

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ВОПРОСУ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Н.Г. Жарких, кандидат психологических наук, доцент,
кафедра социальной психологии и акмеологии,
Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева,
С.С. Костыря, кандидат психологических наук, доцент,
кафедра прикладной психологии,
Государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования Московской области
«Технологический университет» («МГОТУ»), г. Королёв, Россия

В статье анализируется содержание понятия «профессиональное развитие» личности с позиции сущности, содержания, условий и факторов педагогической деятельности. Сравниваются различные концепции профессионального развития педагога в зарубежных и отечественных исследованиях.

Развитие личности, профессиональное развитие педагога, педагогические технологии.

THEORETICAL APPROACHES TO THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS IN THE MODERNIZATION OF EDUCATION

N.G. Zharkih, Candidate of psychological sciences, associate professor,
Department of Social Psychology and Acmeology,
Oryol State University. I.S. Turgenev,
S.S. Kostyrya, Candidate of psychological sciences, associate professor,
Department of Applied Psychology,
State Budget Educational Institution of Higher Education of the Moscow Region «Technological University» («MGOTU»), Korolev, Russia

The article analyzes the content of the concept of "professional development" of the individual from the perspective of the essence, content, conditions and factors of pedagogical activity. Various concepts of professional development of the teacher in foreign and domestic researches are compared.

Personality development, professional development of the teacher, pedagogical technologies.

Государственная политика в системе образования определила основные направления модернизации – системные изменения как в деятельности образовательных организаций, так и педагогических работников. Новая парадигма образования ставит в центр проблемы человека, его индивидуальность, неповторимость, возможности его развития, акцентирует внимание на создании условий для всестороннего и постоянного развития личности. Раскрывая суть происходящих преобразований, А.Г. Асмолов отмечает, что образованию присуще «построение ... такой организации жизни, которая помогла бы каждому человеку найти себя». Происходит не только и не столько преобразование педагогического метода или технологии обучения, сколько преобразование жизни растущего и обучающегося ребенка через введение вариативности образования, расширение возможностей компетентного выбора личностью жизненного пути и саморазвития.

Ключевая роль в реализации происходящих перемен несомненно принадлежит педагогу. Это неоднократно подчеркивается в различных правовых документах. В Национальной доктрине

образования в РФ, утвержденной Постановлением правительства в 2000 г. и рассчитанной на период до 2025 г., говорится о том, что «к одной из основных целей и задач образования относится подготовка высокообразованных людей и высококвалифицированных специалистов, способных к профессиональному росту и профессиональной мобильности в условиях информатизации общества и развития новых наукоемких технологий» [16]. Также Статья 48 «Обязанности и ответственность педагогических работников» Федерального закона «Об образовании в РФ» гласит, что «педагогические работники обязаны осуществлять свою деятельность на высоком профессиональном уровне, обеспечивать в полном объеме реализацию преподаваемых учебных дисциплин, предметов, в соответствии с утвержденной программой...» [21]. В Профессиональном стандарте педагога, раскрывающем основные трудовые функции педагога, подробно изложена развивающая деятельность педагога и необходимые умения, которыми педагог должен обладать. В числе основных рассматривается умение разрабатывать и реализовывать индивидуальные образовательные маршруты, индивидуальные программы развития и индивидуально-ориентированные программы с учетом личностных и возрастных особенностей обучающихся [17]. Все это ставит перед учителем новые задачи: он должен подготовить не просто специалистов, владеющих некоторой совокупностью опыта, накопленного предыдущими поколениями, а прежде всего готовых к встрече с новым и неизвестным, к осуществлению исследовательской деятельности, к постоянному деятельному самосовершенствованию и самообновлению. По нашему мнению, достижение этих задач возможно при соблюдении двух условий. Во-первых, внедрение в систему образования инновационных образовательных технологий, как необходимого инструментария современного педагога.

