие сельского учителя как поступательное последовательное продвижение к Идеальному образу Сельского Учителя через достижение цели-результата определённой фазы непрерывного образования.

Функционально-компетентностная готовность учителя современной сельской школы к непрерывному образованию рассматривается как интегральное профессионально-личностное новообразование личности, представленное комплексом актуальных профессионально значимых личностных качеств и компетенций, позволяющих педагогу успешно

реализовывать функции, определяемые стандартами профессиональной деятельности в сфере образования, и дополнительные функции, объективированные спецификой его труда и жизнедеятельности, релевантные запросам государства, общества и личности.

Профессионально значимые компетенции учителя современной сельской школы представляют собой совокупность компетенций, включающих социокультурные, социально-педагогические, информационно-аналитические, социально-рефлексивные компетенции; являются основой для реализации традиционных, то есть устойчивых и одновременно трансформируемых, многопредметности и полифункциональности его профессиональной деятельности; проявляются в способности учителя к освоению новых позиций и ролей (социального лидера, актора социокультурной модернизации, тьютора и наставника разновозрастных детско-взрослых сообществ) в сельской школе и сельском социуме.

Облигаторный (должный, обязательный) уровень функционально-компетентностной готовности учителя современной сельской школы к непрерывному образованию – результат его непрерывного образования и саморазвития. В логике фаз непрерывного образования выделяются три вида функционально-компетентностной готовности сельского учителя – ориентация, базовая готовность и мастерство, которые могут быть представлены на высоком, среднем (нормативном) или низком уровнях.

Ориентация – итог 1-й фазы непрерывного образования сельского учителя. Ориентация понимается как процесс (ориентация) и как результат этого процесса (ориентированность), который характеризуется положительным отношением к профессиональной деятельности сельского учителя, определенностью позиций личности относительно профессионального самоопределения и получения профессионального педагогического образования. Ориентация происходит через интериоризацию ценностей педагогической деятельности сельского учителя и сельского образа жизни в ходе специально организованного (профессиональные пробы,

профориентационная работа, профильное обучение) и неорганизованного влияния (неформальное и информальное образование). Ориентация предполагает в качестве результата поступок – выбор образовательного учреждения для получения профессионального педагогического образования.

Базовая готовность сельского учителя – результат 2-й фазы профессиональной подготовки, получения профессионального педагогического образования (формальное образование). Готовность представляет собой процесс (подготовка), механизмом которого является переход извне во внутренний план личности ценностей профессиональной педагогической деятельности в сельской школе и сельском социуме, и результаты этого процесса (готовность). Базовая готовность сельского учителя предполагает отчётливость позиций и уверенность личности относительно жизненного самоопределения – выбора профессиональной деятельности в сельской школе и жизнедеятельности на селе, проявляется в поступке – в выборе профессиональной стези сельского учителя и сельского образа жизни; в сформированности профессионально значимых компетенций, в наличии теоретических знаний и некоторого опыта реализации многопредметности и полифункциональности профессиональной педагогической деятельности, в намерении освоения новых позиций и ролей сельского учителя в сельской школе и сельском социуме, во владении основами развития в профессии в форматах неформального и информального непрерывного образования, самообразования и саморазвития.

Мастерство сельского учителя, рассматриваемое в ракурсе непрерывного образования, представляется перманентным процессом (профессионально-личностное развитие средствами неформального и информального образования, самообразования) и его результатами (уровни мастерства) 3-й фазы непрерывного образования. Данный вид готовности предполагает: безусловное присвоение педагогом ценностей сельского образа жизни, сельского детства, народной культуры; успешность в реализации профессиональных функций, его удовлетворённость профессиональной

деятельностью в сельской образовательной организации и в сельском социуме, своим жизненным самоопределением; ясность и чёткость позиций относительно саморазвития как учителя-профессионала, наличие намерений, планов и готовности к продолжению профессионально-личностного становления и карьерному росту. Мастерство сельского учителя является незавершённым и незавершаемым результатом его непрерывного образования – формального, неформального и информального; постоянного и системного самообразования, самосовершенствования и саморазвития.

ГЛАВА 3 МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ РЕГИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ УЧИТЕЛЯ СОВРЕМЕННОЙ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ

В главе изложены основные положения о регионализации, региональной системе непрерывного образования сельского учителя и подходах к её формированию; представлены методологические основы, механизмы и условия, «дорожная карта» проектирования региональной системы непрерывного образования учителя современной сельской школы.

3.1 Региональная система непрерывного образования учителя современной сельской школы как междисциплинарная научно- практическая проблема

Модернизации российского образования, как считает А.М. Цирульников, необходимо перейти от реформирования догоняющего типа к собственно социокультурной модернизации. Суть такого перехода состоит в переводе социокультурного измерения образования из дополнительных в фундаментальные характеристики образования [514]. Модернизация образования в социокультурных измерениях основывается на признании образования ведущей социальной деятельностью и его определяющей роли в развитии общества и государства. Социокультурная модернизация образования предполагает смещение фокуса преобразований в социокультурные образовательные среды регионов страны и их территорий, поскольку именно там сосредоточены традиции, из которых произрастают жизнеспособные инновации. Социокультурная модернизация предусматривает системные социальные, культурные образовательные преобразования в масштабах социокультурного образовательного пространства территорий, объединяющего различные образовательные среды и социальные институты.

Данные положения гармонично сочетаются с идеей регионализации образования. Отдельные аспекты регионализации образования стали

предметом исследований отечественных учёных И.А. Бажиной [82], И.А. Журавлевой [200], А.А. Лаврова [293], (теоретические основы регионализации образования); И.А. Зверевой [205], Н.А. Лоншаковой [305] (регионализация высшего образования); Г.Н. Лищиной [304], И.Г. Металовой [319] (регионализация подготовки учителя сельской школы). При различиях в фокусах данные работы объединяет объектное поле – регион, система и подсистемы образования в региональном масштабе.

Далее представлены некоторые определения регионализации, выявленные в ходе теоретического анализа. Регионализацию рассматривают как:

- ведущую и долговременную стратегию, как «возможность придания регионам статуса культурных, развивающихся миров; как выражение особенностей, возможностей, прав регионов в образовании» (И.А. Бажина) [91];

- принцип «становления регионального образовательного пространства через координацию действий его различных субъектов, через развитие многообразных инициатив, становление реальной свободы и плюрализма форм образования и образовательных услуг» (И.А. Зверева) [234, с. 93];

- принцип взаимозависимости региональной системы и среды, взаимодействия региональной системы с внешней средой как неперенное условие её развития (Р.М. Шерайзина);

- процесс «постоянного развития образования в соответствии с образовательными потребностями жителей региона» (И.А. Журавлёва и др.) [224];

- механизм управления «взаимодействием элементов системы административно-территориального образования – субъекта РФ с его специфическими особенностями и учреждений высшего профессионального образования, расположенных на его территории, обуславливающий, с одной стороны, различные возможности развития вузов, с другой – социально-политический, экономический потенциал региона... и не приводящий к

разрушению единого образовательного пространства России» (И.А. Бажина) [91];

- механизм «социокультурной идентификации личности специалиста-профессионала, востребованного современным рынком труда» (А. А. Лавров, Н. Р. Степанова) [330].

Определения иллюстрируют разнообразие авторских позиций, что указывает на дискуссионность и одновременно на актуальность регионализации как тенденции социокультурной модернизации. Оформление регионализации в науке как дефиниции и как практики образования детерминировано принципами федерализма и регионализма в образовательной политике государства и субъектов Российской Федерации. Верификация (согласование, проверка) соотношения данных принципов относится к стратегическим вопросам развития глобальных и региональных образовательных систем. Регионализация образования освобождает его от избыточной централизации и формализма, усиливает национальные и региональные компоненты образования, становится фактором инициации педагогического творчества в создании самобытных и уникальных образовательных систем. Принцип регионализации позиционируется как важнейший при проектировании системы образования страны и региональных систем образования.

Исследования открывают возможность для изучения непрерывного образования сельского учителя в дискурсе регионализации. Регионализация непрерывного образования учителя современной сельской школы в обобщении позиций авторов включает: ориентацию непрерывного образования сельского учителя на региональные потребности; обусловленность целей, ценностей, смысловых установок, содержания и технологий непрерывного образования учителя современной сельской школы региональными, муниципальными, локальными/местными запросами и особенностями социокультурной образовательной ситуации в сельской

местности; системное и открытое взаимодействие образовательных систем разных уровней в масштабах региона.

Регионы Российской Федерации (85), объединённые в восемь федеральных округов, значительно отличаются друг от друга по природно-климатическим и социально-экономическим показателям. Например, по размерам территории самым большим является Дальневосточный округ, наименьшим – Северо-Кавказский; по численности и плотности расселения населения показатели этих округов диаметрально меняют позиции. По плотности и количеству городских и сельских поселений лидирует Центральный округ.

Функционирование региональных систем образования различных территорий Российской Федерации, их муниципальных и локальных подсистем обусловлено географическими, экономическими, социокультурными, национально-этническими особенностями. Соответственно, социокультурная образовательная ситуация в сельской местности регионов также определяется влиянием многих факторов. В общем плане они разделяются на внешние (макро- и мезофакторы) и внутренние (микрофакторы) (рисунок 5).

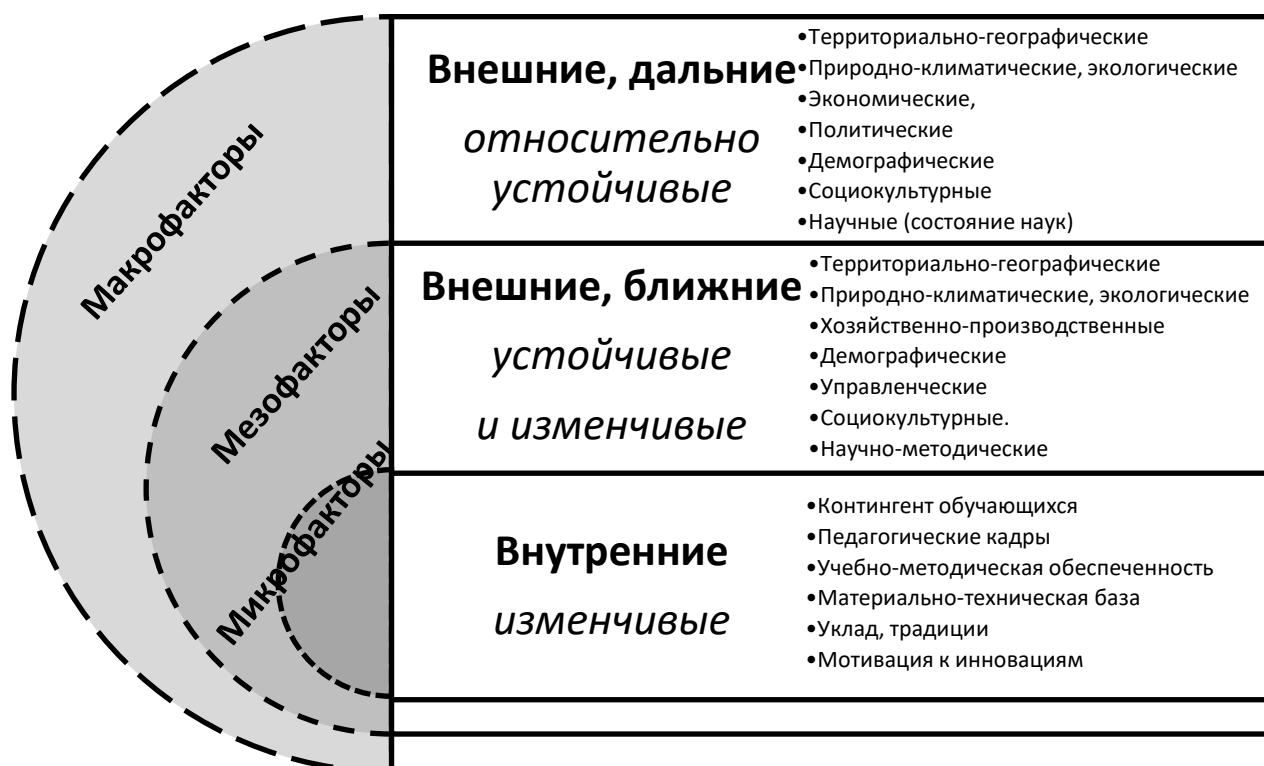


Рисунок 5 – Факторы, определяющие состояние и развитие образования в сельской местности

Данные группы факторов характерны для всех сельских территорий, представляются типичными. Факторы обладают такими признаками, как устойчивость и сила влияния. Наиболее устойчивыми из представленных являются природно-географические, но и они в современном мире всё более закрепляются в тенденции к переменам (экологические катастрофы, изменения в климате и др.). Относительно них, как показывает исторический опыт, более изменчивы экономические и политические факторы. В разрезе субъектов Российской Федерации, муниципальных образований (районов) регионов, конкретных сельских поселений различия в социально-экономических и социокультурных образовательных ситуациях увеличиваются. Например, такая демографическая тенденция, как сокращение сельского населения, прежде всего, детского, характерна для северных, восточных и даже части центральных регионов России, но не южных, где зафиксирован прирост детского населения в сельской местности. В Республике Ингушетия часть сельских школ вынуждена работать в две смены,

а сельские дети – учиться в переполненных классах, тогда как в северных регионах страны есть школы, где в классе насчитывается 1-3 ученика одного возраста.

Образовательная политика в сельской местности регионов определяется следующими обстоятельствами:

- государственно-административными – последовательностью и системностью национально-региональной политики в государстве в целом и в субъектах страны в частности; стратегическими целями и планами развития национально-региональных образовательных систем в регионах;

- социально-экономическими – хозяйственно-экономической специализацией экономического сектора региона в сельской (негородской) местности (например, в Республике Карелия это лесное и горнодобывающее производство, природоохранная деятельность, аграрная сфера представлена растениеводством, рыбоводством и рыболовством; в Новгородской области ведущей отраслью сельского хозяйства является животноводство – молочное и мясное скотоводство, свиноводство и птицеводство); необходимостью сохранения контингента молодежи для трудовой деятельности в сельских территориях, обеспечения регионального рынка педагогического труда;

- нормативно-правовыми – предоставлением субъектам Российской Федерации больших прав в законотворчестве в сфере образования; наличием в субъектах страны законов и законодательных актов регионального уровня, концепций развития национально-региональных образовательных систем; предоставлением профессиональным образовательным учреждениям, в частности вузам, значительных академических прав и свобод в реализации национально-регионального компонента образовательных программ;

- социокультурными – наличием мультилингвистического пространства в многонациональных регионах; вариативностью конфессиональных характеристик народов, особенностями взаимосвязей и взаимоотношений между этносами, спецификой негородского и сельского образов жизни, стереотипов поведения, традиций национальностей, проживающих в регионах

и др.;

- социально-педагогическими – потребностью в адаптивности выпускников региональных вузов и колледжей к работе в различных социокультурных обстоятельствах большого города, моногорода, сельского поселения; неизбежностью обновления содержания, организационных форм и технологий непрерывного образования педагогов с учетом многоаспектной специфики региона и тенденций к росту этнического самосознания, социально-педагогических проблем;

- наконец, конкуренцией на региональном рынке образования, педагогического труда и образовательных услуг, неизбежностью доказательства своей конкурентоспособности каждым учреждением образования региональной системы.

Термин «региональные образовательные системы» коррелируют с понятием «региональные образовательные пространства», но определения не являются идентичными. Оба понятия рассматриваются в философии образования и педагогики, исследуются в контекстах образовательных услуг, образовательного потенциала общества, образовательных систем и сред, образовательной инфраструктуры больших и малых сообществ и т.д. Образовательное пространство сельских территорий, как его определяет М.В. Груздев, является подсистемой социального пространства, которой присуща внутренняя структура и свойства, включает отдельные ареалы с «центральным районообразующим объектом – школой». При формировании образовательного пространства сельских территорий решается задача оптимизации условий удовлетворения образовательных потребностей социума [163].

Образовательное пространство региона рассматривается как система социальных институтов, наличие, деятельность и взаимодействие которых обеспечивает непрерывное образование учителя современной сельской школы. По мнению специалистов сферы образования и педагогической науки, важным механизмом формирования и эффективного функционирования

социокультурного образовательного пространства региона, его сельских территорий является сетевое взаимодействие образовательных учреждений разного уровня образования в разной проблематике (Е.Е. Сартакова), сетевое сотрудничество организаций и учреждений различных ведомств – власти, бизнеса, образования, культуры, социальной защиты и общественных организаций (М.П. Гурьянова).

Е.Е. Сартакова вписывает категорию «взаимодействие» в контекст социокультурной модернизации образования в сельской местности и выявляет, что основным механизмом её реализации является «сетевое взаимодействие сельских образовательных учреждений, которое представляет систему отношений, включающую процесс коммуникации между ресурсно-взаимозависимыми акторами (организациями)» [421, с. 15].

Исследователь относит к признакам сетевого взаимодействия сельских образовательных учреждений: формирование сетевого образовательного пространства с совершенствующимися на постоянной основе целями реализации сетевых образовательных услуг для повышения их качества, эффективности, доступности, организации профессионального роста педагогов, научно-организационного сопровождения педагогических инноваций, совместного использования спектра ресурсного обеспечения; наличие определённой структуры – сети образовательных учреждений как динамической совокупности центров социальной активности, включающей саморазвивающиеся инновационные, обычные школы, полисетевые образовательные организации; формирование «сетевой власти», координирующей совместную деятельность субъектов сети для оптимизации работы конкретных образовательных учреждений [421, с. 15-16].

Присоединяясь к позиции Е.Е. Сартаковой, дополним качественные характеристики взаимодействия и его содержания, несколько усложнив конструкцию и географию совместной деятельности в формате сети. Более содержательно насыщенные, качественные характеристики совместной деятельности-взаимодействия-сотрудничества, на наш взгляд, отражает

понятие «партнерство» – желаемый качественный уровень взаимодействия субъектов региональной системы непрерывного образования учителя современной сельской школы.

Партнерство – это добровольное соглашение о совместной деятельности-взаимодействии-сотрудничестве между двумя или более сторонами, в котором все участники договариваются работать вместе для достижения общей цели или выполнения определенной задачи и разделять риски, ответственность, ресурсы, правомочность и получаемую от этой деятельности пользу.

Г.Б. Корнетов, анализируя данную категорию в контексте движения общественно-активных школ, отмечает, что партнёрство направлено:

- на установление и развитие взаимовыгодного социального сотрудничества между школой (институтами образования) и организациями сообщества для совместного решения социальных и образовательных проблем;
- на повышение социальной значимости школы (образовательных учреждений) и её (их) востребованности как гражданского института;
- на привлечение внебюджетных средств (Г.Б. Корнетов [268; 269]).

Добровольность, паритетность, а также интегративность и транспарентность (открытость и прозрачность деятельности) региональной системы непрерывного образования сельских учителей позволяют рассматривать партнёрство как качественно более высокий уровень построения и реализации социальных отношений в рамках системы.

Формирование образовательных сетей обуславливается ресурсоёмкостью социокультурного образовательного пространства конкретного региона, его муниципальных образований, сельских территорий и сельских образовательных учреждений.

Понятия «возможности», «потенциалы» и «ресурсы» часто употребляемы как аналоги. Однако здесь подчеркнём их различия с точки зрения потенциальности к воплощению в реальности. На рисунке 6

представлены общие характеристики терминов в последовательности их эвентуальности как возможности при некоторых условиях и обстоятельствах.

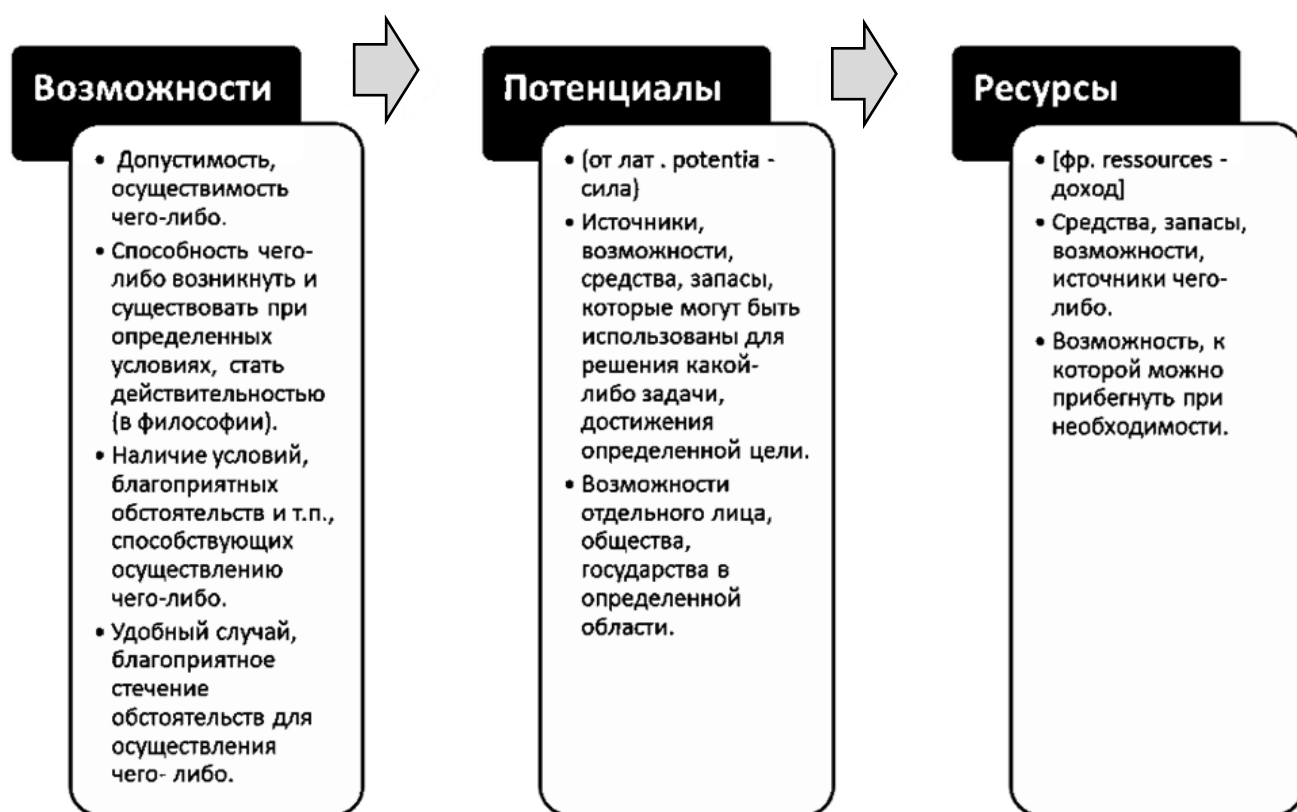


Рисунок 6 – Соотнесение понятий «возможности», «потенциалы», «ресурсы»

Более мощной с точки зрения потенциальности к реализации на практике представляется категория «ресурсы», поскольку к ресурсам можно прибегнуть, их можно использовать, так как они учтены и доступны. Слабее потенция возможностей, которые ещё нужно определить и затем обозначить как известные источники, средства, запасы и т.п. – потенциалы. Оценивать ресурсоёмкость региональной системы целесообразно с позиции готовности ресурсов к применению.

В структурно-содержательном плане выделяют четыре вида ресурсов: институциональные, предметные, информационные, организационные (рисунок 7).



Рисунок 7 – Основные виды образовательных ресурсов

А.К. Лукина отмечает, что к институциональным ресурсам относятся те учреждения образовательных и иных ведомств, которые ведут или могут вести образовательную деятельность, создают или могут создавать условия для позитивного протекания социокультурных процессов на территории. Предметные – это те материальные ресурсы, которые позволяют осуществлять предметно-образующую и творческую деятельность всем субъектам образовательной системы, обеспечивают те виды деятельности, которые доступны и возможны. Информационные ресурсы заключены в информированности социальных субъектов, что зависит от меры доступности и реального использования информации. Кроме того, к информационным ресурсам можно отнести многообразие доступных источников, печатных и электронных. Организационные ресурсы – это нормативно-правовые условия и возможности координации деятельности различных институтов по

достижению общей цели, по сути, это управляемость социально-образовательной системы [307].

Таким образом, региональное образовательное пространство, рассматриваемое в контексте непрерывного образования учителя современной сельской школы, есть система, функционирование которой обусловлено наличием и потенциальностью разнообразных образовательных ресурсов региона.

В современной России непрерывность образования педагогических кадров общеобразовательных учреждений (школ) можно проследить на нескольких уровнях: федеральном, региональном, муниципальном, локальном (непосредственно в образовательной организации). В основу построения государственной системы педагогического образования положен принцип непрерывности образования, то есть система должна обеспечивать постоянство профессионального становления и развития педагогов, предусматривать их восхождение по ступеням лестницы «по вертикали» и продвижение «по горизонтали».

Государственная структура системы непрерывного профессионального педагогического образования включает: учреждения среднего профессионального образования – педагогические колледжи и училища, профессионально-педагогические и индустриально-педагогические колледжи и техникумы; государственные высшие учебные заведения – педагогические институты и университеты, классические университеты; образовательные учреждения дополнительного профессионального педагогического образования (повышение квалификации и профессиональная переподготовка работников образования). Эти учреждения относятся к виду формального непрерывного образования, их окончание завершается выдачей соответствующего документа, дающего право заниматься профессиональной педагогической деятельностью. За два последних десятилетия в этой системе произошли важные преобразования. Назовём некоторые из них:

- система высшего образования стала трёхуровневой – бакалавриат, магистратура и специалитет, аспирантура, подготовка кадров высшей квалификации;

- многие учреждения высшего педагогического образования вошли в структуры классических университетов, а количество педагогических институтов и педагогических университетов сократилось со 160-ти в 2001г. до 33-х в 2021г. (учреждения высшего педагогического образования находятся в ведении Министерства просвещения РФ, университеты – Министерства науки и высшего образования РФ);

- стандартизация профессиональной педагогической деятельности (профстандарты) и педагогического образования (федеральные государственные стандарты ВО и СПО);

- реформы квалификационной аттестации учителей и стимулирования педагогического труда...

С принятием Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» в 2012 году эти и другие нововведения в системе образования были легализованы. В отношении непрерывного педагогического образования отметим значение статей закона, обязывающих педагогических работников подтверждать соответствие занимаемой должности (ст. 49) и повышать свой профессиональный уровень (ст. 48) [49].

Наше представление о системе непрерывного образования учителя современной сельской школы, в том числе формального, шире рамок официальной структуры. Объясняется это пониманием сущности непрерывного образования сельского учителя как его перманентного профессионально-личностного становления и развития, границы которых раздвигаются к более ранним стадиям онтогенеза и не заканчиваются официальным завершением профессиональной деятельности. Система непрерывного образования учителя современной сельской школы верифицирована с:

- основными этапами непрерывного образования (предпрофессиональный, профессиональный, постдипломный) и перекрещивается с системой общего образования, дополнительного и профессионального образования;

- основными видами непрерывного образования (формальное, неформальное, информальное) и пересекается как с государственными, так и с негосударственными учреждениями в сфере образования.

Непрерывное образование учителя современной сельской школы включает последовательные, взаимосвязанные и взаимообусловленные фазы профессионально-личностного становления и развития:

1-я фаза – профессиональные пробы и профессиональный выбор;

2-я фаза – профессиональная подготовка и дополнительное образование;

3-я фаза – самоорганизация, самообразование и саморазвитие.

Каждая фаза непрерывного образования учителя сельской школы обеспечивается и/или сопровождается деятельностью образовательных организаций (таблица 2).

Таблица 2

Фазы непрерывного образования учителя современной сельской школы

Фазы	Возраст	Основное содержание и форматы	Образовательные организации
1-я фаза Профессиональные пробы и выбор	Дошкольный и школьный.	Профессиональные пробы и профессиональный выбор. Приоритет личностных потребностей человека в процессе его осознанного и самостоятельного выбора.	Сельские образовательные организации: Дошкольные (детский сад) и общеобразовательные учреждения (школа); учреждения дополнительного образования.
2-я фаза Профессиональная подготовка	Юность	Профессиональная подготовка и дополнительное образование, направленное на формирование профессионально значимых компетенций сельского учителя.	Профессиональные образовательные учреждения: педагогические колледжи и техникумы; высшие учебные заведения. Учреждения дополнительного профессионального образования. Негосударственные образовательные организации.

3-я фаза Профессиональная деятельность	Зрелость	Самоорганизация, самообразование и саморазвитие, результативность которых проявляется в активности участия сельского учителя в социокультурных акциях, социально-образовательных проектах и грантах, в социальном лидерстве в сельском сообществе.	Профессиональные образовательные учреждения: педагогические колледжи и техникумы; высшие учебные заведения. Учреждения дополнительного профессионального образования. Негосударственные образовательные организации. Общественное профессиональное педагогическое движение.
---	----------	--	--

Таблица иллюстрирует общее содержание и некоторые форматы непрерывного образования сельского учителя на каждой из фаз.

1-я фаза начинается в дошкольном возрасте, в детском саду или дошкольной группе сельской школы. Ранняя профориентация – одно из требований Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного возраста (Утверждён приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 года № 1155). Знакомство с видами деятельности в системе «человек – человек» (по Е.А. Климову) происходит через игру, через пробу себя в качестве детского лидера и в качестве простого исполнителя общего дела в команде – суть вхождения в педагогическую деятельность [247].

Профессиональные пробы в волонтерском движении, в добровольчестве, в школьном самоуправлении, в детском общественном движении продолжают эту линию в школьном возрасте. В старших классах школы предполагается освоение гуманитарного профиля или программы педагогического класса. Так, из интервью С.С. Кравцова, министра просвещения РФ, следует, что в ближайшее время планируется открыть 5 тыс. педагогических классов на базе средних школ (Декабрь 2020. URL: https://easyen.ru/news/profilnye_pedagogicheskie_klassy_v_shkolakh/2021-01-01-1831). На этой фазе доминируют личностные потребности человека, постепенно в процессе осознания начинают формироваться социальные мотивы. Завершается данная фаза осознанным и самостоятельным выбором

учреждения профессиональной подготовки к профессии учителя современной сельской школы.

2-я фаза начинается с поступления в образовательное учреждение педагогической профессиональной подготовки и завершается по его окончании. В процессе освоения образовательных программ СПО или вуза происходит целенаправленное формирование профессионально значимых качеств личности и профессионально значимых компетенций учителя современной сельской школы, предопределяющих его успешность в профессиональной деятельности на селе. На этой фазе фундаментальная теоретическая подготовка подкрепляется практикой – профессиональной (опыт преподавания, воспитания, социально-педагогического проектирования), социально направленной, волонтерской и др. Место профессиональных проб – сельская школа и сельский социум. Финалом фазы становится осознанный и ответственный выбор профессиональной стези сельского учительства и сельского образа жизни, а также готовность к непрерывному образованию в течение всей жизни.

3-я фаза – фаза самоорганизации, самообразования и саморазвития, самая длительная по времени, собственно профессиональная деятельность учителя в сельской школе и сельском сообществе. На этой фазе проверяется результативность предыдущих фаз и продолжающегося образования учителя. Профессионально значимые качества личности и профессионально значимые компетенции сельского учителя проявляются, например, в активности в социальных акциях, социально-образовательных проектах и грантах, в позиции социального лидера на селе.

Обеспечивают и сопровождают профессионально-личностное становление и развитие будущего/готовящегося/действующего сельского учителя разные образовательные организации, которые представлены в региональной системе образования, находятся в ведении регионального управления. Но не только они. В современных условиях в процесс непрерывного образования сельского учителя по его самоинициативе могут

быть включены негосударственные образовательные организации профессионального и дополнительного образования взрослых. Мощным образовательным ресурсом является интернет. Образовательной деятельностью занимаются общественные профессиональные педагогические организации (рисунок 8).

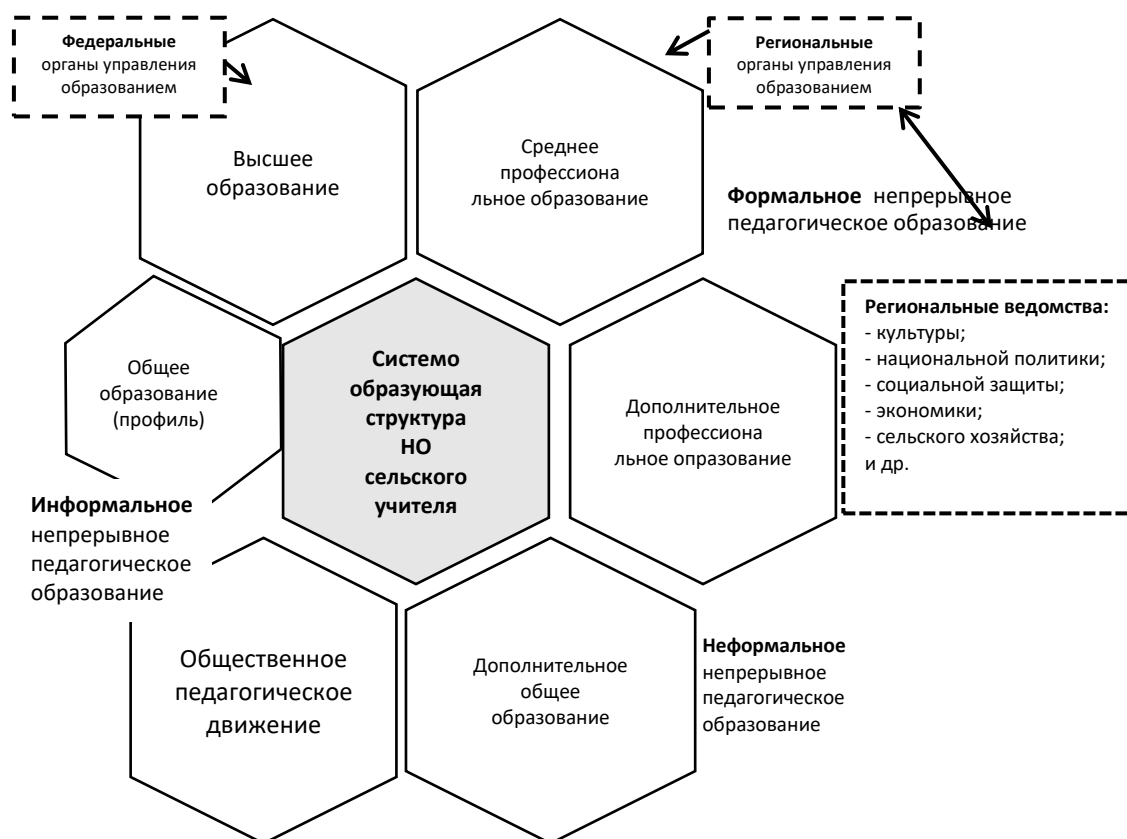


Рисунок 8 – Образовательное пространство непрерывного образования учителя современной сельской школы: региональный уровень

В региональную систему непрерывного профессионального образования учителя сельской школы (рисунок 8) также могут войти такие субъекты, как различные объединения набирающего мощности общественно-педагогического движения сельского учительства. Например, в Ярославской области это некоммерческая общественная организация «Лидеры сельских школ», в Карелии – общественно-педагогическое движение «Ассоциация сельских школ Республики Карелия». Система разрастается в пространственных границах.

Обратим внимание, что субъекты системы непрерывного образования сельских педагогов подчиняются различным ведомствам и/или разным подведомствам (Министерство науки и высшего образования РФ или Министерство просвещения РФ) и уровням управления сферой образования (федеральным или региональным), что актуализирует необходимость межведомственного и внутриведомственного согласования; официально относятся к разным видам непрерывного образования – формального, неформального, информального – и в то же время имеют право расширять свои полномочия в образовательной деятельности, в видовом разнообразии непрерывного образования. Например, помимо образовательных программ формального вида, могут предлагать образовательные программы неформального и информального видов непрерывного образования, что открывает возможность для интеграции ресурсов участников.

В центре регионального пространства непрерывного образования сельского учителя находится структура, берущая на себя добровольно и/или по поручению, например, региональных органов управления образованием, выполнение организационной, координационной и других функций. Эта структура является системообразующим сегментом региональной системы непрерывного образования современного сельского учителя.

В ходе изучения опыта разных регионов РФ (Вологодской, Ивановской, Новгородской, Нижегородской, Орловской, Томской, Ульяновской, Ярославской областей, Красноярского края, Республики Саха и др.) были выявлены две организационные модели региональных систем непрерывного образования сельских учителей.

Первая модель предполагает создание межведомственной или внутриведомственной структуры, которая является относительно независимым самостоятельным сегментом системы непрерывного образования сельских учителей. Основные функции такой структуры – организация и координация действий субъектов системы. Так действует, например, Координационный совет, созданный в Ярославской области.

Основными компонентами данной модели системы являются институт педагогики и психологии Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского (научный центр Российской академии образования, научная лаборатория «Педагогика сельской школы»), Ярославский институт развития образования, Ярославская региональная общественная организации «Лидеры сельских школ», действующие при поддержке Департамента образования Ярославской области.

Вторая модель предполагает добровольное (или по поручению) принятие на себя одним из учреждений региона ответственности за создание и функционирование региональной системы непрерывного образования сельских учителей. В этом случае учреждение-инициатор/организатор создаёт внутреннее структурное подразделение, деятельность которого ориентирована на выполнение организационно-координационных функций, выходящих за рамки основного содержания деятельности учреждения. Выбор данной модели сопрягается рядом обстоятельств: наличием в учреждении специалистов в проблематике сельской школы и непрерывного образования сельских учителей; мотивацией учреждения к усилению позиции в региональной системе образования; наличием или отсутствием данной мотивации у других организаций-участников системы. Примером такой модели является Республика Карелия, где в структуре Петрозаводского государственного университета (ранее Карельская государственная педагогическая академия), создана и функционирует лаборатория теории и практики развития сельской школы.

В основе обеих моделей находится интеграция ресурсов субъектов. В обоих вариантах включаются механизмы сетевого взаимодействия и сотрудничества, важна поддержка органов управления образованием региона и муниципальных отделов образования. Относительно моделей отметим, что они не являются традиционными и обязательными элементами региональной системы непрерывного образования сельского учителя, что позволяет отнести их к разряду нетрадиционных и инновационных.

Организационные условия «запуска» деятельности подструктуры в составе/инфраструктуре образовательного учреждения разделяются на внешние и внутренние.

Внешние условия, с одной стороны, кажутся независимыми от самого учреждения, так как они находятся вне его компетенций и определяются полномочиями структур федерального и регионального уровней. С другой стороны, актуализация внешних условий во многом обуславливается позицией самого учреждения, наличием и/или отсутствием должного авторитета у педагогического образования, например, в учреждениях высшего образования – классических университетах.

К внешним условиям также относятся:

- признание на федеральном, региональном уровнях управления образованием социокультурной направленности (в консенсусе тенденций глобализации и регионализации) непрерывного педагогического образования, необходимости целенаправленной специально организованной подготовки педагогических кадров для сельской школы на всех этапах непрерывного образования;
- своевременность и оперативность информации о запросах, об актуальных и перспективных потребностях региона в педагогических кадрах;
- предоставление большей свободы образовательным учреждениям в определении направлений и профилей подготовки педагогов, в выборе содержания и форм реализации образовательных программ профессионального и дополнительного образования педагогов;
- всемерная моральная, организационная и материальная поддержка образовательных учреждений, взявших курс на обеспечение непрерывного образования учителя современной сельской школы, на целенаправленную профессиональную подготовку и дополнительное профессиональное образование учителя сельской школы.

К внутренним условиям:

- постоянный внутренний мониторинг региональных образовательных

проблем, потребностей и запросов экономики и иных сфер жизнедеятельности региона, различных групп пользователей образовательных услуг: обучающихся (студентов, школьников, дошкольников) и их представителей (родителей), общеобразовательных учреждений и учреждений дополнительного образования региональной системы образования, самих сельских педагогов;

- гибкое и оперативное реагирование образовательной организации на изменения в образовательных потребностях и запросах указанных выше категорий, активная созидательная позиция учреждения в системе образования региона;

- наличие в учреждении некоего «стратегического задела» в виде подготовленных к реализации программ и проектов, а также команд специалистов, способных к быстрой переориентировке, а при необходимости к переподготовке и переквалификации, к освоению и внедрению инноваций;

- создание и функционирование в учреждении инновационных структур – постоянных и временных центров, лабораторий, творческих коллективов учёных и практиков и пр. для решения актуальных региональных проблем/вопросов в области образования, том числе реализуемого в сельской местности;

- формирование и поддержка партнёрских связей учреждения с региональными учреждениями и организациями разных уровней; создание и функционирование сети сотрудничества в разнообразных формах – базовых образовательных организаций, проектных групп, научно-методического сопровождения инновационных (апробационных) площадок, включая сельские. Построение этих отношений на паритетных началах с взаимной пользой субъектов взаимодействия;

- стимулирование как поощрение и поддержка научно-педагогического состава специалистов и обучающихся, иницилирующих и/или участвующих в реализации непрерывного профессионального образования современного сельского учителя.

Наиболее перспективными в формировании и развитии системы непрерывного образования учителей сельских школ и оптимальными в свете осваиваемой позиции («третья миссия», «опорный университет») с учётом ресурсоёмкости представляются учреждения высшего профессионального образования. Три основных аргумента: наличие в вузе научных кадров и высококвалифицированных специалистов; обладание ресурсами для реализации всех этапов и видов непрерывного педагогического образования; более современная и лучше оснащённая материально-техническая база, информационные ресурсы.

Формирование региональной системы непрерывного образования учителя современной сельской школы предполагает реновацию региональной системы непрерывного педагогического образования, то есть привнесение изменений без нарушения целостности конструкции региональной системы образования. Создание и функционирование региональной системы непрерывного образования сельского учителя усложняется наличием ряда междисциплинарных научно-практических проблем. Назовём некоторые из них.

Во-первых, в образовательных программах учреждений образования регионализация, реализация специально организованной подготовки или дополнительного образования учителя современной сельской школы не являются обязательными, представлены самоинициативами вузов, учреждений СПО, учреждений дополнительного образования педагогов.

Во-вторых, стандартизация педагогического образования, с одной стороны, обеспечивает преемственность системы, с другой – ориентирует на единообразие, способствует унификации подготовки педагогов, а необходимость выполнения федеральных требований не мотивирует вузы и учреждения СПО на должный учёт и ориентацию на региональные особенности. Аналогично и система дополнительного педагогического образования (повышение квалификации) сосредоточена на выполнении федеральных требований, порой в ущерб, с нашей точки зрения,

регионализации педагогического образования.

В-третьих, существуют проблемы перехода с этапа на этап непрерывного образования. Например, при переходе с этапа профессиональной подготовки и на этап постдипломного образования распространена практика сразу по окончании образовательного учреждения направлять выпускников вузов и СПО на курсы повышения квалификации – «переучиваться».

В-четвёртых, за последние двадцать лет произошла и продолжается существенная перестройка внутри системы непрерывного педагогического образования (формальное непрерывное образование) на всех этапах и на всех уровнях непрерывного образования педагогов, во всех типах образовательных учреждений профессиональной подготовки и дополнительного профессионального педагогического образования, эффекты которой ещё предстоит оценить. Идёт адаптация к изменившимся условиям.

3.2 Методология проектирования региональных систем непрерывного образования учителя современной сельской школы

В настоящее время проектирование всё более обосновывается в сфере образования (В.С. Безрукова [93], И.А Колесникова [256], О.Г. Прикот [389], и др.) и представляется как культурная форма образовательных инноваций (Т.В. Светенко [426]). Проектированию подлежат образовательные процессы (О.Б. Даутова [181]), система образования в целом и/или её подсистемы (А. Л. Гаврикова и М.Н. Певзнер [373], А.М. Каменский [234], Н.В. Кузьмина [288], и др.), в разрезе регионов, в том числе в образовании, реализуемом в сельской местности (М.В. Груздев [163], А.В. Ефремов [198], Б.А. Куган [285], Е.Е. Сартакова [421] и др.). Проектирование, с одной стороны, широко практикуемая, а с другой – устанавливающаяся категория педагогической науки и осваиваемая технология образовательной практики.

Содержание определения проектирования в сфере образования зависит от предмета и масштаба проектирования, субъектов проектирования, позиции проектировщиков и др. Например, проектирование понимается: как процесс

«выращивания» новых форматов совместной деятельности и общения педагогов и обучающихся, педагогов и сообществ, педагогических объединений; нового содержания, методов и технологий образования, а также педагогического мышления и деятельности (В.А. Болотов [93], А.А. Шогенов [533]); как подготовительная работа, суть которой в продумывании элементов предстоящей совместной деятельности (В.С. Безрукова [93]); как оформление замысла решения педагогической задачи на эмпирическо-интуитивном, опытно-логическом и научном уровнях, в разных аспектах: содержательном, организационно-методическом, материально-техническом, социально-психологическом (В.А. Сластенин [444]); как пошаговое, поэтапное планирование (В.П. Беспалько [98]).

Проектирование базируется на способности человека создавать умозрительные образы деятельностных программ. Данное умение, по мнению И.А. Колесниковой, осуществляется в формах конструирования (непосредственной практической деятельности по производству объекта), моделирования (концептуального замещающего упрощения объекта) и собственно проектирования (теоретического способа создания технических артефактов и объектов иной природы) [256, с. 2]. Как отмечает исследователь, любое действие по изменению образовательных систем соотносится с педагогическими ценностями и смыслами и ориентируется на человека.

Далее предлагается модель проектирования системы непрерывного образования учителя современной сельской школы в разрезе региона (рисунок 9).



Рисунок – 9 Модель проектирования системы непрерывного образования учителя современной сельской школы в разрезе региона

Модель проектирования региональной системы непрерывного образования учителя современной сельской школы (рисунок 9) включает следующие элементы: целевая установка (цель и сущность преобразований), условия и механизмы, субъекты проектирования, алгоритм реализации (Дорожная карта). Ведущие идеи проектируемой региональной системы непрерывного образования учителя современной сельской школы являются результатом анализа традиций и современных тенденций развития образования, теоретико-методологических подходов, отечественного и зарубежного опыта непрерывного образования сельских учителей (глава 1), сконцентрированных и систематизированных в Концепции непрерывного образования учителя современной сельской школы (глава 2).

Содержание основных компонентов модели.

Целевая установка. Стратегическая цель проектирования – формирование и развитие функционально-компетентностной готовности учителя к непрерывному образованию. Тактическая цель заключается в создании региональной системы непрерывного образования учителя современной сельской школы, обеспечивающей достижение стратегической цели. Для этого необходимо произвести определённые преобразования в региональной системе образования: запустить соответствующие механизмы, создать условия для эффективной работы региональной системы непрерывного образования сельского учителя. Важно придать множеству элементов системы образования региона содержательно-организационную целостность, активизировать их, достигнуть целенаправленности, согласованности, последовательности и преемственности в достижении искомой готовности сельских учителей.

Преобразования.

Проектирование региональной системы непрерывного образования учителя современной сельской школы предполагает преобразования в двух аспектах:

- внутренние трансформации – внутри существующей региональной системы непрерывного педагогического образования, а именно его ориентацию (переориентацию) на формирование и развитие функционально-компетентностной готовности сельского учителя к непрерывному образованию как центрального новообразования личности в профессионально-личностном становлении и развитии сельского педагога;

- внешние изменения – инфраструктурные преобразования в существующей региональной системе образования без разрушения целостности её конструкции (реновация).

При проектировании важно ориентироваться на стратегию формирования желаемого будущего (по Г.Б. Баканову) [89], то есть строить позитивный прогноз будущего сельского учительства, сельской школы и села России; опираться на субъектность и активность участников; принимать ситуацию своеобразия социокультурной образовательной ситуации в сельской местности как возможности.

Ориентиры.

Мериторичные (принципиальные, относящиеся к существу дела) ориентиры проектирования региональной системы непрерывного образования учителя современной сельской школы основываются на принципах, сформулированных в концепции непрерывного образования учителя современной сельской школы (ценностная обоснованность, активность и открытость, вариативность и гибкость, самоактуализация и самореализация) и уточняют ряд позиций относительно применения данных принципов в проектировании системы.

Транспарентность. Открытость региональной системы непрерывного образования сельского учителя усиливаем характеристикой транспарентности. Траспарентность – честность, прозрачность, отсутствие секретности, свободный обмен информацией и ресурсами. Здесь обратим внимание на транспарентность, способствующую объединению образовательных организаций-участников для достижения общей цели.

Преобразующая субъектность. Социологами, психологами и педагогами социокультурная модернизация (развитие) образования рассматривается как инструмент социальных изменений. В данном отношении можно согласиться с мнением социолога Н.И. Лапина, что социокультурный подход выясняет сопряжение устойчивого и изменчивого – личности и общества, культуры и социальности [294, с..4]. Отсюда следует, что её основной исполнитель и актор (побудитель и носитель действия) в сельской местности, сельский учитель, должен обладать, с одной стороны, компетенциями, обусловленными и согласующимися с социокультурной образовательной ситуацией села, с другой – преобразующими (меняющими) эту ситуацию. Данным суждением дополняем субъектную позицию сельского учителя и образовательных организаций – компонентов системы.

Многоуровневая интеграция. К наиболее развитой форме интеграции науки и образования относятся гибкие сетевые структуры (инновационные кластеры), которые создаются на основе многосторонних соглашений, объединяют вузы, научные организации, предприятия, фирмы, в том числе негосударственные (Г.И. Герасимов [147]). Процессы интеграции могут осуществляться в рамках наличной, сложившейся и/или специально созданной системы из элементов, ранее не связанных друг с другом (И.В. Абанкина и Т.В. Абанкина [51], А.А. Шогенов [533]). Сложность процессов формирования функционально-компетентностной готовности педагогов к непрерывному образованию предопределяет многоаспектность интеграции, которая представляется:

- разноуровневой, реализуемой через сотрудничество науки (исследовательских институтов и центров, университетов) и разных уровней образования: общего (школ), дополнительного (учреждений дополнительного образования детей и взрослых, учреждений дополнительного профессионального образования), среднего профессионального (колледжей, техникумов) и высшего образования (университетов, институтов);

- разноплановой, объединяющей в разнообразной содержательной деятельности (научной, образовательной, организационной) кадровые, управленческие, информационные, материально-технические ресурсы и обеспечивающей совместную исследовательскую, преобразовательную, контрольно-диагностическую, аналитическую работу;

- внутриведомственной, консолидирующей потенциалы сферы образования – науки и просвещения разного уровня подчинения (федерального, регионального, муниципального); концентрирующей возможности и средства непосредственно внутри учреждения науки и/или образования для активизации и/или участия в интегративных процессах;

- межведомственной, побуждающей, объединяющей и координирующей усилия управлений и учреждений ведомств экономики, сельскохозяйственного производства и бизнеса, культуры, национальной политики, здравоохранения, социальной сферы, а также заинтересованных общественных организаций.

Взаимодополняемость. Для запуска и слаженной работы системы непрерывного образования учителя современной сельской школы необходимы ресурсы, которых может быть недостаточно у одного и одновременно избыточно у другого субъекта региональной системы образования. Возникает потребность в выявлении, учёте, актуализации, взаимообмене ресурсами.

Например, целесообразно использовать возможности и ресурсы высшего образования в выполнении системообразующей функции, потенциальность вузов в реализации позиций актора, модератора, координатора и др. региональной системы непрерывного образования учителя современной сельской школы. Данная идея согласуется с актуальной сегодня «третьей миссией» современного университета (А.А. Попов [384], Р. Murphy, 2012 [578]), в частности, предопределяющей опорным вузам исполнение социально ответственной роли драйвера (драйвер – определяющий фактор) в

обеспечении устойчивого инновационного развития региона (из Программы развития Петрозаводского государственного университета на 2017-2021 гг.).

К мериторичным ориентирам проектирования также относим следующие характеристики региональной системы непрерывного образования современного учителя сельской школы:

- полифункциональность. Предполагается сохранение основных предназначений структур, входящих в систему, при одновременном расширении и распределении их функций;

- сетевое взаимодействие. Предусматривается совместная деятельность субъектов системы в формате сетевого сотрудничества на паритетных началах;

- интегративность. Непрерывное образование сельских учителей осуществляются на основе интеграции ресурсов субъектов системы, во взаимосвязи программ, учебных планов дисциплин на «вертикальном» и «горизонтальном» уровнях;

- преемственность и конгруэнтность (равенство, адекватность друг другу различных элементов). Согласуются стандарты профессиональной педагогической деятельности, стандарты высшего и среднего профессионального образования (педагогического) и программы дополнительного педагогического образования; верифицируются этапы (предпрофессиональное, профессиональное и постдипломное образование) и виды непрерывного образования (формальное, неформальное и информальное образование);

- дифференциация и индивидуализация. Предусматривается возможность проектирования индивидуальных/персонифицированных траекторий и коллективных (командных) траекторий непрерывного образования;

- информатизация. Осваиваются формы дистанционной поддержки системы непрерывного образования сельских учителей; практикуются умения и навыки самообразования с применением компьютерных технологий;

- активность и интерактивность. Приоритет отдаётся активным и интерактивным технологиям образования.

Условия.

Запуск и функционирование региональной системы непрерывного образования учителя современной сельской школы представляется возможным при следующих условиях: социокультурных, организационных, психолого-педагогических, материально-технических, легитимных.

Социокультурные условия: понимание роли и значения сельской школы и сельского учителя в сохранении и достижении устойчивости развития сельских территорий региона; смена ракурса восприятия специфики социокультурной образовательной ситуации на селе с «дефицитарного» на «потенциальный».

Организационные условия: инфраструктурные изменения на региональном уровне – создание и функционирование инновационной структуры регионального значения («точки роста»), обеспечивающей деятельность системы; также с этой целью возможны инфраструктурные изменения в учреждениях и организациях – субъектах региональной системы непрерывного образования сельского учителя.

Информационно-технологические условия: интеграция науки и практики образования в разработке проблематики развития сельской школы, профессионально-личностного становления сельского учителя; создание единого информационного пространства на современной информационно-технологической базе.

Психолого-педагогические условия: целесообразное, гармоничное сочетание традиций и инноваций, исторического и современного контекстов, удобство и комфортность в пользовании, «дружественный интерфейс» (Р. Murphy) системы непрерывного образования сельских учителей.

Дружественный интерфейс (англ. usability – удобство, применимость) – понятие, пришедшее из тезауруса компьютерных технологий, обозначает удобное для пользователя устройство системы; психологически комфортное

состояние при использовании, в нашем случае – возможностей непрерывного образования сельского учителя всеми субъектами региональной системы.

Легитимные условия: нормативно-правовое обеспечение и сопровождение региональной системы непрерывного образования сельских учителей на федеральном, региональном, муниципальном и локальном уровнях, придающее системе легитимность и устойчивость.

Механизмы. Запускают и обслуживают процессы проектирования, создания и функционирования региональной системы непрерывного образования учителя современной сельской школы организационно-управленческие, организационно-инфраструктурные, материально-технологические, психолого-педагогические, нормативно-правовые механизмы.

Организационно-управленческие механизмы: административный ресурс органов управления образованием регионального, муниципального и локального уровней, а также органов управления и руководства научными и образовательными учреждениями, учреждениями и организациями разных видов и уровней других ведомств. Особенность настоящего времени – участие в управлении образованием широкой общественности (профессиональных объединений, некоммерческих организаций; организационно оформленных и неоформленных педагогических, родительских и иных сообществ). Приоритетная позиция отводится механизмам общественно-государственного управления.

Организационно-инфраструктурные механизмы: создание и деятельность в региональной системе образования межведомственной инновационной структуры – «точки роста», являющейся системообразующим сегментом региональной системы непрерывного образования учителя современной сельской школы.

Материально-технологические механизмы: современная материально-техническая база; достаточные и опережающие технические средства, в том числе цифровые; финансовая поддержка региональной системы непрерывного

образования учителей сельских школ.

Психолого-педагогические механизмы: стимулирование как поощрение сельских учителей к непрерывному образованию и поддержка организаторов региональной системы непрерывного образования учителей современной сельской школы.

Нормативно-правовые механизмы: федеральные и региональные законы и программы, документы и распоряжения, легализующие формирование и развитие системы непрерывного образования сельских учителей.

Субъекты. В проектировании, создании и функционировании региональной системы непрерывного образования учителя современной сельской школы принимают участие:

- на региональном уровне – региональные органы управления образованием, региональные институты (центры) развития образования, ВУЗы и учреждения СПО, научные учреждения, региональные общественные профессиональные педагогические объединения;

- на муниципальном уровне – муниципальные отделы управления образованием, муниципальные центры развития образования, муниципальные общественные профессиональные педагогические объединения;

- на локальном уровне – сельские образовательные организации (руководители и педагоги), родительские и иные сельские сообщества.

Субъектность позиции участников проектирования, создания и функционирования региональной системы непрерывного образования сельских учителей предполагает их заинтересованность в развитии сельских территорий региона и современной сельской школы, рефлексию социального и личностно-профессионального значения непрерывного образования сельского учителя и собственного вклада в общее дело, проявление активности и ответственной инициативы.

Дорожная карта.

Проектирование – алгоритмизированный процесс, включающий ряд последовательных стадий: аналитическую, целеполагания, содержательно-

технологическую, рефлексивную. Рассмотрим стадии проектирования в отношении обоснования их содержания и применяемого инструментария – методов, технологий, форм.

Аналитическая стадия. В содержание аналитической стадии включаем: анализ социокультурной образовательной ситуации в сельской местности региона; выявление и соотнесение запросов личности (обучающихся и их родителей, а также самих сельских учителей), государства и сообществ сельской местности региона; ревизию (мониторинг) ресурсов системы непрерывного педагогического образования региона и формирование на её основе банка региональных ресурсов. При этом важно зафиксировать настоящее и актуальное, выявить ресурсы, «лакуны» и разрывы, а также отразить тенденции и потенциальность изменений, то есть предвидеть, предвосхитить актуальное перспективное.

Анализ социокультурной образовательной ситуации в сельской местности региона. Без глубокого и всестороннего анализа социокультурной образовательной ситуации невозможно осуществить поиск нестандартных путей решения проблем комплексного характера, присущих современному состоянию села, сельской школы, сельского учительства. Метод анализа социокультурной ситуации (СКС) – одна из известных социокультурных технологий, используемых при разработке стратегий и моделей развития школьного и других видов образования в сельских районах и населенных пунктах. Метод, разработанный А.М. Цирульниковым, основан на диагностике типов социокультурных ситуаций. Метод анализа СКС, а также технологию социокультурного проектирования в образовании, технологию формирования образовательной сети относим к эффективным и перспективным инструментам в проектировании непрерывного образования учителя сельской школы [513].

В содержание анализа социокультурной образовательной ситуации сельских локальных территорий, муниципальных образований (муниципальных районов) и региона включаются следующие аспекты:

- общая характеристика социокультурной образовательной ситуации: территориально-административная, природно-географическая, культурно-историческая, хозяйственно-экономическая, демографическая, социальная, культурно-национальная;
- спектр проблем территории в контексте образования: экологические, социальные, коммуникативные, управленческие, семейные, духовные, этнокультурные и др.;
- образовательные запросы разных социальных, профессиональных и возрастных групп населения;
- возможности (ресурсы) удовлетворения выявленных запросов системой образования.

А.М. Цирульников предлагает два базовых критерия исследования и выявления типа социокультурной ситуации: 1) локальная культурно-историческая традиция; 2) уровень современного социокультурного фона. В зависимости от выраженности и комбинации сочетаний данных параметров определяются четыре основных типа СКС: «Школа в культурном центре», «Школа в бывшем очаге культуры», «Школа в потенциальном очаге культуры», «Школа в культурной пустыне (вакууме)», а также сложные, комплексные модифицированные ситуации – «Мимикрия культурного центра», «Социокультурный разлом», «Герметическое новаторство», ситуация «неопознанного педагогического объекта» и др. Метод социокультурного анализа позволяет через комбинирование критериев дать ёмкую оценку СКС конкретной территории и на этой основе сделать прогноз, определить перспективы и пути её развития. Территориально-географический диапазон использования технологии применим в различных масштабах региональной системы образования.

