



НАУЧНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ СИСТЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ КАДРОВ

научно-теоретический журнал

3(12)2012





НАУЧНОЕ
ОБЕСПЕЧЕНИЕ
СИСТЕМЫ
ПОВЫШЕНИЯ
КВАЛИФИКАЦИИ
КАДРОВ

**Научно-теоретический журнал
3(12)/2012**



SCIENTIFIC
SUPPORT
OF A SYSTEM
OF ADVANCED
TRAINING

**Scientific and theoretical journal
3(12)/2012**

СОДЕРЖАНИЕ

Научные сообщения

- Дочкин С. А.** Система повышения квалификации педагогов как основа модернизации педагогического образования и инновационного развития регионов.....5
- Симонов В. П.** О компетентности и объективности при тестировании знаний слушателей факультета повышения квалификации 13
- Бойченко Г. Н., Кундозерова Л. И.** Образование как ценность личности, семьи и социума.....20
- Вялых Н. А.** Проблемы формирования профессиональной культуры преподавателя социологии.....26

Гипотезы, дискуссии, размышления

- Макарова Н. С.** Структура и содержание учебной дисциплины «дидактика высшей школы» в программах повышения квалификации 33
- Шафоростова Е. Н., Ковтун Н. И., Михайлюк Е. А.** Комплексный характер инноваций в системе дополнительного профессионального образования.....41
- Лебедева М. Б., Семенова Т. В.** Образовательные кейсы как основа для реализации дистанционных образовательных технологий в системе повышения квалификации педагогов.....47
- Чемоданова Г. И.** Подготовка резерва руководящих кадров для общеобразовательных школ.....54
- Щербаков В. А., Вольхин С. Н.** Повышение квалификации руководителей образовательных учреждений в УМЦ ГОЧС Тульской области.....59

Исследования молодых ученых

- Ибрагимова Л. В.** Направленность коллективной поисковой деятельности на развитие методического мышления учителя.....64
- Постригач Н. О.** Проблемы повышения квалификации педагогических кадров в Италии в 21 столетии: уроки для Украины.....72
- Алова Н. Н., Романова К. Е.** Пути формирования педагогической культуры преподавателя профессионального лицея.....80

Современная школа

- Якубовская Т. В.** Структура и содержание инновационной программы стажировки учителей истории и обществознания по работе с одаренными детьми.....85
- Ершова А. А., Воробьев Г. А., Фомина Т. П.** Методические аспекты программы повышения квалификации учителей математики...92
- Власенко С. В.** Методика диагностики готовности руководителя общеобразовательного учреждения к организации личностно-ориентированного обучения школьников.....98
- Сведения об авторах**.....106
- Правила оформления статей для публикации в научно-теоретическом журнале «Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров»**.....110

Главный редактор

В. Н. Кеспигов, д-р пед. наук,
Заслуженный учитель РФ

Зам. главного редактора

Д. Ф. Ильясов, д-р пед. наук,
профессор, член-корр. РАЕ

Редакционная коллегия:

Н. Ю. Андреева, к. психол. наук
С. И. Беленцов, д-р пед. наук
С. А. Дочкин, д-р пед. наук
Л. В. Занина, д-р пед. наук
Г. М. Казакова, д-р культурологии
А. В. Кисляков, к. пед. наук
Н. А. Криволапова, д-р пед. наук
В. М. Кузнецов, к. ист. наук
В. Н. Максимова, д-р пед. наук
Н. Г. Маркова, д-р пед. наук
Н. Г. Милованова, д-р пед. наук
И. М. Никитина, к. пед. наук
А. Г. Обоскалов, к. пед. наук,
Отличник народного просвещения РФ
И. В. Резанович, д-р пед. наук, профессор
Л. Я. Рубина, д-р филос. наук
Н. В. Самсонова, д-р пед. наук
М. И. Солодкова,
Отличник народного просвещения РФ
А. А. Тараданов, д-р социол. наук
А. В. Щербаков, к. пед. наук
Г. В. Яковлева, к. пед. наук
Н. У. Ярычев, д-р пед. наук

Редакционно-издательская группа:

А. М. Обжорин
Н. А. Лазариди
П. В. Федоров

Адрес редакции:

454091, г. Челябинск, ул. Красноармейская, 88
ГБОУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования».
<http://www.ipk74.ru>,
e-mail: ipk_journal@mail.ru

Свидетельство о регистрации
ПИ № ФС 77-38201 от 26.09.09

Подписано в печать 07.09.2012. формат 60×80 1/8.
Усл. печ. л. 16,28. Тираж 150 экз. Заказ 0000

ООО «Фотохудожник».
454111, г. Челябинск,
ул. Свободы, 155/1

**CHELYABINSK INSTITUTE
OF RETRAINING AND IMPROVEMENT
OF PROFESSIONAL SKILL OF EDUCATORS
SCIENTIFIC SUPPORT
OF A SYSTEM OF ADVANCED TRAINING**
Scientific and theoretical journal
Published since 2009
Publication frequency is 4 issues per year

№ 3 (12) 2012

CONTENTS

Scientific reports

- Dochkin S. A.** The System of Teachers' Training as the Basis of Pedagogical Education Modernization and Innovative Development of Regions.....5
Simonov V. P. About Competence and Objectivity in the Process of Testing Knowledge of Students of Improvement Professional Skill Faculty.....13
Boychenko G. N., Kundozero L. I. Education as a value of Individual, Family and Society.....20
Vyalikh N. A. The Problems of Constructing a Professional Culture of Lecturer in Sociology.....26

