

НАУЧНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ СИСТЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ КАДРОВ

1(10)2012



НАУЧНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ СИСТЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ КАДРОВ



научно-теоретический журнал

1(10)2012





НАУЧНОЕ
ОБЕСПЕЧЕНИЕ
СИСТЕМЫ
ПОВЫШЕНИЯ
КВАЛИФИКАЦИИ
КАДРОВ

**Научно-теоретический журнал
1(10)/2012**



SCIENTIFIC
SUPPORT
OF A SYSTEM
OF ADVANCED
TRAINING

Scientific and theoretical journal
1(10)/2012

Главный редактор: В.Н. Кеспиков, доктор педагогических наук, Заслуженный учитель РФ

Заместитель главного редактора: Д.Ф. Ильясов, доктор педагогических наук

Редакционная коллегия:

Беленцов С.И., доктор педагогических наук

Дочкин С.А., доктор педагогических наук

Едакова И.Б., кандидат педагогических наук,
Заслуженный учитель РФ

Занина Л.В., доктор педагогических наук

Казакова Г.М., доктор культурологии

Кисляков А.В., кандидат педагогических наук

Криволапова Н.А., доктор педагогических наук

Кузнецов В.М., кандидат исторических наук

Максимова В.Н., доктор педагогических наук

Маркова Н.Г., доктор педагогических наук

Милюанова Н.Г., доктор педагогических наук

Никитина И.М., кандидат педагогических наук

Обоскалов А.Г., кандидат педагогических наук,
Отличник народного просвещения

Резанович И.В., доктор педагогических наук

Рубина Л.Я., доктор философских наук

Самсонова Н.В., доктор педагогических наук

Семиздралова О.А., кандидат психологических наук

Солодкова М.И., Отличник народного просвещения

Тараданов А.А., доктор социологических наук

Щербаков А.В., кандидат педагогических наук

Яковлева Г.В., кандидат педагогических наук

Ярычев Н.У., доктор педагогических наук

НАУЧНОЕ
ОБЕСПЕЧЕНИЕ
СИСТЕМЫ
ПОВЫШЕНИЯ
КВАЛИФИКАЦИИ
КАДРОВ

Научно-теоретический журнал
1(10)/2012

Редакционно-издательская группа:

Обжорин А.М.

Балабанова Т.М.

Федоров П.В.

Журнал зарегистрирован в Париже в Международном регистрационном каталоге
Перепечатка материалов из журнала допускается только по согласованию с редакцией

Ссылка на журнал обязательна.
Периодичность издания 4 номера в год.

ISSN 2076-8907

Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС 77-38201
от 26.09.09г.

Адрес редакции:

454091, г. Челябинск, ул. Красноармейская, 88, ГОУ ДПО

«Челябинский институт переподготовки и повышения
квалификации работников образования».

<http://www.ipk74.ru>, e-mail: ipk_journal@mail.ru

© Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров, 2012

Chief editor : V.N. Kespikov, Doctor of Pedagogy, Honored teacher of Russia

Deputy chief editor: D.F. Ilyasov, Doctor of Pedagogy

Editorial board:

Belentsov S.I., Doctor of Pedagogy
Dochkin S.A., Doctor of Pedagogy
Edakova I.B., Candidate of Pedagogy,
Honored teacher of Russia
Zanina L.V., Doctor of Pedagogy
Kazakova G.M., Doctor of Cultural Studies
Kisliakov A.V., Candidate of Pedagogy
Krivolapova N.A., Doctor of Pedagogy
Kuznetsov V.M., Candidate of History
Maksimova V.N., Doctor of Pedagogy
Markova N.G., Doctor of Pedagogy
Milovanova N.G., Doctor of Pedagogy
Nikitina I.M., Candidate of Pedagogy
Oboskalov A.G., Candidate of Pedagogy,
Excellent of Public Education
Rezanovich I.V., Doctor of Pedagogy
Rubina L.Y., Doctor of Philosophy
Samsonova N.V., Doctor of Pedagogy
Semizdralova O.A., Candidate of Psychology
Solodkova M.I., Excellent of Public Education
Taradanov A.A., Doctor of Sociology
Sherbakov A.B., Candidate of Pedagogy
Yakovleva G.V., Candidate of Pedagogy
Yarychev N.U., Doctor of Pedagogy

SCIENTIFIC
SUPPORT
OF A SYSTEM
OF ADVANCED
TRAINING

**Scientific and theoretical journal
1(10)/2012**

Editorial and Publishing group:

Obzhorin A.M.
Balabanova T.N.
Fedorov P.V.

The journal is registered in the Paris international transaction directory
Reprinting material from the journal is allowed only in agreement with the editorial
Link to the journal is required.
Publication frequency is 4 issues per year.

ISSN 2076-8907

Certificate of registration of the media SP № ФС 77-38201
26.09.09.

Editorial:

454091, Chelyabinsk, Krasnoarmeyskaya st, 88,
«The Chelyabinsk Institute of Retraining
and Improvement of professional skill of Educators», r. 203.
<http://www.ipk74.ru>, e-mail: ipk_journal@mail.ru

Научные сообщения

УДК 374 (571.56)

ВОЗМОЖНОСТИ ТЬЮТОРИНГА В ПРОЦЕССЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ

Коротаяева Е.В., Шумакова К.С.

Аннотация. В статье рассматривается тьюторинг как форма профессионального сопровождения и поддержки педагога в процессе повышения квалификации. Обосновывается идея, что применение тьюторинга создает условия для реализации педагогом оптимального конструирования образовательного маршрута с учетом своих профессиональных потребностей, развития профессиональной компетентности педагогов.

Tutoring is considered as professional supervising and encouragement for teachers during their professional development. The main junction's principles of tutor support are observed. It is proved that tutoring is establishing conditions for teachers' continuous education, for self-development of individual teacher's education route, based on their professional requirements, and for professional development of a teacher's competence.

Ключевые слова: тьютор, тьюторинг, профессиональная компетентность педагога, субъектная позиция.

Tutor, tutoring, teacher's competence, subjective attitude.

Для современной образовательной системы характерно освоение новых содержательных и организационных подходов в динамично изменяющемся образовательном пространстве. Это напрямую связано с выявлением и продвижением новых ориентиров в развитии образовательной сферы, которые соответствуют актуальным запросам общества и государства. Такие знаковые ориентиры обозначены в программном документе «Наша новая школа», само название которого является одновременно и исходной точкой и определением приоритет-

ных задач на будущее отечественной системы образования. Среди пяти ведущих ориентиров или направлений развития особо стоит выделить «развитие учительского потенциала», которое предполагает поиск «эффективных способов работы лучших учителей», а также его «распространение в системе подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров» [6].

Проблемы профессионального становления и роста педагога как формы совершенствования профессиональной подготовки поднимались в трудах В.И. Байденко, С.А. Дружилова, В.И. Загвязинского, Э.Ф. Зеера, В.В. Краевского, Н.В. Кузьминой, Ю.К. Кулюткина, Д.Ш. Матроса, В.А. Сластенина, С.Е. Шишова и др.

Как показывает анализ, под повышением квалификации педагогов понимают образовательный процесс, нацеленный на преодоление несоответствия между требованиями, предъявляемыми к педагогу, и уровнем его профессиональной подготовки. Другими словами, повышение квалификации представляет собой совершенствование профессиональных знаний и умений на основе осмысления и анализа собственной деятельности через предоставление педагогу максимального спектра возможностей улучшить свою профессиональную деятельность путём получения новых импульсов, инициатив, через введение педагога в систему активных методов и средств обучения.

При этом теоретические исследования и практический опыт работы в сфере повышения квалификации педагогов позволяет сделать вывод о том, что в традиционной системе повышения квалификации назрели серьезные противоречия между динамично меняющимися потребностями профессиональной практики и

сложившейся системой преимущественного пассивного, репродуктивного повышения квалификации, между возрастающими требованиями к уровню профессиональной компетентности педагога и сложившейся моделью профессионального образования, ориентированной преимущественно на традиционную «знаниевую» парадигму педагогической деятельности;

Разрешение данных противоречий требует поиска новых форм сопровождения профессиональной деятельности, таких, в которых происходит «включение каждого слушателя в активные формы занятий; развитие интерактивных умений и навыков, необходимых для организации и проведения уроков; отработка сопровождающей, а не догматической позиции педагога; формирование навыка психолого-педагогической рефлексии; анализ эффективности предложенных методик в организации учебных занятий» [4, с. 231].

Одним из вариантов решения поставленных проблем может стать пролонгированное наставничество, способствующее развитию субъектности каждого участника образовательного процесса повышения квалификации.

В ситуации наставничества функции преподавателя курсовой подготовки меняются – содержанием деятельности становится не столько передача знаний, сколько приобщение педагогов-курсантов к путям и методам, которые позволяют им использовать собственные резервы для решения профессиональных проблем, а образовательный процесс, в котором будут созданы названные условия, обеспечит развитие субъектности педагога.

К продуктивной формой наставничества, отвечающей современным требованиям, на наш взгляд, можно отнести тьюторинг, который наиболее позволяет сделать процесс обучения педагогов, индивидуальным и дифференцированным, гибко реагирующим на профессионально личностные запросы и потребности каждого обучающегося.

При этом стоит подчеркнуть, что сама идея тьюторинга в педагогике далеко не нова. Историческое формирование этого явления проходило параллельно с развитием преподавания и обучения.

Тьютор – понятие, являющееся англицизмом в русском языке и в терминологическом аппарате педагогической науки. «Тьютор» –

«tutor» в переводе с английского – педагог-наставник, преподаватель-консультант, домашний учитель, репетитор, дающий частные уроки, школьный наставник. Этимология этого слова (лат. tueor – заботиться, оберегать) связана с понятиями «защитник», «покровитель», «страж».

В английских университетах тьютором и сегодня называют руководителя группы студентов, подобно российскому куратору; в Америке – младший преподаватель высшего учебного заведения. Понятие «tutorage» в английском языке рассматривается в деятельностном смысле как работа учителя, наставника, опекуна; tutorial – качественная характеристика особенностей педагогической деятельности, связанной с организацией наставнической деятельности: например, tutorial system – университетская система обучения путем прикрепления студентов к отдельным консультантам, консультативная работа, встречи с научным руководителем, период обучения в колледже; tutorship – должностные, функциональные обязанности наставника.

Точки зрения различных авторов на предназначение и содержание тьюторской деятельности разнятся. Хотя до некоторой степени имеют и общее, что обусловлено особенностями общего исторического и/или организационно-педагогического контекстов.

Согласно толковому словарю современного русского языка, данное слово обозначает «преподаватель, наставник, помогающий студентам колледжа, университета наиболее оптимально построить учебный процесс» [8, с. 187].

В российском образовании понятие «тьютор» имеет различные определения в соответствующих работах ученых (Л.В. Бендова, Г.А. Гуртовенко, Ю.Л. Деражне, С.И. Змеев, Т.М. Ковалева, Ю.А. Павличенко, Н.В. Рыбалкина, Н.Д. Хатькова, С.А. Щенников и др.).

В работе Е.Л. Гавриловой раскрываются проблемы взаимодействия тьютора и обучающихся в условиях дополнительного профессионального образования [5, с. 259]. В.Г. Онушкин и Е.И. Огарев утверждают, что «тьютор» – «педагог, осуществляющий общее руководство самостоятельной внеаудиторной работой обучающихся» [7, с. 212]. По мнению Ю.Л. Деражне, «тьютор в системе образования выполняет функции преподавателя, консультанта, методиста и наставника» [1, с. 5]. С.А. Щенников по-

нятие «тьютор» определяет как преподаватель-консультант, т.е. «специалист в области организации образования и самообразования. На тьютора возлагается ответственность за ведение целостного образовательного модуля, организацию групповой и индивидуальной работы с обучающимися. Актуальные роли тьютора – дидактические, организационные, маркетинговые, консультационные, лидерские» [9, с. 488].

Согласно исследованиям Т.М. Ковалевой, в России можно выделить три типа тьюторских практик, каждая из которых предлагает собственные основания для соорганизации различных образовательных предложений в индивидуальную образовательную программу и соответственно задает определенный тип тьюторского сопровождения:

1) тьюторская практика в дистанционном образовании (информационный контекст), задачей которой является помощь подопечному в построении обучения с использованием навыков работы в Интернет-среде;

2) тьюторская практика в открытом образовании (социальный контекст), главной задачей при этом является адекватное сопряжение различных культур в индивидуальном пространстве институтов гражданского общества;

3) тьюторская практика как сопровождение индивидуальной образовательной программы (антропологический контекст), где основной целью становится сопровождение всего процесса проектирования и построения подопечным своей образовательной программы, начиная от работы с его первичным познавательным интересом, углублением этого интереса за счет образовательных исследований или проектов, специальной работы по формированию этого проекта, как образовательного, и до тьюторского консультирования в области профессиональных образовательных программ [3, с. 188].

Итак, тьютор – это преподаватель-консультант, наставник, партнер обучающихся взрослых, обеспечивающий сопровождение индивидуальной траектории образования и развитие педагога в системе повышения квалификации.

На тьютора возлагается особая ответственность, т.к. он создает условия для непрерывного роста педагога как субъекта собственной учебной деятельности, знающего, зачем он учится (цели), как осуществляется учебная деятельность (способы и средства) и имеющего способ-

ности к ее осуществлению. Выделенные особенности педагогической деятельности тьютора позволяют сформулировать его предназначение: актуализация и развитие (доставление) поддерживающей образовательной (учебно-социально-профессиональной) среды, позволяющей педагогам в удобном для них режиме достигнуть целей развития собственной компетентности, благодаря осуществлению синтеза педагогических, информационных и организационных технологий.

Своеобразие деятельности тьютора заключается в том, что она органично сочетает в себе научную и педагогическую работу. Работа тьютора протекает в условиях общения с обучающимися педагогами, суть которого не исчерпывается информационным обменом.

Рассмотрим этапы, направления и содержание деятельности тьютора и обучающегося педагога в процессе повышения квалификации.

1. Первый этап – ориентационный: выявление ожиданий педагога в отношении повышения квалификации; соотнесение их с возможностями курсов и самого обучающегося, выбор формы сопровождения (индивидуальная, групповая); определение актуального направления для профессионального саморазвития, разработка программы взаимной деятельности педагога и тьютора. Важным на данном этапе является исследование проблемы, устанавливается ее аспект, и на этой основе достигается с обучающимся педагогом единое понимание проблемы, а также диагностирование затруднений и ограничений. Происходит смена мотивации, т.к. изменяются цели и потребности педагога. Педагог пытается определить свои профессиональные проблемы и выбрать необходимую ему форму поддержки или научно-методического сопровождения. Это могут быть разовые консультации, психологические тренинги, методические семинары или научно-методическое сопровождение тьютора.

Роль тьютора является ведущей на данном этапе. Основные способы направления деятельности: диагностика, анализ, проектирование, согласование.

2. Второй этап – активизирующий: просвещение и активное вовлечение в педагогическую деятельность как основные формы работы педагога; расширение границ профессиональной компетентности, переход от репродуктивных способов освоения педагогического опыта

к продуктивным, повышение инициативности и самостоятельности педагога в процессе выполнения программы повышения квалификации с тьюторским сопровождением.

Основным «исполнителем» на данном этапе является педагог, повышающий свою квалификацию, роль тьютора сводится к организационным, конкретизирующим, консультационным, оценочным действиям. Основные направления деятельности: соотнесение с проектом программы повышения квалификации, предварительное оценивание результативности, при необходимости – коррекция и уточнение ближайших и итоговых действий педагога, необходимых для достижения продуктивного результата.

Тьютор конструирует модель предстоящей деятельности, выбирает способы и средства, позволяющие в заданных условиях и в установленное время достичь цели. На данном этапе важно согласование образовательной цели с ожиданиями педагога, заключение «учебного контакта», определение конкретной стратегии профессиональной деятельности, способной изменить реальную образовательную практику, ликвидировать имеющиеся дефициты, внести коррективы.

Совместная деятельность с тьютором может развиваться в формате краткосрочного сопровождения, либо в формате пролонгированного сопровождения: обучение растягивается на более продолжительный период; педагогу дается время между отдельными блоками для воплощения полученных знаний и навыков на практике, осмысления опыта работы и обсуждения результатов с коллегами и тьютором.

Этап отличается активностью и самостоятельностью обучающегося педагога, выраженной в критическом анализе проблемы, установлении взаимосвязей между элементами содержания и построением целостного понимания изучаемой области. Педагог реализует в образовательном процессе разработанные стратегии при прямом или косвенном сопровождении тьютора. При этом прямое сопровождение предполагает активное участие тьютора в профессиональной деятельности педагога с последующим анализом, косвенное – получение соответствующей информации от педагога. И в том, и в другом случае важным представляется детальный анализ результативности исполь-

зуемых стратегий и определение дальнейших перспектив профессионального роста.

Основной ролью тьютора является роль консультанта, помощника. При этом он адаптирует стандартные технологии под потребности конкретных обучающихся педагогов. По ситуации ориентируется на индивидуальное содержание практической деятельности конкретного педагога.

3. Третий этап носит коррекционно-оценочный характер: диагностика и самодиагностика динамики знаний, умений, опыта педагогической деятельности, уточнение областей успешности и нуждающихся в поддержке, составление программы коррекционных действий, уточнение доли участия тьютора в ее реализации.

На данном этапе тьютор совместно с педагогом оценивает степень реализации поставленной цели, уровень удовлетворенности педагогов процессом и результатами обучения. Определяется содержание дальнейшей индивидуальной образовательной траектории педагога.

Педагог сам инициирует обмен профессиональной информацией в сообществе, стремится к саморазвитию, инновационной деятельности (расширяет круг самостоятельно решаемых профессиональных задач, возглавляет проблемную группу, в конечном счете, способен заменить тьютора).

В отличие от преподавателей, традиционно осуществляющих курсовую подготовку педагогов, деятельность тьютора имеет свои особенности, поскольку он:

- создает особую профессиональную среду общения с учетом индивидуальных образовательных потребностей педагогов в профессиональном саморазвитии;

- совместно с педагогом определяет индивидуальную профессионально-образовательную стратегию, выраженную в процессе выявления и оценки состояния проблемы, причин, пути достижений и решения проблемы, позитивной динамики профессионального роста педагога;

- на каждом этапе видоизменяет степень включения в общую деятельность: от ведущей роли на ориентационном этапе до роли позиции консультанта на активизирующем и коррекционно-оценочном этапах;

– организует выполнение контрольно-диагностических, проектных, мотивационных, организационно-деятельностных, консультационных и др. операций.

Уточнение содержания деятельности тьютора в процессе повышения квалификации позволяет дать определение «тьюторинга» с учетом реалий и возможностей сегодняшнего этапа развития системы профессионального образования.

Тьюторинг в повышении квалификации – это особая форма взаимодействия обучающего и обучающегося, характеризующаяся профессионально и личностно ориентированным сопровождением и поддержкой обучаемого, включающая профессиональную ориентацию, активизацию и коррекцию, приводящая к становлению субъектной позиции профессионала в педагогической деятельности.

Внедрение тьюторинга способствует разрешению противоречий и недостатков процесса повышения квалификации, поскольку: содержание обучения трансформируется, обеспечивая возможность его гибкого вариативного изменения; появляется возможность перехода на вариативные дифференцированные и индивидуальные программы обучения; обучение происходит на основе деятельностного подхода, появляется возможность со- и самоуправления учебной деятельностью; взаимодействие между тьютором и педагогом становится субъект-субъектным (оба являются равноправными участниками педагогического процесса).

Ожидаемый результат применения тьюторинга: становление субъектной позиции профессионала, развитие профессиональной компетентности, проектирование индивидуальной программы обновления образовательной практики и системы педагогической деятельности. Формирование субъектной позиции педагога происходит в деятельностном освоении содержания образовательного процесса. Оценка и переоценка Я-реального, Я-актуального и Я-идеального заставляет педагога взглянуть на себя как на личность, профессионала, выявить резервы саморазвития, самосовершенствования, тем самым педагогическая рефлексия является условием выхода педагога на новый уровень личностно-профессионального развития.

Таким образом, в отличие от традиционного используемых репродуктивных форм обучения в процессе повышения квалификации педагогов,

возможности тьюторинга оказываются заметно богаче, индивидуальное наставничество позволяет сделать процесс профессионального самосовершенствования индивидуальным и мобильным, дифференцировать и оптимально использовать внешние и внутренние факторы, способствующие профессиональному росту педагога; своевременно выявлять и динамично реагировать на причины, порождающие профессиональную неудовлетворенность, формировать общие позитивные профессиональные установки, актуализирующим личностный потенциал педагога.

Именно такой многоаспектный, профессионально-ориентированный и одновременно мобильный подход в профессиональном образовании позволяет индивиду строить свою профессионально-личностную траекторию, соответствующую задаче, обозначенной в «Национальной доктрине образования» РФ: формирование профессионалов, «способных к социализации в условиях гражданского общества, уважающих права и свободы личности, обладающих высокой нравственностью и проявляющих национальную и религиозную терпимость, уважительное отношение к языкам, традициям и культуре других народов». Это и есть важнейшие ориентиры развития отечественного образования.

Литература

1. Деражне, Ю.Л. Педагогические основы открытого обучения: научно-метод. пособ. / Ю.Л. Деражне. – М.: ПК «Сервис», 2002.
2. Змеев, С.И. Основы андрагогики: учеб. пособие для вузов / С.И. Змеев. – М.: Флинта, Наука, 1999.
3. Ковалева, Т.М. Организация тьюторского сопровождения в образовательном учреждении: содержание, нормирование и стандартизация деятельности тьютора: Материалы всероссийского научно-метод. семинара «Стандарты деятельности тьютора: теория и практика» / Т.М. Ковалева. – М.: АПК и ППРО, 2009.
4. Коротаева, Е.В. Педагогические взаимодействия и технологии: монография / Е.В. Коротаева. – М.: Academia, 2007.
5. Моисеева, М.В. Основы деятельности тьютора в системе дистанционного образования: специал. учеб. курс / М.В. Моисеева, А.Г. Чернявская, А.А. Вербицкий, Е.Л. Гаврилова. – М.: Дрофа, 2006.

6. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» // Вестник образования России. – 2009. – № 23.

7. Онушкин, В.Г. Образование взрослых: междисциплинарный словарь терминологии / В.Г. Онушкин, Е.И. Огарев. – СПб, Воронеж:

ВИПКРО, 1995.

8. Толковый словарь современного русского языка / Д. Н. Ушаков [и др.]. – М.: Альта-Принт, 2007.

9. Щенников, С.А. Открытое дистанционное образование / С.А. Щенников. – М.: Наука, 2002.

УДК [005.95+374]: 004.89

УПРАВЛЕНИЕ КОМПЕТЕНЦИЯМИ ВЗРОСЛОЙ ЛИЧНОСТИ В ХОДЕ ПЕРЕПОДГОТОВКИ ПЕРСОНАЛА

Костюкова А.П., Костюкова Т.П., Полякова С.В.

Аннотация. В статье рассмотрены принципы управления профессиональными компетенциями взрослой личности на основе самооценки и требований конкретной занимаемой должности. Приведены концептуальные основы построения системы поддержки принятия решения в среде управления персоналом.

Principles of the management of adult personality's competences based on self-evaluation and requirements of the occupied position are observed in the article. It is presented conceptual bases of designing the system of decision-making in the administrative work.

Ключевые слова: профессиональные компетенции, система управления, социальная приспособленность, повышение квалификации, экспертная система.

Professional competence, management system, social adaptation, training, expert system.

Отношение к жизни определяется ступенькой на которой стоишь, и степенью удовлетворения, которое от своего положения получаешь...

Постоянная неудовлетворенность – движущий стимул... как только человек становится полностью и всем доволен, его нужно немедленно освободить от занимаемой должности»

В. Санин «Одержимый»

В современных условиях высокотехнических производств нередко квалификация работников определяет положение фирмы на рынке. В связи с этим большинство предприятий и фирм заинтересованы не только в удержании и привлечении высококвалифицированных кадров, но и готовы вкладывать немалые средства в повышение квалификации своих работников. В свою очередь любая взрослая личность стре-

мится занять адекватное своим способностям положение в обществе, что чаще всего связано с карьерным ростом, повышением в должности, иногда переобучением и постоянным дообучением.

В эпоху экономического кризиса основным побуждающим мотивом личности к обучению является конкурентноспособное положение на рынке труда, которое определяется уровнем подготовки личности и требует постоянного самосовершенствования, а иногда и переподготовки.

Обучение взрослого преследует конкретные, жизненно важные для обучающегося цели, ориентированные на выполнение им социальных ролей или совершенствование личности и строится с учетом профессиональной, социальной, бытовой деятельности обучающегося и его пространственных, временных, профессиональных, бытовых факторов (условий).

В формировании потребностей в восполнении / освоении тех или иных компетентностей главную роль играют следующие факторы:

– существование потребности, как возникновение нужды на знания, необходимое для осуществления профессиональной/ социальной деятельности, ощущение нехватки информации для формирования требуемых знаний, умений, навыков и попытка ликвидации этой нехватки;

– содержание потребности, как владение сведениями о тематике, содержании, форм, количестве, а также о существовании требуемой информации;

– информационный потенциал, как осознание субъектом факта нехватки информации, владение необходимым знанием для определения недостаточной информации.

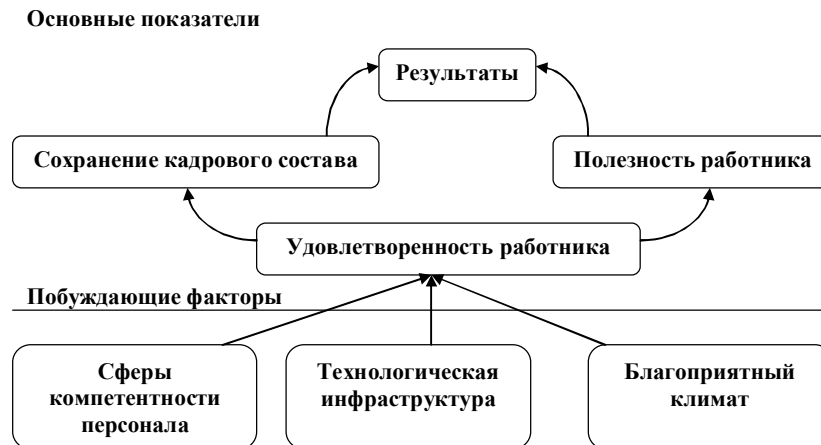


Рис. 1 Мотивация личности

Перечисленные выше факторы (рис. 1) имеют следующие направления: оценка квалификации работника (определение статуса); мотивация сотрудника, делегирование ему полномочий, соответствие его личных целей корпоративным. Цель мотивации субъекта – мобилизация его творческих возможностей на достижение стратегических целей компании.

В перечень показателей статуса работника входят:

- удовлетворенность работника конкретным видом деятельности;
- сохранение кадровой базы предприятия;
- полезность работника (показатель дохода на одного работающего, т.е. количество продукции, производимое конкретным работником; показатель добавленной стоимости на одного работника (исключая затраты на материалы и услуги из объема доходов);
- «производительность» денежных средств, затрачиваемых на оплату труда (отношение

объема производства к суммарной заработной плате работников).

Классификация взрослых, нуждающихся в дообучении [1-3]:

- получающие образование для повышения своего социального статуса / возможности расширения круга общения (народный университет третьего возраста);
- получающие образование по новой для себя специальности;
- проходящие курсы по повышению квалификации (кадровый резерв);
- подтверждение профессиональных компетенций.

Взаимосвязь профессиональных компетенций, имеющихся у личности, и требуемых для выполнения конкретных функциональных обязанностей может быть представлена в виде гибких кругов Эйлера (рис. 2) [3; 4].



Рис. 2. Уровни компетенции. R_1 соответствует компетенциям, предъявляемым к развитию личности функциональными должностными требованиями; R_2 соответствует сфере знаний, к приобретению которых стремится личность; R_3 соответствует компетенциям, которыми обладает личность

Радиус внешней сферы R_1 остается постоянным и соответствует требованиям, предъявляемым к развитию личности, R_2 соответствует сфере знаний, к приобретению которых стремится личность, R_3 соответствует компетенциям, которыми обладает личность. В зависимости от соотношения между радиусами R_1, R_2, R_3 возможные следующие варианты принятия решений по идентификации развития личности информационным обществом: $R_2 > R_3 > R_1$ – личность переросла область своей профессиональной деятельности, для дальнейшего гармоничного развития нуждается в поощрении, $R_3 > R_2 > R_1$ – личность нуждается в поощрении для дальнейшего роста, совпадение сфер $R_2 = R_1$ говорит о неудовлетворенности личности, $R_3 = R_2 = R_1$ личность пассивна $R_3 < R_2 < R_1$ и $R_3 < R_1 < R_2$ – личность нуждается в обучении, не соответствует требованиям информационного общества, стремление к обучению говорит о потенциале личности, $R_3 = R_2 < R_1$ личность пассивна и не соответствует требованиям информационного общества и др.

В целом, математическая модель управления компетенциями представлена следующим образом [4]:

ОИП = ТК – ИК

ОИП является нечёткой величиной, содержащей компетенции, которые стремится приобрести субъект, и может быть представлена:

ОИП = $[S, P, M^P, M^S]$, где:

$S = [S_1, S_2, \dots, S_n]$ – множество субъектов (пользователей / исполнителей), выполняющих деятельность;

$P = [P_1, P_2, \dots, P_n]$ – множество предметных областей (профилей) деятельности субъектов;

$M^P = [M^P_1, M^P_2, \dots, M^P_n]$ – множество компетенций, относящихся к конкретной предметной области (профилю), необходимые для осуществления деятельности;

$M^S = [M^S_1, M^S_2, \dots, M^S_n]$ – множество компетенций, имеющихся у субъектов.

На рис. 3 представлена модель мониторинга профессиональных компетенций (ПК) работника [4].

Входными данными для системы мониторинга профессиональных компетенций взрослых являются [4]:

1. Должности (перечень должностей предприятия).
2. Работники (список сотрудников предприятия).
3. ИК – имеющиеся компетенции.
4. ТК – требуемые компетенции.
5. Удовлетворенность работника (SA) – символизирует ОИП.
6. Загруженность (Z) – определяется как соотношение количества выполняемых работником текущих заданий ко времени, отведённое на их выполнение [60-62]:

$$Z = \frac{\text{количество текущих заданий}}{\text{время на выполнение заданий}}$$

7. Межличностные отношения (МО) (с другими сотрудниками организации, руководством компании) – показатель определяется на основе тестирования, т.е. составляется опросник.

8. Эргономические требования, предъявляемые к рабочему месту (Э).

9. Оценка качества работы сотрудника (К), рассчитывается как отношение заданий, выполненных в срок, и общего количества заданий, выполненных работником [4]:

$$K = \frac{\text{количество заданий, выполненных в срок}}{\text{общее количество заданий}}$$

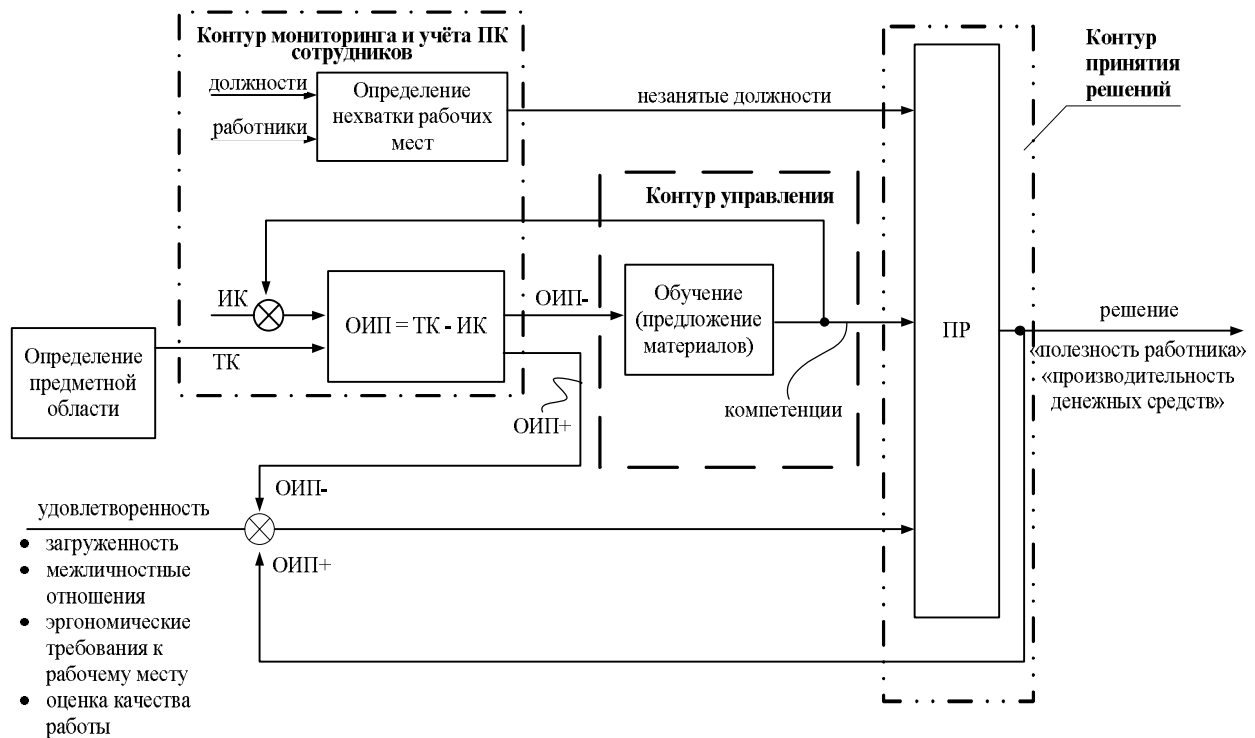


Рис. 3. Мониторинг изменения профессиональных компетенций работника

Контур оценки соответствия занимаемой должности включает определение текущей информационной компетенции сотрудника на основе требующихся и имеющихся компетенций.

Контур мониторинга и учёта профессиональных компетенций сотрудников состоит из двух блоков: «Определение нехватки рабочих мест» и «ОИП = ТК – ИК». На вход блока «Определение нехватки рабочих мест» поступают данные об имеющихся на предприятии должностях, а также список сотрудников предприятия (в соответствии со штатным расписанием). В результате совмещения указанных данных системой формируется списки вакантных должностей (незанятые должности) и соискателей, претендующих на замещение указанных

должностей. Полученный результат передаётся в блок принятия решений.

Следующий элемент контура мониторинга и учёта ПК сотрудников – это «ОИП = ТК – ИК». Входными данными для этого блока являются ИК и ТК. В качестве требуемых компетенций выступают должностные инструкции, в которых отражены такие важные вопросы, как требования, выдвигаемые к кандидатам на вакантные должности, должностные обязанности сотрудников, их права и ответственность. При этом каждой позиции должностных обязанностей соответствует определённая компетенция (набор компетенций).

Имеющиеся компетенции – это набор профессиональных компетенций, которыми обладает соискатель на должность в текущий мо-

мент времени (в соответствии с дипломом об образовании или результатов профессионального тестирования).

Список вакантных должностей (незанятые должности) и список соискателей, претендующих на замещение указанных должностей передается в блок принятия решений, в котором определяется нечеткое соответствие между ОИП и возможностью работника занимать ту или иную должность и принимается решение либо о приеме соискателя на работу, либо о повышении работника в должности, либо о переводе на другую работу и занесение в кадровый резерв организации ($TK - ИК < 0$).

Указанный блок производит вычисление ОИП путём простого перебора всех компетенций в обоих списках. Положительная разница TK и $ИК$ говорит о том, что набор требуемых компетенций превосходит имеющиеся. Полученная информация о компетенциях направляется в блок принятия решений, совместно с оценками удовлетворённости работника. При этом система выдаёт рекомендации отправить сотрудника обучаться на соответствующие курсы (блок «ОИП = $TK - ИК$ » определяет к какой предметной области относится та или иная TK и формирует предложения о направлении обучения: направления подготовки, сроки подготовки, программы обучения и т.д., после чего передаёт данные в блок «Обучение предложение материалов», который производит обучение сотрудника, предлагает соответствующий материал для подготовки, производит проверку полученных знаний, умений и навыков, формирующих необходимый сотруднику набор компетенций).

Контур обучения осуществляет определение нечеткого соответствия между осознанной информационной потребностью «ОИП = $TK - ИК$ » и предметной областью курса или материала, требуемого для удовлетворения ОИП. В свою очередь соответствие между предметной областью и курсом или материалом определяется через ключевые слова, заданные для используемого материала. В этом контуре формируются предложения о направлении обучения (направления подготовки, сроки подготовки: краткосрочные или длительные курсы / программы обучения и т.д.). Предполагается, что сотрудник последует рекомендациям системы и пройдет предложенный курс или изучит

соответствующий материал. Проверка усвоения новой информации ведётся путём тестирования сотрудника.

В процессе обучения происходит удовлетворение имеющейся ОИП средствами обучения. Все ОИП_i, удовлетворенные в процессе обучения складываются и прибавляются к имеющимся у работника компетенциям.

Контур мотивации включает оценку удовлетворенности работника занимаемым местом по следующим критериям:

- межличностные отношения – включают отношения с коллективом, подчинёнными и руководством;

- эргономические требования – условия труда и окружающая его обстановка;

- удовлетворённость: зарплатой, поручаемым заданием, руководством и т.д.

Степень неудовлетворенности совместно с ОИП используются для принятия решения о дальнейшей деятельности работника на предприятии руководителем организации. Это решение может включать: повышение заработной платы, переобучение, дообучение, стажировку, изменение условий труда и загруженности.

Механизм принятия решений об изменении профессиональных компетенций работника разработан в системе MATLAB в редакторе систем нечеткого вывода FIS.

Разработка системы поддержки принятия решений (СППР) включает три стандартных шага: разработку базы данных, базы знаний и формирование механизма логического вывода. Необходимость разработки новой базы данных для СППР связана с тем, что существующие в организациях БД сотрудников не учитывают возможность вычисления ОИП.

База знаний включает правила продукционного вида, определяющие соответствие сотрудника занимаемой должности:

Если ($K = \text{низкое}$) и ($Z = \text{низкое}$) и ($MO = \text{удовлетв.}$) и ($\Xi = \text{средние}$) и ($SA = \text{неудов.}$) то ($D = \text{обучение}$)

Если ($K = \text{среднее}$) и ($Z = \text{высокая}$) и ($MO = \text{удовлетв.}$) и ($\Xi = \text{средние}$) и ($SA = \text{неудов.}$) то ($D = \text{кадровый резерв}$)

Если ($K = \text{среднее}$) и ($Z = \text{средняя}$) и ($MO = \text{хорошие}$) и ($\Xi = \text{средние}$) и ($SA = \text{неудов.}$) то ($D = \text{обучение}$)

Если ($K = \text{низкое}$) и ($Z = \text{низкое}$) и ($MO = \text{удовлетв.}$) и ($\Xi = \text{средние}$) и ($SA = \text{неудов.}$) то ($D = \text{обучение}$).

Предложенная модель СППР осуществляет оценку профессиональной компетентности взрослых в среде их профессиональной деятельности, на основе которой происходит принятие решений с использованием системы нечетких правил. Одним из видов принятия решений является дообучение работника.

Контур обучения включает БД источников (курсы / программы обучения, обучающие системы и ресурсы и т.д.) с соответствующими им ЗУНами, базу правил (БП), определяющую соответствие между ключевыми словами и предметной областью источника, а также соответствие между предметной областью и компетенциями и нечеткий механизм вывода.

При построении математической модели управления профессиональными компетенциями работника использованы факторы (K, Z, MO, Ξ, SA), влияющие на решение о дальнейшей деятельности сотрудника на предприятии (переменная D). Для подтверждения адекватности разработанной модели, а также выявления наличия связи и определения вида функциональной зависимости между входными и выходными переменными проведён регрессионный анализ, в результате которого получена линейная модель уравнения $D = -0.13 + 0.72 \cdot K + 0.15 \cdot MO - 0.02 \cdot \Xi + 0.23 \cdot SA$ зависимости

переменной «решение» от входных переменных. Предложенная модель – адекватна (F-критерий Фишера фактический равный 29.2 больше табличного). Значимыми коэффициентами уравнения являются K и MO .

В результате проведённого моделирования согласно алгоритму, получены данные (результаты дефаззификации) о компетентности взрослого (работающего в должности мастера по капитальному ремонту скважин УДНГГК ЗАО «Технология-Сервис») В нескольких отчётных периодах (с января 2010 по декабрь 2011), определяющие его текущую компетентность по компетенциям:

– «Владеть основными методами, способами и средствами получения, хранения, переработки информации, работать с компьютером как средством управления информацией» (для группы обучающихся по программе «Социализация статуса», рис. 4);

– «Способность эксплуатировать и обслуживать технологическое оборудования, используемое при строительстве, ремонте, реконструкции и восстановлении нефтяных и газовых скважин, добыче нефти и газа, сборе и подготовке скважинной продукции, транспорте и хранении углеводородного сырья» (для группы обучающихся по программе «Подтверждение квалификации», рис. 5).

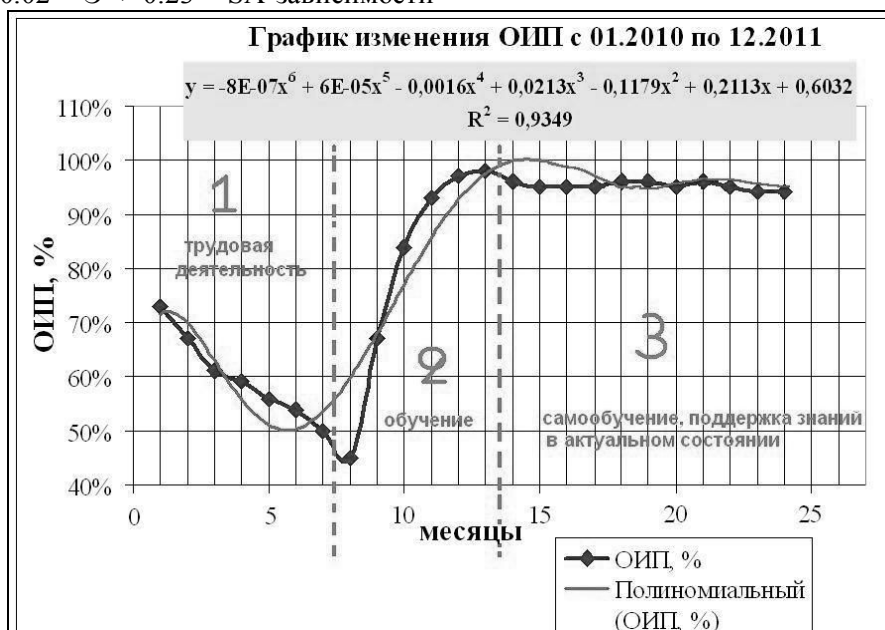


Рис. 4. График изменения ОИП для группы обучающихся по программе «Социализация статуса»

Выделенные на рис. 4 области 1, 2 и 3 соответствуют изменению ОИП: 1 – периоду трудовой деятельности (при выявлении порогового значения уровня владения компетенцией равный 50 %, сотрудник должен пройти обучение); 2 – период обучения (желание получить образование выражается в виде стремления овладеть новыми технологиями); 3 – период самообучения (поддержка знаний в актуальном состоянии).

Областям 1, 2 и 3 рис. 5 соответствуют: 1 – предаттестационный период (сотруднику необходимо показать, что его уровень владения компетенцией имеет значение не ниже установленного минимального на предприятии равного 85 %); 2 – период повышения квалификации (желание получить образование выражается в виде стремления получить допуск к своему рабочему месту, получать заработок не ниже предыдущего уровня); 3 – постаттестационный период трудовой деятельности.

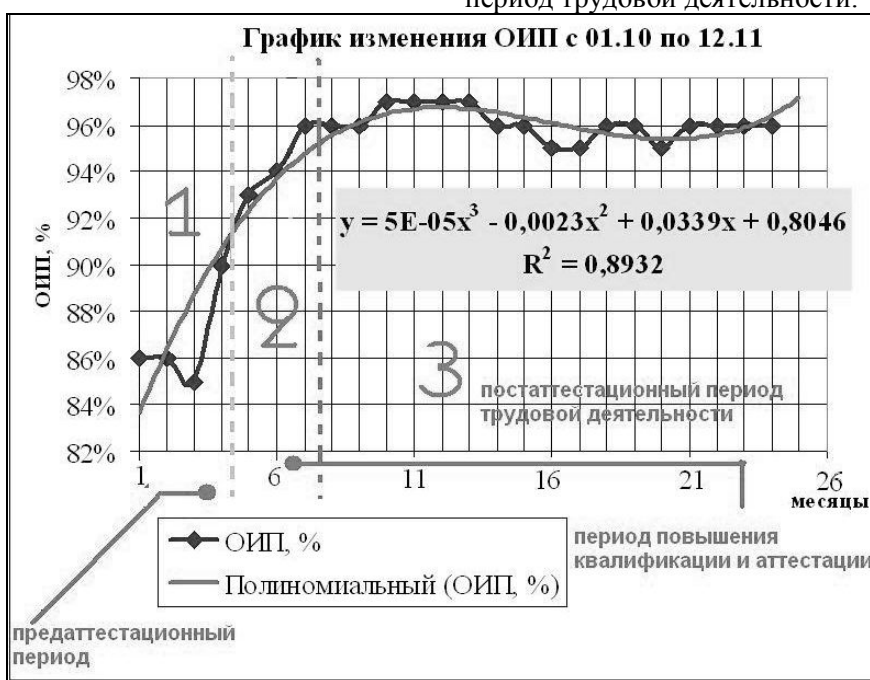


Рис. 5. График изменения ОИП для группы обучающихся по программе «Подтверждение квалификации»

Величина достоверности аппроксимации (R^2) в обоих случаях близка к 1, абсолютные значения погрешности по модели ОИП не превышает 0,2 %, СКО погрешности по модели ОИП равны 5,9 % и 4,9 % соответственно. Таким образом, проведенные исследования позволяют считать полученную модель адекватной исследуемому процессу.

Целью оценки персонала является изучение степени подготовленности работника к выполнению именно того вида деятельности, которым он занимается, а также выявление уровня его потенциальных возможностей для определения перспектив профессионального роста.

В результате управления компетенциями в ходе переподготовки кадров достигаются следующие цели [4]:

1. Сотрудники:

- мотивируются на обучение и достижение необходимого для компании уровня каждой компетенции;

- заинтересованы в применении и развитии полученных навыков, так как понимают пользу от вложенных усилий (достичь необходимого уровня компетенции для продолжения профессиональной деятельности или построения желаемой карьеры);

- четко представляют, что им необходимо делать для того, чтобы их работу оценивали положительно;

- четко представляют, какие компетенции им необходимы для карьерного роста.

2. Руководство:

– имеет чёткое представление, чему обучались их сотрудники и что можно требовать от них;

– знают как и по каким критериям проводить оценку или аттестацию персонала;

– имеет возможность оценить эффективность вложенных в обучение персонала средств.

3. Во время обучения выявляются реальные и потенциальные перспективные сотрудники.

Литература

1. Костюкова, Т.П. Моделирование бизнес-процессов в образовании / Т.П. Костюкова, С.В. Полякова // Информационные технологии моделирования и управления. Научно-технический журнал. Воронеж: Изд-во «Научная книга», – 2011. – № 3 (68). – С. 274–284.

2. Костюкова, Т.П. Информационные технологии управления системами повышения

квалификации в условиях инновационной экономики / Т.П. Костюкова, С.В. Полякова // Инновационные технологии управления социально-экономическим развитием регионов России: Матер. III Всерос. науч.-практич. конф. с междунар. участием. В 2-х ч. Ч. I. – Уфа: ИСЭИ УНЦ РАН, 2011. – С. 201–205.

3. Костюкова, Т.П. К вопросу моделирования андрагогического образовательного процесса методами нечетких мер / Т.П. Костюкова, С.В. Полякова // Управление экономикой: методы, модели, технологии: XI междунар. конф. с элементами научной школы для молодежи: сб. науч. тр. / Уфимск. гос. авиац. техн. ун-т. – Уфа – Красноуфимск: УГАТУ, 2011. – С. 329–331.

4. Костюкова, Т.П. Методология анализа профессиональной компетенции взрослых в организационной среде / Т.П. Костюкова, С.В. Полякова // Системы управления и информационные технологии. – № 3.2(45). – 2011. – С. 250–254.

УДК 378.091.298

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ПЕДАГОГОВ С УЧЕТОМ РАЗЛИЧНЫХ УЧЕБНЫХ СТИЛЕЙ

Андреева Н.Ю., Трусова Н.В.

Аннотация. В статье раскрываются основные андрагогические принципы и особенности обучения взрослых. Особое внимание уделяется рассмотрению различных учебных стилей взрослых и необходимости учитывать их в процессе обучения.

The article describes the main features of andragogical principles and adult learning. Particular attention is paid to the different styles of training adult and the need to integrate them into the learning process.

Ключевые слова: андрагогические принципы, особенности обучения взрослых, учебные стили взрослых.

Andragogical principles, especially adult education, adult learning styles.

Возрастающая значимость образования взрослых – общепризнанный факт. Любая страна в мире своим технологическим, социально-экономическим, культурным прогрессом в той или иной мере обязана именно образованию и свое будущее связывает с его дальнейшим развитием. В текущем столетии образованию взрослых социологи отводят исключительно важную роль. Характерная тенденция исторических изменений в образовании взрослых – его усиливающееся содержательное и организационное обособление, выраженное в расширении сети учреждений, предназначенных исключительно для взрослого населения, в увеличивающемся многообразии предлагаемых ими программ. Как следствие этого глобального процесса, возникает и ширится круг реалий, которых нет в детском и юношеском образовании.

По материалам ЮНЕСКО, приоритетная задача образования взрослых состоит в обеспечении человека комплексом знаний и умений, необходимых для активной творческой и приносящей удовлетворение жизни в современном динамично развивающемся обществе. Речь идет о постоянном, непрекращающемся развитии человека как работника, гражданина, лич-

ности, индивидуальности в течение всей его жизни.

К настоящему времени сложилась определенная общность взглядов на роль образования взрослых в достижении согласованного прогресса личности и общества и на подходы к осмыслению путей его обновления [5].