При анализе социокультурной образовательной ситуации в сельской местности региона эффективны и такие методы, как SWOT-анализ, PEST-анализ, метод картографии.

SWOT-анализ – метод стратегического планирования, появившийся в менеджменте и управлении бизнесом (автор термина профессор Э. Кеннет (Andrews Kenneth), Гарвард, 1963 год), популярен и в сфере образования. Суть метода заключается в выявлении и оценке внутренней и внешней среды по четырём кластерам. Элементы SWOT-анализа: сильные стороны (Strengths) – преимущества (внутренние); слабости (Weaknesses) – недостатки (внутренние); возможности (Opportunities) – факторы, использование которых создаст преимущества (внутренние); угрозы (Threats) – факторы, которые потенциально могут ухудшить положение (внешние). Процедура SWOT-анализа в общем виде заключается в заполнении таблицы-матрицы, где отражаются и далее сопоставляются сильные и слабые стороны анализируемого явления с возможностями и угрозами [216].

Применение SWOT-анализа позволяет систематизировать имеющуюся информацию и нарисовать определенную и достаточно полную картину о социокультурной ситуации территории, о дефицитах профессиональной деятельности сельских учителей и затем принимать взвешенные решения, касающиеся развития непрерывного профессионального образования учителя сельской школы.

PEST-анализ (иногда обозначают как STEP) – метод, также пришедший в стратегическое проектирование образования из маркетинга. Предназначен для выявления политических (Political), экономических (Economic), социальных (Social) и технологических (Technological) факторов внешней среды, которые влияют на социокультурную ситуацию сельской местности, профессиональную деятельность сельского педагога и, как следствие, на выбор стратегии развития непрерывного профессионального образования учителя сельской школы [425].

Картография, или картирование, – это вариант анализа социокультурной ситуации на основе отображения пространственного расположения, сочетания и взаимосвязи объектов, явлений природы и общества (здесь социокультурной образовательной ситуации в сельской местности). Применение метода

картирования возможно в двух формах: 1) изучения реальных географических карт и 2) создания графического и символического изображения исследуемого явления в виде «карт» – моделей, схем, рисунков [442].

Состав анализируемых источников информации может быть весьма объёмным: исторические документы и факты, действующие документы образования федерального, регионального, муниципального и локального уровней, текущие отчёты и справки о состоянии, мнения разных групп респондентов – руководителей образования, педагогов, родителей и обучающихся, сельских жителей.

Выявление и соотнесение запросов личности (обучающихся и их родителей, сельских педагогов), государства и сообществ сельской местности региона. С целью анализа, соотнесения и согласования образовательных запросов успешно применимы ранее названные методы и технологии, а также опросы, фокус-группы, полевые исследования, научно-педагогические экспедиции, документально-биографические методы и иные. Далее полученную информацию следует обобщить и упорядочить путём структурирования, ранжирования, дифференциации, математической и статистической обработки. Полезно наглядное представление с помощью визуализации (рисунков, диаграмм, компьютерной графики).

Ревизия ресурсов системы непрерывного педагогического образования региона и формирование банка региональных ресурсов. Анализ ресурсов также обнаруживает и «лакуны», то есть недостающие ресурсы, которые необходимо восполнить совместными усилиями. В результате анализа возможностей, потенциалов и ресурсов региональной системы образования целесообразно создать так называемый Банк ресурсов – совокупность средств, находящихся в распоряжении всех субъектов системы и используемых ими в совместной деятельности. Формируется банк (в терминологии финансовой сферы) посредством «пассивных операций», то есть вложений каждого с возможностью пользования всеми участниками.

Стадия целеполагания.

Содержание данной стадии включает определение и конкретизацию целевых ориентиров в оценке их реалистичности, оформление образовательного пространства и организацию межведомственного и внутриведомственного взаимодействия, формирование структуры – системообразующего сегмента системы, определение критериев и показателей (индикаторов) оценки результативности региональной системы непрерывного образования сельского учителя.

Определение и конкретизация целевых ориентиров в оценке их реалистичности. По определению В.А. Сластенина, цель вне зависимости от сложности путей её достижения – «это всегда смоделированный результат ещё не осуществленной деятельности, представленный в сознании как проект реальных количественных и качественных изменений процесса, его отдельных компонентов» [444]. Цель как мысленное, заранее определяемое представление о результатах, качествах и состояниях, которых предполагается достигнуть в результате, представляется в конкретизированных подцелях или задачах, которые «распределяются» между участниками совместной деятельности. Процессы определения целевых ориентиров, выявления участников формируемой системы и оформления среды происходят одновременно или параллельно друг другу.

Неотъемлемой частью проектирования на данной стадии выступает процедура проблематизации, которую И.А. Колесникова обозначает как «ценностное самоопределение в проблемном поле проекта». Суть проблематизации в формировании «внутренней установки на преобразование действительности и положительной мотивации» [256, с. 88], когда важно «не только увидеть в окружающей действительности некое противоречие, но найти и сформулировать на его основе свою проблему, которую было бы интересно решить» [Там же]. Предполагается всестороннее обсуждение ситуации (проблемы, состояния объекта), определение общих целей, уточнение и конкретизация целей каждого участника.

Методы и технологии целеполагания. Построение Древа проблем – ключевой элемент аналитической стадии. Он является источником информации для проведения следующего этапа – анализа и построения Древа целей на данной стадии. Построение Древа – широко известный метод в менеджменте (автор американский учёный Р.Л. Акофф, 1957 год). Это структурированная, построенная по иерархическому принципу (распределенная по уровням) совокупность проблем/целей, в данном исследовании – системы непрерывного образования сельского учителя в масштабе региона. Л.М. Асмолова (Плахова), Г.Р. Латфуллин, Б.Г. Литвак дополняют данную технологию методами построения Древа задач, Древа критериев, Древа решений [79]. Подчеркнём, что разработка Древа целей – это коллективная деятельность, в которую включены потенциальные участники проектируемой системы.

Технологии проектирования – это, прежде всего, технологии диалога и полилога во всевозможных их модификациях, первый из которых дискуссия. Дискуссия – это метод обсуждения и разрешения спорных вопросов. В отличие от обсуждения как обмена мнениями, дискуссией называют обсуждение-спор, столкновение точек зрения в равноправии разных позиций и взглядов. Она возникает, когда перед людьми стоит вопрос, на который нет единого ответа. Результатом её может быть общее соглашение, лучшее понимание, новый ракурс проблемы, совместное решение. Другие эффективные формы целеполагания – это диспут, пресс-конференция, интервью, интервью-диалог, сократов-круг, открытая кафедра и др. Популярны всевозможные ярмарки, презентации, «защиты» идей, где происходит обмен идеями и их представление окружающим и, как следствие, их осознание и присвоение.

Оформление образовательного пространства и организация межведомственного и внутриведомственного взаимодействия. Круг субъектов региональной системы непрерывного образования сельского учителя определяется наличием в региональной системе образования структур,

занимающихся предпрофессиональной и профессиональной подготовкой и повышением квалификации сельских учителей. Прежде всего, это образовательные организации высшего образования и среднего профессионального образования, учреждения дополнительного педагогического образования, а также органы управления образованием регионального и муниципального уровней. Целесообразно привлечение, если таковые есть в регионе, учреждений и организаций, осуществляющих предпрофессиональную педагогическую подготовку: профильные педагогические классы в общеобразовательных учреждениях (школах), летние педагогические школы (детско-юношеские профильные лагеря), волонтерские педагогические отряды и др.

Определение критериев и показателей (индикаторов) оценки результативности региональной системы непрерывного образования сельского учителя. Отбор критериев, количественных и качественных показателей и индикаторов оценки эффективности – важная и непростая часть работы, которая начинается на стадии целеполагания. В рекомендациях специалистов: число как показателей, так и параметров следует минимизировать, а процедура оценивания должна быть простой. Отсюда возникает требование: показатели должны быть понятными, конкретными и доступными для измерения.

Для оценки социальных объектов и процессов П.Д. Павленок разделяет показатели на «качественные, которые фиксируют определенные свойства, и количественные – меру их выраженности, развития» [367]. В практике оценивания широко применяются индикаторы. В общественных науках под индикатором понимаются доступные наблюдению и измерению характеристики изучаемого объекта, позволяющие судить о других его характеристиках, недоступных непосредственному исследованию. Среди показателей оценивания индикатор является наиболее конкретным, стремящимся к выражению в фактах, в цифрах, в процентах и др. метрических единицах, в то же время он может быть не явным, а косвенным, не прямым, а

опосредованным показателем. Относительно определения критериев показателей и индикаторов оценки результативности системы непрерывного образования учителя современной сельской школы отметим, что она должна рассматриваться с двух точек зрения, тесно связанных между собой: социальной и индивидуально-личностной. Необходима разработка критериальной базы оценки: функционально-компетентностной готовности сельского учителя к непрерывному образованию и результативности произведённых изменений в региональной системе непрерывного образования учителей сельских школ.

Содержательно-технологическая стадия. Данная стадия является самой длительной и трудоёмкой, собственно здесь сосредоточена основная деятельность по достижению цели. Основные направления содержательно-технологической стадии:

- Научно-методическое сопровождение и поддержка непрерывного образования учителя современной сельской школы.
- Программное обеспечение разных уровней непрерывного образования сельского учителя.
- Выявление, описание и распространение региональных, российских, зарубежных успешных практик полифункциональной деятельности и непрерывного образования сельских учителей.
- Мотивация и стимулирование непрерывного образования учителя современной сельской школы.
- Организация и поддержка социально-педагогического партнёрства, системного сотрудничества в непрерывном образовании сельского учителя.

Сопровождение и поддержка предполагают участие и соучастие, готовность быть рядом, следовать за субъектом, сопутствуя в его индивидуальном и коллективном продвижении. Сопровождение непрерывного образования сельских учителей на практике направлено:

- на компоненты процесса непрерывного образования сельских учителей, т.е. сопровождаются и поддерживаются процессы, значимые для их профессионально-личностного становления, формирования и развития функционально-компетентностной готовности;

- на сельские школы (непосредственно и адресно), их педагогические коллективы и сельских учителей;

- на иные сегменты системы непрерывного образования учителя сельской школы в смысле обеспечения их функционирования, развития и согласования друг с другом.

По форме это может быть включённое наблюдение с последующими рефлексией и анализом, консультирование, опосредованное и непосредственное участие в образовательной, социально-педагогической, инновационной и других видах деятельности сельских учителей.

Научно-методическое и организационное сопровождение и поддержку понимаем как виды педагогического сопровождения и поддержки и как комплекс мер способствования профессиональному становлению и развитию сельского учителя в научно-методическом плане, например, в приобщении к психолого-педагогическому знанию, в освоении новых средств, приемов и технологий обучения, в самосовершенствовании и самообразовании.

Направления данной стадии реализуются в совместной деятельности (взаимодействие, сотрудничество) субъектов системы непрерывного образования сельских учителей. Общими признаками совместной деятельности, взаимодействия и сотрудничества являются: соприсутствие участников во времени и в пространстве, что позволяет им непосредственно контактировать, обмениваться действиями, информацией; общая цель, представленная в виде желаемого результата деятельности, отвечающего интересам всех и потребностям каждого из участников; наличие организационных и управленческих структур, наделенных полномочиями и обязанностями на основе их распределения между участниками; разделение содержания деятельности между участниками, обусловленное характером

цели, наличием ресурсов и условий ее достижения, уровнем квалификации исполнителей.

На практике совместная деятельность, взаимодействие и сотрудничество могут осуществляться на разных уровнях и в разных формах, соответственно, они могут быть описаны в зависимости от сложности, содержательности, слаженности, ёмкости, степени включенности и взаимовлияния субъектов деятельности и иных показателей.

Рефлексивная стадия. На данной стадии производится оценка функционально-компетентностной готовности сельских учителей к непрерывному образованию и оценка результативности произведённых системных изменений в системе непрерывного образования сельских учителей региона; осуществляются рефлексивный анализ и прогноз следующего цикла в развитии региональной системы непрерывного образования учителя современной сельской школы.

Необходимо отметить связь рефлексивной стадии с аналитической стадией и стадией целеполагания, поскольку от того, насколько полноценно была осмыслена диагностическая информация, верифицированы запросы, определены реалистичные цели, подобраны релевантные критерии, показатели и индикаторы, зависит целесообразность работы и данной завершающей стадии.

Оценка результативности произведённых системных изменений в непрерывном образовании сельских учителей региона.

В широком смысле оценка понимается как результат и как процесс. Как процесс она представляет собой оценивание – определение соотношения реальных результатов с планируемыми целями и задачами. Оценивание должно быть диагностическим, выявляющим проблемы и затруднения, а также прогностическим, т.е. позволяющим наметить пути и найти способы их преодоления (В.П. Беспалько [98], И.А. Зимняя [208], А.И. Кузьмина [287; 288], А.К. Маркова [314] и др.). Оценка как результат оценивания должна

обладать рядом характеристик, среди которых: объективность, точность, надежность, оперативность (своевременность) и др.

Понятие «эффективность» в общем смысле означает способность выполнять деятельность и достигать необходимого или желаемого результата с наименьшей затратой времени и усилий. Эффективность понимается и как результативность процесса, операции, проекта, определяемая в отношении эффекта результата к затратам, обеспечившим его получение. Рядом исследователей под эффективностью подразумевается следствие как результат деятельности и допускается совмещение понятий «эффективность» и «результативность».

Перевод понятия «результативность» в контекст непрерывного образования современного учителя сельской школы означает, что необходимо получить ответы на следующую группу вопросов относительно достигнутых эффектов:

- социальных. Способствовали ли произведённые системные изменения в непрерывном образовании учителя сельской школы реальным улучшениям в социокультурной образовательной ситуации в сельской местности? Если «да», то каким?

- связанных с профессионально-личностным становлением сельского учителя. Способствовали ли произведённые системные изменения в непрерывном образовании учителя сельской школы реальным улучшениям в профессионально-личностном становлении сельского учителя? Какие актуальные знания, умения, навыки были освоены? Какие компетенции были сформированы, усовершенствованы, развиты? Какие качества личности были актуализированы, а следовательно, проявлялись и изменялись в процессе непрерывного образования? Были ли созданы условия для самореализации личности?

- организационных. Как, насколько, в какой форме осуществлялось взаимодействие субъектов системы непрерывного образования сельского

учителя? Расширился ли круг его участников? Насколько оно было качественным, взаимно полезным, обогащающим и др.

Другая группа вопросов в определении результативности системы непрерывного профессионального образования учителя сельской школы связана с затратами и условиями деятельности: мотивационными, организационно-педагогическими, нормативно-правовыми, кадровыми, материально-техническими, научно-методическими, финансовыми, информационными и другими:

- Какие были созданы условия? Какие – нет? Насколько они способствовали или не способствовали достижению планировавшихся результатов?

- Соизмеримы ли затраты с полученными результатами? Насколько?

Рефлексия и рефлексивная оценка. Значительный вклад в разработку психолого-педагогического понимания рефлексии внесли Б.З. Вульфов [137], И.А. Зимняя [208], Ю.Н. Кулюткин [290], И.Н. Семенов [434], В.Д. Шадриков [520] и др.

В.Д. Шадриков определяет рефлекссию как «способность узнавать, способность познавать, отражать самого себя в психических проявлениях». Рефлексия, как считает учёный, осуществляется психическими процессами, *обращёнными* на самого себя [520, с. 153-155]. Рефлексивные способности педагога он относит к разряду базовых профессиональных компетенций.

В соответствии с экзистенциальным подходом к определению И.Н. Семенов трактует рефлекссию как «смысловое обращение к свершившемуся и содеянному» при одновременном понимании человеком предстоящего – «ситуации и себя в ней, для смыслового извлечения из этого уроков в целях перестройки поведения и деятельности, а также для проектирования своего будущего» [434]. Такое обращение, как способность посмотреть на себя «со стороны» и «изнутри» не только по итогам, но и в ходе деятельности, осуществляется путём использования разнообразных рефлексивных технологий (В.П. Беспалько [98]) и/или рефлексивной

технологии, объединяющей различные рефлексивные практики (С.С. Кашлев [241]).

Рефлексивная оценка приобретает двухуровневую двухвекторную обращённость, делает цикл проектирования не завершённым и окончательным, а стартовым и зачинающим следующий цикл проектирования (корректировки и совершенствования) непрерывного образования учителя современной сельской школы.

Выводы по третьей главе

Результаты теоретического анализа литературы, проектно-программной документации, практики образования в проблематике проектирования региональной системы непрерывного образования сельского учителя привели к следующим обобщениям:

Регионализация образования, понимаемая как ведущая тенденция социокультурной модернизации образования, означает перенос акцента реформирования в регионы и региональные системы образования; ориентацию региональной системы образования на региональные потребности и учёт своеобразия социокультурной образовательной ситуации в сельской местности региона; создание и функционирование в системе образования региона региональной системы непрерывного образования учителя современной сельской школы.

Методология проектирования региональной системы непрерывного образования учителя современной сельской школы опирается на совокупность теоретических подходов, положений концепции непрерывного образования учителя современной сельской школы. Проектирование региональной системы непрерывного образования учителя современной сельской школы, рассматриваемое как конструирование изменений в региональной системе образования для достижения стратегической цели (функционально-компетентностная готовность учителей современной сельской школы к непрерывному образованию) через осуществление тактической цели

(создание региональной системы непрерывного образования сельского учителя), предусматривает внутренние и внешние трансформации региональной системы непрерывного педагогического образования, суть которых в реновации системы – её улучшении и совершенствовании без нарушения целостности.

Проектирование региональной системы предполагает преобразования в предпрофессиональной и профессиональной подготовке, в дополнительном образовании и самообразовании сельского учителя с сохранением конструкции существующей региональной системы непрерывного педагогического образования.

Мериторичные ориентиры – принципиальные положения проектирования региональной системы непрерывного образования учителя современной сельской школы: полифункциональность (сохранение основных предназначений структур, включённых в систему, при одновременном расширении и распределении их функций); сетевое взаимодействие (совместная деятельность в сотрудничестве); интегративность (осуществление предпрофессиональной и профессиональной подготовки, дополнительного образования сельских учителей на основе интеграции ресурсов субъектов сети, во взаимосвязи программ, учебных планов дисциплин на вертикальном и горизонтальном уровнях); преемственность и конгруэнтность (соответствие стандартам профессиональной педагогической деятельности и стандартам высшего и среднего педагогического образования; согласованность этапов, уровней и видов непрерывного педагогического образования); дифференциация и индивидуализация (проектирование индивидуальных/персонифицированных траекторий и коллективных, командных траекторий); информатизация (дистанционная поддержка системы непрерывного образования сельских учителей, формирование навыков самообразования с применением компьютерных технологий); активность и интерактивность (приоритет активных и интерактивных технологий обучения).

В ходе исследования были определены условия и механизмы проектирования непрерывного образования современного учителя сельской школы.

Выявлены следующие условия: социокультурные (понимание роли и значения сельской школы и сельского учителя в сохранении и достижении устойчивости развития сельских территорий региона; смена ракурса восприятия специфики социокультурной образовательной ситуации на селе с «дефицитарного» на «потенциальный»); организационные (инфраструктурные изменения на региональном уровне); информационно-технологические (интеграция науки и практики, создание единого информационного пространства); психолого-педагогические (сочетание традиций и инноваций, исторического и современного контекстов, удобство и комфортность в пользовании); легитимные (нормативно-правовое обеспечение и сопровождение).

К механизмам отнесены: организационно-управленческие (административный ресурс и государственно-общественное управление); организационно-инфраструктурные (межведомственная инновационная структура); материально-технологические (материально-техническая база, технические средства, финансовая поддержка); психолого-педагогические (стимулирование и поддержка); нормативно-правовые (федеральные и региональные законы и программы, документы и распоряжения).

Системообразующим элементом региональной системы непрерывного образования учителя современной сельской школы выступает инновационная структура – системообразующий сегмент, обеспечивающий реализацию научно-методической, образовательной, направляющей, организационной и координационной функций, сопровождение и поддержку формирования и развития функционально-компетентностной готовности к непрерывному образованию будущих и действующих сельских учителей.

Выявлено, что наибольшими возможностями в реализации этой деятельности обладают учреждения высшего педагогического образования,

что объясняется сосредоточением в вузе квалифицированных научно-педагогических кадров, представленностью и потенциальностью развития всех этапов и видов непрерывного профессионального педагогического образования.

Проектирование региональной системы непрерывного образования учителя современной сельской школы осуществляется через реализацию последовательных стадий.

Аналитическая стадия – анализ социокультурной образовательной ситуации в сельской местности региона; выявление и соотнесение запросов личности (обучающихся и их родителей, сельских учителей), государства и сельских сообществ; ревизия ресурсов системы непрерывного педагогического образования региона, формирование банка ресурсов.

Стадия целеполагания – определение целевых ориентиров в оценке их реалистичности; организация межведомственного взаимодействия, оформление образовательного пространства, формирование структуры – системообразующего сегмента системы; определение критериев и показателей (индикаторов) оценки результативности системы непрерывного образования сельского педагога.

Содержательно-технологическая стадия – научно-методическое и организационное сопровождение и поддержка непрерывного образования сельских педагогов; программное обеспечение разных уровней непрерывного образования сельских учителей; популяризация успешных региональных, российских и зарубежных практик непрерывного образования учителей сельской школы, их диссеминация; мотивирование и стимулирование непрерывного образования; мероприятия и события, сценарии включения и форматы непрерывного образования сельских учителей в системе непрерывного образования: коллективные, в том числе командные, траектории и индивидуальные/персонифицированные траектории.

Рефлексивная стадия – оценка функционально-компетентностной готовности учителей к непрерывному образованию и эффективности

произведённых изменений в непрерывном образовании сельских учителей региона; рефлексивный анализ и прогноз следующего цикла в развитии региональной системы непрерывного профессионального образования учителя сельской школы.

ГЛАВА 4. ТЕОРЕТИКО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ РЕГИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ УЧИТЕЛЯ СОВРЕМЕННОЙ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ

В четвертой главе представлены результаты диагностического исследования социально-педагогических проблем в непрерывном образовании учителей современных сельских школ северо-западных регионов России и Республики Карелия, описание опытно-экспериментальной работы и оценка результативности региональной системы непрерывного образования учителя современной сельской школы Республики Карелия.

4.1 Диагностическое исследование социально-педагогических проблем в непрерывном образовании учителей современных сельских школ регионов

География диагностического исследования социально-педагогических проблем в непрерывном образовании учителей современных сельских школ включает Владимирскую, Ивановскую, Кировскую, Нижегородскую, Новгородскую, Ульяновскую, Ярославскую области, Республику Карелия. Особое внимание уделено Республике Карелия, как основной базе, где проводились формирующий и контрольный этапы опытно-экспериментальной работы.

Выборка регионов осуществлялась с учётом близости географического расположения, сходства природно-климатических и социально-экономических условий. Важным основанием в определении состава респондентов стало наличие в регионах структур (центров, лабораторий и др.), осуществляющих исследования и научно-практическую деятельность по проблематике развития образования на селе и современной сельской школы, непрерывного образования сельского учителя. Регионы-респонденты являлись участниками всероссийских и межрегиональных исследований, что позволило расширить информационную базу и провести сравнение с данными нашего исследования.

Согласно Федеральному закону «Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации» от 06.10.2003 N 131-ФЗ (ред. от 29.12.2020) к сельским относятся: муниципальные районы, объединяющие сельские поселения; сельские поселения – один или несколько объединенных общей территорией сельских населенных пунктов; населённые пункты – посёлки, села, станицы, деревни, хутора и другие населенные пункты. Главные признаки в определении категории «сельское поселение» – расположение вне городских поселений и трудозанятость населения в сельскохозяйственной и агропромышленной сфере. Кроме того, использовалась классификация сельских поселений по численности сельского населения: крупные сельские поселения (свыше 5 тысяч человек); большие сельские поселения (от 1 тысячи до 5 тысяч человек); средние сельские поселения (от 200 человек до 1 тысячи человек); малые сельские поселения (менее 200 человек). Крупные сельские поселения в выборке регионов-респондентов составляют от 3% до 5%, средние – 50-60%; малые – 30-40% от общего числа сельских поселений.

По данным переписи 2010 года на центральные и северо-западные регионы РФ приходится наибольшее число сельских населенных пунктов с числом жителей не более 10 человек и без постоянных жителей (около 80 %), в 12,7% сельских населённых пунктах постоянное сельское население отсутствует. Происходит рост численности населения в больших сельских поселениях: 2010 г. – 33 % от общего количества сельских жителей, 2019 г. – более 36%. Идёт расслоение и поляризация сельских населенных пунктов: средние и мелкие поселения теряют население, а крупные и большие приобретают. В среднем сельское население регионов составляет от 20% до 30% от общего числа жителей регионов. Самая высокая плотность населения в Ярославской области (34,34 чел./км²), самая низкая – в Республике Карелия (3,42 чел./км²). Во всех регионах зафиксированы демографические изменения: миграция сельского населения в города и более крупные сельские поселения,

сокращение общего числа сельских жителей, в том числе детского населения, падение рождаемости и рост смертности [339].

Сокращение числа сельских школьников иллюстрирует пример Республики Карелия (рисунок 10).



Рисунок 10 – Динамика численности сельских школьников Республики Карелия с 2001 г. по 2019 г. (по данным ежегодных отчётов Министерства образования Республики Карелия)

По данному показателю другие регионы имеют сходную динамику.

Население регионов многонациональное по составу: представлены более 100 национальностей, с преобладанием русской национальности – от 82% до 96% (Орловская, Ярославская области). Значительно представительство татар, мордвы и чувашей (Ивановская, Нижегородская области). Республика Карелия является территорией компактного расселения малых коренных этносов – карелов, финнов и финнов-ингерманландцев, вепсов, которые все вместе составляют менее 9% населения региона [228; 411].

Сельское хозяйство в регионах представлено растениеводством и животноводством, молочно-мясным производством, рыбоводством и рыболовством. Население в сельской местности регионов также занято в

лесном хозяйстве (Ивановская и Новгородская области, Республика Карелия), в горнодобывающей промышленности (Республика Карелия). Во всех регионах идёт становление туристического бизнеса, в том числе сельского туризма. Общее состояние сельскохозяйственной и агропромышленной сферы специалистами и сельским жителями оценивается как неудовлетворительное (кризисное). Доктор экономических наук П.В. Дружинин выявил следующую закономерность в пространственном развитии регионов: чем дальше расположение поселения от локальной «активной зоны» (социально-экономического центра), тем быстрее снижается численность его населения [192]. В оценках сельских учителей, полученных в результате межрегиональных исследований 2003г. и 2014-2015 гг., работают в районах ограниченных социально-экономических возможностей – 57,8% опрошенных в 2003г. и 40,3% в 2014–2015гг., в социально-депрессивных – соответственно 16,4 и 28,6%, в районах относительной социально-экономической стабильности – 19,5 и 18,2%. Только 2,4% респондентов 2003 г. и 1,3% участников второго исследования оценивают состояние своего района как благополучное [371; 372].

Специалисты в сфере экономики, национальной политики и образования едины во мнении, что образовательный потенциал региона является важной составляющей инновационного развития, что наличный уровень образования населения определяет насколько реализован человеческий капитал и какова эффективность региональной системы образования. Формирование образовательного потенциала региона предшествует созданию его экономического потенциала (О.В. Поташева, С.В. Тишков) [386].

В настоящее время существуют разные типологии сельских поселений, в основу которых заложены критерии, комплексно рассматривающие и учитывающие факторы экономики, культуры, социальной сферы и образования села. Критерии определения типа социокультурной ситуации (локальная культурно-историческая традиция; уровень современного социокультурного фона), предлагаемые А.М. Цирульниковым, позволяют

определить четыре основных типа поселений: «культурный центр», «бывший очаг культуры», «потенциальный очаг культуры», «культурная пустыня». Социально-экономическая и социокультурная обусловленность положена в основу типологии поселений и сельских школ М.П. Гурьяновой [172], социально-педагогические проблемы сельского населения и сельских детей – типологии населённых пунктов в авторстве Т.П. Сеппянен [436].

Типы сельских поселений, характерные для исследуемых регионов.

1. Поселения с развитой социальной структурой, которые отличает наличие и функционирование производственных предприятий, социальных объектов, учреждений образования и культуры. Образ жизни сельский, но постепенно обогащающийся достижениями современной цивилизации. В укомплектованных образовательных учреждениях реализуется как общее, так и дополнительное образование. Обычно такие поселения являются муниципальными (районными) центрами. Для них характерны двусторонние миграционные потоки: убытие местного населения в города и пополнение состава населения за счёт прибывающих из более мелких сельских населённых пунктов.

2. Поселения, расположенные на относительно небольшом расстоянии от городов и/или на федеральных трассах, железной дороге, т.е. находящиеся в зоне транспортной доступности для трудоузанности сельских жителей и близости социальных учреждений. В таких поселениях пересекаются сельская культура и индустриальная культура. Пригородные школы находятся в состоянии жёсткой конкуренции с городскими школами и учреждениями дополнительного образования. Миграционные потоки также двусторонние: местное население пополняет городское, а городское прибывает на постоянное проживание в поселение, также переезжают сюда и жители из меньших сел и деревень.

3. Поселения с частично представленной социальной инфраструктурой и с отсутствием стабильности в производственной сфере в виде фермерства или мелкого производства. Значительная часть населения находится в поиске

постоянной работы, популярна «вахтовая» трудозанятость с регулярными отъездами из семьи одного или обоих родителей. Отсутствуют учреждения культуры, труднодоступно медицинское обслуживание. Образовательные учреждения таких поселений малочисленные, часто малокомплектные, с объединением в одном учреждении общего школьного и дошкольного образования. Происходит миграция трудоспособного населения в города или в более крупные поселения.

4. Поселения, в которых отсутствуют производство и социальные учреждения. Обычно это малочисленные населённые пункты, основное население которых составляют пенсионеры. Немногочисленные местные школьники (иногда и дошкольники) находятся на ежедневном подвозе в ближайшую школу или проживают в пришкольных интернатах.

Характеристики типов сельских поселений отражают зависимость социокультурной образовательной ситуации сельского поселения от состояния его экономико-производственной сферы, констатируют неустойчивость ситуации.

Следствием сокращения детского населения в сельской местности в течение двух последних десятилетий является уменьшение количества сельских общеобразовательных учреждений. В рамках оптимизации расходов в бюджетной сфере произошли изменения сети образовательных учреждений в сельской местности всех регионов-респондентов. Например, в Нижегородской области в 2009 году было закрыто 96 общеобразовательных школ и сокращено 1390 учителей; во Владимирской – 94, с сокращением более 1000 педагогических работников.

Динамику сокращения количества сельских общеобразовательных учреждений в Республике Карелия демонстрирует рисунок 11.



Рисунок 11 – Динамика изменений количества сельских образовательных учреждений Республики Карелия с 2001 г. по 2019 г. (по данным ежегодных отчётов Министерства образования Республики Карелия)

Несмотря на снижение количественных показателей, сельские образовательные учреждения в системе общего образования регионов составляют более половины (в среднем 52%), а сельские педагоги – более 60% от общего числа. Продолжающийся процесс объединения, укрупнения сельских образовательных организаций, сопряжённый с филиализацией и/или ликвидацией сельских малочисленных школ, повлёк за собой создание новых моделей образовательных организаций. Рейтинг видов/моделей сельских образовательных учреждений по данным наших исследований: школа – социокультурный центр села (49,4%), школа с ежедневным подвозом обучающихся (48,1%); школа с группами дошкольного образования или школа – детский сад (35,1%); школа полного дня (16,9%); школа с пришкольным интернатом (7,8%); школа с филиалами (2,6%); школа, реализующая программы профильного обучения (1,3%) [169; 372].

Проведённые исследования показывают, что в регионах постепенно утрачивается положительный опыт конца 90-х – начала 2000-х гг. Так, из системы образования Республики Карелия ушли:

- начальное профессиональное образование на базе сельской школы, ориентирующее на профессии в агросфере, лесном хозяйстве, социальной и культурной сферах жизни на селе (Пряжинская средняя школа, Эссойльская средняя школа Пряжинского района и др.);

- виды/модели сельских образовательных организаций «Школа – лесная академия» (Гирвасская средняя школа Кондопожского района, Заозерская средняя школа Прионежского района и др.), «Школа – сельскохозяйственная ферма» (Коткозерская средняя школа Олонецкого района, Шуйская средняя школа Прионежского района и др.);

- трудовое воспитание сельских школьников через деятельность ученических производственных бригад, пришкольных учебно-опытных участков, которые в конце 90-х годов имели более 90% сельских школ РК. Последние в настоящее время представлены частными случаями работы учителей-энтузиастов старшего поколения (средняя школа пос. Мелиоративный Прионежского района, Святозерская основная школа Пряжинского района).

В системе общего образования на селе появились должности, обеспечивающие федеральные требования в части федерального компонента образовательных программ, безопасности образовательного процесса: «руководитель филиала образовательного учреждения (организации)», «учитель учебного предмета «Основы религиозных культур и светской этики»», «модератор школьного сайта», «техник (инженер) по обслуживанию и ремонту аппаратуры», «охранник». Одновременно и повсеместно происходит сокращение должностей, обеспечивающих потребности в социально-педагогической, коррекционно-развивающей помощи обучающимся (учитель-логопед, педагог-психолог, социальный педагог), в трудовом образовании и воспитании детей (руководитель школьного учебно-опытного участка, организатор учебно-производственной бригады и др.).

Многочисленные изменения в образовательных организациях обусловили появление новых социально-педагогических проблем, решать которые призвана сельская школа и сельские учителя.

Расширение ежедневного подвоза обучающихся выявило не только проблему дополнительного образования и организации досуга учащихся в деревнях и сёлах, удалённых от школы, но и постепенное размывание системы воспитательной работы школы, так как часть детей не может полноценно участвовать в школьных внеклассных мероприятиях. В сельских школах обозначилась проблема воспитательной работы с детьми, проживающими в пришкольных интернатах.

Такие специфические особенности работы сельских образовательных организаций, как небольшая наполняемость классов (более 80% образовательных организаций на селе имеют наполняемость школьного класса менее 15 обучающихся в классе-комплекте), в связи с экономией средств привели к объединению классов на всех уровнях общего образования – с 1-го по 11-й. Реализация образовательных программ разных классов во время одного урока поставила сельского учителя перед необходимостью разрабатывать, осваивать методики преподавания и технологии обучения учащихся в разновозрастной группе.

В современных сельских образовательных организациях регионов становится нормой совмещение нескольких должностей руководителями и учителями. В общем образовании в сельской местности представлены избыточно широкий спектр дополнительных обязанностей руководителей и педагогов образовательных организаций, работа в сельской образовательной организации учителей из других школ, а также учителей, живущих в городе, как вынужденные варианты решения проблемы существующих в школах вакансий и трудоустройства высвободившихся педагогов.

Для сельских образовательных организаций регионов характерны следующие кадровые проблемы: фактическая нехватка кадров учителей-предметников и специалистов, способных преподавать смежные учебные

дисциплины и выполнять дополнительные функции, обусловленные отсутствием специалистов; повышенная учебная нагрузка у одних педагогов в полных школах (значительно больше ставки, вплоть до двух ставок) и сокращение учебной нагрузки у других педагогов в малочисленных школах; работа педагогов-неспециалистов; работа педагогов по совместительству; выбытие педагогов непенсионного возраста; отсутствие пополнения педагогических кадров за счет молодых специалистов.

Современной социокультурной образовательной ситуации в сельской местности регионов свойственны:

- сокращение численности учащихся сельских школ;
- объединение, укрупнение сельских образовательных организаций, в том числе через реорганизацию (фактически ликвидацию) малочисленных школ;
- расширение масштабов организации ежедневного подвоза учащихся (почти 50 % сельских школ осуществляют ежедневный подвоз обучающихся);
- трудности психологической адаптации детей из отдалённых деревень к условиям новой школы;
- многопредметность учителей сельской школы при малом количестве часов учебной нагрузки у одной части и сверхнагрузке у другой части педагогических коллективов (13% сельских учителей ведут от 2-х до 4-х предметов дополнительно, не по своей основной специальности).

Вышеназванные обстоятельства неоднозначно влияют на качество образовательной деятельности сельской школы – преподавания и обученности, воспитания и воспитанности, социализации и социализированности сельских школьников.

В системах образования перечисленных регионов в настоящее время представлены все уровни профессионального педагогического образования и дополнительного педагогического образования. Учреждения среднего профессионального образования (СПО) – педагогические колледжи и педагогические техникумы – реализуют образовательные программы по

разным педагогическим специальностям и образовательные программы дополнительного педагогического образования.

Разноуровневые образовательные программы высшего образования по направлению «Педагогическое образование» (бакалавриат, специалитет и магистратура), а также образовательные программы дополнительного педагогического образования осуществляют учреждения:

- классические университеты, имеющие разные статусы – Владимирский государственный университет имени А.Г. и Н.Г. Столетовых (региональный опорный), Вятский государственный университет (опорный), Нижегородский государственный университет имени (национальный исследовательский; филиал в Арзамасе, ранее, Арзамасский государственный педагогический институт имени А.П. Гайдара), Институт непрерывного педагогического образования Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого (региональный опорный), Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева (региональный опорный). Статусы университетов определяют ориентацию вузов на запросы региональной системы образования;

- высшие педагогические образовательные учреждения, сохранившие самостоятельность после реорганизации системы педагогического образования в 2012-2014 гг. – Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина, Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова, Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского.

Дополнительное педагогическое образование в регионах осуществляют государственные учреждения – институты развития образования – преемники ранее действовавших институтов повышения квалификации работников системы образования. Институты реализуют программы повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров региона.

В ходе нашего исследования осуществлялось знакомство и изучение теоретических и практических наработок учёных и специалистов из названных ранее и из других регионов России, известных многолетней целенаправленной и системной разработкой проблем образования в сельской местности. Эти учреждения входят в региональные системы образования и по своему прямому назначению реализуют профессиональную подготовку, дополнительное профессиональное и постдипломное образование педагогических кадров для региона, включая сельских учителей. Кроме «прямых обязанностей», как показывает опыт, они осуществляют разные формы предпрофессиональной подготовки (профильные лагеря «Соколёнок» и «Комсорг» в Костромской области), практикуют неформальные и информальные варианты обеспечения непрерывного образования педагогов (слёты школ-инновационных площадок в Кировской области). Анализ теоретических работ, практических наработок, анкетирование и беседы при личных встречах с руководителями соответствующих структурных подразделений позволяют создать определённое представление о современных практиках в регионах РФ.

Выявлено, что в настоящее время в разных субъектах страны вопросами непрерывного образования учителей современной сельской школы занимаются различные учреждения – компоненты систем непрерывного педагогического образования регионов:

- классические университеты (Арзамасский филиал Нижегородского университета, Вятский государственный университет, Новгородский государственный университет, Орловский государственный университет, Северо-Восточный федеральный университет);
- педагогические вузы (Томский государственный педагогический университет, Ярославский государственный педагогический университет);
- институты развития образования (институты развития образования Владимирской, Ивановской, Ульяновской областей, Красноярский краевой институт развития образования).

В инфраструктурах данных учреждений созданы и функционируют особые подструктуры – лаборатории и/или центры, предназначенные для научной, методической, организационно-педагогической поддержки развития социокультурной образовательной ситуации на селе, современной сельской школы, непрерывного образования сельского учительства. Обобщённые результаты изучения опыта соответствующих учреждений девяти регионов РФ представлены в Приложении 2.

Опыт регионов, прежде всего, указывает на общую установку инновационных структур учреждений – ориентацию деятельности на социокультурную модернизацию в консенсусе современных тенденций развития образования и регионализации с учётом социокультурного своеобразия сельской местности своего региона, специфики профессиональной деятельности учителя в сельской школе и сельском социуме. Разрабатываются разные вопросы и проблемы образования на селе.

Научно-исследовательская лаборатория сельской школы Орловского государственного университета имени И.С. Тургенева, осуществляет научное сопровождение инновационной деятельности нескольких десятков сельских школ региона и их учителей; обобщает и популяризирует их успешные социально-педагогические практики работы с детьми и семьями в сельских поселениях. В опыте лаборатории проведение проблемных семинаров, научно-практических конференций подготовка к публикации и издание лучшего опыта сельских учителей (руководитель Г.Е. Котькова, д.п.н., проф.) [292];

Межрегиональная научная лаборатория «Педагогика сельской школы» Ярославского ГПУ им. К.Д. Ушинского, в научно-практической разработке которой Концепция развития сельской малочисленной школы Ярославской области, субъектно-ориентированные технологии дополнительного образования сельских детей, подготовки и профессиональной деятельности сельского учителя и многое другое. Лаборатория работает в тесном сотрудничестве с Ярославским институтом развития образования и

Ярославской региональной общественной организацией «Лидеры сельских школ», пользуется большим авторитетом в образовательном пространстве региона. В настоящее время лаборатория расширила границы деятельности и влияния за пределы области, став межрегиональной. Высокая эффективность лаборатории, по словам её руководителя, достигается благодаря согласованности совместной научно-практической работы учёных и сельских учителей-практиков, поддержке управления региональной системой образования и вуза.

Лаборатория методологии и технологии коллективного способа обучения Красноярского краевого института развития образования много лет организует и проводит экспериментальную и инновационную деятельность по освоению сельскими учителями края системы коллективного обучения (КСО) по индивидуальным образовательным программам обучающихся, по апробации инновационных моделей организации обучения в сельской школе (не классно-урочная, нефронтальная) и др. Влияние и авторитет лаборатории подтверждается недавней разработкой стратегического документа регионального значения «Концепция развития школьного обучения в сельских муниципальных районах Красноярского края» и лидирующей ролью лаборатории в реализации данной концепции во взаимодействии с краевым управлением образования.

Научная лаборатория научной школы Н.Д. Неустроева Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова реализует научно-исследовательские и образовательные проекты в проблематике интеграции, педагогической потенциальности этнорегиональной специфики и образа жизни населения сельских территорий Республики Саха (Якутия). Лаборатория показывает высокую научную результативность, проявляющуюся, в частности, в значительном количестве защищённых диссертационных исследований в проблематике национальной сельской школы (Ф.В. Габышева, Н.Д. Неустроев, В.М. Саввинов, А.Д. Семенова и др.),

в подготовке высококвалифицированных управленческих кадров для региональной системы образования.

В деятельности структур существуют различия, которые проявляются в приоритетах тематики/проблематики и направлений, обусловленных своеобразием социокультурной образовательной ситуации в сельских территориях региона, запросами региональных систем образования и потребностями сельских учителей, ресурсной мощностью (кадровой, научной, организационной, материально-технической), а также исследовательскими интересами и предпочтениями специалистов. Различаются структуры и по показателям их включённости в непрерывное образование учителей сельской школы: полный цикл непрерывного образования или некоторые этапы; организация или участие в реализации.

Например, в Новгородском государственном университете создан Центр региональных проблем образования взрослых «Мобилитет» (руководитель Р.М. Шерайзина, д.п.н., проф.), расширивший пространство непрерывного педагогического образования, включив в него сельских специалистов непедагогических профессий; в Вятском государственном университете работает Волго-Вятский региональный научно-образовательный центр (руководитель О.В. Коршунова, д.п.н., проф.), где исследуются условия эффективности применения интегративно-дифференцированного подхода к обучению в сельских школах, разрабатываются и апробируются технологии персонафицированного обучения в сельской школе, изучается ресурсоёмкость сельской школы в формировании интеллектуального и трудового потенциала сельского социума и другие темы. Лаборатория дидактики сельской школы Арзамасского филиала Нижегородского государственного университета (руководитель И.В. Фролов, д.п.н., проф.) продолжает разработки научной школы М.И. Зайкина по проблематике обучения в условиях малокомплектной школы и разворачивает исследования в области профилизации старшей ступени сельской школы, народной педагогики и педагогического потенциала народного творчества.

Занимаемые и потенциальные позиции структур – лидера, актора, модератора и координатора непрерывного образования сельского учителя – обусловлены традициями региона, наличием «доброй воли» управления образованием региона и учреждений, но, главное, наличием специалистов-энтузиастов, поддерживающих и продвигающих идею необходимости целенаправленного специально организованного непрерывного образования учителя современной сельской школы.

Данные структуры, не являясь обязательными в инфраструктурах образовательных учреждений, могут иметь как долгий срок активной деятельности (Лаборатории дидактики сельской школы в Арзамасе, созданной М.И. Зайкиным, более 25 лет), так и прекратить работу в относительно ограниченные сроки. Так произошло с лабораториями сельской школы Владимирского, Ульяновского институтов развития образования, Вологодского педагогического колледжа и др. Причины неустойчивого положения структур как объективного, так и субъективного порядка. Как пишет в ответе на анкету О.В. Коршунова, д.п.н., проф. Вятского университета, «считается, что сельские педагоги, в принципе, ничем не отличаются по профессиональным позициям от их городских коллег, к ним предъявляются такие же требования, как и к городским, и никакими «привилегиями» их не «балуют». Распространённым является мнение, что учиться по профилю «Педагог сельской школы» сегодня не престижно». Е.Е. Сартакова, д.п.н., профессор из Томского университета дополняет, что определёнными препятствиями являются: мнение «о том, что в условиях информационного общества специфика сельской школы отсутствует», широкое распространение онлайн-технологий. Также среди препятствующих факторов она называет «недостаточный уровень сформированности профессиональной компетентности руководства образованием, несформированность соцзаказа педагогическому образованию».

На начало теоретико-экспериментального исследования в Республике Карелия функционировала целостная региональная система образования,

которая с 90-х годов прошлого века подверглась реформированию. Как и в других субъектах Российской Федерации, в регионе основной формой реструктуризации системы образования стала оптимизация сети путём слияния или присоединения учреждений, или их ликвидации. Главным показателем – основанием для реорганизации системы было нормативно-подушевое финансирование, пилотирование которого в общем образовании региона велось с 2010 года, а повсеместное введение началось с 2012 года. Отметим, что из системы исчез один уровень образования – начальное профессиональное; произошло сокращение количества учреждений на всех уровнях и среди всех видов образования, кроме дошкольного.

Как показывают результаты исследований, проведённых в разных регионах, и наших исследований [70; 187; 506], в системе образования в целом и в образовании, реализуемом в сельской (негородской) местности Республики Карелия, проявляются практически все общероссийские тенденции, а произошедшие изменения и их следствия, имея региональные особенности, во многом схожи с ситуациями в других субъектах страны.

Сельские образовательные учреждения (школы) в 2007 году представляли более 60%, а сельское учительство – 65% от общего числа общеобразовательных учреждений и учителей республики. Сельские школы проводили определённую профориентационную работу со школьниками, результатами которой можно считать то, что в Петрозаводском педагогическом колледже выпускники сельских школ составляли 75% учащихся, в Карельском педагогическом университете – 65% студентов. В ряде районов Карелии (Медвежьегорский, Пряжинский, Пудожский) работали педагогические классы, но к 2010-му году они прекратили свою деятельность. Осуществлялся целевой набор абитуриентов на педагогические специальности СПО и учреждений высшего образования по рекомендациям педагогических коллективов сельских школ.

В сельских образовательных учреждениях повышение квалификации педагогов осуществлялось через деятельность внутришкольных методических

объединений, работа которых сопровождалось районными методическими кабинетами (в настоящее время ликвидированы), курируемыми специалистами Института повышения квалификации работников образования Республики Карелия.

Петрозаводский педагогический колледж. Подготовка сельских учителей в колледже предопределяется самой историей образовательного учреждения – преемника Мужской учительской семинарии, первого в Олонецкой губернии педагогического учебного заведения, созданного по проекту К.Д. Ушинского в 1903 году, то есть ориентация на формирование готовности будущих учителей для сельских школ региона заложена здесь на «генетическом уровне». Колледж в тот период придерживался этой традиции: вёл целенаправленную работу по ориентации и подготовке учащихся к педагогической деятельности в сельских образовательных учреждениях.

Потенциальность педагогического колледжа к формированию функционально-компетентностной готовности сельского учителя к непрерывному образованию была и остаётся достаточно высокой, причём не только на этапе профессиональной подготовки, но и на других этапах непрерывного образования учителя сельской школы:

- предпрофессионального – профориентационная работа непосредственно в сельских школах, десятилетний опыт функционирования на базе колледжа Республиканского педагогического лицея (1993-2003 гг.) [157], а также сопровождение деятельности педагогических классов на базе муниципальных районов (Медвежьегорский и Пряжинский);

- профессионального – подготовка по традиционным (учитель начальных классов, учитель физической культуры, учитель музыки и др.) и относительно новым (социальный педагог и др.) педагогическим специальностям со специализацией или дополнительной подготовкой, что обеспечивало выпускникам многопредметность и полифункциональность профессиональной деятельности на селе; преподавание учебных дисциплин целенаправленной подготовки сельских учителей – «Профессиональная

педагогическая ориентация» и «Сельская школа», практикума «Малокомплектная сельская школа»; педагогические практики в сельских школах;

- постдипломного – сотрудничество с сельскими муниципальными районами, с сельскими школами республики, например, в сопровождении адаптации выпускников колледжа в сельской школе; методическая помощь сельским учителям. Преподавателями колледжа были подготовлены и изданы методические пособия, адресованные учителям малокомплектных школ [552].

Однако по ряду причин эта деятельность постепенно сворачивалась, хотя потребность в ней не иссякла, а выпускники колледжа, будучи в основном выходцами из карельских сёл и посёлков, трудоустраиваются прежде всего в сельской местности.

Карельский педагогический университет, позднее, Карельская государственная педагогическая академия до 2013г.) – первое в Карелии высшее учебное заведение, созданное в 1931 году с целью профессиональной подготовки учительских кадров для республики.

Предпрофессиональный этап непрерывного педагогического образования в 2007 году был представлен профориентационной работой с муниципальными районами республики. Наиболее эффективной формой профориентации был признан летний профильный лагерь «Юный педагог», завершивший работу к этому периоду из-за отсутствия финансирования. Однако данная работа носила фрагментарный характер.

Профессиональный этап непрерывного педагогического образования являлся основным в деятельности вуза. На десяти факультетах университета осуществлялась подготовка специалистов сферы образования по трём направлениям и 22 профилям подготовки в очной или заочной форме, а также – по 18 специальностям аспирантуры. Образовательные программы дополнительной профессиональной подготовки или специализации реализовывались на всех факультетах вуза. Например, подготовка учителей по специальности «Начальное образование» дополнялась специализациями

учителя математики или информатики, или родной словесности (1-6 классы), или социального педагога, или коррекционного педагога.

С 2010 года вуз приступил к подготовке бакалавров по направлениям «Педагогическое образование» и «Психолого-педагогическое образование», сохранив ориентацию на расширение возможностей полифункциональности деятельности сельского учителя через одновременное освоение двух педагогических профилей.

Этап постдипломного образования: повышение квалификации. Вуз приступил к реализации программ дополнительного педагогического образования, для чего в структуре педагогического университета был создан факультет дополнительного образования, предлагавший программы повышения квалификации, дополнительного образования и переподготовки двум категориям обучающихся – руководителям и учителям общеобразовательных учреждений, а также студентам университета. Учителя республики, таким образом, получили возможность выбора в повышении своей квалификации, а студенты – возможность одновременного обучения по программам дополнительного педагогического образования. Примером последнего является программа дополнительного образования «Руководитель образовательного учреждения» (270 часов), по которой обучились более 50 студентов.

Разнообразие профилей и специальностей профессиональной подготовки, программ дополнительного педагогического образования в целом удовлетворяло запрос системы образования республики, особенно в сельской местности, на многопредметность и полифункциональность сельского учителя, а также расширяло возможности выбора обучающихся и трудоустройства выпускников.

Педагогическим университетом предоставлялся ещё один вариант для профессионального роста учителя – обучение в аспирантуре по педагогическим и непедагогическим специальностям, выполнение и защита диссертационных исследований. Со времени открытия аспирантуры в 1991

году в ней обучились около 200 человек, защитили диссертации более 40 аспирантов. Среди диссертационных исследований представлена региональная проблематика образования, аспекты специфики образования в сельской местности, профессиональной подготовки и труда сельского учителя (И.В. Александрова «Использование фольклора Карелии в формировании нравственных взаимоотношений дошкольников», Н.П. Смирнова «Народные игры Карелии как средство физического воспитания младших школьников» и др.).

Проблемы сельской школы, профессиональной деятельности сельского учителя Республики Карелия, реализации национально-регионального компонента образования на разных его уровнях – от дошкольного до высшего – были в зоне постоянного внимания педвуза. В обобщённом виде можно выделить следующие направления и успешные практики педагогического университета:

- научная – диссертационные, дипломные, курсовые, проблемные исследования преподавателей, аспирантов и студентов, в том числе по запросу управлений образования и сельских образовательных учреждений;

- научно-методическая деятельность – разработка и подготовка научных, научно-методических, учебно-методических изданий, адресованных руководителям, сельским учителям и школьникам, а также преподавателям и обучающимся вуза;

- образовательная деятельность: к сказанному выше дополним реализацию национально-регионального компонента образовательных программ; разработку и преподавание учебных дисциплин, содержание которых ориентированно и/или отражает своеобразие сельской школы и труда сельского учителя (личностно-ориентированные технологии обучения, краеведение в школе, музейная педагогика и др.);

- профориентационная деятельность – непосредственные контакты кафедр вуза с сельскими образовательными учреждениями республики, профориентационные просветительские выезды преподавателей и студентов в

муниципальные районы, встречи, круглые столы и многое другое. Среди успешных, но утраченных сегодня практик вуза летний профильный педагогический лагерь «Юный педагог» для старшеклассников Республики Карелия.

Результаты анализа показали, что в многоплановой деятельности Карельского государственного педагогического университета (КГПА) были представлены все этапы и виды непрерывного педагогического образования, имелись предпосылки для создания системы формирования функционально-компетентностной готовности сельского учителя к непрерывному образованию.

Петрозаводский государственный университет (ПетрГУ). Предпрофессиональный этап непрерывного педагогического образования в ПетрГУ в 2007 году осуществлялся в следующих направлениях деятельности университета: профориентационная работа отдела профориентации, которая распространялась и на сельские общеобразовательные учреждения, выполняла задачи привлечения выпускников и набора абитуриентов на специальности университета непедагогической направленности; работа подготовительного отделения для сельских школьников с целью оказания им помощи при поступлении в вуз, опять же без акцента на педагогическую деятельность; создание и функционирование Университетского лицея на базе одной из школ Олонецкого национального муниципального района в городе Олонец, где могли обучаться школьники из близлежащих сельских поселений.

Профессиональная подготовка педагогов осуществлялась в рамках образовательной деятельности нескольких факультетов университета – филологического, исторического, физико-математического и др. Часть выпускников этих факультетов (от 10 до 25%) по окончании вуза трудоустраивались в системе образования. За непосредственную реализацию дисциплин психолого-педагогического цикла и педагогических практик отвечала межфакультетская кафедра педагогики и психологии ПетрГУ.

Этап постдипломного педагогического образования: дополнительное педагогическое образование. В университете начал работу факультет повышения квалификации, одним из направлений которого стала реализация программ дополнительного профессионального образования руководителей и учителей Республики Карелия. Проблематика образовательных программ для данной категории слушателей курсов определялась ресурсами университета и запросами обучающихся.

В данный период ПетрГУ занимает лидирующее положение в республике по информатизации образования, разрабатывает Программу «Информатизация Республики Карелия», приступает к созданию информационной сети образования, науки и культуры Республики Карелия, куда входят Карельский педагогический университет (КГПА), около 40 школ, в том числе 15 сельских. Совместно с Министерством образования университетом проводилась работа по информатизации школьного образования Карелии: разрабатывались программные средства для внедрения информационных технологий в различных предметных областях. В школах республики использовалось созданное университетом программное обеспечение АРМ (автоматическое рабочее место) «Директор школы».

Если для Карельского педагогического университета и Петрозаводского государственного университета реализация этапа дополнительного педагогического образования, в том числе сельских учителей, являлась необязательной функцией, то для Института повышения квалификации работников образования данная деятельность определяла его предназначение.

Институт повышения квалификации работников образования Республики Карелия (ИПКРО) (в настоящее время Карельский институт развития образования). Среди основных направлений деятельности института были: развитие кадрового потенциала региональной системы образования, определение перспектив и содержания развития системы повышения квалификации и профессиональной переподготовки руководящих и педагогических кадров государственных и муниципальных образовательных

учреждений РК; координация деятельности районных и городских методических кабинетов, методических объединений по реализации государственного стандарта общего среднего образования, организации научно-исследовательской и опытно-экспериментальной работы в образовательных учреждениях (из Устава ИПКРО 2007 г.).

Анализ деятельности ИПКРО в 2007 году обнаруживает, что институт предлагал педагогам республики достаточно широкий спектр программ дополнительного профессионального образования с самой разной проблематикой. Обучение по 150 дополнительным образовательным программам повышения квалификации и профессиональной переподготовки осуществлялось для 86 категорий руководящих и педагогических работников. Ряд программ в той или иной мере отражал особенности региона, часть была целенаправленно ориентирована на региональные особенности Республики. Это программы этнорегионального компонента общеобразовательных программ, краеведческой и музейной работы школы, преподавания языков коренных народов республики, организации и проведения профориентационной работы среди школьников. Осуществлялись разные организационные формы непрерывного профессионального педагогического образования – очно-заочные курсы, стажировка, обучение по индивидуальным планам, тематическое и индивидуальное консультирование.

Карельский научный центр РАН (КарНЦ РАН) в 2007 не принимал в непрерывном образовании педагогов региона непосредственного участия. Однако результаты исследований учёных КарНЦ РАН отражали и оказывали определённое влияние на социально-экономические преобразования в республике, в том числе на систему образования (мониторинги социально-экономического развития, концепции и стратегии социально-экономического развития Республики Карелия до 2020 года, определение перспектив развития сельских территорий); обогащали содержание непрерывного педагогического образования, особенно в части регионального компонента. Например, исследования «Образование и приграничное сотрудничество», «Образование

и трансграничное сотрудничество» (Т.М. Морозова, О.П. Илюха), «Языковое, культурное и историческое формирование Северной России» (И.И. Муллонен), «Гармонизация национальных и конфессиональных отношений, формирование гражданского согласия в РК на 2007-2011 годы», «Государственная поддержка карельского, вепсского и финского языков в РК на 2006-2010 годы» (И.И. Муллонен) и др.

В республике началась масштабная работа (2009 – 2019 гг.) по созданию полного комплекта учебников и учебно-методических материалов для предметов краеведческой направленности: «Карелия. Край, в котором я живу» для начальной школы, «Моя Карелия» для основной школы, «История Карелии» для старшей школы. Создание данных учебно-методических материалов является примером успешного межведомственного сотрудничества в сфере образования, интеграции научных, педагогических научно-методических, организационно-управленческих ресурсов образовательных и научных учреждений региона: в творческую группу разработчиков входили специалисты КарНЦ, ПетрГУ, КГПА, общеобразовательных учреждений; учёные и краеведы, преподаватели вузов и учителя школ.

Другим положительным примером межведомственной и внутриведомственной интеграции является работа по учебно-методическому обеспечению изучения языка коренных этносов республики – разработка и издание учебников, учебных пособий и методических рекомендаций от дошкольного уровня образования до 11-го выпускного класса старшей школы. Организационно-координационным центром данного межведомственного объединения выступал Центр этнокультурного образования КИРО при поддержке Министерства национальной и региональной политики РК.

Проблемно-диагностический анализ системы непрерывного профессионального педагогического образования Республики Карелия, показал, что её состояние на начало формирующего этапа эксперимента характеризуется амбивалентными показателями.

Образовательные учреждения среднего (педколледж), высшего (педуниверситет и университет) и дополнительного педагогического образования (институт повышения квалификации) осуществляли определённую работу на этапах профессиональной подготовки и постдипломного педагогического образования (формальное непрерывное образование). Причём учреждения высшего образования осуществляли и дополнительное педагогическое образование, а учреждения дополнительного педагогического образования – программы переподготовки педагогических кадров по актуальным для образования республики направлениям.

