

УДК 378

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ КОНЦЕПЦИИ УПРАВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИЕЙ МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ

Черкасова И.И., Яркова Т.А.

Статья посвящена проблемам социально-профессиональной адаптации молодых педагогов. Актуальность данной проблемы обусловлена старением педагогических кадров, оттоком молодых педагогов из школы в период их адаптации в профессии из-за трудностей взаимодействия с субъектами образования, большого объема документооборота и т.д., усиливающих общую напряженность педагога. Решение этой проблемы является насущной задачей науки, органов управления образованием, педагогического сообщества. Целью статьи явилось концептуальное обоснование процесса управления адаптацией молодых педагогов. Смысловое ядро концепции управления составляет идея обеспечения интегративной взаимосвязи науки и практики в целях адаптации молодых педагогов к профессиональной деятельности, что определяет новизну исследования. Цель концепции описана через декомпозицию по параметрам: обеспечение условий, процессов, качества результата. Выделены внешние и внутренние закономерности концепции управления социально-профессиональной адаптации и ее принципы (контекстного обучения, проблемной интеграции, инновационной направленности профессиональной подготовки, опережающего характера профессионального образования, открытости образования, сетевого взаимодействия и др.). Выделенные теоретические основания рассмотрены как базис для разработки механизмов управления процессом социально-профессиональной адаптации молодых педагогов.

Ключевые слова: концепция, социально-профессиональная адаптация, управление, концепция управления социально-профессиональной адаптацией молодых педагогов, закономерности и принципы концепции.

METHODOLOGICAL BASES OF THE MANAGEMENT CONCEPT OF PROFESSIONAL ADAPTATION OF YOUNG TEACHERS

Cherkasova I.I., Yarkova T.A.

The article is devoted to problems of social and professional adaptation of young teachers. The problem is up-to-date, because it is concerned with aging of pedagogical staff, outflow of young teachers from school in the period of their adaptation in a profession because of difficulties of interaction with subjects of education, large volume of work with documents and etc., strengthening the general intensity of the teacher. The solution of this problem is an essential problem of a science, governing bodies education, and pedagogical community. The purpose of article is conceptual justification of management process by adaptation of young teachers. The concept itself is made by idea of ensuring integrative interrelation of a science and practice with a view of adaptation of young teachers to professional activity that defines novelty of research. The goal of the concept is described through decomposition on parameters: providing conditions, processes, and qualities of result. External and internal regularities of the management concept of social and professional adaptation and its principles (contextual training, problem integration, an innovative orientation of the vocational training, advancing nature of professional education, openness of education, network interaction, etc.) are allocated. The allocated theoretical bases are considered as the basis for development of mechanisms of management by process of social and professional adaptation of young teachers.

Keywords: concept, social and professional adaptation, management, concept of management of social and professional adaptation of young teachers, laws and principles of the concept.

Повышение качества кадрового потенциала педагогического корпуса является необходимым условием становления новой школы современной России. Особенно остро современная школа нуждается в молодых педагогах, способных адекватно реагировать на изменение образовательной ситуации, специфику педагогических систем, новые условия профессиональной деятельности, имеющих новое педагогическое мышление. Однако, как показывают результаты педагогических и социологических исследований, современные тенденции в сфере кадрового обеспечения отрасли образования, к сожалению, имеют выраженный негативный характер: продолжает увеличиваться количество учителей пенсионного возраста, лучшие выпускники педагогических вузов редко выбирают школу в качестве места работы, а те, кто идет работать по специальности, в большинстве случаев не закрепляются в школе. Так, согласно статистическим данным, число учителей пенсионного возраста составляет в среднем 13,3%, причем в 2011 году их число увеличилось, например, в Тюменской области на 1%. Педагогов в возрасте, называемом предпенсионным (от 47 до 54 года), 22,3%. Число молодых педагогов (в возрасте до 30 лет) соотносимо с числом учителей-пенсионеров и составляет те же 13%. Таким образом, при общей достаточно высокой степени обеспеченности педагогическими кадрами (в Тюменской области – 99,5%), налицо тенденция их старения.