Для описания учебной активности взрослых используется термин «андрагогика». Наука андрагогика выявляет общие закономерности обучения взрослых, исследует наиболее общие особенности взрослого обучающегося, процесса обучения взрослых, то есть андрагогика изучает и формулирует основные закономерности деятельности обучающихся в процессе обучения и потому ее составной частью является технология обучения взрослых.

Выделяют основные андрагогические принципы обучения, которые и составляют фундамент теории обучения взрослых с учетом всех особенностей взрослых обучающихся и организации процесса их обучения.

1. Принцип совместной деятельности. Данный принцип предусматривает совместную деятельность обучающегося с обучающим, а также с другими обучающимися по планированию, организации, оцениванию и коррекции процесса обучения.

2. Индивидуализация обучения. В соответствии с этим принципом каждый обучающийся совместно с обучающим, а в некоторых случаях и с другими обучающимися, создает индивидуальную программу обучения, ориентированную на конкретные образовательные потребности и цели обучения и учитывающую опыт, уровень подготовки, психофизиологические, когнитивные особенности обучающегося.

3. Системность обучения. Этот принцип предусматривает соблюдение соответствия целей, содержания, форм, методов, средств обучения и оценивания результатов обучения.

4. Принцип осознанности обучения. Он означает осознание, осмысление обучающимся и обучающим всех параметров процесса обуче-

ния и своих действий по организации процесса обучения.

5. Приоритет самостоятельного обучения. Самостоятельная деятельность обучающихся является основным видом учебной работы взрослых обучающихся. Под самостоятельной деятельностью понимается не проведение самостоятельной работы как вида учебной деятельности, а самостоятельное осуществление обучающимися организации процесса своего обучения.

6. Принцип опоры на опыт обучающегося. Согласно этому принципу жизненный (бытовой, социальный, профессиональный) опыт обучающегося используется в качестве одного из источников обучения как самого обучающегося, так и его товарищей.

7. Контекстность обучения (термин А.А. Вербицкого). В соответствии с этим принципом обучение, с одной стороны, преследует конкретные, жизненно важные для обучающегося цели, ориентировано на выполнение им социальных ролей или совершенствование личности, а с другой стороны, строится с учетом профессиональной, социальной, бытовой деятельности обучающегося и его пространственных, временных, профессиональных, бытовых факторов (условий).

8. Принцип актуализации результатов обучения. Данный принцип предполагает безотлагательное применение на практике приобретенных обучающимся знаний, умений, навыков, качеств.

9. Принцип элективности обучения. Он означает предоставление обучающемуся определенной свободы выбора целей, содержания, форм, методов, источников, средств, сроков, времени, места обучения, оценивания результатов обучения, а также самих обучающихся.

10. Принцип развития образовательных потребностей. Согласно этому принципу, во-первых, оценивание результатов обучения осуществляется путем выявления реальной степени освоения учебного материала и определения тех материалов, без освоения которых невозможно достижение поставленной цели обучения; во-вторых, процесс обучения строится в целях формирования у обучающихся новых образовательных потребностей, конкретизация которых осуществляется после достижения определенной цели обучения [5].

Преподаватель, работающий в системе последипломного образования, должен учитывать особенности аудитории, с которой он работает. Его аудитория – это взрослые, сложившиеся люди, обладающие жизненным и профессиональным опытом со всеми вытекающими из этого преимуществами и ограничениями.

К особенностям обучения взрослых – в отличие от детей – ряд авторов относит:

а) наличие собственного опыта, знаний – в том числе и негативных – см. Барьеры обучения;

б) желание учиться практически-применимым знаниям, навыкам для решения важной жизненной проблемы и достижения конкретных целей;

в) предпочтение учиться только у профессионалов и в комфортной атмосфере. В ряде случаев необходимо учитывать и интересы организации, командировавшей человека на обучение [4].

Большое преимущество взрослой аудитории состоит в том, что она может быть достаточно высоко мотивирована на обучение. Именно эта категория глубоко осознает причины необходимости обучения, сферы возможного приложения полученных знаний и готова точно сформулировать запрос к преподавателю. Однако более сложной является ситуация, когда в учебную группу попадают люди, не имеющие актуального желания обучаться. В работе с данной категорией слушателей преподаватель оказывается перед необходимостью обосновывать важность обучения. Для этого ему необходимы знания об индивидуальных целях, склонностях, мотивах слушателя, а также представление о ситуации, в которой слушатель окажется по возвращении с курса подготовки. Если есть такая возможность, необходимо получить данную информацию предварительно, иначе преподавателю необходимо проявить достаточно проницательности, чтобы получить ее непосредственно в ходе общения на занятиях. Для получения необходимой информации целесообразно проводить более подробное знакомство со слушателями перед началом учебного курса, просить их заполнить подробные регистрационные анкеты, собирать информацию о том, что в ходе обучения вызывает наибольший или наименьший интерес обучаемых, что кажется им более, а что менее полез-

ным. Если преподаватель будет обладать подобной информацией, то ему будет проще искать аргументы в пользу участия в программе и подбирать индивидуализированные способы мотивирования слушателей. Так, если слушатель вынужден был пойти на курсы, подчиняясь существующему в учреждении жесткому правилу относительно порядка прохождения программ обучения, то в мотивационной беседе целесообразно показать важность успешного обучения для получения шанса стабильной спокойной карьеры. Если слушатель ориентирован на дальнейшее продвижение по служебной лестнице, то важно выделить именно те вопросы программы, которые должны быть особенно тщательно им проработаны, а также определить критерии эффективного обучения, дающего шанс для должностного роста.

Следующий аспект, существенный, с точки зрения организации учебного материала, – это особенности психических функций взрослых людей. В отличие от учащегося школы или студента вуза, память взрослого человека в среднем менее объемна, он быстрее утомляется, ему труднее долгое время концентрировать внимание. С другой стороны, взрослый человек обладает существенным преимуществом, которого, как правило, нет у более молодых людей, – хорошо развитыми навыками мышления. Именно поэтому программа обучения взрослых требует, гораздо большей четкости и строгости в определении понятий, структурированности учебного материала, системной представленности отдельных элементов курса. Продуманная и практически обоснованная структура учебной программы дает возможность максимизировать эффект обучения именно за счет включения наиболее сильных сторон взрослых слушателей в работу по усвоению учебного материала [6].

У взрослых бывают разные учебные стили. Личный учебный стиль определяет, как именно человек может обучаться эффективнее всего. Чтобы обучение было интересным, разным людям нужны разные методы и способы преподавания – они и определяют, насколько обучение будет эффективным и произойдут ли какие-то изменения в поведении учащихся. Неспособность учитывать различия между учебными стилями, присущими разным людям, может быстро погубить даже отличную учебную инициативу. Чтобы создавать для взрослых эффек-

тивное обучение, нужно знать о существовании разных учебных стилей – визуального, аудиального, кинестетического – и признавать их важность, как на этапе подготовки, так и в ходе самого обучения, и искренне заботиться о потребностях своей аудитории [7].

Помочь в повышении эффективности обучения может и учет в учебном процессе преобладающего у конкретного слушателя ведущего типа репрезентативной системы – способа восприятия информации. Специалисты в области нейролингвистического программирования (Р. Бэндлер, Дж. Гриндер, 1992) выделяют три основных типа репрезентативной системы, связанных с превалированием у индивида той или иной модальности: 1) визуальной (зрительной), 2) аудиальной (слуховой) или 3) кинестетической.

Визуалисты – это люди, в большей степени ориентирующиеся на зрительный канал получения информации. Для понимания происходящего вокруг и лучшего усвоения знаний им необходимы художественные образы, картины, схемы, рисунки.

Аудиалисты – это люди, в большей степени ориентирующиеся на слуховой канал получения информации. Они легче усваивают вербальные образы, ориентируются на речь и язык говорящего, используемые при этом интонации, а также паралингвистические параметры.

Кинестетики в большей степени ориентируются на собственные чувства и переживания относительно получаемой информации, постигая внешний мир через уподобление, переживание процессов, которые им необходимо понять. Они как бы моделируют внутри своего сознания тот предмет, структуру, процесс, который изучают и таким образом познают его смысл и механизм.

Такого типа информация о слушателях позволит преподавателю максимизировать варианты представления учебного материала. К примеру, кроме вербального (речевого) воспроизведения знаний можно привлекать и визуальную информацию (картины, схемы, таблицы и диаграммы), а также создавать условия для получения слушателями эмоциональных переживаний. Чтобы определить учебный стиль другого человека, полезно начать с определения собственного стиля – это часто являет-

ся важной частью образования специалистов по обучению.

Следующий аспект, который необходимо затронуть при рассмотрении особенностей взрослой аудитории – это профессиональный опыт человека. Здесь прежде всего важна специфика того вида деятельности, которой занимается слушатель.

Согласно типологии, предложенной Е.А. Климовым (1988), можно выделить пять типов профессиональной деятельности, которые принципиально отличаются друг от друга: 1) человек-человек, 2) человек-техника, 3) человек-знак, 4) человек-природа, 5) человек-художественный образ.

Профессии типа человек-человек (педагоги, врачи, психологи), как правило, развивают в людях большую проницательность, умение понимать особенности других людей, навыки общения, убедительность в коммуникации. Такие специалисты легко включаются в активные формы занятий, они инициативны в групповой работе, могут занять лидерскую позицию в группе.

Профессии типа человек-техника (механики, инженеры, конструкторы), как правило, развивают в специалистах высокую ориентацию на предметность содержания курса. Для этих людей важно все увидеть своими глазами, попробовать, проверить на практике. Они особенно будут заинтересованы в получении конкретных и непротиворечивых рекомендаций.

Представители профессий типа человек-знак (программисты, теоретики, химики и физики, лингвисты.) проявляют особую требовательность к строгости определения понятий. Такие слушатели требовательны к логичности и определенности построения курса и отдельных занятий, точности и непротиворечивости определений, особенно нетерпимы по отношению к любым рассогласованиям. Для них особенно важно понимание алгоритма действий. Если с этим нет проблем, то они готовы работать самостоятельно и без помощи преподавателя разрабатывать новые способы решения проблем.

Профессии, относящиеся к типу человек-художественный образ (художники, артисты, дизайнеры), чаще всего развивают в специалистах нестандартность восприятия и мышления, особый подход к принятию решений, способность к многовариантному видению различных

проблем. Такие слушатели особенно отличаются при групповом решении сложных проблем, проведении занятий с привлечением метода анализа конкретных ситуаций, мозгового штурма. Они, как правило, особенно заинтересованы в получении новых эмоциональных переживаний и опыта, который бы мог быть интегрирован в их сферу деятельности.

В качестве еще одного фактора, который оказывает существенное влияние на ожидания слушателей по отношению к процессу обучения, выступает прошлый опыт и сложившийся при этом индивидуальный стиль овладения знаниями. Сегодня можно говорить о четырех основных типах индивидуального стиля обучения: 1) функциональном, 2) личностном, 3) авторитарном и 4) проектном.

Функциональный стиль обучения предполагает получение знаний через овладение определенными алгоритмами профессиональной деятельности. Такого типа обучение типично для технических вузов, университетов, дающих человеку строгое представление о правилах, способах, инструментах и этических принципах, реализуемых в данной сфере профессиональной деятельности.

Индивид, предпочитающий личностный стиль обучения, овладевает знаниями и умениями через уподобление личности значимого профессионала, через копирование способов работы учителя. Такой способ обучения часто культивируется в творческих профессиях, в которых важно передать не столько алгоритм работы, сколько определенное мировоззрение, совокупность существенных оснований, детерминирующих эффективную профессиональную деятельность.

При авторитарном стиле обучения получение знаний осуществляется за счет идентификации обучаемого с той ролью, которую ему необходимо выполнять. Обучаемый в этом случае озабочен не столько тем, что ему необходимо знать и уметь, сколько тем, каким стать, что в себе изменить, чтобы быть успешным на своем рабочем месте. Процесс обучения осуществляется через строгое определение своей профессиональной позиции в терминах своего места в иерархической структуре, полномочий и ответственности, типов взаимосвязей, форм отчетности. При этом стиле обучения слушатель готов полностью подчиниться соответ-

вующим правилам и предписаниям. Такой стиль обучения может быть весьма успешным при обучении тем профессиям, которые требуют от исполнителя полного подчинения распоряжениям, четкого (до самозабвения) выполнения предписаний вплоть до отказа от индивидуальных интересов.

Слушатели, предпочитающие проектный стиль обучения, отличаются инициативностью по отношению к учебной ситуации в целом. Это относится и к содержанию учебного материала, и к процессу обучения. Для этой категории слушателей обучение – это процесс, который никогда не прекращается и лучше всего реализуется в реальной деятельности. Они готовы включаться в различные проекты, участвовать в деятельности в самых разных позициях (от исполнительских до творческих). Лекционное занятие они склонны превратить в дискуссию, а деловую игру насытить множеством существенных нюансов. Им необходимо максимально широко и глубоко познать сложную и многообразную деятельность, к которой они себя готовят и которая, по их мнению, не может быть однозначно определена в виде инструкций. Кроме того, для слушателей с проектным стилем обучения характерна потребность в личностном выборе профессиональных позиций и ролей, а также направлений, которые они считают приоритетными и важными с точки зрения собственного развития. Ориентация на проектный стиль обучения может быть особенно эффективной при подготовке менеджеров высшего звена управления, консультантов и, конечно, преподавателей.

В целях повышения эффективности обучения преподаватель все более переходит от процесса одностороннего взаимодействия – монолога (в режиме трансляции) к активному процессу двустороннего общения – диалогу (сначала в режиме общения, а затем и коммуникации).

Для более точного учета специфики аудитории преподаватель должен уметь работать в нескольких ролях, исполняя различные функции, и учитывать особенности взрослой аудитории, прошлый жизненный и профессиональный опыт слушателей, их мотивацию и индивидуально-психологические особенности [6].

Особую группу взрослых обучающихся составляют специалисты с педагогическим обра-

зованием, например, учителя и преподаватели. Работа с этим контингентом взрослых учащихся, как отмечает Е.А. Григорьева, имеет специфические особенности, связанные с издержками профессии. Данные специалисты в роли взрослых учащихся зачастую: не умеют сосредоточиться; не умеют воспринимать точку зрения ученого; имеют привычку говорить и получать быстро разочаровываются в занятиях, если их ожидания не удовлетворены; обладают личной и служебной амбициозностью; склонны критически сравнивать свой опыт с предлагаемым учебным материалом; боятся быть подвергнутыми критике и др. [1].

Контингент взрослых учащихся с педагогическим образованием, то есть преподаватели высших учебных заведений, школьных и дошкольных образовательных учреждений, является наименее изученными. С одной стороны, они обладают всеми специфическими для взрослых характеристиками, физическими, психическими и другими особенностями. С другой стороны, они представляют «педагогическую элиту», так как в основном являются кандидатами и докторами наук и работают со студентами. Однако интересы, образовательные потребности и образовательные возможности преподавателей вузов изучены недостаточно. Можно предположить, что в настоящее время именно этот контингент специалистов в первую очередь нуждается в андрагогической подготовке, поскольку от уровня его готовности зависит качество подготовки учащихся, студентов – будущих специалистов. Вместе с тем перенесение акцентов в развитии системы образования с основного школьного образования на непрерывное профессиональное, а также укрепление вузовского образования как системообразующего компонента непрерывного образования предъявляет особые требования к педагогам, работающим в системе образования. Как известно, еще А.С. Хомяков писал, что «улучшение университетского преподавания должно быть предметом первой важности в деле общественного образования» [3, с. 45], подразумевая при этом не только материально-техническое обеспечение учебного процесса, но и качество учебных курсов, их содержание, а, следовательно, и умения преподавателя. Развитие андрагогического знания позволяет выделить закономерности образовательного про-

цесса с учетом субъектной позиции взрослых: собственная заинтересованность в образовательной услуге – понимание собственной проблемы, которая разрешится в образовательном процессе; реальность ожиданий от участия в учебном процессе, их корректировка в процессе самоопределения – позитивный настрой на деятельность; уважительные отношения, взаимодействие в модели диалога, партнерства – обучение действию в организационно-деятельностном режиме, включение эмоций, интеллекта, воли в учебную деятельность; работа в группах – моделирование событий в реальных командах, тренинг в разрешении конфликтов, достижения понимания, осознание собственной ответственности за результат (самооценка), понимание возможности использования результата в собственной практике [2, с. 25–26].

Таким образом, преподаватель, работающий в системе дополнительного профессионального образования, должен опираться на основные андрагогические принципы, учитывать такие особенности взрослых обучающихся, как осознанное отношение к процессу своего обучения; потребность в самостоятельности; потребность в осмысленности обучения (для решения важной проблемы и достижения конкретной цели), что обеспечивает мотивацию; практическая направленность в отношении обучения, стремление к применению полученных знаний, умений и навыков; наличие жизненного опыта – важного источника обучения; влияние на процесс обучения профессиональных, социальных, бытовых и временных

факторов. Их обучение, в первую очередь, должно осуществляться с учетом различных индивидуальных учебных стилей.

Литература

1. Григорьева, Е.А. Андрагогическое позиционирование профессионального развития педагога [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.pippkro.ru>.
2. Громкова, М.Т. Андрагогика: теория и практика образования взрослых: учеб. пособие для системы доп. проф. образования; учеб. пособие для студентов вузов / М.Т. Громкова. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2005. – 495 с.
3. Ломтева, Т.Н. Андрагогика в контексте гуманистической образовательной парадигмы / Т.Н. Ломтева. – Ставрополь: Изд-во СГУ, 2001. – 340 с.
4. Магура, М.И. Обучение персонала как конкурентное преимущество / М.И. Магура, М.Б. Курбатова // Управление персоналом. – 2004. – С. 8–9.
5. Особенности дополнительного образования взрослых [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://works.tarefer.ru/64/100284/index.html>
6. Управление персоналом: учебник для вузов / под ред. Т.Ю. Базарова, Б.Л. Еремина. – 2-е изд., перераб. и доп. – М: ЮНИТИ, 2002. – 560 с.
7. Phillips, N. Что мы знаем про обучение взрослых? / N. Phillips // Chief Learning Officer. – 03. 2011 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.smart-edu.com/stati-korporativnoe-obuchenie/chto-my-znaem-pro-obuchenie-vzroslyh.html>.

УДК 377.018.46

РЕГИОНАЛЬНАЯ СИСТЕМА НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПОИСК ИННОВАЦИОННОЙ КОНЦЕПЦИИ

Ильина Н.Ф.

Аннотация. В связи с необходимостью подготовки педагогов к инновационной деятельности предложена концепция системы непрерывного инновационного профессионального педагогического образования, представленная на макро уровне структурной координацией учреждений, на микро уровне – закономерностями, факторами, принципами. Основной идеей концепции является приведение инновационной деятельности педагога в соответствие с государственной и региональной образовательной политикой.

Due to the necessity of training teachers for innovation proposed the concept of a system of continuous innovation of vocational teacher education, presented at the macro-level structural coordination institutions at the micro level – the laws, the factors principles. The basic idea behind the concept is to bring the innovation of the teacher in accordance with state and regional educational policy.

Ключевые слова: непрерывное образование, система, инновационная деятельность педагога, концепция.

Continuous education system, teacher innovation, concept.

Красноярский край в течение последних двадцати лет по оценкам российских и зарубежных экспертов (В.А. Болотов, М. Барбер) является общепризнанным лидером российского образования в области инновационной образовательной деятельности, местом апробации образовательных инноваций различной содержательной и технологической направленности (развивающее обучение по Д.Б. Эльконину – В.В. Давыдову, развивающее обучение по Л.В. Занкову, коллективные учебные занятия, индивидуально-ориентированное обучение, способ диалектического обучения, технологии организационно-деятельностных игр и проектно-программного образования взрослых и др.) инновационные направления в практике образования разрознены и на основе конкуренции

пытаются занять господствующее положение, не сопоставляя собственную деятельность с целевыми ориентирами региона и надлежащим образом не вносят существенного вклада в формирование человеческого и социального капитала территории в соответствии с инвестиционными проектами.

Концепция задаёт общую идеологическую и методологическую рамку для дальнейшей разработки документов нормативно-правового, программно-организационного и методического характера, определяющего региональную особенность реализации образовательной политики, стратегию и тактику работы с педагогами, осуществляющими инновационную деятельность. Она направлена на объективно необходимое изменение существующих, но изолированных друг от друга и разрозненных форм и уровней работы с педагогами, осуществляющими инновационную деятельность в гибкую доступную многоуровневую систему, включающую скоординированные действия, направленные на выявление, поддержку и сопровождение инноваций в региональной системе образования.

Основные положения концепции станут основанием для дальнейшего выделения специфики работы и разработки стратегии межструктурного взаимодействия в подходах к работе с педагогами, осуществляющими инновационную деятельность.

Основной идеей концепции является приведение инновационной деятельности, осуществляемой на уровне образовательных учреждений, в соответствие с государственной и региональной образовательной политикой посредством создания и обеспечения функционирования региональной системы непрерывного инновационного педагогического образования, которая является важным самостоятельным структурным компонентом системы образования региона и ее реализация создает условия для формирования инновационного потенциала, как субъектов системы образования, так и

как конечный результат – инновационных способностей жителей территории и соответственно инновационного развития региона. Целью региональной системы непрерывного инновационного педагогического образования является обеспечение готовности педагога к решению задач модернизации образования посредством инновационной деятельности.

Региональную систему непрерывного инновационного педагогического образования мы рассматриваем не изолированно, а как один из механизмов развития региональной системы образования, что определяет общие и частные цели этой системы. Такой подход к рассмотрению региональной системы непрерывного инновационного педагогического образования, с одной стороны, предполагает её постоянное развитие в соответствии с изменяющимися целями региональной системы образования и стратегией ее развития. С другой – в рамках такого подхода в качестве цели непрерывного инновационного педагогического образования выступают профессиональное развитие педагога, ориентированного на инновационную деятельность и повышение качества общего образования. Региональная система непрерывного инновационного педагогического образования при этом должна быть развивающей и развиваемой.

Целостная концепция региональной системы непрерывного инновационного педагогического образования должна учитывать специфику инновационных процессов в образовании, определяющую зависимость научно-методического сопровождения инновационной деятельности школ от микро- и макроуровней инновационных процессов; от деятельностного, субъектного и организационно-управленческого аспектов полиструктурной инновационной деятельности школ; от масштаба целесобразного распространения инноваций на федеральном, региональном, муниципальном и школьном уровнях. Данная концепция должна предусматривать рассмотрение организации подготовки педагогов к инновационной деятельности основной целью, которой является не поддержка любых осуществляемых инноваций, а ориентация осуществляемых в школах инновационных процессов на цели модернизации той или иной региональной стратегии развития образования и стимулирование педагогических

коллективов на инновации, адекватные этим целям.

Методологическими основаниями разработки концепции региональной системы непрерывного инновационного педагогического образования являются системо-мыследеятельностный (Ю.В. Громыко, М.В. Рац, М.Т. Ойзерман, Г.П. Щедровицкий), системный (Ж. Делёз, Л. Берталамфи, В.С. Стёпин) и антропологический (Б.Г. Ананьев, М.М. Бахтин, Б.М. Бим-Бад, М.К. Мамардашвили, С.В. Попов, В.И. Слободчиков, Ж.-П. Сартр, К.Д. Ушинский) подходы, согласно которым работа по профессиональному становлению и развитию субъекта осуществляется одновременно с основными видами деятельности (в нашем случае инновационной); происходит непрерывно, как за счет участия педагога в инновационной деятельности, так и в разных формах образования (специально-организованного и ситуативного).

Теоретико-концептуальные основы региональной системы непрерывного инновационного педагогического образования представлены совокупностью закономерностей, факторов, влияющих на становление региональной системы непрерывного инновационного педагогического образования, принципов, составляющих основу данной системы; совокупностью обобщенных положений, отражающих цели, содержание, технологию, организацию процесса подготовки педагога к инновационной деятельности.

Закономерности становления региональной системы непрерывного инновационного педагогического образования нами выделены на основе концептуализации методологических оснований гипотетико-дедуктивным методом. Сущность данных закономерностей заключается в следующем:

– цели, задачи и этапы становления региональной системы непрерывного инновационного педагогического образования определяются социокультурной ситуацией и тенденциями развития региона;

– становление региональной системы непрерывного инновационного педагогического образования объективно зависит от внешних воздействий, отношений и связей между структурами входящими в ее состав;

– становление региональной системы непрерывного инновационного педагогического образования закономерно связано с характером образовательного процесса;

– становление региональной системы непрерывного инновационного педагогического образования зависит от систематичности мониторинговых исследований и коррекции траектории становления.

В результате исследования нами были выявлены факторы, активно действующие на формирование и функционирование образовательных систем любого уровня:

– переход значительной части социально-экономических отношений в обществе на рыночные условия развития;

– возрастание влияния внешних (зарубежных) факторов на развитие российской и региональной систем образования;

– интеллектуализация и информатизация социально-экономических процессов;

– возрастание противоречий между отдельными системами (власть – бизнес – наука – подготовка кадров – институты гражданского общества) как на общенациональном уровне, так и на уровне регионов;

– повышение роли человеческого фактора в управлении обществом на разных уровнях (страна – регион – локальные системы).

Разработка концепции региональной системы непрерывного инновационного педагогического образования предполагает, также выявление основополагающих принципов, которые могут быть положены в основу ее проектирования.

В педагогической науке оформлены разные подходы к выделению принципов (В.К. Дьяченко, В.А. Сластенин, А.М. Новикова, И.Ф. Харламов и др.). Для нашего исследования наиболее приемлемым является обозначение принципов с позиции системного подхода, представленных в трудах А.М. Новикова [3].

С опорой на исследования ученого нами сформулированы следующие принципы становления региональной системы непрерывного инновационного педагогического образования:

1. Принцип континуальности, определяющий непрерывный характер современного образования. Данный принцип, на наш взгляд, становится основополагающим для системы и участия

в ней субъекта на протяжении всего непрерывного процесса его учебной деятельности.

Механизмом, обеспечивающим непрерывность образования, является освоение рефлексии и способов самообразования, овладевая которыми можно «образовываться» в течение всей сознательной жизни.

Проявлением непрерывности образования является также преемственность индивидуальной образовательной программы педагога в разные промежутки времени (периоды жизни).

2. Содержательно-структурный принцип построения системы непрерывного инновационного педагогического образования, определяющий приоритетность формирования содержания профессионального образования перед его организационными формами.

3. Принцип многоуровневости и дополненности профессиональных образовательных программ, определяющие наличие многих уровней и ступеней, как профессионального, так и дополнительного профессионального образования.

4. Принцип мобильности профессиональных образовательных программ, подразумевающий возможную смену субъектом на том или ином этапе жизненного пути области профессиональной деятельности или получения параллельного профессионального образования.

5. Принцип индивидуализации образовательных целей и программ.

Образование в нашем понимании – это процесс индивидуальный, поскольку речь идет о качественном преобразовании субъектом самого себя. Оно субъективно по своей природе и связано с приращением знаний, способов, культурных ценностей в человеке. Поэтому образовательные цели и задачи максимально индивидуализированы. Принцип индивидуализации проявляется через составление и реализацию индивидуальных программ участников образовательного процесса. Цели и программы образования индивидуальны, но реализовать их одному невозможно (не хватает средств, способов) поэтому необходима коллективная работа. Образование происходит в сложных коллективах, где организованы процессы коллективного мышления и деятельности.

6. Принцип преемственности профессиональных образовательных программ, позволяющий осуществлять свободную миграцию специалиста в профессиональном образовательном пространстве от профессиональной подготовки до дополнительного профессионального образования.

7. Принцип интеграции профессиональных образовательных структур, обеспечивающий деятельность и межотраслевую ориентацию профессионального образования.

8. Принцип системности и разномаршрутности содержания и планирования его освоения в профессиональном педагогическом образовании.

9. Модульно-вариативный принцип, позволяющий оптимизировать освоения содержания профессионального образования.

10. Принцип сетевой организации образовательного процесса указывает на то, что образовательная среда не заканчивается пределами образовательного учреждения, т.к. в сети вообще нет организаций и организованностей в традиционном смысле, первичной клеточкой объединения выступает «событийная общность», «сообщество» (по В.И. Слободчикову) [5, с. 416]. Понятие «организованность» затрагивает, с одной стороны, способ взаимосвязей и взаимозависимостей между структурными единицами (автономными целостностями), с другой – характеризует общую картину устройства (то, что внутренне задаёт и удерживает целостность).

Существенными, задающими специфику сети, являются три свойства:

- из любого узла можно прийти к любому другому узлу через внутренние связи;
- все узлы равнозначны с точки зрения целостности объекта;
- будучи взаимосвязанным в общей целостности, каждый узел имеет некоторую относительную независимость. Это, по сути, проявляется как возможность перехода разными маршрутами из одного узла к другому.

В сетевой организации образовательного процесса между «узлами» сети выстраиваются в большей степени горизонтальные связи. Важнейшими факторами становления такой образовательной среды является информатизация всех областей общественной жизни, упрощение доступа к сетевым образовательным ресурсам,

создание образовательных порталов с возможностями для интерактивной работы.

Сетевая организация образования влечет за собой изменение содержания образования и его форм. Они все больше становятся ориентированными на сопровождение индивидуального обучения, педагогическое сопровождение составления и реализации индивидуальных образовательных программ и планов самообразования, обеспечивающих непрерывное образование субъекта на протяжении всей жизни.

На макроуровне региональная система непрерывного инновационного педагогического образования представляет собой совокупность образовательных учреждений и образовательных программ, обеспечивающих подготовку педагога к инновационной деятельности и сопровождение педагога, осуществляющего данный вид деятельности в соответствии с инвестиционной политикой региона.

Структурно данная система представлена учреждениями профессионального образования, а именно педагогическим университетом, педагогическими колледжами края, региональным институтом повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, образовательными учреждениями, являющимися его базовыми площадками и общественно-педагогическими движениями.

Содержательно региональная система непрерывного регионального педагогического образования проявляется в преемственности образовательных программ подготовки, переподготовки, повышения квалификации, стажировок и индивидуальных образовательных программ будущих и работающих в краевой системе образования педагогов в разные промежутки времени (периоды жизни).

Модернизация российского высшего образования тесно связана с реализацией Болонского соглашения и предполагает расширение доступа к европейскому образованию, дальнейшее повышение его качества, повышение мобильности студентов и преподавателей, применения системы учебных кредитов выдачи выпускникам вузов общеевропейского приложения к диплому.

Многоуровневая система подготовки (бакалавриат – магистратура), система зачетных единиц (кредитов), модульное построение об-

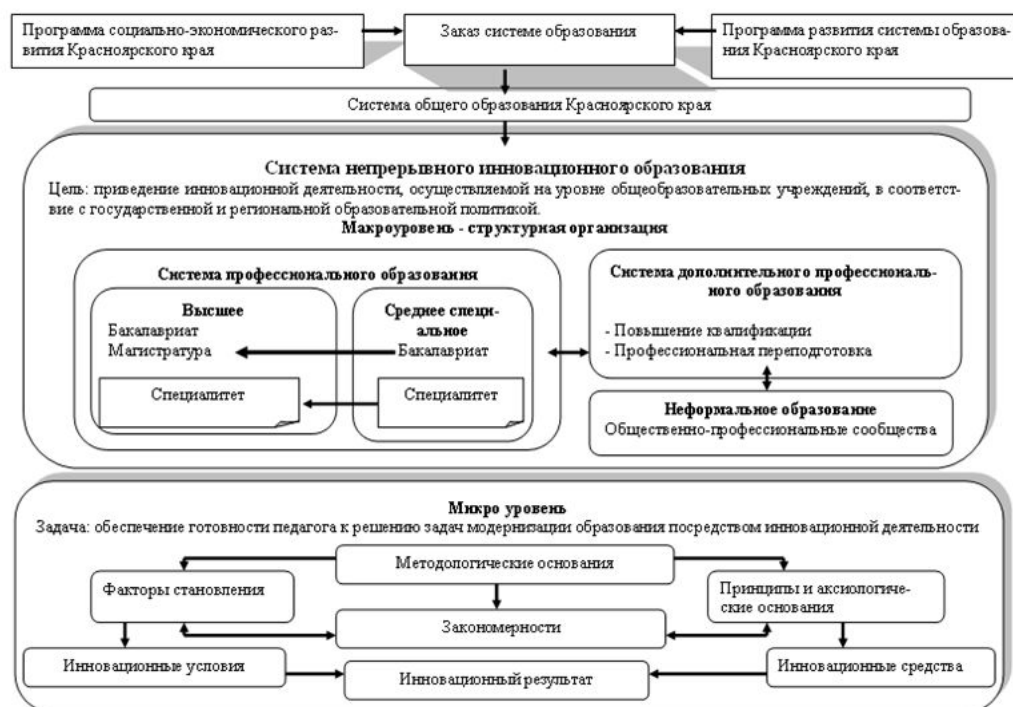


Рис. 1. Концепция системы непрерывного инновационного педагогического образования

разовательных программ, идеи непрерывного образования входят в число приоритетных идей Болонского процесса. Вместе с тем исследователи отмечают недостаточное внимание к таким аспектам высшего образования, как развитие индивидуальности специалиста, его исследовательской культуры, творческого потенциала, мобильности. Переход с одного уровня образования на другой предполагает возрастание роли креативных, учебно-исследовательских умений в структуре профессиональной подготовки.

На наш взгляд, все формы инновационной деятельности Вузов можно свести к трем направлениям:

1. Деятельность по созданию инноваций как фактор развития инновационной деятельности Вуза.
2. Обучение инновационной деятельности как фактор воспроизводства инновационных процессов.
3. Образовательная деятельность как фактор поддержки и развития инноваций.

Однако проведенный анализ содержания учебных планов, рабочих программ педагогического вуза, отечественного и зарубежного опыта подготовки педагогов [1; 2; 4] позволяет

утверждать, что отсутствует система подготовки будущего педагога к инновационной деятельности, адекватная современным условиям, а именно:

- требования к подготовке выпускников педагогических вузов, оформленные в государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования, не отражают специфику деятельности педагога в соответствии с модернизацией системы образования;
- в целях, содержании высшего педагогического образования не реализуется подготовка будущих учителей к инновационной деятельности;
- формирование компонентов, составляющих основу инновационной компетенции не отражено в учебных планах и программах;
- учебники и учебные пособия, используемые в педагогических вузах, практически не содержат заданий, необходимых для формирования компонентов, составляющих основу инновационной компетенции.

И только при реализации регионального компонента государственного образовательного стандарта педагогического образования появляется возможность освоения основ иннова-

ционной компетенции у части студентов при выборе соответствующего спецкурса.

Выход из сложившейся ситуации видится в обогащении технологического компонента обучения в педагогическом вузе задачами и заданиями инновационной направленности; разработкой проектных заданий в ходе курсов по выбору и их реализацией в ходе педагогической практики с последующей рефлексией способов работы студентов.

Предназначение института повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования заключается в сопровождении профессионального становления педагога, приобщении его к инновационной деятельности.

На различных этапах профессионального становления педагога сталкиваются с проблемами и трудностями, которые проявляются в недостатке знаний, умений, необходимых для успешного осуществления инновационной деятельности. Причем, необходимо отметить, что каждый имеет собственные образовательные дефициты и нуждается в индивидуальном педагогическом и методическом сопровождении процесса профессионального становления. Поэтому профессиональное образование педагога предполагает индивидуализацию образовательных целей и программ, т.е. выбор каждым педагогом содержания, форм и методов обучения, способов и последовательности освоения данного содержания. Средством для организации данного процесса являются индивидуальные образовательные программы педагогов. Основными компонентами любой программы являются цели и деятельность по их реализации. Индивидуальная образовательная программа состоит из образовательных задач и программы деятельности по их реализации, направленных на преодоление индивидуальных образовательных дефицитов педагога.

Поддержку деятельности педагогов и управленцев в рамках профессиональных норм нужно приблизить к базовому процессу, т.е. рабочему месту. Это будет возможным, с одной стороны, за счет развернутой сети тьюторов, сопровождающих их профессиональное развитие, и освоения педагогами технологий самоопределения и самореализации (они разрабатываются сотрудниками института). Что в свою очередь потребует создания в муниципальных

системах образования офисов сетевых программ (сетевых центров профессионализации). С другой стороны – через стандартизацию: выработку системы требований к деятельности и ОУ, и специалиста.

Ясно, что организация доступа каждого учителя, руководителя к новым знаниям, идеям, сетям (делам других) возможна за счет развития инфраструктуры на базе межшкольных методических центров (проект ИСО), освоения информационных технологий, создания баз данных и баз знаний, создания сетевых компьютерных коммуникаций.

Ещё одним структурным элементом региональной системы непрерывного инновационного педагогического образования являются общественно-профессиональные сообщества. В Красноярском крае оформлен ряд профессионально-педагогических сообществ. Наиболее активно себя проявляют региональные общественные организации «Творческий союз учителей», «Ассоциация педагогов по созданию коллективного способа обучения», «Ассоциация педагогов по созданию индивидуально-ориентированного способа обучения», «За диалектическим способом обучения будущее», «Развитие образования» (учителя системы развивающего обучения Л.В. Занкова). Их предназначением является создание специальных институциональных условий для проявления творчества и инноваций. Для этого осуществляется поддержка инициатив (создание мест для предъявления их общественности) – в форме открытых студий, мастер-классов, педагогических мастерских. Продвижение лучших – в форме конкурсного движения: организации фестивалей, форумов, конкурсов, выпуска альманаха (сборника лучших материалов победителей конкурсов). Организация образовательного и профессионального общения, формирование профессиональных позиций – эксперта, аналитика, тьютора; проведения тренингов и интенсивных семинаров; участие в образовательной политике: разработка системы оценивания педагогической деятельности, проведение обсуждений профессиональным сообществом законодательных решений в области образования, профессиональный аудит инновационных практик и экспертиза деятельности педагогов и деятельности образовательных учреждений. Эти направления деятельности, их ин-

ституциональное оформление и развертывание на территории края спроектированы и реализуются наиболее активной и инициативной частью учительства – победителями различных профессиональных конкурсов.

Тогда можно предположить, что в нашем регионе общественно-педагогические движения являются институтами позволяющими создать и иерархию, за счет которой удерживается вертикально-ведомственная линия, и сеть, благодаря которой складываются горизонтальные связи. Так как одной из задач общественно-педагогических движений является привлечение внимания органов власти, СМИ, различных слоев общества, то на первых порах они действуют как информирующий орган, затем как институт экспертизы и критической оценки стратегий развития образования в регионе.

Как видим, сфера образования должна быть не просто инновационной, а «суперинновационной» равно как и система управления им. Ибо и на региональном, и муниципальном уровнях управления образования предстоит формулировать стратегию работы с кадровым ресурсом как с инновационным, а именно: опираться (использовать, развивать, поддерживать) на разные инновационные, лидерские группы, авторские практики, соорганизуя их деятельность для получения качественных изменений в содержании и результатах образования в крае.

Таким образом, нововведения заключаются в организации процесса непрерывного инновационного образования, в его содержании, в способах обучения основаны на ином способе использования существующих знаний. В свою очередь, для их внедрения требуется комплекс организационно-технических изменений, обучение персонала и изменение поведения всех участников образовательного процесса. Так, становление системы непрерывного инновационного педагогического образования связано с переходом на сетевую организацию образовательного пространства, в котором опережаю-

щая подготовка кадров должна максимально приблизиться к «точкам изменений» – «обучение в действии». Следовательно, нужно развертывать гибкую форму подготовки педагогов к инновационной деятельности в зонах становящейся – инновационной практики (это базовые школы разных педагогических практик, школы-победители конкурса инновационных программ развития в рамках приоритетного национального проекта «Образование») и одновременно готовить сотрудников систем подготовки и повышения квалификации способных работать с индивидуальными запросами студентов и работников образования.

Итак, цели деятельности региональной системы непрерывного инновационного педагогического образования задается опосредовано программой социально-экономического развития Красноярского края и программой развития системы образования Красноярского края через заказ системе общего образования. Макроуровень данной системы представлен структурной организацией, микроуровень – закономерностями, факторами, принципами. Схематично концепция представлена в приложении.

Литература

1. Бондаренко Е.Н. Воззрения на профессиональные компетенции современного учителя в различных странах мира // Высшее образование сегодня. – 2009. – № 1. – С. 42-44.
2. Ленская Е.А. Качество образования и качество подготовки учителя // Вопросы образования. – 2008. – № 4. – С. 81-95.
3. Новиков А.М. Методология образования. – М., 2006. – 488 с.
4. Педагогика: учебно-методический комплекс дисциплины / Составители Адольф В.А., Бакшеева З.К., Вахрушев С.А. и др. – Красноярск: КГПУ им. В.П. Астафьева, 2011. – 168 с.
5. Слободчиков В. И. Антропологический кризис европейской модели человека // Кентавр. – 2005. – №36. – С. 24-29.

УДК 378.1

ПРОФЕССИОНАЛИЗМ ПЕДАГОГА КАК ПСИХОЛОГО-АКМЕОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Ангеловский А.А.

Аннотация. В статье предпринята попытка теоретического анализа явления «профессионализм педагога». Дается оценка современного состояния проблемы, раскрывается сущность этого феномена как комплексного психологического образования.

The author tries to make principled analysis of the notion «teacher's professionalism». The article appraises the current state of the problem, reveals the essence of this phenomenon as a complex psychological occurrence.

Ключевые слова: профессионализм педагога, мастерство, сложность, владение, готовность, оптимальность, достижение, квалификация, компетенция, способность.

Teacher's professionalism, professional skill, difficulty, possession, readiness, optimality, achievement, qualification, competence, ability.

Главным звеном в период кризисных явлений и проблем, с которыми человечество столкнулось на пороге третьего тысячелетия, является кризис компетентности современных людей. Именно некомпетентность соответствующих исполнителей и всего нашего общества в целом является первопричиной появления неработающих законов и указов, возникновения национальных и социальных конфликтов, случаев производственных аварий и экологических катастроф, опустошения природных ресурсов и т.п. Главная угроза наших дней для человечества – стремительное отставание способности человека справляться с изменениями в окружающем его мире (ноосфере, по В.И. Вернадскому) от темпов этих изменений. Выход из кризиса компетентности можно усмотреть в создании «чрезвычайной программы доведения компетентности поколения взрослых людей до того уровня, который необходим для их деятельности, адекватной условиям постоянных изменений» окружающего мира (С.И. Змеев, М.Ш. Ноулз). А.А. Деркач отмечает, что именно высокий профессионализм и творческое мастерство в осуществлении профессио-

нальной деятельности самыми различными специалистами – вот тот главный собственно человеческий ресурс, который становится важнейшим фактором оптимального решения насущных глобальных кризисных экологических, демографических, социальных проблем.

Ведущей целью современного профессионального образования (начального, среднего, высшего) становится: формирование специалиста, готового к ответственному, творческому труду на производстве (Н.В. Кузьмина); развитие человека «способного к полноценной самореализации в жизнедеятельности» (Б.С. Гершунский); воспитание человека культуры (Е.В. Бондаревская). Образование человека, способного сознательно строить достойную жизнь и через человека раскрывать его потенциал – становится основной миссией образования. Соответственно профессионализм педагога следует рассматривать как доминирующий фактор обеспечения позитивной динамики качества образования, личностно-профессионального роста учащихся и самого педагога, их продуктивного самовыражения и самореализации. Поэтому, повышение квалификации становится значимым условием обновления, насыщения и совершенствования педагогом личностных и профессиональных ценностей, мотивов, знаний, компетенций, качеств, свойств и отношений.

Решение этих сложных проблем делает актуальной задачу переосмысления и перестройки всей системы повышения квалификации кадров педагогического образования, научно-практических и методологических подходов.

Отвечая реалиям времени, концепция современного повышения квалификации педагогических кадров должна быть в большей степени ориентирована на решение задач подготовки педагога-профессионала, педагога нового типа, так как профессионализм педагога имеет не только профессиональное, но и социальное, культурное и индивидуально-человеческое значение.

Профессионализм специалиста вызывается потребностью современного общества в компетентных педагогах, профессионалах высокого класса, обладающих личностной зрелостью и способностью преодолевать неблагоприятные обстоятельства быстро меняющегося социального мира. Он также выступает потребностью самого специалиста быть профессионалом своего дела, достигать в нем вершин самореализации.

Профессионализм педагога в системе повышения квалификации может быть исследован как психолого-акмеологическая проблема, что позволяет раскрыть сущность этого феномена как комплексное психологическое образование.

Выявлению сущности феномена «профессионализм педагога» предшествовал анализ данного понятия посредством лингвистического анализа по авторитетной справочной литературе.

Большой толковый словарь трактует профессионализм как профессиональное мастерство [4, с. 1035].

Профессионализм, согласно определению этого понятия С.И. Ожеговым, И.Ю. Шведовой, есть хорошее владение своей профессией.

В междисциплинарном словаре терминологии «Образование взрослых» – «профессионализм есть способность человека к компетентному выполнению оплачиваемых функциональных обязанностей; уровень мастерства и искусства в определенном виде занятий, соответствующий уровню сложности выполняемых задач» [16, с. 111].

Как высокая подготовленность к выполнению задач профессиональной деятельности профессионализм рассматривается в кратком психологическом словаре (М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович).

В педагогической энциклопедии, в педагогическом энциклопедическом словаре под редакцией Б.М. Бим-Бада, педагогическом словаре под редакцией Г.М. Коджаспировой, в большом психологическом словаре под редакцией Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко и других феномен «профессионализм» вообще не рассматривается.

Как видно, проблема педагогического профессионализма все еще не нашла должного научного осмысления и отражения в научных психолого-педагогических справочных изданиях,

ограничивая тем самым практику развития профессионализма педагога.

При этом профессионализм как термин достаточно часто используется в педагогической, психологической, а также социологической, экономической, военной литературе (В.Д. Граждан, А.А. Деркач, А.Г. Караяни, Ю.А. Карпова, Н.В. Кузьмина, Л.Ш. Лозовский и др.).

Как явление профессионализм педагога существует в реальной педагогической практике и активно используется в аттестационных процедурах в виде показателя продуктивности профессиональной деятельности педагога, что актуализирует проблему выявления его существенных характеристик, критериальных показателей и уровней функционирования.

Для изучения сущности понятия «профессионализм педагога» можно воспользоваться приемом контент-анализа. На основании материалов, содержащихся как в справочной, так и в научной литературе, понятие «профессионализм педагога» может быть представлено в виде следующего тезауруса: мастерство, сложность, владение, готовность, оптимальность, достижение, квалификация, компетенция, способность (И.П. Андриади, Н.В. Гершунский, А.А. Деркач, М.И. Дьяченко, Э.Ф. Зеер, Н.В. Кузьмина, И.П. Кузьмин, Г.А. Козберг, А.К. Маркова, Л.М. Митина, Ф. Пуни, В.В. Сериков и др.).

В словаре русского языка под редакцией С.И. Ожегова мастерство рассматривается как «ремесло, ремесленное занятие, высокое искусство в какой-нибудь области» (любое издание словаря русского языка).

Согласно К.К. Платонову, мастерство следует понимать как свойство личности, приобретаемое с опытом, как высокий уровень профессиональных умений в определенной области, основанных на гибких навыках и творческом подходе [17; 18]. Б.Т. Лихачев считает, что мастерство – это часть педагогического искусства и выражается оно в современном владении педагогом методами и приемами, всем арсеналом педагогических умений и навыков, обеспечивающих практическое воплощение педагогического искусства в процессе формирования личности [цит. по 9, С. 90].

У В.И. Загвязинского мастерство педагога – синтез теоретических знаний и высокоразвитых практических умений [7; 8]. В.А. Сластенин рассматривает педагогическое мастерство как «син-

тез личностно-деловых качеств и свойств личности, определяющий высокую эффективность педагогического процесса» [22, с. 40].

Как видно, большинство авторов в рассмотрении феномена «педагогическое мастерство» делают акцент на технологической составляющей педагогической деятельности, способствующей достижению ее эффективности.

Готовность к профессиональной деятельности правомерно рассмотреть в нормативном аспекте, который у работников образования, как правило, раскрывается: в профессиограмме педагога (Е.С. Романова, Л.Ф. Спирин, В.А. Сластенин), в модели деятельности мастера производственного обучения (В.А. Маркелова), проспектограмме инженерно-педагогического работника (Э.Ф. Зеер). Готовность как необходимое условие, как предпосылка, как фактор, «предстартовое состояние» достижения и совершенствования деятельности, профессионализма предстает в работах известных отечественных педагогов и психологов – Г.А. Алферовой, Е.Д. Божович, В.А. Бодрова, Ф. Генова, А.А. Касабова, А.И. Мищенко, В.Г. Онушкина, А.И. Пуни, В.А. Сластенина и др.

То есть готовность в самом обобщенном виде – это структурное образование, включающее профессионально-обусловленные мотивы, знания, умения, свойства, качества и отношения личности специалиста [1; 20].

Владеть – «...управлять, ...уметь пользоваться чем-нибудь», например, своими знаниями, умениями, чувствами [15, с. 77].

В педагогических справочных изданиях владение рассматривается через усвоение человеком в процессе обучения действий, понятий, форм поведения (Г.М. Коджаспирова). Владение, интегрируя в себе, с одной стороны, форму и содержание явления, с другой, умение это актуализировать, отражает определенную меру самореализации специалиста в профессиональной деятельности.

Владение высшим уровнем выполнения профессиональной деятельности может рассматриваться как квалифицированное управление, умение педагога продуктивно, результативно пользоваться своими способностями, собственным потенциалом. Способности как индивидуально-психологические особенности личности являются непременным условием успешного выполнения деятельности (Н.В. Кузь-

мина, В.Д. Шадриков), обеспечивая достижение высоких результатов в профессиональной деятельности. К педагогическим способностям традиционно относят: гностические (умение познавать и получать удовольствие от познания), дидактические (умение объяснять, передавать знания, объяснять), коммуникативные (умение общаться, сотрудничать), конструктивные (умение отобрать, создать, спроектировать учебно-воспитательный материал), организаторские (умение включать воспитанников в различные виды деятельности, вызывать у них интерес к ним, делегировать полномочия, объединять всех участников и направлять их интересы на реализацию поставленных целей), перцептивные (умение проникнуть во внутренний мир ребенка, понять переживаемые им чувства и состояния, способность к эмпатии), прогностические (умение осуществлять педагогическое предвидение, прогнозировать результаты взаимодействия в педагогической деятельности), суггестивные (эмоционально-волевое внушающее влияние педагога, его способность с помощью твердого волевого слова добиться нужного результата воздействия), экспрессивные (умение эмоционально и выразительно передавать свои знания и убеждения, артистизм педагога, владение интонационной палитрой речи, мимикой, жестами, пластикой). Как видно, способности раскрывают личностный и профессиональный потенциал педагога, во многом определяют «зону» обеспечения возможности достижения им оптимального уровня профессионализма [11; 12; 19].