Проблема образовательных (педагогических) технологий активно разрабатывается в трудах Е.П. Белозерцева, В.П. Беспалько, Е.В. Бондаревской, С.К. Бондыревой, Б.С. Гершунского, С.И. Гессен, М.П. Горчаковой-Сибирской, В.И. Горовой, В.В. Давыдова, З.З. Кириковой, Е.А. Крюковой, М.М. Левиной, О.Е. Ломакиной, Н.Д. Никандрова, А.М. Новикова, Е.И. Машбиц, В.М. Монахова, В.Ю. Питюкова, В.М. Полонского, С.Д. Полякова, А.Я. Савельева, Г.К. Селевко, И.Б. Сенновского, В.В. Серикова, В.П. Симонова, В.А. Сластенина, Ю.Г. Татур, Н.Ф. Талызиной, П.И. Третьякова, Д.И. Фельдштейна и др. Достаточно полный обзор определения данного понятия и содержания современных образовательных технологий был проведен Г.К. Селевко [19]. В современной педагогике существуют различные точки зрения в отношении понимания его сущности. Приведем лишь некоторые из них.

С точки зрения В.П. Беспалько, педагогическая технология – это содержательная техника реализации учебного процесса [6]. По мнению И.П. Волкова, это описание процесса достижения планируемых результатов обучения [8].

В.М. Монахов трактует это понятие как продуманную во всех деталях модель современной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для учащихся и учителя [15].

Однако, несмотря на разнообразие трактовок, можно отметить, что в основе понимания педагогической технологии лежит идея полной управляемости образовательным процессом, возможности его проектирования и рефлексивного осмысления каждого этапа.

Для эффективной организации взаимодействия в процессе образования, бесспорно, необходимо учитывать особенности разнообразных педагогических образовательных технологий. Однако специфика современного образования акцентирует внимание на применении инновационных технологий как инструменте, с помощью которого новая образовательная парадигма может быть претворена в жизнь. Это технологии личностно-ориентированного, развивающего характера, которые позволяют строить учебный процесс с опорой на потенциальные возможности человека и их реализацию. Они позволяют развивать механизмы инновационной деятельности, подготавливая человека к жизни в постоянно меняющемся мире. Важность использования личностно-ориентированных технологий в образовательном процессе

обсуждалась в научных трудах А.А.Вербницкого, Т.Ф. Гуровой, В.И. Качуровского, Е.А. Крюковой, В.М. Монахова, В.В. Серикова и др.

Во-вторых, готовность самого педагога к осуществлению эффективной инновационно-образовательной деятельности. В этой связи актуализируется проблема непрерывного профессионального развития и саморазвития педагога, уровень профессионализма которого будет детерминировать качество образования в целом. В Стратегии инновационного развития РФ на период до 2020 г. неоднократно подчеркивается приоритетность образования в течение всей жизни человека [20]. Также, в последнее время в отечественной психологии все большее значение приобретает концепция «неограниченного развития» Б.Г. Ананьева, Л.И. Анцыферовой, А.В. Брушлинского, И.С. Кона, К.К. Платонова, А.В. Толстых и др., по нашему мнению, актуальной для современной социально-образовательной ситуации, согласно которой развитие представляет собой эволюционно-инволюционное поступательное движение, не прекращающееся до момента окончания самой жизни [1]. Это позволяет предположить, что если развитие человека продолжается в течение всей его жизни, то, профессиональное развитие педагога также не может ограничиваться ни возрастными, ни временными показателями. Поэтому система обучения педагога как на этапе вузовской подготовки, так и совершенствования последипломного образования, должна отвечать перспективам профессионального развития педагога с учетом личностных и профессиональных потребностей на всем этапе профессиональной деятельности.