Анализ причин оттока молодых специалистов из сферы образования показывает, что преобладающей из них не всегда является неудовлетворенность заработной платой. Как раз на первом месте находятся проблемы, связанные с особенностями взаимодействия, стилем общения с коллегами, большой объем времени, который затрачивается на ведение документации и другую «бумажную» работу и т.д.

Имеющиеся исследования социально-профессиональной адаптации показывают, что начальный период вхождения в профессиональную деятельность и образовательную среду характеризуется повышенной напряженностью (Э. Ф. Зеер, Е. А. Климов, А. К. Маркова и др.). От того, как пройдет этот период, зависит, состоится ли молодой учитель как профессионал, останется ли он в сфере образования. Следовательно, изучение этих процессов в изменившихся социально-экономических условиях и решении задач повышения статуса учителя в рамках федеральных образовательных проектов и инициатив, научное обоснование процесса успешной адаптации в педагогической профессии, а также оказание своевременной помощи молодому учителю становится актуальной задачей и науки, и органов управления образованием, и педагогического сообщества.

Как отмечается в докладе «О реализации национальной образовательной инициативы «Наша новая школа» в 2011 году», самой актуальной проблемой совершенствования кадрового корпуса, по данным электронного мониторинга и анализа отчетов субъектов Российской Федерации, «представляется привлечение и закрепление на рабочих местах молодых специалистов. Данная проблема формулируется в отчетах 47 субъектов Российской Федерации (56 процентов). При этом наряду с традиционными проблемами привлечения и закрепления молодых специалистов, вызванными необеспеченностью жильем ряд регионов в качестве причины данной проблемы определяет неэффективность профессиональной адаптации. Анализ мер, направленных на привлечение для работы в школы выпускников профессиональных образовательных учреждений показывает, что в комплексе мер значительное место уделяется выплате пособий, материальной заинтересованности. Однако недостаточное внимание уделяется управлению профессиональной адаптацией молодых специалистов». В то же время имеется и перспективный опыт профессиональной адаптации молодых педагогов в ряде регионов страны, в том числе в Тюменской области, который требует научного обоснования, осмысления и обобщения.

Таким образом, несмотря на имеющиеся научные наработки в области профессиональной адаптации кадров и имеющийся положительный опыт, можно говорить об отсутствии концептуального обоснования самой идеи управления адаптацией молодых педагогов, полноценного проблемного анализа, согласованности между действиями на разных уровнях управления (вузовском и послевузовском) и научно-методического сопровождения организационной деятельности на этих уровнях. Складывающаяся ситуация предполагает изменение представлений о роли, назначении профессиональной адаптации, что и определяет проблему данной статьи: каковы концептуальные основания управления адаптацией молодых педагогов к педагогической деятельности, рассматриваемые как средство достижения нового качества образования в условиях построения новой школы. Это и определяет необходимость разработки концепции управления профессиональной адаптацией молодых педагогов в условиях новой школы.

Под педагогической концепцией, рассматриваемой как форма представления результата исследования, будем понимать теоретическую конструкцию, раскрывающую сущность, содержание и особенности изучаемого педагогического объекта, его понимание и преобразование на основе совокупности принципов. В таком случае концепция должна иметь четко выраженную структуру.

Обращение к литературе показало, что концепции не имеют определенного структурного и логического единообразия, что нередко вызывает споры и разночтения в трактовке предлагаемых положений как концепций. Однако, несмотря на многочисленность и разнообразие проанализированных концепций, удалось обнаружить ряд типовых элементов концепций: наличие цели, системы принципов, а также обозначение объектной и предметной направленности.

Концепция управления профессиональной адаптацией молодых педагогов – это система теоретико-методологических взглядов на сущность управления, определение основополагающих идей и механизма их реализации. В соответствии с этим при представлении и разьяснении положений концептуальной

модели акцент делается на характеристике закономерностей и принципов процесса управления, обусловленных природой изучаемого объекта.