Профессионализм с точки зрения профессиональной подготовки к какому-либо виду труда характеризует квалификацию, понимаемую как уровень развития способностей специалиста, позволяющий ему выполнять трудовые функции определенной степени сложности в конкретном виде деятельности. Традиционно в квалификационных характеристиках определяется, какие профессиональные задачи должен решать специалист, что должен знать и уметь, какие личностные свойства следует иметь специалисту высшей, первой, второй категории. Квалификация в ее нормативном смысле – требования профессии к разным уровням выполнения труда [13; 14].

Ключевые квалификации – это общепрофессиональные знания, умения, навыки, а так-

же способности и качества личности, необходимые для выполнения работы по определенной группе профессий. Они могут обеспечить продуктивное осуществление интегративных видов деятельности, и характерны для профессионалов. Исходя из этого, становится возможным решение проблемы развития профессионализма педагога через разработку его структурно-содержательных характеристик, используя перечень квалификаций педагога профессиональной школы.

В рамках компетентного подхода профессионализм специалиста, возможно рассмотреть через сформированность у него ведущих компетенций. Компетенция (от лат. *competere* – добиваться, соответствовать, подходить) – круг вопросов, в которых определенное лицо обладает познанием, опытом, хорошей осведомленностью [24].

Наличие в научно–практических публикациях синонимически используемых понятий «компетенция» и «компетентность» подтверждает «поле» их общих интересов:

– компетенция – включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним;

– компетентность – владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности (В.И. Байденко, А.А. Вербицкий, И.А. Зимняя, Т.А. Худякова и др.).

Как видно, подход, основанный на компетенции, подчеркивает, прежде всего, практическую, действенную сторону. Тогда как подход, основанный на понятии «компетентность», которое включает собственно личностные (мотивационные, волевые и др.) качества, определяется как более широкий, соотносимый и с гуманистическими ценностями образования. Мы полагаем, что специфика каждого из них должна учитываться в решении проблемы профессионализма.

Оптимальность (лат. «*optimus*» – наилучший) – в акмеологическом контексте есть выполнение специалистом профессиональной деятельности наилучшим образом, с использованием наилучшего варианта реализации про-

фессиональных функций. Оптимальность в акмеологии – это общая эффективность профессиональной деятельности при приемлемых, адекватных интеллектуальных, нравственных, эмоциональных, энергетических затратах, обусловленная слаженной работой всех компонентов личности и деятельности специалиста. То есть оптимальность раскрывает важный аспект проблемы профессионализма – значимость соотношения затрат и получаемого результата в профессиональной деятельности.

Подобный контент-анализ дает интерпретируемую, сложно составленную структуру профессионализма педагога. Исходя из нее, это явление можно понимать как: уровень педагогического мастерства, обусловленный способностями и компетенциями, обеспечивающий высокую степень владения сложными видами профессиональной деятельности и ее оптимальную организацию, с достижением результатов, демонстрируя соответствующий уровень профессиональной квалификации и готовность к самореализации. При всей сложности подобного определения в нем присутствует простая психологическая формула профессионализма педагога: потенциал + реализация = результат. Данная формула означает, что искомый результат в профессиональной деятельности возможен при реализации потенциала личности педагога. В целях более глубокого психолого-педагогического исследования необходимо рассмотреть составляющие профессионального потенциала личности.

Термин «потенциал» рассматривается психологической наукой как такой запас личностных возможностей, который может быть использован для решения задач преодоления трудностей и достижения цели (Л.И. Анцыферова, Т.И. Артемьева, В.Г. Асеев, В.П. Зинченко, В.А. Спивак и др.).

Деятельностная сущность личностного потенциала определяется характером мотивации деятельности, обнаруживая направленность, ценности последней.

Феноменология личностного потенциала, по мнению Д.А. Леонтьева, может быть понята как воля, сила, энергия, необходимые для овладения собственным поведением, контроля за окружением (С. Мадди), преобразования действительности.

Психологические исследования подтверждают активную, продуктивную и динамическую природу потенциала, которым может обладать только субъект деятельности. Исходя из вышеизложенного, под потенциалом педагога мы понимаем не только то, что дано человеку от природы, но и постоянно индивидуально-пополняемую, возобновляемую и совершенствуемую систему знаний, умений, профессионально важных качеств, способностей и др.

Акмеологическая сущность личностного потенциала заключается в том, что потенциал не может сам по себе бесконечно накапливаться и развиваться. Он с необходимостью материализуется в разных видах человеческой деятельности. Это связывает воедино деятельность с обнаружением, развитием и реализацией личностного потенциала.

Потенциал специалиста может быть обнаружен в его основных профессионально обусловленных структурах личности, деятельности, общения, сформированность которых будет характеризовать тот или иной уровень его профессионализма.

Анализ актуальной психологической, педагогической, акмеологической литературы показал, что к таковым, наряду с интеллектуальным компонентом в виде профессиональной компетентности и компетенций, ученые относят:

— ценностные ориентации, которые выполняют функции ориентира, мотивации, целеполагания, оценки, нормы в профессиональной деятельности, отражая относительно устойчивую, социально обусловленную, независимую от наличных ситуаций, направленность личности (Н.А. Журавлева);

— субъектность, как сложную интегративную характеристику личности, отражающую ее активно-избирательное, инициативно-ответственное, преобразовательное отношение к самой себе, деятельности, окружающим людям, миру в целом (В.А. Сластенин);

— инновационность как характеристику личности специалиста, обеспечивающую обновление деятельности через разрешение им противоречия между функционированием (воспроизводство) и развитием (совершенствование) (Л.С. Подымова);

— самореализованность, отражающую осуществление личностью возможностей «Я», в

том числе, «Я–профессионального», в движении к идеалу возможного совершенства в профессии (А. Маслоу).

Продуктивная реализация потенциала требует наличия у педагога определенных личностно-деловых и профессионально важных качеств, таких как ответственность, критичность, креативность, стремление к достижениям, самооффективность, эмпатия, коммуникативность.

Осмысление и продуктивное использование педагогом собственного потенциала – процесс активной, целенаправленной работы его самопроцессов – самопознания, самоутверждения, саморазвития, самореализации, результатом которого явится новая ступень в личностном и профессиональном становлении педагога.

Современное постдипломное образование педагога не готово сопровождать личностно-профессиональный рост и развитие педагога, все более требующее от профессорско-преподавательского состава институтов повышения квалификации владения знаниями, технологиями и техниками продуктивной актуализации и реализации собственных профессиональных ценностей и компетенций, стремления к достижениям, реализации субъектного опыта, творчества и достижения акме в профессии.

Вслед за рядом исследователей (Ю.С. Артемов, Б.С. Гершунский, Г.А. Козберг, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.М. Митина, В.А. Сластенин, Г.И. Хозяинов, Т.Л. Худякова) можно утверждать, что ведущим компонентом профессионального потенциала педагога является компетентность (О.А. Абдуллина, Л.И. Анцыферова, Б.С. Гершунский, И.Ф. Исаев, Г.А. Козберг, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, А.И. Мищенко, В.А. Сластенин, В.Н. Софьина, Н.Е. Щуркова).

Изучение словарных источников показывает, что компетентность предстает в виде интегративного личностного свойства, позволяющего специалисту выполнять должностные полномочия, поставленные задачи на определенном хорошем уровне [4; 10; 16; 24].

Анализ научной литературы, включая диссертационные исследования по психологии, акмеологии, педагогике, показывает, что компетентность предстает как интегративный личностный ресурс, имеющий свою характерную и достаточно сложную структуру, компонентами ко-

торой являются компетенции, как те аспекты профессиональной деятельности, от которых непосредственно зависит конечный результат и по которым судят о компетентности специалиста в целом (О.С. Анисимов, Ю.С. Артемов, В.И. Байденко, Б.С. Гершунский, В.Г. Зазыкин, В.И. Звягинцев, И.А. Зимняя, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, В.Н. Софьина, Т.Л. Худякова и др.).

Проблема исследования профессиональной компетентности педагога осложняется тем, что это понятие пока еще имеет множественную интерпретацию в научной литературе и единый подход к его определению (В.И. Байденко, Е.Н. Богданов, В.В. Вербицкий, А.А. Деркач, И.А. Зимняя, В.Г. Онушкин, В.Н. Софьина и др.).

Мы полагаем, что обнаружить сущность профессиональной компетентности педагога, проявляющейся в реализации конкретных компетенций, возможно на основе идей компетентностного, профессиографического, задачного подходов, анализирующих и раскрывающих структуру, содержание, виды, функции, задачи профессиональной деятельности педагога.

Если профессиональная компетентность педагога представляет собой интегративный личностный ресурс педагогического профессионализма в целом, то составляющие его компетенции могут быть обнаружены в виде наглядно демонстрируемых и успешно осуществляемых областей профессиональной деятельности, включая обучение, предупреждение и разрешение конфликтов, общение, проведение мероприятий, анализ проблем и повышение уровня квалификации. Педагог, демонстрирующий данные компетенции, продуктивно решает профессиональные задачи: грамотно учит, умело предотвращает и разрешает конфликтные ситуации, четко и ясно передает информацию, проводит педагогическое исследование и постоянно учится.

Мы считаем, что в отличие от педагогического мастерства (Ю.П. Азаров, И.П. Андриади, В.И. Загвязинский, В.А. Сластенин и др.), профессиональная компетентность, структурно представленная в виде профессиональной компетенции, может быть: объективно наблюдаема, с определенной точностью измеряема, целенаправленно сформирована.

Если педагогическое мастерство является функцией педагогического искусства и таланта (К.К. Платонов, Б.Т. Лихачев и др.), то компе-

тентность может рассматриваться как функция образования и опыта. Добавим, что мастерство и компетентность, по мнению ряда авторов, дополняют друг друга, представляя собой синтез знаний, умений и личностных свойств (И.П. Андриади, А.К. Маркова, Р.П. Мильруд, Л.М. Митина и др.). Основное отличие компетентности от мастерства заключается в разложимости на составляющие компетенции и технологичности первой.

Поэтому компетентность может рассматриваться как ведущий показатель педагогического мастерства при следующих условиях: если компетентность отличается технологической гибкостью и адаптивностью; если технологичность компетентности усиливается личностной вовлеченностью, мотивированностью и ответственностью педагога; если личностная вовлеченность педагога сопровождается внедрением в учебно-воспитательный процесс творческих инноваций. Таким образом, образуется триединая сущность профессиональной компетентности педагога, включающая реализацию адаптивных технологий, личностную вовлеченность в учебно-воспитательный процесс, инновационное творчество.

Реализацию профессионального потенциала возможно представить как явление / процесс, в котором раскрываются все возможности личности педагога – его активность, общекультурные и профессиональные знания, умения, действия, творчество и др.

Естественное состояние человеческого потенциала – реализуемость.

Философский уровень понимания реализации раскрывает динамику, движение, переход «от полагания реального к познанию того, что оно существует в себе, без противопоставления акту познания. Реализация, то есть установление того, что предположение мышления о реальности относится к предмету (установление реальности), может быть проверено опытным путем или при помощи мышления. Реализовать нечто – значит осознать реальность факта» [25].

Реализовать – это значит осуществить что-либо, провести в жизнь какой-либо план, проект, программу, намерение и т.п. [24, с. 331].

Результатом реализации педагогом собственного потенциала правомерно рассматривать показатели мастерства и компетентности, примеры различного рода достижений педагога,

проявляющиеся, в том числе, в интересных, нестандартных уроках, в учебно- и научно-методических разработках, конструктивном взаимодействии с учащимися и их родителями, коллегами, в продуктивности и результативности профессиональной деятельности, в удовлетворенности трудом и самим собой.

Таким образом, смысл формулы «потенциал + реализация = результат» мы видим в следующем: потенциал должен содержать все необходимое для профессионализма в потенции, его реализация предстает как активный процесс осуществления, исчерпания эксплицитных и имплицитных возможностей специалиста, закономерно обуславливая достижение искомого результата в профессиональной деятельности.

Результат есть итог реализации потенциала, проявляющийся на высшем уровне в качественном обновлении, обогащении, прогрессивном преобразовании наличного опыта всех субъектов образовательного процесса.

В плане осмысления сущности феномена «профессионализм», его многогранности целесообразно рассмотреть точки зрения ученых, акцентирующих внимание на личностные, деятельностные, функциональные, процессуальные, результативные и другие аспекты профессионализма.

В.А. Сластенин характеризует профессионализм как единство теоретической и практической готовности педагога к осуществлению профессиональной деятельности [22, с. 40], обращая внимание на необходимость владения педагогом не только профессиональными, психологическими, акмеологическими знаниями, но и умениями, действиями, приемами реализации деятельности, то есть компетенциями.

А.А. Вербицкий выделяет в педагогическом профессионализме три содержательных блока: общекультурный; психолого-педагогический; предметно-технологический [цит. по 21, с. 4], указывающих, на наш взгляд, на все многообразие профессиональных компетентностей и компетенций педагога, на духовно-нравственный, творческий, регулятивный, коммуникативный и другие потенциалы, необходимые педагогу-профессионалу.

Профессионализм в виде интегрального качества субъекта труда, характеризующего продуктивное выполнение профессиональных заданий, обусловленное творческой самодея-

тельностью и высоким уровнем профессиональной самоактуализации, предстает в исследованиях Э.Э. Сыманюк [23; 24]. Выделенные автором составляющие позволяют нам вычлени в структуре профессионализма такие его компоненты, как субъектность и инновационность.

В работах И.Д. Багаевой профессионализм предстает как интегральное свойство личности, формирующееся в деятельности, обусловленное мерой реализации ее гражданской зрелости, ответственности, долга [цит. по 20].

К.М. Левитан рассматривает профессионализм как владение специальностью, как умение добиваться наибольшего результата с наименьшими затратами и в кратчайшие сроки. Выделение автором результативности как критерия профессионализма, скорее всего, отражает идею самореализации педагога в профессиональной деятельности.

В.Д. Граждан, обсуждая проблемы государственной службы, пишет, что «профессионализм не может быть статичным, раз и навсегда установленным состоянием, он должен постоянно обогащаться, совершенствоваться как социально-управленческая категория» [цит. по 6, С. 63]. Это подчеркивает статус не «исполнительской», а именно активной творческой личности педагога-профессионала.

Т.А. Вострикова в диссертационном исследовании рассматривает профессионализм личности учителя как системное образование, имеющее сложнотерминированную структуру и позволяющее учителю осуществлять профессиональную педагогическую деятельность, направленную на достижение «акме» не только учителем, но и учащимися [5]. «Акме» отражает полноценную самореализованность педагога, которая по праву достойна выступать в роли составляющей профессионализма педагога.

Как замечает Н.Р. Битянова, настоящий глубокий и широкий профессионализм не может вырастать у человека из занятий только одной деятельностью, которой он посвятил себя, особенно если эта деятельность сложна по своему характеру. Высокий профессионализм, хотя и невозможен без развития у человека специальных способностей, которые как своим содержанием, так и формой были бы тесно притерты к требованиям конкретной деятельности, и без соответствующих этим требовани-

ям знаний и умений, но важнейшим условием достижения такого профессионализма также обязательно является и мощное развитие у человека общих способностей, и превращение общечеловеческих ценностей в его собственные ценности, что означает нравственную воспитанность его личности [2; 3].

В зарубежной литературе термин «профессионализм педагога» не имеет точного аналога. Часто употребление данного феномена имеет более узкий смысл и отождествляется с его различными составляющими: профессионально важными свойствами и способностями педагога, его ценностными ориентациями и устремлениями педагога, профессиональной компетентностью педагога, его индивидуально-психологическими свойствами и качествами.

В бихевиористически ориентированных работах показателем эффективности профессионализма педагогической деятельности выступает совокупность определенных качеств лучших учителей, проявляющихся в росте достижений учащихся при выполнении ими различных заданий (Л. Амерсон, Д. Медлей).

В контексте когнитивной психологии продуктивность деятельности учителя рассматривается через его способность принимать различные решения, обеспечивающие достижение учащимися значимых результатов в образовании (А. Петерсон). Очевидно, что оба подхода недоучитывают сложность, многоаспектность деятельности педагога и практически рассматривают ее эффективность через сформированность лишь ее отдельных компонентов.

Концептуальные основы исследования профессионализма педагога системы повышения квалификации во многом определялись положениями гуманистической психологии (А. Маслоу, К. Роджерс, Д. Дьюи и др.). Проявления самоактуализации педагога в жизнедеятельности в целом выступают показателем успешности его профессиональной деятельности, проявляющейся также в умении создавать условия для максимально полноценного самовыражения, саморазвития каждого учащегося. Важно отметить, что гуманная педагогика, в отличие от традиционной, авторитарной, давно обращена к самости человека, как источнику позитивного преобразования самого себя и окружающего мира.

Суммируя вышеизложенное, отметим, что авторы каждый раз, исходя из собственной научной концепции, отдают приоритет тому или иному компоненту профессионализма педагога. При этом, на наш взгляд, правомерно выделить общие инварианты профессионализма специалиста, такие как: готовность к профессиональной деятельности в виде сформированных компетентностей / компетенций; креативность и творчество в работе; созидательную активность в деятельности – субъектность; направленность личности, ее профессиональные ценности, устремления; результативность (продуктивность) деятельности и самореализованность в ней специалиста. Выделенные составляющие обладают собственной структурой, содержанием, функциями и спецификой проявления на различных уровнях профессионализма педагога.

Проведенный анализ работ отечественных и зарубежных ученых по проблеме изучения профессионализма педагога показывает сложность, многоаспектность и многогранность данного феномена. При этом он по-прежнему недостаточно четко разработан и представлен в имеющихся научно-прикладных изданиях, в нормативных и директивных документах. В определенной степени это может быть связано с тем, что имеется ряд понятий, рассмотренных выше, близких по смыслу и в той или иной степени раскрывающих суть феномена «профессионализм педагога». Такое положение дел, на наш взгляд, во многом объясняет проблемы компетентности педагогов, качества образовательного процесса в школах, учреждениях начального и среднего профессионального образования и неудовлетворенности участников образовательного процесса.

Литература

1. Абдалина, Л.В. Профессиональное развитие педагога в системе повышения квалификации: монография / Л.В. Абдалина. – Воронеж: НОУ «НПИОЦ»; Изд-во РГСУ, 2008. – 224 с.
2. Битянова, Н.Р. Проблема саморазвития личности в психологии / Н.Р. Битянова. – М., 1998. – 48 с.
3. Битянова, Н.Р. Психология личностного роста: практическое пособие по проведению тренинга личностного роста психологов, педагогов, социальных работников / Н.Р. Битянова.

- М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 64 с.
4. Большой толковый словарь русского языка / сост. и гл. ред. С.А. Кузнецов. – СПб., 2000. – 1536 с.
5. Вострикова, Т.А. Акмеологические детерминанты развития профессионализма личности учителя: дис... канд. психол. наук / Т.А. Вострикова. – М., 2006. – 240 с.
6. Деркач, А.А. Акмеологические основы профессионального становления государственных служащих: монография / А.А. Деркач, А.С. Огнев. – Воронеж, 1998. – 297 с.
7. Загвязинский, В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.И. Загвязинский, Р. Атаханов. – М.: Изд. центр «Академия», 2001. – 208 с.
8. Загвязинский, В.И. Теория обучения: Современная интерпретация: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.И. Загвязинский. – 2-е изд., испр. – М.: Изд. центр «Академия», 2004. – 192 с.
9. Занина, Л.В. Основы педагогического мастерства / Л.В. Занина, Н.П. Меньшикова. – Ростов н/Д: Феникс, 2003. – 288 с. – (Серия «Учебники, учебные пособия»).
10. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь : для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: Изд. центр «Академия», 2000. – 176 с.
11. Кузьмина, Н.В. Профессионализм педагогической деятельности / Н.В. Кузьмина, А.А. Реан. – СПб.; Рыбинск, 1993. – 134 с.
12. Кузьмина, Н.В. Способности, одаренность, талант учителя / Н.В. Кузьмина. – Л., 1985. – 32 с.
13. Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М., 1996. – 310 с.
14. Маркова, А.К. Психология труда учителя / А.К. Маркова. – М., 1993. – 192 с.
15. Ожегов, С.И. Словарь русского языка: ок. 57000 слов / С.И. Ожегов; под ред. д-ра филол. наук, проф. Н.Ю. Шведовой. – М., 1981. – 816 с.
16. Онушкин, В.Г. Образование взрослых: междисциплинарный словарь терминологии / В.Г. Онушкин, Е.И. Огарев. – СПб., Воронеж, 1995. – 232 с.
17. Платонов, К.К. Структура и развитие личности / К.К. Платонов. – М.: Наука, 1986. – 254 с.
18. Платонов, К.К. Теория и методы / К.К. Платонов // Личность и труд. – М.: Мысль, 1965. – 365 с.
19. Рубинштейн, М.М. Проблема учителя: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / М.М. Рубинштейн; под ред. В.А. Сластенина. – М.: Изд. центр «Академия», 2004. – 176 с.
20. Селезнева, Е.В. Развитие акмеологической культуры личности / Е.В. Селезнева; под ред. А.А. Деркача. – М.: Изд-во РАГС, 2004. – 260 с.
21. Скок, Г.Б. Как проанализировать собственную педагогическую деятельность: учеб. пособие для преподавателей / Г.Б. Скок. – М., 1998. – 102 с.
22. Сластенин, В.А. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластенина. – М.: Изд. центр «Академия», 2002. – 576 с.
23. Сыманюк, Э.Э. Психологические барьеры профессионального развития личности: практико-ориентированная монография / Э.Э. Сыманюк; под ред. Э.Ф. Зеера. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2005. – 252 с.
24. Тюмасева, З.И. Словарь-справочник современного общего образования: акмеологические, валеологические и экологические тайны / З.И. Тюмасева, Е.Н. Богданов, Н.П. Щербак. – СПб.: Питер, 2004. – 464 с: ил. – (Серия «Учебное пособие»).
25. Философский энциклопедический словарь. – М.: ИНФРА-М., 2006. – 576 с.

Гипотезы, дискуссии, размышления

УДК 378.091.398

МОДЕЛЬ, УЧЕБНЫЙ ПЛАН И ПРОГРАММА ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗОВ НА ФПК МГОУ

Симонов В.П.

Аннотация. В данной статье характеризуется авторский курс «Педагогический менеджмент. НОУ-ХАУ в образовании», который читается на факультете повышения квалификации преподавателей вузов МГОУ и который не имеет аналогов, в силу его эксклюзивности.

The author's course «Pedagogical Management. KNOW-HOW in Education» which is exclusive and has been reading at the faculty of improvement of professional skill of teachers of high schools (MSRY).

Ключевые слова: системы, законы их существования и эволюции, гендерные различия и их учет в образовании, новая концепция стилей взаимодействия, достоверная оценка качества обучения, профессионально-значимые личностные качества преподавателя, интеллектуальный продукт исследователя.

Systems, laws of their existence and evolution, gender distinctions and their account in the educa-

tion, the new concept of interaction styles, an authentic estimation of training quality, the professional-significant personal qualities of the teacher, an intellectual product of the researcher.

Главная цель курса – сформировать у слушателей основные компетенции – как знания, умения и навыки по использованию технологии педагогического менеджмента в обучении, необходимые для организации учебного процесса в образовательных учреждениях, реализующих программы высшего профессионального образования.

Прежде чем рассмотреть учебно-тематический план, который отражает авторскую концепцию данного курса и носит, в основном, нетрадиционный и инновационный характер, представим нашу модель повышения квалификации преподавателей вузов на ФПК.

1. Основная цель профессиональной переподготовки

Содействие формированию компетентного профессионала как личности высокой культуры, находящейся в гармоничном взаимоотношении с социумом и соответствующего новым, изменяющимся социокультурным и экономическим требованиям.

2. Пятиаспектный характер задач в области повышения квалификации преподавателя вуза

СОЦИАЛЬНЫЙ АСПЕКТ: содействие созданию оптимальной социально-экономической и культурной среды в обществе
--

ДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ: формирование профкомпетентности в избранной сфере трудовой деятельности

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ: развитие общей и профессиональной культуры личности специалиста
--

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ: формирование положительной установки на эффективную трудовую деятельность

ПРАГМАТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ: создание благоприятных условий для жизни, труда, творчества и отдыха каждого члена сообщества
--

3. Основные принципы профессиональной переподготовки

Учет взаимосвязи глобального, национального и регионального компонентов при переподготовке специалиста в вузе	
Связь теории с практикой (обучения с жизнью) при повышении квалификации специалиста	Систематичность и преемственность в изучении основ наук и профессионального мастерства
Междисциплинарный подход в формировании общей и профессиональной культуры личности в ходе учебного процесса и практики	

4. Сущность понятия «компетентность» специалиста и её взаимосвязь с качеством переподготовки

КОМПЕТЕНТНОСТЬ СПЕЦИАЛИСТА				
ИНФОРМИРОВАННОСТЬ И ЭРУДИЦИЯ			ОПЫТ И ПРАКТИКА	
ЗНАНИЯ			УМЕНИЯ И НАВЫКИ	
Узнавание	ВОСПРОИЗВЕДЕНИЕ		IV. Репродуктивный уровень	V. Творческий уровень
I. Различение	II. Запоминание	III. Понимание		
Плохое Качество (ПК)	Низкое Качество (НК)	Среднее Качество (СК)	Хорошее Качество (ХК)	Высокое Качество (ВК)

5. Структура профессиональной переподготовки

Деятельность →	Действия →	Операции
ТЕОРИЯ → (цель, основные задачи и принципы)	МЕТОДИКА → (методы и способы деятельности)	ТЕХНОЛОГИЯ (конкретные приёмы и операции)

6. Психолого-педагогическая основа процесса формирования профессиональной компетенции личности

Единство интеллектуального и эмоционально-волевого начал личности в освоении курса при повышении квалификации			
ПОТРЕБНОСТИ → (мотивация)	ЗНАНИЯ → (теория)	УМЕНИЯ → (практика)	ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ (опыт)
Структура и последовательность в реализации полученных знаний и умений на практике			
ЗНАТЬ → Подготовка →	УМЕТЬ → Опыт →	ХОТЕТЬ → Установка →	ДЕЛАТЬ Мастерство
Профессиональное мышление	Профессиональное сознание	Профессиональное мировоззрение	Профессиональная и общая культура специалиста

7. Критерии сформированности профкомпетентности личности

Уровень сознания, профессионального мышления и положительной мотивации на эффективную трудовую деятельность		
Уровень сформированности профессиональных знаний и потребности в труде	Уровень профессиональных умений и навыков и возможности их реализации	Уровень исполнительности и творческого отношения к профессиональной деятельности
Уровень общей и профессиональной культуры личности специалиста		

8. Учебно-тематический план курса «Педагогический менеджмент. НОУ-ХАУ в образовании»

№ п/п	НАИМЕНОВАНИЕ РАЗДЕЛОВ И ТЕМ	Всего часов	Лекции	Семинары и ПЗ	Самост. работа	Формы контроля
1	ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС В ВУЗЕ КАК СОЦИАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТНАЯ СИСТЕМА	18	6	6	6	Зачёт
1.1	Природа, назначение и свойства систем, Законы их существования и эволюции.	6	2	2	2	Тест
1.2	Сущность системного подхода в образовании	4		2	2	Тест
1.3	Гендерные различия, их диагностика и учёт в образовательном процессе	6	2	2	2	Тест
1.4	Основные понятия педагогического менеджмента, их сущность и характеристика	2	2			Тест
2	ОЦЕНКА РЕАЛЬНОГО КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ	18	6	6	6	Зачёт
2.1	Достоверная оценка качества обучения и Болонский процесс	6	2	2	2	Тест
2.2	Виды тестирования в образовании и оценка степени его достоверности	6	2	2	2	Тест
2.3	Балльно–рейтинговая и кредитная системы в вузе: сущность и перспективы	6	2	2	2	Тест
3	НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ И МЕТОДИЧЕСКАЯ РАБОТА В ВУЗЕ	20	6	8	6	Зачёт
3.1	Виды и характеристика интеллектуального продукта в социальных системах	4	2		2	Тест
3.2	Диагностика готовности и адаптированности личности к педагогической профессии	2		2		Тест
3.3	Экспертиза профессионально–значимых личностных качеств преподавателя и его аттестация	4	2	2		Тест
3.4	Характеристика и диагностика способов коммуникации в образовательных системах	4	2	2		Тест
3.5	Конфликты и стрессы в социальных системах. Их диагностика и пути преодоления	2		2		Тест
3.6	Методика и технология оценки психологических черт личности преподавателя вуза	4			4	Тест

4	УЧЕБНЫЕ ЗАНЯТИЯ КАК СИСТЕМА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И ОБУЧАЮЩИХСЯ	16	6	4	6	Зачёт
4.1	Организация учебных занятий в вузе: структура и содержание процесса	6	2	2	2	Тест
4.2	Принципы наблюдения и анализа учебных занятий	2	2			Тест
4.3	Методика и технология системного анализа учебных занятий в вузе	8	2	2	4	Тест
	Итоговый контроль	6				Защита
	ИТОГО	72+6	24	24	24	Защита проекта

Структура и основное содержание программы авторского курса «Педагогический менеджмент. НОУ-ХАУ в образовании».

Раздел 1. Образовательный процесс в вузе как социальная деятельностная система

Тема 1.1. Природа, назначение и свойства систем. Законы их существования и эволюции. Лекция на основе презентации (2 часа):

Природа и сущность систем. Виды систем. Назначение систем. Структура и организация систем: естественные – искусственные; закрытые – открытые; абстрактные – конкретные; статичные – динамичные; без ведущего органа – централизованные; простые (моноструктурные) – сложные (полиструктурные); биологические – социальные – технические.

Основные свойства и законы систем: закон доминирования асимметрии в системе, как основа её стабильности, устойчивости и эволюции в целом; закон зависимости развития и эффективности функционирования системы от степени её открытости; закон достижения цели системой; закон отрицания революционного пути развития; закон критической массы органа управления; закон соотношения случайного и закономерного [1, с. 5-25; 2, с. 3-20; 3, с. 5-32].

Практическое занятие (2 часа): Диагностика степени усвоения знаний о сущности систем в окружающем мире [3, с. 33-832].

Самостоятельная работа (2 часа): Анализ и характеристика действия Закона достижения цели системой применительно к образовательному процессу. Форма представления результа-

тов работы в виде презентации с выводами и прогнозами (рекомендациями практикам).

Тема 1.2. Сущность системного подхода в образовании.

Семинарское занятие (2 часа). Обсуждаемые вопросы: образовательный процесс как

целенаправленная деятельность по обучению, воспитанию и развитию личности, в единстве с её самообразованием. Сущность и характеристика основных системообразующих элементов образовательного процесса как деятельностной социальной системы. Образовательный процесс как комплекс принципов, методов, организационных форм и технологических приемов управления учебно-воспитательным и учебно-познавательным процессами. Преподаватель как менеджер учебно-познавательного процесса – субъект управления учебно-познавательной деятельностью обучающихся. Руководство и управление: их сущность, сходство и различие. Управление учебно-познавательной деятельностью студентов в ходе занятий (как составная часть педагогического менеджмента) – целенаправленное воздействие преподавателя на обучающихся путем научно-обоснованного планирования, организации, координации и контроля их деятельности [1, с. 26-39; 2, с. 59-70; 3, с. 33-38].

Самостоятельная работа (2 часа): Анализ и характеристика действия Закона достижения цели системой применительно к учебно-воспитательному процессу вуза.

Форма представления результатов работы в виде презентации с выводами и прогнозами (рекомендациями практикам).

Тема 1.3. Гендерные различия, их диагностика и учёт в образовательном процессе.

Лекция на основе презентации (2 часа): Сущность и понятие гендерного подхода (психологического пола, как психофизиологических различий обусловленных асимметрией полов). Характеристика основных различий обучаемых: на генетическом, физическом, когнитивном (познавательном), психологическом и на уровне общения (коммуникация). Учёт и перспективы реализации гендерного подхода в образовательном процессе вуза. [1, с. 40-46; 2, с. 21-34; 3, с. 39-48]

Практическое занятие (2 часа): Диагностика гендерной доминанты и образа жизни личности [1, с. 47-50; 2, с. 29-35; 3, с. 49-58].

Самостоятельная работа (2 часа): Самооценка гендерной доминанты личности слушателя и её отношения к собственному здоровью.

Форма представления результатов самодиагностики в виде прокомментированного графика с выводами и рекомендациями на рефлексивной основе.

Тема 1.4. Основные понятия педагогического менеджмента, их сущность и характеристика.

Лекция на основе презентации (2 часа): 1. Сущность и характеристика основных системообразующих элементов педагогического менеджмента как деятельностной системы. 2. Цели педагогического менеджмента (как ожидаемый результат деятельности). 3. Основные задачи, стоящие перед менеджером образовательного процесса: в области обучения, в области воспитания, в области управления образовательным процессом. 4. Принципы педагогического менеджмента. 4.1. Принципы народной педагогики: ответственности, солидарности, состязательности, отдачи, коллективизма, скромности, преодоления, самооценки, достоинства, великодушия, универсальности, человеколюбия, преемственности, гармонии, самостоятельности, красоты, познания и природолюбия. 4.2. Общие принципы управления (по Анри Файоллю). 4.3. Принципы научной организации педагогической и управленческой деятельности. 4.4. Принципы аналитической деятельности менеджера образовательного процесса (принципы наблюдения и анализа учебных занятий).

5. Функции (основные функциональные компоненты) педагогического менеджмента: планирование (целеполагание и принятие решения), организация выполнения принятых решений и планов, контроль и самоконтроль осуществляемой деятельности, коррекция и уточнение отдельных действий исполнителей на этой основе. 6. Методы управления в социальных системах: первая группа – экономические; вторая – директивные или организационно-распорядительские; третья – психолого-педагогические; четвёртая – методы коллективного управления (совет, кафедра и т.п.). 7. Характеристика деятельности субъектов педагогического менеджмента. 7.1. Эффективность как характеристика процесса совместной деятельности преподавателя и обучаемых. 7.2. Качество как характеристика результата учебно-познавательного и учебно-воспитательного процессов. Понятие «критерия» и «показателя» (показатель как составная часть критерия). 8. Основные условия предупреждения и преодоления формализма в образовательном процессе и в управлении им. 9. Факторы, предопределяющие эффективность управления педагогическими системами в целом [1, с. 55-70; 3, с. 5-32].

Раздел 2. Оценка реального качества обучения в образовании

Тема 2.1. Достоверная оценка качества обучения и Болонский процесс. Лекция на основе презентации (2 часа):

Характеристика понятий «содержание» и «девальвация» балльной оценки. Структура основных учебных компетенций обучаемых в свете теории системного деятельностного подхода: информированность – различение (распознавание), запоминание и понимание как характеристика усвоенных знаний; элементарные умения и навыки (репродуктивный уровень) и перенос (творческий уровень) как характеристика высших умений и навыков, усвоенных обучаемым. Понятие степени обученности и ее характеристика в вербальных и математических показателях на основе пятиуровневой математической модели. Снижения уровня требований при оценке степени обученности и основные причины этого явления. Новая философия оценки обученности личности. Структура и содержание инновационной полностью положитель-

ной и математически обоснованной десятибалльной шкалы на этой основе. Качества устного ответа обучаемых подлежащие оцениванию [1, с. 225-238; 2, с. 103-132; 3, с. 107-122].

Практическое занятие (2 часа): Диагностика степени усвоения основных понятий инновационной теории, методики и технологии определения степени обученности личности [1, с. 285-299; 2, с. 161-172; 3, с. 129-142].

Самостоятельная работа (2 часа): Характеристика основных показателей обученности личности на примере преподавания конкретной учебной дисциплины. Форма представления результатов работы: таблица на основании данных обученности группы, с комментариями качества обучения отдельных студентов и всей группы по выставленным баллам на основе полностью положительной 10-и балльной шкалы.

Тема 2.2. Виды тестирования в образовании и оценка степени его достоверности. Лекция на основе презентации (2 часа):

Характеристика понятий: цель педагогической диагностики; основные задачи и принципы создания диагностических материалов, цель тестирования; критерий качества содержания тестовых заданий; критерий соответствия теста требованиям Государственного образовательного стандарта по дисциплине. Структура и содержание тестовых заданий с характеристикой их основных достоинств и недостатков: тестовые задания открытого типа, задания с развернутым ответом, тестовые задания закрытого типа, задания на установление соответствия, задания на установление правильной последовательности. Повышение достоверности тестирования на инновационной основе пятиуровневой математической модели обученности личности [1, с. 278-299; 2, с. 155-172; 3, с. 123-142].

Практическое занятие (2 часа): Оценка степени усвоения основных положений о достоверности тестирования и путях их совершенствования [2, с. 243-252; 3, с. 143-152].

Самостоятельная работа (2 часа): Разработка теста по учебной дисциплине с указанием максимальных оценок по каждой позиции.

Форма представления результатов работы – тест на бумажном носителе с дублированием в электронном варианте.

Тема 2.3. Балльно-рейтинговая и кредитная системы в вузе: сущность и перспективы. Лекция на основе презентации (2 часа):

Сущность рейтинговой системы: Проблема полведения итога учебно-познавательной деятельности обучающихся (студентов) за конкретный период (семестр, курс). Основная цель введения рейтинговой системы – активизация самостоятельной деятельности студентов в течение семестра (учебного года). Основные задачи: более систематический и достоверный контроль знаний и умений обучающихся; повышение мотивации к эффективному усвоению знаний, умений и навыков; повышение реального качества знаний на основе всё возрастающей ответственности обучающихся; повышение уровня учебно-познавательной и самостоятельной деятельности обучающихся, а также образовательного процесса в целом.

Основные функции рейтинговой системы: стимулирование посещаемости занятий и регулярной самостоятельной работы; более достоверная оценка личностного многообразия обучаемых; снижение роли случайности, возможность более точной оценки места, которое занимает студент в группе; формирование более конкретных и бесспорных критериев для начисления стипендий, предоставления поощрений, льгот и т.п.; возможность применять более эффективно модульный принцип преподавания дисциплин; реальное обеспечение заинтересованности студентов в систематической, самостоятельной работе и своевременности выполнения контрольных заданий.

Виды рейтинговой системы: рейтинг студента по дисциплине, накопительный рейтинг, относительный рейтинг, итоговый. Общий рейтинг студентов, учитываемый при назначении особых стипендий и начислении надбавок к стипендиям при предоставлении студентам разнообразных льгот и поощрений, трудоустройстве студентов в период обучения и при распределении выпускников.

Пример рейтинговой ведомости. Рейтинговая система как непрерывное суммирование всех заработанных баллов нарастающим итогом. Максимальное значение суммы баллов на каждом этапе обучения и ее соответствие наибольшей эффективности учебной работы студента. Сущность и перспективы кредитной сис-

темы в вузовском образовании в связи с Болонским процессом [2, с. 148-154].

Практическое занятие (2 часа): разработать план-график реализации рейтинговой технологии в преподавании своей дисциплины на любой семестр будущего учебного года.

Самостоятельная работа (2 часа): Описание опыта применения рейтинговой системы по своей учебной дисциплине с указанием максимальных оценок по каждой позиции.

Форма представления результатов работы: Текст на бумажном носителе с дублированием в электронном варианте.

Раздел 3. Научно-исследовательская и методическая работа в вузе

Тема 3.1. Виды и характеристика интеллектуального продукта в социальных системах.

Лекция на основе презентации (2 часа): Оценка интеллектуального продукта производимого человеком – как научная и социальная проблема. Основные виды интеллектуального продукта производимого интеллигенцией:

Первый блок – возможные открытия: первый уровень (высший) 1. Закон. Второй уровень 2. Закономерность. 3. Принципы. Третий уровень 4. Факт. 5. Эффект. 6. Явление.

Второй блок – теоретические разработки: четвертый уровень 7. Идея. 8. Гипотеза. 9. Концепция. 10. Теория. Пятый уровень: 11. Формула. 12. Прогноз. 13. Свойства. 14. Упорядоченность (суммативная система).

Третий блок – методические разработки: шестой уровень: 15. Изобретение. 16. Модель. 17. Проект. Седьмой уровень: 18. Новое решение. 19. Методика. 20. Алгоритм (программа).

Четвертый блок – практические результаты: восьмой уровень: 21. Устройство. 22. Технология. 23. Способы. Девятый уровень: 24. Рецепт (состав). 25. Услуга (образовательная, информационная, юридическая, диагностическая и лечебная и т.п.). Характеристика всех этих понятий. Оформление полученного интеллектуального продукта в научной работе [1, с. 245-260; 3, с. 169-186].

Самостоятельная работа (2 часа): Характеристика и анализ научного труда любого автора с позиции произведенного им интеллектуального продукта.

Форма представления результатов работы: Краткое эссе.

Тема 3.2. Диагностика готовности и адаптированности личности к педагогической профессии.

Практическое занятие в форме диагностирования (2 часа): Оценка готовности и адаптированности слушателя к преподавательской деятельности. Диагностика готовности и адаптированности личности к педагогической профессии. Понятие педагогического мастерства и его основные составляющие. Основные показатели готовности к педагогической профессии: способность к творчеству, уровень работоспособности, исполнительность, коммуникабельность и демократичность, степень адаптированности, уверенность в своих силах, уровень самоуправления и саморегуляции [1, с. 153-160; 2, с. 44-48; 3, с. 101-106].

Тема 3.3. Экспертиза профессионально-значимых личностных качеств преподавателя и его аттестация на этой основе.

Лекция на основе презентации (2 часа): Карта ПЗЛК (профессионально значимых личностных качеств) преподавателя в диагностируемых показателях и основные принципы её построения по трем уровням значений: оптимальному (модель «идеального» преподавателя), допустимому (модель более «реального» преподавателя), критическому (модель «аномального» преподавателя) – как трехуровневая модель его профессионализма).

Структура карты: I. Психологические черты личности преподавателя как индивидуальности и их характеристика. II. Характеристика преподавателя в структуре межличностных отношений. III. Профессиональные черты личности преподавателя и их характеристика. IV. Основные критерии и показатели эффективности профессиональной деятельности [1, с. 135-142; 2, с. 53-59; 3, с. 153-162].

Практическое занятие (2 часа): Определение степени осознания концепции и усвоения содержания диагностической карты профессионально-значимых качеств преподавателя (тест № 8 приводится в приложении) [2, с. 226-232].

Практическая работа (ПЗ 2 часа): Оценка слушателем своих профессионально-значимых личностных качеств.

Форма представления результатов работы: Заполненная личная карта ПЗЛК с выводами и

рекомендациями по самокоррекции на рефлексивной основе своей личности и профессиональной педагогической деятельности.

Тема 3.4. Характеристика и диагностика способов коммуникации в образовательных системах. Лекция на основе презентации (2 ч.):

Сущность понятия «взаимодействие». Межличностные установки. Доминирующий характер проявлений партнера взаимодействия: вербальный, двигательный или характер экспрессивных движений. Основные личностные проявления в процессе взаимодействия. Характеристика шести смешанных стилей взаимодействия (по формальной и содержательной сторонам) субъектов образовательного процесса. Этапы и фазы вхождения во взаимодействие. Характеристика процесса вхождения взаимодействующих субъектов в конфликтную ситуацию. Субъективные и объективные причины противоречия – как база конфликта. Технология предупреждения возникновения конфликта. Структурно-функциональная модель, характеризующая основные стимулы к конфронтации и типы поведения в предконфликтной ситуации. Причины, типы и виды конфликтов в педагогическом коллективе. Пути их предупреждения и преодоления [1, с. 143-152; 2, с. 81-87; 3, с. 71-80].

Практическое занятие (2 часа): Характеристика и диагностика реального стиля взаимодействия преподавателя с обучаемыми [2, с. 84-88; 3, с. 81-86].

Тема 3.5. Конфликты и стрессы в социальных системах. Их диагностика и пути выхода.

Семинарское занятие (2 часа). Обсуждаемые вопросы: Сущность и последствия конфликтов в коллективе. Конструктивные и деструктивные мотивы вступления в конфликт. Причины конфликтов в образовательных учреждениях и их основные характеристики: материально-технические, ценностно-ориентированные, финансово-организационные, управленческо-личностные, социально-демографические и социально-психологические. Основные типы конфликтов (по скорости их протекания) и их характеристика: быстротечные и остродинамичные; динамичные; затяжные и статичные. Алгоритм разрешения конфликта (по Н.Ю. Хусаиновой и И.С. Фигановой). Основные факторы неблагоприятного воздействия на личность: зависящие от условий труда, от лич-

ностных качеств работника, обусловленные управленческими причинами, обусловленные межличностным общением с коллегами. Три вида стрессовых проявлений и их характеристика. Пути выхода из стрессовых состояний [2, с. 88-102; 3, с. 94-100].

Тема 3.6. Методика и технология оценки психологических черт личности преподавателя вуза.

Практическое занятие (4 часа): Диагностика поведения личности в предконфликтных и конфликтных ситуациях: доминанта конструктивности, доминанта сотрудничества, доминанта соперничества, доминанта избегания, доминанта приспособления, доминанта уступчивости и доминанта ригидности. Диагностика эмоциональной стабильности и нестабильности личности преподавателя (тест Г. Айзенка). Оценка направленности основных личностных притязаний преподавателя (тест Т. Лири, Лафорга и Сезека). Диагностика и характеристика основных акцентуаций характера преподавателя (тест-опросник Х. Шмишек по концепции К. Леонгарда) – на выбор преподавателя [2, с. 60-65, 72-80].

Раздел 4. Учебные занятия как система деятельности преподавателя и обучающихся

4.1. Лекция на основе презентации (2 часа): Организация учебных занятий в вузе: виды, структура и содержание.

Определение и сущность учебных занятий с позиций системного деятельностного подхода. Характеристика целевого компонента занятий как системы. Главная дидактическая цель – основа триединых задач занятия. Алгоритм формулировки цели учебных занятий. Основные требования к планированию занятий. Структура и правила формирования опорного конспекта.

4.1.1. Характеристика преподавателя как субъекта управления учебно-познавательной деятельностью обучаемых. Педагогическое мастерство преподавателя, его примерное содержание и характеристика. Речь преподавателя на занятиях: темп, дикция, интенсивность, образность, эмоциональность, общая и специфическая грамотность. Стиль взаимодействия субъектов педагогического менеджмента в ходе занятий и их краткая характеристика. Невер-

бальные средства общения преподавателя: мимика, жесты, внешний вид.

4.1.2. Характеристика субъектов учебно-познавательного процесса (обучаемых) и их деятельности. Активность и внимание как основа эффективности учебно-познавательной деятельности обучаемых в ходе занятий. Основные навыки учебного труда обучаемых и их сущность. Самостоятельность в деятельности обучаемых в ходе занятий. Организованность, дисциплинированность и внешний вид обучающихся (студентов) как характеристика их отношения к учебным занятиям и данному учебному предмету в целом.

4.1.3. Содержательно-информационный аспект системы деятельности преподавателя и обучаемых в ходе занятий. Основные принципы отбора содержания учебного материала: принцип научности; доступности и посильности; связи содержания обучения с жизнью, теории с практикой; прочности, глубины и осознанности получаемых знаний; проблемности в изложении содержания учебного материала. Дискуссионность в обучении как фактор повышения эффективности усвоения учебной информации. Объем и методика задания для самостоятельной работы.

4.1.4. Организационный аспект учебных занятий как деятельностной системы. Рациональность и эффективность использования времени занятия, чередование и смена видов деятельности обучаемых в его ходе. Основные правила использования ТСО и наглядности. Сравнительная эффективность используемых преподавателем методов обучения. Обратная связь в ходе занятий и ее взаимообусловленность с принципом развивающего обучения. Эффективность контроля за уровнем учебных умений и навыков у учащихся в ходе занятий и уровень требований, на котором проводится их проверка и оценка. Эстетическое воздействие занятия на обучаемых. Выполнение правил охраны труда и техники безопасности в ходе занятий всеми участниками процесса [1, с. 182-211].

Семинарское занятие (2 часа). Обсуждаемые вопросы: Профессионализм преподавателя и уровень его компетентности: как их определить и достоверно оценить. Характеристика личности преподавателя с позиций педагогического менеджмента. Характеристика и проблемы современных студентов, пути их преодоле-

ния. О критериях и показателях эффективности учебных занятий [1, с. 182-186].

Самостоятельная работа (2 часа): Системный анализ учебного занятия (из опыта работы слушателя). Форма представления результатов работы: Заполненная технологическая карта по методике системного анализа проведенного занятия.

Тема 4.2. Принципы наблюдения и анализа учебных занятий (руководителем педагогической практики или руководителем учебного заведения). Лекция на основе презентации (2 ч.):

Понятие принципа как основной руководящей идеи субъекта педагогического менеджмента. Основные принципы наблюдения занятий: принцип невмешательства (нейтралитета) проверяющего; принцип учета всех факторов вне зависимости от цели посещения занятий проверяющим; принцип учета специфических особенностей учебного предмета и индивидуальных особенностей преподавателя. Основные принципы анализа деятельности преподавателя и обучаемых на занятиях: принцип научности; принцип известности требований к деятельности преподавателя и обучаемых задолго до момента наблюдения и анализа занятия; принцип единства требований всех проверяющих; принцип целесообразности требований предъявляемых к каждому конкретному учебному занятию. Цели посещения занятия и алгоритм их неформальной формулировки. Принцип оптимальности (как условие необходимости и достаточности) количества требований предъявляемых к деятельности преподавателя и обучаемых в ходе занятий. Принцип единства и взаимообусловленности требований к учебному занятию и его анализу (принцип обратимости) [1, с. 60-62].