Проблема профессионального развития носит междисциплинарный характер и является одной из центральных проблем современной психологии труда, психологии профессий, акмеологии и др. Говоря о развитии человека, различают физическое развитие, физиологическое развитие, психическое развитие, социальное развитие и духовное развитие [3]. Количественные и качественные изменения, происходящие у взрослого человека в каждой из перечисленных областей, безусловно, отражаются на его профессиональной деятельности, но главными, определяющими будут положительные изменения, происходящие в духовной (Бергсон А., Иванов В.И., Котова И.Б., Ничипоров Б.В., Цукерман Г.А. и Б.М. Мастеров, Чудновский В.Э., Шиянов В.Н. и др.), когнитивно-познавательной (Бернс Р., Гроф С., Котова И.Б., Пиаже Ж., Фридман Л.М. и Кулагина И.Ю. и др.), эмоционально-волевой (Петровский А.В., Рейновский Я., Фридман Л.М. и Кулагина И.Ю., Цукерман Г.А. и Б.М. Мастеров и др.); мотивационно-потребностной (Адлер А., Василюк Ф.Е., Столин В.В., Фейдимен Дж. и Р. Фрейгер и др.), действенно-практической (Абульханова-Славская К.А., Дизель П.М. и Мак-Кинли Раньян У., Леонтьев А.Н., Петровский А.В. и др.) и межличностно-социальной (Берн Э., Журавлев В.И., Коломинский Я.Л., Мясищев В.Н. и др.) сферах личности. Исходя из этого, профессиональное развитие можно рассматривать как процесс качественных и количественных изменений, происходящий в различных профессионально-значимых структурах личности, результатом которого являются положительные изменения в профессиональной деятельности и сознании человека. Соглашаясь с позицией Л.В. Мозгарева, качественные изменения будем понимать как новообразования в профессионально-значимых структурах личности, а количественные изменения – как положительные «приращения» уже существующих профессиональных характеристик личности, которые, бесспорно, будут задавать положительный вектор развития профессиональной деятельности, повышать ее эффективность [15]. Проблема профессионального развития человека по сути является решением более широкого проблемного поля, обозначаемого как соотношение личности и профессии. В.Н. Дружинин отмечает, что на сегодняшний день существует две альтернативных точки зрения на это взаимодействие. Первая – отрицание влияния профессии на личность. Сторонники этого подхода утверждают изначальную «профессиональность» человека, т.е. выбрав профессию, человек не изменяется в процессе ее освоения и выполнения трудовых функций. В частности, Парсонс считал, что для правильного выбора профессии индивиду необходимо иметь ясное представление о себе и своих способностях, а также о требованиях, предъявляемых к нему профессией, и возможностях реализации поставленных целей. Механизм выбора профессии заключался в установлении соответствия между требованиями профессии и

способностями личности. Если в ходе выполнения деятельности обнаруживалось несоответствие вышеназванных компонентов, человек менял свою профессию [27]. По нашему мнению, данный подход можно назвать механистическим, поскольку он отрицает субъективную активность личности, ее право на самостоятельное определение своего профессионального пути. Он ставит под сомнение возможность развития человека в профессии, следовательно, существование профессионального развития.

Вторая точка зрения – признание факта влияния профессии на личность. Она характерна для большинства зарубежных исследователей и является общепринятой в отечественной психологии (Абульханова-Славская К.А., Климов Е.А., Кудрявцев Т.В., Поваренков Ю.П., Шадриков В.Д.). Она постулирует человека как активного субъекта жизнедеятельности в разных социальных сферах, способного осуществлять самостоятельный профессиональный выбор, развиваться и изменяться в процессе освоения профессии. Следовательно, данный подход не отрицает профессиональное развитие.

В понятии «профессиональное развитие» заключена сущность взаимодействия человека с профессией. Профессия – это особая форма социальной организации человека в обществе. В Психологическом словаре профессия определяется как «необходимая для общества, социально ценная и ограниченная вследствие разделения труда область приложения физических и духовных сил человека, дающая ему возможность получать взамен затраченного труда необходимые средства его существования и развития» [18]. Е.А. Климов уточняет, что профессия – это деятельность, область проявления личности и исторически развивающаяся система, «это система профессиональных задач, форм и видов профессиональной деятельности, профессиональных особенностей личности, могущих обеспечить удовлетворение потребностей общества в достижении нужного обществу значимого результата, продукта» [12]. Таким образом, человек и профессия носят взаимосвязанный и взаимообуславливающий характер, что определяет развитие каждой стороны, а профессиональное развитие, на наш взгляд, – это мера, определяющая характер и результативность этого взаимодействия.