Hypotheses, discussion, reflection

- Makarova N. S.** The Structure and the Content of Educational Subject "High School Didactic" in Programs of Professional Training.....33
Shafrostova E. N., Kovtun N. I., Michayluk E. A. The Complex Nature of Innovation in the System of Additional Professional Education.....41
Lebedeva M. B., Semenova T. V. Educational Cases as the Basis for the Implementation of Distance Learning Technologies in the Training of Teachers.....47
Chemodanova G. I. Training Leadership Reserve For Schools.....54
Shcherbakov V. A., Volkhin S. N. Training school directors at the Tula region training center for civil defense and emergency.....59

Young researchers

- Ibragimova L. V.** Orientation of Collective Research Activity to Teachers' Methodological Thinking Development.....64
Postrygach N. O. Problems of Educators Training in Italy in XXI Century: Lessons for Ukraine.....72
Alova N. N., Romanova K. E. The Ways of Forming Pedagogical Culture of Professional Lyceum Lecturer.....80

Modern school

- Yakubovskaya T. V.** The Structure and the Content of Innovative Program of Training History and Social Studies Teachers for Talented Children Teaching.....85
Ershova A. A., Vorobyev G. A., Fomina T. P. Methodological Aspects of the Program of Mathematics Teachers' Training.....92
Vlasenko S. V. Methodic of Diagnostics of the Readiness of School Management to Organize Person-oriented Education.....98
Information about the authors.....108
Requirements to Text Format for Publication in the Scientific and Theoretical Journal "Scientific Support of a System of Advanced Training"...110

Chief editor

V.N. Kespikov, Doctor of Pedagogy,
Honored teacher of Russia

Deputy chief editor:

D.F. Ilyasov, Doctor of Pedagogy, Professor,
Corresponding member
of Russian Academy of Natural Science

Editorial board:

Andreeva N. Y., Candidate of Psychology
Belentsov S. I., Doctor of Pedagogy
Dochkin S. A., Doctor of Pedagogy
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
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

Editorial and Publishing group:

Obzhorin A.M.
Lazaridi N.A.
Fedorov P.V.

Editorial:

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

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

Научные сообщения

УДК 378.091.398

СИСТЕМА ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ КАК ОСНОВА МОДЕРНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ РЕГИОНОВ

С. А. Дочкин

Аннотация. В статье рассматривается вариант программно-целевого решения задачи модернизации педагогического образования как необходимое условие инновационного развития экономика региона.

Целью комплексной программы модернизации системы педагогического образования Кемеровской области было определено создание комплекса условий для обеспечения высокого качества подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров в соответствии с требованиями федеральных государственных стандартов и потребностями образовательных учреждений региона.

Представлены подходы для решения основных задач, а также комплекс мероприятий для решения данных задач, в частности, оптимизация структуры и совершенствование управления региональной системой педагогического образования, совершенствование содержания и форм практической подготовки педагогов в соответствии с требованиями ФГОС общего и педагогического образования, модернизация региональной системы повышения квалификации и переподготовки учителей, создание стимулов для повышения престижа учителей, обеспечения постоянного роста уровня их квалификации и совершенствование управления качеством педагогического образования.

The paper concerns a variant of target and program solution for the tasks of pedagogical education modernization as an obligatory condition for regional economy development. The purpose of the program of Kemerovo region pedagogical education modernization is creation of the complex of conditions providing high quality of preparing, training and retraining educators in accordance

with requirements of federal state standards and demands of regional educational institutions.

The author presents approaches and complex of activities to solve major tasks. The activities are structure optimization and improvement of regional system of pedagogical education' management, improvement of content and forms of teachers' practical training in accordance with requirements of federal state educational standards for common and pedagogical education, modernization of regional system of training and retraining educators, creation of stimulus to higher teachers' prestige, providing constant development of their qualification level and improvement of quality management of pedagogical education.

Ключевые слова: инновационное развитие, модернизация, педагогические кадры, педагогическое образование, повышение квалификации педагогов, программа.

Innovation development, modernization, pedagogical personnel, pedagogical education, teachers' skills improvement, program.

Основываясь на серьезных достижениях и успехах практически во всех сферах деятельности, наша страна ставит перед собой еще более амбициозные, но достижимые цели долгосрочного развития, заключающиеся в обеспечении высокого уровня благосостояния населения и закреплении геополитической роли страны как одного из лидеров, определяющих мировую политическую повестку дня. При этом все чаще отмечается, что единственным возможным способом достижения этих целей является переход экономики и общества на инновационную, социально ориентированную модель развития.

Принятая в декабре 2011 г. Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 г., разработанная на основе положений Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 г. в соответствии с Федеральным законом «О науке и государственной научно-технической политике», более конкретно определила цели, приоритеты и инструменты государственной инновационной политики [2]. Эта Стратегия задала долгосрочные ориентиры развития субъектам инновационной деятельности, а также ориентиры финансирования сектора фундаментальной и прикладной науки и поддержки коммерциализации [4].

Показательно, что одной из основных задач Стратегии является развитие кадрового потенциала в сфере науки, образования, технологий и инноваций. Решение данной задачи включает в себя в первую очередь «...создание эффективных материальных и моральных стимулов для притока наиболее квалифицированных специалистов... творческой молодежи в сектора экономики, определяющие ее инновационное развитие, а также в обеспечивающие это развитие образование и науку... адаптацию системы образования с целью формирования у населения с детства необходимых для инновационного общества и инновационной экономики знаний, компетенций, навыков и моделей поведения, а также формирование системы непрерывного образования» [4].

В рамках Стратегии одной из основных задач инновационного развития страны признается создание условий для формирования у граждан способности и готовности к непрерывному образованию, постоянному совершенствованию, переобучению и самообучению, профессиональной мобильности, стремлению к новому. Формирование таких компетенций предполагает адаптацию для этих целей не просто отдельных направлений социально-экономической политики (в первую очередь, политики в сфере образования), но и общественной среды в целом, создание условий для свободы творчества и самовыражения. В свою очередь отмечается, что система образования на всех этапах в части содержания и в части методов и технологий обучения (преподавания) должна быть ориентирована на формирование и развитие навыков и компетенций, необходимых для инновационной деятельности [4].