Тема 4.3. Методика и технология системного анализа учебных занятий. Лекция на основе презентации 2 часа:

Теория, методика и технология системного анализа и оценки эффективности занятий: оценка основных личностных качеств преподавателя; оценка эффективности учебно-познавательной деятельности обучающихся; оценка содержания деятельности преподавателя и обучаемых; оценка организационной деятельности преподавателя в ходе занятий; оценка цели и результатов проведенного занятия. Технологическая карта системного анализа и

оценки эффективности занятия [1, с. 214-224; 2, с. 139-147].

Семинарское занятие (2 часа). Обсуждаемые вопросы: Профессионализм преподавателя и уровень его компетентности: как их определить и достоверно оценить. Характеристика личности преподавателя с позиций педагогического менеджмента. Характеристика и проблемы обучающихся (студентов), пути их преодоления. О критериях и показателях эффективно проведенного занятия.

Самостоятельная работа (4 часа): Системный анализ проведенного занятия (из опыта работы слушателя). Проверка степени усвоения основных понятий теории и методики системного подхода к анализу учебных занятий в вузе [2, с. 139-147].

Форма представления результатов работы: Заполненная технологическая карта по методике системного анализа занятия.

В данной программе представлены материалы лекций и практических занятий, созданных на основании более чем тридцатилетнего опыта нашей научно-исследовательской и преподавательской деятельности в области теории систем и системно-деятельностного подхода. В работе впервые гендерные различия мужчин и женщин характеризуются с позиции Закона доминирования асимметрии в системе. Здесь представлены также следующие инновации в области теории систем и социального менеджмента:

- авторская концепция сущности систем, законов их существования и эволюции;
- новая концепция стилей взаимодействия субъектов в социальных системах и диагностика их доминанты;
- научная трактовка процессов сближения и конфронтации, как характеристики взаимодействия субъектов менеджмента;
- диагностика и оценка степени готовно-

сти и адаптированности личности к преподавательской деятельности;

— теория, методика и технология оценки фактического качества обучения на основе полностью положительной, математически обоснованной десятибалльной шкалы и её взаимосвязь с Болонским процессом;

— основные проблемы и недостатки современного тестирования в образовательных системах и пути их исправления;

— новые подходы к аттестации педагогических кадров на основе авторской модели экспертизы профессионально-значимых личностных качеств преподавателей высших учебных заведений;

— характеристика основных видов интеллектуального продукта производимого интеллигенцией и оценка итогов интеллектуальной деятельности личности вообще;

Все занятия, проводимые автором, сопровождаются красочными презентациями, примеры которых (трёх из них) приведены на нашем сайте: www.vpsimonov.ru.

Литература

1. Симонов, В.П. Педагогический менеджмент: НОУ-ХАУ в образовании: учебное пособие / В.П. Симонов. – М.: Высшее образование, 2009. – 357 с.
2. Симонов, В.П. Педагогическая диагностика в образовательных системах / В.П. Симонов. – М.: УЦ «Перспектива», 2010. – 264 с.
3. Валентин Симонов. Законы и парадоксы асимметричного мира. Инновации в менеджменте. Сборник лекций и практических заданий / В.Симонов. – LAMBERT Academic Publishing – 2011. – 201 с.
4. Симонов, В.П. Педагогическая практика в школе: учебно-методическое пособие для преподавателей и студентов / В.П. Симонов. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2000. – 180 с.

УДК 371.123

КРИТЕРИИ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ ДИССЕМИНАЦИИ ИННОВАЦИОННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОПЫТА

Коптелов А.В.

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы, связанные с определением критериев результативности деятельности педагогов, распространяющих и осваивающих инновационный педагогический опыт. Данные критерии разработаны в рамках деятельности экспериментальной площадки АПК и ППРО (г. Москва) на базе ГБОУ ДПО ЧИППКРО.

This article discusses issues related to the definition of criteria for the effectiveness of teachers studying for dissemination of innovative teaching experience. These criteria were developed as part of activity of an experimental ground APK PPRO (Moscow) on the basis of CIRIPS.

Ключевые слова: мониторинг результатов диссеминации инновационного педагогического опыта, критерии и показатели диссеминации инновационного педагогического опыта, метод экспертных оценок, экспертные листы оценивания.

Monitoring of the results of dissemination of innovative teaching experience, criteria and indicators of dissemination of innovative teaching experience, the method of expert review, expert estimation lists.

Реализация Приоритетного национального проекта «Образование» (далее – ПНПО) позволила выявить множество адресов инновационного педагогического опыта, авторами которого являются учителя, ставшие победителями конкурсов на денежное поощрение за высокое профессиональное мастерство и значительный вклад в образование. Опыт этих учителей стал предметом пристального внимания управленцев и методистов различного уровня, которые активно осуществляют деятельность по организации диссеминации инновационного педагогического опыта. Вместе с тем, процесс диссеминации не подвергается системному мониторингу с целью выявления его продуктивных результатов.

Для решения данной проблемы с декабря 2009 г. на базе ГБОУ ДПО «Челябинский ин-

ститут переподготовки и повышения квалификации работников образования» открыта экспериментальная площадка Академии повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования (АПКиППРО, г. Москва, научный руководитель – Е.М. Пахомова, к.п.н.) по теме «Мониторинг результатов диссеминации инновационного педагогического опыта победителей приоритетного национального проекта «Образование» на региональном и муниципальном уровнях как условие распространения лучших педагогических практик» (решение Ученого совета АПК и ППРО от 24.12.2009 г.). Мы предположили в качестве гипотезы, что распространение лучших педагогических практик победителей приоритетного национального проекта «Образование» будет успешно реализовано, если будут созданы ряд организационно-педагогических условий, к числу которых относится разработка мониторинга определения эффективности непрерывного процесса диссеминации инновационного педагогического опыта победителей ПНПО.

В рамках экспериментальной деятельности на основе анализа теоретических исследований было определено, что под мониторингом результатов диссеминации инновационного педагогического опыта победителей ПНПО мы будем понимать систему получения и обработки комплексной информации о результатах процесса сознательного, ответственного и целенаправленного распространения нового теоретического знания победителей ПНПО о применении известных практических способов, приемов и методов обучения и воспитания, возникшего на основе рефлексии затруднений в профессиональной деятельности и технологически представленного. Данное новое теоретическое знание является ресурсом, который предоставляется в распоряжение других педагогов для совершенствования и развития их профессиональной компетентности посредством его освоения и внедрения в практику работы [3].

В связи с этим, одним из основных результатов, на основании которого мы можем сделать вывод об успешной реализации Проекта «Мониторинг результатов диссеминации инновационного педагогического опыта победителей приоритетного национального проекта «Образование» на региональном и муниципальном уровнях как условие распространения лучших педагогических практик», должно стать повышение профессиональной компетентности участников экспериментальной площадки:

– учителей, победителей ПНПО, распространителей опыта, в области организации деятельности по методическому сопровождению учителей, осваивающих опыт;

– учителей, осваивающих опыт, в области освоения и внедрения новой для их деятельности инновационной педагогической практики.

В ходе экспериментальной деятельности были определены критерии результативности диссеминации инновационного педагогического опыта победителей ПНПО.

Проанализировав подходы различных исследователей (И.А. Зимняя, А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова и др.) к вопросу о выявлении критериев профессиональной компетентности и обобщив разные точки зрения, мы сделали вывод, что, во-первых, все исследователи выделяют в качестве критериев не только признаки, характеризующие профессиональные качества, но и личностные качества, напрямую влияющие на результативность деятельности. Во-вторых, во всех подходах критерии можно отнести к той или иной группе критериев, характеризующих различные составляющие профессиональной компетентности:

– когнитивная составляющая, то есть наличие определенной системы знаний как общепедагогических, так и знаний, необходимых для выполнения своих обязанностей в зависимости от занимаемой должности или выполняемой функции;

– операционально-технологическая или деятельность составляющая, то есть владение практическими умениями и навыками для выполнения своих функциональных обязанностей;

– личностная составляющая, соответствующая мотивационно-потребностному и ценностно-смысловому аспекту деятельности, ко-

торая характеризует этическую и социальную позицию, а также личностные качества работника образования.

Опираясь на изученные подходы к определению критериев профессиональной компетентности [1; 4; 5 и др.], мы выделили критерии профессиональной компетентности педагогов-распространителей и педагогов-пользователей инновационного педагогического опыта, которые в то же время являются критериями результативности диссеминации инновационного педагогического опыта победителей ПНПО, поскольку основным результатом реализуемого проекта должно стать повышение профессиональной компетентности участников экспериментальной площадки. За основу нами был взят подход И.А. Зимней, которая в своих исследованиях пришла к выводу о том, что, во-первых, сущностью компетентности является деятельностная и актуальная характеристика, подчеркивая, что в отличие от знаниевой характеристики, т.е. характеристики «что», здесь акцентируется способ и характер действия «как». Во-вторых, она отмечает личностную, в частности мотивационную, характеристику компетентности. В-третьих, фиксирует сложный характер этого явления как в его определении, так и в оценке [1].

Кроме того, при выявлении критериев мы руководствовались тем, что они должны отражать совокупность качественных и количественных характеристик, позволяющих осуществить оценку исследуемой деятельности. При этом главным при их определении должно являться то, что, во-первых, эти характеристики должны быть измеряемы; во-вторых, они должны образовывать систему, охватывающую все значимые стороны этой деятельности, а также отражать ее сущность, основные направления и приоритеты.

Первыми двумя критериями, отражающими мотивационно-ценностный аспект деятельности, мы выделили «готовность учителей к участию в диссеминации инновационного педагогического опыта» (мотивационный аспект) и «отношение к процессу, содержанию и результату деятельности по диссеминации педагогического опыта победителей ПНПО» (ценностный аспект). В психологической науке мотив рассматривается как источник активности. Всякое действие, направляясь на определенную

цель, исходит из тех или иных побуждений. Более или менее адекватно осознанное побуждение выступает как мотив, то есть, другими словами, мотив выступает как побуждение к деятельности, связанное с удовлетворением потребностей субъектов, как осознаваемая причина, лежащая в основе выбора действий и поступков личности [8]. Мотивацию мы рассматриваем как источник совершенствования профессиональной деятельности, потенциал, наличие внутренних средств, обеспечивающих готовность субъекта выполнять функции распространителя (пользователя) инновационного педагогического опыта и саморазвиваться, а также как источник формирования ценностных профессиональных ориентаций. Целенаправленное формирование ценностных ориентаций способствует превращению ценности в стимулы и мотивы профессиональной деятельности любого работника образования.

Поэтому первые два критерия, соответствующие мотивационно-ценностному аспекту деятельности, характеризуются наличием мотивов, цели, потребностей в непрерывном профессиональном самосовершенствовании и саморазвитии, ценностных установок актуализации в профессиональной деятельности в качестве распространителя или пользователя инновационного педагогического опыта.

Третий критерий мы определили как «владение знанием содержания деятельности по диссеминации педагогического опыта победителей ПНПО». Этот критерий отражает когнитивный аспект деятельности педагогов-распространителей и педагогов-пользователей и характеризуется наличием совокупности научно-теоретических объективно необходимых знаний об их профессиональной деятельности вообще и их роли в процессе диссеминации инновационного педагогического опыта. Уровень развития когнитивного компонента определяется полнотой, глубиной, системностью знаний в области профессионально-педагогического знания.

Следующий критерий, характеризующий деятельностный аспект, мы определили как «опыт использования теоретических знаний и практических способов в деятельности по диссеминации педагогического опыта победителей ПНПО». Данный критерий тесным образом связан с тремя предыдущими, поскольку имен-

но реализация мотивов и ценностных профессиональных ориентаций и применение теоретических знаний в практической деятельности по распространению (освоению) инновационного педагогического опыта позволяет эффективно осуществлять деятельность по его диссеминации. Критерий «опыт использования теоретических знаний и практических способов в деятельности по диссеминации педагогического опыта победителей ПНПО» предполагает наличие совокупности практических умений, необходимых педагогам-распространителям и педагогам-пользователям для осуществления своих функций.

Следуя логике деятельности, в качестве пятого критерия мы определили «самооценку процесса и результата деятельности по диссеминации педагогического опыта победителей ПНПО», соответствующего рефлексивному аспекту. Этот критерий позволяет определить уровень развития самооценки, ответственности за результаты своей деятельности в качестве педагога-распространителя (педагога-пользователя) инновационного педагогического опыта. Рефлексивность проявляется в умении сознательно контролировать результаты своей профессиональной деятельности и уровень собственного развития, личностных достижений. Характеризуется совокупностью способностей оценивать собственную деятельность, выбирать стратегию управления, осуществлять корректировку своей деятельности на основе самоанализа и прогнозирования своей деятельности в процессе диссеминации инновационного педагогического опыта.

В качестве основного метода исследования при проведении эксперимента по определению результативности диссеминации инновационного педагогического опыта победителей ПНПО нами был выбран метод экспертных оценок.

Выбор данного метода был продиктован, во-первых, сложностью и комплексностью исследуемой проблемы. Во-вторых, отношением в теории педагогических исследований к экспертным методам не как к способу выявления общественного мнения о субъектах, а как одному из возможных подходов к всестороннему изучению сложных педагогических проблем. Кроме того, метод экспертных оценок часто используется при оценке качеств личности, к

которым относится и профессиональная компетентность участников Проекта.

Сущность этого метода состоит в проведении экспертами субъективного интуитивно-логического анализа ситуации с количественной градацией суждения и последующей формальной обработкой результатов.

Использование метода экспертных оценок при определении результативности диссеминации инновационного педагогического опыта победителей ПНПО требует выполнения условий, являющихся обязательными при применении этого метода, а именно:

- выбор удобной системы оценок и соответствующей шкалы измерения, поскольку это упорядочивает суждения и дает возможность выразить их в определенных величинах [6, с. 48];

- выбор экспертов, осуществляющих оценивание уровня результативности диссеминации инновационного педагогического опыта победителей ПНПО;

- разработку инструментария для проведения экспертного оценивания.

Поскольку общепринятое понимание критерия – это признак на основании которого производится оценка, определение или классификация чего-либо, следовательно, с помощью его можно дать оценку уровня качественных изменений объекта исследования [2]. В связи с этим возникает необходимость определения уровней и их характеристик, в соответствии с которыми устанавливается степень результативности диссеминации инновационного педагогического опыта победителей ПНПО.

Оценивание результативности диссеминации инновационного педагогического опыта победителей ПНПО осуществляется на основе трех уровней: высокого, среднего и ниже среднего.

Высокий уровень характеризуется наличием по каждому критерию компетенций у учителя необходимых для выполнения им функций педагога-распространителя инновационного педагогического опыта или педагога-пользователя, осваивающего этот опыт.

Средний уровень характеризуется не полным объемом необходимых компетенций для выполнения функций педагога-распространителя или педагога-пользователя.

Уровень ниже среднего характеризуется недостаточным количеством компетенций для выполнения выше названных функций.

Необходимо отметить, что при проявлении стабильности по тому или иному критерию, а также количественные и качественные изменения в лучшую сторону мы рассматриваем как позитивные изменения, влияющие на эффективность диссеминации инновационного педагогического опыта победителей ПНПО.

Таким образом, для определения и оценивания результативности диссеминации инновационного педагогического опыта победителей ПНПО нами выбрана порядковая шкала (шкала рангов), включающая высокий, средний, ниже среднего уровни, которая соответствует трехбалльной системе оценивания, где высокий уровень соответствует 3 баллам, средний – 2 баллам, ниже среднего – 1 баллу. Выбор трехуровневой шкалы объясняется, во-первых, наличием существенных различий в степени проявления того или иного критерия и показателя, и, во-вторых, это не затрудняет процессы статистической и математической обработки.

Немаловажное значение для результатов педагогического эксперимента имеет тщательный подбор экспертов, осуществляющих оценивание уровня результативности диссеминации инновационного педагогического опыта победителей ПНПО. В качестве экспертов должны быть определены люди, хорошо знающие оцениваемую область, изучаемый объект и способные к объективной, непредвзятой оценке [7; с. 48]. Поэтому при отборе экспертов и формировании экспертной группы необходимо учитывать компетентность эксперта в вопросах, во-первых, организации и управления методической работой, а, во-вторых, диссеминации инновационного педагогического опыта.

В качестве экспертов результативности диссеминации инновационного педагогического опыта стали, прежде всего, участники экспериментальной площадки, а также наиболее компетентные в области организации методической работы работники образования.

Экспертами по оцениванию результативности деятельности педагогов-распространителей по диссеминации инновационного педагогического опыта победителей ПНПО являются:

- организаторы процесса диссеминации инновационного педагогического опыта победителей конкурсов ПНПО на муниципальном уровне;

– представители администрации образовательных учреждений, в которых работают педагог-распространитель и педагог-пользователь;

– руководители школьных методических объединений.

К экспертам по оцениванию результативности деятельности педагогов-пользователей по диссеминации инновационного педагогического опыта победителей ПНПО помимо выше перечисленных категорий работников образования относятся также педагоги-распространители инновационного педагогического опыта, участники экспериментальной площадки.

Для проведения процедуры экспертного оценивания необходим инструментарий, в соответствии с которым будет осуществляться сама экспертиза. В качестве такого инструментария нами были разработаны экспертные листы оценивания результативности деятельности педагога-распространителя (педагога-пользователя) по диссеминации инновационного педагогического опыта победителей ПНПО. Экспертные листы были разработаны на основе, во-первых, критериев результативности диссеминации инновационного педагогического опыта победителей ПНПО; во-вторых, на основе показателей, характеризующих эти критерии и соответствующих конкретным профессиональным качествам, необходимым для осуществления деятельности либо в роли педагога-распространителя, либо в роли педагога-пользователя.

Объектом экспертного оценивания является профессиональная компетентность участников диссеминационных процессов (педагогов-распространителей и педагогов-пользователей). В связи с этим были определены по каждому критерию показатели, которые, с одной стороны, качественно характеризуют уровень результативности диссеминации инновационного педагогического опыта победителей ПНПО, а с другой стороны, являются конкретными профессионально-личностными качествами, которыми должны обладать участники диссеминационных процессов (педагоги-распространители и педагоги-пользователи).

Для критерия «Готовность учителей к участию в диссеминации инновационного педагогического опыта», отражающего мотивацион-

ный аспект деятельности, в качестве показателей были определены:

– реализация потребности к саморазвитию и самообразованию в процессе диссеминации инновационного педагогического опыта;

– проявление активности при распространении и внедрении либо при освоении инновационного педагогического опыта;

– проявление инициативности при распространении и внедрении либо при освоении инновационного педагогического опыта.

В качестве показателя критерия «Отношение к процессу, содержанию и результату деятельности по диссеминации инновационного педагогического опыта победителей ПНПО», отражающего ценностный аспект для педагогов-распространителей, стал показатель «ценностные профессиональные ориентации, характеризующие отношение к процессу, содержанию и результату деятельности в качестве педагога-распространителя инновационного педагогического опыта»; для педагога-пользователя – «ценностные профессиональные ориентации, характеризующие отношение к процессу, содержанию и результату деятельности в качестве педагога-пользователя инновационного педагогического опыта».

Критерий «Владение знанием содержания деятельности по диссеминации инновационного педагогического опыта победителей ПНПО» характеризует когнитивный (знаниевый) аспект деятельности. В качестве его показателей для педагога-распространителя были выбраны:

– знание психолого-педагогических основ распространяемого инновационного педагогического опыта;

– знание психолого-педагогических основ обучения коллег своему инновационному педагогическому опыту;

– знание основ экспертно-оценочной и аналитической деятельности для отслеживания результатов распространения и внедрения инновационного педагогического опыта.

Для педагога-пользователя:

– знание основных идей и существенных характеристик осваиваемого инновационного педагогического опыта;

– знание психолого-педагогических основ осваиваемого инновационного педагогического опыта;

– знание технологий, методов, приемов, способов работы по обучению и воспитанию учащихся, используемых при осваиваемом инновационном педагогическом опыте.

В качестве показателей, характеризующих критерий «Опыт использования теоретических знаний и практических способов в деятельности по диссеминации инновационного педагогического опыта победителей ПНПО» и соответствующих деятельностному аспекту, были определены для педагога-распространителя:

– умение определять и формулировать цель своей деятельности в процессе распространения и внедрения инновационного педагогического опыта;

– умение планировать свою деятельность в процессе распространения и внедрения инновационного педагогического опыта;

– умение организовать управление процессом обучения коллег при распространении и внедрении инновационного педагогического опыта;

– умение реализовать индивидуальное методическое сопровождение педагога-пользователя в процессе распространения и внедрения инновационного педагогического опыта;

– умение осуществлять экспертно-оценочную и аналитическую деятельность в процессе распространения и внедрения инновационного педагогического опыта.

Для педагога-пользователя:

– умение определять и формулировать цель своей деятельности в процессе освоения инновационного педагогического опыта

– умение планировать свою деятельность в процессе освоения инновационного педагогического опыта

– умение организовать управление образовательным процессом учащихся при освоении инновационного педагогического опыта

– умение реализовать индивидуальный подход к учащимся в процессе освоения инновационного педагогического опыта

– умение осуществлять контроль и диагностику деятельности учащихся в процессе освоения инновационного педагогического опыта.

Показателями последнего критерия «Самостоятельная оценка процесса и результата деятельности по диссеминации инновационного педагогического

опыта победителей ПНПО», характеризующего рефлексивный аспект деятельности, стали:

– рефлексия и оценка своей деятельности как педагога-распространителя либо как педагога-пользователя инновационного педагогического опыта;

– корректировка своей деятельности на основе рефлексии.

На основе выявленных критериев и показателей, качественных характеристик выраженности каждого показателя результативности диссеминации инновационного педагогического опыта победителей ПНПО осуществляется экспертная деятельность специально отобранными специалистами (экспертами).

Основными методами работы экспертов по сбору информации, необходимой и достаточной для определения уровня результативности диссеминации инновационного педагогического опыта победителей ПНПО, являются наблюдение, работа с учебной документацией, методическими и дидактическими продуктами, беседы.

Процедура вынесения экспертной оценки сводится к заполнению «Экспертного листа оценивания результативности деятельности педагога-распространителя (педагога-пользователя) по диссеминации инновационного педагогического опыта победителей ПНПО». Каждый эксперт должен оценить педагога-распространителя или педагога-пользователя по каждому из показателей путем определения соответствующего уровня (высокий, средний, ниже среднего) и проставить в экспертный лист соответствующее количество баллов. Полученные данные обобщаются и обрабатываются при помощи математических и статистических методов. Их применение при обработке результатов экспертного оценивания позволяет придать процессу экспертизы унифицированный (стандартизированный) характер и максимально сделать его объективным.

Таким образом, выявленные в рамках реализации программы экспериментальной деятельности критерии результативности диссеминации инновационного педагогического опыта позволили определить не только показатели, которые соответствуют конкретным профессионально-личностным качествам участников диссеминационных процессов, но также разработать инструментарий, посредством которого проводится мониторинг результатов

диссеминации инновационного педагогического опыта победителей ПНПО.

Литература

1. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И.А. Зимняя. – М.: Исслед. Центр пробл. качества подгот. специалистов, 2004. – 40 с.
2. Коджаспирова, Г.М. Словарь по педагогике (междисциплинарный) / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.; Ростов-н/Д : МарТ, 2005. – 448 с.
3. Коптелов, А.В. Мониторинг результатов диссеминации инновационного педагогического опыта победителей ПНПО / А.В. Коптелов // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2010. – № 3. – С. 5–10.
4. Кузьмина, Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина. – М.: Высш. шк., 1990. – 255 с.
5. Маркова, А.К. Психология труда учителя: кн. для учителя / А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.
6. Новиков, А.М. Научно-экспериментальная работа в образовательном учреждении: деловые советы / А.М. Новиков; Рос. Акад. образования. – 2-е изд., доп. – М.: Ассоц. «Проф. образование», 1998. – 134 с.
7. Новиков, Д.А. Статистические методы в педагогических исследованиях (типовые случаи) / Д.А. Новиков; Рос. Акад. образования, Ин-т упр. образованием. – М. : МЗ-Пресс, 2004. – 67 с.
8. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии. В 2 т. Т. 2 / АПН СССР ; С.Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1989. – 328 с.
9. Чечель, И.Д. Теория и практика организации экспериментальной работы в общеобразовательных учреждениях / И.Д. Чечель, Т.Г. Новикова. – М.: Академия : АПК и ПРО, 2003. – 113 с.

УДК 378.2

ЭЛЕКТРОННЫЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ МУЛЬТИМЕДИА КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ–ПРЕДМЕТНИКОВ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

Везиров Т.Г.

Аннотация. В статье рассматриваются некоторые педагогические аспекты применения электронных средств обучения, в частности мультимедийный учебно-методический комплекс (МУМК), в формировании мультимедийной компетентности учителей-предметников в системе повышения квалификации.

The article gives a review of some pedagogical aspects of using electronic means of teaching, in particular multimedia competency of subject teachers in the system of qualification improvement.

Ключевые слова: мультимедийная компетентность, электронные средства обучения, мультимедийный учебно-методический комплекс.

Multimedia competency, electronic means of teaching, multimedia learning complex.

В настоящее время в связи с модернизацией высшего профессионального образования развитие многоступенчатой, непрерывной системы подготовки и повышения квалификации научно-педагогических кадров, отличающихся профессиональной компетентностью в соответствии с современными требованиями к уровню квалификации и готовностью к инновационной деятельности, является первоочередной задачей.

В процессе модернизации образования необходима реализация продуктивных образовательных технологий (информационных, проектных, проблемных, активных и др.).

Применение в образовании компьютеров и информационных технологий оказывает существенное влияние на содержание, методы и организацию учебного процесса по различным дисциплинам. С развитием мультимедийных технологий компьютер становится средством обучения, способным наглядно представлять самую различную информацию. Использование информационных и коммуникационных технологий в образовании преобразует процесс преподавания и делает учебный процесс более эф-

фективным и информативным. Существуют различные возможности использования компьютеров в образовании:

- организация учебного процесса (подготовка расписания, электронных документов, базы данных кадров и т.д.);
- подготовка учебных пособий;
- обучение пользователей персонального компьютера решению прикладных задач, основам программирования, дизайна, компьютерному моделированию;
- компьютерное обучение основам науки с помощью специально разработанных программ;
- компьютерный контроль знаний;
- использование компьютера для получения и работы с информацией из сети Интернет.

В Федеральных целевых программах представлена новая парадигма Российского образования, основанная на использовании информационных и телекоммуникационных технологий. Глобальная информатизация, современные информационные и коммуникационные технологии, в частности технологии мультимедиа, остро ставят задачу подготовки кадров для информационного общества. Основная тяжесть при решении этой задачи ляжет, в частности, на специалистов институтов повышения квалификации учителей. Их обучение становится важнейшей государственной задачей, решаемой в комплексных программах, связанных с информатизацией образования.

В современной образовательной практике мультимедиа технологии являются педагогической инноватикой и ее использование является одним из наиболее популярных направлений, ориентированных на качественное обновление педагогической деятельности и, как следствие, повышение профессионализма учителя.

В соответствии с Концепцией долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года ос-

новными целями профессионального образования являются: подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентирующегося в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, профессиональной мобильности [1].

Профессиональная компетентность – одно из системообразующих качеств современного специалиста. В условиях модернизации образовательного процесса интерес к этой проблеме заметно повысился.

В современной практике термин «профессиональная компетенция» чаще всего определяет способность учителя выполнять задачи в соответствии с заданными стандартами. В связи с этим широко реализуются инновационные процессы в содержании и технологиях образования, которые направлены на повышение качества подготовки специалистов в свете современных требований, а именно на развитие профессиональных компетенций.

Актуальность данной технологии особенно возрастает на современном этапе, когда результатом образовательного процесса становится не определенная сумма знаний сама по себе, а умение применить полученные знания в различных жизненных ситуациях, т.е. их надпредметный характер.

В современных условиях, когда одним из способов быстрого и эффективного решения задач является применение современных информационных технологий, в частности технологий мультимедиа, облегчающих доступ к информации, открывающий возможности вариативности учебной деятельности, ее индивидуализации и дифференциации, позволяющий по новому организовать взаимодействие всех субъектов обучения, построить образовательную систему, в которой ученик был бы активным и равноправным участником образовательной деятельности.

Мультимедиа – это современная компьютерная информационная технология, позволяющая объединить в компьютерной системе текст, звук, видеоизображение, графическое изображение и анимацию (мультипликацию).

Под мультимедиа компетентностью учителя-предметника мы подразумеваем способность и готовность учителя разрабатывать открытые образовательные ресурсы с помощью мультимедиа средств различных видов и применять их в профессиональной деятельности.

Открытые образовательные ресурсы – это обучающие, учебные или научные ресурсы, размещенные в свободном доступе, либо выпущенные пол лицензией, разрешающей их свободное использование или переработки. Открытые образовательные ресурсы включают в себя полные курсы, учебные материалы, модули, учебники, видео, тесты, программное обеспечение, а также любые средства, материалы или технологии, использованные для предоставления доступа к знаниям [3].

Методическая система обучения учителей-предметников мультимедиа технологиям формируется путем решения следующих задач:

- определение целей, методов, форм и подходов обучения;
- конструирование учебных модулей;
- определение технологий формирования компетенций;
- разработка мониторинга образовательного процесса и сформированности компетенций обучаемых.

Создание особого пространства учебной деятельности содержат элементы компетентностного, личностно-ориентированного, проблемно-поискового, коммуникативного, рефлексивного подходов к организации обучения, которые обеспечивают слушателям комфортные условия для самореализации и развития.

Практически во всех современных исследованиях, посвященных применению информационных технологий в образовании, отмечается, что основное внимание сейчас должно уделяться созданию качественных электронных ресурсов с содержательным наполнением, адекватным особенностям методических систем обучения отдельным дисциплинам [7].

В настоящее время бурно развивающиеся информационные и коммуникационные технологии требуют от образовательных учреждений создания и внедрения новых, наиболее эффективных и качественных подходов к обучению, обеспечивающих развитие коммуникативных, творческих и познавательных компетентностей,

потребностей в самообразовании и саморазвитии. Внедрение информационных технологий в учебный процесс переходит на новый этап – внедрение мультимедийных обучающих средств.

В сфере образования создано огромное количество различных информационных ресурсов, которые существенным образом повышают качество учебной и научной деятельности. Все чаще в обучении используются мультимедийные технологии, спектр которых заметно расширился: от создания обучающих программ до разработки целостной концепции построения образовательных программ в области мультимедиа, формирования электронных средств обучения.

Возросший уровень информатизации образования в начале XXI в. поставил перед педагогической наукой новые проблемы и задачи, касающиеся сущности электронных средств обучения.

В связи с этим возникла новая отрасль педагогики – медиапедагогика, как наука о медиаобразовании и медиаграмотности.

Центральное для нее стало понятие электронные материалы учебного назначения (ЭМУН), которые в силу своей междисциплинарной природы, одновременно являются и электронным средством, и дидактическим материалом, и продуктом.

ЭМУН, обладая всеми особенностями бумажных изданий, имеют ряд положительных отличий и преимуществ. В частности: компактность хранения в памяти компьютера или на дискете, гипертекстовые возможности, мобильность, тиражируемость, возможность оперативного внесения изменений и дополнений, удобство пересылки по электронной почте. Это – автоматизированная обучающая система, которая включает в себя дидактические, методические и информационно-справочные материалы по учебной дисциплине, а также программное обеспечение, которое позволяет комплексно использовать их для самостоятельного получения и контроля знаний [6].

Одним из составляющих ИКТ являются электронные образовательные ресурсы нового поколения (ЭОР НП), позволяющие осуществить на практике реальную интеграцию учебных предметов средства учебного назначения, в

частности электронный учебно-методический материал (ЭУММ) [2].

Авторы работы под ЭУММ понимают учебное средство, реализующее возможность средств ИКТ и ориентированное на выполнение следующих функций: представление учебной информации с привлечением средств технологической мультимедиа, гипертекст, гипермедиа, геоинформационных; осуществление обратной связи с пользователем при интерактивном воздействии; контроль результатов обучения и продвижения в учении; автоматизация процессов информационно-методического обеспечения учебно-воспитательного процесса и организационного управления учебным заведением [4].

Внедрение ЭУММ в процесс обучения предоставляет новые возможности и создает принципиально новые педагогические инструменты. При этом изменяются функции педагога, и значительно расширяется сектор самостоятельной учебной работы учащихся как неотъемлемой части учебного процесса.

Нам известно, что самостоятельная учебная работа эффективна только в активно-деятельностной форме, следовательно, необходимо внедрение таких методик и подходов, которые развивают формы обучения и усиливают мотивацию учащихся. Еще одним последствием расширения самостоятельной учебной работы является необходимость непрерывного мониторинга процесса обучения.

К настоящему времени сложились три основных подхода к созданию электронных средств учебного назначения.

Первый подход основан на использовании универсальных прикладных программных средств.

Второй подход предполагает написание программ с помощью языков программирования.

Третий подход основан на использовании специализированных инструментальных средств, для создания педагогических приложений.

Нами при разработке авторского мультимедийного учебно-методического комплекса использован третий подход.

Мультимедийные технологии призваны стать неотъемлемой частью целостного образовательного процесса, значительно повышающей его эффективность. Особое значение при

этом приобретает подготовка кадров, способных освоить эти изменения и реализовать их на практике.

В связи с этим возрастает роль учителя в школе. Во-первых, его задача в школе – организовать учебную информационную среду, включающую совокупность технических и программных средств хранения, обработки и передачи информации, а также образовательные условия реализации процессов информатизации.

Информационная образовательная среда включает в себя различные виды и формы информатизации в школе:

- информационное обеспечение (учебный план, расписание занятий, аттестация учащихся, загрузка классов);

- учебно-методическое обеспечение (цифровые образовательные ресурсы по предметам, по темам, разработки лабораторных и практических занятий, контрольные вопросы и т.п.);

- информационная обучающая среда (тесты, телесеминары (on-line), телеконференция (off-line), доска объявлений, поддержка получения заданий и отчеты и т.п.).

Таким образом, необходимо чтобы учитель обладал знаниями и умениями использовать возможности электронных средств обучения.

Во-вторых, возрастает актуальность школьных предметов, требующая от учителя вариативности. Учитель в роли сценариста определяет материал урока и прогнозирует результат. При этом учитываются личностные потребности и интересы учащихся, подбирается необходимое программное обеспечение и строится индивидуальная образовательная траектория.

Важную роль в оптимизации образовательного процесса играют мультимедийные образовательные средства.

Нами создана модульно-компетентностная модель обучения учителей-предметников в соответствии потребностями обучаемых и дидактическими возможностями по формированию методической компетентности в области мультимедийных технологий, включающая цель, задачи, методическое обеспечение обучения, организационно-педагогические условия и результат.

Эффективность опытно-экспериментальной работы обуславливались основными компонентами формирования мультимедиа компе-

тентности учителей-предметников в системе повышения квалификации:

1. Мотивационно-целевой компонент фиксирует интерес и аргументацию на овладение теоретическим и практическим материалом, на развитие профессиональной компетентности педагога, ориентирован на формирование мотивационной готовности учителя.

2. Реализация содержательного компонента включает в себя комплекс приобретаемых знаний, умений и навыков, формируемых в процессе обучения, которые проявляют возможность модификации содержания обучения с быстрым ее изменением и сокращением временных затрат.

3. Результативный компонент позволяет сделать анализ, оценку и выявить эффективность разработанной и апробированной модели.

Одной из задач педагогического эксперимента заключалась в количественном анализе эффективности созданной нами модели мультимедиа компетентности учителей-предметников. Для этого использовалась вся совокупность приемов исследования: анкетирование, тестирование, беседы, интервью, наблюдения – широко используемые в педагогике и социологии.

Данные методы проводились с учителями разного уровня информационной и мультимедиа грамотности. Поэтому мнения, анализ и самооценка слушателей в этом случае является важным и ценным материалом для исследования.

Важное место в модели занимает авторский мультимедийный учебно-методический комплекс (МУМК) «Мультимедиа технологии», состоящий из теоретического блока, практического блока и методики проектирования мультимедиа.

Каждая страница МУМК имеет сложную структуру:

- навигационное меню, позволяющее перейти в основные разделы программы;

- название темы: сообщает пользователю тему, в котором он находится в данный момент времени;

- меню тестового материала по данной теме – позволяет перейти к прохождению теста;

- собственно сама информация по содержанию темы, представленная в виде текста или мультимедийного материала;

— навигационные кнопки для возврата и продолжения обучения.

Кроме того, в МУМК предусмотрена возможность выхода в Интернет и обращение к ресурсам всемирной паутины за дополнительной информацией.

Одним из новых средств удовлетворения потребностей в инновационных технологиях и методах обучения является видео уроки, которые позволяют визуализировать целый ряд абстрактных понятий и предоставляют возможности обучающимся и обучающим действовать в интерактивном режиме.

Применение видеуроков в образовательном процессе показывает, что занятия с их использованием могут проходить в четыре различных режимах (непрерывном, поэтапном, тестовом, контрольном).

В работе М.Н. Мешкова выделяет следующие основные преимущества использования видеуроков [5]:

- гуманизация образования;
- повышение эффективности образовательного процесса, направленного на овладение обучающимися общими и профессиональными компетенциями;
- развитие индивидуальных качеств обучающихся (самовоспитание, саморазвитие, самообучение, раскрытие творческих способностей, умение применять полученные знания на практике, познавательный интерес);
- расширение возможности образовательного процесса за счет открытого и дистанционного обучения;
- учет индивидуальных особенностей обучаемого;
- развитие у обучаемых навыков работы с современными технологиями, что способствует их адаптации к быстро изменяющимся социальным условиям для успешной реализации своих профессиональных задач.

Одним из путей повышения эффективности и качества обучения послужил разработанный и внедренный в учебный процесс мультимедийный учебно-методический комплекс «Мультимедиа технологии», включающий в себя множество видеуроков. В этом случае МУМК позволяет обеспечить адаптацию процесса обучения к индивидуальным характеристикам обучающихся, освобождает преподавателей от

трудоемких и рутинных операций по представлению информации и контролю знаний, способствует накоплению передового учебно-методического опыта.

В качестве диагностируемого инструментария была разработана карта показателей использования МУМК в учебной деятельности учителей-предметников.

Разработанный ресурс может использоваться как для работы во время уроков, так и для самостоятельной работы, индивидуального обучения и контроля знаний.

Скомпилированный мультимедийный учебно-методический комплекс «Мультимедиа технологии» разработан в программе Microsoft Office FrontPage, и имеет множество функций, которые обеспечивают разнообразные варианты представления учебно-методического материала, где согласованно сочетаются текстовая, аудио и видео информация, статическая и динамическая графика, что способствует более быстрому и легкому усвоению материала, при этом слушателю курсов повышения квалификации предоставляется возможность работать в своем индивидуальном темпе.

Практическая деятельность учителей-предметников построена на выполнении индивидуальных творческих заданий, проектов. Поскольку задания и проект можно рассматривать как процесс и как результат, очевидны его методические возможности и выполняют как диагностические, так и образовательные функции. С одной стороны, задания и проект – средство оценивания результата деятельности слушателей, с другой – средство реализации полученных в процессе изучения модуля и приобретения новых теоретических знаний и практических навыков. Задания выполняются поэтапно (по модулям) в форме мини-проектов. Результаты практически каждого предыдущего мини-проекта используются в следующих, а окончательный проект содержит все мини-проекты

Проведенный опрос показывает, что использование МУМК не ограничивается формированием теоретических и практических знаний учителей, но и служит пропедевтикой для дальнейшего использования данного модуля ими в своей образовательной деятельности, тем самым совершенствуется методическая подготовка учителей-предметников.

Повышение квалификации учителей-предметников должна быть гибкой подсистемой образования, которая может и должна мобильно реагировать на запросы общества. В современных условиях ключевой становится развивающая функция последипломного образования, когда организация повышения квалификации выстраивается так, чтобы в полной мере предоставить слушателю право свободного выбора содержания и организационных форм обучения с учетом профессиональных интересов и личностных возможностей.

Литература

1. Буракова, И.С. Формирование профессиональной компетентности будущих специалистов сферы информационного сервиса: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Ставрополь, 2010. – 23 с.

2. Везилов Т.Г. Электронные образовательные ресурсы нового поколения / Т.Г. Везилов, Л.Е. Изотова // Модернизация системы непрерывного образования: материалы второй международной научно-практической конференции. – Дербент: ДГПУ, 2010. – С. 39-44.

3. Глобальные тенденции в развитии и использовании открытых образовательных ресурсов и их роль в реформе образования // Аналитическая записка Института ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании. – М., 2010. – 11 с.

4. Информационные и коммуникационные технологии, в образовании: учебно-методическое пособие / И.В. Роберт, С.В. Панюкова, А.А. Кузнецов, А.Ю. Кравцова. – М.: Дрофа, 2008. – 312 с.

5. Мешкова, М.Н. Использование видеуроков как средство повышения эффективности учебного процесса [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://expo.smolensk.ru/dokald_11/meshkova.doc.

6. Нечаев, С.А. Мультимедийные средства как важнейший компонент электронной образовательной среды «Методика решения задач школьного курса информатики» // Информационные технологии в социально-экономическом развитии Ставропольского края: материалы 57-й науч.-метод. конф. преп. и студ. «Университетская наука – региону». – Ставрополь: Изд-во СГУ, 2012. – С. 56-60.

7. Панкратова, О.П. Разработка электронного сопровождения для дисциплины «Информационные технологии в профессиональной деятельности» / О.П. Панкратова, Д.С. Вартапетьянц // Информационные технологии в социально-экономическом развитии Ставропольского края: материалы 57-й науч.-метод. конф. преподавателей и студентов «Университетская наука – региону». – Ставрополь: Изд-во СГУ, 2012. – С. 28-30.

УДК 37.018.46

РОЛЬ СИСТЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ В НЕПРЕРЫВНОМ ОБРАЗОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО–ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ

Килина И.А.

Аннотация. В статье рассматриваются особенности, цели непрерывного образования, роль дополнительного профессионального образования в непрерывном образовании человека на примере деятельности центра профориентации и постинтернатного сопровождения.

The author considers the features and aims of the continuing education, the additional vocational education role in the man's continuing education using the example of the professional orientation and after boarding school support center activity.

Ключевые слова: непрерывное образование, система повышение квалификации, субъектная и объектная позиции, андрагогика как обучение взрослых в контексте непрерывного образования, непрерывность и внутренняя дифференцированность как характеристики системы повышения квалификации.

Continuing education, the training system, the subject and object positions, andragogics as training adults in the context of the continuing education, continuity and inherent differentiation as the characteristics of the training system.

По данным исследований, в ряде регионов страны до 50 % выпускников вузов и до 64 % выпускников среднеспециальных учебных заведений меняют свою профессию сразу же после окончания учебного заведения. Так в 2011 году в центр занятости населения г. Кемерово в целях поиска подходящей работы обратилось 804 выпускника системы профобразования (НПО, СПО, ВПО), что составила 9,5 % от общего выпуска. Молодые люди вынуждены заново решать проблему организации своей профессиональной карьеры. Профессиональную переподготовку и повышение квалификации проходят не только молодежь, но и работники, находящиеся под угрозой увольнения, в условиях реорганизации или реструктуризации, модернизации производства. Повышение квалификации периодичностью не реже одного раза в пять лет является необходимым условием ат-

тестации профессионально-педагогических работников. В силу этих причин концепция непрерывного образования становится неотъемлемой частью жизнедеятельности современного человека, способствующая адаптации к изменениям в профессиональной деятельности, непрерывному развитию личности, её компетенций. В содержательном аспекте непрерывное образование представлено следующими формами образования: начальное, дополнительное, последиplomное, профессиональное и др.

Сравнивая образование, которое раньше получали на всю жизнь, с образованием в течение всей жизни как поэтапном обеспечении пополнения и расширения знаний у людей разного возраста, остановимся на возрастных границах. Традиционно «обучающийся» соотносился с возрастом до 25 лет. В отношении непрерывного образования сложно определить верхнюю возрастную границу. Не зря в системе дополнительного профессионального образования общепринятым является понятие «слушатель» как равноправный, активный и ответственный участник учебного процесса. В дополнительном, в отличие от профессионального образования, слушатель, имеющий среднее профессиональное образование, получает документ государственного образца о повышении квалификации, но его образование не приравнивается к высшему. Отличаются цели и задачи непрерывного образования, в рамках которого происходит развитие самостоятельности, способности адаптироваться к преобразованиям как в обществе в целом, так и в профессиональной сфере, открывается возможность ориентации в мире профессий, решается проблема повышения квалификации и переподготовки кадров. Непрерывное образование выступает средством оптимизации первоначальной профессиональной подготовки и переподготовки посредством периодически возобновляемого профессионального обучения, чередуемого с периодами трудовой деятельности. Таким обра-

зом, система повышения квалификации является неотъемлемой частью непрерывного образования.

Рассмотрим роль дополнительного профессионального образования в непрерывном образовании человека на примере деятельности центра профориентации и постинтернатного сопровождения ГОУ «КРИПО», одним из направлений которого является организация обучения и повышения квалификации работников общего, профессионального образования в области профессиональной ориентации, профессионального обучения и социальной адаптации подростков и молодежи на рынке труда.

Система повышения квалификации рассматривается нами в аспекте дополнительного профессионального образования, направленного на совершенствование, углубление, обновление ранее полученных и сформированных знаний, умений в области той или иной профессии. При всем разнообразии подходов к определению понятия «повышение квалификации» мы считаем возможным определить его как форму профессионального образования взрослых, обеспечивающего рост профессионализма и компетентности посредством приобретения дополнительных знаний по базовой специальности, совершенствования профессиональных умений. Специалистами центра разработаны и реализуются дополнительные профессиональные образовательные программы «Сотрудничество государства и бизнеса по привлечению молодежи к получению рабочих профессий»; «Организация профориентации граждан в целях выбора сферы деятельности, трудоустройства и профобучения»; «Разработка и реализация программ по информированию населения о ситуации на рынке труда и профориентации молодежи» и др.

Полученный опыт проведения курсов показал, что у многих слушателей восприятие повышения квалификации как системы не сформировано. Ассоциативно повышение квалификации связано с аттестацией педагогических и руководящих кадров, которая проходит раз в пять лет. Получив документ (удостоверение, свидетельство) о повышении квалификации, профессионально-педагогические работники нередко «успокаиваются» до очередной аттестации, ссылаясь на возможности самообразования. В последние пять лет, в связи с ростом

количества информационных источников, включая интернет-ресурсы, в образовательной среде формируется мнение о том, что педагог сам, без посторонней помощи, может решать вопросы профессионального роста. Мы согласны с тем, что самообразование педагога выступает основополагающим фактором повышения уровня компетентности специалиста, однако с учетом постоянно изменяющихся организации, содержания, технологий и многих других аспектов системы образования требуются теоретические консультации, обмен опытом, рефлексия своей деятельности, проведение мониторинга и т.д.

Отсутствие системного подхода к повышению квалификации у слушателей обусловлено и тем, что за годы прохождения курсов у некоторых профессионально-педагогических работников сформировался стереотип получения готовых рекомендаций, которые можно «автоматически» перенести в поле своей деятельности. Несомненно, существуют определенные алгоритмы, шаблоны, необходимость рассмотрения «узких» вопросов. Однако важными являются актуальные методологические вопросы современной стратегии развития образования, рассматриваемые нами в контексте андрагогики и направленные на решение задач: как мыслить тактически, перестраиваться в зависимости от изменяющейся ситуации, критически оценивать свою педагогическую деятельность.

Переход слушателя в субъектную позицию в процессе обучения предполагает наличие высокого уровня мотивации. На начало занятий курса нами выявлены ожидания участников группы (28 человек), демонстрирующие актуальный уровень их мотивации. Наиболее значимым мотивом стало «структурирование имеющихся знаний и получение новой, инновационной информации» – 86 % слушателей. На втором месте «общение с коллегами, обмен опытом» – 57 % участников. Менее значимыми выступили мотивы: «отдых» – 11 %, «получение удостоверения» – 7 % слушателей. Ориентация на получение информации в некоторой степени определяет объектную позицию: «Вы мне расскажите, а я Вас послушаю!» За последние годы технологии повышения квалификации в ГОУ «КРИПО» существенно изменились в сторону интерактивных форм, дистанционного обучения, использования ИКТ, модуль-

ности в содержании, накопительной системы обучения и т.д. Однако, пассивность «слушателей», их преобладающее желание получить готовый методический продукт во многих случаях препятствует использованию современных форм обучения. С другой стороны, если преподаватель авторитарен, предпочитает монологическую подачу материала и пассивную позицию слушателей, то форма традиционной лекции для него будет оптимальной, а для некоторых участников курса – привычной, приемлемой для обучения.

В ходе занятий важно изменить объектную позицию слушателей на субъектную. Для реализации этой цели преподаватели выполняли функции организатора, модератора учебного процесса, обеспечивали индивидуальный подход в обучении. Доминировали продуктивные, активно-творческие методы обучения, предлагающие самостоятельную и творческую деятельность проблемно-практического характера. Ведь основная цель обучения взрослых – предоставить не только новую информацию, но и опыт её самостоятельного добывания. Поэтому занятия проходили с использованием интернет-ресурса, слушатели знакомились с возможностями «виртуальной комнаты», участия в профессиональных интернет-конкурсах, вебинарах, видео-конференциях и т.д. Включение интерактивных методов создало возможность практической отработки передаваемых знаний, умений. Возрастающий поток информации требует внедрения методов обучения, которые позволят за короткий срок (72 часа) передать большой объем знаний, обеспечить высокий уровень овладения слушателями изучаемого материала и закрепления его на практике. Решению этой задачи способствовало использование тренингов, групповые дискуссии, деловых и ролевых игр. Слушатели активно включались в проектную, исследовательскую дея-

тельность. В конце каждого дня занятий использовали разнообразные техники получения обратной связи. В качестве положительного момента участники отметили применение преподавателями разнообразных практических заданий, игровых и информационно-коммуникационных технологий, возможность апробации предлагаемых форм, методов в ходе занятий и самоанализа результатов своего профессионального продвижения.

Мы пришли к выводу, что включение традиционных и инновационных форм совершенствования профессионального мастерства является оптимальным сочетанием, способствующим повышению мотивации обучения и познавательной активности слушателей. Так же важна организация в ходе обучения обмена педагогическим опытом участников: по какой-то конкретной проблеме, когда опыт профессионально-педагогических работников сопутствует рассматриваемым вопросам занятия; на этапе обсуждения и анализа полученных новых знаний и навыков, когда опыт одного слушателя представляет интерес для всей группы и т.д.