В зарубежной науке интерес к проблеме профессионального развития возник впервые в рамках профессиональной психологии. Сначала он был обусловлен в первую очередь задачами повышения производительности труда, эффективности производства в целом, но затем все в большей степени происходила гуманизация этой области психологии, благодаря появлению новых психологических теорий личности. Необходимо отметить, что большинство западных исследователей вместо понятия «профессиональное развитие» оперируют понятием «карьера» (career), которое обозначается ими, как «жизненная карьера», «ключевые моменты карьеры», «модели (типы) карьеры», «развитие карьеры», «выбор карьеры». Дж. ван Маанен утверждает, что каждый человек в современном обществе делает какую-то карьеру, «блестящую или жалкую», «успешную или несчастную» [41]. Норвежские исследовательницы К. Skrede, К. Sornes считают, что понятие карьера нужно понимать в двух смыслах: как социальную модель продвижения по работе, имеющую общественные ограничения, и как историю жизненного пути человека.

Большинство из них, по мнению И.М. Кондакова и А.В. Сухарева, может быть отнесено к пяти основным направлениям [13]. Первое – дифференциально-диагностическое направление. Концепции профессионального развития, относящиеся к данному направлению, базируются на достижениях дифференциальной психологии в области психометрии. За основу были положены следующие положения, сформулированные Ф. Парсонсом: а) каждый человек по своим индивидуальным качествам, прежде всего по профессионально значимым способностям, наиболее оптимально подходит к единственной профессии; б) профессиональная успешность и удовлетворенность профессией обусловлены степенью соответствия индивидуальных качеств и требований профессии; в) профессиональный выбор является, в сущности, сознательным и рациональным процессом, в котором или сам индивид, или профконсультант определяет индивидуальную диспозицию психологических или физических качеств и соотносит ее с уже имеющимися диспозициями требований различных профессий [37]. В первых концепциях

профессионального развития профессиональная успешность человека определялась измерением показателей элементарных психических реакций (Г. Мюнстерберг), позже ее стали связывать с индивидуальными личностными качествами человека – способностями и интересами [25].

Среди недостатков данного направления исследований профессионального развития И.М. Кондаков и А.В. Сухарев отмечают ненадежность прогноза в связи с изменчивостью личностных структур человека и профессиональных требований в условиях интенсивного развития мировой экономики (начало XX в.), игнорирование того факта, что человек на протяжении почти всей жизни сталкивается с профессиональным миром, причем в разной форме, а не ограничивается открытием той профессии, для которой он «избран» [13]. Также хотелось бы отметить, что в концепциях данного типа внимание акцентируется на профессиональную пригодность, тогда как процесс развития человека в профессии не актуализирован вовсе.

Второе – психодинамическое направление. Исходным основанием концепций, принадлежащих данному направлению, является положения о том, что центральная роль в выборе профессии и профессиональной жизни в целом принадлежит различным формам потребностей, от витальных инстинктов до комплексных психодинамических механизмов и структурно-личностных инстанций. Начиная с работ З.Фрейда, профессиональная деятельность понималась как форма удовлетворения ранних детских инстинктивных потребностей, а профессиональный выбор – как процесс сублимации. У. Мозер определил четыре формы замещающей деятельности, которые могут проявляться у человека в ситуации профессионального самоопределения, и послужить основанием для формирования определенного типа профессионального развития [32]. В теории Е. Бордина тип профессионального развития представлен как результат символического удовлетворения потребностей в предметах той или иной профессиональной деятельности [24]. В теории профессионального развития Э. Роу профессиональный выбор также связан с удовлетворением потребностей. Содержание потребностей обусловлено ранней атмосферой родительского дома и воспитательным стилем родителей, которые через удовлетворение или фрустрацию первичных потребностей формируют индивидуальную потребностную структуру, в частности профессиональные ориентации и специальные способности. Автор отмечает, что потребности, недостаточно удовлетворяемые на более ранних стадиях развития индивида, приводят к появлению в дальнейшем доминирующих мотивов, проявляющихся в способе жизни и профессиональном поведении. Не сама потребность, а отношение к ней, которое задается спецификой родительского общения с ребенком, определяет тип ориентации профессиональных интересов человека [35].

Соглашаясь с мнением И.М. Кондакова и А.В. Сухарева, необходимо отметить, что в данных теориях происходит сужение понимания профессионального развития человека, игнорируется его личностная активность и, что существенно, не учитывается влияние других факторов формирования профессиональных интересов [13].