Однако система образования не способна выполнить данные задачи, если сама, в первую очередь, не будет соответствовать требованиям по инновационной деятельности, если не будет педагогов, способных организовать данную деятельность. В связи с этим одной из первоочередных задач для системы образования следует считать достижение нового современного качества педагогического образования, обеспечивающего гарантию компетентности педагогов, осуществляющих воспитание, обучение и развитие подрастающего поколения, ответственного за будущее России, ее место и роль в мировом сообществе.

Педагогическое образование как составная часть системы образования выполняет важнейшую задачу кадрового обеспечения систем дошкольного, общего и дополнительного образования детей, специального образования, а также начального профессионального и среднего профессионального образования (ПО). Ведь именно педагог общеобразовательной школы закладывает основы формирования ключевых компетенций и личностных качеств будущих специалистов. В то же время реализуемая в стране и регионах новая образовательная политика, обновление образования в связи с реализацией проекта «Наша новая школа», внедрение федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) нового поколения, реализация положений Болонского процесса требуют проведения серьезной модернизации системы педагогического образования как на федеральном, так и на региональном уровнях [3].

Необходимость проведения системной модернизации педагогического образования определяется необходимостью разрешения ряда проблем, препятствующих позитивным изменениям в системе педагогического образования, к которым следует отнести:

- отсутствие полноценной концепции непрерывного педагогического образования, нормативно-правовой базы и экономических механизмов ее реализации, обоснованного прогноза потребности в подготовке, переподготовке и повышении квалификации педагогических кадров;
- слабость материально-технической базы многих образовательных учреждений, осуществляющих подготовку педагогов, недостаточный уровень поддержки и стимулирования фундаментальных и прикладных исследований,

развития научных школ и научных направлений в системе педагогического образования;

– наличие противоречий между содержанием педагогического образования, социальным положением и статусом педагогического работника (особенно молодого) и требованиями, предъявляемыми обществом и государством к личности и уровню профессиональной компетентности педагога;

– низкая эффективность системы повышения квалификации педагогических кадров, ее региональная разобщенность, отсутствие гибких траекторий обучения и индивидуальных программ.

При этом следует подчеркнуть, что перспективы развития педагогического образования неоднократно рассматривались Министерством образования и науки РФ. В 2001 г. была принята «Программа развития системы непрерывного педагогического образования в России на 2001–2010 гг.» (приказ № 1818 от 24.04.2001), в 2003 г. – «Программа модернизации педагогического образования» (приказ № 1313, от 01.04.2003 г.). К сожалению, реализация этих программ (возможно, в силу их узковедомственного характера, недостаточного инвестирования) не обеспечила переход системы педагогического образования в качественно новое состояние.

В очередной раз данный вопрос был рассмотрен и сформулирован Президентом РФ как задача на заседании Комиссии по реализации приоритетных национальных проектов и демографической политике 31 августа 2011 г. По итогам данного заседания был определен ряд поручений правительству, среди которых: необходимость разработки единых критериев государственной аккредитации программ, обеспечение учета достижений ученика за весь период обучения, создание условий для стажировок педагогов, формирование кадрового резерва руководителей образовательной сферы во всех регионах, а самое главное – создание условий для получения всеми детьми качественного образования. Президент РФ отметил: «...считаю правильным привлекать к преподаванию в старших классах аспирантов, молодых специалистов для участия в профильной подготовке учеников по соответствующим специальностям. ...Современным требованиям должна отвечать и система педагогического образования... Необходимо привлечь самых квалифи-

цированных специалистов для модернизации сети педагогических университетов. Учителя должны иметь возможность повышать свою квалификацию по новым, в том числе так называемым индивидуальным моделям, а также стажироваться в ведущих российских и иностранных центрах» [5].

Поставленные задачи актуализировали необходимость обеспечения соответствия системы педагогического образования требованиям современной школы, целенаправленной подготовки и переподготовки педагогических кадров и менеджеров образования, способных обеспечить достижение нового качества общего образования в условиях его модернизации. По итогам заседания Комиссии при Президенте РФ по реализации приоритетных национальных проектов и демографической политике, Правительству РФ было поручено представить до 01 декабря 2011 г. новую программу модернизации системы педагогического образования на 2012–2013 гг.

В соответствии с этим коллективом ГОУ «Кузбасский региональный институт развития профессионального образования» (КРИПО) была проведена работа по анализу ситуации и разработке программных мероприятий, направленных на решение определенных проблем. Выбор варианта программно-целевого решения существующих проблем обусловлен тем, что такой подход в настоящее время является наиболее распространенным управленческим механизмом, отличающимся максимальной доступностью и простотой, достаточной универсальностью и адаптивностью. Основной идеей являлось положение о том, что управление системой образования в условиях децентрализации должно быть программно-целевым, что позволяет увязывать воедино цели с ресурсами, подходить к перспективному планированию как к разработке целостной системы действий всех управленческих структур и местного сообщества [1].

В результате анализа было определено, что региону требуется комплексная целевая программа непрерывного педагогического образования, охватывающая не только систему основного педагогического образования, но и систему дополнительного профессионального педагогического образования (повышения квалификации и переподготовки работников образования), а также систему социально-экономической поддержки педагогических кадров. В работе

исследователей были использованы предварительные результаты и наработки учреждений среднего и высшего профессионального образования, осуществляющих подготовку педагогов, опыт института в области дополнительного профессионального образования, опыт других учреждений системы повышения квалификации и переподготовки Кемеровской области и страны.