С учетом того, что слушатели в качестве ожиданий от курса отметили «отдых», им были предложены экскурсии. Так, мы посетили «Бизнес-инкубатор», где познакомились с возможностями ведения предпринимательской деятельности, получили эстетическое удовольствие от посещения ботанического сада. Наряду с этим организованы кофе-паузы, во время которых в непринужденной обстановке слушатели обсуждали интересующие их профессиональные вопросы, обменивались информацией.

С целью повышения эффективности процесса обучения в ГОУ «КРИПО» лабораторией андрагогики проводится исследование удовлетворенности слушателей. Оценка слушателями (средние величины в %) качества учебного процесса представлена в таблице 1.

Таблица 1

Оценка качества учебного процесса

Критерии	Уровень		
	Высокий	Средний	Низкий
1. Новизна знаний	79	21	
2. Отношение преподавателей к слушателям	100		
3. Доступность учебного материала	89	11	

4. Интенсивность обучения	89	11	
5. Организация обучения (четкость, логичность)	89	11	
6. Наличие необходимых дидактических материалов в учебном процессе	75	25	
7. Техническая оснащенность занятий	89	11	
8. Применение новых методов и технологий в обучении на курсах	93	7	
9. Формирование новых профессиональных умений и навыков	82	18	
10. Практическая значимость знаний	75	25	
11. Возможность разрешения своих профпроблем	68	32	
12. Возможность самопрезентации, самореализации	93	7	
13. Значимость контактов с другими участниками курсов	93	7	
14. Создание разнообразной образовательной среды (доступ к ресурсам Интернет, библиотеки, консультации)	68	32	
15. Создание комфортного психологического климата в группе	100		

По результатам оценки качества учебного процесса данного курса сделаны следующие выводы: качество учебного процесса по темами курса отметили как соответствующее высокому уровню (см. рис. 1); все слушатели полностью удовлетворены тактичным и доброжелательным отношением преподавателей и созданием комфортной рабочей атмосферы; высокий уровень критериев «возможность самопрезентации», «значимость контактов с другими участниками курсов», «применение новых методов и

технологий на курсах». Исходя из результатов мониторинга, представленная на курсах информация была интересной, актуальной и доступной, что помогло слушателям повысить свою профессиональную компетентность в вопросах профориентационной работы с молодежью.

Таким образом, используемые формы, методы повышения квалификации способствовали повышению активности участников, формированию субъектной позиции в ходе занятий.

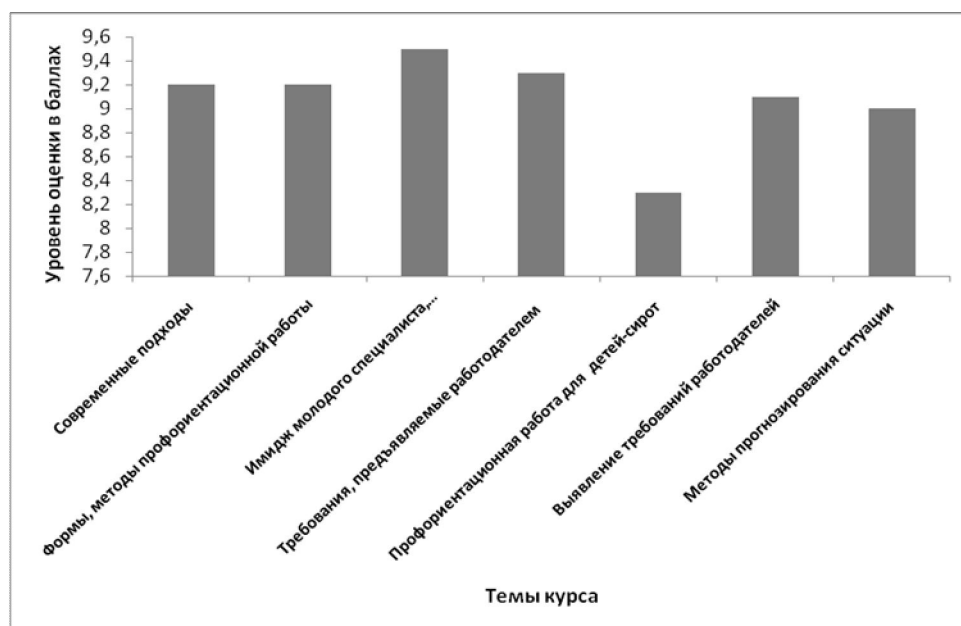


Рис. 1. Самооценка слушателями уровня знаний и умений по заявленной тематике после курса (средняя оценка по 10 бальной шкале)

Рассматривая повышение квалификации как систему, выделим её характеристики: непрерывность, включающую единство, взаимосвязь и взаимообусловленность элементов системы, и внутреннюю дифференцированность. Непрерывность предполагает обеспечение системы этапностью, чётко обозначенной и осознанной педагогом, охватывающей подготовительную работу (слушатели заинтересованы в информации о форме итогового контроля, например, если это методическая разработка, проект по профориентации, то они могут взять с собой на курсы необходимые материалы для подготовки итоговой работы), процесс обучения и процесс внедрения нового, самоанализ уровня профессионализма. Дифференцированность подразумевает учет интересов каждого слушателя, поэтому в ходе планирования повышения квалификации профессионально-педагогические работники должны сами выбирать свою траекторию профессионального роста (содержание, сроки). Например, слушатели связывали средний уровень своей активности на занятиях с тем, что их «отправили» на курсы, хотя данная проблематика не имеет прямого отношения к их профессиональной деятельности. Поэтому мы использовали индивидуальный подход, предоставляли возможность быть

лидером микрогруппы, находили «точки соприкосновения» по тематике для представителей ОУ разного типа. Результат мониторинга показал высокую эффективность подобного подхода к формированию мотивации слушателей на профессиональный рост.

Современная система повышения квалификации, в ряде случаев, представляет собой совокупность слабо связанных между собой структурных элементов. Поэтому необходимо «сложить пазлы» из отдельных элементов в целостную систему, создать пространство образовательных услуг, способных удовлетворить все множество образовательных потребностей, возникающих как в обществе в целом, так в отдельном регионе и у каждого слушателя.

Решение данной задачи в расширении перечня курсов, образовательных программ, обновлении отдельных модулей, внедрении новых форм повышения квалификации и повышении значимости традиционных: курсов, семинаров, консультаций, научно-практических конференций, конкурсов и др. Мы считаем, что конкурсы являются эффективной формой повышения квалификации, способствуют непрерывному профессиональному росту педагога. Так нами организованы областные конкурсы: для педагогов ОУ СОШ, НПО, СПО на лучшую

методическую разработку в области профориентации обучающихся на востребованные в регионе профессии/специальности; профориентационных материалов обучающихся ОУ СОШ, НПО, СПО, ДО, УИТ «Рабочие профессии – будущее Кузбасса».

В центре используются такие современные формы повышения квалификации, как вебинар, on-line семинар и консультация, видео-конференция и др. Основной целью данных форм является создание благоприятных условий для развития информационной культуры педагогов, повышения уровня их профессиональной компетенции. Положительные отзывы, большое количество участников и задаваемых вопросов, комментарии по вебинарам («Организация системы сопровождения выпускников учреждений интернатного типа (УИТ)»; «Состояние постинтернатного сопровождения выпускников УИТ» и др.) характеризуют высокий

уровень интереса педагогов, специалистов общего, профессионального образования к подобной форме повышения квалификации (см. рис. 2).

По итогам второго вебинара наблюдается положительная динамика в отношении роста количества участников (с 90 человек до 130), разнообразия представителей учреждений: УИТ, профессионального образования (НПО, СПО, ВПО), общего образования, центра диагностики и консультирования и других. Особый интерес у участников вебинаров вызвали вопросы, связанные с технологиями, моделями постинтернатного сопровождения (42 % вопросов), деятельностью куратора (21 % вопросов), комплексом методов формирования личностного и профессионального самоопределения выпускников УИТ (15 %), деятельностью центра (12 %), проблемами организации сопровождения (10 % вопросов).

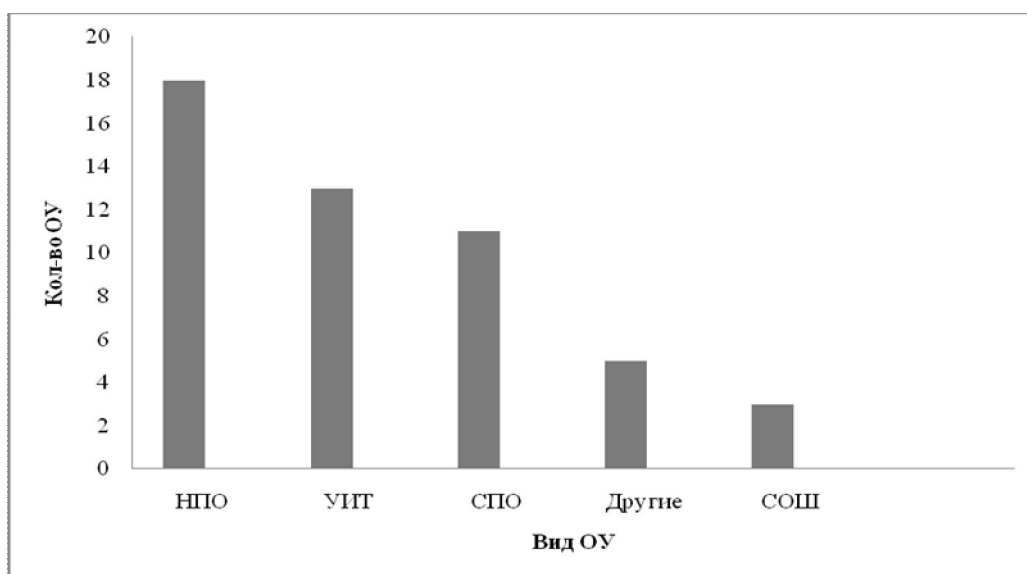


Рис. 2. Состав участников вебинара «Организация системы сопровождения выпускников учреждений интернатного типа»

В целом данные вебинары выявили актуальность и практическую значимость заявленной проблематики, потребности профессионально-педагогических работников в сфере организации сопровождения выпускников учреждений интернатного типа.

Положительным моментом является и тот факт, что в on-line мероприятиях могут участ-

ствовать специалисты из разных образовательных учреждений, получать научно-методическую помощь по интересующей проблематике, обмениваться опытом с коллегами без отрыва от производства, находясь на своем рабочем месте. Предоставляемая информация носит не только теоретический, но и практический характер. Особую значимость данные мероприя-

тия приобретают в рамках тем, в которых обсуждаются особенности и проблемы взаимодействия между различными структурами и специалистами в ситуации недостатка информации об организации и специфике выполняемой работы, например, разработка механизма взаимодействия УИТ и профобразования в процессе постинтернатного сопровождения выпускников.

Отличительной особенностью развития системы повышения квалификации профессионально-педагогических работников является теоретическая, психологическая и практическая направленность. В современных условиях особое внимание уделяется подготовке модераторов, тьюторов. Основной акцент при этом делается на формирование и развитие аналитических, проектировочных, рефлексивных умений, развитии интеллектуальной мобильности педагогов.

В целом повышение квалификации помогает педагогу избавиться от устаревших взглядов, делает его более восприимчивым, гибким к внешним изменениям, что в конечном итоге повышает его конкурентоспособность. Мы считаем, что повышение квалификации не должно носить разовый, эпизодический характер. Не-

обходимо развивать систему в качестве квалифицированного посредника между высокой педагогической наукой и живой педагогической практикой, традиционными и инновационными педагогическими, профориентационными технологиями. Со стороны специалистов центра – систему разнообразных, последовательных, структурированных форм повышения квалификации с учетом потребностей педагогов образовательных учреждений разного типа. И со стороны слушателей – готовность поэтапно и в системе проектировать свой рост профессиональной компетентности.

Таким образом, сформированная система повышения квалификации рассматривается нами как основа непрерывного образования и её роль будет значимой только при условии реализации принципа непрерывности и осознания человеком необходимости образования на протяжении жизни. В эпоху апгрейда (модернизация, замена компонентов компьютера на более совершенные) дополнительное профессиональное образование – это шаг к модернизации знаний, навыков человека, освоения и внедрения инновационных технологий, передового педагогического опыта.

УДК 373.2+159.922.7

ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Афонькина Ю.А.

Аннотация. В статье представлена инновационная модель деятельности педагога-психолога дошкольного образовательного учреждения и содержательные единицы повышения квалификации педагогов-психологов, работающих в детском саду.

The article presents an innovative model of teacher-psychologist of preschool educational institutions and informative units of training teacher-psychologists working in the kindergarten.

Ключевые слова: федеральные государственные требования, психологизация, психологическое здоровье, психологическая безопасность.

The federal government requirements, psychologisation, mental health and psychological safety.

Современное образование развивается в качественно новых условиях, что определяет необходимость существенных преобразований содержания повышения квалификации педагогов-психологов, исходя из приоритетных для совершенствования образовательной практики задач.

Введение Федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования является центральной задачей современного дошкольного образования [16].

Тот факт, что в качестве планируемых и итоговых результатов освоения программы, согласно ФГТ, выступают интегративные качества, показывает, что современное дошкольное образование ориентируется на возрастные ценности как обусловленные спецификой возрастного развития личностные проявления ребенка.

Понятие «качества» рассматривается как адекватная характеристика развития ребенка в дошкольном возрасте. Под качествами понимаются системные образования, формирующиеся у воспитанников в процессе освоения основной общеобразовательной программы дошкольного образования, являющиеся показа-

телями его развития в личностном, интеллектуальном и физическом плане и способствующие самостоятельному решению ребенком жизненно важных задач, адекватных возрасту [15]

Тем самым, с одной стороны, подчеркивается уникальная роль дошкольного детства в общем цикле психического развития. С другой стороны, Федеральные государственные требования создают основу для реализации той глобальной задачи дошкольного образования, которую А.В. Запорожец определил в свое время так: дошкольное воспитание призвано заложить основы всего последующего формирования личности ребенка [11].

Таким образом, целевым центром дошкольного образования становится ребенок, а образование рассматривается как развивающая и развивающаяся система. А развитие ребенка рассматривается не как побочный результат работы воспитателя по формированию у воспитанников знаний, умений и навыков, а как точку приложения всех ресурсов дошкольного образования.

Построение образовательной работы на основе ФГТ значительно повышает роль педагога-психолога в решении задач развития дошкольного образования, в целом, и в контексте проектирования и обеспечения образовательного процесса, в частности. Обязательное психологическое сопровождение рассматривается как необходимое условие формирования у дошкольника физических, интеллектуальных и личностных качеств.

Итак, глобальной идеей современных преобразований в сфере дошкольного образования является психологизация системы дошкольного образования, а именно, приведение в соответствие практики дошкольного образования с теми специфическими психологическими характеристиками дошкольного возраста, которые определяют его уникальный вклад в общий цикл психического развития.

В работе Л.А. Венгера и сотрудников психологизация рассматривалась как участие пси-

холога в воспитательном процессе, направленное на [9]:

— психологическое просвещение персонала, передачу знаний о психологии детей, об их возрастных особенностях, оптимальных путях организации общения взрослого с ребенком и детей между собой, принципах организации детских групп, на основе изучения конкретных особенностей детей детского сада;

— гуманизацию воспитательной работы, с целью заменить ориентацию на выполнение программ на ориентацию на нужды, самочувствие, интересы воспитанника;

— адаптацию ребенка к детскому саду;

— организацию разновозрастного общения.

Т.И. Чиркова рассматривала психологические обеспечение процесса обучения дошкольников как центральное направление деятельности психологической службы в ДОУ [20].

И.А. Бурлакова и Е.К. Ягловская высказывают мысль о том, что психологизация образовательного процесса обеспечивает психолого-педагогический характер образовательной работы с детьми, учет возрастных и индивидуальных особенностей дошкольников, а также создание условий для психического развития и становления личности каждого ребенка. В качестве необходимой и важной составляющей психологизации образовательного процесса признается повышение психологической культуры воспитателя [8].

Однако следует признать, что на сегодняшний день идея психологизации не нашла в практике деятельности ДОУ своего повсеместного и действенного воплощения.

Проведенный нами анализ категории психологизации с позиции Федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования позволяет выделить ее феноменологические характеристики

Психологизация – это процесс интеграции психологических знаний в образование на всех его уровнях:

— на уровне сознания субъектов образования,

— на уровне проектирования, создания и использования образовательной среды,

— на уровне отношений, посредством которых осваивается образовательная среда.

Психологизация предполагает, что психологические знания выступают средством решения широкого круга обучающих, воспитательных, развивающих и коррекционных задач.

Направления психологизации определяются ориентацией на базовые составляющие образовательного процесса, предполагая ответ на следующие вопросы:

— кто является субъектами образовательного процесса: ребенок, имеющий образовательные потребности; воспитатель, действующий под влиянием профессиональных установок; родитель, формулирующий запрос на образовательные услуги с ориентацией на свои образовательные ожидания;

— что развивается у субъектов образовательного процесса: ценностная, когнитивная и практико-деятельностная сфера.

— зачем ребенок осваивает образовательные области, то есть, каков их образовательный ресурс в отношении формирования интегративных качеств;

— как строится образовательный процесс, как обеспечивается отбор форм и методов конструирования и реализации индивидуализированных образовательных траекторий.

В качестве основных принципов психологизации дошкольного образования выступают:

1. Интеграция, обеспечивающая полноту и целостность разнородных элементов действительности в создании ребенка, что позволяет ему создавать новое знание, а не просто продуцировать готовые знания, полученные от взрослого.

Принцип интеграции реализуется через «взаимопроникновение» разных видов деятельности на основе качественно нового проектирования профессиональной деятельности, обеспечивающей взаимосвязь развивающих, обучающих и воспитательных задач в многообразных видах детской деятельности. Принцип интеграции основывается на положении общности психических процессов, развитие которых необходимо для успешного осуществления любой деятельности, с одной стороны, и на идеях о специфике развития ребенка-дошкольника (А.В. Запорожец [11], В.Т. Кудрявцев [13], Н.Н. Поддьяков [17], Д.Б. Элько-

нин [21]), с другой. Интегрирование разного содержания, разных видов деятельности детей и форм организации образовательного процесса соответствует характеру восприятия, понимания, воспроизведения и преобразования действительности, свойственному дошкольникам.

2. Вариативность в отношении образовательных программ и свободы выбора образовательного маршрута, обеспечивающие индивидуализацию образовательного процесса, что создает психолого-педагогические основания для личностно-ориентированного взаимодействия взрослого и ребенка в образовательном процессе.

3. Открытость системы дошкольного образования для обогащения культуuroобразующими составляющими, что придает его результатам культуросоцидающий смысл. Обогащение содержания детского развития за счет освоения ребенком культурных практик (Н.А. Короткова [12]), приобретающих для ребенка культуросоцидающий смысл, и приводящих, по мнению Н.А. Коротковой, к «разламыванию» диффузной инициативы ребенка на разные ее направления (сферы). В качестве таковых выступают игра и родственные ей виды деятельности (продуктивная, познавательно-исследовательская деятельность и коммуникативная практика), что противостоит традиционному разделению «игра – учебные занятия». Освоение детьми культурных практик приводит к дифференциации сфер инициативы ребенка: как создающего волевого субъекта, как творческого субъекта, как исследователя, как партнера по взаимодействию и собеседника. Такой подход позволяет сформировать то новообразование возраста, которое может быть названо субъектной позицией. Важным моментом является сохранение субкультуры детства.

Поле реализации принципов психологизации выстраивается в триаде: образовательная программа – образовательный маршрут – мониторинг качества образования.

Таким образом, в современных условиях развития дошкольного образования актуальной становится задача конструирования нового содержания повышения квалификации педагога – психолога ДОУ, все направления деятельности которого должны быть ориентированы на обеспечение психологизации образовательного процесса в детском саду.

В данном контексте нами разработано содержание повышения квалификации педагога – психолога ДОУ. Его конструирование потребовало разработки модели деятельности педагога-психолога в современном детском саду, которая может быть представлена следующим образом.

Базовой идеей, объединяющая отдельные элементы профессиональной деятельности педагога-психолога ДОУ в систему, выступило положение А.В. Запорожца об амплификации детского развития [11], который в интерпретации В.Т. Кудрявцева означает содействие в превращении деятельности ребенка, заданной взрослым через систему культурных образцов, в детскую самодетельность, направленную на творческое переосмысление этих образцов. «И в результате сама деятельность из «инструмента педагогического воздействия» трансформируется в средство саморазвития и самореализации своего субъекта – ребенка» [13, с. 20]. Образование, следовательно, выступает средством не только развития, но и саморазвития ребенка-дошкольника.

Модель профессиональной деятельности педагога-психолога современного педагога-психолога отражает Федеральные государственными требованиями к условиям реализации основной общеобразовательной программы дошкольного образования [19]. Требования к психолого-педагогическому обеспечению направлены на:

- формирование профессионального взаимодействия педагога с детьми;
- сохранение психического здоровья воспитанников,
- мониторинг их развития,
- организацию развивающих занятий с детьми, направленных на коррекцию определенных недостатков в их психическом развитии;
- построение взаимодействия с детьми в целях осуществления полноценного развития каждого ребенка;
- обеспечение единства воспитательных, обучающих и развивающих целей и задач воспитательно-образовательного процесса;
- направленность организационно-методического сопровождения основной общеобразовательной программы дошкольного образования на работу с детьми в зоне ближайшего

развития на организацию самостоятельной деятельности воспитанников.

Итак, поддержание и укрепление психологического здоровья воспитанников – это та цель, которая придает смысл идее психологизации образовательного процесса в ДОУ.

Концептуальными основаниями модели профессиональной деятельности педагога – психолога ДОУ в современных условиях развития дошкольного образования являются:

- идея психологической безопасности образовательной среды,
- принцип ведущей деятельности;
- принцип личностно-деятельностного подхода;
- принцип личностно-ориентированного взаимодействия взрослого с ребенком.

Деятельность современного педагога-психолога ДОУ направлена, с одной стороны, на создание условий для реализации возможностей развития ребенка в дошкольном возрасте, а с другой на содействие становлению тех психологических новообразований, которые создают фундамент развития в последующие возрастные периоды.

Предметом деятельности педагога-психолога современного ДОУ выступают интегративные качества дошкольника, формируемые на протяжении дошкольного возраста в специфичных для каждого возраста условиях жизни и деятельности воспитанников.

Формирование интегративных качеств – это социокультурный процесс, протекающий посредством включения ребенка в разнообразные сферы общественной практики, в широкий контекст социальных связей посредством доступных ему видов деятельности. Взрослый выступает как носитель мотивационно-смысловых образований, передавая их ребенку и обеспечивая его взросление обеспечивает путем организации специфически детских видов деятельности.

Своеобразие дошкольного детства состоит в том, что именно в данном возрасте в центре всей психической жизни ребенка находится взрослый как носитель общественных функций, смыслов, задач человеческой деятельности в системе общественных отношений (Д.Б. Эльконин [21]). Задача формирования интегративных качеств рассматривается не как ориентация на конкретную образовательную область, а как раскрытие

перед воспитанником на многоаспектной сфере жизнедеятельности взрослых посредством освоения им образовательных областей. Тем самым, через вхождение ребенка в социальное бытие взрослых посредством освоения образовательных областей обеспечивается обогащение его личности.

Образовательные области имеют не узко предметный характер, а опосредуют все сферы общественного и индивидуального бытия ребенка. Формирование интегративных качеств есть не что иное как обеспечение образовательными средствами процесса освоения воспитанником культуры общества, благодаря чему его развитие становится, в терминологии Л.С. Выготского, «культурным процессом» [10].

Формирование интегративных качеств опосредуется присущими возрасту специфическими потребностями, которые не только выражаются, но и развиваются в разных видах детской деятельности. Для анализа формирования интегративных качеств важным является не только дифференциация их предпосылок, но и выделение позитивных и негативных моментов их становления в каждом периоде дошкольного детства.

Моменты, ориентирующие воспитанника в образовательных областях, определяются его индивидуальным избирательным отношением к их содержанию, обуславливая его активность в процессе формирования интегративных качеств. Они первоначально являются недостаточно осознанными и связаны с ситуативными побуждениями ребенка. По мере взросления эти моменты входят в сферу осознания, подвергаются анализу, на основе чего происходит «отбор» мотивационных тенденций, определяющих личностную активность воспитанника и приобретающих прогностический характер.

В становлении каждого интегративного качества в дошкольном возрасте наблюдаются общие тенденции, определяемые спецификой психического развития в данном возрасте, которые определяют разработку планируемых показателей освоения программы. С позиции данных тенденций формирование каждого интегративного качества в разные периоды дошкольного детства предполагает развитие:

- побуждений, мотивов и интересов;

– сознательного отношения к деятельности на уровне постановки целей и их достижения;

– способов проявлений самостоятельности, относительной независимости, автономии, от взрослых, и в то же время способов взаимодействия со взрослыми и сверстниками;

– результативности форм и видов детской активности, приобретения ими созидательного характера, элементов творчества.

Цель деятельности педагога – психолога ДОУ – создание психологических условий для успешного формирования у воспитанников интегративных качеств в процессе освоения ими образовательных областей в соответствии с основной образовательной программой дошкольного образования.

Задачи деятельности педагога – психолога ДОУ:

– выявление динамики становления интегративных на протяжении дошкольного возраста,

– определение индивидуальных образовательных потребностей детей;

– предотвращение и преодоление трудностей развития дошкольников;

– создание психологических условий для успешного освоения дошкольником образовательных областей.

Итак, отличительными моментами, характеризующим инновационное содержание повышения квалификации педагогов-психологов ДОУ, являются, во-первых, иное соотношение традиционных направлений профессиональной деятельности, во-вторых, преобразование задач, решение которых предполагают соответствующие направления, в-третьих, иные подходы к отбору психологического инструментария по каждому из направлений [7].

Опишем содержательные единицы повышения квалификации педагогов-психологов ДОУ, разработанные нами на основе идеи психологизации и раскрывающие модель деятельности педагога-психолога в современном ДОУ.

1. «Психологическая диагностика».

Цель – получение полных, информативных данных об индивидуальных особенностях психического развития детей, которые определяют их уникальные образовательные потребности и будут положены в основу разработки индиви-

дуальных образовательных маршрутов воспитанников.

Направление включает три раздела.

Раздел 1.1. Мониторинг результатов освоения основной общеобразовательной программы дошкольного образования [2-6]. Мы исходили из определения мониторинга как специально организованного, систематического наблюдения за состоянием объектов, явлений, процессов с помощью относительно стабильного ограниченного числа стандартизированных показателей, отображающих приоритетную причинную зависимость с целью оценки, контроля, прогноза, предупреждения нежелательных тенденций развития.

Мониторинг предполагает сбор информации, осуществляемый по стандартному набору показателей с помощью стандартных процедур, и на выходе дает оценку ситуаций и состояния объектов также в стандартной форме.

Цель мониторинга – изучить процесс достижения воспитанниками планируемых итоговых результатов освоения основной общеобразовательной программы дошкольного образования на основе выявления динамики формирования у воспитанников предпосылок интегративных качеств как промежуточных результатов освоения Программы, которые они должен приобрести в результате ее освоения к 7 годам.

Периодичность мониторинга:

– входящий мониторинг – октябрь; цель – изучение индивидуальных образовательных потребностей воспитанников всех возрастных групп;

– итоговый – апрель; цель – изучение промежуточных (итоговых) результатов освоения основной общеобразовательной программы дошкольного образования.

Результатом мониторинга является выявление и дифференциация образовательных потребностей воспитанника, а также анализ степени их удовлетворения в образовательном процессе, что позволит модернизировать образовательный процесс для повышения его эффективности на основе индивидуализации.

Раздел 1.2. Диагностическая работа по запросу родителей, педагогов – в течение учебного года. Цель: выявление – проблем в развитии, факторов риска психологическому здоровью.

Раздел 1.3. Диагностическая работа с воспитанниками в период возрастных кризисов 3 и 7 лет – в течение учебного года. Цель – выявление кризисных изменений, негативных и позитивных симптомов психологического кризиса.

Раздел 1.4. Диагностика психологической готовности к обучению в школе у воспитанников 5-6 лет (конец учебного года) и 6-7 лет – начало и конец учебного года. Цель – выявление сформированности компонентов психологической готовности к обучению в школе.

Важным моментом деятельности современного специалиста является обоснованный отбор диагностического инструментария. Отсюда возникает необходимость освоить требования к диагностическому инструментарию

1. Возможность проследить динамику становления интегративных качеств не только в пределах одного возрастного периода, но и между смежными возрастами. Следовательно, методики сбора данных должны сохранять преемственность для изучения разных периодов дошкольного возраста. Такой подход позволит составить историю развития ребенка в образовательных условиях.

2. Возможность выявить центральные онтогенетические моменты, этапность в становлении каждого интегративного качества. Таким образом, будут изучены, во-первых, те параметры, которые характеризуют процесс становления каждого интегративного качества, в наибольшей мере присущие данному возрасту, а с другой, достижения возраста, находящие наиболее действенное продолжение на последующем возрастном этапе.

3. Методики должны носить развивающий характер и уже в процессе их использования приводить к позитивным изменениям в личности воспитанников на основе осмысления ими ряда моментов своей жизнедеятельности, стимулировать объективацию внутренних тенденций в совокупности разнообразных проявлений: речевых, поведенческих, эмоциональных.

4. Диагностические методики, входящие в комплексную процедуру сбора данных, должны давать возможность таким образом построить способ взаимодействия взрослого и ребенка, чтобы: не допустить переутомления ребенка, быть экономичными по процедуре; исключить воздействие по типу внушения взрослого на ребенка; давать воспитаннику возможность

максимально свободно выразить свой внутренний мир; происходить в знакомой ребенку образовательной ситуации, хотя и моделируемой с мониторинговыми целями.

5. Методики должны быть разработаны или модифицированы таким образом, чтобы:

– давать возможность получить представления как об освоении ребенком образовательных областей, так и о формировании у него интегративных качеств на протяжении дошкольного возраста;

– позволять моделировать теми или иными средствами ситуации тех видов деятельности, в которых происходит формирование того или иного интегративного качества, обеспечивая связь диагностической и образовательной работы;

– результаты методик должны быть выражены не только в количественных показателях, но и, в первую очередь, в качественных, отражая образовательные потребности каждого воспитанника;

– совокупные данные, полученные с помощью комплекса методик, должны позволять составить целостное представление о личности ребенка, а именно позволять сделать вывод не об отдельном психическом процессе (памяти, речи, восприятия, мышления и т.п.), а об интегративном качестве в его предпосылочных или психологически зрелых проявлениях.

6. Изучение во взаимосвязи личностных и технических аспектов деятельности воспитанника, освоение которых составляет содержание его развития и образования.

7. Комплексное использование формализованных и малоформализованных методик, а также методов не только диагностики, но и экспертной оценки достижений детей.

2. Психопрофилактика и психологическое просвещение.

Психопрофилактическое направление в контексте введения ФГТ рассматривается как приоритетное деятельности педагога-психолога ДООУ (И.А. Бурлакова и Е.К. Ягловская [8]).

Цель психопрофилактики состоит в том, чтобы обеспечить раскрытие возможностей возраста, снизить влияние рисков на развитие ребенка, предупредить, развитие его индивидуальности (склонностей, интересов, предпочтений) нарушения в становлении личностной и

интеллектуальной сфер через создание благоприятных психогигиенических условий в образовательном учреждении. Психогигиена предполагает предоставление психологической информации субъектам образовательного процесса для предотвращения возможных проблем.

Пути достижения данной цели предполагают продуктивное взаимодействие педагога-психолога с воспитателями, направленное на содействие им в построении психологически безопасной образовательной среды в ДОО, а именно:

- конструирование развивающего пространства в соответствии с образовательными областями и образовательными потребностями воспитанников;

- развитие игровой деятельности как ведущей в дошкольном возрасте;

- создание благоприятного психологического климата в ДОО, предполагающий эмоциональный комфорт субъектов образовательного процесса, продуктивные взаимоотношения педагогов со всеми участниками образовательного процесса, удовлетворение потребностей воспитанников;

- предотвращение дидактогений;

- профилактика и своевременное разрешение конфликтов в ДОО;

- психологический анализ занятий и других форм детской деятельности в ДОО;

- психологическая экспертиза программно-методического обеспечения образовательного процесса.

Психологическое просвещение предполагает деятельность педагога-психолога по повышению психологической компетентности воспитателей и родителей, что может рассматриваться как средство психопрофилактики.

Соответственно направление «Психопрофилактика и психологическое просвещение» представлено в деятельности педагога-психолога тремя аспектами: «Психогигиена общения», «Психогигиена деятельности» и «Психогигиена среды».

Реализация задач данного направления деятельности педагога-психолога предполагает максимальный учет данных диагностической работы.

3. «Развивающая работа и психологическая коррекция».

В контексте ФГТ деятельность педагога-психолога, направленная на изменения во внутренней, психологической, сфере воспитанников рассматривается как развивающая. Согласно Федеральным государственным требованиям к условиям реализации основной общеобразовательной программ дошкольного образования, предполагается организация развивающих занятий с детьми, направленных на коррекцию определенных недостатков в их психическом развитии.

Таким образом, психокоррекционные технологии включаются в контекст развивающей работы с дошкольниками. То есть предметом деятельности педагога-психолога по данному направлению становится не «исправление недостатков» у воспитанников, а выработка у них тех способов саморегуляции в разнообразных образовательных ситуациях, которые помогут им стать успешными, достигнуть требуемого уровня освоения образовательной программы и, как следствие, приведут к позитивным изменениям в сфере имеющихся трудностей развития.

Обобщенная схема такой деятельности может быть определена с позиции Г.С. Абрамовой [1] следующим образом: «что есть», «что должно быть», «как сделать так, чтобы стало должное». Выбор конкретной формы, технологии и содержания работы педагога-психолога по данному направлению, определение адресной группы воспитанников является результатом психологической диагностики.

Направление реализуется по следующим разделам:

- «Развитие интегративных качеств в соответствии с образовательными областями»;

- «Развивающая работа по коррекции проблем в развитии у воспитанников»;

- «Развивающая работа в периоды возрастных кризисов 3 и 7 лет»;

- «Развивающая работа в период адаптации ребенка к ДОО»;

- «Развивающая работа по преодолению трудностей в развитии одаренных дошкольников».

Задачи разделов конкретизируются в зависимости от конкретных проявлений проблем и используемого психологического инструментария. Во-первых, они решаются в процессе проведения циклов занятий педагогом-психологом. Он составляет развивающую либо коррекцион-

но-развивающую программу по определенной проблеме и реализует ее через определенное количество встреч с детьми. Во-вторых, задачи разделов реализуются посредством их интегрирования в образовательный процесс, организуемый педагогами ДООУ, в чем педагог-психолог оказывает им помощь, выступая своеобразным тьютером, обучающим педагогов.

В технологическом аспекте данное направление деятельности педагога-психолога предполагает широкое использование разнообразных видов игр, в том числе психотехнических, раскрепощающих; проблемных ситуаций, разрешаемых в процессе экспериментов, дискуссий, проектов; творческих заданий, связанных с созданием неких продуктов деятельности на основе воображения; этюдов, в том числе психогимнастических; свободной недирективной деятельности воспитанников.

Ведущими выступают игровые технологии, создающие, согласно Л.С. Выготскому [10], условия для спонтанно-реактивной деятельности детей. При отборе психологического инструментария базовым является принцип целостного воздействия на личность ребенка.

4. «Психологическое консультирование».

Цель консультирования состоит в том, чтобы помочь человеку в разрешении проблемы в ситуации, когда он сам осознал ее наличие. В условиях ДООУ педагог-психолог осуществляет возрастное-психологическое консультирование, ориентируясь на потребности и возможности возрастного развития, а также на его индивидуальные варианты.

Задачи психологического консультирования родителей и воспитателей решаются с позиции потребностей и возможностей возрастного развития ребенка, а также индивидуальных вариантов развития. Такими задачами выступают:

- преодоление дидактогиний, оптимизация возрастного и индивидуального развития ребенка;
- оказание психологической помощи в ситуации реальных затруднений, связанных с образовательным процессом или влияющих на эффективность образовательного процесса в ДООУ;
- обучение приемам самопознания, саморегуляции, использованию своих ресурсов для преодоления проблемных ситуаций, реализации воспитательной и обучающей функций;

- помощь в выработке продуктивных жизненных стратегий в отношении трудных образовательных ситуаций;

- формирование установки на самостоятельное разрешение проблем.

Направление включает следующие разделы: «Консультирование по проблемам трудностей в обучении»; «Консультирование по проблемам детско-родительских взаимоотношений»; «Консультирование по проблемам межличностного взаимодействия в образовательном процессе»; «Консультирование по проблемам адаптации / дезадаптации детей»; «Консультирование по проблемам раннего развития детей»; «Консультирование по проблемам психологической готовности ребенка к обучению в школе».

В результате освоения данного содержания в процессе повышения квалификации педагог-психологи ДООУ углубляют свои профессиональные знания в сфере базовых категорий современной практической психологии образования, а именно «психологическое здоровье», «психологическая безопасность», «психологизация».

У них совершенствуются следующие профессиональные умения:

- конструировать свою профессиональную деятельность с учетом запросов педагогической практики и образовательных потребностей воспитанников;
- осуществлять отбор диагностического инструментария
- выбирать технологии развивающей и коррекционной работы, а также проектировать и осуществлять процесс взаимодействия с субъектами образовательного процесса с учетом диагностических данных,
- эффективно взаимодействовать с педагогами ДООУ в конкретных образовательных ситуациях,
- создавать психогигиенические условия в разных возрастных группах воспитанников и в ДООУ в целом,
- осуществлять консультативную практику, направленную на формирование у клиентов субъектной позиции в образовательном процессе.

Литература

1. Абрамова, Г.С. Введение в практическую психологию / Г.С. Абрамова. – М.: Международная педагогическая академия, 1995.
2. Афонькина, Ю.А. Мониторинг качества освоения основной общеобразовательной программы дошкольного образования. Вторая младшая группа / Ю.А. Афонькина. – Волгоград: Учитель, 2011.
3. Афонькина, Ю.А. Мониторинг качества освоения основной общеобразовательной программы дошкольного образования. Средняя группа/ Ю.А. Афонькина. – Волгоград: Учитель, 2011.
4. Афонькина, Ю.А. Мониторинг качества освоения основной общеобразовательной программы дошкольного образования/ Ю.А. Афонькина. Старшая группа. – Волгоград: Учитель, 2011.
5. Афонькина, Ю.А. Мониторинг качества освоения основной общеобразовательной программы дошкольного образования. Подготовительная группа/ Ю.А. Афонькина. – Волгоград: Учитель, 2011.
6. Афонькина, Ю.А. Мониторинг качества освоения основной общеобразовательной программы дошкольного образования. Первая младшая группа/ Ю.А. Афонькина. – Волгоград: Учитель, 2012.
7. Афонькина, Ю.А. Проблемы практической психологии и повышение квалификации педагогов-психологов / Ю.А. Афонькина // Методист. – М., 2011. – № 3.
8. Бурлакова, И.А. Психологическое сопровождение образовательной программы ДОУ / И.А. Бурлакова, Е.К. Ягловская // Справочник педагога-психолога. Детский сад. – 2011. – № 02.
9. Венгер, Л.А. Психолог в детском саду. Руководство для работы практического психолога / Л.А. Венгер, Е.Л. Агаева, Р.И. Бардина и др // Дошкольное образование. – 2003. – № 5 (101). 1-15 марта.
10. Выготский, Л.С. Проблема возраста // Собрание сочинений в 6 т. Т. 4./ Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1984.
11. Запорожец, А.В. Научная концепция исследований НИИ дошкольного воспитания / А.В. Запорожец // Психолог в детском саду. – 2000. – № 2-3.
12. Короткова, Н.А. Образовательный процесс в группах детей старшего дошкольного возраста / Н.А. Короткова. – М., 2007.
13. Кудрявцев, В.Т. О самооценности детства и саморазвитии ребенка / В.Т. Кудрявцев // Детский сад: от теории к практике. – 2011. – № 1.
14. Леонтьев, А.Н. К теории развития психики ребенка // Избранные психологические произведения в 2 т. Т. 1 / А.Н. Леонтьев. – М., 1983.
15. Методические рекомендации по процедуре и содержанию психолого-педагогического обследования детей старшего дошкольного возраста для выбора оптимальных форм дальнейшего обучения на этапе начального общего образования // Дошкольное воспитание. – 2009. – № 8.
16. О федеральных государственных требованиях к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования // Дошкольное воспитание. – 2010. – № 5.
17. Поддяков, Н.Н. Психическое развитие и саморазвитие ребенка от рождения до шести лет. Новый взгляд на дошкольное детство / Н.Н. Поддяков. – М., 2010.
18. Психологическая диагностика готовности к обучению в школе детей 5-7 лет (диагностический журнал) / Авторы-составители Ю.А. Афонькина, Т.Э. Белотелова, О.Е. Борисова. – Волгоград: Учитель.-2011.
19. Федеральные государственные требования к условиям реализации основной общеобразовательной программ дошкольного образования// Дошкольное образование. – 2012. – № 2.
20. Чиркова, Т.И. Психологическая служба в детском саду / Т.И. Чиркова. – М., 1998.
21. Эльконин, Д.Б. Детская психология / Д.Б. Эльконин. – М., 2008.

УДК 371.1

КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК ФАКТОР СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА

Мельник Е.В.

Аннотация. В статье рассматривается понятие коммуникативной компетентности, выявляется ее роль в профессиональной деятельности педагога, а также точки зрения ведущих отечественных ученых в сфере общения на данную проблематику.

In article the concept of communicative competence is considered, its role in professional activity of the teacher, and also the point of view of leading domestic scientists in the communication sphere on this perspective comes to light.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, общение, коммуникативные способности, коммуникативные трудности.

Communicative competence, communication, communicative abilities, communicative difficulties.

Роль общения в современном деловом мире постоянно возрастает. Решение проблемы определяется сегодня не уникальностью мышления того или другого специалиста, а эффективной организацией коллективной работы разных специалистов. Уже мало быть хорошим специалистом, необходимо быть еще и хорошим сотрудником. Это в первую очередь означает уметь работать в команде на общий результат, участвовать в принятии решений, уметь сделать понятным смысл своего высказывания для другого и понимать точку зрения своих партнеров [6, С. 50]. Эти умения являются неотъемлемыми компонентами коммуникативной компетентности.

Коммуникативная компетентность – умение успешно общаться с людьми, есть важнейшее качество, необходимое человеку практически во всех жизненных ситуациях.

Для многих профессий психологические качества личности, проявляющиеся в межличностном общении, восприятии, оценке и влиянии, имеют большое значение. Особую важность опыт межличностного общения приобретает для специалистов, работающих в педагогической сфере. Педагогу необходим высокий

уровень коммуникативной компетентности, что предполагает не только владение технологией общения с детьми, но и личностную готовность к профессиональному общению, овладение навыками самопознания, влияния на других людей, межличностного восприятия и оценки.

Исследование коммуникативной компетентности педагога, выявление факторов и методов ее формирования является актуальной психолого-педагогической проблемой. Рассмотрим краткую историю возникновения и развития проблемы общения, пути формирования коммуникативной компетентности человека вообще и педагога в частности с точки зрения разных ученых. Рассмотрим в этой связи, каким образом разные авторы определяют коммуникативную компетентность человека, коммуникативные умения и навыки, коммуникативные способности и другие личностные качества, от которых зависит успешность общения людей друг с другом.

Внимание к общению было обращено тогда, когда в сфере научных интересов психологов оказались личность и человеческие взаимоотношения. Необходимо было выявить факторы, критерии, механизмы успешности межличностного общения людей.

В теории деятельности традиционно считалось, что успешность деятельности человека зависит от уровня развития его способностей. В связи с этим было естественно ожидать, что точно также будет поставлена и в принципе решена проблема относительно общения: его успешность в свою очередь зависит от наличия у человека особого рода способностей – коммуникативных. Так в научный оборот вошло понятие «коммуникативная компетентность».

Внимание к коммуникативной компетентности возросло тогда, когда в практику общения людей стали внедряться различные, заимствованные за рубежом, методы, рассчитанные на развитие коммуникативных способностей у человека и на повышение его коммуникативной компетентности.

В начальный период разработки данной проблематики в нашей стране ученые обращали внимание на те специфические трудности, которые возникают у человека в его общении с людьми, и пытались связать эти трудности с дефицитом у человека определенных знаний и умений.

А.А. Бодалев, рассматривая проблему активности человека в общении, указывает на то, что нормальное общение человека с людьми предполагает точное согласование его собственных вербальных и невербальных коммуникативных действий с соответствующими действиями общающихся с ним людей. А.А. Бодалев использует термин «коммуникативное ядро личности». Под ним автор понимает все, что относится к личности человека и как-то влияет на его общение с людьми, включая познание и поведение по отношению к людям, а также черты характера человека, проявляемые в общении [1].

А.А. Бодалев также вводит понятие «трудности в общении», причиной возникновения которых он считает несоответствие мотивационной и инструментальной коммуникативных составляющих общения, большую разницу в возрасте и жизненном опыте общающихся, проблемы, связанные с расхождением мотивации общения, инструментальных, коммуникативных действий и эмоций. Такие трудности в той или иной степени испытывает большинство людей, причем независимо от того, осознают или не осознают они эти трудности. Разница в этом плане между людьми состоит лишь в том, насколько они понимают эти трудности и признают факт их существования у самих себя [1].

Ю.Н. Емельянов соотносит коммуникативную компетентность со способностью человека брать на себя и исполнять различные социальные роли, а также с умением человека адаптироваться в различных социальных ситуациях, свободно владеть вербальными и невербальными средствами общения. К проявлениям коммуникативной компетентности автор также относит умение человека организовывать так называемое «межличностное пространство» в процессе инициативного и активного общения с людьми [4].

Наряду с межличностным пространством для характеристики коммуникативной компетентности Ю.Н. Емельянов использует понятие

«деятельностной среды», считая, что коммуникативная компетентность человека проявляется также в том, насколько умело он воздействует на эту среду для достижения своих целей, в какой степени он делает собственные коммуникативные действия понятными для окружающих людей.

В содержание так понимаемой коммуникативной компетентности Ю.Н. Емельянов также включает осознание человеком своих потребностей, ценностных ориентаций, «техники личной работы», перцептивных умений, возможностей в освоении норм и ценностей других социальных групп и людей, своих чувств, психологических состояний и многое другое. В конечном счете, пишет Ю.Н. Емельянов, коммуникативная компетентность должна рассматриваться как категория, регулирующая всю систему отношений человека к природному и социальному миру, а также к самому себе [4].

Такая трактовка понятия «коммуникативная компетентность» вызывает немало споров в научной среде (А.Ш. Гусейнов, И.Р. Алтунина, 1999), поскольку Ю.Н. Емельянов включает в коммуникативную компетентность факторы, регулирующие по существу все возможные отношения человека с окружающим миром, причем значительная часть этих отношений не связана с человеческим общением. Вместе с тем, отметим, что ценным в определении коммуникативной компетентности по Ю.Н. Емельянову является то, что в это определение включается владение человеком всеми без исключения средствами общения с людьми, а также умелое исполнение им социальных ролей в общении, правильность восприятия людей как личностей.

Ю.Н. Емельянов определяет коммуникативную компетентность также как способность человека к эффективному общению с людьми, «такой уровень сформированности межличностного опыта, ... который требуется индивиду, чтобы ... успешно функционировать в данном обществе» [4]. Для развития коммуникативной компетентности человека он предлагает использовать дискуссионные, игровые методы и сенситивный тренинг (тренинг межличностной чувствительности).

В определении Ю.М. Жукова, Л.А. Петровской и П.В. Растянникова коммуникативная компетентность – это «способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с

людьми» [5]. В состав так понимаемой коммуникативной компетентности включается система знаний и умений, обеспечивающих успешное протекание коммуникативных процессов у человека. Под последними, в свою очередь, понимаются те процессы, которые имеют место в общении людей между собой.

Авторы весьма критичны в оценках возможности полноценной психодиагностики и практического развития коммуникативной компетентности человека. Они открыто признают, что это пока сделать невозможно, и ограничивают свои притязания лишь диагностикой и развитием коммуникативной компетентности человека в сравнительно небольшом диапазоне социальных ситуаций, для которых могут оказаться релевантными метод групповой дискуссии, социально-психологический тренинг, овладение техникой публичных выступлений, овладение методикой делового общения, освоение и использование разных форм речевого этикета. При этом метод групповой дискуссии авторами рассматривается как основное средство развития коммуникативной компетентности человека.

Четкость в постановке проблемы Ю.М. Жуковым, Л.А. Петровской и П.В. Растянниковым позволяет констатировать следующее. Во-первых, то, что проблему определения, диагностики и развития коммуникативной компетентности в современной науке нельзя считать удовлетворительно решенной. Во-вторых, имеющиеся подходы к ее решению касаются лишь некоторых аспектов коммуникативной компетентности. В-третьих, освоению и использованию разных форм речевого этикета, подходящих для множества ситуаций повседневного общения, до сих пор не уделяется должного внимания ни в науке, ни в практике. Следовательно, сама коммуникативная компетентность в полном объеме не изучается. Это особенно касается вербальных составляющих коммуникативной компетентности.

Вопроса о коммуникативной компетентности, не называя ее этим термином, касаются и исследования, связанные с изучением трудностей, возникающих у человека в его общении с людьми. На такие трудности в своих работах обращает внимание В.А. Лабунская [8]. Она объединяет соответствующие трудности в две основные группы: социально-перцептивные и

экспрессивно-речевые. Одной из основных таких трудностей является своеобразный эгоцентризм, который в его различных проявлениях демонстрируют люди в их непосредственном общении друг с другом.