Смысловое ядро концепции управления составляет идея обеспечения интегративной взаимосвязи науки и практики в целях адаптации молодых педагогов к профессиональной деятельности.

Объектом Концепции являются отношения (взаимодействия), возникающие между субъектами адаптационного процесса, по решению актуальных и перспективных задач адаптации молодых педагогов; предметом – определение целей управления и путей их реализации в контексте модернизации образования.

Конструирование любой концепции начинается с определения её методологических основ, то есть закономерностей и принципов.

Основными источниками разработки концепции социально-профессиональной адаптации молодых педагогов явились: 1) государственный заказ, обозначенный в нормативных документах; 2) социальный заказ, выраженный в современном контексте, изменениях в современной культуре детства и юношества, нравственных нормах и традициях, потребностях общества и отдельной личности; 3) международный и отечественный педагогический опыт подготовки специалистов высшей квалификации, в том числе направленный на формирование нового педагогического мышления; 4) изменяющийся и расширяющийся функционал и ролевое поведение учителя; 5) требования к профессиональной деятельности учителя и условия ее протекания; 6) новые характеристики результатов образования; 7) теоретические концепции, фиксирующие современный уровень развития педагогической науки и практики.

Из области общей педагогики существенное значение для проектируемой концепции имели теории целостного педагогического процесса (В.И. Андреев, Ю.К. Бабанский, В.С. Ильин, В.С. Лазарев, Н.К. Сергеев, В.В. Сериков, В.А. Сластёнин, П.И. Третьяков и др.); теории учения как деятельности (В.В. Давыдов, С.Л. Рубинштейн, Т.И. Шамова, Д.Б. Эльконин); теории разви-

тия личности в процессе обучения и воспитания, активизации познавательной деятельности обучаемых, проблемного обучения. Из профессиональной педагогики в основу концепции были положены теории функций и цели, структуры и содержания профессионально-педагогического образования, интеграции образования, теории постиндустриального образования, профессионального воспитания, развития личности учителя в условиях информационного общества. Теория и методика профессионального обучения представлена исследованиями в сфере инновационных процессов в образовании, самореализации и саморазвития личности, использования информационно-коммуникационных технологий, проектирования индивидуальных образовательных траекторий, компетентностного, контекстного, задачного, ситуационного и других подходов к организации профессиональной подготовки, педагогического проектирования.

Цель концепции – теоретико-методологическое и технологическое обеспечение процесса социально-профессиональной адаптации молодых педагогов. Обозначенная цель для эффективной реализации и в соответствии с требованиями технологичности нуждается в декомпозиции, то есть разбиении на подцели. В качестве первого уровня декомпозиции использовано выделение условий, процесса и результата деятельности как основных направлений системных изменений в образовании. Представим декомпозицию цели в виде таблицы (Таблица 1).

Таблица 1

Декомпозиция общей цели концепции становления панорамно-педагогического мышления студентов

Теоретико-методологическое и технолого-методическое обеспечение социально-профессиональной адаптации молодых педагогов		
Обеспечение условий	Обеспечение процесса	Обеспечение качества результата
<ol style="list-style-type: none">1. Создание инфраструктуры процесса адаптации молодых педагогов.2. Обеспечение готовности кадрового состава образовательных учреждений на вузовском и послевузовском уровнях к адаптации молодых педагогов.3. Обеспечение условий для многократного взаимоперехода от теории к практике и обратно в процессе адаптации.4. Включение студентов и молодых педагогов в исследовательскую и проектную деятельность.5. Развитие форм неформального и информального образования.6. Обеспечение возможности для проектирования и реализации индивидуальных образовательных маршрутов.	<ol style="list-style-type: none">1. Включение цели подготовки к адаптации в систему целей подготовки студентов.2. Реализация компетентностного, контекстного, ситуационного и задачного подходов в процессе обучения.3. Реализация принципа проблемной интеграции.4. Обеспечение технологичности процесса адаптации.5. Обеспечение преемственности этапов адаптации.	<ol style="list-style-type: none">1. Обеспечение адаптации.2. Обеспечение самореализации и саморазвития личности.3. Обеспечение реализации механизмов адаптации.