В ходе исследования был подготовлен информационно-аналитический обзор отечественных и зарубежных подходов к модернизации педагогического образования; проведен анализ состояния системы педагогического образования в Кемеровской области; определены основные концептуальные направления модернизации системы педагогического образования Кемеровской области на 2012–2013 гг.; разработан комплекс программных мероприятий, обеспечивающих оптимизацию сети учреждений профессионального и дополнительного профессионального образования, повышение качества и непрерывность образования педагогических работников образовательных учреждений; разработан проект Программы модернизации педагогического образования Кемеровской области.

Целью комплексной программы модернизации системы педагогического образования Кемеровской области было определено создание комплекса условий для обеспечения высокого качества подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров в соответствии с требованиями федеральных государственных стандартов и потребностями образовательных учреждений региона. В качестве основы для достижения данной цели определены: системная оптимизация региональной сети учреждений педагогического образования; развитие системы непрерывного многоуровневого педагогического образования на основе консолидации административных, профессиональных и общественных ресурсов общеобразовательных учреждений, высших и средних профессиональных педагогических учебных заведений, учреждений дополнительного профессионального образования педагогических кадров; обновление содержания и структуры педагогического образования на основе традиций и опыта подготовки педагогических кадров в Кемеровской области; обновление содержания повышения квалификации педагогических работников и руководителей сис-

темы образования; совершенствование управления качеством педагогического образования; создание стимулов для повышения престижа учителя в обществе и обеспечения постоянного роста уровня его квалификации [1].

Ведущими принципами, заложенными в основу модернизации системы педагогического образования, были выделены: непрерывный характер педагогического образования; обеспечение единства профессионального обучения и воспитания; учет интересов личности, общества и государства; интеграция образовательных структур и программ, обеспечивающая преемственность педагогического образования – от среднего педагогического образования до последиplomного образования (аспирантура, дополнительное профессиональное образование); индивидуализация педагогического образования, предусматривающая его личностную ориентированность; деятельностно-компетентный подход в организации и содержании педагогического образования, обеспечивающий формирование общих и профессиональных компетенций педагогов в соответствии с ФГОС (рис. 1).

Разработанная программа была нацелена на решение комплекса задач, связанных с созданием основных условий реализации ее ведущей цели:

- адресное, качественное и своевременное удовлетворение потребностей региона в педагогических кадрах с учетом его социальных, экономических, культурных и иных условий;
- обеспечение инновационного характера педагогического образования за счет обновления содержания и технологий образования, обеспечивающих баланс фундаментальности и компетентностного подхода, развития вариативности образовательных программ, совершенствования форм практической подготовки;
- формирование механизмов оценки качества и востребованности образовательных услуг с участием потребителей за счет создания прозрачной, открытой системы информирования об образовательных услугах, обеспечивающей полноту, доступность, своевременное обновление, достоверность информации;
- создание прозрачной, объективной системы оценки учебных и внеучебных достижений студентов, и самих преподавателей;
- совершенствование механизмов участия потребителей образовательных услуг, работо-

дателей в контроле и оценке качества педагогического образования;

– создание современной системы непрерывного образования, подготовки и переподготовки педагогических кадров.

занной системы будет не только повышение качества программ переподготовки и повышения квалификации, которые должны быть выведены на уровень передовых международных стандартов, но и создание механизмов, позво-

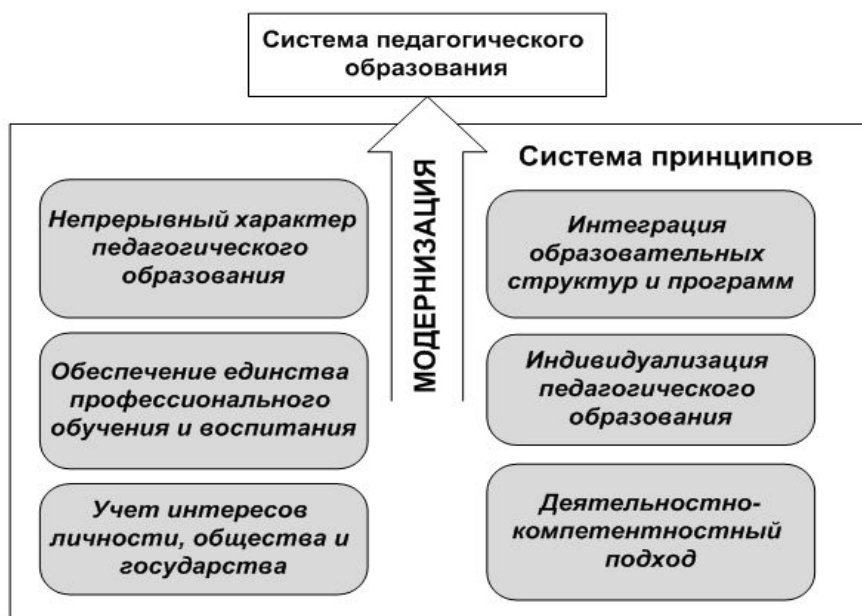


Рис. 1. Принципы модернизации системы педагогического образования

В результате исследования определен комплекс программных мероприятий, необходимых для решения данных задач, сгруппированных по нескольким направлениям:

– оптимизация структуры и совершенствование управления региональной системой педагогического образования;

– совершенствование содержания и форм практической подготовки педагогов в соответствии с требованиями ФГОС общего и педагогического образования;

– модернизация региональной системы повышения квалификации и переподготовки учителей;

– создание стимулов для повышения престижа учителей и обеспечения постоянного роста уровня их квалификации;

– совершенствование управления качеством педагогического образования.