Одной из работ, посвященных проблематике коммуникативных барьеров, явилось исследование Е.В. Залюбовской (1984). В нем дается определение коммуникативных барьеров, раскрывается их структура, выясняются причины возникновения, ищутся способы предупреждения и устранения. Автор определяет коммуникативный барьер как некоторое психологическое препятствие на пути нормального общения людей. В качестве причин возникновения коммуникативных барьеров называется неадекватность мотивации общения (психологическая несовместимость мотивов общения, исходя из которых люди вступают в межличностные контакты друг с другом); дефицит операциональных возможностей субъектов общения (слабое развитие у них или неглубокое освоение ими средств общения); особенности индивидуальных свойств партнеров по общению (психологическая несовместимость людей по характерам); особенности ситуации общения (ее неопределенность или провоцирующая конфликты обстановка).

Все сказанное выше говорит о том, что компетентность в общении людей является сложным, многокомпонентным психологическим образованием. Одной из главных составляющих коммуникативной компетентности являются коммуникативные способности. Их изучали Дружинин В.Н. (1995), Магун В.С. (1983) и другие. В структуру способностей человека, раскрываемую этими авторами, коммуникативные способности не вошли.

Проблема коммуникативных способностей стала привлекать к себе внимание в нашей стране около тридцати лет тому назад. Вначале она разрабатывалась в основном в теоретическом аспекте, а экспериментальные и практические ее исследования начались позднее – тогда, когда получили широкое распространение деловые игры и социально-психологический тренинг (Л.А. Петровская, 1982; Ю.Н. Емельянов, 1985).

Первоначально коммуникативные способности определялись по аналогии с другими способностями человека. Так, например, в работе Г.С. Васильева имеется следующее определе-

ние таких способностей: «Коммуникативными способностями является та часть структуры личности, которая отвечает требованиям коммуникативной деятельности и обеспечивает ее успешное осуществление» [2, С. 10]. В структуре так понимаемых коммуникативных способностей автор обозначает гностическую (познавательную) способность, экспрессивную способность, интерактивную способность. Первая связана с познанием людей, вторая – с самовыражением человека как личности, третья – с умением оказывать влияние на людей. В определении Г.С. Васильева коммуникативные способности соотносятся со специфическим видом деятельности – коммуникативной, и через нее – с общением человека с людьми. Кроме названных четырех способностей в подструктуру личности, от которой зависит успешность общения человека с окружающими людьми, Г.С. Васильев включает еще тридцать различных личностных свойств. Их корреляция с успешностью коммуникативной деятельности человека позволяет сделать вывод о том, что они также могут рассматриваться как частные психологические проявления коммуникативных способностей.

Е.В. Руденский (1995) вслед за Ю.М. Жуковым и др. определяет коммуникативную компетентность как систему внутренних ресурсов личности, необходимых для осуществления человеком эффективных коммуникативных действий в широком диапазоне ситуаций межличностного взаимодействия. Эти ресурсы включают в себя следующее: когнитивные возможности человека по восприятию, оценке и интерпретации ситуаций, планирование человеком его коммуникативных действий в общении с людьми, правила регуляции коммуникативного поведения и средства его коррекции.

В свою очередь коммуникативная коррекция, опирающаяся на так понимаемую коммуникативную компетентность, практически ориентирована на изменение системы ценностных ориентаций и установок личности. Она включает в себя воздействие на мотивационную сферу человека, его идентификацию со значимыми другими людьми, вводит субъекта в состояние психологического гомеостаза или, напротив, выводит из него.

В.В. Латюшин, В.И. Долгова, А.Н. Богачев в своей монографии подчеркивают, что осно-

вой коммуникативной компетентности педагога является эмпатия, которая создает механизмы проявления гуманности. Авторы установили, что эмпатическая способность педагога зависит от его профессиональных качеств, уровня профессионального мастерства, от объекта восприятия, от позиции (статуса) субъекта и от большинства личностных характеристик. У людей равнодушных, сосредоточенных на самих себе, эгоистичных, требовательных низкий уровень эмпатии. Высокий уровень эмпатии чаще встречается у людей сердечных, щедрых, оптимистичных [3].

В.Н. Куницына вместо понятия «коммуникативная компетентность» вводит понятие «успешность общения» [7]. Применительно к неформальному общению это понятие определяется следующим образом: «Успешность общения проявляется в достижении и сохранении психологического контакта с партнером в целях стабилизации межличностных отношений на их оптимальной стадии развития через достижение совместимости, согласия, взаимной приспособленности и удовлетворенности путем гибкой корректировки умений, состояний, целей, способов воздействия в соответствии с меняющимися обстоятельствами» [7, С. 8]. В этом определении имеются термины, значение которых точно не известно: «психологический контакт», «совместимость», «взаимная приспособленность». Без строгого определения дополнительных терминов невозможно практически использовать предложенное определение успешности общения, так как не известно, что и как в данном случае необходимо оценивать в содержании указанных частных понятий.

Итак, проведенный анализ определений коммуникативной компетентности и близких к ней понятий позволяет сделать следующие выводы. Во-первых, эти определения существенно отличаются друг от друга по содержанию, хотя фактически отражают одну и ту же реальность. Во-вторых, проблема коммуникативной компетентности человека изучена недостаточно: не полностью раскрыто ее содержание; понятие коммуникативной компетентности не соотносено с близкими к нему понятиями из области общей, педагогической и дифференциальной психологии, в частности с понятием «способности», не выявлены условия развития комму-

никативной компетентности у людей различных возрастных групп.

Решение задачи формирования коммуникативной компетентности педагога должно осуществляться еще на этапе обучения будущих педагогов в колледже или вузе в процессе учебно-познавательной деятельности студентов и в ходе педагогической практики.

Таким образом, коммуникативная компетентность является не только профессионально важным качеством педагога, но и фактором совершенствования его профессиональной деятельности. Профессиональный рост педагога возможен только при условии постоянного самосовершенствования в сфере общения, саморазвития коммуникативных умений.

Литература

1. Бодалев, А.А. Психология межличностного общения / А.А. Бодалев. – Рязань: РВШ МВД РФ, 1994. – 90 с.
2. Васильев, Г.С. Проблема коммуникативных способностей членов первичных учебно-воспитательных коллективов: автореф. дис. ... канд. псих. наук / Г.С. Васильев. – М., 1977. – 21 с.
3. Воспитание профессионала в педагогическом вузе. Ч. 1 / В.И. Долгова и др. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2002. – 300 с.
4. Емельянов, Ю.Н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности: дис. ... докт. псих. наук / Ю.Н. Емельянов. – Л., 1990. – 403 с.
5. Жуков, Ю.М. Диагностика и развитие компетентности в общении: спецпрактикум по социальной психологии / Ю.М. Жуков, Л.А. Петровская, П.В. Растянников. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 104 с.
6. Иванов, Д.А. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий: учебно-методическое пособие / Д.А. Иванов, К.Г. Митрофанов, О.В. Соколова – М.: АПК и ПРО, 2003. – 101 с.
7. Куницына, В.Н. Трудности межличностного общения: автореф. дис. ... д-ра псих. наук / В.Н. Куницына. – СПб., 1991. – 38 с.
8. Лабунская, В.А. Психология затрудненного общения / В.А. Лабунская. – М., 2001. – 158 с.

УДК 378.091.398

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ В РАБОТЕ СО СЛУШАТЕЛЯМИ СИСТЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

Яковлева Г.В.

Аннотация. Автором представлен опыт использования современных подходов в образовании в системе повышения квалификации педагогов С(К)ОУ, описаны технологии реализации личностно-ориентированного, личностно-деятельностного, компетентностного, андрагогического подходов, обеспечивающих качество курсовой подготовки слушателей системы повышения квалификации.

The author presents experience of use of modern approaches in formation in system of improvement of professional skill of special (correctional) educational institutions teachers, technologies of realization personally-focused, personally-activity, competence and andragogic approaches providing quality of course preparation of listeners of system of improvement professional skill are described.

Ключевые слова: современные подходы в сфере образования, личностно-деятельностный, личностно-ориентированный, компетентностный, андрагогический подходы, мотивация деятельности педагога, субъектность слушателя, субъект-субъектное взаимодействие преподавателя и слушателя, принцип фасилитации.

Modern approaches in an educational sphere, personally-focused, personally-activity, competence and andragogic approaches, motivation of teacher's activity, listener's subjectivity, the subject-subject interaction of the teacher and the listener, a principle of facilitation.

Современная политика в сфере образования диктует необходимость обновления подходов к организации работы с субъектами образования. В системе повышения квалификации такими субъектами являются слушатели курсов повышения квалификации.

Остановимся более подробно на некоторых подходах, обеспечивающих качество переподготовки слушателей: личностно-деятельностном, личностно-ориентированном, компетентностном, андрагогическом.

Личностно-деятельностный подход в качестве основной цели, главного критерия и результата образования выдвигает развитие личности, трактуемой как такой уровень развития человека, на котором его поступки не только детерминированы внешними обстоятельствами, но и опосредованы «внутренними условиями». Данный подход требует построения образовательных концепций с учетом особенностей субъектов образования и предполагает, что для овладения достижениями человеческой культуры каждое новое поколение должно осуществлять деятельность аналогичную (хотя и не тождественную) той, которая стоит за этими достижениями [8].

Сущность личностно-деятельностного подхода рассматривается в трудах Б.Г. Ананьева, Л.С. Выготского, А.А. Леонтьева, И.А. Зимней. Исследователи делают акцент на развитии личности ребенка, который рассматривается в качестве субъекта деятельности. Личностно-деятельностный подход ориентирует не только на усвоение знаний, но и на способы этого усвоения [2; 4; 8]. Данный подход предполагает построение образовательного процесса с позиции перехода от субъект-объектных отношений к субъект-субъектным, с учетом ведущих видов деятельности, высокой мотивированности и результативности любого вида деятельности и др. Соотнесем данные позиции с системой повышения квалификации педагогов С(К)ОУ. В системе повышения квалификации кафедры специального (коррекционного) образования обучает следующие категории педагогов: учителя-логопеды и дефектологи, учителя начальных классов С(К)ОУ VII и VIII видов, учителя-предметники, учителя технологии. Особенности использования личностно-деятельностного подхода в работе с каждой категорией слушателей заключается в отборе кейсов практических заданий для организации проектной работы слушателей. Так, учителя-дефектологи, работая с кейсом по нормативно-правовой основе специального (коррекционного) образования,

учатся составлять протокол обследования ребенка с ОВЗ, проектируют рекомендации для работы с ним, учитывая те теоретические понятия, которые освоены ими в ходе лекционных занятий.

Личностно-деятельностный подход к организации системы повышения квалификации педагогов С(К)ОУ предоставляет возможность изучения данного процесса в логике целостного рассмотрения всех его компонентов, что обеспечивает активизацию и актуализацию внутренних структур личности педагога через включение его в активную деятельность, компетентный выбор педагогами направлений собственной деятельности, а также обеспечивает личностный смысл профессиональной деятельности педагогов С(К)ОУ.

Составляющей личностно-деятельностного подхода является личностный подход. Личностный подход рассматривается В.В. Сериковым как построение особого рода педагогического процесса (со специфическими целями, содержанием, технологиями), который ориентирован на развитие и саморазвитие собственно личностных свойств индивида. В то же время он считает, что личностный подход, как и сама личность, – сложный, трудноуловимый предмет многих наук и не может быть сведен к одному единственному способу его понимания. Вследствие этого необходима не конкуренция идей, а иная методология, ориентированная на полипарадигмальное видение проблемы, на многомерное пространство идей личностно-ориентированного образования, которое не является формированием личности с заданными свойствами, а создает условия для полноценного проявления и, соответственно, развития личностных функций [9]. Соотнесем данные теоретические позиции с системой повышения квалификации педагогов С(К)ОУ. Группы слушателей повышения квалификации разнородны по своему составу: по уровню образования, по квалификации, по содержанию педагогического опыта. В связи с этим дифференцируются проблемы и темы итоговых аттестационных работ слушателей, уточняется содержательная составляющая каждой аттестационной работы в зависимости от уровня профессиональной компетентности педагога, от его притязаний. Высокий процент слушателей настроен в ходе курсов повышения квалификации обогатить свое профессиональное

портфолио: подготовить итоговую аттестационную работу таким образом, чтобы данные материалы были размещены на сайте ГБОУ ДПО ЧИППКРО на странице кафедры в разделе «Позитивный педагогический опыт». И работа с каждым слушателем со стороны преподавателей выстраивается в плане сопровождения этого вида деятельности. Для этого используется индивидуальное консультирование слушателей, предварительное изучение материалов итоговой аттестационной работы. Значимые для широкой педагогической практики материалы затем становятся методическими пособиями и рекомендациями. И этот процесс также сопровождается преподавателями кафедры.

Перейдем к рассмотрению личностно-ориентированного подхода. Данный подход является ведущим направлением в современном образовании, способствующим проявлению инноваций в образовании. Э.Ф. Зеер определяет личностно ориентированный подход как «становление духовности личности, позволяющей ей реализовать свою природную, биологическую и социальную сущность. Целью является создание условий для удовлетворения потребности быть личностью духовно богатой, нравственно устойчивой, психически здоровой» [3].

И.Я. Зимняя называет следующие признаки личностно ориентированного подхода: организация субъектно-субъектного взаимодействия, создание условий самоактуализации; активизация обучаемого; обеспечение единства внешних и внутренних мотивов; получение удовлетворения от решения учебных задач и заданий в сотрудничестве с другими обучаемыми [4].

Обеспечение условий для самооценивания, саморегуляции и самоактуализации; перенос акцента в функциях преподавателя системы повышения квалификации на позицию фасилитатора. В качестве ключевого понятия для характеристики личностно-ориентированного подхода его основоположники выделяют «субъектный опыт». А.К. Осницкий включает в содержание субъектного опыта следующие черты: ценностный опыт; опыт рефлексии; знания в области человековедения; знания в сфере коммуникативного общения и др. Н.А. Алексеев и В.В. Сериков, В.Н. Кулюткин выделяют в качестве характеристики личностно-ориентированного подхода «личностные функции», такие как: коллизийная, рефлексивная, смысло-

творческая; ориентирующая; творчески преобразующая; самореализующая. Е.В. Бондаревская определяет личностные структуры, характеризующие их как «проявления деятельности сознания (функции сознания), которые регулируют, управляют мыслительной деятельностью человека, определяя его поведение на личностном уровне [1; 7; 8].

Э.Ф. Зеер, характеризуя личностно ориентированный подход в образовании, выделяет существенные его признаки на основе обобщения современных разработок: главная цель обучения – развитие личности обучающегося (в нашем случае – слушателя курсов повышения квалификации); личность выступает системообразующим фактором организации всего образовательного процесса; ведущими мотивами образования, его ценностью становится саморазвитие и самореализация всех субъектов обучения; формирование прочных компетенций становится условием обеспечения компетентности личности; полноценная компетентность обеспечивается путем включения его субъективного опыта [3].

Личностно-ориентированный подход – это методологический подход, который ставит в центр образовательной системы личность, развитие её индивидуальных способностей.

В чем же заключается личностно-ориентированный подход в работе со слушателями? Итоговое занятие курсов повышения квалификации – презентации каждым слушателем практической части аттестационной работы. Данное мероприятие рассматривается нами как коллективный способ обучения, когда каждый из слушателей выносит на обсуждение собственные наработки и достижения, представляет собственный ценностный опыт и получает взамен опыт коллег. Опыт рефлексии, заложенный в сущность личностно-ориентированного подхода, находит свое отражение в соотношении собственного опыта с опытом коллег.

Компетентностный подход означает способность субъектов системы повышения квалификации присваивать позитивный инновационный педагогический опыт, являющийся основой профессиональной компетентности личности [5].

Также следует остановиться и на андрагогическом подходе, так как речь идет об обуче-

нии взрослых в рамках организованной системы повышения квалификации.

А.И. Кукуев отмечает, что для разработки педагогической теории требуется соответствующий подход, который является основой построения педагогической теории. Как особая научная категория подход считается основой формирования не только любой педагогической теории, но и практики: именно подход лежит в основе формирования принципов и методов обучения, воспитания, образования. В связи с этим для построения теории образования взрослых необходим андрагогический подход [6].

В XXI в. понимание значимости образования взрослых в России усиливается. Причем оно требует не только соответствующей теории и практики обучения, но и специально подготовленных кадров преподавателей, тьюторов и т.п. Реализация указанных требований возможна на основе применения андрагогического подхода, ориентированного на синергетическую методологию. Однако и в отечественной, и в зарубежной литературе отсутствует целостное описание андрагогического подхода.

В отечественной практике образования взрослых выделено «главное отличие» андрагогического подхода как осознание субъектом учения своих потребностей, удовлетворяемых в сфере образования, и сознательная активность, деятельность по их удовлетворению.

В системе повышения квалификации кафедрой специального (коррекционного) образования подготовлены тьюторы из числа педагогов С(К)ОУ, которые сегодня, выступая от имени института, организуют систему модульных курсов по актуальным проблемам специального (коррекционного) образования, используя накопленный профессиональный опыт, компетентность передачи собственного опыта слушателям.

Таким образом, использование современных подходов в системе повышения квалификации обеспечивает активную позицию слушателей, как субъектов образования, личностно-ориентированный и личностно-деятельностный подходы помогают слушателям в подготовке к процедуре аттестации, выявленный позитивный опыт слушателей становится достоянием широкой педагогической практики.

Литература

1. Бондаревская, Е.В. Педагогика: Личность в гуманистических теориях и системах воспитания / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич. – Ростов-н/Д., 1999. – 558 с.
2. Выготский, Л.С. Вопросы теории и истории психологии. Сбор. соч. в 6 т. Т. 1. / Л.С. Выготский. – М., Наука, 1982.
3. Зеер, Э.Ф. Личностно-ориентированное профессиональное образование / Э.Ф. Зеер. – М.: Издат. Центр АПО, 2002. – 43 с.
4. Зимняя, И.А. Педагогическая психология: учебник для ВУЗов / И.А. Зимняя. – М.: Изд-во корпорация «Логос», 1999. – 384 с.
5. Компетентностный подход в педагогическом образовании: кол. монография. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2004. – 392 с.
6. Кукуев, А.И. Современные подходы в образовании // А.И. Кукуев, В.А. Шевченко / А.И. Кукуев. – Ростов-н/Д.: ИПО ПИ ЮФУ, 2010. – 345 с.
7. Кулюткин, Ю.Н. Психология обучений взрослых / Ю.Н. Кулюткин. – М., 1985. – 143 с.
8. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М., 1975. – С. 104-105.
9. Сериков, В.В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии / В.В. Сериков. – Волгоград, 1994. – 150 с.

Исследования молодых ученых

УДК 371.1

РАЗВИТИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОГО СТИЛЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ ИННОВАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ШКОЛЫ

Снигирева Е.М., Нижегородова Л.А., Тищенко И.В., Югова Л.М.

Аннотация. В статье освещается проблема развития индивидуального стиля педагогической деятельности учителя. Раскрываются возможности инновационной образовательной среды школы, способствующие развитию индивидуального стиля педагогической деятельности учителя.

In article the problem of development of individual style of pedagogical activity of the teacher is shined. Possibilities of the innovative educational environment the schools promoting development of individual style of pedagogical activity of the teacher reveal.

Ключевые слова: индивидуальный стиль, индивидуальный стиль педагогической деятельности, инновационная образовательная среда, развитие, саморазвитие.

Individual style, individual style of pedagogical activity, innovative educational environment, development, self-development.

За последние годы в системе образования произошли существенные изменения: смена образовательных парадигм, введение новых федеральных государственных образовательных стандартов общего образования, новая интерпретация качества образования и др. В достижении главного результата – качественного образования школьников – большую роль играет личность учителя, его профессионализм и индивидуальный стиль педагогической деятельности.

Индивидуальный стиль педагогической деятельности учителя как интеграл педагогической компетентности и объективных характеристик личности педагога, направленный для решения профессиональных задач в постоянно

изменяющихся условиях окружающей действительности, отражает требования, которые предъявляет современное общество к учителю. По мировым стандартам, современный учитель – это творческая индивидуальность, обладающая оригинальным проблемно-педагогическим и критическим мышлением, создатель авторских методик и программ, опирающихся на передовой педагогический опыт и новые технологии обучения, адаптирующий их в конкретных педагогических условиях на основе диагностического целеполагания и рефлексии [1].

В условиях инновационного образовательного пространства перед учителем встает проблема выбора наиболее эффективных способов и приемов осуществления педагогической деятельности. Чтобы регулировать и оценивать свою педагогическую деятельность, повышать ее эффективность, учителю необходимо использовать различные методы самоанализа, самоконтроля, самооценки и самокоррекции, выработать не просто индивидуальный, а индивидуально-эффективный стиль своей деятельности.

Практика педагогической деятельности показывает «неспособность» большинства учителей к самореализации и самоизменению. Педагоги проявляют пассивность, приспособительную позицию, отсутствие цели в саморазвитии, неуверенность и неготовность к самообразованию, недостаточную вариативность в переработке информации, относительную стереотипность профессионального мышления, поведения, использование неэффективных форм организации учебной деятельности и технологий обучения, неприятие и некую агрессивность к инновациям. Все это не позволяет учителю осознать свою индивидуальность в профессио-

нальной деятельности, ее слабые и сильные стороны, а, следовательно, адаптироваться к инновационной образовательной среде не только школы, но и социума в целом.

Под инновационной образовательной средой мы понимаем совокупность вводимых в образовательное учреждение новшеств, обеспечивающих:

- инновационность как способ и механизм существования образовательной системы школы;
- открытость школы как локальной образовательной системы;
- развитие субъектной позиции педагогов как движущей силы развития индивидуального стиля педагогической деятельности учителя;
- содержательное гуманистически ориентированное изменение условий, функций и форм профессиональной деятельности педагогического коллектива;
- комфортность психологической обстановки, позволяющей раскрыть творческий потенциал, использовать свои индивидуальные возможности, стать востребованным в инновационной деятельности образовательного учреждения.

В разное время в отечественной науке рассматривались различные аспекты проблемы формирования, развития и совершенствования индивидуального стиля педагогической деятельности: содержательные характеристики стиля педагога; методологические и теоретические основы формирования стиля; возможность диагностики стиля на практике; условия развития индивидуального стиля педагога. Значительный вклад в разработку данной проблемы внесли Н.А. Аминов, К.М. Гуревич, В.И. Загвязинский, И.А. Зимняя, С.Г. Измайлов, В.А. Канкалик, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, А.Я. Никонова, Е.С. Рапацевич, В.А. Сластенин, А.В. Торхова, В.И. Чудновский и др.

В своих исследованиях ученые опираются на концепцию В.С. Мерлина, согласно которой индивидуальный стиль рассматривается как проявление вариативности способов деятельности, и концепцию Е.А. Климова, который под индивидуальным стилем понимает совокупность общих и особенных способов работы, позволяющих максимально использовать цен-

ные качества человека и компенсировать его недостатки [3; 2].

Существуют различные подходы к определению сущности индивидуального стиля педагогической деятельности, его функциям, типологии, изменчивости. Одни авторы определяют индивидуальный стиль как устойчивую систему способов деятельности, свойств личности, позволяющей учителю приспособиться к условиям окружающей действительности (Ю.А. Горькова, А.К. Маркова, О.Л. Маркова, А.Я. Никонова, Е.С. Рапацевич, О.Н. Чепкова), другие – как динамическую систему внешней и внутренней деятельности педагога (Н.А. Аминов, Г.А. Берулава, Л.И. Евланова, И.А. Зимняя, С.Г. Измайлов, Е.П. Ильин, Л.Н. Макарова, А.В. Торхова). Следовательно, индивидуальный стиль педагогической деятельности является не только устойчивой характеристикой индивидуальности, которая детерминируется свойствами личности или условиями окружающей действительности, но и изменяющейся характеристикой, которая определяет образ педагогической деятельности в результате отражения специфики ее содержания.

Ориентируясь на вышеизложенные подходы, индивидуальный стиль педагогической деятельности учителя определяется двумя группами характеристик.

Первую группу образуют относительно устойчивые компоненты, к которым относят индивидуально-психологические особенности учителя: индивидуально-типологические (темперамент, черты характера, особенности нервной системы) и личностные (целеустремленность, гибкость мышления, саморефлексия, ответственность и др.). Данная группа характеристик в основном обусловлена природными свойствами человека.

Во вторую группу характеристик индивидуального стиля педагогической деятельности учителя входят динамические компоненты: субъектно-деятельностные особенности, способности учителя, цели, задачи, условия, функции и требования деятельности. Субъектно-деятельностные особенности учителя включают: характер взаимодействия педагога и обучающихся, мотивационную готовность учителя к самоизменению, выбор форм, способов и приемов выполнения деятельности и др. Оче-

видно, что данные особенности формируются и преобразуются в течение всей жизни.

Обе группы характеристик индивидуального стиля педагогической деятельности взаимосвязаны и взаимозависимы. Индивидуально-психологические и личностные особенности являются базовой основой для развития динамических компонентов индивидуального стиля деятельности педагога. В свою очередь субъектно-деятельностные особенности и особенности педагогической деятельности влияют на личностные качества учителя, переводя их на более высокий качественный уровень. В совокупности обе группы характеристик индивидуального стиля педагогической деятельности обеспечивают приспособленность учителя к изменяющимся условиям окружающей действительности.

Поскольку личностные качества педагога, а также условия деятельности в течение времени могут изменяться, соответственно индивидуальный стиль деятельности педагога может приобретать новый качественный уровень (видоизменяться). Иными словами, индивидуальный стиль педагогической деятельности можно развивать.

Под развитием индивидуального стиля педагогической деятельности мы понимаем процесс качественного преобразования профессионально значимых качеств личности (относительно устойчивых и динамических), способностей, возможностей учителя и способов деятельности, позволяющих осуществлять новые функции в профессиональной и общественной деятельности. В соответствии с этим в основе развития индивидуального стиля педагогической деятельности находится направленность на совершенствование тех его составляющих, которые сформированы не в полной мере или не отвечают социально обусловленным потребностям и ожиданиям.

Следует отметить, что педагогу как сложной организованной, саморегулирующейся и саморазвивающейся системе нельзя навязывать пути развития индивидуального стиля деятельности, так как он, ориентируясь на свои ценностные предпочтения, выбирает наиболее благоприятный. Выход очевиден – через интегрированный комплекс внешнего воздействия на учителя и саморазвитие педагога.

Под саморазвитием мы понимаем осознанную деятельность учителя, направленную на

реализацию себя как личности, используя свои индивидуально-психологические особенности и возможности с учетом требований педагогической деятельности. Проблемой изучения процесса саморазвития личности, его механизмов, психолого-педагогических условий занимались такие выдающиеся ученые как: А.Г. Асмолов, В.В. Загвязинский, В.А. Караковский, В.В. Краевский, П.И. Пидкасистый, М.М. Поташник, В.В. Сериков, М.Н. Скаткин, Н.Ф. Талызина и др. По их мнению, основанием для планирования деятельности, определения способов, средств и форм для достижения целей, оценивания результатов и регулирования процесса саморазвития деятельности является мотивационная готовность учителя.

Усложнение технологии организации образовательного процесса в школе влечет за собой потребность в определении организационно-педагогических условий, мотивирующих учителя к росту его профессионализма и достижению максимального уровня самореализации и саморазвития. Большими возможностями для развития индивидуального стиля педагогической деятельности учителя располагает инновационная образовательная среда общеобразовательного учреждения.

В рамках регионального эксперимента по реализации научно-прикладного проекта «Инновационная образовательная среда школы как фактор развития индивидуального стиля педагогической деятельности учителя» базовой площадкой нами выбрано муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 51 г. Челябинска». Инновационная образовательная среда школы, способствующая развитию индивидуального стиля педагогической деятельности учителя, базируется на:

– активной позиции администрации по вовлечению учителей в инновационную образовательную деятельность: в школе уже успешно реализован совместный научно-прикладной проект «Школьное ученическое самоуправление как фактор самореализации обучающихся в социальной сфере», педагогический коллектив начальной школы работает над региональным научно-прикладным проектом «Разработка системы оценки достижения планируемых результатов по предметным областям основной образовательной программы

на основе комплексного подхода); организована работа «Школы молодого учителя»; регулярно проводятся методические семинары с целью совершенствования профессионального мастерства педагогов учреждения;

— творческой направленности педагогической деятельности учителей. Так, каждый педагог школы разрабатывает собственный инновационный проект, который представляет на традиционном школьном Фестивале педагогических идей, на районном Фестивале инновационных проектов, всероссийских и региональных конкурсах и форумах («Педагогические инновации», «Образование: взгляд в будущее», «Педагогический олимп», «Открытый урок» и т.д.). Педагоги школы участвуют в региональных и муниципальных семинарах (открытые уроки, мастер-классы);

— использовании в образовательном процессе разнообразия образовательных программ и педагогических технологий. Коллектив школы работает над реализацией лично ориентированного, компетентностного и социокультурного подходов в организации образовательного процесса. Педагогами школы разработаны и апробированы методы: проведения дебат, проектов, кейс-метод и др. Активно используются информационно-коммуникационные технологии, так учителя русского языка и литературы провели региональный методический семинар «Использование информационно-коммуникационных технологий на уроках русского языка и литературы как условие реализации компетентностного подхода». Педагогами школы разработаны и апробированы программы внеурочной деятельности с обучающимися;

— возможности выбора членами педагогического коллектива индивидуальных образовательных траекторий при повышении квалификации. Педагоги школы – активные участники дистанционных курсов повышения квалификации, интернет-конференций, вебинаров различного уровня, региональных и всероссийских педагогических конференций;

— наличии измерителей, определяющих уровень готовности учителей к самоанализу, самореализации и саморазвитию;

— открытости мониторинговых исследований и последующая их рефлексия;

— моральном и материальном стимулировании педагогов, внедряющих инновации и достигающих высоких профессиональных результатов;

— профилактике профессионального стресса через проведение психологических тренингов, регулярную диагностику уровня профессионального выгорания; мониторинг профессиональных потребностей;

— осознании педагогами своего «Я», своих личностных особенностей, способствующих развитию индивидуального стиля педагогической деятельности. Учителю необходимо определить неиспользованные личностные ресурсы, которые позволяют эффективно решать свои профессиональные задачи и адаптироваться к изменяющимся условиям окружающей среды.

Стиль педагогической деятельности возникает там, где у учителя есть свобода самовыражения. Педагог, видя многообразие способов выполнения профессиональной деятельности, может ограничиться каким-то одним, который и составит его стиль деятельности. Зона неопределенности субъективна и находится там, где один учитель видит множество педагогических решений, другой же только одно. Склонность к большой частоте воздействий, суетливость в работе нередко связана с дезориентировкой в объекте воздействий либо с неумением применить знания психологии отдельных людей к выработке индивидуальной системы воздействий.

Индивидуальный стиль педагогической деятельности – характерная для данного учителя система навыков, методов, приемов, способов решения задач в процессе работы. Комплекс индивидуальных особенностей педагога может лишь частично удовлетворять профессиональным требованиям. Поэтому учитель, сознательно или стихийно мобилизуя свои профессиональные качества, в то же время компенсирует или как-то преодолевает те качества, которые препятствуют достижению успеха. В результате создается индивидуальный стиль деятельности – неповторимый вариант типичных для данного педагога приемов работы в типичных для него условиях.

Эффективным индивидуальным стилем педагогической деятельности является такой стиль, с помощью которого учитель постоянно находит оптимальные сочетания в способе стимуляции, переориентации и мобилизации уча-

щихся, гибко разрешая педагогическую ситуацию в достижении конечных учебных и воспитательных целей. Определенный алгоритм этих сочетаний в организации и регуляции делового поведения педагогов и характеризует тот или иной индивидуальный стиль. Как отмечал А.С. Макаренко, воспитатель должен уметь наиболее точно, внушительно, повелительно выражать свои чувства и мысли, быть особенно требователен к своей внешности, манерам поведения, интонации речи, находить наиболее уместный тон в каждом своем обращении к ребенку. Умение выработать стиль свидетельствует о способности учителя проявить свои сильные положительные качества в целях профессиональной деятельности.

Итак, в данной статье отражен авторский взгляд на сущность индивидуального стиля педагогической деятельности учителя, процесса его развития, включающего не только внешнее воздействие образовательной среды, но и про-

цессы саморазвития педагога. Раскрыты возможности инновационной образовательной среды школы, способствующие развитию индивидуального стиля педагогической деятельности учителя.

Литература

1. Данильченко, В. М. Развитие индивидуального стиля педагогической деятельности в контексте глобального образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.irex.ru/press/pub/polemika/15/dan [дата обращения: 12.03.2012].
2. Климов, Е.А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы / Е.А. Климов. – Казань: изд-во Казанского университета, 1969.
3. Мерлин, В.С. Психология индивидуальности / под ред. Е.А. Климова – М: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996.

УДК 37.018.46

СЕТЕВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПЕДАГОГОВ ИРКУТСКОЙ ОБЛАСТИ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ В МЕЖКУРСОВОЙ ПЕРИОД

Широкова И.Э.

Аннотация. В статье обоснована необходимость организации сетевого взаимодействия педагогов в межкурсовой период в условиях Иркутской области, показан опыт использования образовательного сайта как основного средства сетевого взаимодействия.

The article substantiates the need of the organization online community of educators in the Irkutsk region between the training courses, shows the experience of using educational site as the primary means of networking.

Ключевые слова: повышение квалификации, дополнительное профессиональное образование, сетевое взаимодействие, непрерывное образование.

Improvement of professional skills, continuing professional education and networking, continuing education.

Особенности современной социально-образовательной ситуации предъявляют новые требования к системе дополнительного профессионального образования.

Разработка моделей личностно-ориентированного образования и новых государственных образовательных стандартов, потребность повышения профессионального уровня педагогов и формирования педагогического сообщества, владеющего новыми способами решения профессиональных проблем и новыми приемами профессионального мышления, обусловили необходимость непрерывного повышения квалификации работников образования.

Непрерывное образование опирается на способность признавать устаревание своих навыков и квалификации и получать сведения об информационных ресурсах, к которым нужно обращаться для восполнения образовавшегося пробела. Сложившаяся на сегодняшний день практика прохождения курсовой подготовки – 1 раз в 5 лет – не обеспечивает преемственности между курсовым и межкурсовым периодами повышения квалификации, не позволяет поддерживать систематическую обратную

связь учреждения дополнительного профессионального образования с образовательными учреждениями.

Мы предположили, что обеспечить условия для непрерывного повышения квалификации педагогов в межкурсовой период возможно при включении учреждения повышения квалификации в сетевое педагогическое взаимодействие.

Под сетевым взаимодействием мы понимаем способ деятельности, основанный на совместном взаимовыгодном использовании информационных, методических и иных ресурсов для решения конкретных задач педагогической практики; под сетевым сообществом – формальную или неформальную группу профессионалов, объединившихся для совместной деятельности, направленной на личностный профессиональный рост и совершенствование учебно-воспитательного процесса.

Участие в профессиональных сетевых объединениях позволяет учителям обмениваться инновационным опытом и оперативно решать актуальные проблемы, возникающие в профессиональной практической деятельности педагога, повышать свой профессиональный уровень.

Подчеркнем, что в отличие от группы людей, использующих один информационный ресурс, сообщество предполагает взаимодействие, общение участников сети между собой, обмен опытом и предоставление собственных ресурсов для общего пользования.

Необходимо отметить, что в последние годы в Российской Федерации уже созданы различные образовательные сети: простое товарищество, сообщество именных школ, траекторно-сетевая организация образования в сельской местности, сеть федеральных экспериментальных площадок, сетевой университет, региональные и межрегиональные инновационные сети, сеть исследовательских лабораторий «Школа для всех», сетевые сообщества методических служб и т.п. [2, с. 129-130; 3; 8].

В рамках нашего исследования включение УДПО в сетевое взаимодействие предполагает

организацию временных сетевых сообществ педагогических кадров, состоящих из слушателей курсов повышения квалификации, методистов и преподавателей ИПКРО, руководителей образовательных учреждений, для решения следующих задач:

1) получение объективной информации о практических результатах обучения на курсах повышения квалификации;

2) оказание информационной и методической поддержки педагогам – слушателям курсов;

3) распространение успешного опыта внедрения образовательных результатов в педагогическую практику;

4) мотивация педагогических кадров к дальнейшему сотрудничеству с УДПО.

Сетевое взаимодействие возможно при определенных условиях:

– наличие общего информационного пространства;

– наличие факторов, побуждающих педагогов к сетевому взаимодействию.

Поэтому необходимо создать такое информационно-образовательное пространство, в котором помимо возможности транслировать собственный опыт и изучать разработки других педагогов, присутствуют механизмы поддержки сетевого сообщества, проявляющиеся в организации различных форм совместной работы участников по достижению определенного результата (совместная реализация несколькими учреждениями программы повышения квалификации, обсуждения на тематических форумах, консультирование, конкурсная деятельность, участие в сетевых проектах, проведение научно-практических конференций и т.д.).

Учреждению ДПО в этом пространстве отводится роль координатора, ключевыми функциями которого является организаторская и экспертная деятельность.

Д. Патаракин выделяет следующие формы сетевого взаимодействия педагогов: создание образовательных сайтов в сети Интернет, совместная реализация несколькими учреждениями программы повышения квалификации, представление и распространение инновационного опыта в сети [6].

Необходимыми условиями развития сетевого взаимодействия является обеспечение инфраструктуры для сетевого взаимодействия (информационно-педагогический центр, веб-

портал, библиотека методических разработок и т.п.) и создание условий для мотивации и стимулирования заинтересованности во взаимодействии и достижении поставленных целей.

В процессе становления и практической деятельности сетевые структуры столкнулись с определенными трудностями, такими как: слабые информационные связи между образовательными учреждениями; отсутствие инфраструктуры для сетевого взаимодействия, необходимость разработки новых, «сетевых» принципов управления.

Анализ теоретических источников и практического опыта работы сетевых сообществ педагогов (материалы сайтов: портал «Сеть творческих учителей», сообщество взаимопомощи учителей Pedsovet.ru, сообщество учителей информатики OIVT.ru, портал образовательных сайтов сетевого сообщества педагогов Rus.edu и др.) показал, что основная проблема сетевого педагогического взаимодействия заключается в том, что при отсутствии опыта участия образовательные учреждения и педагоги не видят в сетевом взаимодействии ресурс для собственного развития и продвижения [2; 3; 5; 6; 7; 8].

Нами были выявлены следующие факторы, влияющие на взаимодействие педагогических кадров в Иркутской области:

– Территориально-транспортные особенности (большое количество школ значительно удалено от областного центра, во многие населенные пункты на Севере области можно попасть только авиaperелетом).

– Погодные и климатические условия региона, затрудняющие передвижение по области в зимнее время, в период паводков и дождей.

– Острая кадровая проблема, специфичная для Иркутской области, приводящая к невозможности освобождения учителей от учебных занятий на длительный период времени в связи с большой учебной нагрузкой и отсутствием временно заменяющих учителей.

– Большое количество малокомплектных школ.

– Национальный состав населения. Постоянный приток в Иркутскую область населения из различных регионов страны обусловил его разнообразный национальный состав. Всего в пределах области проживает около 100 наций

и народностей, в том числе бурятское население общей численностью около 80 тыс. чел., небольшие группы якутов (общей численностью около 2 тыс. чел.) и эвенков (1,2 тыс. чел.), тофы [4].

Данные особенности Иркутского региона обусловили наш выбор основного средства сетевого взаимодействия – образовательный сайт irkpedagog.ru.

Большинство сайтов сетевых сообществ педагогов имеют схожие структуры, разделы сайтов традиционны – методическая копилка (сборник разработок уроков и различных мероприятий, созданных участниками сообщества); каталог полезных ссылок; библиотека, содержащая книги и статьи по педагогике; анонсы сетевых мероприятий; материалы научно-практических конференций и конкурсов; форум.

Отличительной особенностью нашего сайта является наличие материалов по повышению квалификации педагогов на базе ИПКРО:

– раздел для самодиагностики профессиональных затруднений педагогов;

– форма для постоянного приема заявок на обучение, как по существующим образовательным программам, так и по желаемой тематике обучения;

– возможность задать вопрос специалисту – методисту, преподавателю ИПКРО или психологу;

– на форуме созданы темы, в которых педагог может высказать свое впечатление от обучения на курсах ИПКРО, принять участие в обсуждении проблем повышения квалификации;

– для слушателей, прошедших обучение на курсах ИПКРО, на сайте выкладываются дополнительные материалы по теме курсовой подготовки; проводятся сетевые семинары, конкурсы, проекты для более глубокого овладения содержанием обучения, стимуляции применения приобретенных знаний и умений на практике;

– по наиболее актуальным проблемам организации повышения квалификации на сайте организуются опросы (анкетирование).

За 2 года функционирования нашего сайта членами сетевого сообщества стали более 600 человек, работники образования Иркутской области.

Об эффективности сетевого взаимодействия можно судить по наличию и качеству продуктов совместной деятельности участников сетевого взаимодействия, фактам успешного участия в региональных и федеральных проектах, деятельности в инновационном режиме, проявлению сетевых инициатив.

Нами были выявлены следующие положительные эффекты включения ИИПКРО в сетевое педагогическое взаимодействие:

– появление у руководителей и учителей школ реальной возможности участия в формировании заказа на повышение квалификации в соответствии с потребностями образовательных учреждений и образовательными интересами педагогов;

– значительное расширение границ профессионального общения, развитие рефлексивных процессов, определение новых перспектив развития образовательных учреждений;

– более широкие возможности участия в широкомасштабных инновационных образовательных проектах для учителей и образовательных учреждений.

Для ИИПКРО:

– возможность провести анализ эффективности обучения в межкурсовой период в условиях реальной практической деятельности;

– возможность использования для оценки эффективности обучения внешних ресурсов, предоставляемых методическими службами и руководителями образовательных учреждений, общественной экспертизы;

– возможность развивать и корректировать образовательные программы с учетом особенностей функционирования конкретных образовательных учреждений.

Таким образом, на практике сетевое взаимодействие педагогических кадров в межкурсовой период может быть реализовано как совокупность следующих процедур:

1. Частичная формализация методов и форм взаимодействия посредством заключения договоров (соглашений) между образовательными учреждениями, органами управления образования и отдельными педагогами, разработки нормативных документов, в частности, «Положения о повышении квалификации сотрудников образовательного учреждения». Разработанный нами проект Положения включает опи-

сание процедур оценки эффективности обучения, с предусмотренными механизмами обязательств сторон – педагогов, образовательного учреждения, учреждения ДПО (см. Приложение). Положение определяет основные цели, правила построения, порядок осуществления повышения квалификации педагогических работников образовательного учреждения, устанавливает систему и формы контроля результатов повышения квалификации и порядок взаимодействия образовательных учреждений, реализующих программы дополнительного профессионального образования и самих педагогов в организации образовательного процесса.

В Положении были определены полномочия подразделений – участников процесса повышения квалификации, порядок организации повышения квалификации, формы контроля над выполнением программы повышения квалификации сразу по окончании обучения и спустя несколько месяцев после обучения.

2. Создание образовательного сайта, являющегося площадкой, основным местом осуществления формального и неформального общения работников образования; источником информации об актуальных проблемах педагогической практики, образовательных запросах отдельных педагогов и общеобразовательных учреждений;

3. Организация информационного и методического сопровождения педагогов в межкурсовый период в форме консультаций, комплекса сетевых мероприятий, активизирующих неформальное общение педагогов, стимулирующих мотивацию к профессиональному росту и дальнейшему повышению квалификации;

4. Организация совместных «образовательных событий» в рамках сетевого взаимодействия: проектов, семинаров, «круглых столов», разработка авторских программ повышения квалификации педагогов преподавателями УДПО, поддержка педагогических работников при разработке ими собственных инновационных методических продуктов;

5. Информирование педагогического сообщества об образовательных достижениях слушателей курсов повышения квалификации, достигнутых в ходе сетевого взаимодействия

путем проведения научно-практических конференций, педагогических чтений, издание сборников научно-практических материалов с представлением опыта работы, публикация материалов в региональной и федеральной прессе.

Таким образом, сетевое взаимодействие педагогов является необходимым условием непрерывности повышения квалификации педагогических кадров и позволяет обеспечить систематическую обратную связь учреждения дополнительного профессионального образования с педагогическим сообществом.

Литература

1. Антропологический, деятельностный и культурологический подходы // Новые ценности образования. Тезаурус для учителей и школьных психологов. – 2005. – № 5 (24).

2. Бугрова, Н.С. Сетевое взаимодействие в системе повышения квалификации педагогических кадров: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Н.С. Бугрова. – Омск, 2009. – 188 с.

3. Взаимодействие органов управления образованием и методических служб: сборник научно-методических материалов. – М., АПКиППРО. – 2005.

4. Винокуров, М.А. Экономика Иркутской области: В 4 т. / М.А. Винокуров, А.П. Суходолов. – Иркутск: Изд-во: БГУПЭ, 1998. – Т. 1. – 203 с.

5. Гончарова, Н.Ю. Сетевое взаимодействие педагогов как средство формирования информационно-коммуникационной компетентности учителя в системе повышения квалификации: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Н.Ю. Гончарова. – Новокузнецк, 2010. – 189 с.

6. Патаракин, Е.Д. Сетевые сообщества и обучение / Е.Д. Патаракин. – М.: Изд-во ПЕР СЭ, 2006. – 112 с.

7. Полякова, В.А. Подготовка педагога к диалоговому взаимодействию в сетевых педагогических сообществах: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / В.А. Полякова. – Владимир, 2009. – 214 с.

8. Проект «Сеть исследовательских лабораторий «Школа для всех»». – М., Первое сентября – 2005. – № 14 (401). – с. 23-33.

УДК 378.091.398

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПЕРЕПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Казакова М.А.

Аннотация. В статье представлено описание проблемы острой нехватки педагогических кадров, способных работать в новых условиях, а именно нехватки учителей иностранного языка для начальных классов. Показана необходимость создания образовательной программы профессиональной переподготовки учителей начальных классов в системе дополнительного профессионального образования.

The article describes the problem of acute shortage of teachers, able to work in new conditions, namely the lack of foreign language teachers for primary school. The article shows the necessity for creating the educational programme of primary teachers professional retraining in the system of further professional education.

Ключевые слова: система дополнительного профессионального образования, учителя начальных классов, переподготовка, обучение иностранному языку в начальной школе.

Keywords: the system of further professional education, primary school teachers, professional retraining, foreign language teaching in primary school.

Модернизация системы образования в Российской Федерации обусловила актуальность проблемы формирования профессиональной компетентности педагогических кадров. Профессиональная компетентность педагога является сегодня, в условиях реализации федеральных образовательных стандартов, основой повышения эффективности образовательного процесса в целом.

Изменения, происходящие в современной системе образования, делают необходимостью не только повышение квалификации учителя по однажды полученной специальности, но и радикальные перемены в профессиональной деятельности для тех педагогов, которые в силу объективных или субъективных причин решили приступить к реализации нового вида профессиональной деятельности. В настоящее время резко повысился спрос на квалифицированного,

творчески мыслящего, конкурентоспособного учителя, готового и стремящегося перейти от «образования на всю жизнь» к «образованию через всю жизнь», гарантирующему профессиональное развитие, социализацию, востребованность и профессиональную мобильность педагога в современном, динамично меняющемся мире.

Концепция модернизации школьного образования и разработанные в этой связи новые стандарты начального и общего образования предусматривают изучение иностранного языка как обязательного предмета уже в начальной школе, что позволяет говорить о признании социального интереса к изучению иностранных языков.

Социальный заказ общества повлек за собой необходимость увеличения количества учителей иностранного языка, работающих в начальной школе. В этой связи, профессиональные компетенции учителей начальной школы существенно расширяются. Знание иностранного языка и специфики обучения предмету «Иностранный язык» в начальной школе все чаще становятся обязательными компетенциями не только для учителя иностранного языка, но и для учителя начальных классов.

Необходимо отметить, что модернизация школьного образования осложняется рядом обстоятельств, одним из которых является острая нехватка педагогических кадров, способных работать в новых условиях, а именно нехватка учителей иностранного языка для начальных классов.

Согласно последним статистическим данным, следует признать, что количество учителей иностранного языка в Омской области не является достаточным для реализации федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования. Следовательно, с 1 сентября 2012 года реализация ФГОС НОО в части изучения иностранного языка со второго класса будет обеспечиваться, в основном, учителями начальных классов.

Требования федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования и, как следствие, определенные ожидания общества выступают в качестве основных источников активности профессионального совершенствования учителей начальных классов. Закономерности становления профессионального развития учителя начальных классов образовательных учреждений Омской области обнаруживаются не только в качественных изменениях, но и в содержательных и функциональных изменениях их профессиональной деятельности.

Важной государственной задачей становится поиск новых ресурсов для подготовки учителей начальных классов к реализации нового вида профессиональной деятельности, а именно к обучению младших школьников иностранному языку.

Данные положения определяют объективную потребность в создании оптимальной модели переподготовки учителей начальных классов в системе дополнительного профессионального образования, в которой была бы учтена преемственность высшего профессионального образования педагогов по профилю «Начальное образование», гармонизированы организация и содержание подготовки учителей начальных классов к обучению младших школьников иностранному языку.

Данная потребность возникла в силу противоречий, существующих в современной системе педагогического образования в России в целом и в Омской области в частности. Во-первых, очевидны возросшие потребности школ Омской области в учителях иностранного языка для начальных классов и ограниченные возможности высших учебных заведений быстро решить эту задачу. Во-вторых, наблюдается противоречие между требованиями современных нормативных образовательных документов к адресности подготовки учителей иностранного языка для начальных классов с учетом специфики педагогической деятельности в начальной школе и отсутствием адресности подготовки учителей иностранного языка для начальных классов в современной системе высшего профессионального образования. В-третьих, недостаточная разработанность в системе дополнительного профессионального образования условий переподготовки учителей начальных

классов, а именно подготовки учителей к реализации нового вида деятельности по обучению младших школьников иностранному языку не отвечает объективным потребностям общества в условиях поликультурности и многоязычия в качественной профессиональной подготовке учителя иностранного языка для начальных классов в сжатые сроки.

Становится очевидным, что для реализации задачи переподготовки учителей начальных классов Омской области (подготовки учителей начальных классов к обучению младших школьников иностранному языку) в условиях дополнительного профессионального образования необходимо разработать и гармонизировать модель переподготовки, ее содержание, формы, виды, технологии обучения и контроля и организацию процесса переподготовки с учетом личностно-ориентированной парадигмы образования, системно-деятельностного подхода и новых требований к профессиональному образованию, которое обеспечило бы формирование необходимого уровня профессиональной компетентности будущих специалистов при минимизации затрат времени и средств на их переподготовку.