Результатом воплощения концепции на практике должна быть обеспечена успешная социально-профессиональная адаптация молодых педагогов.

Важным вопросом в проектируемой концепции является определение границ ее применимости. Это позволит обозначить область ее эффективного

функционирования и развития, что обеспечивает однозначность понимания основного содержания концепции. В качестве границ применимости могут быть рассмотрены факторы, являющиеся основаниями ее разработки и использования. К числу таких факторов нами отнесены: изменение требований к современному учителю; изменение функций учителя; имеющийся уровень знаний в области методологии, теории и технологии развития социально-профессиональной адаптации; интегративный характер теоретических и практических проблем в области образования, требующий панорамного видения и соответствующего решения.

Следующим шагом в проектируемой концепции является обоснование так называемого теоретического базиса, или ядра концепции, объясняющего ее теоретическую направленность и отражающего требования к эффективному осуществлению практической деятельности. Традиционно ядро концепции понимается нами как совокупность закономерностей и принципов, характеризующих особенности ее построения и определяющих специфику концепции. Ядро проектируемой концепции составляют закономерности и принципы социально-профессиональной адаптации молодых педагогов.

К закономерностям в педагогике имеется двоякое отношение: от сомнения в возможности выделения собственных закономерностей (Б. С. Гершунский) до большой плодотворной работы по их выявлению (В. В. Краевский, А. Я. Найн, И. П. Подласый, И. Ф. Харламов и др.). Для нас важным является имеющийся опыт выделения закономерностей отдельных направлений научно-педагогических исследований – теории оптимизации обучения (Ю. К. Бабанский), взаимосвязи общего и профессионального образования (А. П. Беляева), личностно-ориентированного образования (В. В. Сериков) и др. Причем принципиально, что, например, Ю. К. Бабанский строит закономерности оптимизации процесса обучения на основе закономерностей обучения; закономерности интеграции профессиональной подготовки выводятся из закономерностей взаимосвязи общего, политехнического и профессионального обра-

зования (А. П. Беляева). Данные примеры свидетельствуют о том, что различные модификации педагогических закономерностей не имеют «непроходимых» граней, что они могут быть выстроены иерархически, то есть иметь вертикальную структуру, и горизонтально. Чаще выделяют общие (например, закономерности педагогической деятельности в целом), частные (закономерности воспитания), конкретные (закономерности отдельных направлений воспитания). По горизонтали выделяют, например, закономерности всех сфер педагогической деятельности. Еще одной из часто встречающихся в авторефератах докторских диссертаций классификаций является выделение трех групп закономерностей: закономерностей обусловленности, атрибутивных закономерностей и закономерностей эффективности (Т. К. Смычковская, С. Л. Суворова, Е. В. Яковлев, Н. О. Яковлева и др.). В данной концепции бы будем придерживаться устоявшейся классификации, в соответствии с которой выделяются внешние и внутренние закономерности. При этом под внешними закономерностями будем понимать причинно-следственные связи процесса социально-профессиональной адаптации с внешними факторами, оказывающими на неё непосредственное влияние и являющимися объективно существующими и необходимыми. Они влияют на содержание и результат, а также определяют саму возможность и целесообразность успешной адаптации. Внутренние закономерности раскрывают сущность исследуемого феномена, позволяют выстраивать взаимодействие с объектом и проектировать результаты его развития.

К внешним закономерностям нами отнесены: обусловленность социально-профессиональной адаптации молодых педагогов социальным контекстом, характером решаемых задач; обусловленность целей, содержания и способов подготовки педагогических кадров пониманием образования как открытой системы, целями опережающего развития образования, компетентностной модернизацией его содержания, новыми личностными составляющими его результата.