В деятельности данных учреждений в отношении подготовки и повышения квалификации сельских учителей региона отметим следующие положительные тенденции:

- многообразие и разноуровневость, диверсификация реализуемых образовательных программ специальностей, специализаций, дополнительных подготовок, детерминированных региональными потребностями образования, реализуемых названными учреждениями;
- гибкость и динамичность в освоении и внедрении новых технологий образования, в том числе информационно-коммуникационных, в обновлении форм организации обучения;
- создание и апробация деятельности инновационных структур в инфраструктуре образовательных учреждений, организуемых под «задачу-вызов», для решения возникающих проблем образования;
- стремление к целенаправленности и системности научной, научно-методической и организационной работы учреждений;
- достаточно высокий уровень научной и педагогической квалификации, а также непосредственный опыт педагогической деятельности в сельской школе у значительной части преподавателей и специалистов учреждений, приобретённый в советский период распределения выпускников в учебные заведения на селе (около 40% кадрового состава);

- наличие определенного опыта жизни в селе и представлений о педагогической деятельности в сельском образовательном учреждении у значительной части обучающихся педагогического колледжа (70% учащихся) и педагогического института/университета (от 20 до 60% студентов на разных специальностях) – выпускников и слушателей курсов повышения квалификации – педагогов сельских школ республики (более 50%);

- многолетние устойчивые связи, опыт разнонаправленного сотрудничества, в том числе международного и межрегионального, с различными типами образовательных учреждений и органами управления образованием;

- материальная база и учебно-методическое оснащение как достаточные для реализации учреждениями основных и новых функций.

Одновременно анализ показал, что деятельности данных учреждений того периода были свойственны: приоритет и/или сосредоточение учреждений на интересах развития своей организации при усилении конкурентной ситуации в сфере образования; определённая разобщённость и нескоординированность в деятельности учреждений, проявляющаяся, например, в дублировании проблематики, содержания вводимых нововведений; наблюдаемые «лакуны» или пропуски, недостающие элементы и разрывы в системе непрерывного образования сельского учителя.

Несмотря на вышеназванные проблемы, результаты проблемно-диагностического анализа позволили сделать вывод, что непрерывное педагогическое образование Республики Карелия представляло собой достаточно открытую педагогическую систему, относительно готовую к системным изменениям. Свойственные учреждениям–компонентам системы гибкость, вариативность, чувствительность к инновационным процессам, потенциальность к сетевому сотрудничеству и партнерству стали предпосылками для проектирования системы непрерывного образования учителя современной сельской школы в Республике Карелия.

4.2 Проектирование региональной системы непрерывного образования учителя современной сельской школы

Проектирование целенаправленного специально организованного непрерывного образования учителя современной сельской школы в Республике Карелия осуществляет лаборатория теории и практики развития сельской школы института педагогики и психологии Петрозаводский государственный университет (далее лаборатория). (Положение о лаборатории размещено на сайте ПетрГУ. Режим доступа: <https://petrsu.ru/structure/798/laboratoriya-teorii-iip>). Лаборатория, согласно методологии проектирования системы непрерывного образования учителя современной сельской школы, является системообразующим сегментом системы, обеспечивающим реализацию научно-методической, образовательной, направляющей, организационной и координационной функций, сопровождение и поддержку формирования и развития функционально-компетентностной готовности к непрерывному образованию будущих и действующих сельских учителей. Будучи инновационным структурным подразделением университета, одновременно она является важнейшим компонентом региональной системы образования.

Лаборатория была образована при поддержке Министерства образования РК на факультете начального образования Карельского государственного педагогического института (позже КГПА) в 2007 году, уже через год работы стала общевузовским подразделением. В 2013 году произошла реорганизация системы высшего образования республики: Карельская государственная педагогическая академия вошла в состав Петрозаводского государственного университета. К моменту реорганизации лаборатория имела пятилетний опыт деятельности и определённые научно-практические наработки. Заметным подкреплением позиции Петрозаводского государственного университета в его направленности на потребности и запросы региональной системы образования и, как следствие, упрочения положения лаборатории в университете стал тот факт, что в 2017 году

университет получил статус опорного университета, который обязывает вуз быть «ведущим фактором социально-экономического развития региона», выступать в роли «научно-инновационного и образовательно-культурного центра Карелии» (ПетрГУ – опорный университет. Официальный сайт Петрозаводского государственного университета. Режим доступа: <https://petrsu.ru/page/ptoday/petrugu--oporny-i-regionalnyi-univers>). Статусную позицию опорных университетов отличает ориентация на решение задач социально-экономического развития регионов (М.Ю. Барышникова) [91, с. 10]. Относительно педагогического образования в лоне классического университета означает оперативное и адекватное реагирование вуза на социокультурные образовательные запросы и потребности образования республики, действенное участие в решении его проблем.

Лаборатория изначально проектировалась как комплексная подструктура: научно-исследовательская, научно-методическая, учебно-научная. Цель комплексной лаборатории – двуединство реализации фундаментальных и прикладных научных исследований, экспериментальных разработок (в том числе междисциплинарных) по проблематике образования, реализуемого в сельской местности Российской Федерации и Республики Карелия, и непрерывного образования педагогических кадров для сельских образовательных организаций региона.

Достижение цели осуществляется через решение следующих задач:

- изучение общих и частных закономерностей функционирования и развития образования в малых городах (центры муниципальных районов, моногорода), селах, поселках; выявление особенностей деятельности сельской школы и специфики профессиональной деятельности сельских педагогов;
- разработка, апробация и внедрение содержания, методов и технологий обучения, воспитания и социализации сельских детей и подростков, профессиональной деятельности сельских педагогов, отражающих специфику образования в условиях социокультурной образовательной ситуации сельских территорий, сельских образовательных организаций;

- поиск, обновление и апробация содержания, методов, технологий и форм непрерывного образования (предпрофессиональной, профессиональной подготовки и дополнительного педагогического образования) педагогов современных сельских образовательных организаций Республики Карелия с учетом специфики их профессиональной педагогической и социокультурной деятельности [471, с. 23-26].

Содержание деятельности лаборатории представлено следующими основными направлениями:

- исследовательское: фундаментальные и прикладные исследования, опытно-практическая работа по проблематике полифункциональной деятельности современной сельской школы и непрерывного образования сельских педагогических кадров;

- научно-методическое: научно-методическая поддержка и сопровождение инновационной деятельности сельских образовательных организаций, творческих коллективов и отдельных педагогов-исследователей, а также научно-методическое обеспечение непрерывного образования сельских педагогов;

- образовательное (учебное): разработка и практическая реализация образовательных программ, программ учебных дисциплин и иных форм непрерывного педагогического образования на этапах профессионального и дополнительного образования сельских учителей;

- просветительское: поиск, обобщение и распространение позитивных результатов научных исследований и передового педагогического опыта развития образования в сельской местности, сельской школы, профессиональной подготовки и дополнительного педагогического образования сельских учителей через организацию и проведение научно-практических конференций, семинаров, консультаций и др.; диссеминация теоретических результатов, успешных практик среди преподавателей вуза, руководителей образованием и педагогического сообщества Республики Карелия;

-издательское: подготовка к публикации — разработка, редактирование, оформление материалов в проблематике исследований лаборатории в виде монографий, сборников, публикаций в научных, научно-методических педагогических изданиях и средствах массовой информации;

-проектное: разработка, реализация и (или) участие в проектах по направлениям исследований и деятельности лаборатории.

Необходимо отметить, что содержание деятельности лаборатории по ходу её работы прирастало новыми направлениями, поскольку исследования в сфере образования «кровными узами» связаны с практикой образования и в избранной нами проблематике априори не могут быть ограничены сугубо теоретическими изысканиями, диагностическими измерениями и констатациями состояния. Первые же шаги — пилотные исследования лаборатории — убедили в острейшей необходимости практической преобразовательной деятельности, инициации научно-практической работы в «полевых» условиях, в оказании непосредственной научно-методической помощи и иной поддержки карельским сельским школам и сельским учителям.

Разумеется, реализация столь ёмкого содержания в масштабах региона невозможна без привлечения и интеграции научных, методических, кадровых, материально-технических и иных ресурсов, прежде всего, университета. Первыми в системе сотрудничества как соучастники, члены исследовательских групп и проектных команд лаборатории, выступают преподаватели всех шести кафедр и иных структурных подразделений института педагогики (ИПП). В систему взаимодействия лаборатории в той или иной мере включены самые разные подразделения университета:

- подразделения инфраструктуры научной деятельности ПетрГУ: Управление научных исследований, Научно-технический совет, специализированные лаборатории и центры, Научная библиотека, а также другие образовательные институты университета — при обращении лаборатории они обеспечивают актуальной научной информацией,

непосредственно участвуют в выполнении запросов сельских образовательных организаций;

- факультет повышения квалификации и Институт непрерывного образования ПетрГУ – сложившееся двустороннее сотрудничество предусматривает, с одной стороны, участие лаборатории в осуществлении программ дополнительного образования для сельских учителей, реализуемых данными структурами, с другой – предоставляет свои ресурсы для повышения квалификации преподавателям-сотрудникам лаборатории;

- Управление довузовской и профориентационной работы – использует возможности лаборатории через участие в её мероприятиях для решения своих задач и выделяет ресурсы, организационные, материальные и др., для содержательного обогащения и поддержки деятельности лаборатории. Традиционно профориентационная работа – неременный (прямой или косвенный) компонент мероприятий лаборатории;

- Издательство ПетрГУ – издаёт научные, методические, учебные разработки лаборатории; научные издания ПетрГУ – публикуют результаты исследований, опытно-практической работы университета сотрудников лаборатории;

- инновационные структуры университета – Межрайонные ресурсные центры (МРЦ), Инновационные парки и иные инновационные подструктуры университета, создаваемые в рамках Программы развития опорного вуза, также становятся партнёрами лаборатории. Лаборатория участвовала в выездных сессиях университета в Беломорский, Кемский, Олонецкий, Пряжинский муниципальные районы, организованные МРЦ.

Структуру лаборатории представляет рисунок 12.



Рисунок 12 – Организационная структура и система взаимодействия лаборатории теории практики развития сельской школы ПетрГУ

На рисунке 12 изображена организационная структура лаборатории ПетрГУ, обозначен состав участников взаимодействия в различных вариантах их включённости в совместную деятельность. В инфраструктуре лаборатории два основных подразделения: Актив и Студенческий сектор.

Актив лаборатории представлен двумя категориями сотрудников: учёные-преподаватели института педагогики и психологии ПетрГУ, занимающиеся исследовательской научно-практической деятельностью по проблематике лаборатории, реализующие основные направления деятельности; сельские педагоги, представляющие сельские образовательные организации в статусе инновационных площадок лаборатории, – директора, заместители директоров, руководители инновационной деятельности педагогических коллективов.

Студенческий сектор лаборатории репрезентирован в двух вариантах: исследовательские и волонтёрские группы студентов и магистрантов института педагогики и психологии ПетрГУ. Временные исследовательские коллективы, проектные группы или осуществляют индивидуальные исследования в проблематике лаборатории под руководством преподавателей из Актива подразделения. Ежегодно создаются от двух до пяти таких групп. За время работы лаборатории в данных организационных формах исследовательской деятельности приняли участие 184 обучающихся. Результаты их исследований – статьи и доклады на научно-практических конференциях разного уровня (более сотни), защита курсовых и выпускных квалификационных работ (более 150). Волонтёрские студенческие команды/группы создаются для организационно-педагогического обеспечения и сопровождения мероприятий, организуемых лабораторией для сельского педагогического сообщества, сельских детей и школьников. В данном виде деятельности ежегодно задействованы от 20 до 50 обучающихся. Общее руководство деятельностью лабораторией ПетрГУ осуществляет заведующий (штатная единица), который подчиняется проректору по научно-

исследовательской работе и директору института педагогики и психологии университета.

Следует отметить, что преподаватели вуза и педагоги сельских образовательных организаций участвуют в деятельности лаборатории исключительно на добровольной и безвозмездной основе. Количество учёных, преподавателей вуза в Активе в разные годы составляло от 7 до 16 человек; выход из него происходил только по объективным причинам: увольнение и/или переход на другую работу в связи с реорганизацией, выход на пенсию. Представительство сельских учреждений образования определяется числом действующих инновационных площадок лаборатории (до принятия ФЗ «Об образовании в РФ» в 2012 г. – опытно-экспериментальных) (Приложение 3).

Основными мотивами участия преподавателей и студентов вуза, как показывают наблюдения и опросы, являются: возможность «оказать непосредственную помощь и поддержку сельской школе и сельским педагогам» (98%), «научный интерес» (82%), «самореализация» (76%) «профессиональное совершенствование» (54%). Приоритетными стимулами выступают моральное удовлетворение и социальное признание общественной значимости научно-педагогического труда. С благодарностью отметим здесь приверженность и преданность общему делу преподавателей кафедры теории и методики начального образования ПетрГУ, заложивших основания лаборатории и продолжающих активную научно и социально значимую работу.

Немалую роль в поддержке исследовательского и делового тонуса творческого коллектива играют такие подходы к его формированию и организации работы, как:

- разнообразие научных специальностей и педагогических специализаций преподавателей-исследователей. В Актив входят психологи, педагоги, филологи, математики, методисты, преподаватели иностранных и родного (карельского) языков, технологии и изодейтельности; специалисты дошкольного, начального, основного и среднего общего образования,

дополнительного образования. Междисциплинарность расширяет пространство исследований и опытно-практической работы;

- высокий и разный уровень квалификации и статуса сотрудников – кандидаты наук, старшие преподаватели, педагоги высшей и первой категории или начинающие профессиональную деятельность в образовании, здесь же руководители и обычные преподаватели, учителя, разновозрастной состав и разный уровень квалификации участников приводят к неожиданным и оригинальным результатам, обеспечивает преемственность;

- учёт научных интересов преподавателей-исследователей – защитившие и готовящиеся защищать диссертационные исследования рассматриваются как научный задел лаборатории – в ходе работы они обогащают свои исследования и научно-практическую работу коллектива;

- добровольность участия, диалогичность, открытость и неформальность делового общения, командный формат деятельности – мощные психологические мотиваторы инициатив и активности сотрудников лаборатории.

Сельские образовательные организации Республики Карелия, включившиеся в деятельность лаборатории, представлены разными типами и видами/моделями учреждений: общеобразовательные начальные, основные, средние школы, учреждения дошкольного образования и школы-детские сады, учреждения дополнительного общего образования (дома творчества), детские дома (до их расформирования). Варианты взаимодействия лаборатории с сельскими учреждениями образования различны. Были установлены и апробированы три варианта построения отношений: инновационная площадка лаборатории, партнёр, заказчик образовательной услуги.

Инновационная площадка – «организационная форма совместной научно-исследовательской и опытно-практической работы лаборатории и сельской образовательной организации, осуществляемая в рамках реализации программ (проектов) инновационной деятельности, фундаментальных и прикладных исследований с целью совершенствования и развития

образования, реализуемого в условиях сельской (негородской) местности Республики Карелия» [471, с. 26-29] (Положение об образовательной организации – инновационной площадке лаборатории размещено на сайте ПетрГУ. Режим доступа: <https://petrsu.ru/structure/798/laboratoriyateoriiip>). Отношения в формате инновационной площадки лаборатории являются наиболее сложной содержательно-организационной конструкцией – системой, предусматривающей системную инновационную деятельность в течение четырёх-шести лет под научным руководством или кураторством сотрудников лаборатории. Данный статус оформляется и закрепляется двусторонними договорами института педагогики и психологии ПетрГУ и образовательной организации с выдачей свидетельства инновационной площадки. Сопровождение инновационной деятельности сельского образовательного учреждения – площадки предполагает также командное и индивидуальное повышение квалификации педагогов образовательного учреждения в тематике совместной инновационной деятельности.

Со времени создания лаборатории в статусе инновационной (опытно-экспериментальной) площадки побывали 16 сельских школ и одно сельское учреждение дополнительного образования из семи муниципальных районов Республики Карелия (Приложение 3). Две сельские школы – Пушкинская средняя школа Беломорского района и Пряжинская средняя школа Пряжинского района – реализовали по две последовательные пятилетние программы инновационной деятельности с научным сопровождением лаборатории.

Сельское образовательное учреждение – партнёр лаборатории. Это формат совместной деятельности, ограниченный менее ёмким содержанием и сроками, но имеющий характеристики системы в отношении их постоянства. Партнёры – основные респонденты исследований, апробаторы разработок, обязательные и активные участники мероприятий лаборатории. Партнёрские отношения могут быть инициативой сельской школы и/или лаборатории для решения конкретных задач. Например, серия совместных мероприятий по

разработке Программы развития Видлицкой средней общеобразовательной школы Олонецкого района – инициатива школы; Летние педагогические школы для руководителей и учителей сельских малочисленных малокомплектных школ – инициатива лаборатории. В систематических партнёрских отношениях с лабораторией находятся более 50 сельских образовательных учреждений (всего на 01.09.2020 в республике насчитывалось 100 сельских школ) практически из всех муниципальных районов Карелии.

Формат «заказчик образовательных услуг» предусматривает краткосрочное взаимодействие – участие сотрудников лаборатории в выполнении запросов сельских образовательных организаций: проведение диагностического исследования, помощь в подготовке к профессиональным конкурсам или к аттестации, в обобщении и презентации опыта и т.д. В течение года лаборатория получает от 20 до 40 таких запросов.

Обратим внимание на ещё одного значимого партнёра лаборатории, представляющего сельское учительство республики, – это общественное профессиональное педагогическое движение «Ассоциация сельских школ Республики Карелия». Ассоциация была создана по инициативе лаборатории в 2012 году, лаборатория является её коллективным членом, а автор данного исследования также выполняет обязанности исполнительного директора Ассоциации. Благодаря сотрудничеству с Ассоциацией, лаборатории удалось несколько уменьшить организационные нагрузки, при этом заметно расширился круг взаимодействия, возросло количество запросов на научно-методическое сопровождение и дополнительное образование сельских учителей в проблематике исследований лаборатории.

К категории партнёрских отнесём также две группы учреждений, входящих с систему взаимодействия извне – внешние партнёры лаборатории в пределах и за пределами Республики Карелия.

Внешние партнёры в Республике Карелия:

- Министерство образования Республики Карелия, а также отделы образования муниципальных районов региона – выступают в качестве заказчиков на проведение проблемных исследований, образовательных программ повышения квалификации, обучающих и проектировочных семинаров по проблематике лаборатории; приглашают к участию в работе коллегий, экспертных советов, конкурсных комиссий и т.п., оказывают организационную поддержку в проведении мероприятий лаборатории;

- Карельский институт развития образования – участвует в разработке и реализации совместных программ дополнительного образования сельских учителей, привлекает сотрудников лаборатории к проведению курсов повышения квалификации и переподготовке разных категорий педагогических работников сельских образовательных организаций, принимает участие в мероприятиях лаборатории и приглашает к участию в научно-практических мероприятиях своего учреждения, оказывает поддержку в публикациях и др.;

- Петрозаводский педагогический колледж – участие в мероприятиях обеих сторон по проблематике сельской школы.

Кроме вышеназванных учреждений в Республике Карелия, лаборатория ПетрГУ сумела построить достаточно устойчивые деловые отношения с ведущими учёными Карельского научного центра РАН (Институт изучения языка, литературы и истории, Институт экономики), Карельского филиала Российской академии народного хозяйства и государственной службы, участвуя в разработках и научных мероприятиях учреждений, приглашая их к реализации направлений деятельности лаборатории.

Внешние партнёры лаборатории за пределами Республики Карелия представлены тремя видами организаций из разных регионов Российской Федерации:

- научные учреждения Российской академии образования: Институт изучения детства семьи и воспитания (ИИДСиВ РАО, ранее с 2003 г. Институт

социально-педагогических проблем сельской школы, с 2008г. до 2015г. Институт социальной педагогики РАО), Институт управления образованием;

- учреждения высшего образования – Арзамасский филиал Нижегородского государственного университета, Вятский государственный университет, Новгородский государственный университет, Орловский государственный университет, Сибирский федеральный государственный университет, Ярославский государственный педагогический университет. Есть в опыте лаборатории и успешные практики международного сотрудничества с университетами Оулу (Oulu) и Йоэнсуу (Joensuu) Финляндии в совместных научно-исследовательских образовательных проектах [530];

- учреждения дополнительного профессионального образования – Вологодский, Ивановский, Красноярский, Ульяновский институты развития образования.

Сотрудничество лаборатории с названными «внешними» учреждениями осуществляется в формате научной коллаборации, что предполагает совместную исследовательскую деятельность учёных. В этих рамках происходит обмен знаниями – взаимообучение и достижение определённой согласованности в позициях; осуществляется деятельность в формах совместных научных исследований и проектов, апробации результатов исследований на научно-практических мероприятиях. Лаборатория имеет статус опытно-экспериментальной площадки ИИДСиВ РАО (ранее ИСП РАО), руководитель М.П. Гурьянова, д.п.н., профессор.

Таким образом, организационно-содержательная структура лаборатории представляет собой:

- сетевую организацию совместной деятельности разных сегментов, конструкцию выстроенных внутренних и внешних связей и отношений субъектов;

- систему, которую характеризуют: соответствие тенденциям развития современного образования, запросам региональной системы образования и

потребностям субъектов, верификация (проверка, согласование) и интеграция ресурсов участников, вариативность включённости субъектов в совместную деятельность (членство, участие, сотрудничество, партнёрство).

Как было сказано ранее, лаборатория является системообразующим элементом региональной системы непрерывного образования сельского учителя. Основные направления деятельности лаборатории в данном контексте представляет рисунок 13.

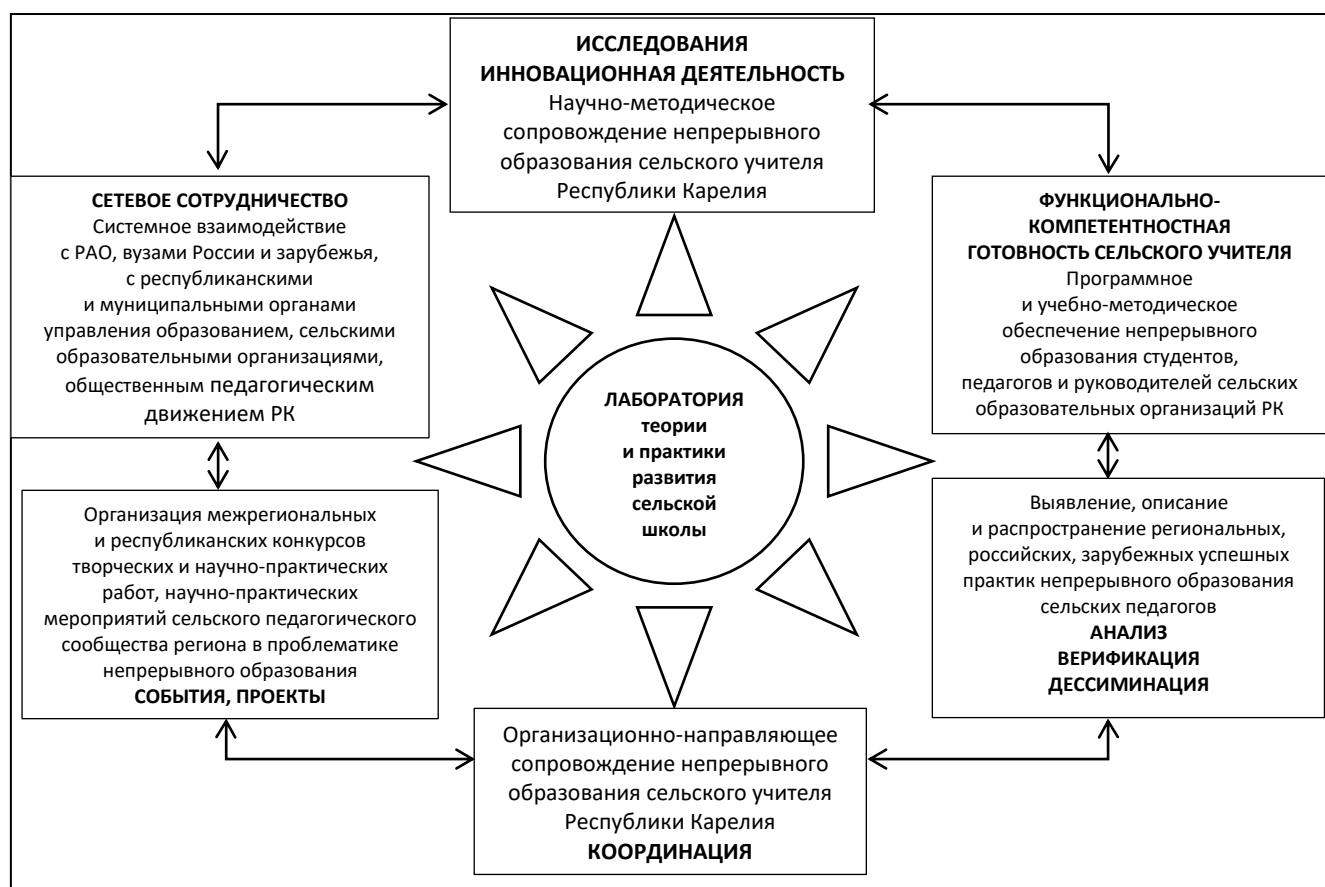


Рисунок 13 – Основные направления деятельности лаборатории теории и практики развития сельской ПетрГУ в контексте непрерывного образования сельских учителей Республики Карелия

Уточним и конкретизируем содержание деятельности лаборатории в контексте непрерывного образования учителей современных сельских школ Республики Карелия. Шесть содержательных компонентов, выделенных на схеме, находятся во взаимосвязи, что предполагает их взаимообусловленность и взаимозависимость, влияние одной составляющей на другую, каждой на всех и всех на каждую. Схема представляет цикл как совокупность связанных

между собою явлений и действий (Толковый словарь Д.Н. Ушакова), которому свойственны целостность, преемственность и относительная завершённость.

Так, научно-методическое сопровождение непрерывного образования сельского учителя, осуществляемое в процессе инновационной деятельности, опирается на данные исследований и мониторингов и подразумевает программное и учебно-методическое обеспечение непрерывного образования будущих и действующих педагогов, руководителей сельских образовательных организаций на всех этапах профессионально-личностного становления. Программное и учебно-методическое обеспечение непрерывного образования сельских учителей направленно на формирование функционально-компетентностной готовности, содержание которой также есть результат научных изысканий. Научный поиск не является полным и достаточным в отсутствии анализа региональных, российских и зарубежных успешных практик непрерывного образования сельских педагогических кадров. Обнаруженный успешный опыт актуализирует согласование полученных эмпирических данных с теоретическими положениями и его диссеминацию в образовательную практику в привязке к региональным особенностям. Теоретическое исследование, изучение и анализ опыта, диссеминация наработок вызывают необходимость в организации соответствующих мероприятий – событий сельского педагогического сообщества. В свою очередь, всё вышеизложенное невозможно осуществить без взаимодействия сельских образовательных организаций, научных и образовательных учреждений разных типов и уровней, республиканских и муниципальных органов управления образованием, т.е. без сетевого взаимодействия. Таким образом система обеспечивает последовательность и преемственность непрерывного образования сельского учителя региона.

Роль лаборатории в данной конструкции-системе является системообразующей и предопределяет выполнение ею следующих функций:

- направляющей (определяет ориентиры и векторы развития);

- научно-исследовательской (осуществляет исследования в проблематике образования, реализуемого в сельской местности, педагогической деятельности и непрерывного образования сельского учителя);

- экспертно-диагностической (замеряет и оценивает эффективность процессов и результатов);

- научно-методического сопровождения (сопровождает и поддерживает развитие субъектов взаимодействия);

- диссеминационной (выявляет, обобщает и популяризирует успешные практики);

- организационной (организует мероприятия-события);

- координационной (координирует и корректирует взаимодействие)

(Ежегодные отчёты о работе лаборатории размещены на сайте ПетрГУ. Режим доступа: <https://petrsu.ru/structure/798/laboratoriyateoriiip>).

Проблематика исследований лаборатории обусловлена потребностями и запросами региональной системы образования, образовательных организаций, функционирующих в условиях сельской (негородской) местности Республики Карелия. В настоящее время это:

- организационно-педагогические условия обучения, воспитания, социализации и развития обучающихся сельской образовательной организации, особо малокомплектной школы: технологии совмещенного обучения в разновозрастном коллективе, не классно-урочной системы обучения, ИК-технологии, технологии индивидуализации процесса обучения;

- социально-педагогические технологии в образовании и образовательные ресурсы местных сообществ сельского социума, потенциальных субъектов сотрудничества из дальнего окружения, в том числе ПетрГУ как опорного университета;

- инновационная деятельность сельских образовательных организаций – инновационных площадок лаборатории;

- этнокультурное образование в полиэтническом регионе; сохранение и развитие культур коренных «визитных» этносов (карелы, вепсы, финны);
- профессиональная подготовка педагогических кадров для сельской школы и сельского социума и дополнительное образование сельских учителей.

В осуществлении непрерывного образования сельских учителей Республики Карелия лаборатория на данный момент имеет непосредственное отношение к трём этапам (предпрофессиональному, профессиональному и постдипломному) и к трём видам (формальному, неформальному и информальному) непрерывного образования сельского учителя. Согласно логике процесса непрерывного образования учителя современной сельской школы (концепция), каждая фаза завершается достижением определённого вида и уровня функционально-компетентностной готовности к непрерывному образованию.

1-я фаза непрерывного образования учителя современной сельской школы выходит за принятые границы предпрофессионального этапа непрерывного образования – включает в себя несколько возрастов (дошкольный и школьный). В осуществлении основного содержания данной фазы – профессиональных проб и выбора – участвуют сельские педагоги (учителя и воспитатели), прежде всего, школ – инновационных площадок и школ – партнёров. Так, в опыте Берёзовской школы-сада Кондопожского района (в учреждении обучаются дети дошкольного и начального школьного возраста) – инновационной площадки лаборатории по теме «Родители, прародители, родственники и сельский социум как субъекты образовательного процесса в сельской школе» пробы происходят в социально полезной деятельности, объединяющей несколько поколений, в том числе и самое старшее в посёлке. Дети пробуют себя как организаторы праздников, акций, трудовых десантов и других мероприятий в поселении, а прародители – как наставники подрастающего поколения. В совместном труде и отдыхе реализуется идея детско-взрослых разновозрастных сообществ как фактора добрососедства и взаимопомощи разных поколений. В формате

разновозрастных сообществ осуществляется инновационная работа Рыпушкальской основной школы Олонецкого района по теме «Здоровая карельская школа. Педагогический потенциал карельской культуры в здоровьесбережении и ориентации сельских детей и подростков на здоровый образ жизни». Пробы и выбор детей происходят в спортивной деятельности (спортивные соревнования, эстафеты и праздники) и в погружении в традиции здорового образа жизни у карелов (поселение моноэтническое), которому дошкольников и школьников обучают взрослые жители села. Лаборатория осуществляет научно-методическое сопровождение инновационной деятельности педагогов, помогает в популяризации опыта, а также привлекает к ней специалистов и студентов ПетрГУ – будущих учителей.

Целенаправленная подготовка сельских учителей в вузе может осуществляться двумя путями: интенсивным и экстенсивным.

Интенсивный (напряжённый, усиленный) путь считается более эффективным, незатратным в отношении времени, кадров и средств. Этот путь предполагает диверсификацию (разнообразие) содержания учебных дисциплин и профессиональных практик в рамках реализуемых образовательных программ и учебных планов. Происходит это через включение в учебные дисциплины общекультурной и общепедагогической части образовательной программы информации об истории, экономике, природе, культуре, образовании и других сферах жизнедеятельности региона и села; предусматривается региональная составляющая содержания, которая в связана с селом. Таким образом, интенсивный путь осуществляется через обогащение содержания учебных дисциплин (модулей) базовой и вариативной части основной образовательной программы темами, вопросами, педагогическими задачами в проблематике сельской школы и профессиональной деятельности сельского учителя.

В институте педагогики и психологии Петрозаводского государственного университета эти аспекты находят отражение в

профессиональной подготовке обучающихся по направлению Педагогическое образование (бакалавриат и магистратура) в рамках:

- изучения психологических дисциплин (возрастная психология, педагогическая, социальная психология) – знакомство с психологическими особенностями сельских школьников, с эффектами социальной депривации как следствиями ограниченности социальных контактов на селе, дидактогении как результатом малочисленности школьного класса, с психологией малых и разновозрастных групп и др.;

- освоения дидактики и теории воспитания, методик преподавания – получение информации, дополняющей соответствующие темы и разделы в ракурсе особенностей сельской школы, народной педагогики, специфики труда сельского педагога;

- наблюдений в ходе посещений сельских школ, прохождения педагогических практик частью студентов – отработки профессиональных умений и навыков непосредственно в сельских школах республики.

Осуществление интенсивного пути на практике сопровождается рядом трудностей: сложность корректировки содержания учебных дисциплин и педагогических практик; недостаточная компетентность преподавателей в проблематике; необходимость в командной работе педагогов при построении системы и др.

Экстенсивный (расширяющий) путь предполагает диверсификацию содержания основных образовательных программ педагогической подготовки и учебных планов, дополнение вузовской части образовательной программы специальными дисциплинами по краеведению, этнографии, родным языкам, народной педагогике, музейной педагогике и др. Анализ опыта российских вузов показал, что экстенсивный путь целенаправленной подготовки будущих учителей сельской школы осуществляется:

- через реализацию образовательных программ по направлениям Педагогическое образование и Психолого-педагогическое образование – разработку и осуществление программ по одному или нескольким профилям

бакалавриата, востребованным в регионе, как это происходит в большинстве региональных вузов, или реализацию специальной образовательной программы магистратуры, как в Новгородском государственном университете, в Ярославском государственном педагогическом университете и других вузах;

- через включение в вариативную вузовскую часть основной образовательной программы учебных дисциплин (модулей), целенаправленно формирующих и развивающих компоненты функционально-компетентностной готовности будущего сельского учителя к непрерывному образованию.

Первый вариант в нашем опыте представлен образовательной программой высшего образования по направлению Педагогическое образование ФГОС 3++ («Начальное образование и дополнительное образование в сельском социуме»), реализацией направлений Педагогическое образование с двумя профилями подготовки.

Второй вариант подготовки сельского учителя лаборатория ПетрГУ осуществляет с 2007 года: созданы, апробированы и включены в основную образовательную программу бакалавриата направления Педагогическое образование несколько учебных дисциплин («Личностно-ориентированное обучение математике в сельской малочисленной и малокомплектной школе», «Национально-региональный компонент в преподавании технологии в начальных классах», «Своеобразие образовательной деятельности сельских образовательных учреждений (организаций)» (Приложение 4) и «Особенности обучения в условиях малокомплектности» [197].

Основными источниками информации и пособиями в обеспечении региональной и «сельской» составляющих подготовки сельского учителя в нашей практике являются научные, научно-методические труды российских учёных (Л.В. Байбородова, В.Г. Бочарова, М.П. Гурьянова, М.И. Зайкин, Г.Ф. Суворова, А.М. Цирульников, Р.М. Шерайзина и др.). Важнейший информационно-методический ресурс представляют собой работы

сотрудников лаборатории, а также учёных Республики Карелия в смежных областях: историков (О.П. Илюха, Н.В. Линник, Е.А. Калинина, В.Г. Кондратьев и др.), этнографов (В. Мальме, И.И. Муллонен и др.), сельских педагогов (А.З. Андрейко, Т.П. Сеппянен), социологов (И.А. Милюкова, Н.В. Предтеченская, Л.П. Швец), экономистов (П.В. Дружинин, О.В. Поташева, Т.В. Сачук) и др. Используются нормативно-правовые и программные документы РФ и Республики Карелия. Содержание дополняется материалами из практики образования – наработками сельских учителей республики и регионов РФ. В ходе освоения дисциплин учитываются знания и опыт обучающихся, полученный ими при изучении учебных дисциплин общекультурного и педагогического циклов и прохождения нескольких видов практик. Соответственно, эти курсы обобщают, систематизируют и вводят знания и умения студентов в новые контексты – в проблематику и специфику функционирования сельских образовательных учреждений, профессиональной деятельности сельского учителя, социокультурной образовательной ситуации на селе и непрерывного образования учителя современной сельской школы. Они дополняют наличные компетенции специфическим содержанием, дополняют и развивают компетенции, востребованные в профессиональной деятельности учителя в сельской школе и в сельском социуме. Важнейшей задачей учебных дисциплин является способствование самоопределению выпускников в месте профессиональной деятельности и образе жизни, прежде всего, в условиях сельской (негородской) местности республики.

Дисциплины «Своеобразие образовательной деятельности в сельском образовательном учреждении» и «Особенности обучения в условиях малокомплектности» входят в вариативную часть учебного плана основной образовательной программы бакалавриата по направлению подготовки Педагогическое образование профиля «Начальное образование» и являются дисциплинами по выбору на выпускных курсах. Общая трудоемкость дисциплин составляет 5 зачетных единиц или 180 академических часов,

включая 68 часов аудиторных занятий и 112 часов самостоятельной работы [197]. Изучение дисциплины «Своеобразие образовательной деятельности сельских образовательных учреждений (организаций)» рекомендуется всем студентам, а дисциплина «Особенности обучения в условиях малокомплектности» – тем, кто планирует по окончании вуза трудоустроиться в сельской образовательной организации. Разработаны рабочие программы, учебно-методические пособия, создан учебно-методический комплекс (УМК). УМК оформлен в электронном виде и размещен на платформе Moodle образовательного портала ПетрГУ.

В ходе освоения программы дисциплин актуализируются и пропагандируются ценности российского села, сельского образа жизни, народной педагогики: природа, труд, малая родина, народность, этнос, семья... Содержание разделов-модулей дисциплин направлено на формирование и развитие компетенций, насущных для педагога современной сельской школы Карелии, согласованных и одновременно дополняющих компетенции, определяемые ФГОС высшего образования [35; 36; 39; 40].

Обучающиеся знакомятся со особенностями проектирования, планирования и, организации обучения, воспитания и социализации сельских школьников; изучают типологии и модели современной сельской школы, технологии и различные формы организации урочной и внеурочной работы, обучения в разновозрастной группе, личностно-ориентированного и персонифицированного обучения; получают представления о ресурсоёмкости сельской образовательной организации и об образовательных ресурсах её природно-географического, экономического и социального окружения.

Лейтмотивом учебных дисциплин является их практико-ориентированность и связь с жизнедеятельностью сельской школы, непосредственное участие обучающихся и преподавателей в решении проблем сельских образовательных организаций республики. Эта живая связь обеспечивается через разработку и реализацию социально-педагогических проектов, участие студентов в текущих мероприятиях сельских учителей и

сельских школьников республиканского, муниципального, локального уровней (педагогическое сопровождение республиканского Дня сельской школы Карелии, фестиваля исследовательских проектов и творческих работ младших школьников «Мои первые открытия», участие в научно-практических конференциях и семинарах сельских учителей и др.), проблемные онлайн- и оффлайн-встречи и круглые столы с сельскими учителями и с руководителями сельских школ, муниципальных и республиканских управлений образованием. Опытные сельские учителя привлекаются к преподаванию отдельных тем дисциплин, а в 2019-2020 году один из директоров сельской школы выступил в качестве преподавателя раздела (модуля) дисциплины.

В эпицентре дисциплин – образовательные культурно-просветительские профориентационные выезды студентов и преподавателей вуза в сельские школы муниципальных районов («День в сельской школе»). Это комплексные мероприятия, благодаря которым решается много задач и которые требуют значительной и трудоёмкой подготовительной работы. Однако именно они получают наиболее высокую оценку обучающихся и, как показывают результаты исследования, оказывают существенное влияние на последующий выбор в самоопределении выпускников. В насыщенной программе выезда не только знакомство с деятельностью конкретной сельской школы (посещение занятий, экскурсии и встречи), но и обязательный элемент – проба себя в качестве сельского учителя через реализацию социально-педагогического проекта, конкретную помощь школе [197, с. 30-33].

Обучение в практической деятельности через непосредственное участие в жизнедеятельности сельской школы, конечно, затруднено отдалённостью и труднодоступностью сельских образовательных учреждений. Однако эта проблема вполне преодолима благодаря открытости и готовности к сотрудничеству руководителей, педагогов и школьников сельских школ. Успешность выездов также зависит от энтузиазма и мобильности студентов, от осознания ими социального значения мероприятия, от их умелости в

использовании современных средств коммуникации (сайтов школ, социальных сетей, мобильной связи), от поддержки администрации вуза в организационном и материально-техническом обеспечении выезда.

Содержание учебных дисциплин имеет модульную структуру. Разделы-модули относительно независимы друг от друга, что позволяет варьировать и при необходимости менять последовательность их изучения, фиксировать промежуточные результаты в объёме модуля.

В учебной дисциплине «Своеобразие образовательной деятельности в сельском образовательном учреждении» выделены шесть разделов-модулей:

Модуль 1 «Образовательная ситуация в сельской (негородской) местности Российской Федерации и Республики Карелия» знакомит с современной социокультурной образовательной ситуацией в российском селе и в сельских (негородских) поселениях республики, с проблемами и тенденциями ее развития. Важным элементом модуля является работа с документами и фактами – их объективный и непредвзятый анализ. Здесь происходит непосредственное знакомство с системами образования муниципальных районов Карелии, с сельскими школами – их руководителями, педагогами, детьми.

Модуль 2 «Современная сельская образовательная организация» раскрывает типовое, видовое, модельное многообразие образовательных учреждений в сельской (негородской) местности, полифункциональность сельской школы и труда сельского педагога. В центре изучения раздела – образовательный, культурно-просветительский, профориентационный выезд в сельскую школу, важной частью которого является разработка и практическая реализация студентами социально-педагогического проекта по запросу школы.

Модуль 3 «Особенности образовательного процесса и специфика педагогической деятельности в сельской образовательной организации»: на основе амбивалентного анализа, сравнения городской и сельской образовательных организаций выявляются положительные («сильные») и

проблемные («слабые») особенности образовательного процесса сельской школы и профессиональной деятельности сельского учителя.

Модуль 4 «Анализ социокультурной ситуации сельской образовательной организации»: апробируется метод анализа социокультурной ситуации, другие методы анализа в условиях реальной сельской образовательной организации, осваиваются основы моделирования и проектирования проекта и/или программы развития сельской школы.

Модуль 5 «Малочисленная малокомплектная школа как вид образовательной организации в сельской (негородской) местности» включает студентов в специфику образовательного процесса, обусловленную малочисленностью учащихся в школе, раскрывает особенности организации обучения и воспитания, педагогической деятельности в малокомплектной школе. В лабораторных условиях разрабатываются и апробируются уроки и внеурочные занятия в разновозрастной группе двухкомплектного класса начальной школы. В центре данного модуля организационно-деятельностная игра (ОДИ) «Урок традиционного совмещённого обучения», подготовка, проигрывание и анализ модели наиболее распространённого совмещения — одновременного обучения двух классов под руководством одного учителя.

Модуль 6 «Традиционные и инновационные форматы организации обучения в малокомплектной школе» знакомит студентов с технологией не классно-урочной организации обучения, коллективного способа обучения, «перевернутого» обучения, ИК-технологиями и другими инновационными технологиями.

Половину из 68 аудиторных часов учебной дисциплины составляют лекционные занятия, половину – практические. Приоритет отдан активным и интерактивным образовательным технологиям: диалоговым – диалогу, дискуссии, круглым столам со специалистами республиканского и муниципального уровней образования, с руководителями и педагогами сельских школ; проектным – исследовательским, социально-педагогическим проектам для сельских школьников; организационно-деятельностной игре

(ОДИ); кейс-обучению (кейс-задача). В процессе обучения выполняются несколько учебных исследований: поиск, отбор и анализ (сравнительный, амбивалентный) информации (документов, теоретических источников, СМИ, сайтов образовательных учреждений), опыта и продуктов педагогической деятельности. Осуществляется социально-педагогическая практика: волонтерская деятельность по организационно-педагогическому сопровождению межрегиональных и региональных научно-практических мероприятий по проблематике образования в сельской местности. В рамках программы курса предлагаются индивидуальные и групповые (командные) формы работы. Предусматривается возможность выбора обучающимися темы/проблемы, объекта исследования, проектной группы, формы презентации результатов и др. Чрезвычайно важно при изучении учебных дисциплин найти баланс между проблемами и преимуществами, недостатками и достоинствами современной сельской школы, нужно честно и объективно представить обе стороны неоднозначного положения сельских образовательных учреждений, сельского учителя, жизни на селе, чтобы обучающийся смог сделать осознанный выбор в профессиональном жизненном самоопределении. По ходу освоения программ обеих учебных дисциплин проводится ряд промежуточных диагностик. Задания, выполняемые студентами, с одной стороны, выполняют формирующую функцию, с другой – диагностическую.

Для примера одно из заданий: после самостоятельного или коллективного просмотра телепередачи «Сельская школа сегодня и завтра» телеканала «Просвещение» от 31.10.2012 (Ссылка: URL: <https://www.youtube.com/watch?v=tT9XFzcDrOg>) и её обсуждения в группе написать эссе на тему «Мои представления о современной сельской школе». При подведении итогов данной работы выяснилось, что студенты не задумывались о своеобразии деятельности сельской школы и труда сельского учителя (от 40 до 70% респондентов). Выпускники сельских образовательных учреждений демонстрируют большую осведомлённость и большую

заинтересованность в изучении курса. Бывшие сельские школьники называют от 6 до 10 особенностей, причём характеризуют их как в проблемном, так и в положительном аспектах, тогда как городские выпускники обозначают 3-6, и все в негативном ракурсе. К завершению курса обе группы называют от 10 до 15 признаков в амбивалентности их отражения в профессиональной деятельности учителя сельской школы. Ниже приведены фрагменты из эссе обучающихся как иллюстрации представлений и отношения будущих учителей.

М.К.: «Я выпускница городской школы и, будучи учеником, я не задумывалась о том, что между сельскими и городскими школами могут быть какие-то отличия. Только став студенткой педагогического института, я увидела, какие особенности и трудности встречаются в сельских образовательных учреждениях. ... Сельская школа – хранительница исторических традиций, в них берегут родные языки, выпускники не боятся физического труда, именно в сельской школе осуществляется индивидуальное образование в полной мере. Самая главная особенность сельской школы – это то, что в ней происходит сочетание инноваций и традиций».

М.А.: «Я сама училась в сельской школе и теперь всей душой болею за своих учителей, село и за то, сохранится ли наша небольшая школа. Самая серьезная проблема для негородского образования сегодня – процесс реструктуризации сельских школ. Идет тотальная ликвидация малочисленных сельских школ Карелии».

П.К.: «Когда я думаю о сельской школе, я представляю, что это дружная семья – дети, родители, учителя. Все друг друга знают в лицо, поддерживают друг друга, вместе проводят традиционные праздники, вместе строят планы на будущее. Думаю, роль учителей в этой семье особая, ведь нередко их называют вторыми мамами и папами». (Полностью семь эссе студентов опубликованы в Учительской газете № 17 (10826) 28 апреля 2020 года).

Как было сказано ранее, лаборатория теории и практики развития сельской школы ПетрГУ выступает организатором и координатором

региональной системы непрерывного образования на постдипломном этапе непрерывного образования учителя современной сельской школы Республики Карелия (3-я фаза профессионально-личностного становления сельского учителя). На рисунке 14 представлены виды и формы работы лаборатории с действующими сельскими учителями региона.



Рисунок 14 – Формы непрерывного образования сельских учителей Карелии в деятельности лаборатории теории и практики развития сельской школы ПетрГУ

Деятельность осуществляется на основе сетевой организации взаимодействия, интеграции и распределения ресурсов (научно-методических, кадровых, организационных, материально-технических) учреждений и организаций – участников. Реализация происходит в формах: очная – традиционная организация мероприятий, предполагающая непосредственный контакт участников; очно-заочная – предусматривает сочетание непосредственного и дистанционного взаимодействия участников с

использованием ИК-технологий; дистанционная – организуется на основе применения ИК-технологий с использованием платформ программ участников – учреждений, организаций и отдельных лиц. Последний формат становится всё более популярным среди сельских педагогов.

Формальное непрерывное образование сельских учителей. Содержание программ повышения квалификации и переподготовки сельских учителей Республики Карелия отражает различные аспекты региональных особенностей, своеобразия функционирования сельской школы и специфики работы сельского учителя. В нашем опыте это специальные тематические программы, например, курсы повышения квалификации «Обеспечение образовательных результатов в соответствии с требованиями ФГОС основного общего образования в малокомплектной школе Карелии» (с 2016 г.). В рамках программ курсов иной педагогической тематики разработаны и реализуются тематические модули, разделы и/или темы. Например, это: «Образовательная политика в сельской местности РФ и Республики Карелия» для разных категорий сельских педагогов (директора и заместители директоров, учителя-предметники, учителя малокомплектных школ, организаторы воспитательной работы и внеурочной деятельности); «Этнокультурные учебные занятия и внеурочная деятельность по технологии (по литературе, истории...) в сельской школе» для преподавателей соответствующих учебных предметов; «Проектирование и моделирование развития современной сельской образовательной организации в условиях дефицита ресурсов» для руководителей сельских школ; и др. Тематика ежегодно уточняется и корректируется под поступающие запросы «снизу», а также согласуется с производимыми реформами и осваиваемыми инновациями в образовании страны и республики – «сверху». Путём такой двойной верификации обеспечивается вариативность и персонификация непрерывного образования сельского учительства.

Формы, разработанные и реализованные лабораторий теории и практики развития сельской школы ПетрГУ, которые, на наш взгляд, являются

нетипичными способами, нешаблонными решениями формирования и развития функционально-компетентностной готовности сельского учителя Карелии.

Летняя педагогическая школа (ЛПШ). Занимает особое место в системе непрерывного образования сельских учителей республики и в деятельности лаборатории. Во-первых, потому что она создана для учителей сельских малокомплектных школ, т.е. особой группы сельского учительства, с целью поддержки образования в отдалённых от центров и в наиболее сложных социокультурных образовательных ситуациях сельской (негородской) местности карельской «глубинки». Во-вторых, в этой форме, как в никакой другой, пересекаются лучшие отечественные традиции и современные тенденции, происходит их согласование и достигаются, как подтверждают результаты наших исследований, ожидаемые эффекты. В-третьих, в опыте других вузов или учреждений дополнительного образования нам не встретилась подобная организационная форма для данной категории педагогов, поэтому в определённом смысле ЛПШ – это ноу-хау, нетрадиционный вариант организации дополнительного педагогического образования. Возникшая по инициативе учителей малокомплектных школ как неформальное образование, т.е. не предполагавшая официального оформления, обязательности выполнения всего цикла и всех элементов образовательной программы, а также итогового документа, школа стала нетрадиционной формой формального непрерывного образования и вошла в учебный план Карельского института развития образования, что в какой-то мере укрепило её положение в региональной системе непрерывного образования и повысило мотивацию учителей к участию в ней. Легализация ЛПШ осуществлялась через согласование с образовательными учреждениями и с органами управления образованием, прошла официальное утверждение в качестве дополнительной программы повышения квалификации «Обеспечение образовательных результатов в соответствии с требованиями ФГОС общего образования в малокомплектной школе».

Особенности Летней педагогической школы как формы повышения квалификации сельских педагогов.

Летнее время. Его выбор объясняется очевидными обстоятельствами: во время учебного года отъезд учителя, тем более группы педагогов, чреват срывом образовательного процесса в малочисленной малокомплектной школе. ЛППШ открывается сразу по завершении выпускных мероприятий школы в преддверии педагогических отпусков. Предотпускное настроение – сочетание удовлетворения и усталости от выполненной работы и ожидание дней отдыха – изначально благоприятствует созданию позитивного микроклимата школы.

Место проведения. ЛППШ проводится на базе одной из дальних сельских малочисленных школ с пришкольным интернатом, куда съезжаются участники и преподаватели школы. Наличие интерната приближает жизнедеятельность школы к известному формату лагеря труда и отдыха, а также снимает проблему с расселением участников. Расположение в отдалении от центров способствует сосредоточению и полному погружению участников в содержание программы обучения и в жизнь педагогической школы. Для принимающей образовательной организации – маленькой сельской школы, как показывает наша практика, это мероприятие становится важным событием, к которому заранее готовится её педагогический коллектив, школьники и местные жители.

Участники школы. Целевой группой ЛППШ являются педагоги малочисленных малокомплектных школ, которые приезжают на учёбу школьными командами от 3 до 5 человек, обычно во главе с директором. Педагогический коллектив принимающей школы участвует в программе в полном составе. Командное представительство – одно из условий участия, поскольку команде значительно легче и вполне по силам донести до своих коллег, внедрить в жизнь своей образовательной организации новые идеи и практики, с которыми их знакомит образовательная программа ЛППШ.

По отзывам директоров трёх школ, принимавших летнюю школу, участие в организации мероприятия и в обучении полным составом педагогического коллектива стало своего рода проверкой сплочённости и совершенствованием профессионального сотрудничества, способствовало достижению большего взаимопонимания, дало старт новому этапу развития образовательных организаций на основе тех новаций, которые предлагались содержанием обучения. По окончании ЛПШ все три школы обновили программы развития своих образовательных учреждений, заметно активизировались в инновационной деятельности, в участии в республиканских педагогических мероприятиях и конкурсах.

Образовательная программа ЛПШ направлена на формирование актуальных компетенций педагогов, обеспечивающих выполнение функций, определяемых профессиональным стандартом в «профессиональной (трудовой) деятельности по проектированию и реализации образовательного процесса в образовательных организациях основного общего, образования» [22]. Программа ЛПШ предусматривает дополнение функций и востребованных компетенций современного сельского учителя, обусловленных спецификой его труда и жизни в сельской местности Карелии.

Тема летней педагогической школы 2017 года – «Вариативность организации обучения в сельской малочисленной школе» – определялась запросом сельских учителей на обучение методам и технологиям организации образовательного процесса при известном совмещении обучающихся разного возраста в класс-комплект в соответствии с требованиями ФГОС основного общего образования в условиях классно-урочной и неурочной систем обучения. Программа ЛПШ-2017 была сосредоточена на прогностических, проектировочных и рефлексивных компетенциях учителя. Сельские педагоги осваивали технологии: совмещённого обучения в разновозрастной группе (РВГ) класса-комплекта, не классно-урочной системы обучения (Лента), коллективного способа обучения (КСО) (Приложение 5).

В теме ЛПШ-2018 «Развитие современной малокомплектной школы: от идеи – к технологии» отразился запрос сельских учителей на обогащение их технологического инструментария, причём разного содержания: технологии индивидуализации и развивающего обучения, профориентации, информационно-коммуникационных технологий и др. Образовательная программа этой Летней школы была акцентирована на развитии исследовательских, аналитических, рефлексивных, этнокультурных компетенций учителя как способности ориентироваться в многообразии образовательных технологий и делать адекватный выбор, сообразный запросам и потребностям обучающихся, сообщества сельской территории и собственных возможностей. Педагоги познакомились и смогли в разной степени погрузиться в 14 образовательных технологий, потенциальных к применению в малокомплектной школе.

В теме летней педагогической школы 2019 года – «Малокомплектная школа: современные подходы к организации образовательного процесса» – отражен запрос на индивидуализацию и персонификацию образования в сельской малокомплектной образовательной организации. Содержание программы знакомило участников с методами и технологиями организации обучения в условиях наиболее распространённого объединения школьников в разновозрастные группы совмещённого обучения в ракурсе личностно-ориентированного и персонифицированного подходов. В эпицентре развиваемых и совершенствующихся профессиональных компетенций были исследовательские, рефлексивные, профессионально-личностной саморегуляции как способности педагога сохранять внутреннюю стабильность (запрос слушателей); определённое внимание было уделено краеведческим и этнокультурным компетенциям сельского учителя поликультурного региона, каковым является Республика Карелия.

Образовательная программа ЛПШ, рассчитанная на три-четыре дня активной совместной деятельности её участников, преподавателей и сельских учителей, условно разделена на блоки/разделы: учебный – теоретические и

практические занятия, презентации успешных практик принимающей образовательной организации и школ-участниц; культурно-образовательный – знакомство с местными достопримечательностями, с природой и культурой, с сообществом поселения; досуговый – творческий, раскрывающий креативные способности участников школы в неформальном общении. Подчеркнём, что это деление условно, так как по замыслу обучение и взаимообучение как обмен знаниями и опытом происходят постоянно – от момента открытия до финала школы. В нашей практике отношения участников ЛПШ имеют продолжение в личных и деловых контактах, в создании сетевых сообществ.

Программа ЛПШ состоит из нескольких модулей, сосредоточенных на определённой теме-проблеме («Социокультурная ситуация в сельской местности», «Образовательные технологии», «Профессионально-личностные качества сельского учителя», «Командообразование» и др.), которые, с одной стороны, направлены на достижение общей цели и решение задач школы, т.е. взаимосвязаны, сочетаемы. С другой – модули относительно самостоятельны и обладают свойствами определённой завершённости-законченности, а также потенциальностью к продолжению в виде самостоятельных индивидуального или коллективного освоения по окончании ЛПШ.

Обучение и преподавание в летней педагогической школе. В преподавательский состав ЛПШ входят сотрудники лаборатории, т.е. преподаватели университета, специалисты Карельского института развития образования, члены Совета Ассоциации сельских школ Республики Карелия – опытные руководители и педагоги сельских образовательных учреждений. К реализации образовательной программы привлекаются специалисты, состав которых зависит от запросов участников, выявляемых во время разработки и формирования содержания программы и плана работы. Все преподаватели имеют достаточно высокую квалификацию. В то же время участниками программы являются не менее опытные (стаж работы сельских учителей, участвующих в ЛПШ от 1 года до 45 лет), часто это высококласные педагоги-

практики, знающие особенности сельской школы и разбирающиеся в тонкостях профессиональной деятельности сельского учителя.

Согласно теории американского этнокультуролога М. Мид, передача культурных ценностей, смыслов, знаний, умений, навыков – обучение – может осуществляться постфигуративным, кофигуративным и префигуративным способами [321]. В образовательном процессе летней педагогической школы представлены все три варианта: постфигуративный – обучение как передача знаний и опыта от преподавателя, относительно более знающего и опытного, слушателям как относительно менее знающим и опытным; кофигуративный – передача знаний и опыта от коллеги коллеге в технологии «равный – равному»; префигуративный – обогащение представлений, знаний, умений преподавателей школы опытом сельских учителей. «Равный – равному» или «равный обучает равного» (peer-to-peer education) – технология или метод обучения, популярный в молодёжном волонёрском движении. В нашем случае имеется в виду профессионально-статусное равенство, признание большей компетентности по какому-либо вопросу равного по статусу коллеги и создание условий для взаимообучения, для обмена успешными практиками между участниками ЛППШ (в том числе преподавателями). Эффективность методики обучения в технологии «равный – равному» обусловлена тем, что по ряду вопросов педагоги-практики доверяют и особо восприимчивы к опыту и информации, полученной от коллег. При этом обучение происходит в непринужденной атмосфере: отсутствие статусного давления позволяет обучающимся быть более откровенными, открытыми, не беспокоиться о том, как их слова будут восприняты коллегами, поскольку каждый в ЛППШ пробует себя в роли обучающего.

Предпочтение отдаётся интерактивным методам и образовательным технологиям – диалогу, дискуссии, практикумам, тренингам профессионального мастерства, организационно-деятельностной игре (ОДИ), мастер-классам, побуждающим каждого высказывать свою точку зрения, задавать вопросы, обсуждать значимые проблемы. Здесь происходит не только

информирование по определенной теме, но и взаимное обогащение, выработка и апробация новых педагогических идей. Специальное внимание уделяется отработке практических умений и навыков на основе их теоретической аргументации, с опорой на фундаментальные знания.

Применяются разные формы обучения – фронтальные, групповые (командные), индивидуальные. Программа предусматривает возможности индивидуального (отдельный участник) и/или группового (команды сельских школ) выбора тематики/проблемы изучения, степени сложности и объёма информации, организационных форм и форм рефлексии и контроля. В летней педагогической школе обучающиеся разрабатывают и проходят командный и индивидуальный образовательный маршруты, что проявляется: в их непосредственном участии в разработке программы – в формировании образовательных запросов-заказов коллективных (от школы) и индивидуальных (от отдельных участников); в выборе путей и способов прохождения маршрута – в планировании ЛППШ, в вариативности продвижения в рамках программы (коллективного и индивидуального); в оценке результатов – в рефлексии и оценке командных и личных результатов; в определении перспектив последствий – направлений развития своей школы, командных и индивидуальных путей и форм продолжения непрерывного образования педагогов.