Третье – теории решений. В концепциях этого направления внимание сфокусировано на изучение процесса выбора профессии. Профессиональный выбор рассматривается как постепенно разворачивающийся процесс принятия решения, в ходе которого человек осуществляет детальный когнитивный и мотивационный анализ различных профессиональных альтернатив, сравнивая их между собой в аспекте ожидаемого успеха, по разным критериям: значимость профессионального события, вероятность его наступления, возможность неблагоприятного исхода, готовность к риску и т.п. [37]. При этом если в более ранних теориях индивидуальность человека практически не учитывалась (Х. Томэ и Г. Рис, П. Циллер), то позже ей начинают уделять должное внимание, предметом изучения становится субъективная значимость профессионального выбора, престижность выбираемой профессии для человека, уровень профессиональных притязаний, реалистичность профессиональных установок и др.

Д. Тидеман и О'Хара в описании профессионального выбора включили понятие Я-концепции, что, по мнению И.М. Кондакова и А.В. Сухарева, позволяет рассматривать их теорию и в контексте теории развития. Профессиональное развитие человека представлено

последовательным изменением профессиональных позиций, выбор которых осуществляется по средством процесса принятия решения, на основе собственных предпочтений с учетом специфики нового контекста профессиональной ситуации и прогнозирования возможных исходов для себя [37].

Несмотря на попытки исследователей данного направления ввести личностный фактор в описание процесса профессионального выбора, но все-таки, следуя точке зрения И.М. Кондакова и А.В. Сухарева, хочется отметить их ограниченность из-за отсутствия целостного представления о процессе профессионального выбора. В частности, не исследована роль таких факторов, как родительские установки и отношение, влияние социального окружения, профессиональные способности, которые, бесспорно, значимы для обсуждения этой актуальной проблемы [13].

Четвертое – теории развития. Отличительной особенностью концепций профессионального развития данного направления является их практико-педагогическая ориентированность. Один из первых исследователей данного направления – Э. Гинцберг – определял профессиональный выбор как длительный, необратимый процесс взаимосвязанных решений на основе нахождения компромисса между внешними и внутренними факторами. Принятие решений, по мнению автора, зависит от способности ребенка к идентификации со взрослым как представителем данной профессии, от выраженности ориентаций на непосредственное удовольствие и производственный труд [37]. Анализ работы Э. Гинцберга позволил И.М. Кондакову и А.В. Сухареву представить профессиональное развитие как «последовательность качественно специфических фаз, где разделительным критерием выступает содержание и форма перевода индивидуальных импульсов в профессиональные желания» [13].

Наиболее обоснованной и проработанной теорией в данном направлении является концепция профессионального развития Д. Сьюпера, получившая большую популярность за рубежом. Основные положения теории профессионального развития Д. Сьюпера сводятся к следующему:

- люди характеризуются их способностями, интересами и свойствами личности;
- каждый человек подходит к ряду профессий, а профессия – к ряду индивидов;
- в зависимости от времени и опыта меняются как объективные, так и субъективные условия профессионального развития, что обуславливает множественный профессиональный выбор;
- профессиональное развитие имеет ряд последовательных стадий;
- особенности карьерного развития определяются социально-экономическим уровнем родителей, свойствами индивида, его профессиональными возможностями и т.д.;
- на разных стадиях развитием можно управлять, с одной стороны, способствуя формированию у индивида интересов и способностей и, с другой, поддерживая индивида в его стремлении «попробовать» различные профессии»;
- профессиональное развитие состоит в развитии и реализации Я-концепции;
- взаимодействие Я – концепции и реальности происходит при проигрывании и исполнении профессиональных ролей, например, в фантазии, в беседе с профконсультантом или в реальной жизни;
- удовлетворенность работой зависит от того, в какой мере индивид находит адекватные возможности для реализации своих способностей и интересов [13].

Создав модель ступенчатого профессионального развития, Д. Сьюпер вводит понятие профессиональной зрелости личности, как показатель соответствия поведения человека задачам профессионального развития на каждой стадии [40].