Первой закономерности соответствует *принцип контекстного обучения*, предполагающий учет внешнего и внутреннего контекста личности в процессе профессиональной подготовки и профессионального становления в начале педагогической деятельности. При этом под внутренним контекстом понимаются индивидуально-психологические особенности, знания и опыт личности, а под внешним – социокультурные, пространственно-временные, предметные и другие характеристики ситуации, в которых человек действует [4]. Современные исследования показывают, что роль контекста является центральной в выборе человеком стратегии решения проблемы. Из этого следует, что решение практических проблем не может быть отделено от условий, в которых они проявляются. В то же время, процесс обучения в вузе строится без обращения к ситуации сегодняшнего дня в ее культурном и субкультурном, социальном, политическом, морально-этическом и других контекстах. Именно поэтому те «стерильные знания, которые система образования пытается внедрить в головы студентов, не помогают в достаточной степени обществу решать его многочисленные проблемы. Присвоение информации важно не само по себе, а в той мере, в которой оно делает жизнь человека более осмысленной и счастливой» [2] .

На внешний социальный контекст, выражающийся прежде всего в ускорении темпа жизни, технологиях подачи информации и приводящий человека к необходимости использования упрощенных, шаблонных, оперативных схем мышления, накладывается внутренний контекст, связанный с особенностями современной личности. Многие ученые констатируют, что в современном мире стереотипное, и даже автоматическое поведение у людей преобладает, так как во многих ситуациях жизнедеятельности оказывается более выгодным, целесообразным, либо даже необходимым [6]. А. Н. Уайтхед, известный английский математик и философ, утверждал, что «цивилизация движется вперед путем увеличения числа операций, которые мы можем осуществлять, не раздумывая над ними» [5]. У. Джеймс также настаивал на том, что девяносто девять сотых и, возможно, девятьсот девяносто девять тысячных наших деятельностей со-

вершенно автоматичны и привычны. Соответственно, по мнению Г. А. Берулавы, современные технологии обучения должны апеллировать к формированию продуктивных когнитивных стереотипов – когнитивных феноменов, актуализирующихся бессознательно. Когнитивные стереотипы – это устойчивые когнитивные алгоритмы, опирающиеся, прежде всего, на неявные знания, в которых априори присутствует стратегия решения проблемы [2]. Поскольку стереотипы формируются в процессе решения практических проблем, существенное внимание в процессе обучения должно быть уделено формированию практического мышления. Способность решать относительно новые задачи и способность автоматически обрабатывать информацию взаимосвязаны, что подтверждает значимость диагностики и формирования в процессе обучения продуктивных когнитивных стереотипов.

Следующими принципами, соответствующими закономерности обусловленности социально-профессиональной адаптации молодых педагогов характером решаемых задач, являются принципы проблемной интеграции и инновационной направленности профессиональной подготовки.

Как известно, проблема является начальным моментом мыслительной деятельности. Мышление начинается тогда, когда появляется потребность в понимании, возникает познавательное затруднение. Принцип *проблемной интеграции* является результатом объединения интеграции содержания и проблемно-поисковой деятельности будущих учителей и молодых педагогов. Данный принцип предполагает организацию их поисковой и исследовательской деятельности, направленную на самостоятельное приобретение знаний, овладение способами решения проблем в условиях внутри- и межпредметной интеграции и синтеза. При этом интеграция рассматривается как многоуровневое явление. Первая линия – это интеграция научного, социального и профессионального мышления, синтез которых обеспечивает его панорамность. Овладение методами научного познания обеспечивается за счет проблемности и исследовательской деятельности, социальность отражается в комплексе интегративных

проблем, решаемых педагогом, а включение студента в деятельность по решению практических проблем может рассматриваться как ориентировочная основа будущего построения своей профессиональной деятельности. Вторая линия интеграции – это интеграция на уровне создаваемых в образовательном учреждении пространств для самореализации и саморазвития будущего учителя и молодого педагога: дидактического, включающего пространство предмета, пространство цикла дисциплин, пространство циклов; воспитательного; научно-исследовательского и ресурсного. Данный вид интеграции может рассматриваться как своеобразное метапространство. Третья линия интеграции – внутрипредметная, понимаемая как локальное пространство предмета. Оно включает образовательное пространство (формирование концептуального, понятийного мышления, овладение теорией), исследовательское пространство (проектирование деятельности по решению исследовательских задач, определение проблемных полей, овладение способами решения проблем и задач и т.д.), научное пространство предмета (овладение методологией, «общественное мышление», мышление в науке). Данные пространства отражают триаду «наука – образование – практика».