В Летней педагогической школе мы видим прямое продолжение традиций первых учительских съездов и учительских курсов XIX-го века, которые устанавливали Н.Ф. Бунаков, В.П. Вахтеров, В.И. Водовозов, П.Ф. Каптерев, П.Ф. Лесгафт и др. Эта преемственность проявляется в содержательной насыщенности программы обучения, сочетающего фундаментальность, ориентацию на новизну и практико-ориентированность, в творческом характере и демократичности атмосферы, в сотрудничестве учёных и практиков.

Опыт показал востребованность практикуемых лабораторией программ командного обучения педагогических коллективов сельских школ,

формируемых по запросам и «под запрос» их руководителей и педагогов или управлений образованием муниципальных районов. Программы командного обучения разнообразны по проблематике, содержанию, объёму, формам, средствам обучения. Они предопределяются актуальными потребностями, часто имеющими характер назревшей проблемы, требующей оперативной помощи в её решении. Реализуются два варианта командного обучения:

а) полноценные, с точки зрения формальных требований, программы дополнительного образования – курсы повышения квалификации, легализованные как вид формального непрерывного образования, завершающиеся получением соответствующего документа;

б) образовательные обучающие и/или проектировочные семинары, тренинги, консультации как оперативная научно-методическая помощь в решении проблемы и/или освоении и внедрении инновации – результат оформляется в виде сертификата.

Первый вариант командного обучения педагогических коллективов был осуществлён во всех сельских школах – инновационных площадках лаборатории (одно из условий статуса), а также в ряде сельских образовательных учреждений Карелии по предложенной ими проблематике. Совместно с лабораторией три сельские школы разработали и предложили педагогам республики программы дополнительного образования, став базовыми площадками, а педагоги этих образовательных учреждений выступили в качестве преподавателей:

- Пряжинская средняя общеобразовательная школа Пряжинского района РК по проблематике социально-педагогического проектирования, интеграции ресурсов и сотрудничества школы и сельского социума;

- Пушкинская средняя общеобразовательная школа Беломорского района РК – в инновационных подходах к организации обучения в малочисленной малокомплектной школе;

- Основная общеобразовательная школа деревни Усть-Река Пудожского района РК – в области образовательных технологий, пригодных и возможных в условиях множественных дефицитов отдалённой малокомплектной школы.

Сельские учителя-участники командного обучения отмечают следующие преимущества данного варианта: одновременность включения в изучение темы и/или проблемы всего коллектива, сокращающая сроки освоения теоретических аспектов и выработки единой тактики освоения инновации и/или решения проблемы в образовательной практике; возможность определить, уточнить и скорректировать позиции каждого, в рамках обучения и/или по его завершению выработать общие положения применительно к своей образовательной организации; практическое осуществление важнейших процессов формирования и развития педагогического коллектива – познания друг друга, обмена смыслами, знаниями и опытом, отработки навыков совместной деятельности, достижения сотрудничества в общем деле; организация обучения в удобном для участников режиме, а также на базе самой школы и/или с выездом всем коллективом в образовательные учреждения (в ПетрГУ, в Карельский институт развития образования, в базовые школы) позволяют обеспечить оптимальные условия и оперативность обучения, разнообразить жизнь коллектива.

Ориентация и учёт коллективных и индивидуальных запросов и особенностей конкретного коллектива и отдельных учителей сельской школы требуют от преподавателей специальной работы по их выявлению. Командные курсы повышения квалификации обычно предваряют научно-педагогические экспедиции в образовательные организации, семинары и другие краткосрочные формы дополнительного образования сельских учителей, опрос, анализ документов, материалов сайтов сельских школ.

Опыт реализации дополнительного педагогического образования подтверждает, что традиционная позиция преподавателя (ментора, информатора) и передача знаний в постфигуративной версии в настоящее

время не может быть достаточной и единственной. Современному преподавателю, как, впрочем, и учителю, нужно иметь и владеть набором педагогических ролей – модератора, коуча, тьютора, наставника и других, актуализирующих и обуславливающих субъект-субъектный характер образовательных отношений.

Информальное образование учителя сельской школы. В системе непрерывного образования сельских педагогов Республики Карелия по инициативе и активном участии лаборатории ПетрГУ представлены следующие формы информального непрерывного образования: ежегодное республиканское мероприятие «День сельской школы Карелии»; межрегиональный конкурс педагогических работ «Сельская школа со всех сторон. О себе расскажем сами»; педагогические издания, ориентированные на сельских педагогов; традиционные и дистанционные средства массовой информации и коммуникации с использованием ИК-технологий.

Информальный вид непрерывного педагогического образования осуществляется через самообразование учителя и предполагает самоопределение в выборе целей, содержания, уровня, объёма, форм и средств, сроков обучения. Уже на этапе предложений в информальном образовании педагог осуществляет оценку нужности или ненужности, значимости или незначимости образования. Информальное образование добровольно во всех отношениях, базируется на потребности и интересе, подконтрольно и оцениваемо исключительно самим учителем. Данный вид непрерывного образования не предполагает официального оформления его итогов в виде документа, хотя таковой может и быть. Следовательно, для практической реализации информального образования необходимо сформировать достаточный, а лучше широкий набор привлекательных и актуальных для сельского учителя предложений, обеспечивающий ему свободу выбора.

К традиционным вариантам информального образования относим также периодические педагогические издания – научные, научно-методические,

научно-популярные газеты и журналы российского, регионального и в некоторых регионах локального (городского, муниципального) уровней. По данным нашего исследования, в поисках необходимой информации, в том числе с целью самообразования, к ним систематически обращаются 79% руководителей сельских школ и 68% сельских учителей. В рейтинге печатных изданий лидируют «Первое сентября» – соответственно 39 и 40,1%; «Учительская газета» – 32,0 и 15,8%; различные предметные журналы – 35,1 и 38,7%.

Бурное развитие информационно-коммуникационных технологий привело к появлению (буквально буму) информационных ресурсов самообразования педагогов на разных образовательных платформах, порталах и сайтах Интернет, в сетевых профессиональных интернет-сообществах. В связи с повсеместной масштабной информатизацией многие традиционные печатные издания перешли на цифровой формат. В Республике Карелия на данный момент издаются два журнала, где регулярно публикуются научно-методические статьи и материалы из опыта работы сельских учителей региона: интернет-журнал «Лицей» (общественное издание) и «Педагогический вестник Карелии» (издание Карельского института развития образования). Авторами значительной части материалов являются сотрудники лаборатории ПетрГУ, сельские учителя республики, а также студенты ПетрГУ – будущие учителя. В качестве примера последнего можно привести методические статьи, представляющие описания 13 моделей современных сельских образовательных учреждений, подготовленные студентами института педагогики и психологии ПетрГУ в рамках изучения учебной дисциплины «Своеобразие образовательной деятельности в сельском образовательном учреждении» (Опубликованы в интернет-журнале «Лицей», раздел «Образование». Режим доступа: <https://gazeta-licey.ru/educ>).

Опрос сельских учителей республики показал, что все наши респонденты в большей или в меньшей мере используют в самообразовании информационно-коммуникационные технологии: директора сельских школ

назвали 26, а учителя – 51 наименование интернет-источников [419; 420]. Отметим, что при ответе на этот вопрос в выборке городских педагогов количество наименований было меньшим – 21. Объясняем это ограниченностью возможностей сельских учителей получить нужную информацию способами, доступными для педагогов-горожан. У сельских учителей региона пользуются спросом профессиональные сайты, блоги и сетевые группы республиканских педагогических сообществ – «Ассоциация сельских школ Республики Карелия», «Учитель Карелии», «Клуб наставник & Молодой педагог Карелии», размещающие в своём информационном пространстве не только организационно-информационные, но и образовательные материалы в помощь сельскому учителю.

Среди форм неформального образования, организуемых лабораторией в сотрудничестве с Ассоциацией сельских школ Республики Карелия, Республиканский день сельской школы Карелии, с 2013 года ежегодно собирающий до двух сотен участников – сельских педагогов региона [216]. Данное научно-практическое мероприятие также представляется как продолжение и развитие традиций первых съездов учительства середины XIX – начала XX веков. Здесь реализуется комплекс задач, среди которых важнейшая – непрерывное образование учителя современной сельской школы. В нашем опыте совершенствование мастерства сельского учителя представлено в научном, научно-методическом и практическом (опытном) содержании Дня сельской школы РК. Принципиальны сочетание научности и доступности, фундаментальности и практико-ориентированности, ориентация на интересы и запросы различных участников, объединённых общей проблемной ситуацией состояния и развития образования на селе. Направленность на совершенствование функционально-компетентностной готовности сельского педагога отражают и представляют следующие устоявшиеся элементы мероприятия:

- «Современная наука – сельскому учителю»: доклады и выступления ведущих учёных республики и специалистов из других регионов РФ по

вопросам/проблемам состояния и перспектив социально-экономической, социокультурной образовательной ситуации в сельской местности страны и региона; совершенствования профессиональной деятельности сельского педагога;

- «Панорама успешных практик»: представление успешного опыта сельских образовательных организаций республики (школ, учреждений дошкольного образования, дополнительного образования) в виде докладов, мастер-классов, презентаций, выставок и пр.;

- «Пленэр»: выезд научно-педагогического и учительского сообщества в сельскую образовательную организацию с целью непосредственного знакомства с опытом работы коллег – взаимобмена результатами работы.

Дню сельской школы Карелии присущи комплексность решаемых задач, ёмкость и разнообразие содержания, определяемое разноликим составом участников, массовость. Мероприятие организуется и проводится благодаря вложению в него ресурсов разных учреждений и организаций, объединению учёных, педагогов-практиков, руководителей образования, специалистов различных сфер, общественников. День сельской школы актуализирует и способствует развитию таких профессиональных компетенций, как аналитические, рефлексивные, коммуникативные, прогностические и способности к самопрезентации, к обобщению и представлению своего опыта.

К опосредованным формам информального непрерывного образования педагога, на наш взгляд, можно отнести и популярные в настоящее время профессиональные конкурсы и фестивали, где также концентрируется лучший профессиональный опыт и осуществляется его популяризация. С этой целью с 2013 года лаборатория в сотрудничестве с Ассоциацией сельских школ Республики Карелия и с другими партнёрами организует и проводит конкурс творческих работ сельских педагогов «Сельская школа со всех сторон. О себе расскажем сами...». Конкурс предназначен для того, чтобы: «создать сельским педагогам условия для предъявления и популяризации их лучшего опыта, для обмена успешными практиками деятельности; познакомить широкую

общественность Республики Карелия и Российской Федерации с жизнедеятельностью современных сельских образовательных организаций; поднять престиж современных сельских образовательных организаций, профессиональной деятельности сельского учителя, воспитателя, педагога дополнительного образования (из Положения о конкурсе)» [353, с. 4-5].

Подведение итогов конкурса происходит публично и является одним из элементов программы Дня сельской школы Карелии. Тематика состоявшихся конкурсов: «Современная сельская школа со всех сторон: о себе расскажем сами», «...Трудовое воспитание и профильное обучение», «...Школа – селу, село – школе», «...Опознанный педагогический объект» (идея формулировки этой темы заимствована у А.М. Цирульникова), «...Обучение и воспитание в разновозрастной группе», «...Территория детства». По результатам конкурса лаборатория подготовила и издала методический сборник для учителей сельских малокомплектных школ Карелии [353].

Всего за эти годы в конкурсах приняли участие 349 сельских педагогов из 17 муниципальных районов республики и 9 регионов РФ, представивших 257 конкурсных работ – научно-практических и методических статей, презентаций и видеофильмов. Лучшие из педагогических разработок были опубликованы во всероссийских изданиях – «Учительская газета», журнал «Директор сельской школы», в республиканских – журнал «Педагогический вестник Карелии», интернет-журнал «Лицей»; стали бесценными учебными пособиями, вошли в УМК дисциплин подготовки сельских учителей в вузе.

Анализ различных аспектов состоявшихся профессиональных конкурсов позволяет сделать некоторые выводы в контексте проблематики данного исследования. Во-первых, как отмечают сами педагоги-участники, конкурс стимулировал их к обобщению своего опыта, что актуализировало аналитические и рефлексивные способности, потребовало проявления соответствующих компетенций. Эти компетенции у многих из сельских педагогов значительно изменились в положительную сторону, что подтверждают работы педагогов, принимавших участие в нескольких

конкурсных мероприятиях: в отличие от первых, работы последних конкурсов были практически готовы к изданию. Во-вторых, представленный педагогический опыт стал своего рода иллюстрацией как определённых достижений образования, реализуемого в сельской местности, так и лакун в жизнедеятельности современной сельской школы и сельского учителя. Конкурсы как лакмусовая бумажка вскрывают проблемы и трудности, с которыми имеет дело и сталкивается учитель сельской школы. Например, на конкурс по проблематике трудового воспитания и профилизации обучения в сельской школе поступило самое малое количество работ – всего 19, из которых только две раскрывали вопросы профильного обучения сельских старшеклассников. Этот пример и результаты других наших исследований [419; 420] подтверждают, что в настоящее время сельская школа не уделяет данному направлению воспитания должного внимания.

4.3 Общественно-педагогическая экспертиза результативности региональной системы непрерывного образования сельских учителей

Общественно-педагогическая экспертиза – это проверка результативности системы непрерывного образования учителя современной сельской школы, суть которой состоит в соотнесении цели и результата профессионально-личностного становления сельского учителя в непрерывном образовании, в которой для достижения объективности и большей достоверности участвуют относительно независимые стороны и субъекты процесса (будущие и действующие сельские учителя), а для доказательности используются валидные и разные средства оценивания. Общественно-педагогическая экспертиза предполагает получение определённого социального резонанса, в этом случае она становится инструментом обновления и управления практикой образования.

В ходе теоретико-методологического обоснования концепции непрерывного профессионального образования современных сельских учителей было установлено, что её результативность определяется

сформированностью функционально-компетентностной готовности сельского к непрерывному образованию, имеющей видовые отличия как результаты определённых фаз непрерывного образования (ориентация, базовая готовность, мастерство). Выявлено, что функционально-компетентностная готовность сельского учителя к непрерывному образованию представляет собой единство трёх составляющих – ценностной, функциональной и компетентностной – является целостным новообразованием личности и может быть представлена на высоком, среднем (нормативном) и низком уровнях.

Ценностная составляющая функционально-компетентностной готовности сельского учителя является стержневой и играет определяющую роль. Ценностная составляющая представлена иерархией жизненных и профессиональных ценностей личности, её ценностными ориентациями на профессиональную деятельность в сельской школе и в сельском социуме, мотивами-центрациями как системы отношений к профессиональной судьбе и жизненной стезе сельского учителя, к сельскому образу жизни, к народной культуре, к сельскому детству, к образованию для жизни. Данный компонент направляет, активизирует или деактивирует мотивацию к овладению профессиональными компетенциями, необходимыми для успешной реализации функций профессиональной деятельности сельского учителя.

Функциональная и компетентностная составляющие представлены профессионально значимыми компетенциями сельского учителя, которые определяют его способность выполнять профессиональные функции, и делать это успешно. К профессионально значимым компетенциям учителя современной сельской школы отнесены социокультурные, социально-педагогические, информационно-аналитические, социально-рефлексивные компетенции, обусловленные «вызовами» современной социокультурной образовательной ситуации на селе, своеобразием сельской школы и спецификой профессиональной деятельности учителя в сельской школе и сельском социуме.

Интегральный показатель функционально-компетентностной готовности учителя современной сельской школы к непрерывному образованию зависит от уровня сформированности каждой из составляющих (компонента) в их согласованности друг с другом. Соотнесение видов, компонентов и уровней сформированности функционально-компетентностной готовности представлено в Приложении 6. При соотнесении компонентов с видами функционально-компетентностной готовности определяются интегральные уровни готовности: низкий, средний (нормативный), высокий. На практике встречаются различные сочетания. Например, может быть такое сочетание: низкий уровень ценностной, средний уровень функциональной, высокий уровень компетентностной составляющих функционально-компетентностной готовности. Табличный способ представляется недостаточным для описания. Для представления разной сочетаемости показателей следует использовать более сложные структуры анализа данных. Например, базы данных из нескольких таблиц с нетривиальными связями между ними, концепция и методы обработки которых были разработаны Е.Ф. Коддом в 70-е годы прошлого века [541] и которые фрагментарно были применены нами для определения результативности системы непрерывного образования учителя сельской школы. Результативность рассматривается как интеграция составляющих, дающая новое качество, в нашем случае интегральный показатель уровня готовности будущего или действующего сельского учителя к реализации функций и сформированности соответствующих компетенций, а также его способности к саморазвитию и самореализации в профессиональной педагогической деятельности. Следующий этап верификации связан с соотнесением интегральных уровней функционально-компетентностной готовности с фазами и видами непрерывного образования (НО) сельского педагога. В таблице 3 отражен высокий уровень функционально-компетентностной готовности в верификации с этапами и видами непрерывного профессионального образования (НО).

Таблица 3

Высокий уровень функционально-компетентностной готовности сельского учителя к непрерывному образованию в верификации с фазами и видами непрерывного образования (НО) учителя современной сельской школы

Компоненты / Вид	Ориентация	Готовность	Мастерство
Ценностный	Высокий	Высокий	Высокий
Функциональный	Высокий или средний	Высокий или средний	Высокий
Компетентностный	Высокий, средний или низкий	Высокий или средний	Высокий или средний
Фаза и вид непрерывного образования	1-я фаза. Профессиональные пробы. Выбор <i>Формальное НО:</i> Общеобразовательная организация (школа): профильное обучение, профориентация. <i>Неформальное НО:</i> профориентация, дополнительное образование. <i>Информальное НО:</i> самообразование.	2-я фаза. Профессиональная подготовка. Выбор <i>Формальное НО:</i> Высшее образование и среднее образование: образовательные программы подготовки разного уровня образования (специалистов, бакалавров, магистров). <i>Неформальное НО:</i> дополнительное образование. <i>Информальное НО:</i> самообразование.	3-я фаза. Самоорганизация. Самообразование. Саморазвитие <i>Формальное НО:</i> Высшее образование (магистратура, аспирантура, докторантура). <i>Неформальное НО:</i> дополнительное профессиональное образование – повышение квалификации, переподготовка. <i>Информальное НО:</i> дополнительное профессиональное образование, самообразование.
Результат фазы непрерывного образования	Профессиональное самоопределение – выбор профессионального педагогического образования (уровня педагогического образования и образовательного учреждения).	Профессионально-жизненное самоопределение – выбор профессиональной стези сельского учителя и сельского образа жизни.	Перманентные ситуации выбора на пути совершенствования профессионального мастерства, стремление к достижению Идеального образа Сельского Учителя.

Интегральный показатель «высокий уровень» функционально-компетентностной готовности сельского учителя к непрерывному образованию, как показано в таблице 3, на каждом этапе непрерывного образования предполагает определённые допуски и ограничения сочетаний уровней сформированности компонентов готовности.

Наиболее строгое требование к ценностной составляющей (компоненту), уровень которой во всех фазах непрерывного образования сельского учителя сельской школы определяется как «высокий», что обуславливается определяющей ролью данного компонента. «Ориентация» предполагает большие вариации, так как этот вид является стартовым в системе непрерывного образования, начинающим профессионально-личностное становление сельского учителя. Довольно строгие требования к мастерству. «Высокий» или «средний» допуск сформированности компетентностной составляющей объясняется тем, что компетенции, как способность применять знания и умения на практике в постоянно меняющихся условиях и ситуациях, наиболее подвижные и изменчивые новообразования, а компетентность не может быть определена в границах завершённости, совершенства.

Для выявления сформированности функционально-компетентностной готовности сельского учителя и оценки результативности системы непрерывного образования сельских учителей Республики Карелия в ходе исследования использовался комплекс методов сбора и анализа эмпирической информации: наблюдение, опрос – анкетирование, интервью, тестирование, анализ продуктов деятельности, фокус-группы; метод качественного анализа и интерпретационные методы, методы элементарной (разведочной) статистической и графической обработки первичных данных.

С целью определения показателей сформированности функционально-компетентностной готовности сельских учителей к непрерывному образованию использовались следующие методики:

- Авторская методика «Диагностика готовности будущего сельского учителя» – для студентов и «Диагностика готовности сельского учителя» – для сельских учителей [197, с. 132-135];

- Опросник «Педагогические кадры сельских школ Республики Карелия» (опубликован в коллективной монографии «Педагогические кадры сельской школы Карелии на этапе социокультурной модернизации образования» [371, с. 80-110]);

- Диагностика уровня парциальной готовности к профессионально-педагогическому саморазвитию (Карта педагогической оценки готовности к самообразовательной деятельности) [498, с. 294-296.].

- Диагностика уровня саморазвития и профессионально – педагогической деятельности (Л.Н. Бережнова) [498, с. 286-288.].

Со студентами анкетирование проводилось на «входе» (1-й срез) и на «выходе» (2-й срез), т.е. в начале и по завершении изучения учебных дисциплин и социальных практик в вузе. Форма анкетирования – анонимный опрос. В исследовании приняли участие студенты 4 курса института педагогики и психологии Петрозаводского государственного университета – будущие учителя начальных классов. С 2007 до 2020 года состоялось 26 диагностических срезов, в которых приняли участие 471 обучающихся. С сельскими учителями анкетирование проводилось на начале и по окончании основных мероприятий, проводившихся лабораторией в рамках региональной системы непрерывного образования учителей сельских образовательных организаций Республики Карелия. В анкетировании приняли участие 488 руководителей и учителей сельских школ.

Методика «Диагностика готовности сельского учителя» содержит 12 вопросов, часть ответов на которые стандартизированы, часть – предусматривают открытые варианты [197]. Данные обработаны в Microsoft Excel 2010. Диагностика позволяет определить состояние и установить изменения: в представлениях и знаниях об особенностях сельской образовательной организации, о специфике педагогической деятельности в

сельских образовательных учреждениях и сельском социуме, о сельском образе жизни; в опыте практической деятельности в условиях сельского образовательного учреждения в качестве сельского педагога; в отношении к профессиональной педагогической деятельности в сельской школе, а также к перспективе профессионального будущего в качестве сельского учителя.

Репрезентативность и объём выборки респондентов являются достаточными для определения влияния вводимых условий в динамике изменений готовности, а вычисляемые оценки можно считать устойчивыми и надежными (по Е.Л. Могильчак) [328]. Анализ результатов диагностики построен на основании выявленных составляющих (компонентов) готовности и уровней их сформированности.

Интегральный показатель готовности определялся по следующей формуле:

$$s = \chi \left(\frac{1}{A} \sum_i p_i + \frac{1}{B} \sum_i n_i \right)$$

где $\chi = 1/3$ – нормирующий множитель для приведения интервала изменения показателя к интервалу $(-1,1)$; суммирование проводится по частичным показателям из непрерывного спектра изменения значений P_i и по частичным показателям из дискретных спектров значений n_k ; A, B – соответствующие нормирующие константы в непрерывных и дискретных шкалах значений частичных показателей. При обработке данных мотивационный компонент представлен непрерывными значениями в интервале $(-1,1)$,

$$s_{\text{непр}} = \frac{1}{A} \sum_i p_i$$

который приведен в соответствие с данным интервалом для соизмеримости с другими компонентами из дискретного спектра наблюдаемых. Показатель дискретного спектра

$$s_{\text{дискрет}} = \frac{1}{B} \sum_i n_i$$

определяется значениями из выборки для когнитивного и операционального компонентов ориентации. Он также приведен к интервалу $(-1,1)(-1,1)$ » [218, с. 173].

Результативность 2-й фазы системы непрерывного образования учителя сельской школы: будущие учителя сельских школ – студенты института педагогики и психологии ПетрГУ. Общая информация о выборке: из 471 респондента 99% составляют девушки, 1% – юноши; 43% – жители сельской местности, 56,3% респондентов – из Петрозаводска и городов республики, 42,7% – из сельской местности. Студенты из семей сельских учителей составляют 34,3% от общего числа выпускников сельских школ, из семей городских учителей – 21,5% от общего числа студентов-горожан. Значительная часть респондентов являются выходцами из села и выпускниками сельских школ, что позволило учесть и опереться на предшествующий опыт респондентов как носителей менталитета сельского жителя и культуры сельского учительства. Подробнее результаты анкетирования студентов представлены в Приложении 7.

Важнейшим показателем результативности 2-й фазы профессионально-личностного становления и развития сельского учителя является осознанный выбор выпускником профессиональной судьбы сельского учителя и сельского образа жизни. Показатели отношения студентов к перспективе такого профессионального и жизненного самоопределения отражены на рисунке 15.

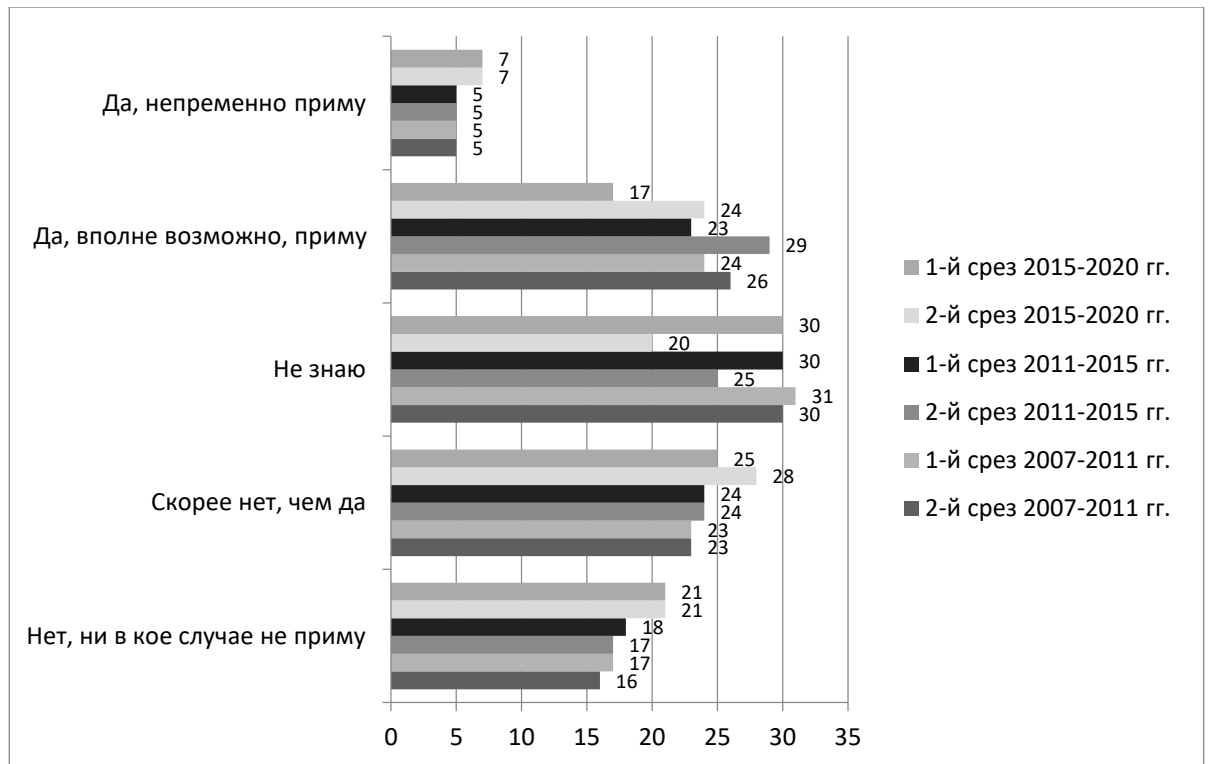


Рисунок 15 – Показатели отношения респондентов к возможному предложению работать в сельском образовательном учреждении (в % от n в группах по годам)

Студенты определяют перспективы своего профессионального будущего в диапазоне – от отказа от педагогической деятельности вообще – «не собираюсь работать учителем» (средний показатель в группах по годам – 23, 24, 23%) и до выбора сельской школы и села как места работы и жительства «при определённых условиях» (соответственно, 17, 18, 14%).

Согласно результатам ответов, представленных на рисунке 15, значительная часть респондентов отнесётся к предложению педагогической деятельности на селе положительно (в среднем до 25% респондентов дают ответ «Вполне возможно, приму», 5,8% – «Непременно приму»). Среди выразивших намерение работать в сельской школе почти исключительно выпускники сельских школ. Редкие «городские» студенты рассматривают учительство на селе как жизненную профессиональную перспективу: три случая за 12 лет. Отсюда еще одно подтверждение, что в формировании готовности к профессиональной деятельности в сельской школе следует опираться на выпускников сельских образовательных учреждений.

Диаграмма позволяет заметить изменения показателей, произошедшие, как мы полагаем, в том числе под влиянием специально организованной подготовки. Наиболее устойчивыми, мало изменяющимися по ходу совместной работы являются «крайние» позиции – «неприменно приму» и «ни в коем случае не приму». Однако во всех срезах весьма представительной является группа ответов «не знаю», диапазон которой колеблется от 20 до 31%, что означает отсутствие у значительной части студентов-четверокурсников чётких представлений о месте трудоустройства и жительства. Именно эта группа показывает наибольшие изменения показателей готовности (рисунок 16).

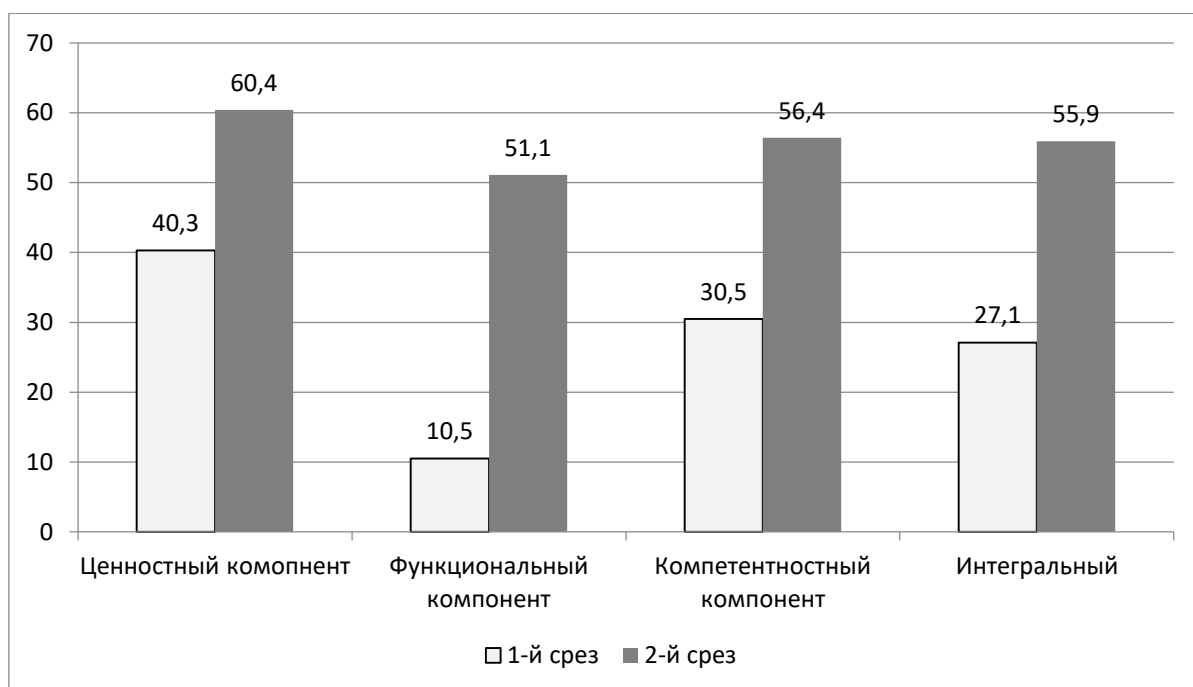


Рисунок 16 – Динамика изменений компонентов функционально-компетентностной готовности и интегрального показателя функционально-компетентностной готовности респондентов в % от n=471

Диаграмма на рисунке 16 иллюстрирует, что компоненты готовности на начале изучения учебной дисциплины представлены неравномерно: ценностный относительно высок, тогда как функциональный и компетентностный заметно отстают. По завершении курса картина меняется: заметны увеличение и определённое выравнивание показателей всех компонентов готовности. Таким образом, проявлена тенденция к росту

искомой готовности, показатели которой статистически значимо выше на итоговом этапе изучения учебных дисциплин. Метод корреляции по Пирсону с использованием статистических функций пакета MS Excel также подтвердил наличие связи между ценностным компонентом и интегральным показателем функционально компетентностной готовности. Она оказалась статистически значимой на уровне 95%.

Наш опыт показывает, что вызвать интерес к работе сельского учителя не столь сложно, как формировать мотивацию осознанного поступка — выбора местом жительства села, а местом профессиональной деятельности сельской школы. Однако результативность проделанной работы представлена убедительной статистикой: показатели функционально-компетентностной готовности демонстрируют рост и имеют тенденцию к усилению. Положительным результатом работы по подготовке учителей для сельской школы является формирование у студентов уважения и признания сложности и значимости труда сельского учителя, большой миссии маленькой школы. В оценках респондентов: на начале изучения курса 30-40%, по завершении — 50-70% в разные годы. Состоятельность ожидаемых эффектов проявляется также в просьбах наших выпускников помочь устроиться работать в сельскую школу (от 1 до 5 заявок в год). Полученные данные подтверждают результативность этапа профессиональной педагогической подготовки (формальное непрерывное образование).

На рисунке 17 представлены результаты аналогичного анкетирования респондентов — сельских учителей, принимавших участие в Летней педагогической школе 2017, 2018, 2019 гг. на начале реализации программы (1-й срез) и по окончании (2-й срез) ЛППШ.

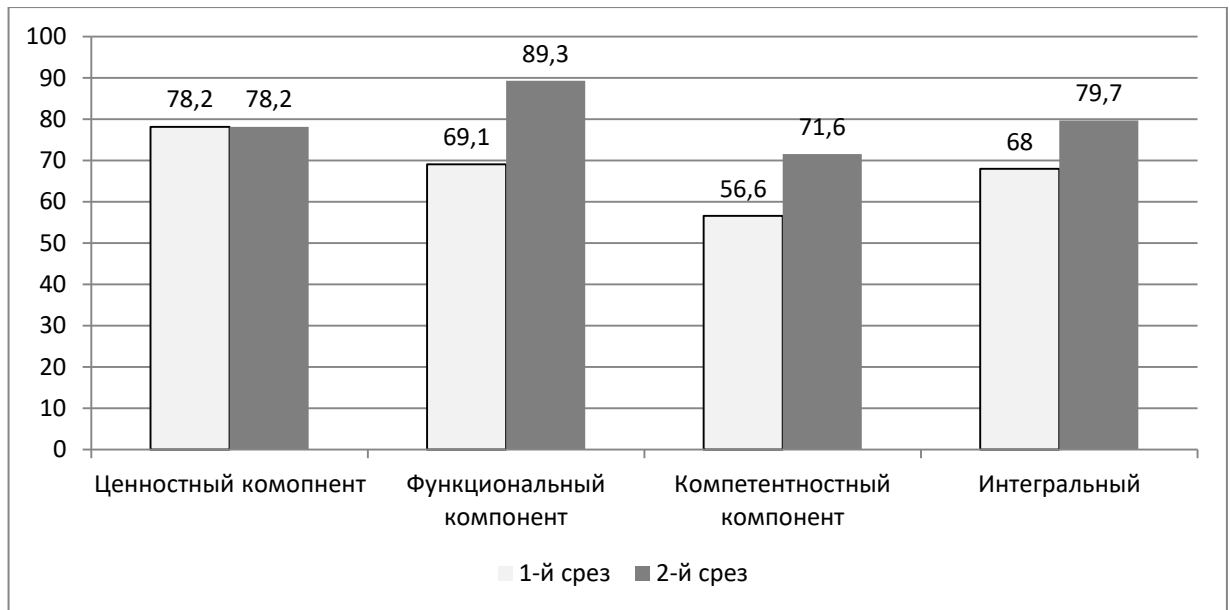


Рисунок 17 – Динамика изменений функционально-компетентностной готовности респондентов (компоненты и интегральный показатель готовности) сельских учителей в % от $n=72$

Диаграмма демонстрирует положительную динамику функционально-компетентностной готовности наших респондентов. Однако отметим, что данная группа респондентов состояла из педагогов, проявивших инициативу участия в программе дополнительного образования Летней педагогической школы, то есть мотивированных к совершенствованию своих профессиональных компетенций, поэтому практически не произошло изменений в изначально высоких показателях ценностного компонента готовности («высокие» и «нормативные»). Зафиксирована положительная динамика функционального и компетентностного компонентов, соответственно, интегрального показателя готовности.

Сравнение результатов опросов студентов вуза с данными сельских педагогов иллюстрирует диаграмма на рисунке 18.

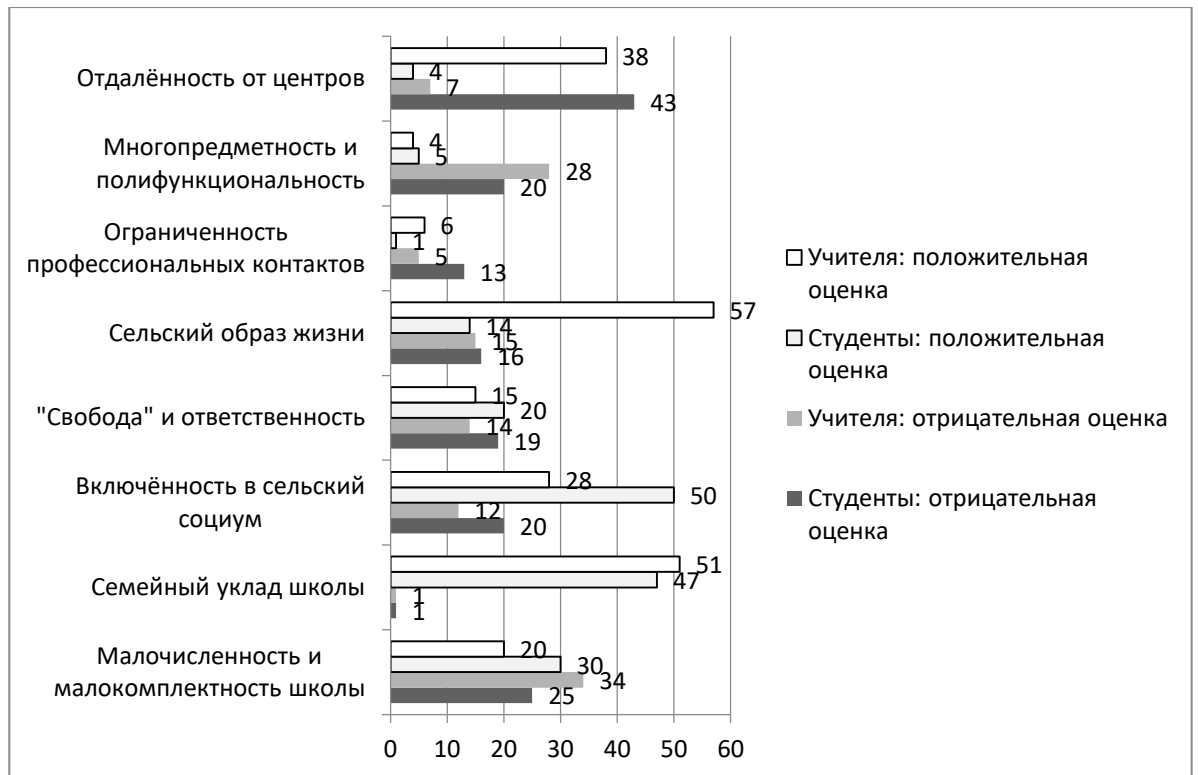


Рисунок 18 – Оценка преимуществ и трудностей (проблем) сельского учителя, в % от n=471 студентов (2-й срез) и n=488 педагогов

Сопоставление результатов анкетирования показывает, что обе категории респондентов во многом совпадают в амбивалентной оценке (положительной и отрицательной) следующих позиций:

- малочисленный состав обучающихся и малокомплектность школы – проблема для 34% сельских учителей и 25% студентов. Однако если первые видят в ней прежде всего угрозу существования школы, то вторые – сложность организации и управления образовательным процессом;

- многопредметность и полифункциональность труда сельского педагога также совпадают в отрицательной оценке, причём у учителей в большей мере, чем у студентов – 28 и 20%;

- семейный уклад сельской школы одинаково положительно оценивают обе группы респондентов: учителя – 51, студенты – 47%;

- эквивалентно (равносильно, равнозначно) – относительно нейтрально оценены такие особенности, как «ограниченность профессиональных

контактов» и «повышенная ответственность сельского учителя за результаты своего труда».

Значительные различия зафиксированы в оценках таких показателей, как «сельский образ жизни», который 57% сельских педагогов оценивают положительно, тогда как студенты дают 14% положительных и 16% отрицательных оценок. Сельские педагоги поясняют, что их устраивает уклад сельской жизни – размеренный, неторопливый, упорядоченный; жизнь в природном окружении, здоровая экология, возможность пользоваться благами и дарами природы. Учителя сельских школ не видят проблемы в отдалённости от социально-экономических и культурных центров: 38% отмечают это положительно против 43% отрицательных ответов студентов.

Заметны различия в оценке показателя включённости педагога в сельский социум: 50% будущих педагогов и 28% действующих сельских учителей рассматривают его как положительный, однако 20 и 12% респондентов как негативный. Учителя объясняют невысокие оценки данного показателя определённой психологической усталостью от постоянного социального контроля односельчан, дихотомию студенческих оценок объясняем отсутствием у них опыта сельской жизни.

Сельские педагоги, в отличие от студентов, дополнили перечень предложений анкеты следующими проблемами:

- материальными: «Бедная материальная база», «Недостаточное финансирование для улучшения материально-технической базы», «Отсутствие спортзала»;
- социальными: «Угроза закрытия сельских школ»;
- организационно-педагогическими: «Маленькая учебная нагрузка»;
- управленческими: «Нехватка специалистов», «Дефицит педагогических кадров», «Частая сменяемость администрации».

Следующее сравнение – предложения обеих групп респондентов о содержании подготовки и дополнительного образования современного сельского учителя представлено на рисунке 19.

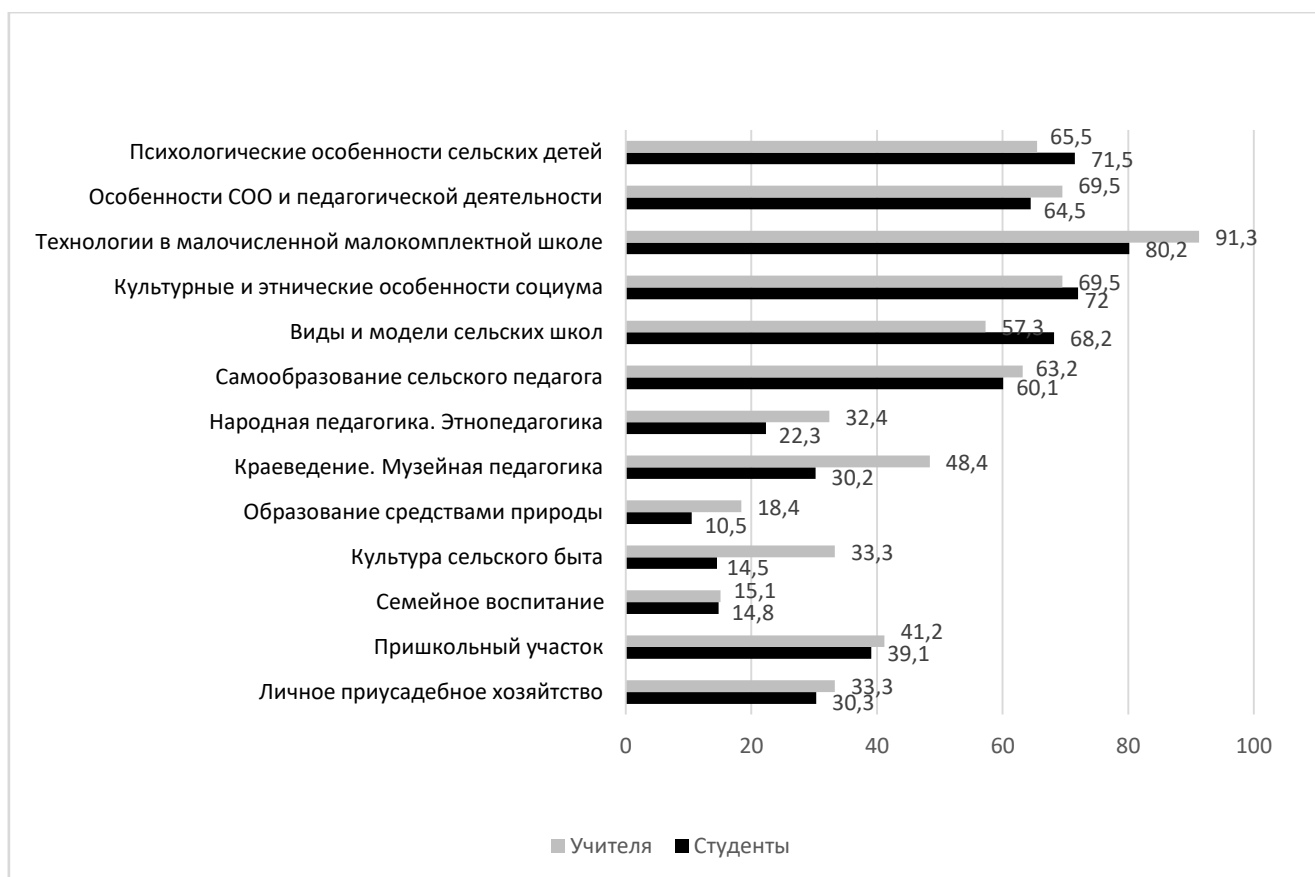


Рисунок 19 – Предложения респондентов о содержании подготовки и дополнительного образования учителя сельской школы в % от n=471 студентов (2-й срез) и n=488 педагогов

Как и студенты, сельские учителя к особо актуальным компонентам содержания непрерывного образования относят владение специальными образовательными технологиями в условиях малочисленности и малокомплектности образовательного учреждения (соответственно 91,3 и 80,2%), а также отражение в содержании педагогического образования вопросов культурных и этнических особенностей сельского социума (69,5 и 72,0%), особенностей сельской школы и специфики педагогической деятельности сельского учителя (69,5 и 64,5%), путей и средств самообразования сельского педагога (63,3 и 60,1%), определения перспектив развития сельской школы и моделирования современных образовательных учреждений на селе (57,3 и 68,2%).

Относительно психологических особенностей сельских детей учителя уточняют: им не достаёт знаний и умений для работы с детьми с ОВЗ, с

отклонениями в поведении, из семей «группы риска». В их предложениях вопросы реализации индивидуального подхода, индивидуализации обучения и воспитания. Тогда как студенты называют и интерпретируют эти особенности только в ментальной отличности сельских детей от городских (65,5 и 71,5%).

Данные показывают, что в оценке большей части показателей позиции педагогов сельских школ и студентов, изучавших специальные курсы, сходны (расхождения статистически незначимы). Некоторые различия наблюдаемы в большем значении для сельских педагогов знаний и умений в краеведении (48,4 и 30,2%), народной и музейной педагогике (32,4 и 22,3%). Значимые различия наблюдаемы в показателе, связанном с бытовыми условиями жизни на селе: педагоги хотели бы получить знания и умения современного благоустройства своего быта, но многие из них уточняли, что в этом они рассчитывают на самообразование.

Сельские учителя, в отличие от студентов, дополнили перечень предложений к содержанию непрерывного педагогического образования запросами: инклюзивное образование, нормативно-правовое обеспечение инноваций и инновационной деятельности, метод проекта и др. Надо отметить, что все сельские педагоги единодушно считают, что к профессиональной педагогической деятельности в условиях сельской местности нужно готовить специально.

Определённую результативность региональной системы непрерывного образования сельских учителей Республики Карелия и лаборатории теории и практики развития сельской школы ПетрГУ иллюстрируют следующие количественные показатели, зафиксированные в отчётах лаборатории с 2008 по 2019 год (таблица 4).

Таблица 4

Количественные показатели результативности региональной системы
непрерывного образования сельских учителей Республики Карелия
и лаборатории теории и практики развития сельской школы ПетрГУ

Показатели	Индикаторы	2008	2013	2019
Научные исследования и научно-практические исследования	Количество тем в разработке.	3	5	5
	Научные, научно-практические и методические публикации.	7	18	14
	Участие в научных и научно-практических конференциях (с докладами).	7	15	28
Проектная деятельность	Участие в научных и образовательных проектах в проблематике сельской школы и сельского учителя.	2	5	5
	Руководство проектами, в том числе с грантовой поддержкой в проблематике сельской школы и сельского учителя.	-	1	2
Учебная деятельность	Количество реализуемых учебных дисциплин в региональной проблематике и проблематике профессиональной деятельности сельского учителя.	1	3	4
	Количество реализуемых программ повышения квалификации для сельских учителей.	1	2	3
Организация проведение	Количество региональных мероприятий для сельских учителей республики.	3	5	5
	Количество образовательных, обучающих, проектировочных семинаров для сельских учителей.	7	10	10
Сотрудничество с сельскими образовательными организациями и РК	Количество сельских образовательных организаций – инновационных площадок лаборатории.	3	11	4
	Количество сельских образовательных организаций в системном сотрудничестве (партнёры).	10	30	50
Участие в деятельности республиканских структур и общественно педагогическом движении	Ассоциация сельских школ Республики Карелия. Общественный совет Министерства образования РК. Аккредитационная коллегия Министерства образования РК. Экспертный совет инновационных проектов/программ образовательных организаций системы образования Республики Карелия. Конфликтная комиссия Министерства образования РК (ЕГЭ).	2	5	5
Сотрудничество с научными и образовательными организациями и РФ	Площадка сетевых исследований ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО» (Москва, ИИДСВ РАО) Участник межрегиональной лаборатории «Педагогика сельской школы», структурного подразделения РАО (Ярославль, ЯГПУ). Участник Всероссийского фестиваля науки «NAUKA 0+» (Москва, МГУ)	10	10	13

Относительно результативности региональной системы непрерывного образования также показательны следующие примеры. Учителя и воспитатели малочисленных малокомплектных школ – названных ранее Берёзовской школы-сада Кондопожского района, Рыпушкальской основной школы Олонецкого, а также Кепской основной школы Калевальского района, основной школы деревни Усть-Река Пудожского района, других сельских школ и сельских дошкольных учреждений Карелии – проводят школьные, межшкольные, муниципальные научно-практические конференции и обучающие семинары, публикуют свой опыт организации профессиональных проб и ситуаций выбора в виде статей и методических рекомендаций. Некоторые из учителей Пряжинской средней школы Пряжинского района и Пушкинской средней школы Беломорского района имеют до 10 публикаций, этими школами также подготовлены и изданы сборники методических материалов педагогических коллективов. За период существования лаборатории при содействии её сотрудников было подготовлено и опубликовано более сотни учительских работ.

Сельским педагогам, участвовавшим в разных видах и форматах формального, неформального и информального непрерывного образования, организованных лабораторией, предлагалось оценить их результативность по критериям:

- информативность – оценка информации с точки зрения её научной обоснованности, отражения достижений отечественной, зарубежной психолого-педагогической науки и других областей научного знания;
- новизна – оценка актуальности содержания в ракурсе объективной и субъективной новизны, современных тенденций и перспектив развития образования;
- практическая значимость – оценка потенциальности применения полученных знаний, умений и опыта в непосредственной профессиональной деятельности педагога.

Оценки являются иллюстрацией результативности и значимости мероприятий для участников. Педагогам предлагается использовать шкалу оценок от 1 до 5. Оценивание является системной процедурой, завершающей все наши мероприятия. Таблица 11 представляет оценки, данные сельскими учителями формам непрерывного образования сельских учителей, организуемым и проводимым лабораторией теории и практики развития сельской школы ПетрГУ. Таблица 5 обобщает 1319 оценок сельских педагогов республики, принимавших участие в 36 мероприятиях.

Таблица 5

Оценка результативности форм непрерывного педагогического образования
сельскими учителями

Формы непрерывного образования сельских учителей	Количество мероприятий	Информативность	Новизна	Практическая значимость	Средний балл
1. Специальные программы дополнительного профессионального образования (курсы повышения квалификации) для сельских педагогов	2	4,4	4,3	4,3	4,33
2. Тематические блоки/модули/ темы в рамках программ дополнительного профессионального образования (курсов повышения квалификации) в проблематике сельской школы	4	4,3	4,2	4,4	4,3
3. Летняя педагогическая школа для учителей малокомплектных школ	3	4,8	4,7	4,9	4,8
4. Командные программы непрерывного образования	5	4,7	4,5	4,9	4,7
5. Командные обучающие и проектировочные семинары, тренинги, консультации	9	4,7	4,7	4,9	4,76
6. День сельской школы Карелии	7	4,8	4,6	4,8	4,73
7. Конкурс педагогических творческих работ «Сельская школа со всех сторон. О себе расскажем сами...»	6	4,2	4,3	4,4	4,3
Всего / средний балл	36	4,56	4,47	4,66	4,56

Предполагаем, что оценки наших респондентов имеют характер некоторого преувеличения в положительную сторону как проявление признания и уважения к организаторам и преподавателям: практически не

встречаются оценки ниже 4-х баллов. Доброжелательность и поддержка – отличительные характеристики микроклимата наших мероприятий.

Результаты оценивания показывают: в приоритете практическая направленность, затем – научная обоснованность и новизна. Данным положением, по нашему мнению, подтверждаются профессионально-личностные особенности сельских педагогов: практичность и обстоятельность – черты, свойственные сельским жителям, а также определённый консерватизм как настороженное и несколько недоверчивое отношение к инновациям и реформам.

В первую тройку рейтинга мероприятий, организуемых лабораторий, вошли Летняя педагогическая школа учителей сельских малокомплектных школ, командные обучающие и проектировочные семинары педагогических коллективов на базе образовательных организаций, День сельской школы Карелии. Объединяет эти разномасштабные форматы их ориентация на конкретные запросы сельских педагогов, практическая направленность содержания при наличии научного обоснования, вариативность содержания и форм, непосредственные деловые и личные контакты участников.

Закрывают рейтинг (при этом показатели достаточно высокие):

- специальные программы дополнительного профессионального образования для сельских педагогов, собирающие представителей разных сельских образовательных организаций, не акцентирующие внимание на установлении коммуникаций между участниками, на их взаимодействии;
- конкурс педагогических творческих работ – форма, не предполагающая непосредственного контакта участников, к тому же требующая от сельских учителей более сложных компетенций – системного анализа, способности к обобщению и презентации, а также личностных качеств, нехарактерных для скромных сельских учителей;
- тематические блоки/модули/темы по проблематике сельской школы, реализуемые в рамках программ дополнительного профессионального образования на курсах повышения квалификации для разных категорий

педагогов, где она представлена фрагментарно, хотя и вписывается в концепцию и в общую тему/проблему курсов, также не предусматривающие активного взаимодействия слушателей.

Приведённые выше, а также результаты других диагностик, осуществлённых в ходе и по итогам разных видов и форм непрерывного образования сельских учителей на опытно-экспериментальном этапе нашего исследования, подтверждают результативность системы непрерывного образования учителей современных сельских школ Республики Карелия.

Выводы по четвёртой главе

Диагностическое исследование северо-западных и центральных регионов европейской части России, проведённое в дискурсе социально-педагогических проблем в непрерывном образовании сельского учителя, обнаружило сходство проблем и тенденций в развитии социокультурных образовательных ситуаций в сельской местности регионов и действующих систем педагогического образования. Выявлены практики системных решений вопросов профессионально-личностного становления учителя современной сельской школы. Центрами данной работы выступают различные образовательные организации – вузы и институты развития образования. Определение (самоопределение) позиции лидерства учреждений обусловлено традициями региона, наличием «доброй воли» управления образованием и образовательных учреждений, специалистов, поддерживающих идею целенаправленного специально организованного непрерывного образования учителя современной сельской школы.

Проблемно-диагностический анализ на начальном этапе проектирования региональной системы непрерывного образования учителя современной сельской школы в Республике Карелия показал, что учреждениям системы педагогического образования региона были присущи гибкость, вариативность, чувствительность к инновационным процессам, потенциальность к сетевому взаимодействию, которые стали предпосылками

создания системы непрерывного образования учителя современной сельской школы в Республике Карелия.

В ходе исследования аргументированы, апробированы и экспериментально проверены направления, содержание и формы непрерывного образования учителей сельских школ региона. Описан опыт апробации проектирования и функционирования региональной системы непрерывного образования учителя современной сельской школы в условиях системы образования Республики Карелия, где лидирующую роль занимает лаборатория теории и практики развития сельских школ Петрозаводского государственного университета – опорного вуза региона. Лаборатория теории и практики развития сельской школы – системообразующий сегмент системы непрерывного образования сельского учителя в Республике Карелия, и инновационная подструктура в инфраструктуре Петрозаводского государственного университета, осуществляющая направляющую, научно-исследовательскую, экспертно-диагностическую, диссеминационную, организационную, координационную функции и функцию научно-методического сопровождения непрерывного образования учителя современной сельской школы в республике.

Организационная структура, система взаимодействия лаборатории предполагает сетевую организацию совместной деятельности учреждений образования, интеграцию ресурсов участников на основе согласованности их потребностей, запросов и возможностей, вариативность включённости субъектов в деятельность (членство, участие, сотрудничество, партнёрство).

Определены критерии и показатели, подобран и разработан диагностический инструментарий, методики статистической обработки и качественного анализа, позволяющие замерить и адекватно оценить сформированность функционально-компетентностной готовности сельского учителя к непрерывному образованию, представляющую собой единство трёх составляющих – ценностной, функциональной и компетентностной. Выявлена положительная динамика изменений составляющих и интегрального

показателя функционально-компетентностной готовности будущих и действующих педагогов к непрерывному образованию, приведены количественные показатели и оценки, аргументирующие результативность региональной системы непрерывного образования учителя современной сельской школы (на примере Республики Карелия).

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Состоявшееся диссертационное исследование направлено на решение актуальной научно-практической проблемы – готовности учителя современной сельской школы к непрерывному образованию. Его сущность состояла в разработке концептуально-методологических основ непрерывного образования сельского учителя и методологии проектирования региональной системы непрерывного образования сельского учителя.

Необходимость данного исследования детерминирована потребностью в переосмыслении подходов к профессионально-личностному становлению и развитию учителя современной сельской школы в русле мировых тенденций образования и трансформаций в отечественном образовании в изменившейся и меняющейся социокультурной образовательной ситуации в сельской местности страны.

Осуществлённый в ходе исследования историко-педагогический и компаративистский анализ теории и практики подготовки и становления сельских педагогов в России и за рубежом подтвердил насущность пересмотра существующих подходов в концептуально-методологическом, стратегическом и тактическом (прикладном/практическом) планах; необходимость в обновлении содержания, технологий и способов реализации; потребность в построении системы непрерывного образования современных педагогических кадров сельских образовательных организаций, верифицированной с традициями и тенденциями развития образования, запросами государства, общества и личности.

Актуальность исследования обусловлена социально-экономическими, социально-политическими, социокультурными образовательными вызовами и требованиями, которые предъявляются сельским педагогам не только в связи с необходимостью их подготовки к образовательной деятельности (обучение и воспитание), но и с неизбежностью решения ими задач формирования у подрастающего поколения ценностного отношения к сельскому образу жизни, к народной культуре и этнокультурам; ответственностью учителя не только за

качество образования, но и за сохранность сельского детства, за развитие социокультурной образовательной ситуации сельской территории.