Пятое – типологическое направление. Здесь профессиональное развитие понимается как процесс, состоящий из трех взаимосвязанных действий: сначала индивид самостоятельно

определяет личностный тип, к которому он относится, потом подбирает подходящую ему профессиональную сферу, а затем находит квалификационный уровень этой профессиональной сферы, отталкиваясь от развития интеллекта и самооценки. Главное внимание в типологических теориях уделяется описанию личностных типов. Ярким примером такой теории является концепция Д. Холланда, в которой личностные типы представлены как комплексная ориентация личности. К теории выбора карьеры Дж. Холланда примыкает теория «приспособления к работе» («Work Adjustment Theory»), предложенная R. Davis, L. Lofquist. Согласно этой теории предполагается, что существует жесткое соответствие между типом личностных особенностей человека и выбором типов деятельности и карьеры. Ведущим понятием в рамках теории приспособления к работе является подкрепление (reinforcement), то есть профессиональный опыт, который работник стремится получить, опираясь на свои личностные особенности. Видимо, сюда же можно отнести и личностно-профессиональную типологию, основанную на опроснике И. Майерс-Бригс [7].

По нашему мнению, такой подход больше всего напоминает описание механизма профессионального самоопределения человека на этапе осуществления профессионального выбора, между тем профессиональное развитие – это процесс, который необходимо рассматривать в более широком контексте.

Другой подход анализа концепций профессионального (карьерного) развития заложен в работах М.А. Бендюкова. В соответствии с разными типами общественного развития, автор выделил два типа теорий: индустриальные и постиндустриальные концепции. Большинство концепций зарубежных исследователей, в том числе рассмотренных выше, он предлагает относить к индустриальному типу. В качестве недостатков «индустриальных» теорий автор, опираясь на работы А. Колина и Р. Янга, отмечает: отсутствие четкости в понятийном аппарате, большинство моделей носит характер нормативных, устойчивых, предполагают постоянный рост общественного положения и профессиональной роли в течение всей активной жизни, что характерно далеко не для всех социальных групп и этнических общностей; акцент сделан на индивидуальные особенности людей, тогда как внешние факторы учитываются недостаточно; чаще всего в них человек рассматривается не как действующий субъект профессионального развития, а как сторонний наблюдатель, поскольку критерием успешности выступает внешняя цель, а не субъективное переживание успешности-неуспешности карьеры [4].

Таким образом, данные теории не учитывают ключевых моментов рыночной экономики, а, следовательно, теоретические разработки проблемы профессионального развития не соответствуют новой трудовой реальности.

Рассуждая о постиндустриальных концепциях профессионального развития, автор констатирует отсутствие детально проработанных обобщающих теорий на сегодняшний день и наличие большого интереса зарубежных исследователей к разработке критериев, которым они должны соответствовать. Обозначим наиболее важные [4]:

1. Нелинейность профессионального развития – критика сфокусирована на положениях, касающихся именно концепта «развитие». Ставится под сомнение существование нормативности, непрерывности и детерминизма развития в новой общественно-экономической формации [2].

2. Пластичность в отношениях «человек-труд» – трудовая жизнь человека находится в непрерывном процессе изменений, человек всегда находится в ситуации многовариантного выбора средств достижения профессиональной цели. Временная перспектива профессионального развития и карьеры пластична и неясна самому субъекту развития [31].

3. Конструктивизм профессионального развития – в профессиональном развитии акцент должен быть сделан на конструировании моделей мышления и действий человека, а собственно развитие рассматриваться как результат изучения и

нового толкования своей жизни, обогащения опыта и придания жизни новых значений [23].

4. Стадии карьерного роста – карьера не может рассматриваться в терминах стадий из-за изменения специфики жизни людей: совпадение по времени учебы и работы, новая структура профессий, не предполагающая долгого пребывания индивида в одной и той же профессии, необходимость выбора и переобучения, безработица и т.п. [22].

5. Монокультурность и контекстуальность – современные теории профессионального развития должны быть монокультурными, учитывающими особенности разных социальных и этнических групп, их историческую и социально-культурную специфику [34].