Принцип *инновационной направленности профессиональной подготовки* предполагает не только отражение в ней изменений, происходящих в социуме, науке и педагогической практике, и модификацию целей, содержания и способов изучения этих изменений, но и представление о том, что система образования не столько подстраивается под рынок труда, сколько сама является источником и инкубатором новых идей, инновационных решений, прорывных технологий. При этом сегодня недостаточно только генерировать новые идеи. Важнейшим навыком становится умение воплощать свои идеи в жизнь. Инновационный стиль мышления предполагает формирование у молодых педагогов отношения к любой системе окружающего мира не как к неизменной, а как к динамичной, подлежащей совершенствованию и модернизации; умений вскрывать внутренние противоречия, препятствующие развитию системы в рамках

существующей структуры; умений решать противоречия с использованием различного интеллектуального инструментария. Развитие инновационного мышления – это необходимая реакция личности на возрастание сложности современного мира. Условием развития инновационного мышления является потенциальная знаниевая активность как одна из специфических природных особенностей человека и системообразующий фактор его феномена.

Следующая закономерность – обусловленность целей, содержания и способов подготовки педагогических кадров пониманием образования как открытой системы, целями опережающего развития образования, компетентностной модернизацией его содержания, новыми личностными составляющими его результата отражается принципами опережающего характера профессионального образования, открытости образования, сетевого взаимодействия.

Обоснуем наше понимание принципа *опережающего характера профессионального образования*. Идеи опережающего образования активно звучат в государственных документах, средствах массовой информации, научных публикациях. При этом можно выделить три уровня понимания опережающего образования. Собственно опережающее развитие образования по отношению к экономике (уровень страны), опережающее образование в аспекте подготовки кадров для развивающихся, инновационных отраслей производства (уровень региона), опережающее образование по отношению к потенциалу отдельной личности, ее способности к самореализации в жизни и профессии, саморазвитию, восприимчивости к новому (уровень личности). Все выделенные уровни можно рассматривать как взаимозависимые, поскольку стимулирование одного уровня опережающего образования влечет за собой позитивные сдвиги в другом. Рассматриваемый принцип направлен на реализацию прежде всего личностного уровня опережающего развития профессионального образования. Опережать – это значит быть способным к постоянному, целенаправленному и систематическому усвоению системы знаний, умений, навыков, ценностей, отношений, ориентаций, норм поведения, способов и форм общения [3]. В данном

понимании идеи опережающего образования анализировались Б. М. Бимбадом, Л. В. Занковым, С. Н. Лысенковой и др. в системе общего образования. С. Я. Батышев, В. М. Зуев, П. М. Новиков и др. обратились к аналогичным идеям в системе профессионального образования. Так, С. Я. Батышев отмечает: «Опережающее развитие личности, выражающееся в ее интеллектуальной и эмоциональной гибкости, в восприимчивости к новому, невозможно без значительного запаса общетеоретических и специальных знаний, без широкого научного кругозора. Его формирование означает приобщение человека ко всем духовным богатствам, к опыту открытий, познаний, общения, преобразующего труда» [1, с.392]. Понятно, что нельзя транслировать те знания, законы, закономерности, категории, которые еще не обоснованы, технологии, которые еще не созданы, но можно формировать активные способы получения, приращения и применения знаний, основанные на потенциальной знаниевой активности человека.