Следует учитывать, что процесс профессиональной переподготовки учителя начальных классов в условиях дополнительного профессионального образования имеет определенную специфику по сравнению с процессом подготовки учителя иностранного языка в системе высшего профессионального образования, которая проявляется в целеполагании, структуре, содержании образования, в системе мониторинга, контроля, оценке профессиональной компетентности и требует иных форм организации и методики обучения.

Данные положения были приняты во внимание при разработке и создании образовательной программы переподготовки. Образовательная программа составлена в соответствии требованиями государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по специальности 050100 «Педагогическое образование», утвержденным приказом Минобрнауки России от 17 сентября 2009 года № 337, профиль «Начальное образование», ФГОС ВПО утвержден приказом Минобрнауки России от 22 декабря 2009 года № 788, в соответствии с государственным образовательным

стандартом высшего профессионального образования по специальности 035700 «Лингвистика», утвержденным приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 20 мая 2010 года № 541.

При создании содержательно-организационной модели образовательной программы профессиональной переподготовки учителей начальных классов учитывались реальные требования школ Омской области по характеру, содержанию и срокам профессиональной переподготовки.

Процесс профессиональной переподготовки учителя начальных классов в системе дополнительного профессионального образования базируется на модели профессиональной переподготовки, ориентированной на современные подходы лично-ориентированной парадигмы языкового образования, системно-деятельностный подход и новые требования к профессиональной компетентности учителя иностранного языка для начальной школы, преемственность обучения и формирование общенаучных, общепрофессиональных и предметных компетенций.

Согласно требованиям государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования к уровню профессиональной компетентности учителя иностранного языка в начальной школе, слушатель, прошедший профессиональную переподготовку по данному направлению должен:

- осознавать специфику начального образования и обучения иностранным языкам на начальном этапе;
- знать и применять знание возрастной психологии, в частности психологических особенностей детей младшего школьного возраста, в обучении иностранному языку младших школьников;
- знать структуру, содержание и условия реализации федерального государственного образовательного стандарта;
- анализировать и применять на практике действующие образовательные стандарты и программы;
- владеть средствами и методами профессиональной деятельности учителя иностранного языка;

- понимать социальную значимость своей будущей профессии, обладать высокой мотивацией к выполнению профессиональной деятельности;

- применять знание теоретических основ и технологий языкового образования в обучении иностранному языку младших школьников; уметь использовать знание методических принципов обучения иностранному языку для решения конкретных методических задач практического характера;

- уметь рационально выбирать оптимальные формы, методы и средства обучения младших школьников иностранному языку;

- применять современные методики и технологии, в том числе информационные, для обеспечения учебно-воспитательного процесса на начальной ступени образования;

- способен формировать предметные умения и навыки младших школьников; воспитывать у них интерес к иностранному языку;

- уметь использовать современные технологии для регулирования, совершенствования и контроля образовательного процесса;

- применять современные методы диагностирования достижений обучающихся по предмету иностранный язык;

- применять современные организационные формы оценки качества результатов обучения младших школьников иностранному языку;

- уметь критически оценивать учебно-методические комплексы и учебные материалы по иностранному языку с точки зрения их эффективности;

- владеть системой лингвистических знаний, включающей в себя знание основных фонетических, лексических, грамматических, словообразовательных явлений и закономерностей функционирования изучаемого иностранного языка;

- иметь представление о географии, истории, культурном наследии, традициях страны изучаемого языка;

- выделять профессиональные проблемы, анализировать и решать их, используя полученные теоретические и практические знания.

Таким образом, слушатель, прошедший полный курс обучения профессиональной переподготовки по данному направлению, будет

подготовлен к выполнению основных видов профессиональной деятельности учителя иностранного (английского, немецкого) языка в начальной школе и решению типовых профессиональных задач в общеобразовательных учреждениях, осуществляющих учебно-воспитательный процесс по федеральному государственному образовательному стандарту начального общего образования, предусматривающему обучение школьников иностранному языку со второго класса.

Целеполагание, отбор содержания образования, технологии обучения, система мониторинга, контроля и оценки результатов обучения соотносятся со спецификой дополнительного профессионального образования, условиями модернизации образовательной среды и профессиональными потребностями слушателей.

Методика обучения в рамках программы профессиональной переподготовки педагогов учитывает сформированные ранее социальные, психолого-педагогические, коммуникативные характеристики личности слушателей, предыдущий опыт изучения ими иностранного языка, их опыт получения первого высшего образования в высших профессиональных заведениях по профилю «Начальное образование», опыт профессиональной деятельности в качестве учителя начальных классов, сочетает разные формы организации учебного процесса, ориентируется на интенсификацию и оптимизацию обучения, строится на последовательном формировании профессиональной компетентности.

Таким образом, особую актуальность в условиях перехода на федеральные государственные образовательные стандарты приобретает проблема переподготовки учителей начальных классов, а именно их подготовки к обучению младших школьников английскому или немецкому языкам и формирования профессиональной компетентности учителя иностранного языка для начальных классов.

Существующие модели подготовки учителей иностранного языка в высших учебных заведениях традиционно фундаментальны, но не решают проблему ликвидации дефицита учителей иностранного языка в начальной школе. Решение данной проблемы будет успешным, если в системе дополнительного профессионального образования будут созданы специальные педагогические условия для формиро-

вания профессиональной компетентности учителей иностранного языка в начальной школе.

Одним из путей решения данной проблемы можно считать разработку модели профессиональной переподготовки учителей иностранного языка, которая обеспечит формирование профессиональной компетентности учителя иностранного языка при минимизации затрат времени и средств на их переподготовку и стимулирует к непрерывному профессиональному развитию.

К несомненным достоинствам программы переподготовки педагогов (подготовки учителей начальных классов к обучению младших школьников иностранному языку) можно отнести небольшую протяженность по времени, что позволяет быстро решать вопросы кадровой обеспеченности школ Омской области; наличие у слушателей мотивации при выборе данного вида деятельности; отсутствие необходимости в адаптационном периоде для интеграции учителей в школьное образовательное пространство; тесная связь слушателей с системой дополнительного профессионального образования; преемственность и непрерывный характер профессионального развития.

Литература

1. Воронина, Г.И. Система дополнительного педагогического образования: новые ориентиры / Г.И. Воронина // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 3. – С. 56-60.
2. Гаргай, В.Б. Модели повышения квалификации учителей на западе / В.Б. Гаргай // Методист – М., 2004. – № 2. – С. 8-10.
3. Махмурян, К.С. Дополнительная образовательная программа послевузовского профессионального образования для получения квалификации «учитель английского языка» / К.С. Махмурян. – М.: МИОО; 2003. – 291 с.
4. Махмурян, К.С. Теоретико-методические основы ускоренной подготовки учителя иностранного языка в условиях дополнительного профессионального образования / К.С. Махмурян. – М., 2009. – 429 с.
5. Плугина, М.И. Совершенствование системы повышения квалификации как условие оптимизации профессионально-педагогической компетентности преподавателей высшей школы / М.И. Плугина // Прикладная психология и психоанализ: электронный научный журнал. –

2011. – № 1. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ppip.idnk.ru/undefined/>

6. Henschke, J.A. A Global Perspective on Andragogy: An Update / J.A. Hehschke. – Bou-

couvalas, M. [Ed]. Vol. 1, 2008. – P. 43-94.

7. Yucel, B. Exploring teacher autonomy: now and the future? / B. Yucel // IATEFL. – № 3, 2005. – P. 37-42.

УДК 37.01: 007

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ- ИНВАЛИДОВ В ЧЕЛЯБИНСКОЙ ОБЛАСТИ

Жукова Е.Ю., Глотова В.М.

Аннотация. В статье рассматриваются педагогические и психологические особенности дистанционного обучения детей-инвалидов. Изучается роль сетевого преподавателя и педагога-куратора в реализации мероприятия.

The article deals with pedagogical and psychological characteristics of distance learning disabled children. We study the role of the teacher network and teacher-facilitator in the implementation of the event.

Ключевые слова: сетевой преподаватель, педагог-куратор, ребенок-инвалид, дистанционное обучение, дистанционное образование.

Network lecturer, teacher and curator, a child with a disability, distance learning, distance education.

Сегодня Интернет прочно вошел в нашу жизнь. Современное образование немислимо без компьютеров и Интернета. Большинство современных школьников и активно используют компьютер и Интернет в своей жизни и образовании.

Использование Интернет технологий и дистанционного обучения открывает новые возможности для непрерывного обучения, получения второго образования, делает обучение более доступным. Особенно актуально данное направление для детей с ограниченными возможностями здоровья.

С 2010 года Челябинская область активно включилась в реализацию мероприятия «Развитие дистанционного образования детей-инвалидов» программы реализации приоритет-

ного национального проекта «Образование» на 2009-2012 годы, одобренную на заседании Совета при Президенте Российской Федерации по реализации приоритетных национальных проектов и демографической политике 24 декабря 2008 года.

Основными принципами организации дистанционного образования детей-инвалидов в Челябинской области являются:

— Добровольность участия детей-инвалидов в проекте.

— Обеспечение конституционных прав граждан детей-инвалидов на получение общедоступного качественного общего образования путем интеграции традиционно организованного учебного процесса и дистанционных образовательных технологий.

— Обеспечение условий детям-инвалидам для получения ими общего образования, коррекции нарушений развития и социальной адаптации на основе специальных педагогических подходов с использованием элементов дистанционных технологий.

— Адаптивность модели дистанционного образования к уровням и особенностям развития и подготовки детей-инвалидов.

— Создание условий для обеспечения охраны здоровья детей-инвалидов, участвующих в проекте.

Для реализации мероприятия в Челябинской области создана следующая организационная схема

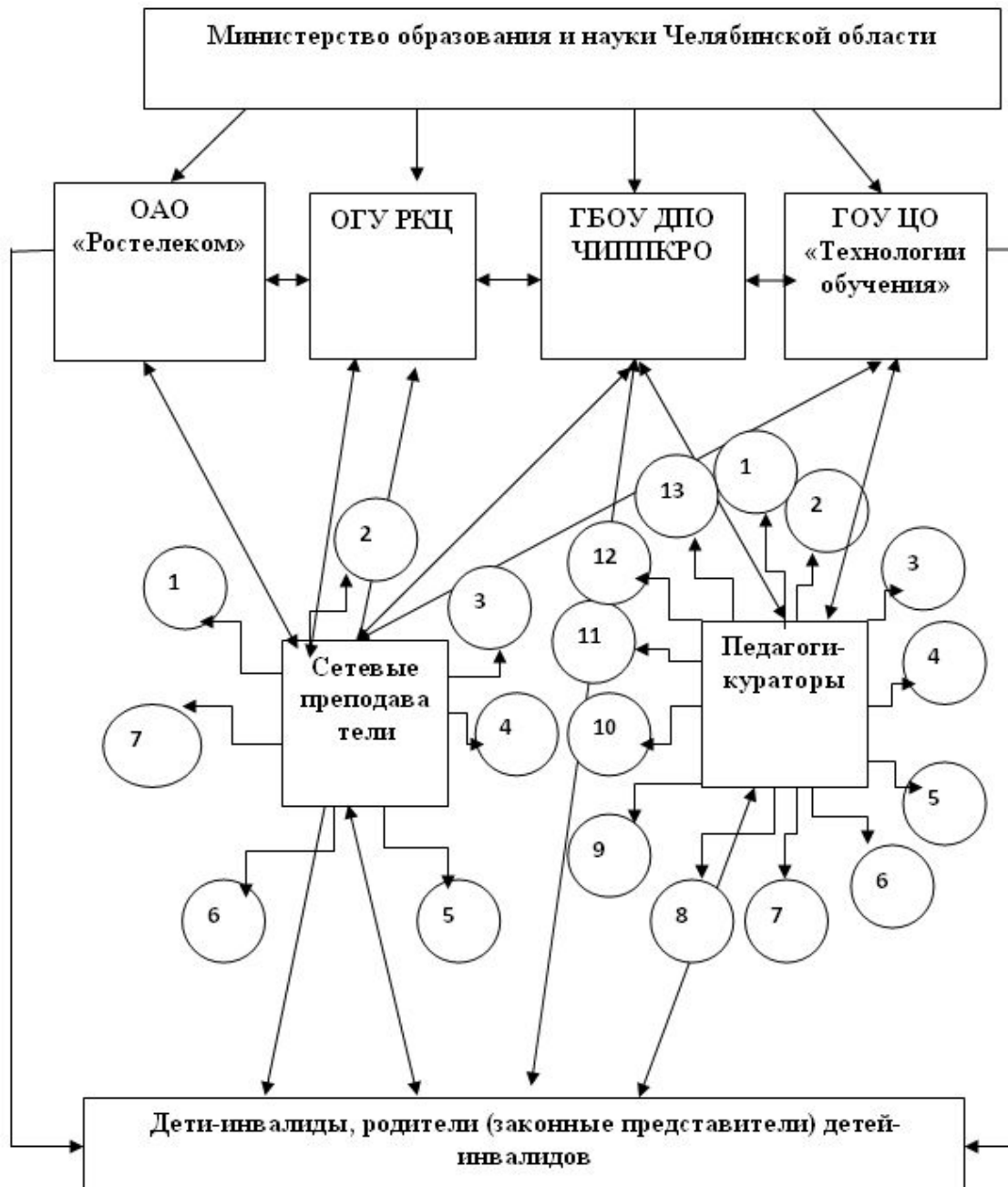


Схема 1. Организационная схема реализации мероприятия

Согласно данной схеме:

- Министерство образования и науки Челябинской области является уполномоченным органом реализации данного проекта.
- ГОУ ДПО ЧИППКРО назначается Министерством образования и науки Челябинской области региональным оператором проекта в части осуществления повышения квалификации сетевых преподавателей и педагогов-кураторов, организации образовательного про-

цесса с использованием дистанционных образовательных технологий.

- ОГУ РКЦ назначается Министерством образования и науки Челябинской области региональным оператором проекта в части технического сопровождения проекта.

- В качестве социальных партнеров в рамках реализации мероприятия выступает образовательный контент ГОУ Центр образования «Технологии обучения», предоставляющий

доступ сетевых преподавателей и детей-инвалидов к образовательному контенту и ОАО «Ростелеком» в компетенцию которого входит установка компьютерного оборудования сетевым преподавателям и детям-инвалидам – участникам мероприятия.

– Ключевую роль в реализации мероприятия играют представители педагогической общественности Челябинской области – сетевые преподаватели и педагоги-кураторы.

Сетевой преподаватель-педагог, реализующий общепедагогические и дидактические задачи учебного процесса и осуществляющий методическое сопровождение обучающихся в условиях дистанционного обучения.

Педагог-куратор (тьютор) – педагог, осуществляющий организационную, социально-психологическую и консультационную поддержку обучающихся в условиях дистанционного обучения непосредственно по месту проживания ребенка. Каждая из этих категорий специалистов выполняет круг важных задач, а именно:

Сетевой преподаватель:

1. Осуществляет педагогическую деятельность, управляя образовательным контентом.

2. Предоставляет учащемуся информацию об особенностях изучения предмета при использовании Интернет (требования к прохождению уроков учеником, особенности он-лайн и офф-лайн уроков и сроки их прохождения, сроки выполнения различного типа заданий, возможность проведения дополнительных уроков и консультаций).

3. Координирует совместно с педагогом-куратором расписание сетевых занятий.

4. Изучает портфолио и психолого-педагогическую характеристику учащегося с целью построения индивидуальной траектории процесса обучения в зависимости от индивидуальных особенностей учащихся.

5. Проверяет домашние задания, пишет резюме, оценивает и заносит отметку в электронный журнал.

6. Проводит анализ академической успеваемости учащихся, выявляет объективные и субъективные причины их неуспешности, а также – факторы, способствующие достижению учащимися более высоких результатов.

7. Принимает участие в организации и проведении различных интерактивных меро-

приятий в сети: Интернет-конференциях, Интернет-дискуссиях, интернет-педагогических советах и т.д.

Педагог-куратор:

1. Сопровождает учащихся в освоении ими сетевого образовательного ресурса, формирует портфолио учебных и внеурочных достижений учащихся, совместно с психологом ОУ составляет психолого-педагогическую характеристику ребенка для предоставления данной документации сетевому преподавателю.

2. Обеспечивает всестороннее знакомство ученика со всеми участниками образовательного процесса и способствует установлению взаимодействия между ними.

3. Составляет и координирует расписание сетевых занятий и информирует учащихся и сетевых преподавателей о внесенных изменениях.

4. Ведет строгий учет всех сеансов Интернет-общения с сетевыми преподавателями, координирует проведение дополнительных онлайн уроков и консультаций.

5. Готовит к заключению договоры гражданско-правового характера с сетевыми преподавателями, составляет акты выполненных сетевыми преподавателями работ по дистанционному обучению учащихся.

6. Ведет табель учета рабочего времени сетевого преподавателя, предоставляет его в бухгалтерию ОУ для оплаты.

7. Готовит к заключению договоры с ОАО «Ростелеком» на оплату услуг интернета.

8. Систематически передает информацию об учебных достижениях учащегося в ОУ, занося отметки в классный и электронный журналы.

9. Осуществляет поддержку учащихся в рамках проектной деятельности, принимая участие в сетевых проектах и коллективных образовательных мероприятиях.

10. Осуществляет поддержку учащихся в регистрации на контенте, сообщая им логин, пароль, кодовое слово, помогая первоначально выйти на образовательный контент.

11. Предоставляет отчетную документацию об итогах реализации проекта по установленным формам региональному оператору проекта – ГБОУ ДПО ЧИППКРО.

12. Оказывает консультационную поддержку ребенку и его семье по организационным и техническим вопросам;

13. Принимает участие в организации и проведении интерактивных мероприятий в сети: Интернет-конференции, интернет-дискуссии, интернет-педагогические советы и т.д.

Опыт реализации мероприятия на территории Челябинской области показывает, что в целом дистанционное обучение может быть таким же эффективным, как и традиционное при использовании методов и технологий, обеспечивающих взаимодействие учащихся между собой, обратную связь между педагогом и учащимся, активность учащегося на всех этапах деятельности.

Успех дистанционной формы обучения во многом зависит от сетевых преподавателей, их профессионализма. Тем более что с перспективой широкого внедрения дистанционного обучения в практику наших образовательных учреждений, сегодня стоит задача подготовки студентов педагогических вузов не только для очного, но и для дистанционного обучения. Технологии дистанционного образования должны входить в программу подготовки специалистов педагогических вузов.

В настоящее время в реализации мероприятия принимают участие 84 сетевых преподавателя Челябинской области, прошедшие курсы повышения квалификации по образовательной программе «Технологии дистанционного обучения в образовательном процессе». Модуль «Современные подходы в организации дистанционного обучения детей-инвалидов» в объеме 144 часа.

Уровень профессионализма сетевых преподавателей очень высок, среди них:

- руководители общеобразовательных учреждений Челябинской области (3 человека),
- Заслуженные учителя Российской Федерации (7 человек),
- грантополучатели, победители отраслевых педагогических конкурсов регионального и муниципального уровней (9 человек),
- Отличники образования (15 человек),
- специалисты высшей квалификационной категории (58 человек).

По мнению участников образовательного процесса: (детей-инвалидов, их родителей (законных представителей), педагогов-кураторов – все они в полной мере обладают тремя группами компетенций:

– Компетенции в области педагогики: педагогические технологии дистанционного обучения (методики и соответствующие им технологии).

– Компетенции в области психологии (знание психологических особенностей общения в виртуальной среде, особенностей возрастных изменений восприятия виртуального общения, принципах дистанционного обучения обучаемых разных возрастов и т.д.).

– Компетенции в области информационных технологий: свободное владение средствами общения в сети Интернет, стремление к изучению новых средств, сервисов сети, овладение постоянно совершенствующимся инструментарием.

На наш взгляд, формирование данных компетенций максимально эффективно проходит на курсах повышения квалификации в ГБОУ ДПО ЧИППКРО, в том числе, и в режиме дистанционного обучения.

Именно дистанционное обучение помогает сетевым преподавателям сразу же попасть в новую обучающую среду и воспринять теорию и практику одновременно. Пройдя через роль обучающихся в рамках курсов, сетевым преподавателям будет в дальнейшем проще организовать дистанционный учебный процесс, учитывая свой опыт обучения и имея возможность анализа позиции преподавателя и обучающегося в процессе дистанционного обучения.

Сам характер технических средств, применяемых в дистанционном обучении, накладывает определенные требования на отбор и способы представления и подготовки учебного материала для системы дистанционного обучения.

– «Индивидуализация обучения» – предполагает, что система дистанционного образования может улучшить качество обучения, поскольку учитываются индивидуальные особенности обучаемых.

– «Персонализация учебного процесса» – подразумевает то, что процесс обучения осуществляется по индивидуально графику. Причем этот график может оперативно и гибко изменяться в соответствии с текущей занятостью студента и его темпом восприятия информации.

– «Интенсификация использования – преподавательского ресурса» – говорится, в сущности, о том, что система дистанционного об-

разования интенсифицирует преподавательский труд, что нередко сопровождается для педагога необходимостью также и повышения своей квалификации. Часто при этом решение данного вопроса наталкивается на консерватизм как административного, так и педагогического персонала.

– «Повышение эффективности обучения» – достигается через использование новых принципов, приемов и технических средств, к числу которых относится и доступ к нетрадиционным учебным материалам посредством CD, Интернета и т.д.

– «Расширение рынка образовательных услуг» – здесь подразумевается внедрение и оптимальное использование системы дистанционного образования на удаленных территориях и таким образом значительное расширение соответствующего рынка услуг.

– «Сохранение и распространение педагогического опыта, знаний и улучшение методики преподавания» – предполагает возможность использования новых, мощных носителей информации и электронных архивов.

– «Обогащение учебного процесса за счет использования новых (электронных) обучающих компонентов» – широкое всестороннее использование учебных электронных составляющих при наличии существенных сервисов типа e-mail или http.

– «Дополнительная мобилизация административного ресурса» – создание системы дистанционного образования требует соответствующих, новых административных усилий.

Мы полагаем, что дистанционное образование должно основываться на традиционных принципах классической дидактики, но в то же время реализовывать свойственные ему принципы, к числу которых относятся принципы интерактивности, рефлексии, нелинейности информационных структур и процессов, комбинированного использования различных форм обучения, комплексного использования самых современных мультимедийных и интерактивных средств. К таким принципам относятся:

Принцип рефлексии. Предполагает необходимость в связи с выполняемым учебным заданием самостоятельного завершения работы по формированию определенной системы знаний, умений и навыков.

Принцип нелинейности информационных структур и процессов предполагает нелинейное структурирование процесса обучения на основе разветвленных программ изучения дисциплин, предоставляющих возможность учета мотивационных установок, интересов и других личностных особенностей учащегося.

Принцип комбинированного использования различных форм обучения Педагогические эксперименты показали, что познавательная деятельность при дистанционном образовании протекает наиболее эффективно, если эта деятельность реализуется через разнообразные формы ее организации: например, 15-20 минут работы с теоретическим материалом, затем 5-7 минут самопроверки с помощью соответствующего теста уровня усвоения знаний, после чего 20-25 минут выполнения практических заданий и 5-10 минут компьютерного контроля проверки качества усвоения приобретенных знаний.

Принцип комплексного использования средств мультимедиа требует, исходя из характера учебной задачи, применения мультимедиа возможностей современных персональных компьютеров, в частности, звука, графики, анимации, слайд-шоу и т.п. При этом в мультимедийных обучающих программах пользователю отводится все более активная роль, предполагающая свободу выбора действий и получения индивидуальных результатов

Принцип интерактивности предполагает развитие новых методов обучения мультимедиа, телекоммуникационных систем в системе дистанционного образования.

Принцип адаптивности процесса обучения. Традиционно считается, что качество и эффективность учебного процесса во многом зависят от того, насколько преподаватель адаптирует учебный материал к конкретным условиям учебного процесса. Новые возможности для развития этого принципа представляют современные телекоммуникационные системы.

Принцип гибкости. Им руководствуются на всех этапах создания дистанционного обучения: при разработке структуры программы курса, форматировании конкретного учебного процесса, – сочетая различные способы и средства обучения, налаживая деятельность центров дистанционного обучения.

Принцип модульности. При формировании учебных программ выбираются курсы – модули

из соответствующих комплексов, которые в совокупности позволяют обеспечить как требования обучаемого к получаемым знаниям, так и требования к программному составу процесса обучения.

Таких принципов достаточно много, но даже если при разработке методического обеспечения дистанционного образования руководствоваться только перечисленными выше, то эффективность обучения резко повысится.

Сетевой преподаватель дистанционного обучения должен иметь полное представление о разработке дистанционного курса, уметь создавать и применять элементы учебно-методического комплекса в образовательном дистанционном процессе. А также оценивать учащихся, т.е. преподаватель должен владеть различными видами педагогического контроля, умения выбора программного обеспечения и технологии проведения контроля.

Опыт реализации мероприятия в Челябинской области показал, что в системе дистанционного обучения процесс обучения приобретает следующие характеристики:

- трансформируются позиции сетевых преподавателей и обучаемых детей-инвалидов – роль преподавателя приобретает черты наставничества вместо традиционной роли организатора познавательной деятельности обучаемых и их самостоятельной работы, а основой учебной деятельности обучаемого становится целенаправленная самостоятельная работа;

- увеличивается количество видов педагогического взаимодействия, однако его качество зависит от коммуникативной компетентности сетевого преподавателя, возможностей образовательных программных средств информационных и коммуникационных технологий и содержания курса;

- эффективность учебного процесса зависит от способности сетевого преподавателя оказывать влияние на мотивацию обучаемых и их удовлетворенность качеством обучения;

- использование мультимедийных технологий предполагает разработку специальных приемов и методик по их интеграции в структуру учебных курсов в контексте представления интерактивных заданий и коммуникационных сообщений.

Немаловажную роль в процессе дистанционного обучения учащихся играют и сетевые проекты, развернутые в рамках реализации мероприятия. Таких сетевых мероприятий проведено уже 9 с общим охватом учащихся – 117 человек.

Основу каждого телекоммуникационного проекта составляет совместная учебно-познавательная, творческая или игровая деятельность, организованная на основе компьютерной телекоммуникации, имеющая общую цель, согласованные методы, способы деятельности, направленные на достижение общего результата. Основной целью участия в них становится развитие самообразовательной активности, которая направлена на освоение нового опыта в условиях сетевого взаимодействия.

В рамках практической деятельности удалось выработать общие требования к реализации сетевого проекта:

- возможность совместного обсуждения решения общих проблем в реальных условиях;

- использование различных форм информационного поиска;

- активная работа в телекоммуникационных сетях, требующая систематизации и четкости мысли, выражаемой в письменном виде;

- обмен текстовой, цифровой, графической информацией в режиме анализа и синтеза идей;

- возможность сбора и сопоставления данных по регионам (на уровне поиска общих тенденций, организации сравнительного исследования явлений, процессов, проблем, вариантов их решений);

- возможность многократного использования текстовой информации;

- регламентированные сроки ответов;

- встроенность тематики проектной деятельности в общий контекст воспитания и обучения.

Стандартные этапы организации проектной деятельности в рамках телекоммуникационных проектов дополняются некоторыми специфическими действиями и задачами. При этом происходит значительное увеличение нагрузки на педагогов-кураторов, которые являются руководителями сетевого проекта на местах. Это становится заметным уже на предпроектном этапе,

где предстоит решить ряд специфических задач. В их круг входит:

– необходимость анонсирования проекта на всем реальном и виртуальном пространстве, где могут обнаружиться потенциальные участники (дети-инвалиды);

– выбор и назначение целесообразного временного промежутка для регистрации и подачи письменных заявок, поскольку будущих проектантов разделяют порой значительные расстояния;

– педагогическое обеспечение гарантий того, что каждый из участников готов к сетевому взаимодействию в мотивационном, техническом и коммуникативном плане (вопрос компьютерной грамотности и социальной, коммуникативной, компетентности);

– подготовка и «обустройство» пространства сетевого общения: создание образовательного портала, веб-сайта, адресных папок участников (по группам и индивидуально) и др.

Педагог-куратор строит тактику сетевого взаимодействия с каждым обучающимся на основе личностно-ориентированной технологии, позволяющей вовлечь каждого ученика в активный познавательный процесс с приоритетом на самостоятельность мышления, интеллектуальные и творческие умения учащихся (обучение в сотрудничестве, метод проектов, разноуровневое обучение).

Личностно-ориентированный подход предусматривает постоянное общение учащихся в процессе познавательной деятельности, их совместную деятельность, взаимодействие друг с другом, сетевым преподавателем и педагогом-куратором. Следует отметить, что указанные методы и технологии обучения требуют большой подготовительной работы. При организации указанных видов деятельности педагог-куратор становится незаменимым помощником сетевому учителю, так как стремится обеспечить полноценное эффективное взаимодействие с различными категориями учащихся виртуально.

Опыт практической деятельности по реализации мероприятия в Челябинской области показывает, что обучение с использованием дистанционных образовательных технологий значительно расширяет возможности получения детьми-инвалидами образования, позволяет во многих случаях обеспечить освоение обучаю-

щимся основной общеобразовательной программы среднего (полного) общего образования в полном объеме.

В условиях реализации учебного процесса в дистанционном режиме для каждого ребенка-инвалида составлен учебный план в соответствии с его индивидуальными особенностями здоровья и образовательными потребностями, которые включают в себя планы на продолжение образования и получение профессии. В условиях получения учащимися с ограниченными возможностями здоровья образования с использованием сетевого образовательного ресурса ГОУ ЦО «Технологии обучения» (I – школа) значительная роль отводится сетевым преподавателям и педагогам-кураторам, осуществляющим методическое и педагогическое сопровождение учебного процесса соответственно. Именно на этих участников образовательного процесса возлагается ответственность за создание специфических условий обучения, соответствующих индивидуальным особенностям каждого учащегося.

Литература

1. Гавриков, Д.М. «Вики Иркутск» – среда для реализации сетевых проектов и дистанционного обучения / Д.М. Гавриков // e-Learning PRO – 2009. – № 10 – С. 6.
2. Демкин, В.П. Психолого-педагогические особенности ДО / В.П. Демкин // Высшее образование в России – 2000. – № 3. – С. 124-128.
3. Исаев, А.В. Характеристика методической системы дистанционного обучения / А.В. Исаев // Среднее профессиональное образование – 2008. – № 8. – С. 43-45.
4. Кофтан, Ю.Р. Программно-инструментальное обеспечение сетевых систем дистанционного обучения / Ю.Р. Кофтан // Дистанционное образование – 1999. – № 4. – С. 19-26.
5. Мазничевская, Л.И. Деятельность педагога-куратора в системе дистанционного обучения / Л.И. Мазничевская // Информатика и образование – 2008. – № 9. – С. 59-60.
6. Никуличева, Н.В. Какими компетенциями должен обладать преподаватель дистанционного обучения и как их сформировать? / Н.В. Никуличева // e-Learning PRO – 2009. – № 11. – С. 2-5.
7. Полат, Е.С. Организация дистанционного обучения в Российской Федерации / Е.С. Полат // Информатика и образование – 2005. – № 4. – С. 25-33.

Современная школа

УДК 37.01

ФУНКЦИИ И РОЛЬ КЛАССНЫХ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ПО СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКЕ ОДАРЕННОГО РЕБЕНКА

Журба Н.Н.

Аннотация. В статье рассматриваются актуальные вопросы, связанные с обучением, воспитанием одаренных детей, роли классного руководителя по социально-педагогической поддержке одаренных детей. Особое внимание уделяется необходимости проектирования и реализации социально-педагогической поддержки одаренных детей классным руководителем.

The article discusses the current issues related to training, education of gifted children, the role of class teacher on socio-educational support for gifted children. Particular attention shall be given to the design and implementation of socio-educational support for gifted class teacher.

Ключевые слова: классный руководитель, одарённый ребенок, стратегия деятельности, профессиональная, коммуникативная компетентность, профессиональная позиция педагога, высокий потенциал, этапы педагогической поддержки одаренных детей в педагогическом процессе.

Teacher, a gifted child, the strategy of, professional, communicative competence, professional attitude of the teacher, the high potential steps to support teaching gifted children in the educational process.

Научно-технический прогресс, качественный скачок в развитии новых технологий во всех сферах деятельности людей, глобальные изменения в экологии планеты, результаты исследований ученых способствовали осознанию мировой общественностью актуальности и значимости проблемы одаренности для современного общества и для сохранения и развития человеческой цивилизации в будущем. Реализация стратегии обозначенных изменений определена

Законом Российской Федерации «Об образовании», «Федеральным государственным образовательным стандартом основного образования» и инициируют создание программ по выявлению и поддержке одаренных детей, что нашло отражение в положениях современной модели образования в нашей стране на период до 2020 г. и государственном образовательном проекте «Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа», в которой работа по выявлению и развитию одаренных детей, интеллектуальный и творческий потенциал которых всё больше рассматривается в качестве основного капитала государства, является одним из главных направлений.

В связи с этим сегодня возрастает актуальность и значимость «Рабочей концепции одаренности», разработанной пятнадцатью ведущими психологами нашей страны (Д.Б. Богоявленская – ответственный редактор, В.Д. Шадриков – научный редактор) [6]. Ценность данной концепции заключается в том, что она отражает результаты фундаментальных отечественных исследований, современные тенденции мировой науки, а также опыт работы с одаренными детьми. Являясь первой попыткой в нашей стране выработки общей позиции представителями различных подходов к этой сложнейшей проблеме, она дает единую теоретическую базу для проведения научных исследований и для педагогической практики. Важно отметить, что до выхода в свет этой концепции (1998) у нас не было общепринятого определения понятий «одаренность», «одаренный ребенок», а также классификации видов одаренности. А между тем решение проблемы диагностики одаренности, содержания, методов выявления и развития одаренных детей и подрост-

ков напрямую зависит от концептуального понимания данного психологического понятия, от трактовки понятия «одаренность» [2].

Проблема заключается в том, готовы ли современные педагоги к овладению психолого-педагогическими основами этой сложнейшей проблемы, ведь самооценку работы с одаренными детьми заключается еще и в том, что она стимулирует инновационную активность в педагогической среде, положительно сказывается на развитии образования. Опыт свидетельствует, что значительная часть учителей, особенно работающих с «обычными» классами, скептически относятся к проблеме одаренности, считая, что им не придется столкнуться на практике с одаренными детьми («у нас одни троечники!»). В таком подходе очевидна традиционная ориентация учителей лишь на самый распространенный вид одаренности – интеллектуальный; непонимание (или незнание!) важности и значимости выявления и развития всех видов одаренности у детей и подростков, что важно не только для общества, но и для личности каждого ребенка. Ведь именно крушение надежд, связанных с тем, что человек не сумел претворить в жизнь свои мечты, планы, ведет к инфантильности, апатии, агрессивности и отклоняющемуся поведению, на что обращают внимание многие исследователи проблемы одаренности детей и подростков.

Иначе относятся в этой проблеме многие учителя, работающие в гимназиях и лицеях. Однако, признавая актуальность и значимость проблемы одаренности, они не видят необходимости в теоретической и практической подготовке, так как считают себя компетентными в данном вопросе на том основании, что ежегодно готовят учащихся к олимпиадам и конкурсам. Следовательно, и в их подходе мы видим тот же стереотип – ориентацию лишь на интеллектуальную одаренность. Кроме того, проявляется и другой стереотип – ориентация на один подход к развитию одаренности – подготовку к олимпиадам.

Осмысление данных проблем подтвердило нашу мысль о том, что образовательные учреждения обладает еще одним соответствующим педагогическим ресурсом, реализация которого будет способствовать решению проблем выявления и социально – педагогической поддержки одаренных детей. Это – классный руководи-

тель. В рамках реализации приоритетного национального проекта «Образование» [8] (от 21.12.2005 г.) разработаны Методические рекомендации по осуществлению функций классного руководителя образовательных учреждений, согласно которых основной функцией классного руководителя XXI века является создание условий для саморазвития и самосовершенствования личности обучающегося, его успешной реализации в обществе. Следует отметить, что классный руководитель, получая и обрабатывая информацию о своих воспитанниках «из первых рук», не только осуществляет целенаправленное управление процессом воспитания и развития личности ребенка, но и создает условия, ориентированные на помощь, как в решении личных проблем, так и в самостоятельной жизни, т.е. призван успешно реализовать социально – педагогическую функцию. И одаренные дети не являются исключением. Вместе с тем, результаты проведенного исследования, свидетельствуют о недостаточном уровне сформированности готовности классных руководителей к реализации социально – педагогической поддержке одаренных детей (всего 32,5 % педагогов – предметников считают данное направление ключевым элементом своей работы и только 18,7 % – классных руководителей). При анализе практической педагогической деятельности учителей – предметников с одаренными детьми выясняется, что педагогическая деятельность направлена на получение результата, продукта деятельности и творчества одаренного ребенка. Любое концептуальное содержание, каким бы разным оно не представлялось в теоретических вкладах, на практике оказывается сведенным к одному – «отчету о проделанной работе». Тем самым педагогическая деятельность исчерпывает собственное значение и заложенную в основание научную идею феномена одаренности.

Изучение нами в течение четырех лет уровня знаний педагогов по проблеме одаренности детей и подростков свидетельствует о том, что им необходима специальная теоретическая и практическая подготовка, которая поможет им преодолеть сложившиеся стереотипы и сформировать научно адекватные и современные представления о природе, содержании и методах выявления и развития одаренности детей и подростков. Приведенные выводы под-

тверждают данные опроса группы классных руководителей: 58 % опрошенных считают работу с одаренными как дополнительную нагрузку, не приносящую должного результата, у 62 % респондентов нет системности в теории и практике одаренности, у 46 % нет психологической готовности, желания и уверенности осуществлять данную работу.

Однако нельзя не учитывать современные требования, предъявляемые к педагогам, согласно новым Федеральным государственным образовательным стандартам основного образования. Школе нужны педагоги, обладающие профессиональной и информационной компетентностью, способностью самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, умение вырабатывать стратегию, тактику и технику взаимодействий со всеми участниками отношений в сфере образования, организовывать их совместную деятельность для достижения определенных социально значимых целей; отличаются мобильностью, динамизмом, конструктивностью, обладают развитым чувством ответственности за судьбу детей. Данные требования обуславливают и в то же время открывают большие возможности для поиска новых средств, форм и методов обучения и воспитания одаренных детей.

Творческие классные руководители должны создать условия для продвижения одаренного ребенка с различным долевым участием всех сопровождающих служб через проектирование и реализацию индивидуальной траектории развития, найти наиболее эффективные пути усовершенствования социально-педагогической поддержки, повышения заинтересованности одаренных детей, роста их удовлетворенности деятельностью и, как результат, гарантию достижения обучающимися данной категории запланированных результатов.

Но для организации последовательного достижения целей в данном направлении деятельности отдельных педагогов недостаточно. Возникает проблема готовности всего коллектива школы к использованию нововведений в социально-педагогической поддержке индивидуальной траектории развития каждого одаренного ребенка в зависимости от вида одаренности, степени и формы, широты её проявления и особенностей возрастного развития.

Перед нами встала задача не только помочь классным руководителям овладеть научно адекватными современными представлениями о природе, содержании, методах выявления и путях развития одаренности, но и изменить их отношение к этой проблеме, разрушить сложившиеся стереотипы, убедить в необходимости социально-педагогической поддержки одаренного ребенка, т.е. оказании превентивной и оперативной помощи детям в решении их индивидуальных проблем, успешном продвижении в обучении и развитии, в эффективной деловой и межличностной коммуникации; с жизненным, профессиональным, этическим выбором (самоопределением).

Основываясь на концептуальных положениях о педагогической поддержке, разработанных членом-корреспондентом Российской академии образования Олегом Семеновичем Газманом, мы понимаем, что семантический и педагогический смысл поддержки заключается в следующем: поддерживать можно лишь то, помогать можно лишь тому, что уже имеется в наличии, но на недостаточном уровне, количестве, качестве. Основными предметами поддержки педагогов являются субъектность («самость» – self, самостоятельность) и индивидуальность, т.е. уникальное сочетание в человеке общих, особенных и единичных черт, отличающее его от других индивидов. На каждом этапе педагогической поддержки классный руководитель осуществляет адекватное педагогическое воздействие, направленное на стратегическое решение проблемы воспитанника и носит, как правило, опосредованный характер. Классный руководитель консолидирует все возможности и педагогов, и одаренного ребенка, которые осуществляются через предметную деятельность, семью ребенка, референтную группу, значимых людей, другие социальные институты и позволяет, тем самым, выстраивать определенные стратегии педагогической поддержки. Такое комплексное сопровождение и поддержка создают предпосылки решения каждой конкретной проблемы, причем под разными «углами».

Реализация общих педагогических условий по выявлению, развитию и становлению одаренности в детском возрасте, которые заложены в концептуальной модели и конкретизированы через принципы педагогической под-

держки, осуществляются определенными этапами. Нами выделено пять таких этапов педагогической поддержки [4] (схема 1).

Сбор информации о проблемах одаренного ребенка порождает первый диагностический этап. На втором этапе понимания классный руководитель осваивает полученную информацию, выбирает адекватную стратегию педагогической поддержки, которая переходит в третий этап – поисковый. Поскольку речь идет о педагогической поддержке, то приоритеты в выборе ресурсов отдаются возможностям ребенка и педагогов, через которые осуществля-

ется группа и происходит согласование взаимодействий в целом. На этапе деятельности привлекаются службы содействия, родители, педагоги, и осуществляется собственно поддержка в разрешении проблемы ребенка через принципы, обозначенные выше как приоритетные. Наконец, пятый этап осмысления и планирования последующих действий, назван нами рефлексивным этапом, он перетекает снова в диагностический, но уже на новом витке развития взаимоотношений с ребенком.

Выделенные этапы позволяют разработать инвариант стратегий педагогической поддерж-



Схема 1. Этапы педагогической поддержки одаренных детей в педагогическом процессе

ется педагогическая поддержка, а затем уже подбираются методы, средства, референтная

ки одаренным детям именно классным руководителем. Так как педагогическая поддержка

носит комплексный и всесторонний характер и выражается не только в процессе реализации себя и своих возможностей в учебной деятельности, но и в таких направлениях, как: формировании умения жить в обществе и сотрудничать; развитии терпимости, способности к взаимопониманию, в тренировке навыков саморегуляции и стрессоустойчивости, в развитии навыков самоорганизации и самоопределения и пр. Таким образом, педагогический процесс, в который включены одаренные дети, реализуется наиболее полно и адекватно при использовании функциональных возможностей классного руководителя по педагогической поддержке, как основного преобразующего метода, который учитывает: во-первых, социальные, педагогические факторы, во-вторых, зону ближайшего развития одаренного ребенка, в-третьих, малоизученные, но наиболее ключевые в становлении одаренности механизмы саморегуляции. Другими словами, учитывает внешний потенциал окружающей педагогической действительности и внутренний потенциал собственно одаренности, интегрируя их в динамичный и целостный процесс развития.

Уточняя и корректируя правила деятельности классного руководителя в контексте педагогической поддержки, можно предложить нормы поддержки, которые должны быть заложены в профессиональной позиции педагога (воспитателя):

а) уважение к ребенку, принятие его как личности, отзывчивость, умение видеть и слышать, сопереживать, терпимость и терпение, умение понять;

б) приверженность к диалоговым формам общения с детьми, умение говорить по-товарищески, умение слушать, слышать и слышаться;

в) уважение достоинства и доверие, вера в миссию каждого ребенка, понимание его интересов, ожиданий и устремлений;

г) ожидание успеха в решении проблемы, готовность оказать содействие и прямую помощь при решении проблемы, отказ от субъективных оценок и выводов;

д) признание права ребенка на свободу поступка, выбора, самовыражения; признание воли ребенка и его права на собственное волеизъявление (право «хочу» и «не хочу»);

е) поощрение и одобрение самостоятельности, независимости и уверенности в его сильных сторонах, стимулирование самоанализа; признание равноправия ребенка в диалоге и решении собственной проблемы;

ж) умение быть товарищем для ребенка, готовность и способность быть на стороне ребенка (выступая в качестве символического защитника и адвоката), готовность ничего не требовать взамен;

з) собственный самоанализ, постоянный самоконтроль и способность изменить позицию и оценку/самооценку.

Субъектом этой деятельности по отношению к одаренному ребенку может стать тот классный руководитель или то педагогическое сообщество, которое разделяет эти позиции.

Обобщая вышеизложенное, делаем вывод, что систематизация знаний по социально – педагогической поддержке детской одаренности нужна не столько для своеобразной «инвентаризации» накопленных сведений, сколько для того, чтобы, во-первых, выявить основные принципы целесообразного и продуктивного их использования в практике; во-вторых, определить основные стратегические ориентиры педагогических поисков оптимальных технологий ее поддержки и развития; в-третьих, сформулировать подходы к формированию условий педагогической поддержки детской одаренности теоретического, концептуального и практического плана.

Литература

1. Богоявленская Д.Б. Психология одаренности: понятие, виды, проблемы. Вып. 1/ Д.Б. Богоявленская, М.Е. Богоявленская. – М.: МИОО, 2005.

2. Ильницкая И.Л. Подготовка педагогов к выявлению и развитию одаренности детей и подростков // Опыт работы с одаренными детьми в Современной России: Сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф. / Науч. ред. Н.Ю. Синягина, Н.В. Зайцева. – М., 2010. – С. 188-192.

3. Ильницкая, И.А. Рабочая концепция одаренности (2003 г.) – фундаментальная основа подготовки педагогов к выявлению и развитию одаренности детей и подростков / И.А. Ильницкая // Одаренный ребенок. – 2011. № 3. – С. 12-28.

4. Кулемзина, А.В. Детская одаренность как предмет педагогического анализа: дис... док. пед. наук / А.В. Кулемзина. – Томск, 2005. – 343 с.

5. Постановление Правительства Челябинской области от 15 декабря 2010 г. N 302-П «Об областной целевой программе «Дети Южного Урала» на 2011-2015 годы»

6. Рабочая концепция одаренности / Отв. ред. Д.Б. Богоявленская; науч. ред. В.Д. Шадриков // Одаренный ребенок. – 2003. – № 4. – С. 29-70.

7. Шумакова Н.Б. Обучение и развитие одаренных детей. – М.: Изд-во Моск. психол.-соц. института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2004. (Сер. «Библиотека психолога»).

8. Министерство образования и науки РФ <http://mon.gov.ru/pro/pnpno/>

УДК 376.1

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ У КАДЕТ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ВОИНСКОМУ ДОЛГУ

Жукова Е.Ю.

Аннотация. В статье рассматривается комплекс педагогических условий, при реализации которого станет возможным формирование у кадет ценностного отношения к воинскому долгу. Сделана попытка уточнить понятия «педагогическое условие», «кадетский компонент», более подробно изучить роль некоторых из педагогических условий.

This article discusses a set of pedagogical conditions for the realization of which will be possible formation of a cadet of the value related to military duty. An attempt to clarify the concept of «pedagogical condition», «cadet component», further explore the role of some of the educational environment.

Ключевые слова: система дополнительного образования (кадетский компонент), система символов, традиций и воинских ритуалов, система социального взаимодействия и патронажа высших военных учебных заведений, личный пример педагогов и офицеров-воспитателей, педагогические условия

The system of supplementary education (Cadet), system symbols, traditions and rituals of the military, social networking and patronage of higher military educational institutions, personal example of teachers and officers-educators, pedagogical conditions.

Общеизвестно, что любая система может успешно функционировать и развиваться при соблюдении определенных условий, в связи с этим немаловажно выявить такие педагогические условия, при которых можно будет успешно формировать ценностное отношение кадет к воинскому долгу.

Уточним понятие «педагогические условия». В философии категория «условие» трактуется как выражение отношения предмета к окружающим его явлениям, без которых он существовать не может, как относительно внешнее предмету многообразие объективного мира. Условие составляет ту среду, обстановку,

в которой явления, процессы возникают, существуют и развиваются.

В современной педагогической и психологической литературе категория «условие» рассматривается как видовая по отношению к родовым понятиям «среда», «обстоятельства», «обстановка», что расширяет совокупность объектов, необходимых для возникновения, существования, изменения педагогической системы.

Педагогические условия – это целенаправленно созданная обстановка (среда), в которой в тесном взаимодействии представлена совокупность психологических и педагогических факторов (отношений, средств и т.д.), позволяющих педагогу эффективно осуществлять воспитательную или учебную работу.

Педагогическая трактовка данной категории представлена в работах В.И. Андреева, который рассматривает условие как целенаправленный отбор, консультирование и применение элементов содержания, методов обучения и воспитания для дидактических целей.

Под педагогическими условиями формирования у кадет ценностного отношения к воинскому долгу мы понимаем совокупность внешних и внутренних обстоятельств образовательного процесса, от реализации которых зависит процесс формирования у кадет ценностного отношения к воинскому долгу. Педагогические условия выступают при этом необходимым компонентом процесса формирования у кадет ценностного отношения к воинскому долгу.

Исходя из анализа психолого-педагогической литературы и обобщения опыта работы с кадетами, мы считаем, что условиями, обеспечивающими формирование ценностного отношения к воинскому долгу у кадет являются:

- Создание системы дополнительного образования (кадетский компонент).
- Формирование в кадетском корпусе или классе системы символов, традиций и воинских ритуалов.

— Создание системы социального взаимодействия и патроната высших военных учебных заведений, общественных организаций, вовлечение всех кадет в разнообразную и содержательную совместную деятельность.

— Личный пример педагогов и офицеров-воспитателей.

— Разработка и реализация программы кадетского образования

— Осуществление психолого-педагогической диагностики личности кадет.

Определенные нами условия опираются на возможности кадетского образования как наи-

более технологичной и подвижной части системы образования и включают формирование личностных качеств и основных компонентов профессиональной адаптации будущих менеджеров.

Все педагогические условия находятся в тесной взаимосвязи друг с другом и являются равнозначными в формировании у кадет ценностного отношения к воинскому долгу. Взаимосвязь педагогических условий и представлена на схеме 1.



Схема 1. Взаимосвязь педагогических условий

Детализируем некоторые из перечисленных педагогических условий:

Система дополнительного образования (кадетский компонент).