Особое внимание в диссертационном исследовании уделено изучению становления и развития российской сельской школы и сельского учителя, его роли как ключевой фигуры культуры и образования на селе, выявлению исторических предпосылок системы непрерывного образования учителя современной сельской школы. Признана предопределённость исторических предпосылок идеологическим влиянием российского общественно-просветительского движения и отечественных научных педагогических школ, научно-педагогической деятельностью отечественных ученых-просветителей, созданием системы учреждений педагогического образования, профессионально-образовательной деятельностью педагогических курсов и съездов, направленных на целенаправленную подготовку и становление учителя в XIX – начале XX века.

Разработанная в ходе исследования периодизация становления и развития непрерывного образования российского сельского учителя верифицирована с социально-экономическими и политическими преобразованиями российского государства и общества, с развитием отечественной системы образования – системы высшего и среднего педагогического образования, дополнительного педагогического образования (повышения квалификации). В соответствии с критериям представленности идеи целенаправленного формирования и развития готовности учителя к непрерывному образованию и сформированности элементов непрерывного образования сельских учителей в отечественной системе образования определены следующие этапы: досистемный период (до конца XVIII в.); предсистемный период (конец XVIII в. – середина XIX в.); системный период (середина XIX века – настоящее время), разделяемый на три этапа: 1) середина XIX в. – 1917 год – этап поиска и апробации видов и форм непрерывного образования сельских учителей; 2) с 1917 года по 1990-е гг. – советский этап: оформление компонентов системы непрерывного образования педагогов,

унификация профессиональной подготовки и повышения квалификации учителей; 3) с 1990-х гг. до настоящего времени – постсоветский этап: диверсификация непрерывного образования сельских учителей.

Установлены характеристики профессиональной деятельности сельского учителя в их исторической обусловленности и трансформации под влиянием требований меняющегося общества: ответственность за сохранение, возрождение и развитие народной культуры, этнокультур (народность сельской школы, близость учителя к народу); социальная активность, социальное лидерство в сельском социуме (просветительство); надпредметная осведомлённость, в том числе в информационно-коммуникационных технологиях (широкий кругозор), социальный оптимизм (жизнеспособность). Верифицированные с современными требованиями и тенденциями развития информационного общества и модернизации образования («вызовами»), исторические предпосылки («предтечи») определяют концептуальные обоснования и проектирование системы непрерывного образования современных сельских учителей.

В результате компаративистского анализа российской и зарубежной теории и практики зафиксированы общие тенденции развития образования в сельской местности России и зарубежья: трансформации (метаморфозы) традиционных видовых особенностей сельской школы под воздействием современных тенденций развития образования в мире; изменение организационных вариантов сельских образовательных организаций, детерминированных разными факторами, из которых наиболее значимым является сокращение детского населения на селе; рост влияния сельской школы в стабилизации и развитии сельской территории, в достижении социального благополучия сельского поселения; возрастание роли сельского учителя в становлении сельской школы культурно-образовательным центром сельского социума; обусловленность положения сельской школы и сельского учителя образовательной политикой государства в сельской местности страны.

Реализованный в рамках исследования анализ современной социокультурной образовательной ситуации в российском селе и функционирования отечественной сельской школы подвёл к выводу о необходимости корректировки и дополнения понятия «современная сельская школа» (сельская образовательная организация).

Современная сельская образовательная организация (школа) – это совокупность различных типов и видов образовательных организаций и/или учреждений общего и дополнительного образования, а также интегрированных учреждений, создаваемых на основе объединения ресурсов разных ведомств (образования, культуры, спорта, социальной защиты населения), расположенных в сельской (негородской) местности; разнообразных по наполняемости, отличающихся друг от друга территориальным расположением; разнящихся по социальному, культурно-образовательному, национальному и конфессиональному составу и окружению; реализующих образовательную, социокультурную, социально-педагогическую и иные функции; работающих на удовлетворение культурных образовательных запросов местного населения, а также на устойчивое развитие сельской территории; непосредственно определяющих качественные характеристики социокультурной образовательной ситуации (качество жизни населения) и опосредованно влияющих на социально-экономическую ситуацию сельских поселений.

Профессиональную деятельность учителя современной сельской школы отличают многопредметность и полифункциональность, включённость в жизнь сельского социума, динамичная сменяемость видов профессиональной деятельности. Профессиональная работа сельского учителя выходит за рамки обычного учебно-воспитательного процесса и, помимо образовательной, включает в себя реализацию функций: защиты детства, социально-педагогической, просветительской, адаптационной, рекреационной и иных. Ключевая (ведущая, влияющая) роль сельского учителя, являясь традиционной характеристикой жизнедеятельности сельской школы, в

современных условиях приобрела новые очертания и существенно дополнилась содержательно.

Изучение современных отечественных и зарубежных исследований подтвердило, что непрерывное образование является ведущей мировой тенденцией – магистральной линией развития образования. Непрерывное образование учителя современной сельской школы понимается: как специально организованный процесс постепенного ступенчатого освоения учителем педагогической деятельности в условиях села (вхождение в социально-педагогическую деятельность на селе – овладение профессией сельского учителя в специфике её многопредметности, полифункциональности, сменяемости и повышенной социальной ответственности – становление и саморазвитие в педагогической деятельности как профессионала и как личности, признающей и принимающей ценности сельского образа жизни и народной культуры, разделяющей социокультурную образовательную миссию сельской школы, берущей на себя исполнение ключевой роли носителя культуры и образования, социального лидера села); как специально созданная система/подсистема профессионально-личностного становления сельского учителя, верифицированная с основными этапами и видами непрерывного образования в последовательной логике формирования и развития профессионально-личностных качеств, профессионально значимых компетенций и готовности к непрерывному образованию.

Непрерывное образование учителя современной сельской школы рассматривается как подсистема непрерывного педагогического образования, когерентная традициям и тенденциям развития отечественного образования, трактуемая в контексте специфики профессиональной педагогической деятельности в современной сельской образовательной организации и сельском социуме.

Анализ теории и практики развития российского образования в последние десятилетия показал, что современный этап модернизации отечественной системы образования, позиционируемый как

социокультурный, характеризуется незавершённостью в определении приоритетной ориентации – на глобализацию или на регионализацию образования; что необходимо коррелирует тенденций, при котором согласование осуществляется на основе «равноправного диалога» (по А.М. Цирульникову). Социокультурная парадигма развития образования в консенсусе глобализации и регионализации образования принимается в качестве теоретико-методологической базы непрерывного образования учителя современной сельской школы.

В результате анализа методологических подходов современной педагогической науки и смежных с ней областей знания были определены основы разрабатывавшейся в ходе диссертационного исследования *концепции непрерывного образования учителя современной сельской школы*. Концепция репрезентирует профессионально-личностное становление и развитие сельского учителя в согласованности с исторически обусловленными, традиционными и современными, актуальными, профессионально значимыми качествами личности и профессионально значимыми компетенциями сельского учителя, детерминированными особенностями социокультурной образовательной ситуации в сельской местности, своеобразием сельской образовательной организации и спецификой его профессионального труда и жизнедеятельности. В основание концепции, легли ведущие положения социокультурного, аксиологического, системно-деятельностного, компетентностного и персонифицированного подходов. Концепция включает: историко-педагогическое обоснование, опорные понятия, принципы, фазы, критерии, показатели, виды, уровни сформированности функционально-компетентностной готовности учителя к непрерывному образованию, раскрывает содержательно-технологическую сторону социокультурных и социопедагогических изменений на селе, результатом которых является становление и развитие непрерывного образования учителя современной сельской школы, рассматриваемого как систему последовательно возвышающихся ступеней специально организованной лестницы

профессионально-личностного развития (профессиональные пробы, профессиональный выбор – профессиональная подготовка (вуз, СПО) – дополнительное образование – информальное образование) и как интегративный процесс внутреннего социально-психологического самоопределения, самоорганизации, саморазвития личности и управление данным процессом со стороны образовательных организаций. Концепция руководствуется принципами: ценностной обоснованности (обогащение иерархии ценностей сельского учителя ценностями сельского образа жизни, сельского детства, образования для жизни), активности и открытости (отзывчивость к преобразованиям и нововведениям), вариативности и гибкости (расширение спектра и форматов непрерывного образования, в том числе за счёт цифровизации; целесообразная и динамичная изменчивость системы), самоактуализации и самореализации (объективация позиции педагога как субъекта своей жизни). К основным научным идеям концепции непрерывного образования учителя современной сельской школы отнесены: социокультурная модернизация образования на селе; становление школы культурно-образовательным центром сельского социума; взаимосвязь и взаимозависимость профессионально-личностных потребностей и профессионально значимых компетенций сельского учителя с социокультурными особенностями сельского социума и требованиями современного социально ориентированного развития России.

На основе анализа теоретических исследований и соотнесения действующих государственных стандартов профессиональной педагогической деятельности, федеральных стандартов высшего и среднего профессионального педагогического образования в диссертации выводятся и определяются понятия «функционально-компетентностная готовность сельского учителя к непрерывному образованию» и «профессионально значимые компетенции учителя современной сельской школы».

Функционально-компетентностная готовность учителя современной сельской школы к непрерывному образованию рассматривается как

интегральное профессионально-личностное новообразование личности, представленное комплексом актуальных, профессионально значимых личностных качеств и компетенций, позволяющих педагогу успешно реализовывать функции, определяемые стандартами профессиональной деятельности в сфере образования, и дополнительные функции, объективированные спецификой его труда и жизнедеятельности, релевантные запросам государства, общества и личности. Формирование функционально-компетентностной готовности к непрерывному образованию, таким образом, является стержневой линией непрерывного образования сельского учителя, а сформированность функционально-компетентностной готовности – основным показателем результативности системы непрерывного образования. Профессионально значимые компетенции учителя современной сельской школы представляют собой совокупность компетенций, включающих социокультурные, социально-педагогические, информационно-аналитические, социально-рефлексивные компетенции; являются основой для реализации многопредметности и полифункциональности профессиональной деятельности; проявляются в способности учителя к освоению новых позиций и ролей (социального лидера, актора социокультурной модернизации, тьютора и наставника разновозрастных детско-взрослых сообществ) в сельской школе и сельском социуме. Облигаторный (должный, обязательный) уровень функционально-компетентностной готовности учителя современной сельской школы к непрерывному образованию – результат его непрерывного образования и саморазвития. В логике фаз непрерывного образования выделяются три вида функционально-компетентностной готовности сельского учителя – ориентация, базовая готовность и мастерство, которые могут быть представлены на высоком, среднем (нормативном) или низком уровне.

Методология проектирования региональной системы непрерывного образования учителя современной сельской школы опирается на совокупность теоретических подходов и положения концепции непрерывного образования

учителя современной сельской школы. Проектирование региональной системы непрерывного образования учителя современной сельской школы, рассматриваемое как конструирование региональной системы непрерывного образования сельского учителя, предусматривает внутренние и внешние трансформации региональной системы непрерывного педагогического образования, суть которых в реновации системы – её улучшении и совершенствовании без нарушения целостности. Проектирование региональной системы образования предполагает преобразования в предпрофессиональной и профессиональной подготовке, в дополнительном образовании и самообразовании сельского учителя с сохранением существующей конструкции. В ходе исследования были определены условия проектирования непрерывного профессионального образования современного учителя сельской школы: социокультурные, организационные, информационно-технологические, психолого-педагогические, легитимные. Реализация условий обеспечивается включением и работой соответствующих организационно-управленческих, организационно-инфраструктурных, материально-технологических, психолого-педагогических, нормативно-правовых механизмов.

Теоретический анализ показал, а изучение опыта северо-западных регионов и других регионов России подтвердило, что системообразующим элементом региональной системы непрерывного образования учителя современной сельской школы выступает инновационная структура – системообразующий сегмент, обеспечивающий реализацию научно-методической, образовательной, направляющей, организационной и координационной функций, сопровождение и поддержку формирования и развития функционально-компетентностной готовности к непрерывному образованию будущих и действующих сельских учителей. Выявлено, что наибольшими возможностями в реализации этой деятельности обладают учреждения высшего педагогического образования, что объясняется сосредоточением в вузе квалифицированных научно-педагогических кадров,

представленностью и потенциальностью развития всех этапов и видов непрерывного профессионального педагогического образования.

Проектирование региональной системы непрерывного образования учителя современной сельской школы осуществляется через реализацию последовательных стадий:

Аналитическая стадия – анализ социокультурной образовательной ситуации в сельской местности региона; выявление и соотнесение запросов личности (обучающихся и их родителей, сельских учителей), государства и сообществ сельской местности региона; ревизия ресурсов системы непрерывного профессионального педагогического образования региона, формирование банка ресурсов.

Стадия целеполагания – определение целевых ориентиров и оценка их реалистичности; организация межведомственного взаимодействия, оформление образовательной среды, формирование системообразующей структуры, определение критериев и показателей (индикаторов) оценки результативности системы.

Содержательно-технологическая стадия – научно-методическое и организационное сопровождение и поддержка непрерывного образования сельских учителей, программное обеспечение разных уровней непрерывного образования учителей сельских школ, выявление, описание и популяризация успешных практик, мотивирование и стимулирование непрерывного образования сельских педагогов, организация мероприятий и событий, реализация коллективных, командных, индивидуальных/персонифицированных сценариев включения сельских учителей в систему.

Рефлексивная стадия – оценка функционально-компетентностной готовности учителей к непрерывному образованию и оценка эффективности произведённых системных изменений в непрерывном образовании сельских учителей региона, рефлексивный анализ и прогноз следующего цикла в

развитии региональной системы непрерывного образования учителя сельской школы.

Экспериментальная часть диссертационного исследования представляет описание и результаты апробации идей и положений концепции непрерывного образования учителя современной сельской школы и проектирования региональной системы непрерывного образования сельского учителя сельской школы в условиях системы образования Республики Карелия, где системообразующую роль исполняет лаборатория теории и практики развития сельской школы Петрозаводского государственного университета – опорного университета региона. В диссертации представлен и описан опыт лаборатории теории и практики развития сельской школы университета – нетрадиционной инновационной структуры вуза – в формировании и развитии функционально-компетентностной готовности сельских учителей республики.

Автором исследования разработан и подобран диагностический инструментарий (анкеты, опросные листы и методики), позволяющий оценить результативность системы непрерывного образования учителя сельской школы в сформированности функционально-компетентностной готовности педагога к непрерывному образованию в интегральном показателе и в её составляющих – ценностной, функциональной и компетентностной на разных уровнях (высокий, средний (нормативный), низкий). Результативность региональной системы непрерывного образования учителя сельской школы подтверждается положительными итогами экспериментальной работы: зафиксирована прогрессивная динамика показателей компонентов и интегрального показателя функционально-компетентностной готовности будущих и действующих педагогов к непрерывному образованию, рост количественных и качественных показателей в оценках общественно-педагогической экспертизы.

Результаты состоявшегося диссертационного исследования представляют собой определённый вклад в научные представления о подходах к профессионально-личностному становлению и развитию учителя

современной сельской школы на разных этапах (допрофессиональном, профессиональной подготовки, постдипломном) и в различных видах (формальном, неформальном, информальном) непрерывного педагогического образования, выступая источником его дальнейшего совершенствования. Положения и выводы диссертационного исследования подтверждают достижение его целей, решение поставленных задач и состоятельность выдвинутой гипотезы. Есть основания утверждать, что исследование обладает научной новизной, имеет теоретическую значимость и обладает прикладным потенциалом к воплощению актуальных педагогических идей.

Диссертационным исследованием не исчерпаны все аспекты изучаемой проблемы. Его назначение – в концептуально-теоретическом и практическом поиске решения проблемы готовности педагогов к профессиональной деятельности и жизнедеятельности в неоднозначной социокультурной образовательной ситуации современного российского села.

Материалы диссертационного исследования могут использоваться специалистами сферы образования в процессе разработки концепций и стратегий развития образовательных систем регионального и учрежденческого уровней; вузовского и постдипломного дополнительного педагогического образования сельского учителя.

В качестве перспективных направлений дальнейших исследований проблемы могут выступать: научное обоснование процесса формирования разновозрастных образовательных сообществ как инструментария развития села; разработка концептуально-методологических основ становления сельской школы центром социума и движущей силой социокультурных преобразований на селе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Нормативные документы:

1. Государственная программа Республики Карелия «Развитие образования в Республике Карелия» на 2014-2020 годы. Утв. постановлением Правительства Республики Карелия от 20.06.2014 № 196-П [Электронный ресурс] // Официальный интернет-портал Республики Карелия. – Режим доступа: <http://old.gov.karelia.ru/Legislation/lawbase.html?lid=11876> (дата обращения 17.06.2020).
2. Государственная программа Республики Карелия «Развитие образования на 2014 – 2025 годы» (с изменениями на 30 октября 2019 года). Утв. постановлением Правительства Республики Карелия от 20 июня 2014 года N 196-П. // Электронный фонд нормативной и нормативно-технической документации Консорциум КОДЕКС. – Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/919511536> (дата обращения 17.06.2020).
3. Государственная программа Республики Саха (Якутия) «Развитие образования Республики Саха (Якутия) на 2012-2019 годы». Утв. Указом Президента Республики Саха (Якутия) от 12 октября 2011 года N 973 [Электронный ресурс] // Система ГАРАНТ. – Режим доступа: <https://base.garant.ru/26727480/> (дата обращения 17.06.2020).
4. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013 – 2020 годы. Утв. постановлением Правительства РФ от 15 апреля 2014 г. N 295 [Электронный ресурс] // Система ГАРАНТ. – Режим доступа: <http://base.garant.ru/70643472/#ixzz5pleSw5qy> (дата обращения 17.06.2020).
5. Закон Республики Карелия «Об образовании». Принят Законодательным Собранием Республики Карелия 19 декабря 2013 года (в посл. ред. Законов РК от 03.03.2020 № 2457-ЗРК). Сайт Законодательного

- Собрания Республики Карелия [Электронный ресурс] // Официальный сайт Законодательного Собрания Республики Карелия. – Режим доступа: http://www.karelia-zs.ru/zakonodatelstvo_rk/prav_akty/1755zrk/ (дата обращения 17.06.2020).
6. Комплексная программа повышения профессионального уровня работников общеобразовательных организаций. Утв. Правительством РФ 28 мая 2014 г. № 3241п-П8 [Электронный ресурс] // Информационно-правовой портал ГАРАНТ.РУ. – Режим доступа: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70616270/> (дата обращения 17.06.2020).
 7. Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12.12.1993 с изменениями, одобренными в ходе общероссийского голосования 01.07.2020) [Электронный ресурс] // Официальный сайт компании «КонсультантПлюс». – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_28399/ (дата обращения 13.07.2020).
 8. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года (утв. распоряжением Правительства РФ от 17 ноября 2008 г. N 1662-р) [Электронный ресурс] // Система ГАРАНТ. – Режим доступа: <http://base.garant.ru/194365/cc6bbc9dc074e334501deca17e478cb8/#ixzz5pldSIDSP> (дата обращения 17.06.2020).
 9. Концепция долгосрочной целевой программы «Развитие образования в Республике Карелия в 2011-2015 годах» Утв. Правительством Республики Карелия от 6 декабря 2010 года N 564р-П [Электронный ресурс] // Электронный фонд нормативной и нормативно-технической документации Консорциум КОДЕКС. – Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/919503694> (дата обращения 17.06.2020).
 10. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. Утв. Правительством Российской Федерации от 29 декабря 2001

- года N 1756-р [Электронный ресурс] // Электронный фонд нормативной и нормативно-технической документации Консорциум КОДЕКС. – Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/901816019> (дата обращения 17.06.2020).
11. Концепция развития этнокультурного образования в Республике Карелия (языки и культура карелов, вепсов и финнов) на 2017 – 2025 годы. Утв. постановлением Правительства Республики Карелия от 4 апреля 2017 года № 182р-П [Электронный ресурс] // Электронный фонд нормативной и нормативно-технической документации Консорциум КОДЕКС. – Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/465412354> (дата обращения 17.06.2020).
 12. Концепция реструктуризации сети общеобразовательных учреждений, расположенных в сельской местности Российской Федерации. Утв. постановлением Правительства Российской Федерации от 17 декабря 2001 года N 871. [Электронный ресурс] // Национальное деловое партнёрство АЛЪЯНС-МЕДИА. – Режим доступа: http://www.businesspravo.ru/Docum/DocumShow_DocumID_34237.html (дата обращения 17.06.2020).
 13. Концепция социально-экономического развития Республики Карелия на период до 2022 года. Утв. постановлением Законодательного Собрания РК от 19 апреля 2018 года N 621-VI ЗС [Электронный ресурс] // Электронный фонд нормативной и нормативно-технической документации Консорциум КОДЕКС. – Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/465417297> (дата обращения 17.06.2020).
 14. Концепция устойчивого развития коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока Российской Федерации. Утв. распоряжением Правительства Российской Федерации от 4 февраля 2009 г. No132-р. – 18 с. [Электронный ресурс] // Консорциум КОДЕКС. Электронный фонд правовой и нормативно-технической документации

- Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/902142304> (дата обращения 17.06.2020).
15. Концепция устойчивого развития сельских территорий Российской Федерации на период до 2020 года. Утв. распоряжением Правительства Российской Федерации от 30 ноября 2010 года N 2136-р [Электронный ресурс] // Консорциум КОДЕКС. Электронный фонд нормативной и нормативно-технической документации. – Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/902250089> (дата обращения 17.06.2020).
16. Модельный закон «Об образовании взрослых». Принят на десятом пленарном заседании Межпарламентской Ассамблеи государств-участников СНГ. Постановление №10-9 от 6 декабря 1997 года. [Электронный ресурс] // Система ГАРАНТ. – Режим доступа: <https://base.garant.ru/2569036/> (дата обращения 18.06.2020)
17. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа». Утв. Президентом РФ от 4 февраля 2010 г. N Пр-271. [Электронный ресурс] // Система ГАРАНТ – Режим доступа: <http://base.garant.ru/6744437/#ixzz5yjeabjYK> (дата обращения 17.06.2020).
18. Национальная стратегия действий в интересах детей на 2012 – 2017 годы. Утв. Указом Президента РФ от 1 июня 2012 г. N 761. [Электронный ресурс] // Система ГАРАНТ. – Режим доступа: https://base.garant.ru/70183566/96b6aebfc4b52c7cfb470c6f39ae612d/#block_1000 (дата обращения 17.06.2020).
19. Об утверждении Плана мероприятий («дорожной карты») Министерства образования и науки Российской Федерации по формированию и введению национальной системы учительского роста. Приказ Министерства образования и науки РФ от 26 июля 2017 года N 703 [Электронный ресурс] // Электронный фонд нормативной и нормативно-технической документации Консорциум КОДЕКС. – Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/456087004> (дата обращения 17.06.2020).

20. Паспорт национального проекта «Образование». Утв. Советом при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и национальным проектам 24 декабря 2018 года [Электронный ресурс] // Официальный сайт Правительства России. – 89 с. Опубликовано 11.02.2019. – Режим доступа: <http://government.ru/info/35566/> (дата обращения 17.06.2020).
21. Профессиональный стандарт «Педагог дополнительного образования детей и взрослых». Утв. приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 05.05.2018г. №298н [Электронный ресурс] // Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. – Режим доступа: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.003.pdf> (дата обращения 17.06.2020).
22. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)». Утв. приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18.10.2013г. №544н (с изм., внесенными Приказом Минтруда России от 25.12.2014 N1115н) [Электронный ресурс] // Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. – Режим доступа: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.001.pdf> (дата обращения 17.06.2020).
23. Профессиональный стандарт «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования». Утв. приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 08.09.2015г. № 608н [Электронный ресурс] // PPT.RU. – Режим доступа: <https://ppt.ru/docs/profstandarts/view/225> (дата обращения 17.06.2020).
24. Профессиональный стандарт «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)». Утв. приказом Министерства труда и социальной

- защиты Российской Федерации от 24.07.2015г. №514н [Электронный ресурс] // Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. – Режим доступа: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.002.pdf> (дата обращения 17.06.2020).
25. Профессиональный стандарт «Специалист в области воспитания». Утв. приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 10.01.2017г. №10н [Электронный ресурс] // Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. – Режим доступа: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.005.pdf> (дата обращения 17.06.2020).
26. Профессиональный стандарт «Специалист, участвующий в организации деятельности детского коллектива (вожатый)». Утв. приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 25.12.2018г. №840н [Электронный ресурс] // Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. – Режим доступа: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.007.pdf> (дата обращения 17.06.2020).
27. Стратегия устойчивого развития сельских территорий Российской Федерации на период до 2030 года. Утв. распоряжением Правительства РФ от 2 февраля 2015г. № 151-р [Электронный ресурс] // ГАРАНТ. РУ – Режим доступа: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70761426/> (дата обращения 29.12.2020).
28. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года. Утв. распоряжением Правительства РФ от 29 мая 2015 г. N 996-р [Электронный ресурс] // Официальный сайт компании «КонсультантПлюс». – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_180402/ (дата обращения 17.06.2020).

29. Указ Президента РФ «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» от 7 мая 2018 г. N 204. [Электронный ресурс] // Информационно-правовой портал ГАРАНТ.РУ. – Режим доступа: <https://www.garant.ru/hotlaw/federal/1195467/#review> (дата обращения 17.06.2020).
30. Федеральная целевая программа развития образования на 2011 – 2015 годы. Утв. постановлением Правительства РФ от 7 февраля 2011 г. N 61 [Электронный ресурс] // Система ГАРАНТ. – Режим доступа: <http://base.garant.ru/55170694/#ixzz5yjgvpTzL> (дата обращения 17.06.2020).
31. Федеральная целевая программа развития образования на 2016 – 2020 годы. Утв. постановлением Правительства РФ от 23.05.2015 N 497 (ред. от 22.11.2017) [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_180188/ (дата обращения 17.06.2020).
32. Федеральная целевая программа «Социальное развитие села до 2010 года». Утв. постановлением Правительства РФ от 3 декабря 2002 г. N 858 (с изменениями от 29 апреля 2005 г., 3 апреля 2006 г., 17 сентября 2007 г.) [Электронный ресурс] // Система ГАРАНТ. – Режим доступа: <http://base.garant.ru/5443230/#ixzz5ylGle9Q3> (дата обращения 17.06.2020).
33. Федеральная целевая программа «Социальное развитие села до 2013 года». Утв. постановлением Правительства Российской Федерации от 3 декабря 2002 г. N 858 г. (с изменениями и дополнениями) [Электронный ресурс] // Система ГАРАНТ. – Режим доступа: <http://base.garant.ru/2159191/> (дата обращения 17.06.2020).
34. Федеральная целевая программа «Устойчивое развитие сельских территорий на 2014-2017 годы и на период до 2020 года» Утв. постановлением Правительства Российской Федерации от 15 июля 2013

- года N 598 (с изменениями на 2 августа 2017 года) [Электронный ресурс] // Электронный фонд нормативной и нормативно-технической документации Консорциум КОДЕКС. – Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/499034090> (дата обращения 17.06.2020).
35. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. Уровень высшего образования «бакалавриат». Направление подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование». Утв. приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 04.12.2015г. №1426 [Электронный ресурс] // Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. – Режим доступа: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440301.pdf> (дата обращения 17.06.2020).
36. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. Уровень высшего образования «бакалавриат». Направление подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование». Утв. приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 22.02.2018г. №121 [Электронный ресурс] // Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. – Режим доступа: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440301_B_3_16032018.pdf (дата обращения 17.06.2020).
37. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. Уровень высшего образования «бакалавриат». Направление подготовки 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование». Утв. приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 14.12.2015 №1457 [Электронный ресурс] // Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. – Режим доступа: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440302.pdf> (дата обращения 17.06.2020).

38. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. Уровень высшего образования «бакалавриат». Направление подготовки 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование». Утв. приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 15.03.2018 №122 [Электронный ресурс] // Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. – Режим доступа: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440302_B_3_20032018.pdf (дата обращения 17.06.2020).
39. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. Уровень высшего образования «бакалавриат». Направление подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)». Утв. приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 09.02.2016 № 91 [Электронный ресурс] // Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. – Режим доступа: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440305.pdf> (дата обращения 17.06.2020).
40. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. Уровень высшего образования «бакалавриат». Направление подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)». Утв. приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 22.02.2018 № 125 [Электронный ресурс] // Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. – Режим доступа: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440305_B_3_16032018.pdf (дата обращения 17.06.2020).
41. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. Уровень высшего образования «магистратура». Направление подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование». Утв.

приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 21.11.2014 №1505 [Электронный ресурс] // Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. – Режим доступа: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvom/440401.pdf> (дата обращения 17.06.2020).

42. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. Уровень высшего образования «магистратура». Направление подготовки 44.04.02 «Психолого-педагогическое образование». Утв. приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 12.05.2016 № 549 [Электронный ресурс] // Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. – Режим доступа: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvom/440402.pdf> (дата обращения 17.06.2020).

43. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. Уровень высшего образования. Подготовка кадров высшей квалификации. Направление подготовки 44.06.01 Образование и педагогические науки. Утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 30 июля 2014г. N 902) (с изменениями и дополнениями от 30.04.2015) [Электронный ресурс] // Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. – Режим доступа: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvoaspism/440601.pdf> (дата обращения 17.06.2020).

44. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 44.02.01. Дошкольное образование. Утв. Приказом Министерства образования и науки РФ от 27.10.2014, № 1351 [Электронный ресурс] // – Режим доступа: <https://fgos.ru/>

45. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 44.02.02.

- Преподавание в начальных классах. Утв. Приказом Министерства образования и науки РФ от 27.10.2014, № 1353 [Электронный ресурс] // ФГОС. – Режим доступа: <https://fgos.ru/> (дата обращения 17.06.2020).
46. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 44.02.03. Педагогика дополнительного образования. Утв. Приказом Министерства образования и науки РФ от 13.08.2014, № 998 [Электронный ресурс] // ФГОС. – Режим доступа: <https://fgos.ru/> (дата обращения 17.06.2020).
47. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 49.02.01. Физическая культура. Утв. Приказом Министерства образования и науки РФ от 27.10.2014, № 1355 [Электронный ресурс] // ФГОС. – Режим доступа: <https://fgos.ru/>
48. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 54.02.06. Изобразительное искусство и черчение. Утв. Приказом Министерства образования и науки РФ от 27.10.2014, № 1384 [Электронный ресурс] // ФГОС. – Режим доступа: <https://fgos.ru/> (дата обращения 17.06.2020).
49. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения 17.06.2020).

Литература

50. Абазовик, Е. В. Реформирование подготовки учителей в Англии на современном этапе / Е. В. Абазовик // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. — 2016. — №2. — С. 240–249.

- 51.Абанкина, И. В и др. Реструктуризация сетей и эффективность бюджетного сектора / И. В. Абанкина, Т. В. Абанкина, Н. Я. Осовецкая. — М.: Издательский дом ГУ– ВШЭ, 2006. — 160 с.
- 52.Абульханова – Славская, К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова – Славская. — М.: Мысль, 1991. — 299 с.
- 53.Аванесов, В. С. Образовательные стратегии Российского государства [Электронный ресурс] / В.С. Аванесов. Доклад на V межд. науч. конф. «Россия: тенденции и перспективы развития», ИНИОН РАН, 9–10 декабря 2004 г. — Режим доступа: <http://testolog.narod.ru/Obrazov29.html> (дата обращения 17.06.2020).
- 54.Авдеев, Ф. С. Научно-методические основы профессиональной подготовки будущего учителя математики сельской малокомплектной школы: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Авдеев Федор Степанович. — Орёл, 1994. — 34 с.
- 55.Адамский, А. И. Модернизация образования: шаг первый / А. И. Адамский, 2007-2009 гг. — М.: Эврика, 2009. — 144 с.
- 56.Адамский, А. И. Модернизация образования: шаг второй / А. И. Адамский, 2010. — М.: Эврика, 2009. — 448 с.
- 57.Акимов, А. М. Персонифицированный подход к формированию информационной компетентности руководителя образовательной организации в системе дополнительного профессионального образования / А. М. Акимов // Современные проблемы науки и образования. Электронный научный журнал. — 2015. — № 4. Режим доступа: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=20431> (дата обращения: 22.11.2019).
- 58.Алдошина М. И. Формирование этноэстетической культуры студентов в образовательном процессе университета: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Алдошина Марина Ивановна. — Орёл, 2009. — 45 с.

- 59.Александрова, Е. А. Очерки понимающей педагогики / Е. А. Александрова, Н. Б. Крылова. — М.: Народное образование, 2003. — 450 с.
- 60.Александрова, М. В. Становление карьеры педагога в территориальной образовательной системе: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Александрова Марина Викторовна. — Великий Новгород, 2007. — 361 с.
- 61.Александрова, М. В. Становление социально-квалифицированной карьеры педагога: монография / М. В. Александрова, С. А. Тращенко, Р. М. Шерайзина. — Великий Новгород: Изд-во ЯГПУ, 2014. — 116 с.
- 62.Александрова, М. В. Тенденции реформирования педагогического образования в классическом университете / М. В. Александрова, Р. М. Шерайзина // Человек и образование. — 2011. — № 2 (27). — С. 8–12.
- 63.Алексеев, А. А. Школа кооперативных земледельческих традиций: учебное пособие / А. А. Алексеев, В. Г. Лошаков, Т. Ю. Куликова. — Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2008. — 116 с.
- 64.Алехин, И. А. Философия образования: история, проблемы, перспективы / И. А. Алехин, Т. Н. Герасимова // Мир образования – образование в мире. — 2017. — № 2 (66). — С. 3–16.
- 65.Алмазова, И. Г. Организация деятельности сельской школы в условиях укрупнения образовательных организаций путём создания филиальной сети: к вопросу о подготовке кадров / И. Г. Алмазова, М. А. Захарова, И. А. Карпачёва, Е. И. Трофимова // Казанский педагогический журнал. — 2017. — № 6. — С. 56–62.
- 66.Амирова, Л. А. Социальный портрет сельского учителя: результаты сравнительного исследования сельских и городских педагогов / Л. А. Амирова, В. Н. Антошкин // Современные исследования социальных проблем. — 2017. — № 9. — Том 8. — С. 5–24.

67. Амонашвили, Ш. А. Основы гуманной педагогики. В 20 кн. Кн. 6. Педагогическая симфония. Ч. 3. Единство цели / Ш. А. Амонашвили. — 2-е изд. — М.: Свет, 2017. — 304 с.
68. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. — М.: Мысль, 1979. — 334 с.
69. Андрейко, А. З. Сельская школа для всех: от мечты к реальности: Сборник методических материалов / А. З. Андрейко. — Петрозаводск: Центр образования села Коткозеро Олонецкого района Республики Карелия, 2003. — 76 с.
70. Андрейко, А. З. Сельская школа-комплекс – новый тип учебного заведения: сб. учебно-методических материалов из опыта работы Коткозерской сельской экспериментальной школы-комплекса / А. З. Андрейко. — Петрозаводск: ИПК, 1996. — 151 с.
71. Аникина, Е. А. Кризис высшего образования в России: проявления, причины и последствия [Электронный ресурс] / Е. А. Аникина, Л. И. Иванкина, Ю. С. Сорокина // Современные проблемы науки и образования. Электронный научный журнал. — 2016. — № 3. — Режим доступа: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=24770> (дата обращения: 17.06.2020).
72. Анисимова, Т. С. Антиципативный компонент модели педагогической системы [Электронный ресурс] / Т. С. Анисимова, А. И. Давиденко // Современные проблемы науки и образования. Электронный научный журнал. — 2018. — № 4. — Режим доступа: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=27778> (дата обращения: 17.06.2020).
73. Антонов, А. И. Семейный образ жизни в сельской России: Монография: (по результатам социально-педагогического опроса родителей и детей) / А. И. Антонов. — М.: Ключ-С, 2006. — 236 с.
74. Арефьева, Н. Т. Прогнозирование социокультурного развития: теоретико-методологические подходы: автореф. дис. ... д-ра филос. наук: 24.00.01 / Арефьева Нина Тимофеевна. — М, 2010. — 39 с.

75. Арнаут, В. В. Непрерывное педагогическое образование – приоритетное направление модернизации профессиональной подготовки будущего учителя / В. В. Арнаут // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. — 2012. — № 5. — Том 69. — С.16–21.
76. Архипова, О. В. Философско-культурные основания образования в течение жизни: постнеклассический контекст [Электронный ресурс] / О. В. Архипова // Непрерывное образование: XXI век. Научный электронный журнал. — 2013. — 1. Выпуск 1. DOI: 10.15393/j5.art.2013.1942.
77. Асмолов, А. Г. Образование как потенциальный ресурс модернизации общества / А. Г. Асмолов, М. С. Гусельцева // Образовательная политика — № 2 (72) — 2016. — С. 2–19.
78. Асмолов, А. Г. Стратегия и методология социокультурной модернизации образования / А. Г. Асмолов. — Москва: Федеральный институт развития образования, 2011. — 74 с.
79. Асмолова (Плахова), Л. М. От «дерева целей» — к другим «деревьям» в «саду» нашего управленческого мастерства [Электронный ресурс] / Л. М. Асмолова (Плахова) // Сайты на платформе компании «Синергия-Инфо». — Режим доступа: https://eduface.ru/consultation/management/ot_dereva_celej_-_k_drugim_derev_yam_v_sadu_nashego_upravlencheskogo_masterstva (дата обращения 10.04.2020).
80. Астафьева, О. Н. Социокультурная модернизация: формирование новой культурной среды [Электронный ресурс] / О. Н. Астафьева, А. Я. Флиер // Электронное издание «Культурологический журнал». — 2013. — №1 (11). — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsiokulturnaya-modernizatsiya-formirovanie-novoy-kulturnoy-sredy/viewer> (дата обращения 18.06.2020)

81. Баданов, В. Г. Земские учреждения Олонецкого губернии (1867–1918 гг.): самоуправление, хозяйство и культура / В. Г. Баданов. — Петрозаводск: Карельский научный центр РАН, 2017. — 372 с.
82. Бажина, И. Д. Становление и развитие принципа регионализации образования в педагогической теории и практике: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Бажина Ираида Александровна. — Казань, 2003. — 437 с.
83. База данных показателей муниципальных образований. Характеристика субъектов Российской Федерации по типам муниципальных образований и видам муниципальных учреждений [Электронный ресурс] / Росстат. — Режим доступа: http://www.gks.ru/free_doc/new_site/bd_munst/munst.htm (дата обращения: 04.09.2019).
84. Байбородова, Л. В. Доступность дополнительного образования детей на селе: проблемы и пути их решения / Л. В. Байбородова // Образовательная панорама: научно-методический журнал. — 2018. — № 1. — С. 28–33.
85. Байбородова, Л. В. Индивидуализация и сопровождение в образовательном процессе педагогического вуза: монография / Л. В. Байбородова, Л. Н. Артемьева, М. П. Кривунь. — Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2014. — 260 с.
86. Байбородова, Л. В. Научно-методическое обеспечение развития сельских образовательных организаций / Л. В. Байбородова // Ярославский педагогический вестник. — 2019. — № 5 (110). — С. 16–24.
87. Байбородова, Л. В. Сопровождение образовательной деятельности сельских школьников: монография / Л. В. Байбородова. — Ярославль; М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2008. — 88 с.
88. Байгулова, Н. В. К вопросу о разработке и реализации модели разновозрастной сельской малокомплектной школы / Н. В. Байгулова // Вестник ТГПУ. — 2010. — Выпуск 11 (101). — С. 32–38.

89. Баканов, Г. Б. Стратегический менеджмент: курс лекций / Г. Б. Баканов. — Таганрог: МРЦПК и ПК ЮФУ, 2014. — 102 с.
90. Баранова, В. А. Формирование коммуникативной культуры у сельских детей и молодежи: Концепция / В. А. Баранова. — М.: ИСПС РАО, 2007. — 36 с.
91. Барышникова, М. Ю. Роль опорных университетов в регионе: модели трансформации / М. Ю. Барышникова, Е. В. Вашурина, Э. А. Шарыкина, Ю. Н. Сергеев, И. И. Чиннова // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. — 2019. — № 1. — С. 8–43.
92. Басова, В. М. Формирование социальной компетентности сельских школьников: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Басова Валентина Марковна. — Ярославль, 2004. — 272 с.
93. Безрукова, В. С. Педагогическая интеграция: сущность, состав, механизм реализации / В. С. Безрукова // Интегративные процессы в педагогической теории и практике. — Свердловск: СИПИ, 1990. — С. 5–26.
94. Белов, Ф. А. От массового образования через личностно-ориентированное к индивидуализированному / Ф. А. Белов // Гуманизация образовательного пространства: материалы межд. науч. конф. — М.: Издательство «Перо». 2016. — С. 656–661.
95. Беляев, Г. Ю. Воспитание будущего учителя в междисциплинарном контексте / Г. Ю. Беляев, А. В. Беляева // Вопросы воспитания. — 2012. — №2 (11). С. 173–179.
96. Бергер, П. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания / П. Бергер, Т. Лукман. — М.: «Медиум», 1995. — 323 с.
97. Бермус, А. Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании [Электронный ресурс] / А. Г. Бермус // Интернет-журнал «Эйдос». — 2005. — 10 сентября. — Режим доступа:

<http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm>. (дата обращения: 6.03.2016), ограниченный.

98. Беспалько, В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. — М.: Педагогика, 1989. — 192 с.
99. Бестужев-Лада, И. В. К школе XXI века. Размышления социолога / И. В. Бестужев-Лада. — М.: Педагогика, 1998. — 256 с.
100. Блонский, П. П. О школе с сельскохозяйственным уклоном / П. П. Блонский // Избранные педагогические произведения / составители: Н. И. Блонская, А. Д. Сергеева. — М.: АПН РСФСР, 1961. — С. 316-318.
101. Бовнар, С. С. Структурные признаки системы непрерывного педагогического образования в Канаде / С. С. Бовнар // Вестник ЧГПУ. — 2011. — №3. — С. 34–45.
102. Богуславский, М. В. История педагогики: методология, теория, персоналии: монография / М. В. Богуславский. — М.: ФГНУ ИТИП РАО, Издательский центр ИЭТ, 2012. — 434 с.
103. Богдан, М. Н. Обзор действующих моделей сельской школы в России / М. Н. Богдан // Сельская школа: инфраструктура, образовательный процесс, место в социуме: практико-ориентированный альманах / под ред. В. Б. Лебединцева, О. В. Запятой. — Красноярск, 2008. (Вопросы управления красноярским образованием. Выпуск 3). — С.18–56.
104. Божович, Л. И. Этапы формирования личности в онтогенезе / Л. И. Божович // Хрестоматия по возрастной психологии. — М.: Просвещение, 1998. — 248 с.
105. Болдов, О. Н. Динамика и структура сферы образования в России в 90-е годы / О. Н. Болдов, В. Н. Иванов, А. В. Суворов, Т. К. Широкова // Проблемы прогнозирования. — 2002. — № 4. — С. 122–133.
106. Болотов, В. А. Анализ опыта создания российской системы оценки качества образования / В. А. Болотов, И. В. Вальдман, Г. С. Ковалёва, М. А. Пинская // Управление образованием. — 2011. — №3. — С. 53–78.

107. Бондаревская, Е. В. Ценностно-смысловые ориентиры и стратегии и развития сельской школы / Е. В. Бондаревская, П. П. Пивненко // Педагогика. — 2002. — №5. — С. 52–64.
108. Бондырева, С. К. Традиции: стабильность и преемственность в жизни общества: учеб. пособие / С. К. Бондырева, Д. В. Колесов. — 2-е изд., стер. — М.: Изд-во Московского психолого-социального института; — Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2007. — 280 с.
109. Бочарова, В. Г. Развитие образования на селе на основе распределения ответственности между субъектами образовательной политики: Аналитическая записка по результатам комплексного социально-педагогического исследования / В. Г. Бочарова, Т. С. Борисова. — М.: Издательство ИСПС РАО, 2004. — 64 с.
110. Бочарова, В. Г. Социальный педагог: должность, профессия, призвание: Учебно-методическое пособие / В. Г. Бочарова. — М.: ИСПС РАО, 2007. — 224 с.
111. Бронеvщук, С. Г. Профильная дифференциация обучения в сельской школе: Пособие для руководителей и учителей сельских школ / С. Г. Бронеvщук. — М.: АРКТИ, 2000. — 136 с.
112. Будущее образования: глобальная повестка. Результаты работы по Форсайту образования 2030: доклад 6 сентября 2013 года / Лукша П., Песков Д. — М.: Сколково, 2016. — 24 с.
113. Буланова, М. Б. Сельская школа: есть ли перспективы? / М. Б. Буланова // Смыслы сельской жизни (Опыт социологического анализа) / под ред. Ж. Д. Тощенко. Часть I. — М.: Центр социального прогнозирования и маркетинга, 2016. — С. 205-231.
114. Бунаков, Н. Ф. Как я перестал быть «учителем учителей» / Н. Ф. Бунаков. — СПб.: Типография товарищества «Общественная польза», 1905. — 159 с.

115. Бунаков, Н. Ф. Сельская школа и народная жизнь. Наблюдения и заметки сельского учителя / Н. Ф. Бунаков. — СПб.: Типография товарищества «Общественная польза», 1906. — 229 с.
116. Бунаков, Н. Ф. Школьное дело: учебный материал, проработанный на учительских съездах и курсах за тридцать лет (1872–1902 гг.) / Н. Ф. Бунаков. — СПб.: Издание М.М. Гудзаца, 1906. — 231 с.
117. Бурдые, П. Стратегии воспроизводства и способы господства // Социология социального пространства. — М.; СПб, 2005. — С. 97–120.
118. Вайгульт, Г. П. Этнопедагогическая подготовка учителя к работе в национальной школе (на материале Республики Алтай): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Вайгульт Галина Павловна. — Новосибирск, 2004. — 209 с.
119. Валицкая, А. П. Новая школа России: культуротворческая модель в контексте задач духовно-нравственного воспитания / А. П. Валицкая // Universum: Вестник Герценовского университета. — 2010. — № 2. — С. 20–28.
120. Валицкая, А. П. О национальном типе образованности / А. П. Валицкая // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. — 2009. — № 9. — С. 87–93.
121. Ваньци, Л. Сравнение некоторых элементов системы образования в Китае и в России / Л. Ваньци, Е.Л. Болотова // Наука и школа. — 2018. — №1. — С. 9–14.
122. Вербицкий, А. А. Воспитание в современной образовательной парадигме / А. А. Вербицкий // Педагогика. — 2016. — № 3. — С. 3–16.
123. Вербицкий, А. А. Контекстное обучение в компетентностном подходе / А. А. Вербицкий // Высшее образование в России. — 2015. — № 11. — С. 39–46.
124. Вершловский, С. Г. Непрерывное образование: историко-теоретический анализ феномена: монография / С. Г. Вершловский.

- Санкт-Петербург: Санкт-Петербургская акад. постдипломного пед. образования, 2008. — 151 с.
125. Вифлеемский, А. Б. Экономико-правовые перспективы развития сельской школы / А. Б. Вифлеемский // Директор сельской школы. — 2012. — № 1. — С. 6–11.
 126. Владимиров, А. С. Социокультурная модернизация – основа образовательной политики в северном регионе / А. С. Владимиров // Народное образование. — 2012. — № 8. — С. 18–22.
 127. Влияние социально-педагогических факторов на обучение и воспитание детей в сельской школе (по результатам социально-педагогического исследования): монография / под ред. Г. И. Репринцевой. — М.: ИСПС РАО, 2004. — Серия «Модернизация образования как фактор социального развития села». — Выпуск 44. — 96 с.
 128. Водовозов, В. И. Какая нужна наука в народной школе / В. И. Водовозов // Избранные педагогические сочинения / под. ред. В. З. Смирнов; сост. В. С. Аранский. — М.: Издательство академии наук РСФСР, 1958. — С. 215–227.
 129. Водовозов, В. И. Новый план устройства народной школы. По поводу книги «Заметки о сельских школах» С. Рачинского / В. И. Водовозов // Избранные педагогические сочинения. — М.: Педагогика, 1986. (Педагогическая б-ка) — С. 218–228.
 130. Войтеховская, М. П. Историко-педагогический анализ формирования профессиональной компетентности педагогов сельских малокомплектных школ в России / М. П. Войтеховская, Е. В. Дозморova // Вестник ТГПУ. — 2010. — № 11. — С. 39–42.
 131. Волков, А. Е. Модернизация российского образования. Вызовы нового десятилетия / А. Е. Волков, Д. С. Зуева, В. В. Галкин. — М.: Дело, 2016. — 106 с.

132. Волков, А. Е. Российское образование — 2020: модель образования для экономики, основанной на знаниях: к IX Международной научной конференции «Модернизация экономики и глобализация», Москва, 1–3 апреля 2008 г. / А. Е. Волков, Я. И. Кузьминов, И. М. Реморенко, Б. Л. Рудник, И. Д. Фрумин, Л. И. Якобсон. — М.: Изд. дом ГУ–ВШЭ, 2008. — 39 с.
133. Волков, Г. Н. Этнопедагогика: Учеб. для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений / Г. Н. Волков. — М.: Издательский центр «Академия», 1999. — 188 с.
134. Волосович, Л. В. Особенности подготовки учителей в Канаде / Л. В. Волосович // Основные тенденции развития образования в современном мире: материалы межд. научно-практ. конф., посвящ. 85-летию со дня рождения З. А. Мальковой. — М.: ИТИП, 2006. — С.48–53.
135. Воспитание и дополнительное образование детей в Республике Карелия: Сб. нормативно-правовых документов и информационных материалов /сост. Н.М. Винокурова / Министерство образования и по делам молодежи Республики Карелия. — Петрозаводск: Скандинавия, 2005. — 120 с.
136. Вощенкова, Н. С. Профессиональное развитие сельских учителей в системе дополнительного педагогического образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Вощенкова Нелли Семёновна. — М., 2002. — 184 с.
137. Вульф, Б. З. О науке и практике воспитания: содержание и организация: сборник избранных трудов в 2-х частях / Б. З. Вульф. — М.: ИСП РАО, 2010. Часть 1. — 144 с.
138. Выготский, Л. С. Избранные психологические исследования / Л. С. Выготский. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956. — 519 с.
139. Выготский, Л. С. Психология. / Л. С. Выготский. — М.: Изд-во ЭКСМО – Пресс, 2000. — 1008 с.

140. Вышкина, А. Р. Формирование готовности студентов педагогического колледжа к работе на селе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Вышкина Алла Рейнгольдовна. — Великий Новгород, 2000. — 185 с.
141. Габышева, Ф. В. Система общего образования Республики Саха (Якутия) как ресурс социально-экономического развития региона / Ф. В. Габышева // Народное образование. — 2012. — № 8. — С. 13–18.
142. Гавров, С. Н. Социокультурная традиция и модернизация российского общества: монография / С. Н. Гавров. — М.: МГУКИ, 2002. — 146 с.
143. Газман, О. С. Воспитание и педагогическая поддержка детей / О. С. Газман // Народное образование. — 1998. — № 6. — С. 108–111.
144. Газман, О. С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема / О. С. Газман // Новые ценности образования: десять концепций и эссе / ред. Н. Б. Крылова, С. А. Ушакин. — М.: Инноватор, 1995. — С.58–63. Выпуск 3.
145. Галагузова, М. А. Эволюция понятийного аппарата педагогики и образования / М. А. Галагузова, Г. Н. Штинова. — М.: Изд-во: ИНФРА-М, 2019 г. — 137 с.
146. Галкина, Т. В. Персонифицированный подход в системе дополнительного профессионального образования специалистов социальной сферы: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Галкина Татьяна Энгерсовна. — М., 2011. — 39 с.
147. Герасимов, Г. И. Трансформация образования – социокультурный потенциал развития российского общества: автореф. дис. ... д-ра филос. наук: 09.00.11 / Герасимов Георгий Иванович. 2005, — Ростов-на-Дону, — 428 с.
148. Гершунский, Б. С. Философия образования для XXI в. (в поисках практико-ориентированных концепций) / Б. С. Гершунский. — М.: Изд-во «Совершенство», 1998. — 608 с.

149. Гессен, С. И. Основы педагогики: Введение в прикладную философию: учеб. пособие для вузов / С. И. Гессен / отв. ред. – составитель П. В. Алексеев. — М.: Школа – Пресс, 1995. — 447 с.
150. Глотова, М. Ю. Персонифицированный подход к повышению профессионального уровня педагогических работников образовательных организаций / М. Ю. Глотова, Е. А. Самохвалова // Преподаватель XXI века. — 2015. — № 3. — С. 121–134.
151. Голенкова, З. Т. Динамика социокультурной трансформации в России / З. Т. Голенкова // Социологические исследования. — 1998. — № 10. — С. 77–84.
152. Голенкова, З. Т. Личность в трансформирующемся обществе. Социогрупповые предпочтения / З. Т. Голенкова, Е. Д. Игитханян // Общество и право. — 2003. — № 1. — С. 152–169.
153. Голикова, Н. В. Воспитание детей в крестьянской семье Олонецкой губернии второй половины XIX– начала XX века: учеб.-метод. пособие / Н. В. Голикова. — Петрозаводск: Изд-во КГПА, 2010. — 64 с.
154. Голосенко, И. А. Питерим Сорокин: судьба и труды / И. А. Голосенко. — Сыктывкар: Коми кн. изд-во, 1991. — 246 с.
155. Гончарук, А. Ю. Социально-педагогическая культурология: монография в 2-х частях. Часть II // А. Ю. Гончарук. — М.-Берлин: Директ-Медиа, 2016. — 278 с.
156. Горелова, С. А. Подготовка будущего учителя биологии к работе в сельской школе: на материале курса «Агроэкология»: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Горелова Софья Александровна. — Орёл, 2010. — 172 с.
157. Горшкова, А. В. Инновация колледжа: республиканский сетевой педагогический лицей / А. В. Горшкова, З. Б. Ефлова // Среднее профессиональное образование. — 2003. — № 3. — С. 31–33.

158. Грачёв, В. В. Теоретические основы персонализации образовательного процесса в высшей школе: дис ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Грачёв Владимир Викторович. — М., 2007. — 464 с.
159. Грешилова, И. А. Идеи педагогической антропологии в контексте концепции непрерывного образования / И. А. Грешилова // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. — Тамбов: Грамота, — 2012. — № 12 (26): в 3-х ч. Часть I. — С. 73–76.
160. Григорьева, Е. С. Профессиональный рост педагога на примере образовательных стандартов Великобритании и США / Е. С Григорьева // Непрерывное образование: опыт Петрозаводского государственного университета: сб. науч. ст. — Петрозаводск: Изд-во ПетрГУ, 2013. — 175 с.
161. Гришина, Е. А. Идентичность гражданская / Е. А. Гришина // Социологическая энциклопедия: в 2-х т. / Нац. обществ.-науч. фонд; рук. проекта Г. Ю. Семитин; науч.-ред. совет: предс. совета Г. Ю. Семитин. — М.: Мысль, 2003. Том 1. — С. 336–340.
162. Громыко, М. М. Мир русской деревни / М. М. Громыко. — М.: Наука, 1991. — 274 с.
163. Груздев, М.В. Формирование образовательного пространства сельских территорий: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Груздев Михаил Вадимович. — Ярославль, 2004. — 370 с.
164. Гугелев, А. В. Опыт обеспечения качества высшего образования Австрии применительно к российским перспективам / А. В. Гугелев, А. А. Семченко // Вестник Саратовского государственного социально-экономического университета. — 2014. — № 4 (53). — С. 65–70.
165. Гумилев, Л. Н. География этноса в исторический период / Л. Н. Гумилев — Ленинград: Наука, 1990. — 278 с.

166. Гурулева, Т. Л. Система образования в Китайской народной республике: структура и основные направления / Т. Л. Гурулева // Высшее образование в России. — 2017. — № 7. — С. 152–164.
167. Гурьянова, М. П. Вектор развития образования в сельском социуме: выбор будущего для села региона / М. П. Гурьянова // Учёные записки Петрозаводского государственного университета. — 2015. — № 1. — С. 40–44.
168. Гурьянова, М. П. Воспитание у детей и молодежи ценностного отношения к сельскому образу жизни: Пособие для педагогов / М. П. Гурьянова / Библиотечка журнала «Директор сельской школы». — М.: ООО «Спринт», 2011. — 62 с.
169. Гурьянова, М. П. Кадры сельской школы России: монография / М. П. Гурьянова, Т. В. Пальчикова; Российская академия образования, Институт педагогики социальной работы, Профсоюз работников народного образования и науки Российской Федерации. — М.: Издательство ИПСР РАО, 2003. — 176 с.
170. Гурьянова, М. П. Концепция формирования жизнеспособной личности в условиях сельского социума / М. П. Гурьянова — М.: Педагогическое общество России, 2005. — 48 с.
171. Гурьянова, М. П. Развитие социально-педагогической деятельности с детьми и семьями в пространстве места жительства: монография / М. П. Гурьянова. — М.: ФГБНУ «ИИДСВ РАО», 2018. — 155 с.
172. Гурьянова, М. П. Сельская школа и социальная педагогика: Пособие для педагогов / М. П. Гурьянова. — Минск: Амалфея, 2000. — 447 с.
173. Гурьянова М.П. Социальный заказ на трудовые ресурсы для производственной и социальной сфер села и состояние его реализации: Научный отчёт по результатам социально-педагогического

- исследования / М.П. Гурьянова. — М.: ФГБНУ «ИСПС РАО», 2010. — Часть I. — 103 с.
174. Гурьянова, М. П. Социальный педагог в сельской России / М. П. Гурьянова / ФГНУ «Институт социальной педагогики» РАО. — М.: Изд-во «Современное образование», 2014. — 248 с.
 175. Гурьянова, М. П. Стартовые позиции и жизненные ценности выпускников сельских школ / М. П. Гурьянова. — М.: ИСПС РАО, 2007. — 64 с.
 176. Гурьянова, М. П. Теоретические основы модернизации сельской школы России: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Гурьянова Марина Петровна. — М., 2001. — 412 с.
 177. Гурьянова, М. П. Типология сельских общеобразовательных учреждений России / М. П. Гурьянова. — М., 2000. — 212 с.
 178. Гусев, Д. А. Педагогический потенциал народного прикладного творчества в сельской школе: монография / Д. А. Гусев; Нижегородский государственный университет; науч. лаборатория дидактики сельской школы. — Нижний Новгород: Изд-во ННГУ, 2016. — 163 с.
 179. Гусева, А. В. Управление социокультурными процессами: дис. ... канд. социол. наук: 22.00.08 / Гусева Анна Владиславна. — М., 2012. — 116 с.
 180. Данилюк, А. Я. Теория интеграции образования / А. Я. Данилюк. — Ростов-на-Дону: Изд-во Ростовского пед. ун-та, 2009. — 448 с.
 181. Даутова, О. Б. Изменение учебно-познавательной деятельности школьника в современном образовании: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Даутова Ольга Борисовна. — СПб., 2011. — 48 с.
 182. Дежникова, Н. С. Педагогический коллектив школы как субъект модернизации образования в сельском социуме: монография / Н. С. Дежникова. — М.: ИСПС РАО, 2006. — 144 с.

183. Джерджен, К. Дж. Социальный конструкционизм: знание и практика: сб. статей / К. Дж. Джерджен / пер. с англ. А. М. Корбута; под общ. ред. А. А. Полонникова. — Минск: БГУ, 2003. — 232 с.
184. Джуринский, А. Н. Высшее образование в современном мире: тренды и проблемы / А. Н. Джуринский. — М.: Litres, 2017. — 230 с.
185. Джуринский, А. Н. Педагогика и образование в России и в мире на пороге двух тысячелетий: сравнительно-исторический контекст: монография / А. Н. Джуринский. — М.: Прометей, 2011. — 108 с.
186. Дзюба, Т. А. Этнопедагогическая подготовка учителя музыки к профессиональной деятельности в сельской школе Чувашии: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Дзюба Татьяна Алексеевна. — Чебоксары, 2004. — 208 с.
187. Димура, И. Н. Социально-педагогические условия формирования профессиональной устойчивости молодых учителей (На материале сельской школы): дис. ... канд. пед. наук / Димура Ирина Николаевна. — Ленинград, 1990. — 175 с.
188. Дмитриева, Н. Л. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя начальных классов сельской школы (на материале образовательной области «Математика»): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Дмитриева Нина Леонидовна. — Великий Новгород, 2003. — 177 с.
189. Долгановская, Н. В. Прогнозы и стратегии развития образования на современном этапе / Н. В. Долгановская, М. В. Катичева // Известия высших учебных заведений. Северо-Кавказский регион. Общественные науки. — 2014. — № 6. — С. 137–141.
190. Донина, И. А. Концепция и маркетинговая стратегия развития школы как общеобразовательной организации: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Донина Ирина Александровна. — Великий Новгород, 2015. — 473 с.