Таким образом, принцип опережающего характера профессионального образования предполагает ориентацию содержания образования, способов его усвоения и результата на развитие потенциала личности по овладению способами получения знаний, умениями по их приращению и творческому применению в новой деятельности, становление молодого педагога как профессионала.

Принцип *открытости образования* предполагает использование образовательных функций элементов социальной и культурной среды, включая вузовскую, совместимость социальной активности участников открытого образования с педагогической деятельностью, а также реализацию потенциальных возможностей имеющихся разнообразных доступных образовательных предложений, создаваемых образовательными, социокультурными, научными и иными учреждениями и сообществами. Особенностью современного профессионального образования является появление различных дополнительных образовательных услуг, включая услуги Интернета: образовательных программ, курсов, тренингов, семинаров, интенсивов, программ дистанционного обучения, кон-

ференций, мастер-классов, конкурсов, круглых столов и т.д. Кроме того, помимо основной образовательной программы часть студентов (их число растет с каждым годом) параллельно осваивает другую образовательную программу аналогичного либо иного уровня. Все это создает серьезный потенциал для выстраивания студентом собственной индивидуальной образовательной траектории, позволяет реализовать его частный запрос на образовательные услуги и способствует его более успешной адаптации. Однако для того, чтобы данный потенциал реализовался и действительно позволил выстроить и осуществить такую траекторию на уровне отдельной личности, необходимо иметь способ выбора и соорганизации различных образовательных предложений. Соответственно условиями реализации данного принципа являются сочетание формального, неформального и информального образования, тьютерская деятельность со стороны педагогического коллектива школ, преподавателей вузов.

Открытость как качественная характеристика образования предполагает наличие информационного (локальные сети, сеть Интернет), социального (социальные сети) и педагогического взаимодействия, способствующего созданию нового интеллектуального продукта, принадлежащего всем участникам совместной деятельности. Соответственно, следующим принципом, определяющим содержание и способы концепции становления панорамно-педагогического мышления студентов является принцип *сетевого взаимодействия*.

Внедрение новых информационных технологий поставило человечество перед фактом глобального перехода к сетевым механизмам познания окружающей действительности, которые пришли на смену системному способу овладения знаниями. Сетевое взаимодействие в литературе чаще всего рассматривается как система связей, позволяющих проектировать и представлять педагогическому сообществу инновационные модели образования и управления им; как способ деятельности по совместному использованию ресурсов. Для нас принцип сетевого взаимодействия представляет существенный интерес в связи с тем, что при таком способе взаимодействия главным является не столько

внимание к совершенствованию деятельности отдельных субъектов, сколько к улучшению их взаимодействия, связям между отдельными субъектами. Такое понимание принципа соответствует разрабатываемой идее успешной социально-профессиональной адаптации. Кроме того, отсутствие структурных подразделений внутри сетевого взаимодействия, работа профессиональными командами способствует преодолению рамок узких специальностей и профессиональных ролей; обеспечивает мобильность перегруппировки, краткосрочность существования, полноту действий, необходимых для достижения поставленных целей; предполагает использование так называемых «слабых» связей в управлении: частичное лидерство, аутсорсинг (использование внешних ресурсов); может рассматриваться как объединяющей, интеграционной механизм.

Обратимся к анализу внутренних закономерностей, отражающих сущность процесса социально-профессиональной адаптации молодых педагогов. Основанием для выделения закономерностей являются следующие методологические подходы: системно-целостный, синергетический, деятельностный, интегративный. С системно-целостным подходом связана закономерность, отражающая взаимосвязь между структурными компонентами и функциональной направленностью процесса социально-профессиональной адаптации молодых педагогов как целостности. Идеям синергетического подхода соответствует закономерность единства целого при относительной свободе его частей. С деятельностным подходом связаны закономерности, отражающие взаимосвязи между: методологическим, теоретическим и практическим видами профессиональной деятельности учителя; учебной, научной и рефлексивной деятельностью; учебными и обучающими действиями, направленными на открытие общего способа действия в рамках определенного класса задач. Интегративному подходу соответствуют закономерности единства межциклового (метапредметной), межпредметной (локальной) и внутриспредметной (точечной) интеграции; взаимосвязь формального, неформального и информального образования.