6. Профессиональное развитие как открытая система – трудовая жизнь неспособна к постановке нормативных задач развития. Ключевые, важные для человека события жизни должны рассматриваться как ненормативные [31].

7. Профессиональное развитие как субъективная интерпретация – изучение особенностей личностного восприятия карьеры существенно расширяет содержание концепта «профессиональное развитие» [23].

8. В качестве наиболее подходящей по данным критерием М.А. Бендюков называет концепцию поливариативной карьеры D. Hall, F. Marvis, согласно которой современная карьера определяется как совокупность всех ситуаций реализованного выбора векторов профессионального и должностного продвижения. При этом карьера как процесс управляется субъектом, причем критерием успешности оказывается субъективное значение – осознание своей успешности. Иными словами, концепция поливариативной карьеры отдает приоритет индивидуальным (в основном, когнитивным и оценочным) факторам, которые позволяют человеку эффективно адаптироваться и развиваться в условиях ненормативных жизненных событий и нелинейных выборов [4].

Подход М.А. Бендюкова к классификации теорий зарубежных исследователей, бесспорно, можно отнести к инновационному, актуальному для современного этапа развития общества. Выделенные критерии можно рассматривать как концептуальные положения, использование которых открывает перспективы для создания новых моделей профессионального развития как в зарубежной, так и отечественной науке.

Главенствующая роль мотивации в профессиональном развитии педагога отмечена в трудах и других зарубежных авторов (J. Ottoson, R.T. Stout и др.). Так R.T. Stout говорит о четырех видах мотивации учителей в профессиональном развитии, считает, что сильная мотивация педагога может нивелировать факторы, которые не поддерживают изменения [39].

J. Ottoson сравнивает мотивацию с ключом, открывающим эффективное профессиональное развитие педагога. При этом в числе не менее важных факторов называет образовательные (владение профессиональными умениями и методами обучения), инновационные (современные практики и стратегии) и поддерживающие (сотрудничество с коллегами, социальными партнерами) и т.д. [33].

Таким образом, проблема профессионального развития актуальна для зарубежных исследователей. Она представлена как многогранный феномен, требующий дальнейшего изучения в связи с изменениями, происходящими в обществе. Поиск факторов эффективного профессионального развития, безусловно, важен для разработки новых подходов к организации непрерывного профессионального развития педагогов.

Литература

1. Анцыферова Л.И. Психология формирования и развития личности // М.: Наука. 1981. 366 с.

2. Ахола Т., Фурман Б. Краткосрочная позитивная психотерапия. (Терапия фокусирования на решения) // СПб.: Речь. 2000. 216 с.
3. Безрукова В.С. Педагогика: Учеб. для инж.-пед. спец // Екатеринбург: Изд-во Свердловского инж.-пед. ин-та. 1993. 320 с.
4. Бендюков М.А. Психология профессионального развития в условиях рынка труда (теоретический анализ) // Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И.Герцена. 2006. N 7(17): Психолого-педагогические науки (педагогика, психология, теория и методика обучения). С.65-78.
5. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания // М.: Медиум. 1995. 323 с.
6. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии // М.: Изд-во Педагогика. 1989. 192 с.
7. Борисова Е.М. О роли профессиональной деятельности в формировании личности // Психология формирования и развития личности / Отв. ред. Л.И. Анцыферова // М.: Наука. 1981. С.159-176.
8. Волков И.П. Много ли в школе талантов? // М. Знание. 1989. 80 с.
9. Джерджен К.Дж. Социальный конструкционизм: знание и практика: Сб. статей / Пер. с англ. А. М. Корбута / Под общ. ред. А. А. Полонникова // Минск: БГУ. 2003. 232 с.
10. Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках // М.: Арена, 1994. 223 с.
11. Климов Е.А. Психология профессионала // М.: Изд-во «Институт практической психологии». Воронеж: НПО «МОДЭК». 1996. 400 с.
12. Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Коэволюция: человек как соучастник коэволюционных процессов // Устойчивое развитие: наука и практика. 2002. № 1. С.5–18.
13. Кондаков И.М., Сухарев А.В. Методологические основания зарубежных теорий профессионального развития // Вопросы психологии. 1989. №5. С.158-164.
14. Лихачев Б.Т. Педагогика. Курс лекций // М.: Владос. 2010. 647 с.
15. Мозгарев Л.В. Условия профессионального развития педагогов в системе повышения квалификации: дисс. к. пед. наук: 13.00.08 // Воронеж. 2001. 202 с.
16. Постановление правительства РФ от 4.10.2000 г. №751 г. Москва «О национальной доктрине образования в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.rg.ru/2000/10/11/doktrina-dok.html>.
17. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 N 544н (ред. от 05.08.2016) «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (Зарегистрировано в Минюсте России 06.12.2013 N 30550) [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://rg.ru/2013/12/18/pedagog-dok.html>
18. Психология. Словарь / Под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского // М.: Политиздат. 1990. 494 с.
19. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: учеб. Пособие // М.: Народное образование, 1998. 256 с.
20. Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 г. от 08 декабря 2011 года №2227-р [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://rg.ru/pril/63/14/41/2227_strategiia.doc
21. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (с изменениями и дополнениями)
22. Aittola T. Uuden opiskelijatyypin synty. Jyvaskylan yliopisto: Jyvaskyla Studies in Education. Psychology and Sosial Research, n-o 93. 1992.
23. Argyris C., Putnam R. & McLain Smith D. Action science. San Francisco: Jossey-Bass. 1985.
24. Bordin E. S. Research strategies in psychotherapy. N. Y., 1974. 272 p.