191. Дроботенко, Ю. Б. Тенденции изменений в вузовской профессиональной подготовке будущих учителей (на основе анализа работ по философии, социологии, культурологии и экономике образования) / Ю. Б. Дроботенко // Мир науки. — 2015. — № 4. — С. 1–24.
192. Дружинин, П. В. Особенности развития приграничных регионов / П. В. Дружинин // Регионология. — 2017. — №2. Том 25. — С. 200–216.
193. Ермоленко, М. Н. Социально-экономическая подготовка сельских школьников в условиях рыночной экономики: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Ермоленко Михаил Николаевич. — М., 2005. — 379 с.
194. Ефлова, З. Б. День сельской школы Карелии / З. Б. Ефлова // Сельская школа. Практический журнал руководителей и учителей сельских школ. — 2017. — № 5-6. — С. 42–46.
195. Ефлова, З. Б. Детство в пространстве российской школы или размышления о том, что будет Детство где-то, но не здесь? // Социокультурное развитие сельской школы: проблемы и возможности / под ред. Н. Б. Крыловой, З. Б. Ефловой. // Научно методическая серия «Новые ценности образования» / науч. ред. Н. Б. Крыловой. — 2010. — № 4 (46). — С. 119-129.
196. Ефлова, З. Б. Ориентация студентов педагогического колледжа на педагогическую деятельность в сельских образовательных учреждениях: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Ефлова Зинаида Борисовна. — Петрозаводск, 2003. — 243 с.
197. Ефлова, З. Б. Особенности образовательной деятельности современной сельской школы: учебно-методическое пособие / З. Б. Ефлова. — Петрозаводск: Изд-во КГПА, 2012. — 140 с.
198. Ефремов, А. В. Решение теоретических и организационно-педагогических проблем стратегии развития образования на селе: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Ефремов Анатолий Владимирович. — М., 2003. — 306 с.

199. Жильцов, А. П. Учитель сельской школы: учеб. пособие по спец. курсу для пед. ин-тов / А. П. Жильцов, В. М. Величина. — М.: Просвещение, 1985. — 160 с.
200. Журавлева, И. А. Регионализация образования, сущность и концептуальные основания (теоретико-методологический аспект): дис. ... канд. филос. наук: 09.00.11 / Журавлева Ирина Александровна. — Иркутск, 2002. — 134 с.
201. Жураковский, Г. Е. Из истории просвещения дореволюционной России (очерки) / Г. Е. Жураковский / под ред. Э.Д. Днепров. — М.: Педагогика, 1978. — 160 с.
202. Загвязинский, В. И. Социальные функции образования и его стратегические ориентиры в период модернизации / В. И. Загвязинский // Образование и наука — 2011. — №7. — С. 14–22.
203. Зайкин, М. И. Сельская малочисленная: уровень базовый и повышенный / М. И. Зайкин // Народное образование. — 1999. — № 7. — С. 14–21.
204. Зайкин, М. И. Технологии дифференцированного обучения в сельской школе: монография / М. И. Зайкин, И. В. Фролов, Н. А. Шкильменская. — Арзамас: АГПИ, 2008. — 236 с.
205. Зверева, И. А. Организационно-педагогические основы регионализации высшего профессионального образования: На примере Нижегородской области: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Зверева Ирина Альбертовна. — Нижний Новгород, 2003. — 241 с.
206. Зеленова, Т. В. Педагогизация среды в условиях села: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Зеленова, Татьяна Георгиевна — Ярославль, 1998. — 22 с.
207. Зиберова, Л. В. Социокультурные аспекты модернизации образования в контексте европейской интеграции [Электронный ресурс] / Л. В. Зиберова // Общество и право, — 2010, — № 5. // Юридический

- портал. Дата размещения 10.03.2016. – Режим доступа: <http://center-bereg.ru/11567.html> (дата посещения 18.06.2020).
208. Зимняя, И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. Авторская версия / И. А. Зимняя. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. — 42 с.
 209. Зинкевич, Е. Р. Профессионально-педагогическая подготовка преподавателей клинических дисциплин в процессе повышения квалификации: концептуально-методологические основы: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Зинкевич Елена Романовна. — Великий Новгород, 2018. — 361 с.
 210. Зорина, Е. А. Профессиональное становление и развитие педагогического сообщества в сельском социуме: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Зорина Елена Александровна. — М., 2006. — 195 с.
 211. Иванов, А. Ф. Интеграция педагогических и социальных факторов как условие эффективной деятельности современной сельской школы / А. Ф. Иванов. — М.: Изд-во АСОПиР РФ, 2002. — 72 с.
 212. Иванов, К. П. Проблемы этнической географии / К. П. Иванов / под ред. А.И. Чистолубова. — СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского ун-та, 1998. — 216 с.
 213. Иванова, Н. А. Состояние и актуальные проблемы развития школьного образования на селе / Н. А. Иванова, Н. В. Осетрова, А. И. Смирнов. — М.: Центр общечеловеческих ценностей, 2000. — 96 с.
 214. Иванова, С. В. Философия образования и науки: учебно-методический комплекс дисциплины: учебное пособие или краткий курс лекций / С. В. Иванова. — М.: МГУТУ, 2012. — 111 с.
 215. Игнатович, Е. В. Историко-семантический анализ английского концепта непрерывного образования [Электронный ресурс] / Е. В.

- Игнатович // Электронный научный журнал «Непрерывное образование: XXI век». — 2017. — Выпуск 4 (20). — DOI: 10.15393/j5.art.2017.3769.
216. Изосимов, С. В. Метод SWOT-анализа: его место в методах исследования, преимущества и недостатки / С. В. Изосимов, А. Л. Шевченко // Экономикс. — 2013. — № 2. — С. 29–34.
217. Илларионова, Л. П. Формирование духовно-нравственной культуры учителя в системе непрерывного педагогического образования / Л. П. Илларионова // Сибирский педагогический журнал. — 2005. — Том 2. — С. 53–71.
218. Илюха, О. П. Повседневная жизнь учителей и школьников Карелии в конце XIX – начале XX века / Очерки. Документы. Материалы / О. П. Илюха. — Петрозаводск: Карельский научный центр РАН, 2010. — 145 с.
219. Илюха, О. П. Школа и детство в карельской деревне в конце XIX – начале XX века / О. П. Илюха. — СПб.: «ДМИТРИЙ БУЛАНИН», 2007. — 304.
220. Инновации в обучении и воспитании учащихся сельских малочисленных и национальных школ: сборник научных статей / под редакцией В. И. Безрукова. — М.: Издательство Института педагогики социальной работы, 2002. — Серия «Развитие системы образования в сельском социуме: интеграция науки и практики». — Выпуск 27. — 84 с.
221. Инновационный образовательный комплекс «Университетская школа будущего 5.0» Петрозаводского государственного университета: концепция и модель: коллективная монография [Электронный ресурс] / Т. И. Батыгина, Н. А. Бурдюгова, З. Б. Ефлова, Н. Л. Кирт, Л. А. Корожнева, С. И. Смирнова, В. М. Туркина, Е. В. Филимонова, Г. М. Янюшкина / ред.-сост. Н. А. Бурдюгова, З. Б. Ефлова. — Петрозаводск: Издательство ПетрГУ, 2018. — 96 с. — Электрон. дан.: — 1 электрон. опт. диск (CD-R); 12 см.

222. Интегрированные образовательные учреждения: опыт создания и функционирования / под ред. Т. В. Абанкиной. — М.: ГУ–ВШЭ, 2006. — 189 с.
223. Ипполитова, Н. В. Система непрерывного педагогического образования / Н. В. Ипполитова // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». — 2018. Том. 10. — № 1. — С. 6–12.
224. Ионов, А. В. Допрофессиональное самоопределение учащихся национальной сельской школы: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Ионов Андрей Васильевич. — Великий Новгород, 2012. — 200 с.
225. Исаев, В. А. Образование взрослых: компетентностный подход: учебно-методическое пособие / В. А. Исаев, В. И. Воротилов. — СПб.: ИОВ РАО, 2005. — 91 с.
226. Исаев, Ю. Психолого-педагогическая культура сельской школы // Народное образование. — 1999. — № 7. — С. 34–38.
227. История и традиционная культура народов Карелии и сопредельных областей в свете новых источников, методов и подходов (памяти Р. Ф. Никольской): сб. научных статей. — Петрозаводск: КарНЦ РАН, 2017. — 278 с.
228. Итоги Всероссийской переписи населения 2010 года в отношении демографических и социально-экономических характеристик отдельных национальностей [Электронный ресурс]. — Режим доступа: https://www.gks.ru/free_doc/new_site/perepis2010/croc/results2.html (дата обращения 18.06.2020).
229. Казаков, И. С. Реализация компетентностного подхода в современном образовании / И. С. Казаков, У. А. Казакова // Мир образования – образование в мире. — № 2 (66). — 2017. — С. 29–34.
230. Казько, Е. С. Психолого-дидактический потенциал неклассно-урочной системы обучения в условиях малочисленной школы: монографическое исследование / Е. С. Казько, З. Б. Ефлова, Г. Г.

- Столяров, Т. И. Танцева; М-во образования и науки РФ, ФГБОУВПО «ПетрГУ». — Петрозаводск: Изд-во ПетрГУ, 2014. — 108 с.
231. Калинина, Е. А. «Имена их известны будут в истории просвещения России...»: Деятели народного образования Олонецкой губернии в первой половине XIX века / Е. А. Калинина. — Петрозаводск: ПетроПресс, 2011. — 144 с.
232. Калинина, Е. А. Народные школы Олонецкого края в XIX – XX века / Е. А. Калинина. — СПб: «ДМИТРИЙ БУЛАНИН», 2009. — 264 с.
233. Калининкова, Н. Г. Педагогическое образование в России: уроки истории / Н. Г. Калининкова // Вопросы образования. — 2005. — № 4. — С. 304–318.
234. Каменский, А. М. Концепция и технология становления открытой информационно-гуманитарной системы лицейского образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Каменский Алексей Михайлович. — Великий Новгород, 2014. — 47 с.
235. Каменщикова, Л. А. Опыт реализации современных моделей сельских образовательных учреждений в Новосибирской области / Л. А. Каменщикова, Е. В. Горланова, Н. П. Юсупова // Сибирский учитель. — 2005. — № 1. — С. 12–20.
236. Канбекова, Р. В. Профессиональная подготовка учителя широкого профиля для начальной школы: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Канбекова Римма Валеевна. — Стерлитамак, 2003. — 319 с.
237. Каптерев, П. Ф. Общий ход развития русской педагогики и её главные периоды / П. Ф. Каптерев // Избранные педагогические сочинения / под ред. А. М. Арсеньева. — М.: Педагогика, 1982. — С. 258–269.
238. Каптерев, П. Ф. Педагогический процесс / П. Ф. Каптерев // Избранные педагогические сочинения / под ред. А. М. Арсеньева. — М.: Педагогика, 1982. — С. 163–231.

239. Капустина, В. Г. Исследовательское пространство сельской общеобразовательной школы как условие её инновационного развития: специальность: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Капустина Вера Георгиевна. — СПб., 2011. — 24 с.
240. Кардапольцева, В. Н. Сельские образовательные ассоциации: Организационно-педагогические основы деятельности / В. Н. Кардапольцева, М. И. Зайкин. — Арзамас: АГПИ, 2008. — 103 с.
241. Кашлев, С. С. Современные технологии педагогического процесса: пособие для педагогов. / С. С. Кашлев. — Минск: Высшая школа, 2002. — 95с.
242. Кекеева, З. О. Подготовка учителя в культурно-образовательном пространстве университета: теория, методология, практика: монография / З. О. Кекеева. — Волгоград: Изд-во ВГПУ «Перемена», 2009. — 256 с.
243. Кикичев, И. Р. Фактор глобализации в развитии социокультурного пространства России: автореф. дис. ... канд. социол. наук: 22.00.04 / Кикичев Ильяс Ренатович. — М., 2011. — 29 с.
244. Кишеев, В. А. Виды малокомплектной школы: примерные положения / В. А. Кишеев, // Завуч. — 2001. — № 4. — С. 97–100.
245. Кларин, М. В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии. (Анализ зарубежного опыта) / М. В. Кларин. — Рига: НПЦ «Эксперимент», 1995. — 176 с.
246. Кларин, М. В. Инструмент инновационного образования: организационно-деятельностная педагогика [Электронный ресурс] / М. В. Кларин // Электронный научный журнал «Непрерывное образование: XXI век». — 2016. — Выпуск 1 (13). — DOI: 10.15393/j5.art.2016.3072.
247. Климов, Е. А. Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов. — Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. — 512 с.
248. Ковалев, В. П. Формирование профессиональной готовности учителя начальных классов к работе в малокомплектной сельской

- национальной школе: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Ковалев Василий Петрович. — Чебоксары, 2001. — 391 с.
249. Ковалёв, В. П. Непрерывное образование как условие совершенствования подготовки педагогов к профессиональной деятельности / В. П. Ковалёв, Т. В. Горбунова // Вестник Чувашского государственного педагогического университета. — 2010. — № 8. — С. 100–108.
250. Ковалев, И. В. Непрерывное образование как фактор социокультурной модернизации российского общества: социально-компетентностный анализ: дис. ... канд. социол. наук: 22.00.06 / Ковалев Иван Васильевич. — СПб., 2016. — 186 с.
251. Ковалева, Т. М. Современное качество образования и принцип индивидуализации // Завуч: управление современной школой. — 2012. — № 1. — С. 68–72.
252. Коджаспирова, Г. М. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. — М.: Издательский центр «Академия», 2001. — 176 с.
253. Кожурин, Ю. Ф. Цивилизационная идентификация социокультурной системы региона: автореф. дис. ... д-ра филос. наук: 09.00.11 / Кожурин Юрий Федорович. — Саранск, 2004. — 36 с.
254. Колесникова, И. А. Непрерывное образование как феномен XXI века: новые ракурсы исследования [Электронный ресурс] / И. А. Колесникова // Научный электронный журнал «Непрерывное образование: XXI век». — 2013. — Выпуск 1. — DOI: 10.15393/j5.art.2013.1941.
255. Колесникова, И. А. Образовательные стратегии / И. А. Колесникова // Известия Волгоградского педагогического университета. — 2006. — № 1. — С. 15–22.
256. Колесникова, И. А. Педагогическое проектирование: учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И. А. Колесникова, М. П.

- Горчакова-Сибирская / под. ред. И. А. Колесниковой. — М.: Издательский центр «Академия», 2005. — 288 с.
257. Колин, К. К. Концептуальные основы стратегии образования в XXI веке [Электронный ресурс] / К. К. Колин // Интернет-журнал «Культура и безопасность». Дата размещения 12 сентября 2018 года. — Режим доступа: <http://sec.chgik.ru/kontseptualnyie-osnovyi-strategii-obrazovaniya-v-xxi-veke-2/> (дата обращения 18.06.2020).
258. Колмыкова, В. А. Профессиональная подготовка учителя биологии для сельской школы: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Колмыкова Валентина Александровна. — Кемерово, 2005. — 224 с.
259. Колобова, С. А. Концептуальные подходы ЮНЕСКО к решению проблем гражданского образования молодёжи и их значение для России / С. А. Колобова // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Международные отношения, политология, регионоведение. — 2003. — № 1. — С. 120–128.
260. Кон, И. С. Психология ранней юности / И.С. Кон. — М.: Просвещение, 1989. — 256 с.
261. Кондратенков, А. Е. Сельская малокомплектная школа / А. Е. Кондратенков. — М.: Просвещение, 1990. — 34 с.
262. Кондратьев, В. Г. Исторические вехи в развитии системы повышения квалификации работников образования в Карелии / В. Г. Кондратьев // Система повышения квалификации условиях реализации комплексного проекта модернизации образования и её роль в развитии образования Республики Карелия. — Петрозаводск, 2008. — С. 3–9.
263. Коновалова, Л. В. Формирование и развитие этнокультурной компетентности педагогов в процессе непрерывного образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Коновалова Людмила Викторовна. — Великий Новгород, 2011. — 53с.

264. Константинов, Н. А. История педагогики: учебник для студентов пед. ин-тов. – 4-е изд., доп. и перераб. / Н. А. Константинов, Е. Н. Медынский, М. Ф. Шабаева. — М.: Просвещение, 1974. — 447 с.
265. Концептосфера непрерывного образования: опыт лингво-педагогического анализа: [в 3 ч.] / И. А. Колесникова и др. / под ред. проф. И. А. Колесниковой. — Петрозаводск: Изд-во ПетрГУ, 2016. Часть 1. — 138 с.
266. Концепция развития Московского педагогического государственного университета на период 2017–2020 годы: от возрождения к созиданию нового облика педагогического образования. Утв. решением ученого совета МПГУ от 27.03.2017. Протокол № 8. [Электронный ресурс] // Официальный сайт МПГУ. – Режим доступа: <http://mpgu.su/novosti/kontseptsiya-razvitiya-mpgu-na-period-2017-2020-godyi-ot-vozhrozhdeniya-k-sozidaniyu-novogo-oblika-pedagogicheskogo-obrazovaniya/> (дата обращения 18.06.2020).
267. Концепция развития сельской школы Вологодской области (социальный и педагогический аспект). Утв. решением коллегии департамента образования Вологодской области от 12.05.2006. Протокол № 3. [Электронный ресурс] / авторы-составители: Л. В. Байбородова, В. А. Ботина, Л. О. Кочешкова. — Вологда: ГОУ ДПО «Вологодский институт развития образования», 2006. – Режим доступа: <https://www.booksite.ru/fulltext/sel/ska/yas/cho/olr/1.htm> (дата обращения 18.06.2020).
268. Концепция социокультурной модернизации образования в Республике Саха (Якутия). 2010. Проект [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://pandia.ru/text/77/348/72801.php> (дата обращения 18.06.2020).
269. Корнетов, Г. Б. Демократическая педагогика для XXI века: перспективы общественно-активных школ: учебное пособие /

- Г. Б. Корнетов. — М. — Тверь: Научная книга, 2009. Библиотека демократического образования. Выпуск 3. — 108 с.
270. Корнетов, Г. Б. Становление демократической педагогики: восхождение к общественно-активной школе: учебное пособие / Г. Б. Корнетов. — М.: Научная книга, 2009. Библиотека демократического образования. Выпуск 2. — 184 с.
271. Корф, Н. А. Земский вопрос (о народном образовании) / Н. А. Корф. — СПб: Книжный магазин для иногородних, 1876. — 64 с.
272. Коршунова, О. В. Обучение сельских школьников на основе интегративно-дифференцированного подхода: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Коршунова Ольга Витальевна. — Киров, 2009. — 457 с.
273. Коршунова, О. В. Проблемы дидактики сельской школы: концептуальные подходы, модели и технологии обучения: практико-ориентированная монография / О. В. Коршунова, О. Г. Селиванова. — Киров: ООО «Издательство «Радуга-ПРЕСС», 2014. — Серия «Сельская школа». — Выпуск 16. — 292 с.
274. Котькова, Г. Е. Педагогическое сопровождение как системное условие личностного развития ребенка в социокультурном пространстве села: монография / Г. Е. Котькова. — Орел: ГОУ ВПО «ОГУ», ООО ПФ «Оперативная полиграфия», 2010. — 304 с.
275. Котькова, Г. Е. Теория и технология педагогического сопровождения личностного развития школьника в социокультурном пространстве села: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Котькова Галина Евгеньевна. — Тула, 2011. — 492 с.
276. Коул, М. Культурно-историческая психология: наука будущего / М. Коул. — М.: «Когито – Центр», Издательство «Институт психологии РАН», 1997. — 432 с.
277. Коэн, Д. К. Ловушки преподавания / Д. К. Коэн; пер. с англ. И. Муриан, О. Левченко / под науч. ред. М. Добряковой. — М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2017. — 288 с.

278. Криволапова, Н. А. Становление и развитие системы профильного обучения сельских школьников: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Криволапова Нина Анатольевна. — М., 2007. — 411 с.
279. Крылова, Н. Б. Организация индивидуального образования в школе (теория и практика) / Крылова Н. Б., Александрова Е. А. — М.: Сентябрь, 2004. — Библиотека журнала «Директор школы». — 208 с.
280. Крылова, Н. Б. Как нам преодолеть упадок и безвременье [Электронный ресурс] / Крылова Н. Б. // Интернет-журнал «Лицей». Дата размещения 19.09.2012. — Режим доступа: <http://gazeta-licey.ru/educ/school/4342-kak-nam-preodolet-upadok-i-bezvremene> (дата обращения 18.06.2020).
281. Крылова, Н.Б. Как обеспечить качество школьной жизни или Школьный уклад: повышение качества жизни школы / Крылова Н. Б. — М.: Сентябрь, 2010. — 224 с.
282. Крылова, Н.Б. Культурология образования / Крылова Н. Б. — М.: Народное образование, 2000. — 272 с.
283. Крылова, Н. Б. Культурные практики детства и их роль в становлении культурной идеи ребёнка / Н. Б. Крылова // Новые ценности образования. — 2007. — Выпуск 3 (Самобытность детства). — С. 79–102.
284. Крылова, Н. Б. Особенности социокультурного развития сельских школ / Н. Б. Крылова // Социокультурное развитие сельской школы: проблемы и возможности / под ред. Н. Б. Крыловой, З. Б. Ефловой. — 2010. — № 4 (46). Научно-методическая серия «Новые ценности образования». — 187 с.
285. Куган, Б. А. Теория и практика управления процессом модернизации системы образования в сельском социуме: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Куган Борис Алексеевич. — М., 2002. — 366 с.

286. Кузибецкий, А. Н. Аттестация сельской школы: Подготовка и проведение: метод. пособие / А. Н. Кузибецкий, — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. — 144 с.
287. Кузьмина, Н. В. Методы исследования педагогической деятельности / Н. В. Кузьмина. — Ленинград: Изд-во ЛГУ, 1970. — 144 с.
288. Кузьмина, Н. В. Понятие «педагогической системы» и критерии ее оценки / Н. В. Кузьмина // Методы системного педагогического исследования / под. ред. Н. В. Кузьминой. 2-е изд. — М.: Народное образование, 2002. — С. 7–52.
289. Кукушин, В. С. Этнопедагогика: учеб. пособие / В. С. Кукушин. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: МПСУ; — Воронеж: МОДЭК, 2013. — 432 с.
290. Кулюткин, Ю. Н. Психология обучения взрослых / Ю. Н. Кулюткин. — М.: Просвещение, 2005. — 128 с.
291. Курикова, Н. В. Содержание социокультурной модернизации образования [Электронный ресурс] / Н. В. Курикова, Е. Е. Сартакова // Электронный научный журнал «Современные проблемы науки и образования». — 2015. — № 1–2. — Режим доступа: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=19615> (дата обращения: 05.03.2019).
292. Лаборатория сельской школы в Орловском образовательном пространстве: Информационно-методическое пособие / ред.–сост. Г. Е. Котькова. — Орел: ФГБОУ ВПО «ОГУ», 2014. — 146 с.
293. Лавров, А. А. Регионализация образования как направление реализации социальной ответственности учебных заведений / А. А. Лавров, Н. Р. Степанова // Фундаментальные исследования. — 2012. — № 9. — С. 613–618.
294. Лапин, Н. И. Социокультурный подход и социетально-функциональные структуры // Социологические исследования. — 2000. — № 7. — С. 3–12.

295. Лебедев, О. Е. Модернизация и разрывы / О. Е. Лебедев // Сельская школа со всех сторон. — 2002. — № 2. — С.8–9.
296. Лебедев, О. Е. Управление образовательными системами: теория и практика. Учебно-методическое пособие / О. Е. Лебедев. — СПб.: Отдел оперативной полиграфии НИУ ВШЭ, 2011. — 108 с.
297. Лебединцев, В. Б. Модификация программ учебных предметов для организации коллективных занятий / В. Б. Лебединцев. — Красноярск: Поликом, 2007. — 188 с.
298. Лебединцев, В. Б. Преобразование малочисленных школ на основе индивидуальных программ учащихся / В. Б. Лебединцев // Сельская школа: инфраструктура, образовательный процесс, место в социум: практико-ориентированный альманах / под ред. В. Б. Лебединцева, О. В. Запятой. — Красноярск, 2008. — Вопросы управления красноярским образованием. — Выпуск 3. — С.79–81.
299. Леонова, О. А. Региональное образовательное пространство: принципы формирования и прогнозирования развития: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Леонова Ольга Анатольевна. — Волгоград, 2009. — 332 с.
300. Леонтьев, А. Н. Избранные психологические произведения. В 2-х т. / под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко, А. А. Леонтьева, А. В. Петровского / сост. А. Г. Асмолов, М. П. Леонтьева. — М.: Педагогика, 1983. Том 1. — 392 с.; Том 2. — 320 с.
301. Ли, Б. Профессионально-методическая подготовка учителей в Китае: история и текущее состояние / Б. Ли, О.Н. Игна // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). — 2020. — Вып. 6 (34). — С. 172–182. — DOI: 10.23951/2307–6127-2020-6-172-182.
302. Литвинова, Н. П. Экономика и организация образования взрослых: вопросы теории и практики: монография / Н. П. Литвинова, А. В. Крупкин, О. Е. Савенкова, В. В. Строев / под общей редакцией

- Н. П. Литвиновой. — СПб.: Дом Европы, 2005. — Серия «Образование взрослых в современном мире». — Том 1. — 82 с.
303. Лихачев, Б. Т. Введение в теорию и историю воспитательных ценностей (теоретико-исторический анализ воспитательных ценностей в России в XIX и XX веках) / Б. Т. Лихачев. — Самара: Изд-во СИУ, 1997. — 85 с.
304. Лищина, Г. Н. Ресурсный потенциал регионализации образования в подготовке специалиста интегративного типа / Г. Н. Лищина, О. А. Глотов // Воспитание и обучение: теория, методика и практика: материалы VI Междунар. науч.-практ. конф. / редкол.: О. Н. Широков [и др.]. — Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс». — 2016. — С. 322–325.
305. Лоншакова, Н. А. Регионализация высшего образования: теоретико-методологический и социологический анализ на материалах Восточной Сибири: автореф. дис. ... д-ра соц. наук: 22.00.04 / Лоншакова Надежда Анатольевна. — Улан-Удэ, 2003. — 33 с.
306. Лубышева, И. Л. Презентация результатов социально-педагогического исследования по теме «Здоровье и поведение учащихся, проживающих на селе» / И. Л. Лубышева. — М.: ИСПС РАО, 2008. — 51 с.
307. Лукина, А. К. Интеграция ресурсов социума в решении задач модернизации образования на селе: монография / А. К. Лукина. — Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2009. — 301 с.
308. Лукина, А. К. Самоопределение молодежи в современном мире: монография / А. К. Лукина, О. Н. Финогенова, М. А. Волкова [и др.] / под общ. ред. А. К. Лукиной. — Красноярск: Сиб. федер. ун-т, 2020. — 288 с.
309. Лызь, Н. А. Тенденции развития образования и смыслы педагогической деятельности / Н. А. Лызь // Педагогика. — 2017. — № 6. — С.3–11.

310. Лях, Ю. А. Модель организации персонализированного обучения школьников / Ю. А. Лях // Ярославский педагогический вестник. — 2019. — № 3 (108). — С. 16–20.
311. Макаренко, А. С. Педагогические сочинения в 8-ми томах / А. С. Макаренко. — М.: Педагогика, 1983 – 1986. – Том 1-8.
312. Манджиева, Н. Н. Деятельность учителя национально-региональной сельской школы по внедрению этнокультурных образовательных инноваций (на материале Республики Калмыкия): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Манджиева Надежда Николаевна. — Пятигорск, 2006. — 199 с.
313. Маралова, Е. А. Постдипломное образование педагогов: праксиологический контекст: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Маралова Екатерина Александровна. — Великий Новгород, 2014. — 500 с.
314. Маркова, А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. — М.: Эксмо-Пресс, 1996. — 312 с.
315. Мартынова, Е. В. Педагогические условия подготовки будущих бакалавров социальной сферы к реализации социально-проектных компетенций: авторф. дис. канд. пед. наук: 13.00.08 / Мартынова Елена Вячеславовна. — Орёл, 2015. — 25 с.
316. Межкультурный диалог: традиции, формы, практика в поликультурном образовательном пространстве Русского Севера: материалы Второго открытого информационного форума «Межкультурный диалог: традиции, формы, практика в поликультурном образовательном пространстве Русского Севера» 23-25 сентября 2008 года. — Выпуск 2 / под ред. А. М. Федорова, Н. М. Конжиева, Н. Н. Дубининой. — Петрозаводск: Изд-во КГПУ, 2008. — 348 с.
317. Межуев, В. М. Ценности современности в контексте модернизации и глобализации [Электронный ресурс] / В. М. Межуев // Электронный журнал «Знание. Понимание. Умение». — 2009. — № 1. —

Режим доступа: <http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2009/1/Mezhuev/> (дата обращения 18.06.2020).

318. Мертон, Р. Социальная теория и социальная структура / Роберт Мертон. — М.: АСТ: ХРАНИТЕЛЬ, 2006. — 873 с.
319. Металова, И. Г. Регионализация профессиональной подготовки учителя сельской школы: (на материале Республик Поволжья): монография / И. Г. Металова. — М.; — Чебоксары: Изд-во Л. А. Наумова, 2009. — 330 с.
320. Металова, И. Г. Регионализация профессиональной подготовки учителя сельской школы в вузе: на примере Республики Чувашия: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Металова Инна Геннадьевна. — М., 2009. — 341 с.
321. Мид, М. Культура и мир детства / Маргарет Мид. — М.: Наука, 1988. — 134 с.
322. Милюкова, И. А. Финляндия глазами жителей Республики Карелия: социологический опрос 2017 г. / И. А. Милюкова, К. Ю. Терентьев, И. Р. Такала, А. В. Кулешова, А. А. Лапшин // Альманах Североевропейских и Балтийских исследований. — 2017. — № 2. — Петрозаводск: Изд-во ПетрГУ, 2017. — С. 504–531.
323. Мир российского села / под редакцией М. П. Гурьяновой. — М.: Минсельхоз России, 2006. — 40 с.
324. Мирошниченко, В. В. Профессиональная подготовка учителей начальных классов к работе в национальной школе в поликультурном регионе (на материале Республики Хакасия): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Мирошниченко Влада Валерьевна. — Барнаул, 2003. — 24 с.
325. Митрофанов, К.Г. Сетевые взаимодействия образовательных учреждений и организаций в процессе реализации образовательных программ. Проектирование и управление / К.Г. Митрофанов. — М.: Альянс Пресс, 2004. — 268 с.

326. Михайлова, М. В. Общественные педагогические и просветительские организации дореволюционной России (сер. XIX – нач. XX вв.): монография / М. В. Михайлова. — М.: Изд-во ИТП и МИО РАО, 1993. — 164 с.
327. Михайлова, Н. Н. Педагогика поддержки: Учебно-методическое пособие / Н. Н. Михайлова, С. М. Юсфин. — М.: МИРОС, 2001. — 208 с.
328. Могильчак, Е. Л. Выборочный метод в эмпирическом социологическом исследовании: учеб. пособие / Е. Л. Могильчак. — Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2015. — 120 с.
329. Модернизация и политика в XXI веке / отв. науч. ред. Ю. С. Оганисян. — М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2011. — 336 с.
330. Моисеев, Н. Н. Человек, среда, общество: Пробл. формализ. описания / Н. Н. Моисеев. — М.: Наука, 1982. — 240 с.
331. Молодежь двух Карелий на рубеже веков: коллективная монография / Н. В. Предтеченская, Л. П. Швец, И. А. Милюкова, В. К. Русанова, Н. Н. Ильина / науч. ред. Предтеченская Н. В. — Петрозаводск: КГПУ, 2001. — 200 с.
332. Молодежь Карелии в пространстве этнического самоопределения межэтнической коммуникации: сборник статей. — Петрозаводск: Изд-во КГПУ, 2007. — 224 с.
333. Монахова, Л. Ю. Праксиоцентризм в профессиональном стандарте педагога / Л. Ю. Монахова, В. С. Федотова // Образование и наука. — 2017. — № 4. — Том 19. — С. 9–38.
334. Морозова, Н. А. Ступени мастерства. Проблемы адаптации учителя к работе в классах с малой наполняемостью / Н. А. Морозова. — Воронеж: Издательско-полиграфический центр «Черноземье», 1996. — 310 с.

335. Мудрик, А. В. Социализация человека: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А. В. Мудрик. – 3-е изд., испр. и доп. — М.: Изд-во Московского психолого-социального ин-та, 2011. — 736 с.
336. Музафарова, М. Г. Формирование пространства профессионально-творческого развития учителя в системе повышения квалификации: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Музафарова Мингаян Гаязовна. — Казань, 2009. — 203 с.
337. Навыки XXI века в российской школе: взгляд педагогов и родителей / М. С. Добрякова, О. В. Юрченко, Е. Г. Новикова. — Москва: НИУ ВШЭ, 2018. — Современная аналитика образования. — № 4 (21). — 72 с.
338. Нагибина, А. В. Музейно-краеведческая деятельность в сельской малочисленной школе: пособие для педагогов / А. В. Нагибина. — Москва: ИСПС РАО, 2007. — Серия «Модернизация образования и социальное развитие села». — Выпуск 60. — 100 с.
339. Народонаселение современной России: воспроизводство и развитие / Под ред. В.В. Локосова. — М.: Изд-во «Экон-Инфо», 2015. — 411 с.
340. Наумов, Н. Г. Теория и практика развития образования в сельском районе в новых социально-экономических условиях: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Наумов Николай Георгиевич. — М., 2001. — 312 с.
341. Наумов, Н. Г. Технология повышения педагогического мастерства сельского учителя/ Н. Г. Наумов. — Медынь, 2000. — 340 с.
342. Непрерывное образование: опыт Петрозаводского государственного университета: сб. науч. статей [два выпуска] / науч. ред. И. А. Колесникова; ПетрГУ. Петрозаводск: Издательство ПетрГУ. 2013. — Выпуск 1. — 175 с. 2014. — Выпуск. 2. — 348 с.
343. Неретина, Л. В. Региональный компонент этнохудожественного образования в процессе профессиональной подготовки учителей

- изобразительного искусства / Л. В. Неретина // Фундаментальные исследования. — 2011. — № 4. — С. 32-36.
344. Неустроев, Н. Д. Сельская малокомплектная школа Якутии в условиях инновационного развития / Н. Д. Неустроев. — Якутск: СВФУ, 2013. — 241 с.
345. Неустроев, Н. Д. Формирование этнопедагогической культуры у учителей для школ коренных народов Севера в ВУЗе / Н. Д. Неустроев // Проблемы высшего образования: материалы международной НМК. Хабаровск, 17-19 марта 2010. / Под ред. Т. В. Гомза. — Хабаровск: Изд-во Тихоокеан. гос. ун-та, 2010. — 372 с.
346. Никандров, Н. Д. Россия: социализация и воспитание на рубеже столетий / Н. Д. Никандров. — М: Гелиос АРВ, 2000. — 229 с.
347. Никитина, Н. И. Регионализация профессиональной подготовки педагогических кадров для сельских школ: опыт, проблемы, перспективы / Н. И. Никитина, И. Г. Металова // М.: Научная цифровая библиотека PORTALUS.RU. — Режим доступа: https://portalus.ru/modules/pedagogics/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1418381568&archive=&start_from=&ucat=& (дата обращения: 19.03.2019).
348. Николаева, А. Д. Влияние инноваций на социокультурную модернизацию образования / А. Д. Николаева // Современные наукоемкие технологии. — 2016. — № 1. — С. 159-162.
349. Никульшин, С. М. Условия формирования профессиональной компетентности педагогов для решения задач в сельских малокомплектных общеобразовательных учреждениях: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Никульшин Сергей Маевич. — Томск, 2009. — 23 с.
350. Образование в Республике Карелия: Стат. сборник / Госкомстат РФ, Гос. ком. Республики Карелия по статистике. — Петрозаводск, 2001. — 68 с.

351. Образование: сокровище (Learning: The Treasure Within): Основные положения Доклада Международной комиссии по образованию для XXI века / Жак Делор, Иннам Аль Муфти, Изао Амаги, Роберту Карнейру и др. — М.: Изд-во ЮНЕСКО, 1996. — 31 с.
352. Обучение в малокомплектной сельской школе: Книга для учителя / под ред. Г. Ф. Суворовой. — М.: Просвещение, 1990. — 57 с.
353. Обучение и воспитание в разновозрастной группе: сборник научных статей и научно-практических материалов V межрегионального конкурса «Сельская школа со всех сторон. О себе расскажем сами» [Электронный ресурс] / ред. О. А. Бычкова, З. Б. Ефлова, Е. С. Казько, Т. Ю. Конкина, В. Л. Кошкарлов, Е. А. Сергина, С. И. Смирнова, Г. Г. Столяров, Г. М. Янюшкина / науч. ред.-сост. З. Б. Ефлова, С. И. Смирнова. — Петрозаводск: Издательство ПетрГУ, 2018. — 124 с. — Электрон. дан. — 1 электрон. опт. диск (CD-R); 12 см.
354. Огородникова, С. В. Формирование гражданской идентичности сельских школьников в музейно-педагогической деятельности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Огородникова Светлана Витальевна. — Казань, 2018. — 302 с.
355. О демографических и социально-экономических характеристиках населения отдельных национальностей Республики Карелия (по итогам Всероссийской переписи населения 2010 года) [Электронный ресурс] // сайт Федерального органа государственной статистики по Республике Карелия. — Режим доступа: http://krl.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_ts/krl/ru/census_and_researching/census/national_census_2010/score_2010/score_2010_default (дата обращения 18.06.2020)
356. Окерешко, А. В. Стимулирование педагогов к информальному образованию в процессе повышения их квалификации: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.08 / Окерешко Анна Валентиновна. — Великий Новгород, 2016. — 263 с.

357. Онищенко, Л. В. Высшая техническая школа Франции в контексте построения единого европейского образовательного пространства: дис ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Онищенко Лилия Валентиновна. — Казань, 2011. — 175 с.
358. Опыт педагогической деятельности Шацкого С. Т.: сб. статей /сост. Ю. В. Новикова; под ред. В. Н. Шацкой, Л. Н. Скаткина. — М.: Педагогика, 1976. — 120 с.
359. Орлов, А. Б. Психология личности и сущности человека: Парадигмы, проекции, практики / А. Б. Орлов. — М.: Издательский центр «Академия», 2002. — 272 с.
360. Орлов, В. Б. Подходы к новой системе оплаты труда в сельской школе и принципы финансирования: методические рекомендации / В. Б. Орлов, Б. А. Куган. — М.: ИСПС РАО, 2006. — Серия «Модернизация образования и социальное развитие села». — Выпуск 54. — 64 с.
361. Основы педагогического мастерства: учеб. пособие для пед. спец. вузов / И. А. Зязюн, И. Ф. Кривонос, Н. Н. Тарасевич и др. / под ред. И. А. Зязюна. — М.: Просвещение, 1989. — 301 с.
362. Особенности педагогического процесса в малокомплектной сельской школе: Книга для учителя: Из опыта работы / под ред. П. Т. Фролова. — М.: Просвещение, 1991. — 160 с.
363. Ососков, А. В. Начальное образование в дореволюционной России (1861–1917): уч. пособие / А. В. Ососков. — М.: Просвещение, 1982. — 208 с.
364. Отчёт по результатам международного исследования учительского корпуса по вопросам преподавания и обучения TALIS-2018 (TEACHING AND LEARNING INTERNATIONAL SURVEY) Непрерывное обучение учителей и директоров школ. Часть 1. — М.: Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки. РОССОБРНАДЗОР, 2019. — 41 с.

365. Отчёты о деятельности Министерства образования Республики Карелия с 2012 по 2018 гг. [Электронный ресурс]// Официальный интернет-портал Республики Карелия. Режим доступа: <http://old.gov.karelia.ru/Power/Ministry/Education/index.html> (дата обращения 18.06.2020).
366. Очерки по истории народного образования Карелии XVII – XXI вв. Издание переработанное и дополненное / автор-сост. В. Г. Кондратьев. — Петрозаводск: «ИПКРО», 2011. — 173 с.
367. Павленок, П. Д. Основы социальной работы. 4-е изд. испр. и доп. / П. Д. Павленок, А. А. Акмалова, В. М. Капицын и др. — М.: ИНФРА-М, 2015. — 534 с.
368. Пархоменко, Н. А. Идеалы социального воспитания молодёжи в контексте традиций русской национальной культуры / Н. А. Пархоменко // Известия ВГПУ. — 2013 г. — №2 (261). — С. 56–66.
369. Пахомова, Е. А. Становление территориальной многоуровневой системы педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Пахомова Елена Алексеевна. — Великий Новгород, 2017 г. — 43 с.
370. Певзнер, М. Н. Реформаторское движение в педагогике Западной Европы (конец XIX – начало XX века): дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Певзнер Михаил Наумович. — Великий Новгород, 1997. — 338 с.
371. Педагогические кадры сельской школы Карелии на этапе социокультурной модернизации образования: монография / М. П. Гурьянова, З. Б. Ефлова, Е. С. Казько, С. И. Смирнова, Г. Г. Столяров; под общ. ред. З. Б. Ефловой / Министерство образования и науки Российской Федерации, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Петрозаводский государственный университет. — Петрозаводск: Издательство ПИН, 2015. — 120 с.

372. Педагогические кадры сельской школы Карелии: Результаты опроса руководителей и педагогов сельских образовательных учреждений (организаций) Республики Карелия: научный доклад / З. Б. Ефлова, Е. С. Казько, С. И. Смирнова, Г. Г. Столяров; под общ. ред. З. Б. Ефловой / Министерство образования и науки Российской Федерации, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Петрозаводский государственный университет. — Петрозаводск: Издательство ПетрГУ, 2015. — 52 с.
373. Педагогическое образование в университете: контекстно-биографический подход: монография / под ред. А. Л. Гаврикова, М.Н. Певзнера. — Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2001. — 300 с.
374. Персонифицированный подход в организации внеурочной деятельности сельских школьников: метод. пособие / под ред. Е. Н. Степанова. — Псков: ПОИПКРО, 2018. — 104 с.
375. Петрусевич, А. А. Социокультурная трансформация общеобразовательной школы в процессе перехода к профильному образованию: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Петрусевич Аркадий Аркадьевич. — Омск, 2008. — 384 с.
376. Пивненко, П. П. Теоретико-методологические основы развития российской сельской школы: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Пивненко Петр Петрович. — Ростов-на-Дону, 2002. — 430 с.
377. Пинский, Ан. А. Образование свободы и несвобода в образовании / Ан. А. Пинский. — М.: Изд-во УРАО, 2001. — 294 с.
378. Пичугина, Г. В. Теория и практика разработки современных систем подготовки школьников к сельскохозяйственному труду: монография / Г. В. Пичугина. — М.: АПО, 1999. — 104 с.
379. Плоткин, М. М. Влияние воспитательного потенциала социальной педагогики на гуманизацию социальной среды: аналитический доклад / М. М. Плоткин. — М.: ИСП РАО, 2009. — 84 с.

380. Плоткин, М. М. Сельская семья как институт образования: аналитический доклад / М. М. Плоткин. — М.: ИСПС РАО, 2007. — Выпуск 63. — 36 с.
381. Поздняков, А. Н. Государство и общество в реформировании российского школьного образования: Исторический опыт взаимоотношений в конце XIX – начале XXI вв.: автореф. дис. ... д-ра истор. наук: 07.00.02 / Поздняков Александр Николаевич. — Саратов, 2005. — 44 с.
382. Поздняков, А. Н. История педагогики и образования за рубежом и в России: учебное пособие / А. Н. Поздняков. — Саратов: Наука, 2009. — 143 с.
383. Положения о деятельности трудовых объединений школьников / науч. редактор М. П. Гурьянова. — М.: ИСПС РАО, 2007. — Серия «Модернизация образования и социальное развитие села». — Выпуск 64. — 88 с.
384. Попов, А. А. Социально-философские основания современных практик открытого образования: автореф. дис. ... д-ра филос. наук: 09.00.11 / Попов Александр Анатольевич. — Томск: Изд-во ГОУ ВПО «Томский государственный университет», 2009. — 49 с.
385. Пособие по реализации циклов ознакомления преподавателей профессионального образования с трудовой деятельностью / под общ. ред. Тарья Фриск. Издатель: Национальное управление образования Финляндии Перевод: Переводческое агентство East-West Idea Oy Печать: Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy. — Tampere, 2014. — 68 с.
386. Поташева, О. В. Сфера научных и образовательных услуг как основа инновационного развития приграничного региона (на примере Республики Карелия) / О. В. Поташева, С. В. Тишков // Теоретическая и прикладная экономика. — 2014. — № 1. — С. 31–47.

387. Поташник, М. М. Инновационные школы России: Становление и развитие. Опыт программно-целевого управления: пособие для руководителей общеобразовательных учреждений / М. М. Поташник. — М.: Новая школа, 1996. — 317 с.
388. Пригожин, И. Р. Философия нестабильности / И. Р. Пригожин / перевод с англ. Я. И. Свирского // Вопросы философии. — 1991. — № 6. — С. 46–52.
389. Прикот, О. Г. Социокультурная модернизация образования в России в контексте нелинейных процессов [Электронный ресурс] / О. Г. Прикот // Письма в Эмиссия. Оффлайн. (The Emissia. Offline Letters): электронный научный журнал. — Январь 2011. — СПб., 2011. — Режим доступа: <http://www.emissia.org/offline/2011/1515.htm> (дата обращения 04.09.2019).
390. Проблема исследований и исследователей в КСО-движении: сборник материалов интенсивного управленческого семинара краевого инновационного комплекса по созданию новой образовательной практики на основе коллективных учебных занятий: организационно-деятельностная игра 44. — Красноярск: Красноярский краевой ИПК работников образования, 2002. — 80 с.
391. Программа модернизации педагогического образования на 2001–2010 гг. [Электронный ресурс] // Официальный сайт ФГБНЦ «Федеральный центр образовательного законодательства». — Режим доступа: <http://www.lexed.ru/obrazovatelnoe-pravo/knigi/yagofarov2005/1113.php> (дата обращения 18.06.2020).
392. Проекты примерных положений об общеобразовательных учреждениях в сельской местности // Сельская школа со всех сторон. — 2001. — № 17. — 10 с.
393. Профессиональная ориентация и довузовская подготовка в сельскохозяйственных вузах и сельских школах / ред. и сост. В. Г. Лошаков. — М.: ООО «Столичная типография», 2008. — 208 с.

394. Прохорова, М. П. Концептуальные основы и механизмы реализации инновационного развития педагогического образования / М. П. Прохорова, А. А. Семченко // Вестник Мининского университета. — 2015. — № 1 (26). Том 7. — 8 с.
395. Прохорова, О. Г. Воспитание человека в малом городе России: монография / О. Г. Прохорова. — Москва: Издательство Московского психолого-социального института; — Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2009. — 232 с.
396. Пручкина, Н. Агроэкологическое образование сельских школьников / Н. Пручкина // Народное образование. — 2001. — №10. — С. 136–138.
397. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе: Выявление, развитие и реализация [пер. с англ.] / Джон Равен. — М.: Когито-Центр, 2002. — 394 с.
398. Радионова, Н. Ф. Педагогический процесс в контексте гуманитарного подхода / Н. Ф. Радионова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. — 2013. — №7 (82). — С.18–23.
399. Рачинский, С. А. Заметки о сельской школе / С. А. Рачинский // Заметки о сельской школе. — СПб.: Синодальная типография, 1883. — С. 2–91.
400. Рачинский, С. А. Начальная школа и сельское хозяйство / С. А. Рачинский // Народная педагогика / сост. и предисл. И. Ушакова / отв. ред. О. А. Платонов. — М.: Русская цивилизация, 2019. — С. 346–373.
401. Рачинский, С. А. Народное искусство и сельская школа / С. А. Рачинский // Заметки о сельской школе. — СПб.: Синодальная типография, 1883. — С. 92–110.

402. Рачинский, С. А. О первоначальном народном обучении / С. А. Рачинский // Заметки о сельской школе. — СПб.: Синодальная типография, 1883. — С. 111–123.
403. Рачинский, С. А. Сельская школа (1881 г.) [Электронный ресурс] / С. А. Рачинский // Хрестоматия по истории педагогики / под ред. С.А. Каменева, сост. Н.А. Желваков. — Москва, 1936. Режим доступа: http://az.lib.ru/r/rachinskij_s_a/text_1881_selskaya_shkola.shtml (дата обращения 19.06.2020).
404. Региональные контуры национального проекта «Образование»: новые задачи, новые возможности. Доклад Министерства образования РК «О реализации национального проекта «Образование» в Республике Карелия» на Коллегии МО РК 26 марта 2019 года. — 12 с. [Электронный ресурс] // Официальный сайт Карельского института развития образования. — Режим доступа: <http://kiro-karelia.ru/activity/forum/item/materialy> (дата обращения 18.06.2020).
405. Регионы России. Социально-экономические показатели. Статический сборник Росстат. — Москва: Росстат, 2018. — 1162 с.
406. Резинкина, Л. В. Сопровождение непрерывного образования взрослых: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Резинкина Лилия Владимировна. — Великий Новгород, 2017. — 410 с.
407. Реморенко, И. М. Модернизация образования и науки: новые вызовы: презентация доклада / И. М. Реморенко // Евразийский образовательный диалог: материалы международного форума. Международный форум: 17-19 апреля 2013 г. — Часть 1. — Ярославль: ГОАУ ЯО ИРО, 2013. — 100 с. — С. 10–16.
408. Реморенко, И. М. Стоимость сельской школы / И. М. Реморенко // Сельская школа со всех сторон. — 2001. — №25. — С. 2–4.
409. Реструктуризация сети образовательных учреждений, расположенных в сельской местности. Первый год эксперимента:

- сборник научно-методических материалов / под ред. Г. А. Федотовой.
— Великий Новгород: НРЦРО, 2004. — 48 с.
410. Ройтблат, О. В. Развитие теории неформального образования в системе повышения квалификации педагогических работников: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Ройтблат Ольга Владимировна. — СПб., 2015. — 50 с.
411. Российский статистический ежегодник 2018: Статистический сборник / Росстат. — М.: Росстат, 2018. — 694 с.
412. Российское образование – 2020: Модель образования для инновационной экономики. Материал для обсуждения / А. Е. Волков, Я. И. Кузьминов, И. М. Реморенко, Б. Л. Рудник, И. Д. Фрумин, Л. И. Якобсон // Вопросы образования. — 2008. — №1. — С. 32–64.
413. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — СПб: Питер, 2002. — 720 с.
414. Рягин, С. Н. Модернизация педагогического образования в России: проблемный анализ практики первого года реализации / С. Н. Рягин // Управление образованием. — 2015. — № 2 (18). — С. 5–12.
415. Саввинов, В. М. Социальная ответственность образовательной организации: проблемы оценки / В. М. Саввинов, С. И. Кондратьева // Управление образованием: теория и практика. — 2013. — № 4. — С. 35–52.
416. Савельев, Ю. В. Управление конкурентоспособностью региона: от теории к практике / Ю. В. Савельев; Институт экономики КарНЦ РАН. — Петрозаводск: Карельский научный центр РАН, 2010. — 516 с.
417. Савицкая, А. В. Практико-ориентированный подход в обучении: обзор зарубежной литературы и проблемы реализации в вузе / А. В. Савицкая // European Social Science Journal. — 2013. — № 4 (23). — С. 66–74.
418. Сагатовский, В. Н. Философские категории / В. Н. Сагатовский. — СПб.: СПбНИУ ИТМО, 2011. — 127 с.

419. Сальберг, П. Финские уроки. История успеха реформ школьного образования в Финляндии / П. Сальберг. — М.: Классика XXI, Арт транзит, 2015. — 234 с.
420. Самсонова, М. В. Совершенствование образовательного процесса вуза, основанного на компетентностном подходе / М. В. Самсонова М. В. — М.: Изд-во ИНФРА-М, 2019 г. — Серия «Научная мысль». — 138 с.
421. Сартакова, Е. Е. Сетевое взаимодействие сельских образовательных учреждений в условиях социокультурной модернизации образования (на материале Сибирского федерального округа): дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Сартакова Елена Евгеньевна. — Томск, 2014. — 460 с.
422. Сартакова, Е. Е. Специфика социокультурной модернизации в условиях сельской местности России / Е. Е. Сартакова // Фундаментальные исследования. — 2014. — № 12. — С. 865–869.
423. Сачук, Т. В. Актуализация социокультурных ресурсов территории // Этнокультурный компонент как фактор социально-экономического развития муниципальных образований: материалы межрег. науч.-практич. конф. / отв. ред. Р. Р. Пивненко, ред. Т. В. Сачук. — Петрозаводск: Карельский научный центр РАН, 2017. — С. 113–128.
424. Сборник нормативных документов и методических материалов: Б-ка «Сельская школа России» / сост. Т. Г. Балашова. — М.: ВЛАДОС, 2000. — 191 с.
425. Сверчкова, К. А. SWOT-анализ, PEST-анализ: возможности и ограничения использования в практике современных компаний / К. А. Сверчкова, Л. В. Рожкова // Вестник Пензенского государственного университета. — 2017. — № 4 (20). — С. 55–59.
426. Светенко, Т. В. Теоретические основы моделирования инновационных образовательных систем: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Светенко Татьяна Владимировна. — СПб, 1999. — 436 с.

427. Селевко, Г. К. Энциклопедия образовательных технологий: учебно-методическое пособие: [в 2 т.] / Г. К. Селевко. — М.: НИИ школьных технологий: Народное образование, 2006. Том. 1. — Серия «Энциклопедия образовательных технологий». — 816 с.
428. Сельская школа: инфраструктура, образовательный процесс, место в социуме: практико-ориентированный альманах / под ред. В.Б. Лебединцева, О.В. Запятой. — Красноярск: Красноярский краевой институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, 2008. — Вопросы управления красноярским образованием. — Выпуск 3. — 150 с.
429. Сельская школа Карелии: сегодня и завтра: сборник методических и опытно-практических материалов / сост. А. З. Андрейко, З. Б. Ефлова. — Петрозаводск: Изд-во ПетрГУ, 2007. — 240 с.
430. Сельская школа: Ресурсы развития. Методическое пособие по разработке проектов развития сельской школы / под ред. О. Е. Лебедева. — М.: «Российская политическая энциклопедия» (РОССПЭН), 2003. — 144 с.
431. Сельская школа: социально-педагогические факторы обучения и воспитания: монография / под ред. Г. И. Репринцевой; Часть 1. — Выпуск 52. — 80 с. Программа и инструментарий исследования. Часть 2. Социально-педагогические факторы обучения и воспитания (по результатам исследования). — Выпуск 53. — 96 с. — М.: ИСПС РАО, 2005. — Серия «Модернизация образования и социальное развитие села».
432. Сельские сообщества Карелии: традиции, современность, перспективы / Т. В. Морозова, С. В. Гурова, Г. Б. Козырева. — Петрозаводск: Изд-во КарНЦ РАН, 2004. — 252 с.
433. Сельские школы: комплект методических рекомендаций по нормативно-правовому и организационно-экономическому обеспечению создания и функционирования перспективных моделей

- реструктуризации сети образовательных учреждений / под ред. Т. В. Абанкиной. — М., 2005. — 110 с.
434. Семенов, И. Н. Рефлексивность самонаблюдения и персонология интроспекции: к онтологии и методологии рефлексивной психологии индивидуальности / И. Н. Семенов // Вестник Московского университета. — Серия 14: Психология. — 2015. — № 3. — С. 22–39.
435. Семенова, А. Д. Этнопедагогизация учебно-воспитательного процесса в сельской национальной школе: на примере Республики Саха (Якутия): дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Семенова Александра Дмитриевна. — Якутск, 2005. — 369 с.
436. Сеппянен, Т. П. Социально-педагогическая профилактика неблагополучия детей в условиях сельского муниципального района: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Сеппянен Татьяна Павловна. — Кострома. 2014. — 188 с.
437. Сериков, В. В. Личностно-развивающая функция непрерывного образования [Электронный ресурс] / В. В. Сериков // научный электронный журнал «Непрерывное образование: XXI век». — 2013. — Вып. 1. — DOI: 10.15393/j5.art.2013.1943.
438. Сетевая организованность базовых секторов образовательного пространства: сборник материалов организационно-деятельностной игры – 63. — Красноярск: Красноярский краевой институт повышения квалификации работников образования, 2006. — 78 с.
439. Силласте, Г. Г. Сельская молодежь в лабиринте средств массовой информации: монография (по результатам социолого-педагогического исследования «Влияние СМИ на массовое сознание и поведенческие установки учащихся сельских школ») / Г. Г. Силласте / под ред. Ю. В. Борисова. — М.: ИСПС РАО, 2005. — 240 с.
440. Силласте, Г. Г. Тенденции развития государственной молодежной политики в сельском образовательном пространстве: научный доклад / Г. Г. Силласте. — М.: ИСПС РАО, 2007. — 70 с.

441. Симухина О. И. Формирование готовности к непрерывному образованию будущего учителя сельской школы в педагогическом колледже: автореф. дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.01 / Симухина Ольга Изосимовна. — Иркутск, 2008. — 21 с.
442. Скалаб, И. А. Социальное картирование как метод анализа социально-территориального пространства / И. А. Скалаб // Журнал исследований социальной политики. — 2012. — Том 10. — №1. — С. 61–78.
443. Скотт, Дж. Благими намерениями государства. Почему и как провалились проекты улучшения условий человеческой жизни / Дж. Скотт; пер. с англ. Э. Н. Гусинского, Ю. И. Турчаниновой. — М.: Университетская книга, 2005. — 576 с.
444. Сластенин, В. А. Психология и педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. А. Сластенин, В. П. Каширин. 4-е изд., стереотип. — М.: Издательский центр «Академия», 2006. — 480 с.
445. Слободчиков, В. И. Психологические основы личностно ориентированного образования / В. И. Слободчиков // Мир образования – образование в мире. — 2001. — № 1. — С. 14–28.
446. Смирнов, В. З. Очерки по истории прогрессивной русской педагогики XIX века / В. З. Смирнов. — М.: Учпедгиз, 1963. — 313 с.
447. Смирнов, С. А. Антропологическая навигация. Введение в концепт / С. А. Смирнов // Гуманитарный альманах «Человек.RU». — 2017. — №12. — С. 159–191.
448. Смирнова, С. И. Из опыта организации экспериментальной деятельности педагогического коллектива малочисленной сельской школы / С. И. Смирнова // Опыт-экспериментальная деятельность образовательных организаций в условиях реализации ФГОС: достижения и перспективы: сборник научно-методических трудов / авторы-сост. О. В. Коршунова; О. Г. Селиванова; под ред. В. С.

- Данюшенкова. — Киров: Изд-во ВятГГУ, 2013. — Серия «Сельская школа». — Выпуск 16. — С. 119–124.
449. Смыслы сельской жизни (Опыт социологического анализа) / Под ред. Ж. Т. Тощенко. — М.: Центр социального прогнозирования и маркетинга, 2016. — 368 с.
450. Соколова, Е. И. Страны – европейские лидеры в области непрерывного образования [Электронный ресурс] / Е. И. Соколова // Научный электронный журнал «Непрерывное образование: XXI век». — 2017. — Выпуск 2 (18). — DOI: 10.15393/j5.art.2017.3506.
451. Солоухин, В. Продолжение времени / В. Солоухин // Наш современник. – 1982. – №1. – С. 115.
452. Сорокин, П. А. Социальное время: опыт методологического и функционального анализа / П. А. Сорокин, Р. К. Мертон; пер. Н. В. Романовского // Социологическое наследие. — 2004. — № 6. — С. 112–119.
453. Сорокин, П.А. Социокультурная динамика и эволюционизм / П.А. Сорокин. — М.: Директ-Медиа, 2007. — 34 с.
454. Социокультурное развитие сельской школы: проблемы и возможности / под ред. Н. Б. Крыловой и З. Б. Ефловой // Научно-методическая серия «Новые ценности образования» (науч. редактор Н.Б. Крылова). — 2010. — №4 (48). — 188 с.
455. Социокультурный портрет Республики Карелия: по результатам социологического исследования: коллективная монография / В. М. Пивоев, В. Н. Бирин, Л. П. Швец, Н. В. Ижилова; 2-е изд. — М.: Директ-Медиа, 2013. — 156 с.
456. Социология: Энциклопедия / А. А. Грицанов, В. Л. Абушенко, Г. М. Евелькин, Г. Н. Соколова, О. В. Терещенко. — Минск: Интерпрессервис; Книжный Дом. 2003. — 1312 с.