Одной из важнейших задач становится реформирование системы переподготовки и повышения квалификации педагогических и управленческих кадров учреждений образования. Ключевым условием эффективности ука-

ляющих стимулировать и педагогов, и руководителей к постоянному повышению своей квалификации. Возрастающая значимость непрерывного образования, обучения в течение всей жизни, обновление квалификаций и компетентностей, предполагают создание системы профессиональной поддержки работающих педагогов. Это, в первую очередь, должно выражаться в большей практической ориентации системы повышения квалификации педагогов, в создании стимулов для их постоянного профессионального роста. Современные педагоги должны быть готовы постоянно повышать квалификацию и переучиваться, осваивать новые образовательные технологии, а система повышения квалификации должна быть готова к обеспечению данных процессов, предоставляя современные и востребованные образовательные услуги.

Для этого требуется создание системы мотивации самих учреждений образования к реализации программ обучения и стажировок педагогов не только в региональных учреждениях ДПО, но и на базе лучших российских

и зарубежных образовательных организаций, отраслевых центров повышения квалификации персонала, центров сертификации персонала. При этом деятельность учреждений повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагогов не должна ограничиваться одной целевой аудиторией. В рамках развития системы дополнительного профессионального образования на региональном и местном уровнях требуется поддержка образовательных программ обучения взрослых, и не только в области педагогики и психологии, но и их подготовка по смежным специальностям, а также экономике, праву, иностранным языкам, компьютерным технологиям, инжинирингу и другим современным областям знания в рамках совершенствования системы переподготовки населения, а также в рамках реализации образовательных программ для пожилых людей. Это позволит более эффективно использовать существующий потенциал и диверсифицировать перечень образовательных услуг учреждения ДПО, но в свою очередь в целях развития дополнительного образования – потребует реализации образовательных программ подготовки и повышения квалификации преподавателей системы образования взрослых.

В этих целях уже сейчас требуется переходить к обязательному повышению квалификации педагогов не менее одного раза в три года, а по некоторым направлениям и еще чаще, тем самым требуется отходить от формального «календарно-обязательного минимума повышения квалификации» к повышению квалификации при возникновении необходимости, под реально возникающие задачи. Только в этом случае система образования будет способна до 2020 г. обеспечить ежегодное повышение квалификации не менее чем 15–20% работающих граждан [4].

Особое внимание следует уделить стажировкам уже работающих педагогов, которые должны проводиться на базе образовательных учреждений, реализующих инновационные программы и имеющих положительные признанные результаты. Такое «обучение действием» должно войти в традицию при повышении квалификации и профессиональной переподготовке педагогов. В ходе модернизации педагогического образования необходимо обеспечить построение образовательных программ переподготовки и повышения квалификации учите-

лей по модульному принципу, возможность их гибкого изменения в зависимости от интересов педагогов, обусловленных образовательными потребностями учащихся, в том числе используя современные ИКТ.

Для достижения поставленных задач в рамках программы были предложены организация и проведение курсов повышения квалификации и переподготовки педагогов в соответствии с новыми требованиями к профессиональным компетенциям педагогов, в том числе в ведущих вузах страны и за рубежом; проведение исследований, отбора, отработки и адаптации моделей организации повышения квалификации учителей, преподавателей учреждений профессионального образования; организация и проведение курсов повышения квалификации и переподготовки педагогов общеобразовательных учреждений в соответствии с требованиями к «новому учителю»; организация и проведение повышения квалификации учителей в области внедрения и применения средств ИКТ и ЭОР, в области внедрения и применения программных средств и информационных систем на основе свободного программного обеспечения; организация периодических стажировок педагогических работников учреждений педагогического образования в зарубежных учреждениях образования и в ведущих образовательных центрах страны. Приступили к разработке и реализации системы целевой контрактной подготовки (переподготовки, повышения квалификации) преподавателей педагогических учебных заведений в ведущих вузах России и за рубежом; внедрению накопительной системы повышения квалификации в учреждениях, осуществляющих повышение квалификации и профессиональную переподготовку педагогов; к переходу на кредитно-модульный принцип построения программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагогов. В регионе создается банк модульных образовательных программ ПК и переподготовки, предлагаемых педагогам для освоения различными образовательными организациями; система внешней независимой сертификации получаемых в результате повышения квалификации и профессиональной переподготовки профессиональных квалификаций по направлениям подготовки и специальностям педагогического профиля.

К наиболее значимым результатам от реализации запланированных мероприятий отнесены:

– создание современной системы непрерывного образования, подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров, обеспечивающей подготовку квалифицированных, компетентных, конкурентоспособных на рынке труда специалистов сферы образования в соответствии с потребностями образовательных учреждений региона;

– обеспечение инновационного характера педагогического образования за счет обновления содержания и технологий образования, обеспечивающих баланс фундаментальности и компетентностного подхода, развитие вариативности образовательных программ, обновление структур колледжа и механизмов его финансирования;

– укрепление имиджа педагогических учебных заведений, повышение их инвестиционной привлекательности и качества работы.

– формирование механизмов оценки качества и востребованности образовательных услуг с участием потребителей за счет создания прозрачной, открытой системы информирования потребителей об образовательных услугах, обеспечивающей полноту, доступность, своевременное обновление, достоверность информации;

– совершенствование механизмов участия потребителей образовательных услуг, работодателей в контроле и оценке качества педагогического образования;

– развитие системы социального партнерства образовательных учреждений, осуществляющих подготовку педагогов за счет расширения круга заинтересованных в сотрудничестве государственных и частных учреждений, организация их сетевого взаимодействия;

– создание правовых условий и разработка механизмов управления для эффективного функционирования и развития образовательной системы педагогического образования на качественно новом уровне;

– активизация научно-исследовательской деятельности преподавателей педагогических вузов и колледжей (увеличение количества преподавателей, ведущих исследования по проблемам профессионального образования и

учреждений СПО, имеющих статус экспериментальной площадки);

– организация образовательного маркетинга, ориентирующего образовательный процесс на обучение по педагогическим специальностям, которые соответствуют потребностям современной экономики и обеспечивают конкурентоспособность педагогического работника на рынке труда.