Принципы рассматриваются с позиции соответствия закономерностям и представляют собой следующую совокупность: принцип иерархичности познания; целостности объективного и субъективного; функциональности; принцип многомерного, множественного описания; принцип неопределенности; принцип предметной деятельности; единства теоретической и практической деятельности; единства внешней и внутренней деятельности; принцип рефлексивности.

Выделенные закономерности и принципы образуют теоретический фундамент, ядро концепции, обеспечивают ее научный статус и характеризуют специфику социально-профессиональной адаптации молодых педагогов через определение практических требований к ее реализации. Данные требования, а также механизмы, условия, средства и процедуры осуществления на практике обоснованных теоретических положений требуют своего дальнейшего обоснования и экспериментальной проверки.

Список литературы

1. Батышев С.Я. Методология прогнозирования профессионального образования // Профтехобразование России. Итоги XX века и прогнозы. В 2 т. М., 1999. Т. 1. С. 391–401.
2. Борулава Г. А. Методологические основы развития личности в системе высшего образования // Вестник практической психологии. №4(21). 2009. С.27-37.
3. Бим-Бад Б.М. Опережающее образование: теория и практика // Советская педагогика. № 6. 1988. С. 51–55.
4. Вербицкий А. А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения. М., 2004. 84 с.
5. Уайтхед А.Н. Избранные работы по философии. М.: Прогресс, 1990. 720 с.

6. Bodenhausen G.V., Wyer R.S. Social cognition and social reality: Information acquisition and use in the laboratory and the real world // Social information processing and survey methodology / Ed. by H.J. Hippler, N. Schwarz, S. Sudman. New York: Springer, 1987. P. 6-41.

References

1. Batyshev S.Ja. *Proftehhobrazovanie Rosssii. Itogi XX veka i prognozyj* [Vocational education in Russia. Results of XX century and forecasts]. Vol. 2. M., 1999. pp. 391-401.
2. Berulava G.A. *Vestnik prakticheskoy psihologii*, no.4 (2009): 27-37.
3. Bim-Bad B.M. *Sovetskaja pedagogika*, no. 6 (1988): 51-55.
4. Verbickij A.A. *Kompetentnostnyj podhod i teorija kontekstnogo obuchenija* [Competence-based approach and the theory of contextual learning]. M., 2004. 84 p.
5. Uajthed A.N. *Izbrannye raboty po filosofii* [Selected works on philosophy]. M.: Progress, 1990. 720 p.
6. Bodenhausen G.V., Wyer R.S. Social cognition and social reality: Information acquisition and use in the laboratory and the real world // Social information processing and survey methodology / Ed. by H.J. Hippler, N. Schwarz, S. Sudman. New York: Springer, 1987. P. 6-41.

ДАННЫЕ ОБ АВТОРАХ

Черкасова Ирина Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент

Тобольская государственная социально-педагогическая академия им. Д.И.Менделеева

улица Знаменского, 58, г. Тобольск, Тюменская область, Россия

irinka65@rambler.ru

Яркова Татьяна Анатольевна, доктор педагогических наук, зав. кафедрой

Тобольская государственная социально-педагогическая академия им. Д.И.Менделеева

улица Знаменского, 58, г. Тобольск, Тюменская область, Россия
vyarkov@rambler.ru

DATA ABOUT THE AUTHORS

Cherkasova Irina Ivanovna, candidate of Pedagogical Sciences, assistant professor

Tobolsk State Pedagogical Academy named after D.I.Mendeleev
58, Znamensky St., Tobolsk, Tyumen region, Russia
irinka65@rambler.ru

Yarkova Tatyana Anatolyevna, Doctor of Pedagogical Science, head of a chair

Tobolsk State Pedagogical Academy named after D.I.Mendeleev
58, Znamensky St., Tobolsk, Tyumen region, Russia
vyarkov@rambler.ru