457. Ставрук, М. А. Содержание и организация академической мобильности студентов Финляндии: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. / Ставрук Марина Александровна. — М., 2011, — 317 с.
458. Старовойтова, О. Р. Педагогические журналы конца XIX – начала XX веков [Электронный ресурс] / О. Р. Старовойтова // Библиотечное дело. — 2011. — № 13 (151). — Режим доступа: <http://naukarus.com/pedagogicheskie-zhurnaly-kontsa-xix-nachala-xx-vekov> (дата обращения 19.06.2020).
459. Столяров, А. Л. Определение содержания терминов «компетенция» и «компетентность» для исследования вопросов педагогического мониторинга образовательного процесса / А. Л. Столяров // Мир образования – образование в мире. — 2017. — № 2 (66) — С. 87–92.
460. Столяров, Г. Г. Обучение математике учащихся начальных классов сельских школ с позиций личностно-ориентированного подхода. Учебно-методическое пособие / Г. Г. Столяров, З. Б. Ефлова, В. М. Туркина, Е. С. Казько, С. И. Смирнова, В. Б. Поленичко / изд. 2-е, испр. и доп. — Петрозаводск: КГПУ, 2007. — 170 с.
461. Стратегический менеджмент вуза: учеб. пособие / Л. В. Гавриков, В. А. Исаев, Т. А. Каплунович, М. Н. Певзнер, Д. В. Пузанков, В. Ф. Рябов, Р. М. Шерайзина, А. Г. Ширин / под ред. А. Л. Гаврикова; НовГУ им. Ярослава Мудрого. — Великий Новгород, 2003. — 328 с.
462. Стратегия и механизмы влияния образования на социальное развитие села: Концепция. — М.: ИСПС РАО, 2008. — 84 с.
463. Субетто, А. И. Квалитология образования (Основания, синтез) / А. И. Субетто. — СПб.; – М.: Исслед. центр пробл. качества подгот. специалистов, 2000. — 219 с.
464. Субетто, А. И. Онтология и эпистемология компетентностного подхода, классификация и квалиметрия компетенций / Субетто А. И.

- СПб.; — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. — 72 с. — С. 64–70.
465. Суворова, Г. Ф. Качество образования сельских школьников. Материалы исследований 1993-2000 гг. / Г. Ф. Суворова // Сельская школа со всех сторон. — 2001. — № 14. — С. 2.
466. Суворова, Г. Ф. Организация учебных занятий в малокомплектной школе / Г. Ф. Суворова // Сельская школа. — 2001. — № 6. — С. 108–117.
467. Суворова, Г. Ф. Педагогическая поддержка и образовательная реабилитация учащихся малочисленной школы, находящихся в трудной жизненной ситуации: Книга для учителя / Г. Ф. Суворова / под ред. Г. Ф. Суворовой. — М.: ЦНСО, 2010. — 288 с.
468. Сухомлинский, В. А. Павлышская средняя школа: Обобщение опыта учебно-воспитательной работы в сельской средней школе / В. А. Сухомлинский. — М.: Просвещение, 1979. — 393 с.
469. Сюецзяо, И. Китайская сельская малокомплектная школа и ее опыт развития / И. Сюецзяо // Вестник Московского университета. Сер. 20. Педагогическое образование. — 2018. — №4. — С. 31–42.
470. Татур, Ю. Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста / Ю. Г. Татур // Высшее образование сегодня. — 2004. — №3. — С. 17–82.
471. Теория и практика социокультурной модернизации современной сельской школы: научно-методический сборник / науч. ред. З. Б. Ефлова. — Петрозаводск: Изд-во КГПА, 2012. — 208 с.
472. Терехов, П. П. Формирование педагогической компетентности специалиста в системе непрерывного профессионального социокультурного образования: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Терехов Павел Петрович. — Казань, 2004. — 417 с.
473. Тестов, В. А. Стратегия обучения в современных условиях [Электронный ресурс] / В. А. Тестов // Порталус. Научная цифровая

библиотека. Дата публикации 01 ноября 2007 года. — 17 с. — Режим доступа:

https://portalus.ru/modules/shkola/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1193918687&archive=1194448667&start_from=&ucat=& (дата обращения 19.06.2020)

474. Титаренко, И. Н. Существующие практики развития малых и сельских школ (обзор русскоязычных и англоязычных Интернет ресурсов) / И. Н. Титаренко // Сельская школа: инфраструктура, образовательный процесс, место в социуме: практико-ориентированный альманах / под ред. В. Б. Лебединцева, О. В. Запятой. — Красноярск, 2008. — 150 с. — Вопросы управления красноярским образованием. — Выпуск 3. — С.57–65.
475. Тихонов, А. В. Роль института высшего образования в решении проблем социокультурной модернизации регионов / А. В. Тихонов, Р. В. Леньков // Экономические и социальные перемены: факты, тенденции, прогноз. — 2017. — Том 10. — № 5. — С. 158–168.
476. Толстой, Л. Н. Общие замечания для учителя / Л. Н. Толстой // Педагогические сочинения / сост. Н. В. Вейкшан. — М.: Педагогика, 1989. — С. 289–292.
477. Толстой, Л. Н. О значении описаний школ и народных книг / Л. Н. Толстой // Педагогические сочинения / сост. Н. В. Вейкшан. — М.: Педагогика, 1989. — С. 72–74.
478. Толстой, Л. Н. О народном образовании / Л. Н. Толстой // Педагогические сочинения / сост. Н. В. Вейкшан. — М.: Педагогика, 1989. — С. 54–70.
479. Толстой, Л. Н. Правила для педагогических курсов, учрежденных графом Л.Н. Толстым в сельце Ясной Поляны Крапивенского уезда Тульской губернии для приготовления народных учителей / Л. Н. Толстой // Толстой Л. Н. Педагогические сочинения / сост. Н. В. Кудрявая. — М.: ГЭОТАР-Медиа, 2010. — С. 386–389.

480. Толстой, Л. Н. Проект общего плана устройства народных училищ / Л. Н. Толстой // Педагогические сочинения / сост. Н. В. Вейкшан. — М.: Педагогика, 1989. — С. 104–130.
481. Толстой, Л. Н. Проект устава учебных заведений / Л. Н. Толстой // Педагогические сочинения / Л. Н. Толстой. — М.: Педагогика, 1989. — С. 41–44.
482. Толстой, Л. Н. Сельский учитель / Л. Н. Толстой // Педагогические сочинения / сост. Н. В. Вейкшан. — М.: Педагогика, 1989. — С. 44–46.
483. Томас, Г. Образование: Очень краткое введение / Г. Томас; пер. с англ. А. А. Архиповой; под науч. ред. С. Р. Филоновича. — М.: Изд. дом Высшей школы экономики. — 2016. — 176 с.
484. Традиционные и инновационные форматы организации обучения в современной малокомплектной школе: научное электронное издание: коллективная монография [Электронный ресурс] / О. А. Бычкова, З. Б. Ефлова, Е. С. Казько, Т. Ю. Конкина, В. Л. Кошкарров, Е. А. Сергина, С. И. Смирнова, Г. М. Янюшкина; науч. ред.-сост. З. Б. Ефлова. — Петрозаводск: Издательство ПетрГУ, 2018. — 120 с. — Электрон. дан. — 1 электрон. опт. диск (CD-R).
485. Тращенко, С. А. Педагогические стратегии развития межпоколенных взаимоотношений в детско-взрослых семейных сообществах: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Тращенко Светлана Александровна. — Великий Новгород, 2019. — 392 с.
486. Турбовской, Я. С. Кризис образования: поиск системного решения НОУ / Я. С. Турбовской // Профессиональное образование в современном мире. — 2016. — Том 6. — № 1. — С. 171–180.
487. Уокер, Т. Финская система обучения: Как устроены лучшие школы в мире / Тимоти Уокер. — Москва: Альпина Паблишер. — 2018. — 101 с.
488. Урок в малокомплектной сельской школе: Учебно-методическое сопровождение уроков физической культуры в малочисленной и

- малокомплектной сельской школе: методическое пособие. — Петрозаводск: ППК, 2002. — 106 с.
489. Учимся вместе: внедрение модели неклассно-урочной системы обучения в малокомплектной сельской школе / сост. Е.С. Казько. — М., 2011. Библиотечка журнала «Директор сельской школы». — 64 с.
490. Ушинский, К. Д. Вопросы о народных школах / К. Д. Ушинский // К. Д. Ушинский. Собрание сочинений. Том 2. — М.-Ленинград: Изд-во Академии наук РСФСР, 1940. — С. 250–262.
491. Ушинский, К.Д. Общий взгляд на возникновение наших народных школ / К. Д. Ушинский // К. Д. Ушинский. Избранные педагогические произведения / сост. Н. А. Сундуков. — М.: Просвещение, 1968. — С. 35–47.
492. Ушинский, К. Д. О народности в общественном воспитании / К. Д. Ушинский // К.Д. Ушинский. Собрание сочинений. Том 2. — М.-Ленинград: Изд-во Академии наук РСФСР, 1940. — С. 69–166.
493. Ушинский, К. Д. О пользе педагогической литературы / К. Д. Ушинский // К. Д. Ушинский. Собрание сочинений. Том 2. — М., — Ленинград: Изд-во Академии наук РСФСР, 1940. — С. 15–41.
494. Ушинский, К. Д. Проект учительской семинарии / К. Д. Ушинский // К. Д. Ушинский. Собрание сочинений. Том 2. — М.-Ленинград: Изд-во Академии наук РСФСР, 1940. — С. 513–553.
495. Федотова, Г. А. Творческое саморазвитие учителя в сельском социуме как педагогическая проблема: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Федотова Галина Александровна. — Великий Новгород, 2004. — 48 с.
496. Фельдштейн, Д. И. Современное детство как социокультурный и психологический феномен / Д. И. Фельдштейн // Вестник Герценовского университета. — 2012. — № 1. — С. 20–29.

497. Фельдштейн, Д. И. Психолого-педагогическая наука как ресурс развития современного социума / Д. И. Фельдштейн // Проблемы современного образования. — 2011. — №6. — С. 8–22.
498. Фетискин, Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. — Москва: Изд-во Института Психотерапии, 2002. — 339 с.
499. Филонов, Г. Н. Сельская школа и социум / Г. Н. Филонов // Педагогика. — 2001. — №1. — С. 96–98.
500. Франкл, В. Человек в поисках смысла / В. Франкл — М.: Прогресс, 1990. — 368 с.
501. Фролов, И. В. Организационно-педагогические основы профильного обучения в сельской школе: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Фролов Иван Валентинович. — Саранск, 2008. — 378 с.
502. Фролова, Ю. С. Социокультурные изменения современной российской полиэтнической провинции: автореф. дис. ... д-ра социол. наук: 22.00.04 / Фролова Юлия Сергеевна. — М., 2007. — 52 с.
503. Фромм, Э. Анатомия человеческой деструктивности / Э. Фромм. — М.: Республика, 1994. — 447 с.
504. Фрумин, И. Д. Основные подходы к проблеме равенства образовательных возможностей [Электронный ресурс] / И. Д. Фрумин // Сборник портала психологических изданий PsyJournals.ru. — 2011. — № 1. — Режим доступа: http://psyjournals.ru/pj/2011_1/42598.shtml (дата обращения: 15.04.2019).
505. Фуллан, М. Выбор ложных движущих сил для реформы целостной системы / М. Фуллан; пер. с англ. А. Пинской // Вопросы образования. — 2011. — № 4. — С. 79–105.
506. Фуллан, М. Новое понимание реформ в образовании / М. Фуллан. — М.: Просвещение, 2006. — 272с.

507. Хижняков, С. С. Исторический опыт кооперации в социальном обустройстве села: метод. пособие / С. С. Хижняков. — М.: ИСПС РАО, 2008. — 128 с.
508. Хижняков, С. С. Народное просвещение на селе: уроки земства: метод. пособие/ С. С. Хижняков. — М.: ИСПС РАО, 2005. — 112 с.
509. Хуторской, А. В. Ключевые компетентности как компонент личностно-ориентированного образования / А. В. Хуторской // Народное образование. — 2003. — № 2. — С. 58–64.
510. Хуторской, А. В. Методологические основания применения компетентностного подхода к проектированию образования / А. В. Хуторской // Высшее образование в России. — 2017. — № 12 (218). — С. 85–91.
511. Цирульников, А. М. В учениках у реальности. Книга-комментарий к серии книг «Неопознанная педагогика» / А. М. Цирульников / ред. А. Русаков. — СПб.: Образовательные проекты, 2018. — 200 с.
512. Цирульников, А. М. Миллион не поможет / А. М. Цирульников // Учительская газета. — 2020. — № 21 (10830) от 26 мая 2020 года. — С. 6.
513. Цирульников, А. М. Развитие образовательных систем. Методология и методы социокультурного анализа / А. М. Цирульников // Управление образованием: теория и практика. — 2014. — № 4. — С. 29–56.
514. Цирульников, А. М. Социокультурная модернизация и развитие образования. Феномены и культурные практики / А. М. Цирульников. — 2018. — 286 с.
515. Цукерман, Г. А. Психология саморазвития / Г. А. Цукерман, Б. М. Мастеров. — Москва: Фирма «Интерпракс», 1995. — 286 с.
516. Чарнолуский, В. И. Народное образование в первой половине XIX столетия / В. И. Чарнолуский // История России в XIX веке: В 9 т.

- СПб.: Т-во «Бр. А. и И. Гранат и К°», [1908-1909]. — Том 4, ч. 2. — С. 68–128.
517. Чекунова, Е. А. Формирование образовательного пространства современной школы в контексте социокультурных и педагогических инноваций: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Чекунова Елена Анатольевна. — Ставрополь, 2012. — 48 с.
518. Чехов, Н. В. Типы русских школ в их историческом развитии / Н. В. Чехов. — М.: Издательство Т-ва МИР, 1924. — 149.
519. Шадриков, В. Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход / В. Д. Шадриков // Высшее образование сегодня. — 2004. — № 8. — С. 3–8.
520. Шадриков, В. Д. Профессиональные способности: монография / В. Д. Шадриков. — М.: Университетская книга, 2010. — 319 с.
521. Шакеева, Ч. А. Ценностные ориентации и самочувствие молодежи в новых общественно-экономических условиях / Ч. А. Шакеева. — М.: Изд-во «Институт практической психологии»; — Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 1998. — 192 с.
522. Шацкий, С. Т. Педагогические сочинения: в 4 т. / С. Т. Шацкий / под ред. И. А. Каирова, Л. Н. Скаткина, М. Н. Скаткина, В. Н. Шацкой; Акад. пед. наук РСФСР. — М.: Просвещение, 1962 – 1965.
523. Шерайзина, Р. М. Адаптация молодого педагога к профессиональной среде школы: маркетинговый подход / Р. М. Шерайзина, Л. Ю. Монахова, И. А. Донина, Е. И. Закамерная, С. Д. Зиновьева // Профессиональная деятельность педагога: новые подходы и решения: коллективная монография / отв. ред. А. Ю. Нагорнова. — Ульяновск: Зебра, 2017. — С. 20–33.
524. Шерайзина, Р. М. Актуальность непрерывного образования как условия личностно-профессионального развития педагога дошкольного образования / Р. М. Шерайзина, М. С. Задворная // Историческая и

- социально-образовательная мысль. — 2016. — № 4/1. — Том 8. — С. 175–179.
525. Шерайзина, Р. М. Педагогические традиции России и формирование творческой индивидуальности будущих учителей в современном вузе / Р. М. Шерайзина, В. А. Сидоренков // Вестник Новгородского государственного университета. — Серия: Педагогика. Психология. — 2012. — № 70. — С. 66–69.
526. Шерайзина, Р. М. Профессиональное становление учителя сельской школы в процессе непрерывного образования (теоретико-методологический аспект): Монография / Р. М. Шерайзина. — Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2019. — 284 с.
527. Шерайзина, Р. М. Профессиональное становление учителя сельской школы в процессе непрерывного образования: Теоретико-методологический аспект: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Шерайзина Роза Моисеевна. — СПб., 1994. — 325 с.
528. Шерайзина, Р. М., Современные стратегии управления образованием: концепции и модели / Р. М. Шерайзина; ред. М. Ж. Хасаинов. — Великий Новгород: НовГУ, 2005. — 151 с.
529. Шерайзина, Р. М. Становление и инновационное развитие региональной системы образования взрослых как организационно-педагогическая проблема / Р. М. Шерайзина // Педагогическое образование и наука. Международная академия наук педагогического образования. — 2008. — № 5. — С. 69–73.
530. Школа без границ / под общей ред. Г. В. Посновой, Д. А. Пыжикова. — Петрозаводск: Издательский дом «ПИН», 2008. — 160 с.
531. Школа жизнеспособности: по материалам педагогической конференции / сост. З. Б. Ефлова. — М., 2011. — Библиотечка журнала «Директор сельской школы». — 64 с.

532. Шобонов, Н. А. Социально-педагогический потенциал сельской школы: историко-педагогический анализ: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Шобонов Николай Александрович. — Нижний Новгород, 2010. — 546 с.
533. Шогенов, А. А. Интеграционные процессы как фактор развития образовательного пространства поликультурного образовательного пространства поликультурного региона: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Шогенов Ахмед Амдулкеримович. — Москва, 2008. — 353 с.
534. Штомпка, П. Культурная травма в посткоммунистическом обществе / П. Штомпка // СОЦИС. — 2001. — № 2. — С. 3–12.
535. Шушакова, Е. В. Научно-методическое сопровождение инновационных процессов в сельской школе: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Шушакова Евгения Васильевна. — Омск, 2008. — 22 с.
536. Щербакова, Е. В. Сельская малокомплектная школа: современное состояние, проблемы и перспективы развития / Е. В. Щербакова // Теория и практика образования в современном мире (II): материалы междунар. заоч. науч. конф. г. Санкт-Петербург, ноябрь 2012 г. — СПб.: Реноме, 2012. — С.107–109.
537. Щукина, М. А. Психология саморазвития личности: субъектный подход: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.13 / Щукина Мария Алексеевна. — СПб., 2015. — 52 с.
538. Юнг, К. Г. Алхимия снов / К. Г. Юнг / пер. с англ. СЕМИРЫ. — СПб.: Изд-во «Тимошка», 1997. — 352 с.
539. Юнг, К. Г. Проблемы души нашего времени / К. Г. Юнг / предисл. А. В. Брушлинского: пер. с нем. — М.: Издательская группа «Прогресс», «Универс», 1994. — Б-ка зарубежной психологии. — 336 с.
540. Якиманская, И. С. Технология личностно-ориентированного образования / И. С. Якиманская. — М.: Сентябрь, 2000. — Библиотека журнала «Директор школы». — Выпуск № 7. — 176 с.

541. Яргер, Р. MySQL и mSQL Базы данных для небольших предприятий и Интернета / Р. Яргер, Дж. Риз, Т. Кинг. — СПб.: Символ-Плюс, 2000. — 560 с.
542. Ясницкая, В. Р. Теория и методика социального воспитания в малочисленной сельской школе: монография / В. Р. Ясницкая / под общей ред. А. В. Мудрика. — М.: «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2009. — 368 с.
543. Amini, C. The urban–rural divide in educational outcomes: Evidence from Russia / C. Amini, E. Nivorozhkin // International Journal of Educational Development. — 2015. — Vol. 44(C). — PP. 118–133. — DOI: 10.1016/j.ijedudev.2015.07.006.
544. Arikawei, A.R. British Regulatory challenges in the upgrading and maintenance of standards in teachers’ professionalism in Nigeria / A. R. Arikawei, N. N. Benwari N.N. // Journal of Education. — 2015. — April. — Vol. 3. — № 4. — PP. 48–57.
545. Arroyo, M.G. Políticas de formação de educadores (as) do campo / M.G. Arroyo // Cadernos CEDES. — 2007. — №27 (72). — P. 157–176. — URL:<https://doi.org/10.1590/S0101-32622007000200004> (дата обращения 20.06.2020).
546. Ashton, B. Rural Canada making a difference [Электронный ресурс]/ B. Ashton, W. Kelly Wayne. — 2011. — 24 p. — URL: <https://www.brandonu.ca/rdi/wp-content/blogs.dir/116/files/2015/09/Rural-Canada-Making-A-Difference-Oct18-2011.pdf> (дата обращения 20.06.2020).
547. Autti, O. Hyry-Beihammer E.K. School Closures in Rural Finnish Communities / O. Autti, E.K. Hyry-Beihammer // Journal of Research in Rural Education. — 2014. — №29 (1). — URL: https://www.researchgate.net/publication/269332660_Journal_of_Research_in_Rural_Education (дата обращения 11.01.2021)

548. Blanpain, R. In Need of Flexicurity and Security in a Global Economy / R. Blanpain // *Labour Regulation in the 21st Century: In Search of Flexibility and Security*. — Cambridge. — 2011. — PP. 17–28.
549. Brower, D. Reformers and Rebels: Education in Tsarist Russia / D. Brower // *History of Education Quarterly*. — 1970. — 10 (1). — PP. 127–136. — DOI: 10.2307/367055.
550. Cuthbert, R. The fourth way: the inspiring future for educational change by Andy Hargreaves / R. Cuthbert, D. Shirley // *British Journal of Sociology of Education* — 2011. — 32(4). — January. — PP. 643–663. — DOI: 10.2307/41237689.
551. Delors, J. *Learning: The Treasure Within. Report to UNESCO of the International Commission Pocket Edition*. — Paris: UNESCO, 1998. — 266 p.
552. DiMaggio, P. Social Structure, Institutions, and Cultural Goods: The Case of the United States / P. DiMaggio // *The Politics of Culture: Policy Perspectives for Individuals, Institutions, and Communities*. N. Y. — 2000. — PP. 54.–64.
553. Education for All 2000–2015: Achievements and Challenges [Электронный ресурс] / Director: Aaron Benavot. — 2015, — UNESCO 978-92-3-100085-0. — 499 p. — URL: http://publishing.unesco.org/details.aspx?Code_Livre=5077 (дата обращения 20.06.2020).
554. Echazarra, A. Learning in rural schools: Insights from PIZA, TALIS and the literature OECD / A. Echazarra, T. Radinger // *OECD Education Working Paper*. — 2019. — № 196. — 77 p.
555. Ellis, A. The Education Systems of Germany and Other European Countries of the 19th Century in the View of American and Russian Classics: Horace Mann and Konstantin Ushinsky [Электронный ресурс] / A. Ellis, R. Golz, W. Mayrhofer // *IDE-Online Journal (International Dialogues on Education: Past and Present)*. — 2014. — January 5. — URL:

- <https://www.ide-journal.org/article/ellis-golz-mayrhofer> (дата обращения 20.06.2020).
556. Faure, E. Learning to be: The world of education today and tomorrow / E. Faure & International Commission on the Development of Education. — Paris: Unesco, 1972. — 313 p.
557. Fullan, M. Motion Leadership. The Skinny on Becoming Change Savvy / M. Fullan // Corwin Press. — 2009. — Nov 25. — 96 p.
558. Fullan, M. New Pedagogies for Deep Learning / M. Fullan, M. Langworthy. 2018. — Sage Publications, 2018. — 208 p.
559. Golz, R. Comparative Pedagogy in Russia: Historic and Current Discourses / R. Golz, C. Wolhuter, N. Popov, B. Leutwyler, K. Skubic Ermenc (Eds.) // Comparative Education at Universities World Wide. Third Expanded Edition. — Sofia: Bulgarian Comparative Education Society & Ljubljana University Press, 2013. — PP. 122-129.
560. Hargreaves, A. The Fourth Way: the Inspiring Future for Educational Change. Corwin: a joint publication with the Ontario Principals' Council and the National Staff Development Council / A. Hargreaves, D. Shirley. — Canada: Ontario, 2009. — 168 p.
561. Hargreaves, L. M. Respect and responsibility: Review of research on small rural schools in England / L. M. Hargreaves // International Journal of Educational Research. — 2009. — Vol. 48. — Issue 2. PP. 117–128.
562. Helge, D. Planning Staff Development Programs for Rural Teachers (2003) [Электронный ресурс] / D. Helge. — URL: <https://www.ericdigests.org/pre-922/staff.htm> (дата обращения 20.06.2020).
563. Hechuan, S. Effective school improvement in The Netherlands / S. Hechuan, R. de Jong. // International Journal of Educational Manegement. — 2007. — Vol. 21. — № 6. — PP. 504–516.
564. Hyry-Beihammer, E.K. Multigrade Teaching in Primary Education as a Promising Pedagogy for Teacher Education in Austria and Finland / E.K.

- Hyry-Beihammer, T. Hascher T. // Journal of Research in Rural Education. — 2015. — №29 (1). DOI: 10.1108/S1479-368720150000022005
565. Hyry-Beihammer, E. K. School as Narrated Places: Children's Narratives of School Enjoyment [Электронный ресурс] / E. K. Hyry-Beihammer // Education in the North. — 2013. — 30th May. — URL: <http://abdn.ac.uk/eitn> (дата обращения 20.06.2020).
566. Kalaoja, E. Change and innovation in multi-grade teaching in Finland. — Reaching EFA through multi-grade teaching: Issues, contexts and practices / E. Kalaoja. — Ar-midale. Kardoorair: Ed. by L. Cornish, 2006. — PP. 215–228.
567. Kalaoja, E. Maaseudun pienten koulujen kehittämistutkimus: Innovation of small rural schools. Viidellä kirjalla / E. Kalaoja. — Oulu: Oulun yliopisto, 1988-1990. — 56 p.
568. Kalaoja, E. Opettajankoulutuksen kehittäminen maaseudun näkökulmasta: Innovation of teacher training from a rural point of view / E. Kalaoja. — Oulu: Oulun yliopisto, 1991. — 54 p.
569. Kalaoja, E. Suomen yhdysluokkaopetuksen kehittelyä rinnakkaiskursseista vuorokursseihin / E. Kalaoja. — Oulu: Oulun yliopisto, 1985. — 34 s.
570. Kalaoja, E. Small rural primary schools in Finland: A pedagogically valuable part of the school network / E. Kalaoja, J. Pietarinen // International Journal of Educational Research. — 2009. — Vol. 48. — Issue 2. — PP. 109–116.
571. Kmet'a, M. The History of Education Teaching of History of 19th century Russia in the Visegrád Group Countries / M. Kmet'a, M. Bel // Academic Publishing House Researcher s.r.o. Published in the Slovak Republic European Journal of Contemporary Education. — 2017. — 6 (2). — PP. 341–351. — DOI: 10.13187/ejced.201.
572. Korpinen, E. Eläköön kyläkoulu! / E. Korpinen. — Jyväskylä: PS-kustannus, 2010. — 284 s.

573. Koster B., Professional standards for teacher educators: how to deal with complexity, ownership and function. Experiences from the Netherlands / B. Koster, J. J. Dengerink // *European Journal of Teacher Education*. — 2008. — Vol. 31. — № 2. PP. 135–149.
574. Kryst, E. Rural/Urban Disparities in Science Achievement in Post-Socialist Countries: The Evolving Influence of Socioeconomic Status / E. Kryst, S. Kotok, K. Bodovski K. // *Global Education Review*. — 2015. — 2 (4). — PP. 60–77.
575. Kucrova, S. R. Transformations of spatial relationships in elementary education: A case study of changes in two Czech rural areas since the second half of the 20th century / S. R. Kucrova, J. D. Blaha, Z. Kucrova // *MORAVIAN GEOGRAPHICAL REPORTS*. — 2015. — Vol. 23. — №1. — 34–44 pp. — DOI: 10.1515/mgr-2015-0004.
576. Luisoni, P. Schooling for tomorrow – what future for our schools? / P. Luisoni, D. Istance // *Prospects*. — 2004. — Vol. XXXIV. — June. — PP. 163–177.
577. Marjolein, D. Small School Size and Declining Student Populations in Primary Education [Электронный ресурс] / D. Marjolein // EERA. 14 SES 02 A, Schooling in Rural/Urban Settings. — Part 2. — 02.09.2014. — URL: <https://eera-ecer.de/ecer-programmes/conference/19/contribution/31649/> (дата обращения 20.06.2020).
578. Murphy, P. Culture, Power, and the University in the Twenty-First Century / P. Murphy // *Policy Futures in Education*. — 2012. — Vol. 10. — № 1. — 8 p.
579. PREVENT-hankeen arvot // Syrjaytymisen ehkaisemisen ja hyvinvoinnin lisaamisen tyokalut koulussa. — Oulu, Oulun yliopisto (Finland), 2015. — 62 s.
580. Prigogine, I. The philosophy of instability / I. Prigogine // "Futures", 1989. — PP. 396–400.

581. Sahlberg, P. (2015). Finnish Lessons 2.0: What can the world learn from educational change in Finland / P. Sahlberg. — New York: Teachers College Press. — 237 p.
582. Sahlberg, P. The Global Educational Reform Movement and Its Impact on Schooling / P. Sahlberg // The Handbook of Global Education Policy. — 2016. — March. — PP. 128–144. — DOI: 10.1002/9781118468005.ch7.
583. Sherayzina, R. Ideas of Continuous Education of Rural Teachers in the History of Russian Education [Электронный ресурс] / R. Sherayzina, M. Alexandrova, Z. Eflova / International Conference “Pedagogical education: history, modernity, prospects” 2019 // European Proceedings of Social & Behavioural Sciences (EpSBS). — Velikiy Novgorod: NovSU, 2019. — 9 p. — URL: www.novsu.ru (дата обращения 20.06.2020).
584. Sherayzina, R. The Formation of Rural Teacher Training System in Russia [Электронный ресурс] / R. Sherayzina, M. Alexandrova, Z. Eflova / International Conference “Pedagogical education: history, modernity, prospects” 2019 // European Proceedings of Social & Behavioural Sciences (EpSBS). — Velikiy Novgorod: NovSU, 2019. — 10 p. — URL: www.novsu.ru (дата обращения 20.06.2020).
585. Silva, L.S. Retrospective study of the situation of Brazilian countryside schools and conceptions of teachers of rural public schools in the municipality of Itapuranga, Goiás, Brazil / L.S. Silva, J.R.S. Costa, L.S. Silva, C.R.M. Cunha // Revista Brasileira de Educação do Campo. Brazilian Journal of Rural Education. — 2020. — Vol. 5. — 23 p. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e9036>
586. Small Primary Schools in Wales. — Wales: Crown Copyright, 2006. — 24 p.
587. Tyler-Wood, T.L. Implementing new technologies in a middle school curriculum: a rural perspective / T.L. Tyler-Wood, D. Cockerham, K.R. Johnson // Smart Learning Environments. — Vol. 5. — 2018. — №22. DOI: 10.1186/s40561-018-0073-y

588. Verstegen, D. Funding Rural, Small Schools: Strategies at the Statehouse [Электронный ресурс] / D. Verstegen // ERIC Digest, 2003. — URL: <https://www.ericdigests.org/pre-9221/rural.htm> (дата обращения 20.06.2020).
589. West Kootenay Rural Teacher Education Program (WKTEP) // University of British Columbia. Canada. — URL: <https://teach.educ.ubc.ca/bachelor-of-education-program/wktep/> (дата обращения 12.01.2021).
590. Zhreb, A. Russian high education system – liberal reforms in the second half of the 19th century (University Regulation Since 1863) / A. Zhreb // Решетневские чтения. — 2015. — Том 2. — №19. — С.454.

Приложение 1

Идеальный образ Сельского Учителя (педагога) – собирательный, результат исследований и размышлений педагогов-учёных, наблюдений автора в своём ученичестве и впоследствии, в многочисленных педагогических экспедициях и встречах с российскими и зарубежными сельскими педагогами. Соавторами образа можно назвать студентов педагогического колледжа и университета города Петрозаводска, прежде всего, выпускников сельских школ и, конечно, самих учителей из больших и малых сельских школ Республики Карелия.

Идеальный образ Сельского Учителя (педагога)

«Если б вы знали, как необходим русской деревне хороший, умный, образованный учитель!

У нас в России его необходимо поставить в какие-то особенные условия, и это нужно сделать скорее, если мы понимаем, что без широкого образования народа государство развалится, как дом, сложенный из плохо обожжённого кирпича!» (А.П. Чехов)

Заглавные буквы в назывании указывают на безоговорочное признание и глубочайшее уважение автором этих строк Сельского Учителя всех времён и народов, жизнь и деятельность которого расценивается как подвижническая и, безусловно, социально значимая. Использование здесь двух терминов – «Учитель» и «педагог» – означает:

«учитель» понимается в том высоком, гуманистическом философско-педагогическом смысле-предназначении, высказанном современным учёным-педагогом-гуманистом Ш.А. Амонашвили: «Учитель, будь солнцем, излучающим человеческое тепло, будь почвой, богатой ферментами человеческих чувств, и сей знания не только в памяти и сознании твоих учеников, но и в их душах и сердцах...».

использование термина «педагог» подчёркивает исторически обусловленные перемены в содержании профессиональной деятельности современного сельского учительства, существенное расширение его профессиональных функций и влияния на сельское сообщество, которые вышли за рамки первоначальных – обучения крестьянских детей и просветительства.

Современный сельский учитель – педагог для всего населения сельской территории, подрастающего и взрослого.

Современный сельский учитель обычно выпускник сельской школы, уроженец села, поэтому ему с рождения известны и понятны особенности жизни на селе в её природной и народной ипостаси. Впитанные с молоком матери, они приняты им как данность и осознаваемы как оберегаемая ценность. Известны редкие случаи, когда закрепляются в сельской школе и горожане. Происходит это лишь тогда, когда педагоги *сами* принимают

образ жизни ближайшего окружения, непосредственно включаются в будни и в праздники своих односельчан, и лишь тогда, когда село, деревня, посёлок признают их как «своих», «наших». Это обоюдное встречное движение, но не до полного слияния, ибо учитель для односельчан всегда представитель более высокой культуры и иного, отличного от сельскохозяйственного или иного профессионального труда на селе, пример интеллектуальной жизни и нравственности.

К нему со стороны местного сообщества всегда предъявляются более строгие, порой жёсткие требования, он живёт под постоянным социальным контролем, что довольно непросто. Однако такой стрессогенный образ жизни окупается сторицей, если педагог оправдывает ожидания односельчан; тогда его авторитет безусловен и пожизнен, распространяется на его семью и близких.

Адаптация начинающего педагога в сельской образовательной организации не менее сложна, чем в городской школе, но здесь она усложняется в разы необходимостью инкультурации – освоения обычаев, привычек, стереотипов мышления, поведения и отношений своего или иного народа для использования их в жизни; приспособления к образу жизни, к ритму и бытованию села. Дело не только в трудностях хозяйственно-бытового порядка, которыми, к сожалению, известен быт российских сёл, а в социальной стороне адаптации, в более сложной конструкции устанавливаемых контактов не только с обучающимися и коллегами в масштабах школы, но и с жителями всего сельского поселения.

Можно сказать, что педагог на селе – универсальный коммуникатор, так как устанавливает, поддерживает и развивает конструктивные деловые, культурные и образовательные, а также добрососедские отношения с людьми различных поколений (от детства до старости), разного образования, разнообразных этнокультур и конфессий. Он знает и понимает психологию крестьянства. Ему присущи терпимость и культурный плюрализм.

Сельские учитель не ограничивается общими представлениями о народной культуре, о местных нравах и традициях – он активный участник возрождения и сохранения лучшего в народных культурах страны, знает и любит культуру народа, владеет информацией на научном уровне, стремится к её познанию, владеет основами народной педагогики и этнопедагогики. Недаром большая часть современных краеведов и этнографов в разных уголках России происходит из сельского учительства.

Одновременно педагог должен уметь противостоять местным асоциальным проявлениям: дремучести и мракобесию, падению нравов под влиянием поп-культуры, транслируемой средствами массовой информации; порождёнными многолетним

кризисным состоянием села социальной апатии, депрессии, тунеядству, пьянству и наркомании, криминальному поведению.

В современной ситуации кризиса российского села сельский педагог является деятельным социальным оптимистом. Оптимизм как восприятие мира и окружающей действительности в позитивном и доверительном отношении к ним в противостоянии пессимизму проявляется в умении находить и подчеркивать в жизненных событиях положительные стороны, не впадать в уныние, верить в успех, в счастливый исход начинания и конечное благополучие. Социальный оптимизм сельского педагога направлен не только на себя и своих учеников, но и на ближайшее социальное окружение, на всё российское общество.

Деятельный социальный оптимизм означает, что учитель не отстраняется от проблем жизни сельского поселения, а принимает активное непосредственное участие в их решении, осознавая себя общественно значимой силой. Он разноплановый социальный лидер территории. Очевидно и часто он – социальный менеджер, организатор культурной образовательной жизни села, социальной защиты и поддержки сельских детей, педагогизации сельской среды. Эффективное социальное лидерство предполагает, что сельский педагог владеет проектными технологиями не только на уровне учебных образовательных проектов, но и социально-педагогических, и даже социально-экономических. Редко, но встречаются среди учителей и социально-экономические менеджеры жизнедеятельности поселений. Тогда школа и учитель берут на себя ответственность за преобразования социально-экономического положения на селе (например, организуют школу-агрокомплекс, школу-фирму, центр образовательного и/или экотуризма и пр.).

Безусловно, сельский учитель хорошо знает преподаваемую предметную область, но этого ему сегодня недостаточно. Он готов добровольно и при необходимости к освоению смежных наук и новых видов деятельности на достойном качественном уровне, причём по большей части за счёт самообразования. Универсальность – надпредметность, метапредметность – его знаний и умений являются гарантией целостности и системности общекультурного, познавательного и личностного развития и саморазвития самого педагога и его учеников. Содержание самообразования не ограничивается традиционной профессиональной педагогической деятельностью. В сфере его познания также политика, экономика, социология, культура и искусство, здоровье и медицина, экология, растениеводство и животноводство..., информационные технологии, современные технологии землепользования, природопользования, организации цивилизованного быта на селе (перечень неполный, корректируемый и дополняемый конкретными

обстоятельствами и личными предпочтениями педагога). Знающий и стремящийся к познанию. Самообразование – норма ежедневной учительской жизни.

Среди актуальных умений сельского учителя:

- прогностические – умеет отслеживать и фиксировать тенденции и прогнозировать будущее сельской территории, сельской образовательной организации, сельского сообщества и своих перспектив и, соответственно, гибко, адекватно и динамично реагировать на предстоящие перемены;

- проектировочные, или моделирования – способен сконструировать проект/модель меняющегося образовательного процесса, траекторию развития личности обучающегося, своего профессионального продвижения и карьеры;

- информационно-коммуникационные – владеет на уровне умелого пользователя персонального компьютера и актуальных видов гаджетов, использует нескольких вариантов программного обеспечения, системно пользуется образовательными сайтами и профессиональными социальными сетями;

- коммуникативные – может работать в команде, находить и создавать команду единомышленников в условиях ограниченности и/или отсутствия непосредственных профессиональных контактов;

- рефлексивные – способен выполнить рефлексивный (осознанный содержательный, проживаемый) анализ и оценку всех аспектов своей профессиональной деятельности.

Сельскому педагогу присуще чувство собственного достоинства, которое объясняется пониманием своей значимости, самоуважением, осознанием своей роли и ответственности в сочетании с уверенностью в своих силах. Это чувство подкрепляется уважением и признанием авторитета Учителя со стороны других. Чувство собственного достоинства свойственно тем, кто признаёт и уважает достоинство других – сельских детей, хоть они ещё малы и неопытны, односельчан, хоть они и менее образованны. Только тогда сельский учитель становится персоной, педагогизирующей социальную ситуацию.

Приложение 2

Структурные подразделения образовательных учреждений, работающие в проблематике сельской школы и непрерывного образования сельского учителя (по результатам опроса и анализа сайтов ОУ регионов РФ)

№	Учреждение	Наименование структуры. Руководители.	Темы исследований	Опыт в непрерывном образовании сельского учителя	Выдержки из ответов на вопросы анкеты
Учреждения высшего образования					
1	Арзамасский филиал Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского (до 2012 г. Арзамасский государственный педагогический институт им. А.П. Гайдара), г. Арзамас	Лаборатория дидактики сельской школы, более 25 лет. М.И. Зайкин, д.п.н. проф.; И.В. Фролов, д.п.н., доц.	Профильное обучение в сельской школе. Сетевое взаимодействие как фактор инновационного развития дополнительного общего образования и школы в условиях села. Внеурочная деятельность сельской школы (народное прикладное искусство и творчество).	<i>Профессиональное педагогическое образование (высшее):</i> Спецкурсы «Профильное обучение физике в сельской школе», «Профильное обучение математике в сельской школе». Ежегодные всероссийские научно-практические конференции. Публикация научно-практических и методических материалов.	<i>Д.А. Гусев о формах поддержки и сотрудничества с сельскими школами:</i> Лаборатория организует и проводит «Конкурсы дошкольников и младших школьников: исследовательских работ и творческих проектов «Я – исследователь», «Как хорошо уметь читать!», олимпиада «Эрудит». Всероссийский Ступинский фестиваль-конкурс народного прикладного творчества сельских школьников «Возвращение к истокам». Межрайонные педагогические чтения имени М.И. Зайкина».
2	Вятский государственный университет (до 2016 г. Вятский государственный гуманитарный университет),	Автономная некоммерческая организация дополнительного профессионального образования	Мониторинг образовательных достижений сельских школьников и профессиональной успешности педагогов сельских школ с позиций компетентностно-	<i>Дополнительное педагогическое образование:</i> Курсы повышения квалификации в проблематике выполнения требований ФГОС, метапредметного и компетентностного подходов к образованию в сельской школе	<i>О.В. Коришкова о причинах отсутствия целенаправленной подготовки сельских педагогов в вузе:</i> «Считается, что сельские педагоги, в принципе, ничем не отличаются по профессиональным позициям от их городских коллег, к ним предъявляются такие же

	г. Киров	«Волго-Вятский региональный научно-образовательный центр» (ранее РАО), с 2006 г. В.С. Данюшенков, д.п.н., проф.; О.В. Коршунова, д.п.н., проф.; О.Г. Селиванова, к.п.н., доцент.	деятельностного обучения. Исследование условий эффективности применения интегративно-дифференцированного подхода к обучению в сельских школах. Технологии персонализированного обучения в сельской школе. Сельская школа как ресурс формирования интеллектуального и трудового потенциала сельского социума. Компетентностная модель педагога сельской малочисленной школы. Формирование гражданской идентичности сельских школьников в музейно-педагогической деятельности.	Научное сопровождение сельских школ – региональных инновационных площадок в проблематике деятельности. Ежегодные межрегиональные научно-практические конференции (Слёты инновационных площадок). Публикация научно-практических и методических материалов. Издание серии научно-практических материалов для сельских учителей «Сельская школа» (ежегодно 1-2 выпуска). Всего 25 выпусков.	требования, как и к городским, и никакими «привилегиями» их не «балуют», поэтому признанным является мнение, что учиться по профилю «Педагог сельской школы» никто из абитуриентов не придет. Это сегодня не престижно, и на такой профиль будет ещё больше проблем с набором по сравнению с другими универсальными профилями педагогической направленности».
3	Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева, г. Орёл.	Научно-исследовательская лаборатория сельской школы, с 2014 г. Г.Е. Котькова, д.п.н., проф.	Технологии социокультурного проектирования образовательного пространства. Педагогическое сопровождение личностного развития школьника в социокультурном пространстве села.	<i>Предпрофессиональная подготовка:</i> система совместной работы лаборатории и сельских школ. <i>Дополнительное педагогическое образование:</i> Образовательная программа «Повышение педагогической культуры сельского учителя в системе комплексного сопровождения	<i>Г.Е. Котькова об опыте предпрофессиональной подготовки сельского педагога:</i> «профорientация выпускников 9,11 классов; встречи обучающихся с педагогами школы- ветеранами педагогического труда, традиционно в школах проводится День дублёра, на котором старшеклассники могут

				<p>участников образовательного процесса».</p> <p>Научное сопровождение педагогических коллективов, индивидуальное сопровождение инновационной деятельности сельских учителей.</p> <p>Ежегодные всероссийские научно-практические конференции.</p> <p>Публикация научно-практических и методических материалов.</p>	<p>попробовать себя в роли учителя; долгосрочный проект «Летопись школы», участие в конкурсах, ориентированных на профессию учителя, Дни открытых дверей (в вузе)»</p>
4	<p>Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск</p>	<p>Лаборатория «Модернизация деятельности сельских малокомплектных и кочевых школ на основе современных образовательных систем и технологий» научной школы Н.Д. Неустроева, более 20 лет. Н.Д. Неустроев, д.п.н., проф.</p> <p>Учебно-</p>	<p>Исследовательский подход в подготовке учителя широкого профиля для малокомплектных школ Северо-Востока России. Организация учебно-воспитательного процесса с использованием интерактивных гуманитарных этнокультурных технологий (КСО, продуктивная технология «Сатабыл» и педагогика эпоса олонхо).</p>	<p><i>Профессиональное педагогическое образование (высшее):</i> Образовательная программа совмещенных профилей бакалавриата «Начальное образование и тьюторство в основной малокомплектной (кочевой) школе Севера».</p> <p>Дополнительное педагогическое образование: Авторские курсы повышения квалификации «Этнокультурные образовательные технологии».</p> <p>Ежегодные республиканские Педагогические ярмарки, всероссийские научно-практические конференции.</p> <p>Публикация научно-</p>	<p><i>Информация на сайте лаборатории:</i> На основе разработанных концептуальных теоретических положений, основной образовательной программы, профессиональных компетенций, учебного плана, рабочих программ дисциплин и лицензирования с 1 сентября 2012 г. при кафедре начального образования Педагогического института открыт новый профиль «Начальное образование и тьютор основной малокомплектной (кочевой) школы Севера»».</p>

		научная лаборатория этнокультурного образования им. А.Д. Семенов. Т.А. Шергина, к.п.н., доц.		практических и методических материалов.	
5	Томский государственный педагогический университет, г. Томск	Научно-образовательный центр педагогики сельской школы, с 2018 г. Е.Е. Сартакова, д.п.н., доц., профессор.	Сетевое взаимодействие сельских образовательных учреждений в условиях социокультурной модернизации образования. Концептуальная модель современной сельской школы в условиях цифровизации образования. Управление инновационными процессами в сельской школе. Технологии формирования современных стереотипов профессиональной педагогической деятельности сельского учителя.	<i>Профессиональное педагогическое образование (высшее):</i> Спец. модули в рамках программ профессиональной подготовки (магистратура Педагогическое образование, профиль «Управление в сфере образования»): концептуальная модель современной сельской школы в условиях цифровизации образования; управление инновационными процессами в сельской школе; управление образовательным процессом в условиях сельской школы-точки роста; формирование soft-компетенций в конвергентной образовательной среде сельской школы; проектирование и реализация 3d модели профильного обучения в сельской школе и др. <i>Дополнительное педагогическое</i>	<i>Е.Е. Сартакова о препятствиях целенаправленной подготовки сельского педагога в вузе:</i> «Объективные: распространение отдельных положений о том, что в условиях информационного общества специфика сельской школы отсутствует; широкое распространение онлайн технологий; субъективные: недостаточный уровень сформированности профессиональной компетентности руководства сельских образовательных организаций, соответственно, несформированность соцзаказа для ТГПУ».

				<p><i>образование (переподготовка):</i> Учебные дисциплины: «Педагогика сельской школы», «Управление образовательным процессом в сельской школе», «Технологии организации образовательного процесса в сельской школе». Публикация научно-практических и методических материалов.</p>	
6	<p>Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, г. Ярославль</p>	<p>Межрегиональная научная лаборатория «Педагогика сельской школы», с 2017 г. Л.В. Байбородова, д.п.н., проф.</p> <p>Ранее – областной и вузовские центры в проблематике сельской школы на базе ЯГПУ, с 1996 г.</p>	<p>Проблемы подготовки студентов к реализации педагогических функций в сельской школе. Концепция развития сельской малочисленной школы. Профильная подготовка сельских школьников. Обучение и воспитание в разновозрастных группах обучающихся (РВГ).</p>	<p><i>Профессиональное педагогическое образование (высшее):</i> Спец. уч. дисциплины «Обучение и воспитание в сельской школе», «Организация воспитательной работы в сельской школе». <i>Дополнительное педагогическое образование:</i> Курсы повышения квалификации по программе «Индивидуализация образовательного процесса» на базе образовательных сельских организаций. Ежегодные международные и всероссийские научно-практические конференции. Публикация научно-практических и методических материалов. Издание научного журнала «Педагогика сельской школы» с</p>	<p><i>Л.В. Байбородова о поддержке инновационной деятельности сельских образовательных учреждений:</i> «Создание 8 проблемных групп по темам: Индивидуализация образовательного процесса; Обучение и воспитание в РВГ; Интеграция общего и дополнительного образования; Педагогическое сопровождение одаренных сельских детей; Педагогическое сопровождение детей с ОВЗ; Демократизация образовательного процесса; Дошкольное образование; Организация социально-образовательных центров на селе.</p>

				2018 г.	
Учреждения дополнительного профессионального педагогического образования					
7	Владимирский институт развития образования им. Л.И. Новиковой, г. Владимир	Лаборатория сельской школы (до 2018г.)	Приоритетные направления развития современной сельской школы. Формирование готовности к профессиональному самоопределению сельских школьников с учетом потребностей рынка труда.	<i>Дополнительное педагогическое образование:</i> Спец. курсы повышения квалификации для сельских учителей-предметников. Создание банка обобщения опыта сельских учителей региона.	<i>Е.Р. Кузьмина о сотрудничестве лабораторий:</i> «Постоянными партнерами в деятельности лаборатории (ИРО г. Иваново) являются: межрегиональная лаборатория управленческого мастерства «Развитие механизма корпоративного (сетевое) управления в условиях модели интегративного типа», г. Владимир, Владимирский институт развития образования им. Л.И. Новиковой; Межрегиональная научная лаборатория «Педагогика сельской школы» в г. Ярославль».
8	Институт развития образования Ивановской области, г. Иваново	Научно-практическая лаборатория «Проблемы и перспективы развития сельской школы», более 10 лет. Е.Р. Кузьмина, к.п.н.	Научно-методическая поддержка инновационных процессов в сельской школе и дошкольных группах на селе в условиях реализации ФГОС. Перспективы развития сельской школы.	<i>Дополнительное педагогическое образование:</i> Спец. курс повышения квалификации «Формирование метапредметных компетенций у младших школьников сельской (в том числе, малокомплектной) школы в соответствии с требованиями ФГОС». Региональные научно-практические конференции. Публикация научно-практических и методических материалов.	<i>Е.Р. Кузьмина о формах целенаправленного дополнительного образования сельских учителей:</i> «На кафедре дошкольного и инклюзивного образования ежегодно для педагогов сельских школ организуются курсы повышения квалификации – 72 ч. курсов В 2019 и 2020 г организованы курсы повышения квалификации для учителей начальных классов сельских школ на тему: «Формирование метапредметных компетенций у младших школьников сельской (в том числе, малокомплектной)

					школы в соответствии с требованиями ФГОС». Для педагогов сельских школ ежемесячно организуются семинары-практикумы, мастер-классы, тренинги, круглые столы по актуальным вопросам».
9	Краевое государственное автономное учреждение дополнительного профессионального образования «Красноярский краевой институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования»	Лаборатория методологии и технологии коллективного способа обучения с 1993 г. В.Б. Лебединцев, к.п.н., доц.; М.В. Минова, к.п.н., доц. Центр развития образования народов Севера, с 2015 г. В.А. Минов, руководитель.	Общая тематика: Развитие школьного обучения в сельских муниципальных районах. Концепция развития школьного обучения в сельских муниципальных районах Красноярского края (2018 г.) Система коллективного обучения (КСО) по индивидуальным образовательным программам обучающихся. Инновационные модели организации обучения в сельской школе: не классно-урочная, нефронтальная и др.	<i>Дополнительное педагогическое образование:</i> Спец. курс повышения квалификации «Сельская школа как фактор развития сельских территорий». Образовательные программы в проблематике технологии КСО, индивидуализации и персонализации обучения. Всероссийские ежегодные научно-практические конференции. Публикация научно-практических и методических материалов.	<i>В.Б. Лебединцев о приоритетах в дополнительном образовании сельских учителей:</i> «В доп. профессиональном образовании учителя для любой сельской школы делаем акцент на общедидактическую подготовку – на технологическую умелость, во-первых, планировать, проводить, анализировать и перепроектировать учебные занятия разных типов (индивидуальные, групповые и коллективные); во-вторых, проводить эти занятия с разным составом учащихся (одновозрастным и разновозрастным, одноуровневым и разноуровневым); в-третьих, формировать умения школьников учиться самим и обучать других».

Приложение 3

Образовательные учреждения – инновационные площадки лаборатории теории и практики развития сельской школы института педагогики и психологии Петрозаводского государственного университета. 2007 – 2020 гг.

№	Наименование сельского образовательного учреждения (СОУ)	Тема инновационной деятельности (ИД)	Годы реализации программы ИД	Руководитель СОУ, научный руководитель, руководитель ИД	Инновационный образовательный продукт.	Мероприятия, публикации
1	МКОУ Пряжинская средняя общеобразовательная школа имени Марии Мелентьевой Пряжинского национального муниципального района РК.	Интеграция ресурсов школы и сельского социума в формировании жизнеспособной личности сельского школьника	2007 – 2012	Степанов О.Ю., директор школы; Ефлова З.Б., к.п.н., зав. лабораторией ТиПР СШ, доцент каф. теории и методики начального образования ИПП ПетрГУ – научный руководитель; Адериho Н.С., зам. директора; Матикайнен А.А., учитель – рук. рабочей группы ИД.	Социально-педагогическое проектирование: система проектного управления ОУ; модели, проектов – школьный, поселковый, муниципальный. Механизмы сотрудничества ОУ с социумом.	Межшкольная научно-практическая конференция «Школа жизнеспособности», 2011. Разработка и реализация Программы дополнительного образования (повышения квалификации) в формате «Учитель – учителю» по теме «Инновационные практики взаимодействия школы и социума в условиях внедрения ФГОС» на базе школы, 2012. Школа жизнеспособности: по материалам педагогической конференции: методическое пособие. Библиотечка журнала «Директор сельской школы». – М., 2011. Другие публикации из опыта школы – 10.
		«Школа личностного роста». Педагогические ресурсы социума и	2013 – 2018	Степанов О.Ю., директор школы; Ефлова З.Б., к.п.н., зав. лаб. ТиПР СШ, доцент каф. ТиМНО	Школьная система диагностики и поддержки развития способностей и	Организация и проведение на базе школы Всероссийского научно-практического форума «Социально-педагогические технологии в образовании: актуальность, перспективы и тенденции», 2018г.

		внутришкольная система поддержки и развития разных способностей обучающихся.		ИПП ПетрГУ – научный куратор; Велеслава И.Н., учитель – руководитель рабочей группы.	одарённости обучающихся. Инновационные форматы взаимодействия с родителями и социумом. Индивидуальные маршруты личност. роста.	Два сборника научно-практических материалов – спец. выпуски «Вестник педагогического образования Карелии». – Петрозаводск, 2020г. Другие публикации из опыта школы – более 20.
		Базовая кафедра социально-педагогических технологий (структурное подразделение, интегрированная кафедра ПетрГУ и Пряжинской школы)	2018 – по настоящее время	Санникова О.Н., директор школы; Ефлова З.Б., к.п.н., зав. лаб. ТиПР СШ, доцент каф. ТиМНО ИПП ПетрГУ – зав. кафедрой; Велеслава И.Н., учитель – заместитель зав. каф. (зав. кафедрой в настоящее время).	Механизмы и формы интеграции педагогической науки и образовательной практики в совместных исследованиях, в профессиональной подготовке педагогических кадров.	Межрегиональная научно-практическая конференция «Современная школа как развивающее пространство для личностного роста участников образовательных отношений», 2019г. Программы исследований проблем образования при совместном научном руководстве (преподаватель вуза и учитель школы): студенческие курсовые и выпускные квалификационные работы, учительские исследовательские проекты. Публикации из опыта Базовой кафедры – 4.
2	МОУ Пушкинская средняя общеобразовательная школа Беломорского муниципального района РК	Адаптация опыта создания малокомплектной школы с неклассно-урочной организацией образовательного процесса в разновозрастных	2008 – 2013	Танцева Т.И., директор школы; Казько Е.С., к.п.н., доцент каф. ТиМНО ИПП ПетрГУ – научный руководитель.	Неклассно-урочная система организации обучения (в основе технология КСО). Система подготовки сельских	Республиканские и муниципальные научно-практические семинары «Вариативные формы организации обучения в условиях малочисленной школы», 2010-2012. Учимся вместе: внедрение модели неклассно – урочной системы обучения в малокомплектной сельской школе: методическое пособие. Библиотечка журнала «Директор сельской школы». – М., 2011..

		группах» (красноярский опыт)			педагогов к инновационной деятельности.	Другие публикации из опыта школы – более 10.
		Психолого- педагогический потенциал использования не классно- урочной организации обучения в условиях малочисленной школы	2014 – 2017	Танцева Т.И., директор школы; Ефлова З.Б., Казько Е.С. – научные кураторы ИД; Воробьева С.В. – учитель, руководитель рабочей группы ИД.	Методы, приёмы и средства повышения эффективности неклассно- урочной системы организации обучения ЛЕНТА (психолого- педагогические и организационны е основы).	Разработка и реализация Программы дополнительного образования (повышения квалификации) в формате «Учитель – учителю» по теме «Неклассно-урочная организация обучения ЛЕНТА в малочисленной школе» на базе школы. 2013 – 2020 гг. Публикации из опыта школы – более 10.
		Индивидуальны й образовательный маршрут обучающегося как средство индивидуализац ии образования в условиях не классно-урочной организации обучения – ЛЕНТА в сельской	2018 – по настоящ ее время	Кондратьев А.Б., директор школы; Ефлова З.Б., Казько Е.С. – научные кураторы ИД; Воробьева С.В. – учитель, руководитель рабочей группы.	Индивидуальны е образовательные маршруты обучающихся в ЛЕНТЕ. Персонафициро ванные программы профессиональн ого роста учителей.	Межмуниципальные научно-практические семинары «Модели организации индивидуализированного и персонафицированного обучения в малочисленной малокомплектной сельской школе в ЛЕНТЕ», 2019г. Комплект/комплекс методического обеспечения реализации индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся (в разработке). Публикации из опыта школы – 7.