Таким образом, разработанная Программа, как вариант программно-целевого решения социально значимой задачи, ориентирована на повышение социального статуса и престижа труда учителя, конкурентоспособности учреждений профессионального педагогического образования, обновление содержания и структуры педагогического образования на основе традиций и опыта подготовки педагогических кадров в России и регионе, обеспечение единства профессионального обучения и воспитания, учет интересов личности, общества и государства. Кроме всего прочего, разработанная программа модернизации системы педагогического образования может являться основой для разработки программ развития педагогических учебных заведений, функционирующих в области.

Таким образом, был предложен вариант программно-целевого подхода к решению социально-экономических задач в целях обеспечения инновационного развития региона – модернизация педагогического образования региона на основе среднесрочной региональной Программы.

Литература

1. Дочкин, С. А. Модернизация педагогического образования: региональный подход [Электронный ресурс] / С. А. Дочкин, Т. С. Панина, Л. Н. Вавилова // Электронное научное издание. – Кемерово : ГОУ «КРИПО», 2012.

2. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 г. [Электронный ресурс]. – URL : <http://www.ifap.ru/ofdocs/rus/rus006> [дата обращения: 11.09.2012].

3. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» [Электронный ресурс]. – URL : <http://mon.gov.ru/dok/akt/6591> [дата обращения: 08.10.2012].

4. О Стратегии инновационного развития РФ на период до 2020 г.: распоряжение Правительства РФ от 08 декабря 2011 г. № 2227-р [Электронный ресурс]. – URL : <http://mon.gov.ru/dok/592> [дата обращения: 03.09.2012].

5. Стенограмма заседания Комиссии при Президенте РФ по реализации приоритетных национальных проектов и демографической политике от 31.08. 2011 г.

УДК 378.091.398

О КОМПЕТЕНТНОСТИ И ОБЪЕКТИВНОСТИ ПРИ ТЕСТИРОВАНИИ ЗНАНИЙ СЛУШАТЕЛЕЙ ФАКУЛЬТЕТА ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

В. П. Симонов

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме взаимосвязи достоверности тестирования и компетентности лиц, готовящих и проводящих данный вид контроля за степенью обученности слушателей Факультета повышения квалификации. В ней впервые характеризуется процесс тестирования с позиции взаимосвязи получаемых оценок с компетентностью и объективностью разработчиков тестовых материалов. Приведен пример итога экспериментальной работы в вузе по данной проблеме.

В статье сделана попытка выработать рекомендации по созданию единой технологии, процедур и инструментария для более достоверной оценки учебных достижений обучающихся на ФПК с помощью тестирования, для чего осуществлен анализ основных недостатков. Обращается внимание на то, что самое главное – это высокая компетентность (обученность, эрудиция и личный опыт) составителей тестов, которые должны в первую очередь определиться с точностью шкал измерения. В связи с подписанием нашей страной Болонского соглашения, в статье приводится сравнительная таблица соответствия десятибалльной шкалы с существующими на западе оценочными шкалами и обосновывается их совместное применение в дальнейшем.

The article is devoted to the topical problem of the relationship of reliability testing and competence of the persons preparing and implementing this type of control for the degree of command of students of the Faculty of professional skill improvement. The process of testing is considered as interrelation of marks, competence and objectivity of the developers of test materials for the first time. The example of the outcome of experimental work in the University is given in the article.

The author of the article makes an attempt to develop recommendations on the creation of a unified technology, procedures and tools for a more reliable assessment of academic achievements of

students at the Faculty of professional skill improvement with the help of testing, based on the analysis of the major drawbacks. It is paid special attention to the fact that the most important thing is a high level of expertise (training, knowledge and experience) of tests drafters, which should first of all determine the accuracy of the measurement scales. In connection with the signing of our country of the Bologna agreement, the article gives a comparative table of compliance of the ten point scale with the existing in the West estimation scales and justification of their joint use in the future.

Ключевые слова: обученность, распознавание (различение), запоминание, понимание, виды тестирования, достоверность оценки, полностью положительная десятибалльная шкала, Болонский процесс.

Training, recognition (differentiation), memory, understanding, kinds of testing, reliability of the assessment, completely positive ten point scale, the Bologna process.

Широчайшее распространение, которое за последние десятилетия в образовании России получило тестирование, актуализировало проблему достоверности его результатов, а также степени компетентности и объективности лиц, создающих и использующих тестовые материалы.

Цель тестирования в образовании – осуществлять текущий или итоговый контроль хода и результатов образовательного процесса одновременно у любого количества обучаемых на основе вопросов (заданий) на уровнях «запоминания» и «понимания», и практических заданий – на репродуктивном уровне, а также вносить в него на этой основе изменения, способствующие повышению качества общеобразовательной или специальной подготовки личности, т. е. максимально достоверная оценка уровня и качества сформированных у нее знаний, умений и навыков (образовательных компетенций) в конкретной области, необходимых

либо для дальнейшего обучения, либо для осуществления какой-либо профессиональной деятельности.

Основные задачи тестирования – это, прежде всего, достоверное определение уровня и качества усвоенных знаний, умений и навыков в конкретной области, а также оценка сформированных уровней компетентности, необходимых для дальнейшего обучения или будущей профессиональной деятельности. Достоверное тестирование не только выявляет проблемы, но и образует рефлексивную основу для самооценки; способствует обобщению и систематизации знаний данной личности, а также позволяет выделить главное, основное в изучаемом материале. Анализ практики последних лет показывает, что чаще всего наблюдаются недостатки при подготовке и проведении тестирования, выражающиеся в нарушении обучающей функции проверки знаний при проведении тестирования проявляется в том, что часто составители тестов наряду с существующими фактами и научными положениями придумывают свои несуществующие, т. е. антинаучные, для того, чтобы уменьшить вероятность угадывания правильного ответа и, тем самым, искажают принцип научности обучения. Выход

ний и умений не только не нарушается, а наоборот – реализуется в должной мере.