Зарождение в России закрытых военно-учебных заведений началось по воле Императора Петра Великого; в 1701 году, вернувшись из заграничного путешествия, царь основал в Москве Школу математических и навигацких наук, будущий Морской Корпус. В 1712 году, также в Москве, Петр I основал Инженерную Школу, за которой через несколько лет последовали и другие.

К 1917 году в России от Варшавы до Хабаровска и от С. Петербурга до Тифлиса, по всему протяжению Российской Империи, в раз-

личных местностях и окруженные различными условиями жизни в областях необозримой России существовали уже 30 кадетских корпусов.

Эти кадетские корпуса жили совершенно одинаковой внутренней жизнью и имели совершенно одинаковую систему образования и воспитания кадет.

Кадетские корпуса в России были ни с чем не сравнимым, особым миром, из которого выходили крепкие духом, сплоченные между собой, образованные и дисциплинированные будущие офицеры, воспитанные в идеях непоколебимой преданности Родине.

Систему дополнительного образования в данных учреждениях составляли следующие дисциплины (схема 2).



Схема 2. Система дополнительного образования в кадетских корпусах дореволюционной России

В настоящее время каждый кадетский корпус имеет свою собственную систему дополнительного образования, которая зависит в том числе, и от ведомственной принадлежности кадетского корпуса или школы (Схема 3).

Кадетское образование в России новейшего периода ее истории – явление достаточно неоднородное. Кадетские корпуса различаются по истории создания, по ведомственной принад-

лежности, по возрасту воспитанников. «Кадетскими корпусами» именуется образовательные учреждения, действующие на основании различных документов, использующие различные подходы к включению в образовательные программы кадетского компонента и имеющие другие существенные различия.



Схема 3. Система кадетских учебных заведений России в зависимости от ведомственной принадлежности (по состоянию на апрель 2012 года)

Сравнительный анализ систем дополнительного образования кадетских формирований современной России показывает, что система дополнительного образования (кадетский компонент) в них различна, основана на кадровых и материальных возможностях, но везде, базируется на традициях русской армии и, в первую очередь, на традициях взаимоотношений равных, старших и младших, уважения и подчинения, выражения собственного мнения и учета мнений товарищей. Воспитание в кадетском коллективе закрытого типа с регламентированной системой жизнедеятельности, с организацией и строгим соблюдением не только воинских ритуалов, но и полным выполнением всех основных требований организации внутренней службы и внутреннего порядка, определяемых воинскими уставами, адаптированными для кадетского образования с учетом возрастных особенностей и возрастной психологии детей. Детально система дополнительного образования в кадетских формированиях (кадетский компонент как фиксируемое, дополнительное к общеобразовательной подготовке, содержание образования, определяемое целями и задачами кадетской школы-интерната) не изучена и нуж-

дается в целенаправленных педагогических исследованиях.

Система взаимодействия и социального партнерства

Другим, не менее значимым педагогическим условиям формирования у кадет ценностного отношения к воинскому долгу является система взаимодействия и социального партнерства кадетского формирования с силовыми и гражданскими и профессиональными структурами.

Данный ресурсный подход, когда кадетское образование использует для своего развития все имеющиеся ресурсы, и прежде всего социальное партнерство является одним из наиболее перспективных направлений: связи с общественно-политическими и экономическими структурами, с учреждениями, профессионально решающими научно-педагогические, психологические и методические проблемы обучения и воспитания подрастающего поколения.

Партнерство – система сотрудничества, организованная на принципах равенства, добровольности, равноценности и дополнительности всех участников совместной деятельности в достижении общей цели и результатов.

Комплексная программа содержит следующие принципы:

1. Принцип доверия и поддержки.
2. Принцип партнерских равноправных отношений.
3. Принцип субъектности в партнерских отношениях.
4. Принцип выбора социальных партнеров.

Определенные как основные, данные принципы лежат в основе образовательной деятельности, позволяют смоделировать и представить весь процесс реализации программы, ее функции и направления.

Главным признаком согласованной или совместной деятельности является общая цель совместной деятельности. Именно к цели как идеально представленному общему результату стремится общность индивидов.

Векторы деятельности:

- Формирование единой воспитательной позиции всех субъектов образовательной деятельности по гражданскому, патриотическому воспитанию и здоровому образу жизни кадет.
- Формирование патриотического сознания и гражданского поведения кадет.
- Формирование правовой культуры и гражданского сознания кадет.
- Формирование коммуникативной культуры кадет.
- Формирование опыта творческой, учебно-исследовательской деятельности у кадет.
- Формирование опыта социально-значимой деятельности

Кадетский корпус (школа, класс) выступают здесь в качестве гражданского и патриотического центра по воспитанию ценностного отношения к воинскому долгу у учащихся кадетских классов.

Принцип единства воспитательных воздействий является объединяющим элементом всего процесса нравственного воспитания кадет. Только совместные целенаправленные усилия

офицеров-наставников, преподавателей, родителей, общественных организаций, продуманные и реально выполняемые планы внеурочной деятельности могут привести к успеху в деле формирования нравственной готовности.

Основными составляющими, как видно из ниже приведенной схемы 4, в нашем комплексе являются:

- общественные и ветеранские организации (1),
- военные ВУЗы, военные факультеты ВУЗов (2),
- учреждения культуры (театры, музеи, библиотеки) (3),
- полевые лагеря (4),
- поисковые экспедиции (5),
- конфессиональные учреждения (церкви, мечети, соборы) (6),
- семьи кадет (7),
- спортивно-оздоровительные учреждения (бассейн, скалодром, тир и т.д.) (8).

Особое место в рассматриваемой структуре отводится военным училищам или военным факультетам ВУЗов как специфической среде пребывания кадет и как базе обучения на этапе предпрофильного образования. Ориентирование кадет на сферу военно-профессиональной деятельности происходит благодаря погружению их в естественный армейский ритм жизни, выполнения общевоинских уставов, участие в торжественных ритуальных церемониях выполнение ряда поручений, требующих самостоятельности, ответственности, точности, послушания. Включенность в общий распорядок дня, участие в совместных делах училища или факультета, шефство со стороны курсантов способствуют более эффективному профессиональному самоопределению, приобщению кадет к атмосфере армейской службы, формирует ценностное отношение к воинскому долгу.

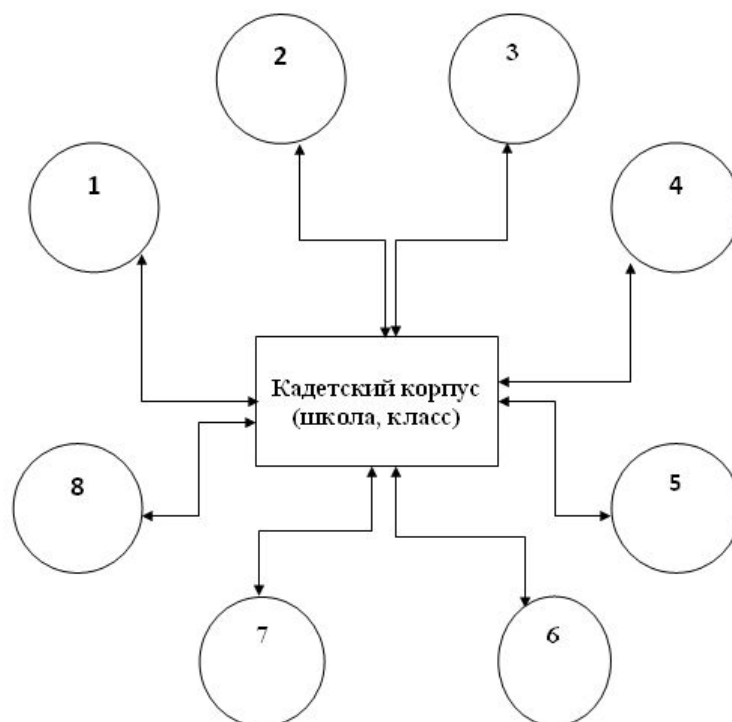


Схема 4. Наиболее часто встречающиеся социальные партнеры кадетских формирований

Немаловажную функцию в формировании у кадет ценностного отношения к воинскому долгу играют и конфессиональные учреждения (православные храмы, мусульманские мечети, католические соборы). Их главной задачей является духовно-нравственное воспитание кадет. Эта миссия реализуется через участие детей в службах и торжественных мероприятиях по самым значительным датам религиозного календаря, в ходе изучения основ религиозной культуры. В рамках этого общения происходит расширение и углубление представлений кадет о мире, о взглядах, о суждениях людей, что также способствует формированию приемов психологической самозащиты, помогает позитивной социализации кадет. Общение со священнослужителями способствует мотивации к осознанному нравственному поведению, основанному на знании и уважении культурных и религиозных традиций многонационального народа России, а также к диалогу с представителями других культур и мировоззрений, к общению в полиэтнической и многоконфессиональной среде на основе взаимного уважения и диалога во имя общественного мира и согласия.

Особую роль в комплексе педагогических условий играют полевые лагеря и поисковые

экспедиции. Они призваны обеспечивать успешную адаптацию к новому образу жизни, поддержку в решении затруднений, возникающих в этой ситуации; обучение умениям и навыкам коммуникации, выживания и развития. В полевом лагере в процессе обучения через действие и проживание, опору на практико-ориентирующие ситуации, воспитание выносливости, целеустремленности, решительности создаются условия для возможности сохранения и усиления формируемых нравственных качеств, необходимых защитнику Отечества.

Таким образом, для формирования у кадет ценностного отношения к воинскому долгу необходим целый ряд педагогических условий. При педагогически правильной и целенаправленной организации деятельности с кадетским коллективом, в нем формируется определенный психологический климат, формирующий морально-психологическое состояние кадет, что позволяет решать эту одну из самых сложных задач в педагогике.

Литература:

1. Агапова, И.М. Патриотическое воспитание в школе / И.М. Агапова, М.В. Давыдова. – М., Айрис-пресс, 2002. – 224 с.

2. Адаменко, С.Ю. Воспитываем патриотов России / С.Ю. Адаменко // Народное образование – 2005. – № 4 – С. 23.

3. Андреев, В.И. Педагогика творческого саморазвития / В.И. Андреев. – М., Просвещение, 2006. – 143 с.

4. Гасанов, З.Т. Патриотическое воспитание граждан / З.Т. Гасанов. – 2005 – № 6 – С. 59.

5. Ефремова, Г.Д. Патриотическое воспитание школьников / Г.Д. Ефремова // Воспитание школьников – 2005. – № 8 – С. 17.

6. Жукова, Е.Ю. Проблемы подготовки и переподготовки кадров для кадетских образовательных учреждений в России / Е.Ю. Жукова // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. Научно-теоретический журнал. – Челябинск: ИЦ «Образование» 2010. – № 3(5). – С. 44.

7. Кобылянский, В. А. Национальная идея и воспитание патриотизма / В.А. Кобылянский // Педагогика. – М., 1998. – № 5 – С. 52.

УДК 371.31

**ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ: ВОЗМОЖНОСТИ И РЕСУРСЫ
В АСПЕКТЕ ВВЕДЕНИЯ ФЕДЕРАЛЬНЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Баранова Ю.Ю.

Аннотация. В статье актуализируется проблема индивидуализации обучения с учетом потребностей и возможностей обучающихся. Кроме того, описываются возможности эффективного управления процессом организации учебно-исследовательской и проектной деятельности обучающихся в условиях введения Федеральных государственных образовательных стандартов общего образования.

The problem of learning's individualization with the account of schoolchildren's needs and opportunities is in the article. Beside that the opportunities of effective process management on the pupil's project and research activities organization are described here.

Ключевые слова: индивидуализация, ФГОС общего образования, учебно-исследовательская деятельность обучающихся, индивидуальная образовательная программа, стратегия индивидуализации.

Individualization, project and research activities, individualized learning program, the strategy of individualization, Federal Educational States Standards.

Проблема индивидуализации обучения школьников на протяжении десятков лет остается актуальной в педагогической науке и практике. В условиях перехода системы общего образования на федеральные государственные образовательные стандарты (далее – ФГОС) эффективным механизмом обеспечения достижения каждым обучающимся планируемых результатов освоения основных образовательных программ становится индивидуализация обучения. В современной педагогической практике представлено множество подходов к пониманию этого понятия, но мало разработанным (а, на наш взгляд, самым главным) остается вопрос определения стратегий индивидуализации обучения, выделения показателей их эффективности. Федеральные государственные образовательные стандарты начального и основного

общего образования в форме государственных требований формулируют результаты овладения выпускниками системой универсальных учебных действий на базовом, повышенном и высоком уровнях, а также определяют комплекс условий, обеспечивающих их достижение. Перед образовательным учреждением в условиях введения ФГОС общего образования стоит задача определения стратегий индивидуализации. Разработку таких стратегий целесообразно осуществлять на основе изучения социального заказа, познавательных возможностей обучающихся, а также системного анализа ресурсного обеспечения.

Очень важно для стратегического управления процессами индивидуализации обучения определиться с содержанием этого понятия.

Индивидуализация обучения – это «организация учебного процесса, при которой выбор способов, приемов, темпа обучения учитывает индивидуальные различия учащихся, уровень развития их способностей к учению» [9, с.201] Индивидуализация, кроме того, предполагает учет в процессе обучения индивидуальных особенностей учащихся во всех его формах и методах, независимо от того, какие особенности и в какой мере учитываются [8, с. 86].

К особенностям учащихся, которые в первую очередь учитываются при индивидуализации учебной работы, относятся:

- обучаемость, как общие умственные способности, а также специальные способности;
- учебные умения;
- обученность, которая состоит, как из программных, так и внепрограммных знаний, умений и навыков;
- познавательные интересы (на фоне общей учебной мотивации).

Через индивидуализацию обучения возможна реализация следующих целей:

— формирование у учащихся универсальных учебных действий (далее – УУД) на уровне «выпускник получит возможность научиться»;

— расширение и углубление знаний учащихся, исходя из их интересов и специальных способностей;

— формирование и развитие логического мышления, креативности и умений учиться;

— создание предпосылок для развития интересов и специальных способностей ребенка;

— обеспечение учета познавательных интересов обучающихся и побуждение новых;

— повышение и поддержание учебной мотивации;

— воспитание личности в широком значении этого понятия.

Процессы индивидуализации обучения в современной системе образования определяются в соответствии с законом «Об образовании», Типовыми положениями об образовательных учреждениях по всем уровням управления. Так, на федеральном уровне обеспечивается регламентация форм обучения (с возможностью организации сети классов различной направленности, с возможностью особой организации образовательного процесса). Кроме того, нормативно-правовые аспекты проблемы индивидуализации обучения определены в Концепции профильного образования, Национальной образовательной инициативе «Наша новая школа», Федеральной целевой программе развития образования на период 2011-2015 годов. Требования к профессиональным компетентностям педагогических работников в части обеспечения индивидуализации обучения школьников определены в новом квалификационном справочнике и квалификационных характеристиках работников образовательных учреждений.

На региональном уровне регламентация процессов индивидуализации обучения включает процедуры установления нормативов подушевого финансирования затрат на обучение всех категорий обучающихся.

Муниципальный уровень предусматривает организацию методического сопровождения процессов индивидуализации обучения.

Институциональный уровень управления индивидуализацией обучения, с точки зрения обеспечения достижения обучающимися планируемых результатов освоения основных об-

разовательных программ, является самым важным. На уровне образовательного учреждения обеспечивается:

— выявление индивидуальных особенностей обучающихся, которые будут учитываться при организации образовательного процесса;

— формирование и удовлетворение социального заказа школе на индивидуальные образовательные потребности;

— разработка и реализация индивидуальных образовательных программ;

— разработка локальных актов по организации образовательного процесса с учетом необходимости реализации индивидуальных образовательных программ.

Среди форм индивидуализации обучения наиболее используемыми являются следующие:

1. Организация самостоятельной работы (задания варьируются в зависимости от индивидуальных особенностей обучающихся, а также путем группировки учащихся внутри класса по различным признакам).

2. Создание постоянных или временных относительно гомогенных групп по какому-либо предмету или его разделу, причем учащиеся, составляющие эти группы, по остальным предметам будут заниматься в своих обычных классах.

3. Развертывание спектра программ внеурочной деятельности обучающихся.

В условиях введения ФГОС общего образования образовательное учреждение может использовать различные механизмы индивидуализации обучения.

В содержании процесса обучения такими механизмами являются:

— отбор форм, методов и приемов обучения на основе системно-деятельностного подхода;

— двухуровневая система требований к планируемым результатам освоения основной образовательной программы.

Содержание образования, в свою очередь, также позволяет использовать в качестве механизмов индивидуализации обучения индивидуальные образовательные программы, отбор учебной литературы, разработку заданий для самостоятельной работы, организацию учебно-исследовательской и проектной деятельности школьников.

Организация процесса обучения в образовательном учреждении также способна в той или иной мере обеспечивать индивидуализацию обучения через механизмы формирования учебных планов в части, формируемой участниками образовательного процесса, формирования учебных групп в процессе урочной и внеурочной деятельности, составления гибких расписаний занятий, применения дистанционных образовательных технологий, регламентацию учебно-исследовательской деятельности.

С точки зрения механизмов реализации, индивидуализированное обучение рассматривается как стратегия обучения, среди которых можно выделить следующие:

- от минимальной модификации в групповом обучении до полностью независимого обучения;
- варьирование темпа учения, методов обучения, учебного материала, требуемого уровня успеваемости;
- использование индивидуализированного обучения по всем изучаемым предметам, по части предметов, в отдельных частях изучаемого материала или же отдельными учащимися.

Основной организационной формой обеспечения стратегий индивидуализации обучения на уровне образовательного учреждения является индивидуальная образовательная программа обучающегося (далее – ИОП).

В реальной школьной практике при составлении ИОП, определении их количества и со-

держания обычно учитываются индивидуальные особенности не каждого отдельного учащегося, а группы учащихся, обладающих примерно сходными особенностями. Кроме того, учитываются лишь известные особенности или их комплексы и именно такие, которые важны именно с точки зрения учения (например, общие умственные особенности). При разработке ИОП иногда происходит учет некоторых свойств или состояний лишь в том случае, если именно это важно для данного ученика (например, талантливость или ограниченные возможности здоровья). Индивидуализация в ходе реализации ИОП реализуется не во всем объеме учебной деятельности, а эпизодически или в каком-либо виде учебной работы и интегрирована с неиндивидуализированной работой.

Возможности отражения и реализации ИОП в условиях введения ФГОС начального и основного общего образования образовательному учреждению заключены в основной образовательной программе начального (основного) общего образования, как локальном акте, обеспечивающем выпускникам достижение планируемых результатов.

Каждый раздел основной образовательной программы начального (основного) общего образования может отражать отдельные аспекты реализации ИОП. Примерное содержательное отражение индивидуализации обучения в основных образовательных программах образовательного учреждения представлено в таблице 1.

Таблица 1

Примерное содержательное отражение индивидуализации обучения в разделах основных образовательных программ образовательного учреждения

Целевой раздел	
Пояснительная записка.	Описание стратегии индивидуализации образовательного процесса в зависимости от индивидуальных особенностей школьников.
Планируемые результаты освоения ООП.	Планирование динамики достижения учащимися образовательных результатов на уровнях: «обучающийся научится», «обучающийся получит возможность научиться».
Система оценивания планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального (основного) общего образования.	Разработка положения о портфеле достижений обучающихся, отражающего их индивидуальные достижения. Возможность включения во внутреннюю накопительную систему оценивания отдельных ин-

	дидуальных результатов обучающегося, результатов его учебно-исследовательской деятельности.
Содержательный раздел	
Программа формирования (развития) универсальных учебных действий.	Формирование типовых задач (заданий для самостоятельной работы), учитывающих индивидуальные особенности обучающихся, уровни усвоения универсальных учебных действий. Организация проектной и учебно-исследовательской деятельности. Формирование учебно-исследовательской культуры.
Программы по отдельным предметам, курсам, курсам внеурочной деятельности.	Программы по предметам в части, формируемой участниками образовательного процесса (20 % содержания программ в ООП начального образования, 30 % содержания программ в ООП основного образования).
Программа духовно-нравственного развития, воспитания обучающихся начальной школы. Программа формирования культуры здорового образа жизни, экологической культуры или Программа духовно-нравственного развития, воспитания и социализации обучающихся основной школы.	Формирование системы мероприятий по реализации программы, учитывающей индивидуальные особенности обучающихся, в том числе через внеурочную деятельность, систему дополнительного образования, воспитательную систему школы.
Организационный раздел	
Учебный план, план внеурочной деятельности.	Формирование части, формируемой участниками образовательного процесса, в зависимости от образовательных потребностей обучающихся и (или) родителей (социального заказа школе). Формирование плана внеурочной деятельности, учитывающего индивидуальные потребности и возможности обучающихся.
Система условий реализации основной образовательной программы начального (основного) общего образования.	Оценка и проектирование ресурсного обеспечения реализации индивидуальных образовательных программ обучающихся.

Разработка индивидуальных образовательных программ обучающихся как организационных механизмов реализации той или иной стратегии индивидуализации обучения в образовательном учреждении требует анализа ресурсного обеспечения. Характеристика ресурсного

обеспечения эффективного управления реализацией индивидуальных образовательных программ включает группу ресурсов финансово-экономических, кадровых, методических, информационных, организационно-управленческих (таблица 2).

Таблица 2

Характеристика ресурсного обеспечения эффективного управления реализацией индивидуальных образовательных программ

Показатели обеспеченности	Ожидаемый результат
Финансово-экономические ресурсы обеспечения ИОП	
Расчет фонда оплаты труда, определение возможностей его использования для финансирования ИОП. Расчет возможностей учебного плана для ИОП. Формирование штатного расписания с учетом потребностей в ИОП. Расчет возможностей оказания дополнительных (платных) образовательных услуг для реализации ИОП.	Оптимизация распределения ФОТ, учебного плана, штатного расписания с учетом потребности в ИОП.
Кадровые ресурсы обеспечения ИОП	
Определение потребности в педагогических, управленческих кадрах, реализующих ИОП. Организация повышения квалификации. Привлечение (по необходимости) специалистов извне.	Эффективное управление кадровыми ресурсами.
Методические ресурсы обеспечения ИОП	
Организация методической работы по освоению педагогами новых педагогических технологий обучения и оценивания, технологий учебного проектирования, организации учебно-исследовательской деятельности. Разработка мониторинга (диагностического и результативного) реализации ИОП. Разработка персонифицированных программ профессионального роста педагогов. Организация внутрифирменного повышения квалификации. Разработка методических материалов по разным аспектам введения ИОП.	Эффективное управление методической работой, обеспечение реализации ИОП квалифицированными кадрами.
Информационные ресурсы обеспечения ИОП	
Организация изучения социального заказа, уровня удовлетворенности качеством реализации ИОП. Организация информационного сопровождения, взаимодействия (внутреннего и внешнего).	Информационная открытость и доступность ОУ по вопросам ИОП, маркетинговая привлекательность ОУ.
Организационно-управленческие ресурсы обеспечения ИОП	
Формирование и (или) внесение изменений в локальную нормативную базу с учетом ИОП. Разработка структуры управления реализацией ИОП. Разработка регламентов контроля за реализацией ИОП. Осуществление мониторинга результативности освоения ИОП. Заключение договоров и организация взаимодействия с другими ОУ по вопросам реализации ИОП. Организация образовательного процесса с учетом ИОП.	Системность в управлении реализацией ИОП, обеспечение ее эффективности.

Наконец, при выборе образовательным учреждением стратегии индивидуализации обучения, при разработке на основе анализа ее ресурсного обеспечения, при реализации индивидуальных образовательных программ необходимо учитывать критерии эффективности управления реализацией индивидуальных образовательных программ в образовательном учреждении.

Среди критериев эффективности можно выделить: целевое назначение, системность,

концептуальность, нормативность, управляемость, воспроизводимость, отражение социального заказа, доступность для субъектов, унифицированность механизмов и структур управления, комплексность использования ресурсов, результативность освоения основной образовательной программы на уровне возможностей обучающихся, маркетинговая привлекательность образовательного учреждения. Содержание основных из них представлено в таблице 3.

Таблица 3

Критерии эффективности управления реализацией индивидуальных образовательных программ в образовательном учреждении

Критерий	Содержание
Целевое назначение	Соответствие ИОП Требованиям к результатам освоения основных образовательных программ ФГОС общего образования.
Системность	Включенность ИОП в содержание основных образовательных программ общего образования образовательного учреждения.
Концептуальность	Совпадение с миссией образовательного учреждения, с программой развития.
Нормативность	Отражение государственного заказа к образованию.
Управляемость	Наличие модели управления реализацией ИОП.

В целом, алгоритм разработки индивидуальных образовательных программ в условиях реализации ФГОС общего образования можно представить следующим образом:

1. Изучение индивидуальных особенностей обучающихся по основаниям их учета при индивидуализации обучения (диагностика).
2. Проведение исследований по выявлению образовательных потребностей обучающихся и (или) родителей (социальный заказ).
3. Выявление (формирование) групп обучающихся, имеющих сходные индивидуальные особенности и (или) образовательные потребности.
4. Выявление обучающихся, имеющих высокий интеллектуальный и творческий потенциал и (или) обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.
5. Анализ ресурсного обеспечения эффективного управления реализацией индивидуальных образовательных программ.

6. Выбор стратегии (стратегий) индивидуализации обучения.

7. Отражение индивидуальных образовательных программ в локальных актах образовательного учреждения, в том числе основных образовательных программ соответствующего уровня образования.

6. Оценка эффективности управления реализацией индивидуальных образовательных программ в образовательном учреждении.

Таким образом, введение Федеральных государственных образовательных стандартов общего образования перед образовательными учреждениями как никогда остро ставит проблему организации индивидуализации обучения с учетом потребностей и возможностей обучающихся. В то же время в самих новых стандартах заложены широкие возможности для удовлетворения в конкретной школе этих потребностей. Задачу эффективного управления процессами индивидуализации обучения образовательное учреждение способно решать

в рамках выбранной (разработанной) стратегии, основным организационным механизмом которой является индивидуальная образовательная программа.

Литература

1. Андреева, Н.Ю. Одаренный ребенок. Сопровождение, диагностика и развитие одаренных детей: учеб. Пособие / Н.Ю. Андреева; под ред. проф. Д.Ф. Ильясова; Челябин. ин-т перепод. и пов. квал. работ. образ. – Челябинск: изд-во «Образование», 2011. – 186 с.

2. Андреева, Н.Ю. Одаренность учащихся и ее развитие в условиях образовательного процесса / Н.Ю. Андреева // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. Научно-теоретический журнал. – Челябинск, 2011. – № 3(8). – с. 104-108.

3. Баскаков, А.М. Основные функции управления образовательным учреждением / А.М. Баскаков // Теория и практика педагогики и психологии профессионального и общего образования: Вестник ЧГАКИ. – Челябинск, 2008. – Вып. 29 (№ 2). – С. 6-14.

4. Готт, В.С. и др. Категории современной науки / В.С. Готт, Э.П. Семенюк, А.Д. Урсул. – М.: Наука, 1984. – 268 с.

5. Данилюк, А.Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. – М.: Просвещение, 2009. – 24 с.

6. Ильясов, Д.Ф. Теория управления образованием: учеб. пособие по спецкурсу для студ. пед. специальностей и руководителей образоват. учреждений (учебное пособие) / Д.Ф. Ильясов. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 344 с.

7. Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования: проект / Рос. акад. образования; под ред. А.М. Кондакова, А.А. Кузнецова. – М.: Просвещение, 2008. – 39 с.

8. Новиков, Д.А. Введение в теорию управления образовательными системами. – М.: Эгвес, 2009. – 156 с.

9. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Под ред. Е.С. Полат – М., 2000. – 184 с.

10. Педагогическая энциклопедия. т. 2. – М.: Академкнига, 2004. – 456 с.

11. Федеральный государственный образовательный стандарт в начальной школе: учебно-методическое пособие / Н.Е. Скрипова, Л.Н. Чипышева и др. – Челябинск: Цицеро, 2009. – 169 с.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

КОРОТАЕВА ЕВГЕНИЯ ВЛАДИСЛАВОВНА, д-р. пед. наук, профессор, зав. кафедрой педагогики и психологии детства Уральского государственного педагогического университета, г. Екатеринбург.

ШУМАКОВА КЛАРА САГИТОВНА, методист Ревдинского государственного педагогического колледжа, г. Ревда Свердловской обл.

КОСТЮКОВА АНАСТАСИЯ ПЕТРОВНА, канд. техн. наук, ст. преподаватель Уфимского государственного авиационного технического университета, г. Уфа.

КОСТЮКОВА ТАТЬЯНА ПЕТРОВНА, д-р. техн. наук, профессор, профессор Уфимского государственного авиационного технического университета, г. Уфа.

ПОЛЯКОВА СВЕТЛАНА ВИКТОРОВНА, ассистент Уфимского государственного авиационного технического университета, г. Уфа.

АНДРЕЕВА НАТАЛЬЯ ЮРЬЕВНА, преподаватель кафедры педагогики и психологии Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

ТРУСОВА НАТАЛЬЯ ВЛАДИМИРОВНА, преподаватель психолого-педагогических дисциплин Уральского государственного колледжа им. И.И. Ползунова, г. Челябинск.

ИЛЬИНА НИНА ФЕДОРОВНА, канд. пед. наук, доцент Красноярского краевого института повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, г. Красноярск.

АНГЕЛОВСКИЙ АЛЕКСЕЙ АНАТОЛЬЕВИЧ, канд. пед. наук, зам. директора лингвистического центра Южно-Уральского государственного университета, г. Челябинск.

СИМОНОВ ВАЛЕНТИН ПЕТРОВИЧ, д-р. пед. наук, профессор, профессор кафедры педагогики Московского государственного областного университета, г. Москва.

КОПТЕЛОВ АЛЕКСЕЙ ВИКТОРОВИЧ, канд. пед. наук, зав. кафедрой управления, экономики и права Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

МЕЛЬНИК ЕЛЕНА ВИКТОРОВНА, канд. псих. наук, доцент, доцент кафедры теоретической и прикладной психологии Челябинского государственного педагогического университета, г. Челябинск.

ВЕЗИРОВ ТИМУР ГАДЖИЕВИЧ, д-р. пед. наук, профессор Дагестанского государственного педагогического университета, г. Махачкала.

КИЛИНА ИРИНА АЛЕКСАНДРОВНА, канд. псих. наук, начальник центра профориентации и постинтернатного сопровождения Кузбасского регионального института развития профессионального образования, г. Кемерово.

АФОНЬКИНА ЮЛИЯ АЛЕКСАНДРОВНА, канд. псих. наук, доцент, профессор кафедры государственного и муниципального управления Мурманского областного института повышения квалификации работников образования и культуры, г. Мурманск.

ЯКОВЛЕВА ГАЛИНА ВЛАДИМИРОВНА, канд. пед. наук, доцент, зав. кафедрой специального (коррекционного) образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

СНИГИРЕВА ЕЛЕНА МИХАЙЛОВНА, ст. преподаватель кафедры педагогики и психологии Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

НИЖЕГОРОДОВА ЛИЛИЯ АЛЕКСАНДРОВНА, ст. преподаватель кафедры педагогики и психологии Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

ТИЩЕНКО ИРИНА ВЛАДИМИРОВНА, директор Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 1, г. Челябинск.

ЮГОВА ЛИЛИЯ МИХАЙЛОВНА, зам. директора по научно-методической работе Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 1, г. Челябинск.

ШИРОКОВА ИРИНА ЭДУАРДОВНА, ст. преподаватель кафедры информатики и ИКТ Иркутского института повышения квалификации работников образования, г. Иркутск.

КАЗАКОВА МАРИЯ АЛЕКСАНДРОВНА, зав. кафедрой методики обучения иностранным языкам Института развития образования Омской области, г. Омск.

ЖУКОВА ЕЛЕНА ЮРЬЕВНА, руководитель центра инновационных проектов Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

ГЛОТОВА ВЕРА МИХАЙЛОВНА, методист Центра инновационных проектов Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

ЖУРБА НАТАЛЬЯ НИГМАТУЛЛОВНА, старший преподаватель кафедры воспитания и дополнительного образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

БАРАНОВА ЮЛИЯ ЮРЬЕВНА, руководитель регионального центра научно-методического сопровождения введения ФГОС Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

KOROTAEVA EUGENIE VLADISLAVOVNA, Doctor of Pedagogical Science, Professor, the Head of the Department of Pedagogy and Psychology of Childhood of Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

SHUMAKOVA KLARA SAGITOVNA, Methodist of Revda State Pedagogical College, Revda, Ekaterinburg region.

KOSTYUKOVA ANASTASIA PETROVNA, Candidate of Technical Science, Sr. Lecturer of Ufa State Aviation Technical University, Ufa.

KOSTYUKOVA TATIANA PETROVNA, Doctor of Technical Sciences, Professor, Professor of Ufa State Aviation Technical University, Ufa.

POLYAKOVA SVETLANA VICTOROVNA, Assistant of Ufa State Aviation Technical University, Ufa.

ANDREEVA NATALIA YURIEVNA, Lecturer of Department of Pedagogy and Psychology of the Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, Chelyabinsk.

TRUSOVA NATALYA VLADIMIROVNA, Lecturer of Psychological and Pedagogical disciplines of Ural State College of I.I. Polzunov, Chelyabinsk.

ILYINA NINA FEDOROVNA, Candidate of Pedagogical Science, Docent of Krasnoyarsk Regional Institute of Training and Professional Retraining of Educators, Krasnoyarsk.

ANGELOVSKI ALEXEY ANATOLIEVICH, Doctor of Pedagogical Science, Deputy Director of Language Centre of South-Ural State University, Chelyabinsk.

VALENTIN PETROVICH SIMONOV, Doctor of Pedagogical Science, Professor, Professor of Department of Pedagogy of Moscow State Regional University, Moscow.

KOPTELOV ALEXEY VICTOROVICH, Candidate of Pedagogical Sciences, the Head of the Department of Management, Economics and Law of the Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, Chelyabinsk.

MELNIK ELENA VICTOROVNA, Candidate of Psychological Sciences, Docent, Docent of the Department of Theoretical and Applied Psychology of Chelyabinsk State Pedagogical University, Chelyabinsk.

VEZIROV TIMUR GADZHIEVICH, Doctor of Pedagogical Science, Professor of Dagestan State Pedagogical University, Makhachkala.

KILLINA IRINA ALEKSANDROVNA, Candidate of Psychological Sciences, the Head of Centre of Professional Determination and Post-internat of Kuzbass Regional Institute of Professional Education Development, Kemerovo.

AFONKINA JULIA ALEXANDROVNA, Candidate of Psychological Sciences, Docent, Professor of the Department of State and Public Administration of the Murmansk Regional Training Institute of Education and Culture, Murmansk.

YAKOVLEVA GALINA VLADIMIROVNA, Candidate of Pedagogical Sciences, the Head of the Department of Special (Correctional) Education of the Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of professional skill of Educators, Chelyabinsk.

SNIGIREVA ELENA MICKAILOVNA, Sr. Lecturer of the Department of Pedagogy and Psychology of the Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of professional skill of Educators, Chelyabinsk.

NIZHEGORODOVA LILYA ALEXANDROVNA, the Sr. Lecturer of the Department of Pedagogy and Psychology of the Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of professional skill of Educators, Chelyabinsk.

TISHENKO IRINA VLADIMIROVNA, the Director of Municipal Budget Educational Establishment School № 51, Chelyabinsk.

YUGOVA LILY MIHKAILOVNA, the Deputy Director in Scientific and Methodological work of Municipal Budget Educational Establishment School № 51, Chelyabinsk.

SHIROKOVA IRINA EDUARDOVNA, Sr. Lecturer in Computer Sciences and ICT of Irkutsk Institute of Retraining Professional Skill of Educators, Irkutsk.

KAZAKOVA MARIA ALEXANDROVNA, the Head of the Department of Foreign Language Teaching Methodology of the Institute of Education Development of the Omsk region, Omsk.

ZHUKOVA ELENA YURIEVNA, the Head of the Center of Innovative Projects of the Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of professional skill of Educators, Chelyabinsk.

GLOTOVA VERA MIKHAILOVNA, Methodist of the Center of Innovative Projects of the Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of professional skill of Educators, Chelyabinsk.

ZHURBA NATALIA NIGMATULLOVNA, Sr. Lecturer of the Department of Management, Economics and Law of the Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, Chelyabinsk.

BARANOVA JULY YURIEVNA, the Head of the Regional Centre of Methodical and Scientific Support of Federal State Educational Standards Introduction of the Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of professional skill of Educators, Chelyabinsk.

СОДЕРЖАНИЕ

Научные сообщения

Коротаева Е.В., Шумакова К.С. Возможности тьюторинга в процессе повышения квалификации педагогов	5
Костюкова А.П., Костюкова Т.П., Полякова С.В. Управление компетенциями взрослой личности в ходе переподготовки персонала.	11
Андреева Н.Ю., Трусова Н.В. Особенности обучения педагогов с учетом различных учебных стилей.	19
Ильина Н.Ф. Региональная система непрерывного педагогического образования: поиск инновационной концепции.	25
Ангеловский А.А. Профессионализм педагога как психолого-акмеологическая проблема.	32

Гипотезы, дискуссии, размышления

Симонов В.П. Модель, учебный план и программа повышения квалификации преподавателей вузов на ФПК МГОУ.	41
Коптелов А.В. Критерии результативности диссеминации инновационного педагогического опыта.	51
Везиров Т.Г. Электронные средства обучения в формировании мультимедиа компетентности учителей-предметников в системе повышения квалификации.	58
Килина И.А. Роль системы повышения квалификации в непрерывном образовании профессионально-педагогических работников.	64
Афонькина Ю.А. Повышение квалификации педагогов-психологов в современных условиях развития дошкольного образования.	71
Мельник Е.В. Коммуникативная компетентность как фактор совершенствования профессиональной деятельности педагога.	80
Яковлева Г.В. Современные подходы в работе со слушателями системы повышения квалификации.	85

Исследования молодых ученых

Снигирева Е.М., Нижегородова Л.А., Тищенко И.В., Югова Л.М. Развитие индивидуального стиля педагогической деятельности учителя в условиях инновационной образовательной среды школы.	89
Широкова И.Э. Сетевое взаимодействие педагогов Иркутской области в системе повышения квалификации в межкурсовой период.	94
Казакова М.А. Профессиональная переподготовка педагогов в системе дополнительного профессионального образования.	98
Жукова Е.Ю., Глотова В.М. Педагогические и психологические особенности организации дистанционного обучения детей-инвалидов в Челябинской области.	103

Современная школа

Журба Н.Н. Функции и роль классных руководителей по социально-педагогической поддержке одаренного ребенка.	110
Жукова Е.Ю. Педагогические условия формирования у кадет ценностного отношения к воинскому долгу.	116
Баранова Ю.Ю. Индивидуализация обучения: возможности и ресурсы в аспекте введения федеральных государственных образовательных стандартов общего образования.	123
Сведения об авторах	130

CONTENTS

Scientific reports

Korotaeva E.V., Shumakova K.S. Tutoring opportunities in the process of training teachers.	5
Kostyukova A.P., Kostyukova T.P., Polyakova S.V. Management competencies of adult personality in the training of personnel. . . .	11
Andreeva N.Y., Trusova N.V. Features of training teachers, taking into account different learning styles.	19
Плына N.F. Regional system of continuing teacher education: the search for innovative concepts.	25
Angelovski A.A. Teacher's professionalism as a psycho-acmeological problem.	32

Hypotheses, discussion, reflection

Simonov V.P. Model, the curriculum and the program of improvement of professional skill of teachers of high schools at the Moscow State Regional University (MSRY). . . .	41
Koptelov A.V. Criteria for the dissemination of innovative educational experience.	51
Vezirov T.G. E-learning tools in the formation of media competency of subject teachers in the system of improvement professional skill.	58
Kilina I.A. The role of training in vocational and continuing education of teachers.	64
Afonkina Y.A. Further training of educational psychologists in the present conditions of pre-school education.	71
Mel'nik E.V. Communicative competence as a factor in improving the professional skill of educator.	80
Yakovleva G.V. Modern approaches in work with students of continuing education.	85

Young researchers

Snigireva E.M., Nizhegorodova L.A., Tishchenko I.V., Yugova L.M. The development of individual style of the teacher activity in an innovative educational environment of the school.	89
Shirokova I.E. Networking of teachers of the Irkutsk region at the system of improvement of professional skill between courses.	94
Kasakova M.A. Retraining of teachers in the system of continuing professional education.	98
Zhukova E.J., Glotova V.M. Pedagogical and psychological characteristics of distance learning of disabled children in the Chelyabinsk region.	103

Modern school

Zhurba N.N. The functions and role of form-master in social and educational support of gifted children.	110
Zhukov E.J. Pedagogical conditions of formation of a Cadet valuable attitude to military duty.	116
Baranova Y.Y. Individualization of learning: opportunities and resources in the aspect of the introduction of the federal state educational standards for general education.	123
Information about the authors	132

**ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЕЙ, ПРИСЫЛАЕМЫХ ДЛЯ ПУБЛИКАЦИИ В
НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКОМ ЖУРНАЛЕ «НАУЧНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ СИСТЕМЫ
ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ КАДРОВ»**

Для ускорения работы с присылаемыми материалами редакция просит предъявлять ей готовые материалы в электронном виде (высланном на адрес редакции по электронной почте **ipk_journal@mail.ru**).

Электронный вариант статьи оформляется в текстовом редакторе Microsoft Office Word 1997-2003 для Windows и сохраняется в формате с разрешением *.doc (по умолчанию).

Требования к тексту статьи

1. Текст высылается отдельным файлом с названием по следующей структуре: **Фамилия ИО (статья) (город)**, например **Иванов ИИ (статья) (Южно-Сахалинск).doc**.

2. Параметры страницы: верхнее, нижнее, правое и левое поля по 3 см.

3. При наборе текста используется шрифт Times New Roman, размер шрифта – 14 пт, межстрочный интервал одинарный, выравнивание по ширине. Подчеркивание, курсив, полужирный курсив или полужирный шрифт и выделение слов прописными буквами в тексте исключается. Красная строка – 0,7 см.

4. Объем статьи – от 8 до 16 страниц.

5. Текст статьи должны предварять следующие сведения:

а) УДК;

б) название статьи;

в) фамилия, имя, отчество автора;

г) аннотация статьи (3-5 строк);

д) ключевые слова.

Сведения в пунктах б), в), г), д) следует привести также на английском языке.

6. Название статьи печатается прописными буквами, шрифт полужирный, выравнивание – по левому краю. Переносы в названии не допускаются.

7. Нумерация в списках осуществляется вручную.

8. Пример оформления таблиц:

Таблица 1

Уровни сформированности исследовательской позиции
будущих учителей в конце опытно-экспериментальной работы

Группы	Уровни сформированности исследовательской позиции		
	низкий	средний	высокий
Контрольные (44 чел. – 100 %)	5,91	50	34,1
Экспериментальные (46 чел. – 100 %)	2,2	3,7	80,44

9. Все формулы и другие математические выражения оформляются только в редакторе Microsoft Equation 3.0.

10. В конце каждой статьи приводится нумерованный список цитируемой и используемой литературы. Все работы, помещенные в список цитируемой и используемой литературы, должны быть отражены в тексте статьи. Ссылки на литературу в тексте статьи оформляются в квадратных скобках, помещаются после упоминания в тексте соответствующего произведения и содержат его номер, а при цитировании – и страницу.

Например:

Данная проблема рассмотрена в научных исследованиях А.И. Субетто [9, 10].

Ссылка при цитировании:

Как указывает В.А. Сластенин, «профессионализм учителя состоит в том, что педагог владеет искусством формировать у учащихся готовность к продуктивному решению задач в последующей системе средствами своего предмета за отведенное на учебный процесс время» [1; с. 48].

Более подробно с оформлением списка литературы Вы можете познакомиться на сайте www.ipk74.ru в разделе «Научно-теоретический журнал».

11. Рисунки помещаются в тексте и высылаются отдельными файлами в формате *.jpeg или *.bmp с именами согласно нумерации рисунков. Разрешение не менее 300 dpi.

Все линии и точки на рисунках должны быть четко выражены и при уменьшении не сливаться.

12. Каждая статья сопровождается заявкой, оформленной по следующему образцу:

1.	ФИО	
1.1.	ФИО (на англ.яз) *	
2.	Ученое звание	
2.1.	Ученое звание (на англ. яз)	
3.	Ученая степень	
3.1.	Ученая степень (на англ.яз)	
4.	Место работы	
4.1.	Место работы (на англ.яз)	
5.	Должность	
5.1.	Должность (на англ.яз)	
6.	Индекс, рабочий адрес, телефон	
7.	Почтовый адрес (с индексом), по которому будет выслан сборник (просьба указывать домашний адрес; если приводится адрес образовательного учреждения, укажите, пожалуйста, номер кабинета)	
8.	Мобильный телефон	
9.	Адрес электронной почты	

*Английский считается международным языком для научных публикаций, поэтому информация в отмеченных полях должна быть приведена на английском языке.

ПРИМЕРЫ ОФОРМЛЕНИЯ СПИСКА ЦИТИРУЕМОЙ И ИСПОЛЬЗУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ (РАЗЛИЧНЫХ ВИДОВ ИЗДАНИЙ)

Монография, книга (один или несколько авторов)

Афанасьев, В.Г. Человек в управлении обществом / В.Г. Афанасьев. – М.: Политиздат, 1977. – 382 с.

Колесников, Л.Ф. Эффективность образования / Л.Ф. Колесников, В.Н. Турченко, Л.Г. Борисова. – М.: Педагогика, 1991. – 269 с.

Ильин, В.В. Критерии научности знания: монография / В.В. Ильин. – М.: Высш. шк., 1989.

Учебное пособие, научно-методическое пособие, методические рекомендации и т.п.

Афонькина, Ю.А. Психология развития: крат. курс лекций: учеб. пособие для слуш. системы повыш. квалиф. работников образования / Ю.А. Афонькина. – Мурманск: Пазори, 2004. – 130 с.

Гребенюк, О.С. Введение в деятельность педагога-исследователя: науч.-метод. пособие / О.С. Гребенюк, Т.Б. Гребенюк. – Калининград: изд-во КГУ, 1998.

Формирование у учащихся основ знаний по физической культуре: метод. рекомендации / сост. Л.А. Коровина. – Кемерово: Кемер. обл. ин-т усовершенствования учителей, 1999. – 103 с.

Атлас мира: справочное пособие / ПКО «Картография» Роскартографии. – М.: Астрель: АСТ, 2001.

Статья из журнала или научного сборника

Краевский, В.В. Повышение квалификации педагогических кадров / В.В. Краевский // Педагогика. – 1992. – № 7–8. – С. 55–58.

Сагатовский, В.Н. Системная деятельность и ее философское осмысление / В.Н. Сагатовский // Системные исследования. Ежегодник. – М.: Наука, 1980. – С. 52–68.

Севрюкова, А.А. Использование эксплорентной стратегии для развития исследовательского потенциала учителя в системе дополнительного профессионального образования / А.А. Севрюкова // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. Научно-теоретический журнал. – Челябинск: ООО «Пронто», 2011. – № 1(6). – С. 68–71.

Диссертация или ее автореферат

Мочалова, Н.М. Эффективность процесса обучения школьников : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Н.М. Мочалова. – Казань, 1996. – 42 с.

Сидоркин, А. М. Развитие воспитательной системы школы как закономерный процесс: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / А.М. Сидоркин. – М., 1991. – 183 с.

Электронный ресурс

Приоритетный национальный проект «Образование» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ed.gov.ru/priorprojectedu> (дата обращения: 10.08.11 г.).

О концепции модернизации российского образования на период до 2010 года : приказ Министерства образования Российской Федерации от 11.02.2002 г. № 393 [Электронный ресурс] // Образование и наука. Нормативно-правовое регулирование образовательной деятельности в РФ. – М.: Информационные системы и технологии, государственная академия инноваций, 2006. – Режим доступа: <http://ed.informika.ru/min/pravo/276/> (дата обращения: 12.11.11 г.).

ПРИМЕР ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЬИ:

УДК 001

**ЛОГИКА РАЗВИТИЯ НАУЧНОГО ЗНАНИЯ
И ПОСТРОЕНИЕ НАУЧНОЙ ТЕОРИИ**

Ильясов Д.Ф.

***Аннотация.** В статье научная теория рассматривается как результат познания окружающей действительности и инструмент в получении научного знания. Освещаются предпосылки, положенные в основу построения научной теории.*

Scientific theory is considered as a result of knowledge of reality and an instrument of obtaining scientific knowledge. The article highlights assumptions underlying the construction of a scientific theory.

***Ключевые слова:** научная теория, классификация теорий, дедуктивные и индуктивные теории, научная теория как логическая система, структура и функции научной теории, источники развития научных теорий.*

Scientific theory, classification of theories, deductive and inductive theories, scientific theory as a logical system, structure and function of scientific theory, sources of scientific theories.

Человек, обладая разумом, способен отвлекаться от конкретного созерцания реальной действительности. В основе отвлечения, как известно, лежит абстракция, общеизвестное толкование которой сводится к мысленному отвлечению от тех или иных сторон, свойств или связей предмета. В абстрактных суждениях человека появляются выводы, которые несут новые для него знания. Эти выводы имеют место в какой-то области реальной действительности.....

Литература

1. Баженов, Л.Б. Строение и функции естественнонаучной теории / Л.Б. Баженов. – М.: Наука, 1978.
2. Бурбаки, Н. Элементы математики / Н. Бурбаки; пер. с фр. – М.: изд-во иностр. лит., 1963.
3. Бочвар, Д.А. К вопросу о парадоксах математической логики и теории множеств: математический сборник / Д.А. Бочвар. – М., 1944. – Т. 15(47). Вып. 3.

**НАУЧНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ СИСТЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ
КВАЛИФИКАЦИИ КАДРОВ**

Научно-теоретический журнал № 1(10)2012

Ответственный за выпуск Д.Ф. Ильясов, А.М. Обжорин

Технический редактор А.М. Обжорин

Дизайн обложки П.В. Федоров

Сдано в набор 26.05.2012. Подписано в печать 14.06.2012.

Формат 60×84 1/8. Бумага офсетная. Гарнитура Times.

Усл. печ. л. 8,81. Тираж 150 экз. Заказ № 989.

ООО «Фотохудожник»

454111, г. Челябинск, ул. Свободы, 155/1