25. Borgen F. H. Megatrends and milestones in vocational behavior: A 20 year counseling psychology retrospective // *Journal of Vocational Behavior* 39: 263–290. 1991.
26. Collin A. & Young R. New Directions for Theories of Career Human Relations. Volume 39. Number 9. 1986. P. 837–353.
27. Crites S. *The vocational choice*. – N.Y., 1964.
28. Guskey T.R., & Sparks D. Exploring the Relationship between Staff Development and Improvements in Student Learning. *Journal of Staff Development*, 1996, 17, 34-38.
29. Huteau M. Comment analyser et évaluer les interventions éducatives afin d'améliorer leur efficacité? *Orientation Scolaire et Professionnelle* 17: 125–141 1988.
30. Jones G.R. Socialization tactics, self-efficacy, and newcomers' adjustment to organizations. *Academy of Management Journal*, 1986, 29, 262-279.
31. Keskinen, A. & Vahamottonen T., Parrila R. A conceptual framework for developing an activitybased approach to career counselling *International Journal for the Advancement of Counselling* 17: 19–34, 1994.
32. Moser U. Zur psychoanalytischen Theorie der Berufswahl: Sublimierung, Identifizierung und berufliche Identität // *Psychologie. Schweizerische Zeitschrift für Psychologie*. 1963. N 1. S. 1-18.
33. Ottoson J. After the applause: Exploring multiple influences on application following an adult education program. *Adult Education Quarterly*, 1997, 47(2), 92-107.
34. Richardson M.S. Work in People's Lives: A Location for Counseling Psychologists. *Journal of Counseling Psychology*. 1993. Vol. 40. № 4. C. 425-433.
35. Roe A., Siegelman M. *The origin of interests*. Washington: APGA, 1969. 98 p.
36. Ross J.A. The impact of an inservice to promote cooperative learning on the stability of teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 1994, 10, 381-394.
37. Siefert K. H. Theorien der Berufswahl um der beruflichen Entwicklung // Seifert K.H. Eckhardt H.H., Jaide W. *Handbuch der Berufspsychologie*. Göttingen, 1977. S. 173-279.
38. Sparks D. Beginning with the end in mind. *School Team Innovator*, 1995, 1(1), 74.
39. Stout R.T. Staff development policy: Fuzzy choices in an imperfect market. *Education Policy Analysis Archives*, 4(2). Retrieved March 31, 2009.
40. Super D.E. Theory of vocational development. – *J. Amer. Psychol.*, 1953, V. 8. №5.
41. Хярюнен Ю. Обучение и профессиональная карьера. Развитие и точка зрения на карьеру. Papers of expert course Approaches and methods of organizing and practicing careers counselling in various contexts. Moscow-Helsinki 10-26 January 1996. C. 9.