Рассмотрим основные недостатки при формировании тестов:

– во-первых, многие их составители слабо представляют, какой показатель степени обученности они хотят проверить с помощью этого теста. Часто вообще не указывается – какую оценку можно выставить за выполнение того или иного задания на основе единой, например, полностью положительной, математически обоснованной, ($Y=kX^2$) 10-балльной шкалы:

– во-вторых, большинство тестов с выборочным ответом «работают» на первом уровне «различения», «распознавания» – уровень «знакомства» по нашей концепции, что не позволяет говорить об обученности человека более чем на 4% от возможного. Или такие тесты, когда надо, например, указать одну правильную дату среди четырех-пяти предъявленных, ибо в этом случае проверяется лишь чисто механическое «запоминание» – второй уровень (обученность максимально 16%) (рис. 1);

– в-третьих, при предъявлении подобных тестов нарушается важнейший принцип проверки и оценки знаний – это принцип научности, суть которого заключается в том, что нель-

ЗНАНИЯ			IV. Элементарн	V. Перенос
ВОСПРОИЗВЕДЕНИЕ			умения и навыки	
	III. Понимание			(творческий уровень)
	II. Запоминан.			
I. Различение			УМЕНИЯ И НАВЫКИ	
4%	12%	20%	28%	36%
1	3	5	7	9
Обученность от 1 до 8%	Обученность от 9 до 24%	Обученность от 25 до 48%	Обученность от 49 до 80%	Обученность от 81 до 100%
Плохое качество (ПК)	Низкое качество (НК)	Среднее качество (СК)	Хорошее качество (ХК)	Высокое качество (ВК)
Оценки в баллах 10-ти балльной шкалы и их соответствие степени обученности				
1 б. – 1% н >	3 б. – 9% н >	5 б. – 25% н >	7 б. – 49% н >	9 б. – 81% н >
2 б. – 4% н >	4 б. – 16% н >	6 б. – 36% н >	8 б. – 64% н >	10 б. – 100%

Рис. 1. Уровни теста

из этого положения, заключается в том, чтобы давать задание по нахождению одного неверного ответа среди других трех-четырех верных. В этом случае тестируемый обучается только верному, а обучающая функция проверки зна-

зя предъявлять для «запоминания», а такое вполне реально особенно при текущем тестировании, неверные, антинаучные сведения.

Ниже мы приводим примеры тестов на нахождение одного неправильного среди дру-

гих четырех правильных ответов, а также тест на соответствие, позволяющий оценивать не «различение» и «распознавание», а «понимание» сути изученной теории, что и является вершиной такого понятия, как «знания» и не нарушает принцип научности при проверке и оценке степени обученности слушателя ФПК.

Рассмотрим с этих позиций существующую классификацию тестовых заданий [1, 3, 4, 5]:

1. Тестовые задания открытого типа, где не используются готовые варианты ответов и которые формулируются в форме вопросов или высказывания, а тестируемым предлагается продолжить или вставить недостающую часть утверждения. Например, «Раздел педагогики занимающийся проблемами обучения называется...» (надо дописать «дидактика»).

Достоинства данного вида тестирования в том, что здесь нет готового ответа, который тем самым лишает проверяемых возможности угадать правильный ответ (думают сами). В этом случае проверяются такие показатели обученности как «запоминание» или «понимание» (максимальная оценка до «4» или «6» баллов соответственно, по 10-балльной шкале).

К недостаткам здесь можно отнести краткие формулировки. Задания этого типа проверяют умение самостоятельно сформулировать краткий ответ, который необходимо выразить соответствующей записью в виде слова (как в приведенном примере); или словосочетания (например, дистанционное обучение); набора букв или цифр (например, 1380 – дата Куликовской битвы).

Такие тесты можно разделить:

– на задания с кратким ответом (проверяется второй уровень усвоения – «запоминание», максимальная оценка до четырех баллов). Пример: «Когда в российском образовании применялось полностью безотметочное обучение во всех типах учебных заведений?» Ответ: «С 1918 по 1935 год»;

– и с развернутым ответом, которые являются заданиями более высокого уровня сложности (в этом случае проверяется третий уровень усвоения – «понимание» – максимальная оценка до шести баллов по 10-балльной шкале). Пример: «Что невозможно проверить с помощью тестирования?» Ответ: «Умение применять теорию на практике творчески».

Включение таких заданий в тест повышает защищенность экзамена от возможности подсказок и угадывания.

Задания с развернутым ответом включают в себя:

– задания на перечисление признаков какого-либо явления, объектов одного класса и т. д. Например, «понятие «знания» включает в себя следующие составляющие...». (Надо дописать: различение (узнавание), запоминание и понимание). В этом случае проверяется «запоминание» (максимальная оценка до четырех баллов, по 10-балльной шкале);

– задания, требующие раскрытия какого-либо теоретического положения (понятия) на конкретном примере. Например, «Дайте определение понятию „воспитание“ в широком его толковании». Ответ: «Воспитание в широком значении подразумевает передачу опыта старших поколений подрастающему». Здесь проверяется такой показатель обученности, как «понимание», максимальная оценка в этом случае до шести баллов;

– задания-задачи, содержащие условие в виде предписания: например, решить уравнение $4 \times 2 = 1$. При таком виде задания проверяется, помимо «понимания» и четвертый уровень – «элементарные умения и навыки». Или другой пример подобного задания: «Вставьте недостающие буквы в слово „инт_лл_генция“». В обоих случаях максимальная оценка до восьми баллов.