		малокомплектно й школе				
3	МКОУ Спасогубская основная общеобразова тельная школа имени Кондопожског о муниципально го района РК (малокомплект ная)	Формирование жизнеспособной личности в условиях сельского социума: Самостоятельно сть как базовое качество жизнеспособной личности школьника Спасогубской СОШ.	2008 – 2013	Морковская Л.И., директор; Ефлова З.Б., к.п.н., зав. лабораторией ТиПР СШ, доцент каф. ТиМНО ИПП ПетрГУ – научный руководитель; Мижужева М.В., зам. директора, руководитель рабочей группы ИД.	Культурные и социальные практики обучающихся сельской школы. Условия и формы сотрудничества с сельским социумом.	Межрайонная межшкольная научно – практическая конференция «Жизнеспособная школа – жизнеспособная личность», 2012. Публикации из опыта школы – 5.
		«Школа реальных возможностей»	2014 – 2018	Рыбакова И.В. – директор; Ефлова З.Б., к.п.н., зав. лабораторией ТиПР СШ, доцент каф. ТиМНО ИПП ПетрГУ – научный руководитель.	Содержание и формы совместной деятельности с ближним окружением и с дальними организациями и социумами. Модели реорганизации ОУ.	Программа не завершена в связи со сменой руководства школы. Публикации из опыта школы – 2.
4	Ильинская средняя общеобразова тельная школа Олонцкого	Воспитание жизнеспособной личности сельского школьника	2008 – 2012	Паевская Т.Ю., Оноева О.В. – директора школы; Ефлова З.Б., к.п.н., зав. лабораторией	Программа развития школы с этнокультурным компонентом	Межшкольная межрайонная научно- практическая конференция общеобразовательных учреждений, малых городов и сельских поселений РК «Опыт Ильинской СОШ в формировании качеств

	муниципально го национальног о района РК	средствами национальных традиций и культуры своего края		ТиПР СШ, доцент каф. ТиМНО ИПП ПетрГУ – научный руководитель; Матвейчук Н.В. – зам. директора – руководитель рабочей группы ИД.	(национальная карельская культура).	жизнеспособной личности современного сельского школьника средствами образования: актуальное содержание и современные технологии», 2012. Электронная Книга школы. Публикации из опыта школы – 12.
5	Элисенваарска я средняя общеобразова тельная школа Лахденпохско го муниципально го района РК	Формирование жизнеспособной личности в сельском социуме через краеведение	2008 – 2012	Александрова О.А., директор школы; Ефлова З.Б., к.п.н., зав. лабораторией ТиПР СШ, доцент каф. теории и методики начального образования ИПП ПетрГУ – научный руководитель.	Содержание, формы и средства воспитания патриотических чувств к малой Родине и своей школе. Исследователъск ие проекты в краеведении.	Виртуальное Землячество «Выпускники Элисенваарской школы». Виртуальный школьный музей. Международное взаимодействие с Элисенваарской школой (Финляндия). Муниципальные научно-практические семинары, 2010, 2011. Публикации из опыта школы – 3.
6	Деревянская средняя общеобразова тельная школа Прионежского муниципально го района РК	Формирование жизнеспособной личности школьника средствами образования в условиях сельского социума	2008 – 2012	Морозова Н.В., директор школы; Ефлова З.Б., к.п.н., зав. лабораторией ТиПР СШ, доцент каф. ТиМНО ИПП ПетрГУ – научный руководитель; Хаврусъ В.В., зам. директора, рук. рабочей группы ИД.	Технологии здоровьесбережени я и здоровьесозидан ия. Образование средствами природы и социального окружения сельской школы.	Межрайонная научно-практическая конференция «Воспитание жизнеспособной личности сельского школьника в условиях сельского социума. К подведению итогов опытно – экспериментальной работы МОУ «Деревянская СОШ №5», 2012. Публикации из опыта школы – 5.
7	Заозерская средняя общеобразова	Педагогический диалог как условие	2008- 2010	Зайцева Е.В. – директор школы;	Модификации диалоговой технологии в	Муниципальный научно-практический семинар «Диалоговые технологии», 2010.

	тельная школа Прионежского муниципального района РК	функционирования школы в режиме развития		Кошкарров В.Л., к.филол.н., доцент каф. ТиМНО ИПП ПетрГУ; Столяров Г.Г., к.п.н., доцент каф. ТиМНО ИПП ПетрГУ – научные кураторы; Ю.И., зам. директора, рук. рабочей группы ИД.	учебной и внеурочной деятельности.	Презентация опыта школы на муниципальном и региональном уровнях. Публикации из опыта школы – 1.
8	МОУ Шуйская средняя общеобразовательная школа Прионежского муниципального района	Партнерство школы и социальных институтов поселения как социально - педагогическое условие формирования социальной инициативности и ответственности учащейся молодежи	2009 – 2013	Капкова С.В. – директор школы; Харитонов Н.А., ст. преп. каф. теории и методики начального образования ИПП ПетрГУ – научный куратор. Шипнягова Н.Г., зам. директора, руководитель рабочей группы.	Практики взаимодействия школы с ближними и дальними социальными партнерами в организации внеурочной деятельности и дополнительного образования сельских детей.	Презентация успешных практик школы в рамках: - международного семинара «Преодоление эксклюзии в образовании», 2012; VI Республиканского Дня сельской школы Карелии, 2018г. Публикации из опыта школы – 3. Программа частично не завершена в связи со сменой руководителей. Публикации из опыта школы – 2.
9	МКОУ «Основная общеобразовательная школа д. Усть-Река» Пудожского	Образовательные технологии как фактор мотивации учащихся сельской школы	2012 – 2018	Назарова Г.И., директор школы; Смирнова С.И., к.п.н., зав. каф. ТиМНО ИПП ПетрГУ – научный руководитель.	Адаптированные образовательные технологии (малочисленность обучающихся, совмещенное обучение).	Муниципальный научно-практический семинар «Инновационная деятельность сельской малокомплектной образовательной организации: образовательные технологии в разновозрастной группе», 2018г. Публикации из опыта школы – 3.

	муниципально го района РК					Организация и проведение Летней педагогической школы для руководителей и учителей малокомплектных школ на базе школы, 2019г. Публикации из опыта школы – 5.
10	МОУ «Рыпушкальская основная общеобразовательная школа» Олонекского муниципального района РК	«Здоровая карельская школа». Педагогический потенциал карельской культуры в здоровьесбережении и ориентации сельских детей и подростков на здоровый образ жизни.	2013 – 2016	Кюршунова Н.В., директор школы; Бычкова О.А., ст. преп. каф. ТиМНО ИПП ПетрГУ и Ефлова З.Б., к.п.н., зав. лабораторией ТиПР СШ, доцент каф. ТиМНО ИПП ПетрГУ – научные кураторы; Агафонова О.Н. – руководитель рабочей группы ИД.	Технологии, приёмы и методики здоровьесбережения на основе карельских традиций.	Межмуниципальная межшкольная научно-практическая конференция «Здоровая карельская школа: требования ФГОС, возможности здоровьесберегающих технологий, потенциалы карельской культуры», 2016г. Электронная Книга школы «Здоровая карельская школа». Публикации из опыта школы – 3.
11	МОУ «Таунанская основная общеобразовательная школа» Лахденпохского муниципального района РК (малокомплектная)	«Школа комплексной эффективности». Эффективность полифункциональной деятельности малочисленной школы в условиях дефицита ресурсов.	2014 – 2018	Дедкова Г.А., директор школы-сада, руководитель рабочей группы ИД; Ефлова З.Б., к.п.н., зав. лабораторией ТиПР СШ, доцент каф. ТиМНО ИПП ПетрГУ – научный руководитель.	Модель СОУ «школа – сад».	Муниципальные научно-практические семинары инновационной деятельности – 2. Публикации из опыта школы – 1. Программа не завершена в связи с реорганизацией школы в 2016 г.
12	МОУ «Берёзовская	Родители, прародители,	2015 – 2020	Пичкобий Т.Ю., директор школы-	Формы включения	Совместный социально-педагогический проект студентов института педагогики и

	начальная общеобразовательная школа – сад» Кондопожского муниципального района РК (малокомплектная)	родственники и сельский социум как субъекты образовательного процесса в сельской школе. Проект «Научно-методическое и организационно-педагогическое сопровождение деятельности образовательных организаций в актуализации и реализации социально-педагогического потенциала социума» (совместно с ИИДСиВ РАО).	2016 – 2017	сада, руководитель рабочей группы ИД; Ефлова З.Б., к.п.н., зав. лабораторией ТиПР СШ, доцент каф. теории и методики начального образования ИПП ПетрГУ – научный руководитель.	семьи в образовательную деятельность СОУ. Содержание совместной деятельности школы и социума. Поддержка семей «группы риска».	психологии ПетрГУ и педагогов школы-сада, 2016 г. Публикации из опыта школы – 1. Программа ИД не завершена в связи со сменой руководителя СОУ. Публикации из опыта школы – 1.
13	МОУ Основная общеобразовательная школа №32 Петрозаводского городского округа (малокомплектная)	«Школа воспитания гражданина». Проект «Научно-методическое и организационно-педагогическое сопровождение	2014 – 2018 2016 - 2017	Махин А.И., директор школы Кошкарров В.Л., к.филол.н., доцент каф. ТиМНО ИПП – научный руководитель ИД; Ефлова З.Б., к.п.н., зав. лабораторией ТиПР СШ, доцент	Организационно-деятельностные игры и социальные практики воспитания гражданских качеств у школьников.	Межмуниципальная межшкольная научно-практическая конференция «Формирование образовательного пространства в рамках инновационного проекта «Школа воспитания гражданина», 2016г. Публикации из опыта школы – 3.

		...» (совместно с ИИДСиВ РАО).		каф. ТиМНО ИПП ПетрГУ – научный руководитель проекта; Клопова Е.И., изм. директора – руководитель рабочей группы ИД.	Модель «Школа – социокультурный центр отдалённого городского микрорайона»	
14	МОУ Кяппесельгская общеобразовательная школа» Кондопожского муниципального района РК (основная)	Проект «Научно-методическое и организационно-педагогическое сопровождение ...» (совместно с ИИДСиВ РАО).	2016 – 2017	Макарьева Е.В., директор школы-сада, руководитель рабочей группы ИД; Ефлова З.Б., к.п.н., зав. лабораторией ТиПР СШ, доцент каф. ТиМНО ИПП ПетрГУ – научный руководитель.	Воспитание патриотических чувств к малой Родине на примере боевых подвигов и трудовых достижений земляков.	Презентация успешных практик школы в рамках программы Межрегионального мобильного научно-практического форума «Региональный опыт: Наука – практике. Образование и местные сообщества», 2016. Публикации из опыта школы – 1.
15	МОУ Шокшинская средняя общеобразовательная школа Прионежского муниципального района РК	Проект «Научно-методическое и организационно-педагогическое сопровождение ...» (совместно с ИИДСиВ РАО).	2016 – 2017	Коренькова Н.Н., директор, руководитель рабочей группы ИД; Ефлова З.Б., к.п.н., зав. лабораторией ТиПР СШ, доцент каф. ТиМНО ИПП ПетрГУ – научный руководитель.	Образовательный потенциал вепсской культуры.	Презентация успешных практик школы в рамках программы Межрегионального мобильного научно-практического форума «Региональный опыт: Наука – практике. Образование и местные сообщества», на базе школы, 2016. Организация и проведение Летней педагогической школы для руководителей и учителей малокомплектных школ на базе школы, 2017г. Публикации из опыта школы – 2.
16	МБОУ «Основная общеобразова	Проект «Научно-методическое и	2016 – 2017	Запольских Е.В. – директор школы,	Модель «Школа – социокультурны	Презентация успешных практик школы в рамках программы IV республиканского

	тельная школа №19» Петрозаводского городского округа (малокомплектная)	организационно-педагогическое сопровождение ...» (совместно с ИИДСиВ РАО).		руководитель рабочей группы ИД; Ефлова З.Б., к.п.н., зав. лабораторией ТиПР СШ, доцент каф. ТиМНО ИПП ПетрГУ – научный руководитель.	й центр отдалённого городского микрорайона».	Дня сельской малочисленной малокомплектной школы Карелии, 2016. Публикации из опыта школы – 3.
17	МКУ «Муезерский Дом творчества» Муезерского муниципально го района РК	Социокультурный образовательный центр «Муравейник» как территория межпоколенческих событий	2016 – 2020	Карпова Л.А. – директор Дома творчества Ефлова З.Б., к.п.н., зав. лабораторией ТиПР СШ, доцент каф. теории и методики начального образования ИПП ПетрГУ – научный руководитель; Бахарева Н.Г., зам. директора ДТ – руководитель рабочей группы ИД.	Организация межрайонных и муниципальных обучающихся семинаров. Публикации в изданиях РИНЦ и ВАК. Презентация опыта на межрегиональном и региональном уровнях.	Муниципальные научно-практические семинары, 2017, 2018. Презентация успешных практик школы на муниципальном, региональном и всероссийском уровне. Публикации из опыта ДТ – 7.

РАБОЧАЯ ПРОГРАММА ДИСЦИПЛИНЫ
«СВОЕОБРАЗИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
В СЕЛЬСКОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ» (выдержки)
 Направление подготовки бакалавриата 44.03.01 Педагогическое образование
 Профиль направления подготовки бакалавриата «Начальное образование»
 Форма обучения очная.

Рабочая программа дисциплины разработана в соответствии с ФГОС ВО, утвержденным приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 04.12.2015 г. № 1426 и учебным планом по направлению подготовки бакалавриата 44.03.01 Педагогическое образование (профиль «Начальное образование»).

Разработчики:

Ефлова Зинаида Борисовна, доцент кафедры теории и методики начального образования института педагогики и психологии, к.п.н.

Бычкова Оксана Анатольевна, старший преподаватель кафедры теории и методики начального образования института педагогики и психологии.

1. Перечень планируемых результатов обучения по дисциплине, соотнесенных с планируемыми результатами освоения основной профессиональной образовательной программы (ОПОП) бакалавриата

Компетенции обучающегося, формируемые в результате освоения дисциплины:

Код компетенции. Этап формирования компетенции	Формулировка компетенции	Планируемые результаты обучения (индикаторы достижения компетенции)
ОК-5 Основной Итоговый	способность работать в команде, толерантно воспринимать социальные, культурные и личностные различия	<p>Знать:</p> <ul style="list-style-type: none"> - своеобразие социокультурной и образовательной ситуации Российской Федерации и Республики Карелия; - основные идеи, положения и направления социокультурной модернизации российской системы образования и системы образования Республики Карелия в сельской (негородской) местности; - особенности образовательной и социокультурной деятельности сельской образовательной организации; - основы социально-педагогического и педагогического проектирования в режиме командной работы. <p>Уметь:</p> <ul style="list-style-type: none"> - учитывать и реализовывать на практике особенности образовательной и социокультурной деятельности сельской образовательной организации; - проектировать и осуществлять социально-педагогический и педагогический проекты в сфере образования в режиме командной работы;

		<p>- проектировать учебные занятия (уроки и др. виды) разных типов в условиях совмещённого обучения в классе-комплекте малокомплектной школы</p> <p>Владеть навыками (опытом деятельности):</p> <ul style="list-style-type: none"> - сравнительного исследования – выявления особенностей образовательной и социокультурной деятельности сельской образовательной организации; - разработки и реализации социально-педагогического и педагогического проектов в сфере образования в режиме командной работы; - проектирования учебного занятия (урока) в условиях совмещённого обучения в классе-комплекте малокомплектной школы.
ОПК-1 Основной Итоговый	готовность сознавать социальную значимость своей будущей профессии, обладать мотивацией к осуществлению профессиональн ой деятельности	<p>Знать:</p> <ul style="list-style-type: none"> - специфику профессиональной и социокультурной деятельности, направления и функции, проблемы и пути профессионального становления и саморазвития сельского педагога. <p>Уметь:</p> <p>учитывать и использовать знания о специфике профессиональной и социокультурной деятельности сельского педагога в своём профессиональном самоопределении.</p> <p>Владеть:</p> <p>навыками анализа информации из научной и методической педагогической литературы, документов образования, СМИ, интернет, включённого и стороннего наблюдений в контексте специфики профессиональной и социокультурной деятельности сельского педагога.</p>
ПК-4 Основной Итоговый	способность использовать возможности образовательной среды для достижения личностных, метапредметных и предметных результатов обучения и обеспечения качества учебно- воспитательного процесса средствами преподаваемого учебного предмета	<p>Знать:</p> <ul style="list-style-type: none"> - основные методы анализа социокультурной ситуации и оценки ресурсоёмкости сельской образовательной организации, её социального и природно-географического окружения; - традиционные и инновационные технологии обучения и воспитания в условиях разновозрастной группы, класса-комплекта. <p>Уметь:</p> <ul style="list-style-type: none"> - осуществлять анализ социокультурной ситуации сельской образовательной организации по методике А.М. Цирульникова; - выявлять различные категории ресурсов развития сельской образовательной организации; - определять потенциальность ресурсов сельской образовательной организации, её ближайшего и дальнего социокультурного окружения; - применять традиционные технологии обучения и воспитания в условиях разновозрастной группы,

		<p>класса-комплекта для достижения личностных, метапредметных и предметных результатов обучения и обеспечения качества учебно-воспитательного процесса средствами преподаваемых учебных предметов.</p> <p>Владеть:</p> <ul style="list-style-type: none"> - навыками анализа информации из научной и методической педагогической литературы, документов образования, СМИ, интернет, включённого и стороннего наблюдений в контексте ресурсоёмкости сельской образовательной организации, её ближнего и дальнего социокультурного окружения; - основными способами организации образовательного процесса в разновозрастной группе, классе-комплекте.
ПК-6 Основной Итоговый	готовность к взаимодействию с участниками образовательного процесса	<p>Знать:</p> <ul style="list-style-type: none"> - основные положения об организации конструктивной совместной деятельности/сотрудничества/партнёрства сельской образовательной организации, сельского педагога с родителями, с социальными институтами территории и сельским сообществом; - основы построения сетевого взаимодействия сельской образовательной организации с субъектами её ближнего и дальнего социокультурного окружения. <p>Уметь:</p> <ul style="list-style-type: none"> - определять направления, пути и способы построения конструктивного взаимодействия/сотрудничества/партнёрства сельской образовательной организации, сельского педагога с родителями, с социальными институтами территории и сельским сообществом. <p>Владеть:</p> <ul style="list-style-type: none"> - навыками выявления потенциальных субъектов взаимодействия/сотрудничества и сетевого партнёрства сельской образовательной организации и сельского педагога.

2. Место дисциплины в структуре ОПОП бакалавриата и язык преподавания

Дисциплина «Своеобразие образовательной деятельности в сельском образовательном учреждении» входит в вариативную часть учебного плана основной образовательной программы бакалавриата по данному направлению подготовки и является дисциплиной по выбору. Согласно учебному плану дисциплина проводится в 7 и 8 семестрах.

Изучение дисциплины опирается на знания, умения и навыки, приобретенные при освоении образовательной программы предыдущего уровня, а также при изучении дисциплин: Введение в педагогическую деятельность. Общие основы педагогики, Введение в психологию, Психология, Теория и методика воспитания младших школьников, Теория

обучения младших школьников, Педагогические технологии, История образования и педагогической мысли, Методики преподавания учебных дисциплин в начальной школе.

3. Виды учебной работы и тематическое содержание дисциплины

Общая трудоемкость дисциплины составляет 5 зачетных единиц или 180 академических часов.

3.1. Виды учебной работы

Виды учебной работы	Объем в академических часах
Общая трудоемкость дисциплины по учебному плану	180
В том числе:	
Контактная работа (работа во взаимодействии с преподавателем). Всего	68
В том числе:	
Лекции (Л)	34
Практические занятия (Пр)	34
Лабораторные занятия (Лаб)	0
Вид промежуточной аттестации	зачет (7-й семестр) экзамен (8-й семестр)
Самостоятельная работа обучающихся (СР) (всего)	112

3.2. Краткое содержание дисциплины по разделам и видам учебной работы

№ п/п	Раздел дисциплины (тематический модуль)	Трудоемкость по видам учебных занятий (в академических часах)					Оценочное средство
		Всего	Лекции	Практические занятия	Лабораторные занятия	Самостоятельная работа обучающихся	
Семестр № 7							
1	Образовательная ситуация в сельской (негородской) местности РФ и Республики Карелия		4	2	0	6	Дискуссия. Рефлексивный анализ.
2	Современная сельская образовательная организация		4	4	0	10	Кейс-задача. Доклад, сообщение.
Вид промежуточной аттестации в семестре: зачёт							
Семестр № 8							
3	Особенности образовательного процесса и специфика педагогической деятельности в		8	6	0	24	Рефлексивный отчёт. Социально-

	сельской образовательной организации						педагогический (педагогический) групповой проект.
4	Анализ социокультурной ситуации сельской образовательной организации		4	2	0	28	Сравнительное исследование – сравнительный отчёт.
5	Малочисленная малокомплектная школа как вид образовательной организации в сельской (негородской) местности		8	16	0	34	Социально-педагогическая практика. Деловая игра – педагогический (образовательный) групповой проект. Доклад, сообщение.
6	Традиционные и инновационные форматы организации обучения в малокомплектной школе		6	4	0	10	Доклад, сообщение.
Вид промежуточной аттестации в семестре: экзамен							
Итого:			180	34	34	0	112

3.3. Содержание аудиторных занятий

Содержание лекционных занятий

№ параграфа	№ лекции	Основное содержание	Количество часов	В т.ч. с использованием ЛОТ (*)
Семестр № 7				
1	1.1	Система образования в сельской местности РФ и РК: история, современное состояние, тенденции развития. Современная политика государства в области образования в условиях сельской местности: цели, задачи, направления и пути/способы решения проблем. Актуальные документы образования. Понятие системы образования в сельской (негородской) местности. Муниципальная система образования. Модернизации образования в сельских территориях Республики Карелия и её отражение на социокультурной и образовательной ситуации в сельской местности региона.	4	
2	2.1	Сельская образовательная организация (СОО)/учреждение (СОУ) – основной элемент системы образования в сельской (негородской) местности. Специфика СОО: миссия, цели, задачи, функции СОО, организация жизнедеятельности. Полифункциональность, дифференцированность и др. характеристики СОО. Тенденции развития СОО. Тип, вид (модель) сельских образовательных организаций (учреждений). Видовое (модельное) многообразие современных СОО: причины, специфика деятельности (по Л.В. Байбородовой, М.П. В.Г. Бочаровой, Р.М. Шерайзиной и др.).	4	

		Типологии сельских образовательных организаций (М.П. Гурьянова, З.Б. Ефлова, А.М. Цирульников). Вариативность учреждений образования в сельской местности.		
3	3.1	Историческое и современное понимание открытости СОО. Сетевое взаимодействие: причины-факторы, цели, формы. Сотрудничество и партнерство: сущность понятий. Социальные партнеры сельской школы. Возможности и ограничения сетевого сотрудничества в условиях СОО.	4	
3	3.2	Специфика педагогической деятельности в условиях сельской образовательной организации и сельской местности. Роль учителя в образовательном процессе и в других направлениях деятельности СОО. Многопредметность и полифункциональность труда сельского педагога. Социально-педагогическая деятельность, педагогизация сельского социума (Г.И. Репринцева). Сложности и проблемы профессиональной деятельности сельского учителя.	4	
4	4.1	Социокультурная модернизация российского образования. Концепция реструктуризации сети сельских образовательных учреждений. Цель, направления и формы реструктуризации. Примеры реструктуризации. Оптимизация как задача и направление реструктуризации сети СОУ. Сущность филиализации ОУ. Методы анализа социокультурной ситуации.	4	
5	5.1	Образовательный процесс и особенности его организации и реализации в условиях малокомплектной сельской школы. Совмещённое обучение в разновозрастной группе обучающихся (РВГ). Класс-комплект. Комплектование классов. Режим работы малокомплектной сельской школы. Расписание учебных занятий.	4	
5	5.2	Внеурочная деятельность в сельской малокомплектной школе. Особые воспитательные задачи и направления внеурочной деятельности малокомплектной сельской школы. Дополнительное образование сельских школьников.	4	
6	6.1	Традиционные форматы организации обучения в малокомплектной школе. Классно-урочная система. Виды и модели уроков и учебных занятий в традиционной системе организации обучения в сельской малокомплектной школе.	4	
6	6.2	Нетрадиционные форматы организации обучения в малокомплектной школе. Некласно-урочная система организации обучения ЛЕНТА.	2	
		Итого:	34	

Содержание практических (или семинарских) занятий

№ п/п	№ занятия	Основное содержание	Количество	В т.ч. с использованием ЛОТ (*)
Семестр № 7				
1	1.1	Дискуссия «Сельская школа: сегодня и завтра». Анализ и обсуждение телепередачи телеканала «Просвещение» 2012 года (дискуссия с продолжением).	2	
2	2.1	Семинар «Презентация актуальных моделей (видов) сельских	4	

		образовательных организаций».		
3	3.1	Образовательный культурно-просветительский выезд в сельскую образовательную организацию муниципального района РК «День в сельской школе».	6	
Семестр № 8				
4	4.1	Семинар «Анализ социокультурной ситуации сельской образовательной организации по методике А.М. Цирульникова».	2	
5	5.1	Участие в организации и проведении республиканского научно-практического педагогического мероприятия (Республиканский День сельской школы Карелии и/или Республиканский фестиваль исследовательских проектов и творческих работ учащихся 3-4-х классов «Мои первые открытия» и др....).	4	
5	5.2	Организационно-деятельностная игра (ОДИ) «Урок совмещённого обучения в классе-комплекте» (5 уроков)	10	
5	5.3	Семинар «Внеурочная работа и дополнительное образование в условиях СОО». Презентация и обсуждение материалов межрегионального конкурса педагогов сельских образовательных учреждений «Сельская со всех сторон. О себе расскажем сами» (2013 – 2016гг).	2	
6	6.1	Практическое занятие: Инновационные форматы организации обучения в малокомплектной школе. Внеурочная организация обучения. Не классно-урочная система.	2	
6	6.2	Семинар «Образовательные технологии, актуальные в использовании при обучении в малокомплектной школе»	2	
		Итого:	34	

3.4. Организация самостоятельной работы обучающегося

№ раздела	Задания для самостоятельной работы	Количество часов	В т.ч. с использованием
Семестр № 7			
1	Просмотр и рефлексивный анализ телепередачи «Сельская школа: сегодня и завтра» телеканала «Просвещение». Подготовка рефлексивного анализа. Подготовка к дискуссии.	6	
2	Исследовательская работа (учебное исследование) «Модели современных сельских образовательных организаций (СОО)»: поиск и отбор информации, описание модели, подготовка доклада/сообщения на семинаре.	10	
3	Подготовка отчёта по результатам образовательного культурно-просветительского выезда в сельскую образовательную организацию (по заданной схеме анализа).	8	
3	Коллективная работа: разработка, подготовка, реализация и анализ социально-педагогического (или педагогического) проекта в рамках образовательного культурно-просветительского выезда в сельскую образовательную организацию.	16	
Семестр № 8			
4	Исследовательская работа (учебное исследование) «Сравнительный анализ городской школы и сельской малокомплектной школы» (по	10	

	заданной схеме – таблице).		
4	Подготовка к семинару «Анализ социокультурной ситуации сельской образовательной организации по методике А.М. Цирульниковой».	8	
4	<i>Самостоятельное изучение темы:</i> Характеристика современного сельского школьника. Направления воспитания современного сельского ребёнка, подростка, юноши средствами образования и сельского социума. Концепции формирования жизнеспособной личности в условиях сельского социума М.П. Гурьяновой.	10	
5	Подготовка к участию, рефлексивный отчёт об участии в межрегиональных и региональных научно-практических мероприятиях в проблематике образования в сельской местности. Формы участия: слушатель, организационно-педагогическое сопровождение мероприятия (волонтёр). Варианты мероприятий: Республиканский День сельской школы Карелии (февраль) и/или Республиканский фестиваль исследовательских проектов и творческих работ учащихся 3-4-х классов «Мои первые открытия» (март).	8	
5	Педагогический групповой проект и организационно-деятельностная игра: разработка технологической карты, конспекта и рефлексивный анализ ОДИ (организационно-деятельностная игра) «Урок совмещённого обучения в разновозрастной группе класса-комплекта» (1 урок)	16	
5	Исследовательская работа (учебное исследование) «Внеурочная работа и дополнительное образование в условиях СОО»: Анализ продуктов деятельности. Изучение и анализ материалов межрегионального конкурса педагогов сельских образовательных учреждений «Сельская школа со всех сторон. О себе расскажем сами» с 2013г., ежегодно. Подготовка доклада/сообщения на семинаре.	10	
6	Исследовательская работа (учебное исследование) «Образовательные технологии, потенциальные к применению в малокомплектной школе»: поиск и отбор информации о технологии, подготовка доклада/сообщения на семинаре.	10	
Итого		112	

4. Образовательные технологии по дисциплине

Диалоговые технологии: диалог, полилог, дискуссия.

Встречи – круглые столы со специалистами республиканского и муниципального уровней образования, с руководителями и педагогами сельских образовательных организаций.

Социально-педагогический (педагогический) проект для обучающихся сельской образовательной организации (школы).

Организационно-деятельностная игра (ОДИ).

Кейс-обучение (кейс-задача).

Учебное исследование: поиск и отбор информации, анализ опыта и продуктов педагогической деятельности.

Социальная педагогическая практика: волонёрская деятельность по организационно-педагогическому сопровождению межрегиональных и региональных научно-практических мероприятий в проблематике образования в сельской местности.

5. Промежуточная аттестация проводится в виде накопительного зачета (7-й семестр) и накопительного экзамена (8-й семестр).

Приложение 5

**План проведения
Летней школы педагогов сельских малочисленных малокомплектных
образовательных организаций
Республики Карелия**

5-7 июня 2017 года

на базе Шокшинской средней общеобразовательной школы
Прионежского муниципального района РК, с. Шокша

Время	Содержание деятельности. Форма	Отв./ Преподават ель	Комментари и. Дополнения
5 июня - пнд			
8.30	Отъезд из Петрозаводска.	Ответственн ый	
10.00- 11.00	Организационный сбор: Открытие ЛПШ. Целевая установка ЛШ. Программа ЛПШ. Орг. вопросы. Визитка школы («Равный учит равного»)		Приветствие Прионежского района
11.00- 12.20	Тренинг профессионального мастерства «Командообразование»: Игры и тестирование. Работа в командах.		Круг для тренинга и общего сбора
12.30 – 14.00	Лекции 1. «Государственная политика в сфере образования, реализуемого в сельской местности РФ. Федеральный закон 273 ФЗ «Об образовании в РФ». Закон «Об образовании» Республики Карелия (2013 г., с поправками и дополнениями)». 2. «Образовательная деятельность малокомплектной школы в контексте требований ФГОС ООО: общее и специфическое».		Медиа.
14.30- 15.50	Лекции 1. «Организация обучения в малокомплектной школе». 2. «Самостоятельная работа обучающихся как требование ФГОС и обязательная компонента совмещённого обучения».		Медиа. Интернет
16.00- 17.20	Организационно-деятельностная игра (ОДИ) «Традиционные» формы организации совмещённого обучения: 3 модели учебных занятий» Инструктаж. Консультации. Работа в командах (25 мин.):		Работа в командах: подготовка модели урока. Интернет. Библиотека школы. 3 кабинета.
17.30- 18.30	- отбор предметов, классов, УМК; - определение типа и вида урока; - набросок содержания (тем), методов, форм и средств урока; - подготовка презентации результатов работы. Презентация результатов работы команд. <u>5+5+5=15 мин.</u> Обсуждение. <u>20 мин.</u>		
18.30	Отъезд на турбазу. Расселение	Автобус Шокшинской СОШ	
19.30- 21.30	Экскурсии по поселению «Древняя земля вепсов» и «Малиновый кварцит».	Коренькова Н.Н	Две группы («Вертушка»)
6 июня - втн			
8.30-9.30	Работа в командах: Подготовка к проигрыванию учебных занятий совмещённого обучения.	Лидеры команд и тьюторы	Интернет. Библиотека школы.
9.30- 12.20	ОДИ «Традиционные» формы организации совмещённого обучения: 3+1 модели учебных занятий»:	Ефлова З.Б., Смирнова С.И.	Медиа

	Проигрывание – 30+30+30 = до 90 мин. Рефлексивный анализ – 30+30+30 = до 90 мин. Модель «Концентрическая» (однотемный однопредметный урок) – 20 мин.		
12.30 – 14.00	Лекция «Особые» дети в сельской школе». Категории детей с особыми образовательными потребностями: обучающиеся, проявившие выдающиеся способности; обучающиеся, для которых русский язык не является родным, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья. Основы инклюзивного образования.		Медиа
14.30-15.50	Лекция «Психолого-педагогические основы не классно-урочной системы обучения».		Медиа
16.00 – 18.30	ОДИ «Лента ЛЕНТЫ: 1) Инструктаж к игре. 10-15 мин. 2) Игра – ОДИ «Лента в ленте». 3) Рефлексивный анализ. («Равный учит равного»)		3 кабинета. Медиа. Интернет.
19.30-21.30	КТД «Педагогический капустник».		Подготовка по командам школ.
7 июня – срд			
9.00-10.20	Лекция: «Моделирование сельской образовательной организации на основе анализа социокультурной ситуации и внутренних ресурсов школы». Инструктаж ОДИ.		Медиа
10.30-12.50	ОДИ «Перспективные модели сельских образовательных организаций Республики Карелия». 1) Работа в командах «Изучение и анализ моделей ОО». <u>30 мин.</u> 2) Презентация моделей слушателям ЛШ. <u>30+30+30 = до 90 мин.</u> 3) Моделирование СОО (по школам – участницам ЛПШ). <u>30 мин.</u> 4) Презентация (по школам – участницам ЛПШ) и рефлексивный анализ. (10 мин. x 7 СОО) +30 мин. = до 100 мин.		3 кабинета. Интернет.
13.00-14.00	Из успешного опыта малокомплектных сельских образовательных организаций РК: - Панорама успешных практик по материалам межрегионального педагогического конкурса «Сельская школа со всех сторон. О себе расскажем сами» и опыта СОО – участниц ЛПШ. - Педагогическая дискуссия. («Равный учит равного»)		Медиа
14.30-15.20	Доклад «Общественное профессиональное педагогическое движение как фактор развития образования в сельской местности региона. Ассоциация сельских школ Республики Карелия».		Медиа
15.30-16.30	Работа в группах школ: «Дорожная карта» внедрения.		Итоговая аттестации участников.
16.30	Итоговый сбор: Подведение итогов, рефлексивный анализ ЛПШ. Вручение удостоверений.		Круг для общего сбора
17.00	Отъезд в Петрозаводск.		Автобус КИРО

Приложение 6

Соотнесение видов, составляющих (компонентов) и уровней сформированности функционально-компетентностной готовности учителя современной сельской школы к непрерывному образованию

Уровни сформированности / Виды	Ориентация	Базовая готовность	Мастерство
Ценностная составляющая			
Высокий	Положительное отношение, разделение ценностей педагогической деятельности сельского учителя и сельского образа жизни. Рассмотрение педагогической деятельности в СОО как возможного варианта будущего профессионального и жизненного самоопределения. Четкость и определенность позиций относительно выбора учреждения и уровня профессиональной подготовки к будущему в качестве сельского учителя.	Осознанное положительное отношение и принятие ценностей педагогической деятельности сельского учителя и сельского образа жизни. Рассмотрение педагогической деятельности в СОО и в сельском социуме как желательного варианта профессионального самоопределения. Четкость и определенность позиций относительно выбора профессионального будущего в качестве сельского учителя. Наличие представлений о профессионально-личностном развитии как сельского педагога и карьерном росте.	Безусловное присвоение ценностей педагогической деятельности сельского учителя, сельского образа жизни, народной культуры. Рассмотрение педагогической деятельности в СОО и сельском социуме как лучшего из возможных вариантов профессионального и жизненного самоопределения. Гордость за принадлежность к категории сельских педагогов. Четкость и определенность позиций относительно развития как сельского учителя-профессионала, наличие планов профессионально-личностного развития и карьерного роста.
Средний	Отношение скорее положительное, чем отрицательное – неявное стремление к пониманию ценностей педагогической работы на селе, сельского образа жизни. Педагогическая деятельность в СОО рассматривается как возможный вариант будущего. Более определенные позиции относительно выбора	Отношение к ценностям педагогической деятельности сельского учителя и сельского образа жизни скорее положительное, чем отрицательное. Более определенные позиции относительно профессионального и жизненного самоопределения. Педагогическая	Отношение к ценностям педагогической деятельности сельского учителя и сельского образа жизни скорее положительное, чем отрицательное. Педагогическая деятельность в СОО и сельском социуме рассматривается как необходимость. Позиции относительно профессионального становления и

	учреждения и уровня профессиональной подготовки к будущему в качестве учителя.	деятельность в СОО рассматривается как возможный вариант с оговорками отдельных условий.	развития изменчивы, находятся под воздействием внешних обстоятельств.
Низкий	Слабо выраженное положительное или индифферентное отношение к педагогической деятельности в СОО. Отсутствие стремления к пониманию ценностей педагогической работы на селе, сельского образа жизни. Выбор учреждения и уровня профессиональной педагогической подготовки случаен, позиция в отношении будущего в качестве сельского учителя не выражена.	Слабо выраженное положительное или индифферентное отношение к педагогической деятельности в СОО. Отсутствие стремления к пониманию ценностей педагогической работы на селе, сельского образа жизни. Позиции относительно профессионального и жизненного самоопределения неясные, неопределенные.	Слабо выраженное положительное или индифферентное отношение к педагогической деятельности в СОО и сельском социуме. Наличие желания сменить профессию и/или место жительства. Позиции относительно профессионального становления и развития неясные, неустойчивые, зависимые от внешних факторов (обязанность).
Функциональная составляющая			
Высокий	Достаточность представлений, возможно наличие некоторых первичных знаний. Проявляющаяся познавательная активность в проблематике образования и педагогической деятельности.	Достаточность представлений и наличие базовых знаний в предметной области, в психолого-педагогических и в иных областях знаний в сочетании со стремлением и активностью в их пополнении и совершенствовании.	Глубокие и постоянно пополняемые знания, широта представлений в своей предметной области, а также в психолого-педагогических и в иных областях знаний. Надпредметность знаний. Широкий кругозор.
Средний	Разорванность (отрывочность) представлений. Проявления познавательной активности в проблематике образования и педагогической деятельности бессистемные.	Определённая ограниченность, фрагментарность представлений и знаний в предметной области, в психолого-педагогических и в иных областях знаний.	Достаточность представлений и знаний в предметной и психолого-педагогической областях, пополняемых недостаточно системно. Ограниченность познавательной активности в иных областях знаний.
Низкий	Отсутствие представлений. Отсутствие проявлений познавательной активности в проблематике образования и педагогической деятельности.	Обрывочность и/или отсутствие системы в представлениях и знаниях в предметной области, в психолого-педагогич. и в иных областях знаний.	Наличие представлений и базовых знаний, сформированных на этапе профессиональной подготовки
Компетентностная составляющая			

Высокий	Наличие первичного успешного опыта педагогической деятельности (социальные практики). <i>Возможно:</i> Успешность в освоении программы педагогического профиля; активное участие в профориентационных мероприятиях, самообразование в области педагогики и психологии.	Успешность выполнения программ педагогических и социальных практик, проб внедрения инноваций в рамках студенческих исследований (выпускные квалификационные работы, иные исследования), в том числе, в проблематике образования в сельской местности. Волонтерская деятельность в сфере социально-педагогических проблем. <i>Возможно:</i> одновременное освоение образовательных программ дополнительного педагогического образования, самообразование в области педагогики и психологии, социально-педагогич. деятельности.	Полифункциональная деятельность. Успешная образовательная, социально-педагогическая, просветительская и иные виды деятельности не только в жизнедеятельности школы, но и в сельском социуме. Владение и целесообразное применение разных образовательных и социально-педагогических технологий. Внедрение нового, популяризация опыта, наставничество. Системное освоение программ дополнительного профессионального образования и самообразование в неформальном и информальном вариантах НО.
Средний	Наличие фрагментарного первичного опыта педагогической деятельности. <i>Возможно:</i> участие в освоении программы педагогического профиля и профориентации.	Нормативное выполнение программ педагогических практик, проб внедрения инноваций в рамках студенческих исследований. Участие в волонтерской деятельности в сфере социально-педагогических проблем на уровне исполнителя.	Достаточно эффективная образовательная деятельность. Фрагментарно представлены иные виды деятельности в школе и в социуме. Владение и применение некоторых образовательных и социально-педагогических технологий. Дополнительное профес. образование и самообразование в рамках нормативных требований.
Низкий	Отсутствие первичного опыта педагогической деятельности.	Низкие результаты выполнения программ педагогических практик, опытно-практической части студенческих исследований	Ограниченность педагогической деятельности традицион. преподавания. Фрагментарные инновации. Дополнительное профес. образование в рамках нормативных требований.

Приложение 7

Диагностика функционально-компетентностной готовности студентов

Направление «Педагогическое образование» профиль «Начальное образование» бакалавриат 4-й курс

Анкетирование проводилось на «входе» (1-й срез) и на «выходе» (2-й срез), т.е. в начале изучения дисциплин и по завершении. С 2007 до 2020 года состоялось 26 диагностических срезов, в которых участвовали 471 обучающихся.

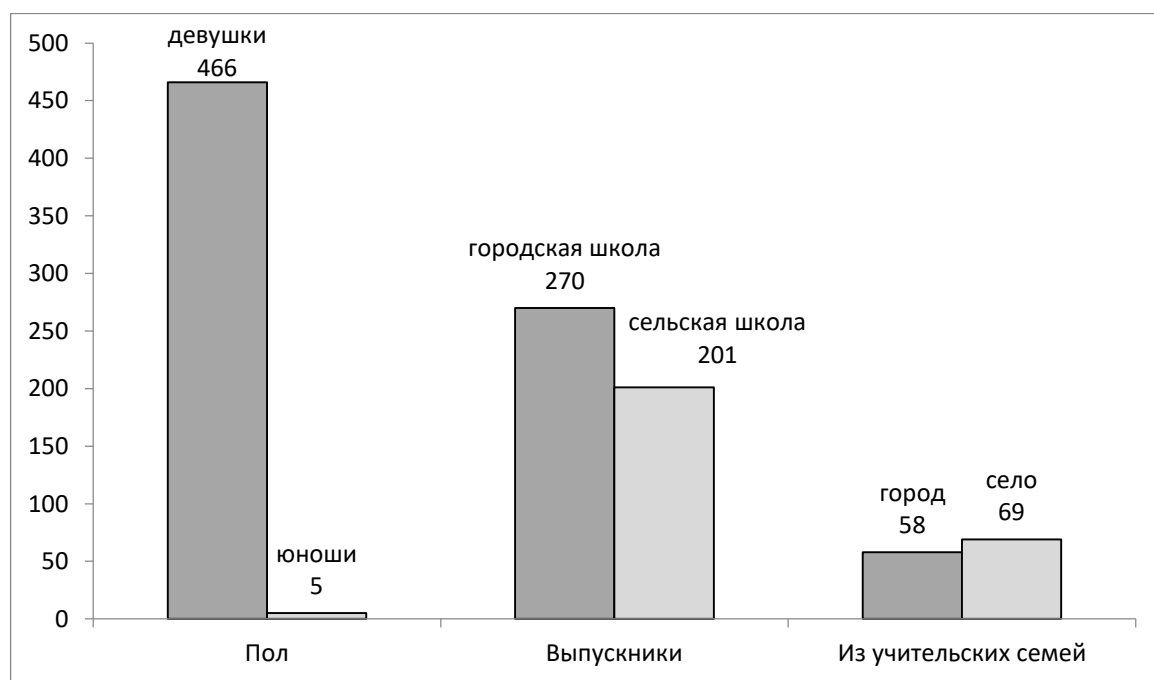


Рисунок 1. Общая информация о выборке респондентов при n=471.

Рисунок 1 информирует об общих характеристиках выборки респондентов: пол – доминирует женский; выпускники городских школ 56,3%, сельских – 42,7%; студенты из семей сельских учителей составляют 34,3% от общего числа выпускников сельских школ, из семей городских учителей – 21,5% от общего числа студентов-горожан.

Обработка данных проводилась по хронологическим (ежегодно) и фактическим группам (студенческие группы), по кластерам (выпускники городских или сельских школ, выходцы из учительских семей). Также были выделены три группы респондентов в последовательности пятилетний периода опытно-экспериментальной работы:

1 группа – 2007-2011 гг., 202 чел. – приём в вуз осуществлялся на основе результатов школьных экзаменов и отметок, а также вступительного собеседования и экзаменов в вузе;

2 группа – 2011-2015 гг., количество респондентов 124 чел. – произошёл переход к приёму абитуриентов на основе результатов Единого государственного экзамена (ЕГЭ), без вступительных испытаний в вузе;

3 группа – 2015-2020 гг., количество респондентов 140 чел. – состоялся переход на подготовку по программам бакалавриата.

Данные о мотивах и факторах, повлиявших на выбор педагогической профессии и профессионального образовательного учреждения, представлены в диаграмме (рисунок 2).

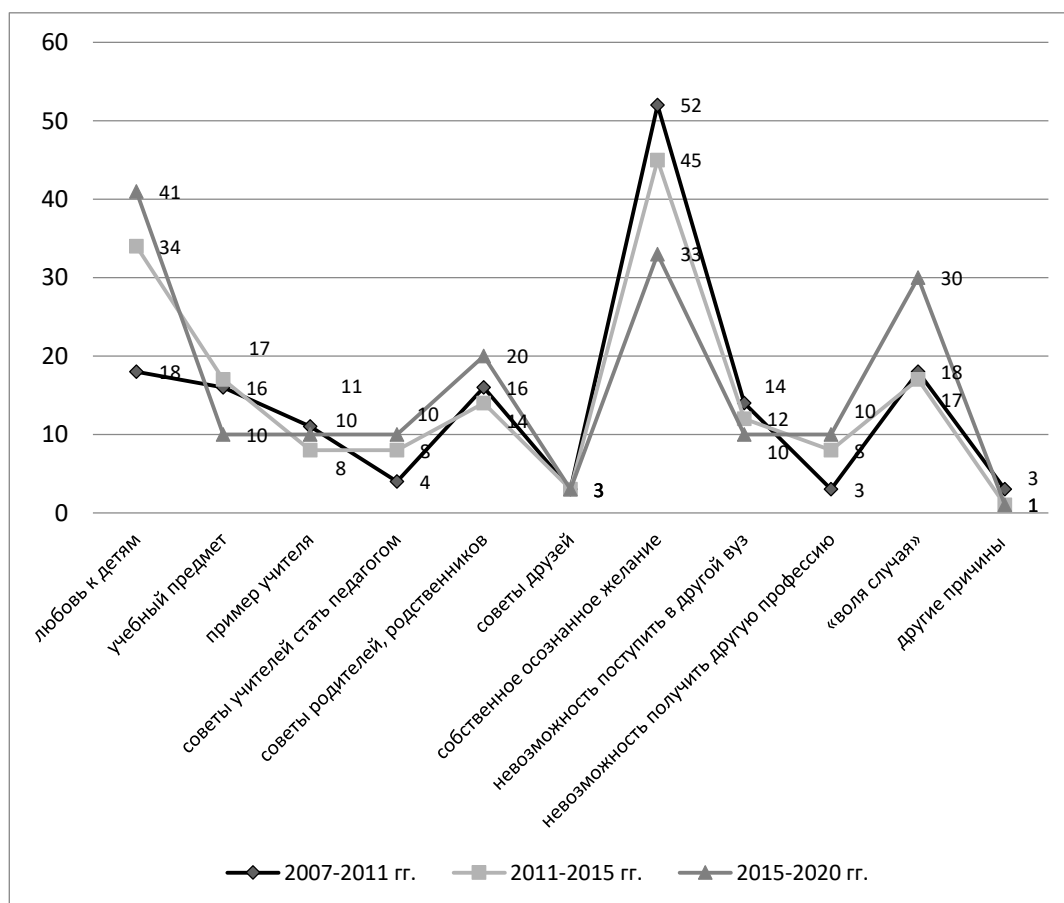


Рисунок 2. Причины (мотивы) и факторы выбора педагогической профессии (в % от n в группах по годам).

Сложился следующий рейтинг факторов: советы родителей – в порядке групп по годам, 16, 14, 20%; советы учителей – соответственно, 10, 8, 11%;

меньшую роль играют советы друзей – 3%. У значительной части испытуемых выбор педагогической профессии и вуза – результат свободного самоопределения на основе положительного отношения к педагогической деятельности – 43% в среднем за весь период. Зафиксировано понижение показателей данного мотива по хронологическим группам: 1 группа – 52%, 2-я и 3-я-группы – 45 и 33% соответственно. При этом наблюдаем рост показателей мотива «любовь к детям» – 18, 34, 41%, уравнивающий и подтверждающий приоритет профессионально-значимых мотивов.

Обнаружена отрицательная динамика показателей «интерес к предметной области» – с 16-17 до 10%, а также рост таких показателей, как «невозможность получить другую профессию (с 2010 года, с дополнением «из-за низкого балла ЕГЭ») – с 3 до 10%, «воля случая» – с 17 до 30%.

Функционально-компетентностная готовность как результат предполагает наличие определенных знаний и представлений об особенностях социокультурной образовательной ситуации, своеобразии сельской образовательной организации и специфике педагогической деятельности на селе, что проявляется в способности студента к амбивалентному анализу, выявлению положительных и отрицательных (проблемных) аспектов профессиональной деятельности учителя сельской школы и сельского образа жизни. Диагностика предлагает ряд вопросов, актуализирующих данную способность, а также отношение к специфике труда и жизни сельского учителя на начале и по завершении изучения учебной дисциплины.

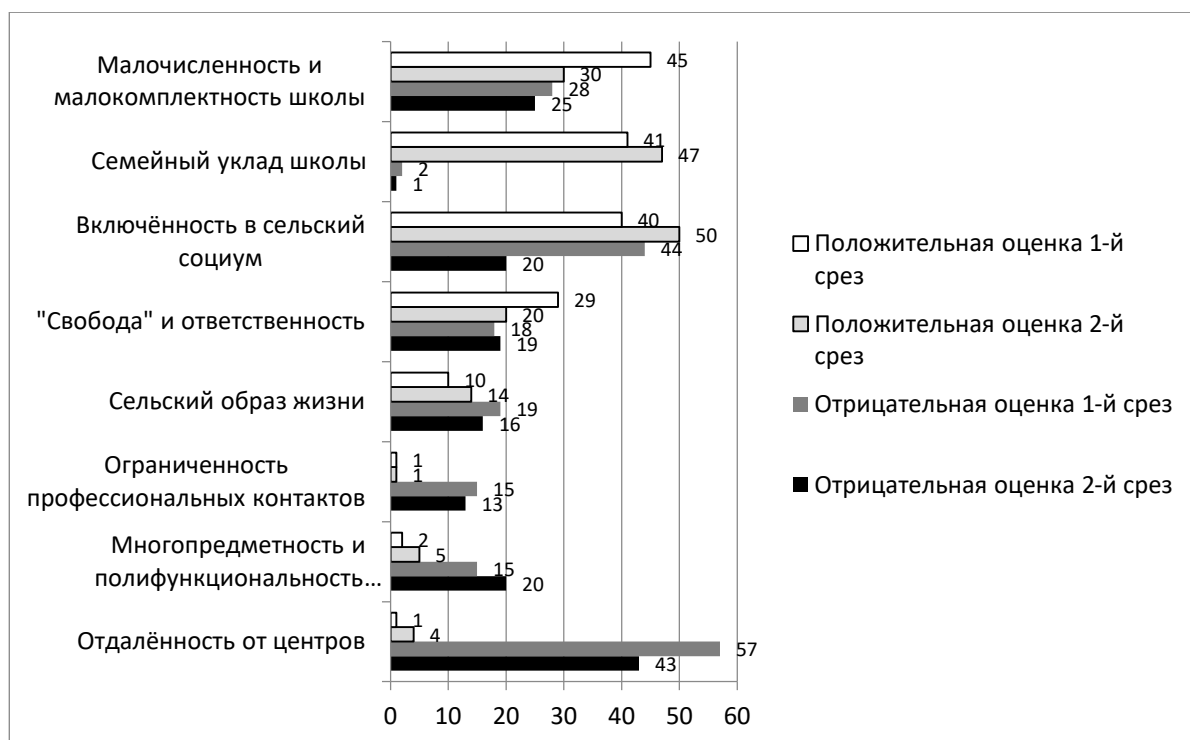


Рисунок 3. Оценка респондентами преимуществ и трудностей (проблем) сельского учителя, в % от n=471 респондент.

Результаты ответов, представленные на диаграмме, позволяют заметить изменения, произошедшие после включения студентов в теорию и практику жизнедеятельности сельской школы посредством учебной дисциплины.

Обращаем внимание на амбивалентность оценки малочисленности и малокомплектности сельской школы. Респонденты отмечают их положительные аспекты как возможность «дойти до каждого ученика», «знать своих учеников», реализовать «индивидуальный подход в реальности, а не на словах», и отрицательные — как сложность организации обучения. После знакомства с особенностями образовательного процесса, изучения образовательных технологий малокомплектной школы, пробами себя в качестве учителя респонденты понижают положительную оценку этой особенности с 45 до 30%, при этом падает и её отрицательный показатель с 28 до 25%.

Двойственный характер имеют и оценки сельского образа жизни, которые показывают некоторую положительную динамику: положительная оценка повышается с 10 до 14%, отрицательная — падает с 19 до 16%. Отказ от оценки

данного показателя и амбивалентность ответов рассматриваем как недостаточную осведомлённость респондентов в этом вопросе.

Безусловно положительно оценивается семейный уклад сельской школы, который будущие учителя трактуют как «теплоту», «понимание», «доверие» отношений педагогов и воспитанников. Зафиксирована положительная динамика данного признака.

Достаточно высокая и растущая положительная оценка включённости педагога в сельский социум (даже при повышенном социальном контроле со стороны односельчан) с 40 до 50% уравнивается снижением показателей положительной оценки «свободы» и ответственности с 29 до 20%, а также многопредметности и полифункциональности труда учителя сельской школы – с 15 до 10%. На наш взгляд, это подтверждает осознание студентами ключевой роли сельского учителя в сельском сообществе.

Практически не имеет положительных оценок характеристика «ограниченность профессиональных контактов» (1%), но уменьшение её отрицательных оценок – с 15 до 13% – говорит об открывшихся для студентов возможностях ликвидации этого дефицита.

Наибольшее число отрицательных оценок показывает «отдалённость сельских поселений от культурных центров». После знакомства с возможностями решения данной проблемы в современных условиях (социальные сети Интернет, виртуальные сообщества учителей, варианты организации досуга и пр.) показатели понизились с 57 до 43%, но остаются значимыми. Студенты объясняют свои оценки невозможностью «посещения театров, концертов, кино, выставок, кафе...».

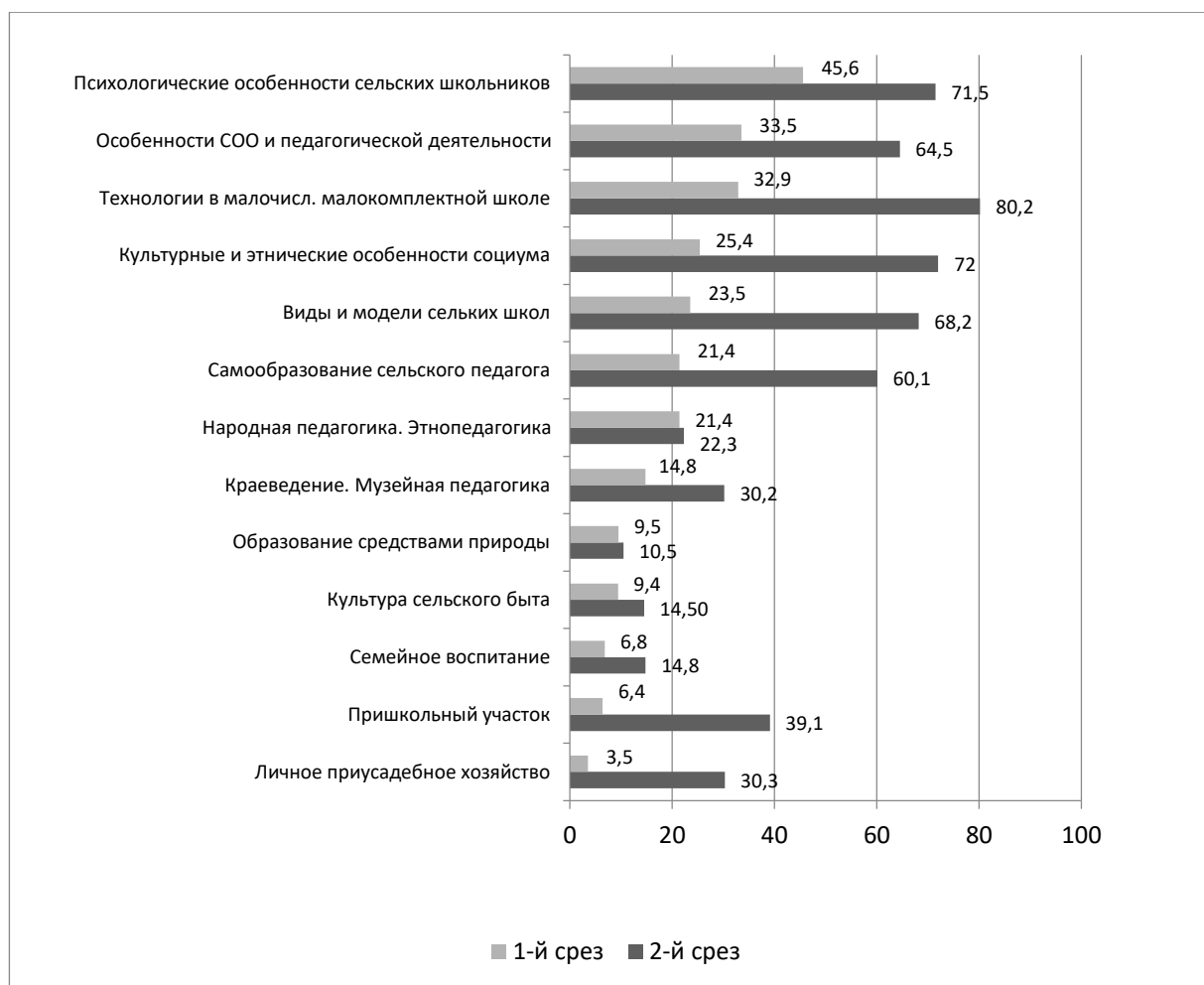


Рисунок 4. Предложения респондентов о содержании подготовки учителя сельской школы: 1-й и 2- срезы от n=471 человек (1887 вариантов ответов).

Результаты диагностики показывают: респонденты дифференцируют элементы специфики профессиональной деятельности сельского учителя – они видят их в повышенных требованиях к педагогу, в затруднениях профессиональной деятельности и жизни на селе, в сложностях повышения квалификации и самообразования и др. показателях. Респонденты оценили и высказали предложения относительно содержания подготовки к педагогической деятельности в сельской школе и в сельском социуме.

Первое, что иллюстрирует диаграмма на рисунке 4, – это заметное увеличение общего количества ответов на 2-м итоговом срезе. Предложения, выделенные студентами как особо важные, позволяют определить рейтинг роста их значимости в представлениях респондентов:

- методики и технологии образовательного процесса в малочисленной малокомплектной школе – от 32,9 до 80,2%, рост на 47,3%;
- культурные и этнические особенности сельского социума, пути и средства самообразования сельского учителя – от 25,4 до 72%, рост на 46,6%;
- типы, виды и модели современных сельских образовательных организаций – от 23,5 до 68,2%, рост на 44,7%;
- пути, способы, средства и формы самообразование сельского педагога – от 21,4 до 60,4%, рост на 39%;
- особенности функционирования сельской образовательной организации и специфики профессиональной деятельности сельского учителя (общие вопросы) – от 33,5 до 64,5%, рост на 31%;
- знания психологических особенностей сельских школьников – от 45,6 до 71,5%, рост на 25,9%.

Отметим прирост на 32,7% показателя предложения «Пришкольный участок и трудовое воспитание сельских школьников» как изменение отношения к данному направлению деятельности сельской школы в положительную сторону.

Однако следует отметить, что 24,5% опрошенных на начале включения в программу курса и 18,7% – на его финале считают, что «никакие специальные «сельские» знания и умения не нужны, нужна универсальная подготовка учителя, готового к работе как в городе, так и в селе». Соотнесение ответов с кластерами выпускников городских или сельских школ показал, что этот вариант предлагают в основном горожане (89% от давших такой ответ на 2-м срезе).

Основаниями для дальнейшего статистического анализа стали уровни готовности сельского учителя, выявленные нами в ходе теоретического анализа понятия «функционально-компетентностная готовность к непрерывному образованию». Обобщённые средние показатели уровней готовности определялись в группах по годам на основе данных итоговых срезов (2-е срезы).