2. Тестовые задания закрытого типа, состоящие из основного текста (может быть дополнен чертежами, графиками и т. п.) и различных вариантов одного или нескольких ответов. По типу высказывательные или повелительные, они легко формулируются, а также легко понимаются испытуемыми. Пример: «В какой стране не применяется десятибалльная шкала оценки обученности?»

- а) Республика Беларусь;
- б) Латвия;
- в) Молдова;
- г) Украина;
- д) Эстония. (Ответ – Украина)».

Основной недостаток – возможность угадывания ответа, к тому же в этом случае проверяется максимально только второй уровень усвоения – «запоминание» (оценка до четырех баллов), а чаще всего лишь «различение,

распознавание» – т. е. первый уровень – «знакомство», максимальная оценка до двух баллов по 10-балльной шкале. Например: «Какой из нижеуказанных способов привлечения внимания обучающихся в ходе занятий К. Д. Ушинский не рассматривал?

- а) усиление впечатления;
 - б) прямое требование внимания;
 - в) наказание за невнимательность;
 - г) занимательность преподавания;
 - д) меры против рассеянности
- (Правильный ответ – позиция в)».

Такое задание предпочтительнее, т. к. здесь не предъявляется для усвоения неправильное, т. е. не нарушается принцип научности обучения (проверка знаний входит в понятие «обучение»).

3. Задания на установление соответствия (элементы одного множества требуется поставить в соответствие элементам другого множества). Эти задания активизируют самостоятельную работу испытуемых, а также исключают условия для списывания и позволяют проверить такой важный (третий) показатель обученности, как «понимание», т. е. осознанность имеющихся у обучаемого знаний – максимальная оценка до шести баллов.

Пример: «Покажите соответствие эффективности обучения применяемым методам и приемам:

- а) до 20%; 1) наглядные методы обучения;
 - б) до 50%; 2) практические методы обучения;
 - в) до 70%; 3) словесные методы обучения;
 - г) до 90%; 4) чтение учебника;
 - 5) дискуссионность в ходе занятия.
- (Ответы: а3, б1, в5, г2)».

Данное тестовое задание также носит обучающий характер и не нарушает принцип научности. Для снижения вероятности автоматического угадывания последнего ответа, здесь введен дополнительный элемент – дистрактор, чтобы и у последнего (четвертого) действия был вариант для выбора. В этом случае тестируемый в принципе может исключить именно неверный ответ и еще раз повторить все правильное.

4. Задания на установление правильной последовательности (цель – формирование логического мышления, а также проверка степени сформированности осознанных знаний, т. е. третьего уровня усвоения – «понимания»).

Пример: «Определите последовательность этапов формирования знаний, умений и навыков:

- 1-й этап а) «запоминание»;
- 2-й этап б) «воспроизведение»;
- 3-й этап в) «элементарные умения и навыки»;
- 4-й этап г) «понимание»;
- 5-й этап д) «перенос» (творческий уровень);
- е) «различение» (уровень знакомства).

Ответы: 1-й этап – е, 2-й этап – г, 3-й этап – а, 4-й этап – в, 5-й этап – д». Здесь также введен дополнительный элемент – дистрактор.

Рассмотрим критерий качества содержания тестовых заданий, который подразумевает определенность педагогического измерения, т. е. тестовое задание должно быть четко направлено:

– на контроль степени усвоения теоретических знаний второго уровня – «запоминания» или третьего уровня – «понимания» как высшей характеристики обобщенного понятия «знания»;

– на выявление степени готовности к практическим действиям (четвертого уровня обученности) – «элементарные умения и навыки», т. е. к реальному применению теории на практике в простейших (алгоритмизированных) ситуациях.

Творческий (пятый) уровень обученности – перенос – с помощью тестирования, как показывает практика, проверить не удается, что ограничивает область применения и степень доверия к тестам. Выход здесь один – применять дополнительно традиционные проверочные работы: диктанты (в том числе математические, физические и пр.), изложения, сочинения, контрольные и устные собеседования в их традиционном виде и т. п.

Общая цель проверки определяет и содержание теста. Если, например, цель тестирования – отобрать определенное количество учащихся (студентов) на олимпиаду, то ясно, что необходимо составить тестовые задания повышенной трудности, так как только с помощью подобных заданий можно отобрать лучших. Если стоит цель – оценить обучающихся во всем диапазоне знаний, то в тест включаются задания на проверку показателя «знания» и задания на проверку показателя «умения и навыки», т. е. – на уровне «запоминания», «понимания» и «элементарных умений и навыков» соответственно (примерное соотношение 20%–40%–40%). В основу данных рекомендаций положена наша пятиуровневая модель обученности личности и 10-балльная шкала оценки реального качества обучения в целом (см. вышеприведенный рисунок) [2, 7, 8].

Таблица 1

Пример тестирования по теме «Оценка качества обучения» на ФПК преподавателей МГОУ в мае 2012 года

Полученные баллы полностью положительной 10-и балльной шкалы									
1 балл	2 балла	3 балла	4 балла	5 баллов	6 баллов	7 баллов	8 баллов	9 баллов	10 баллов
Результаты тестирования									
-	-	1 чел 2,2%	3 чел 6,6%	2 чел 4,4%	11 чел 24,2%	22 чел 48,4%	5 чел 11%	1 чел 2,2%	-

Главной целью при разработке тестирования по конкретной дисциплине является создание единой технологии, процедур и инструментария для более достоверной оценки учебных достижений обучающихся. Здесь самое главное – высокая компетентность (обученность, эрудиция и личный опыт) составителей тестов, которые должны в первую очередь определиться со шкалами измерения. Порядковые и ранговые шкалы неприемлемы для оценки тестирования и должны быть исключены.

Многолетний опыт и практика показали, что можно также использовать наши «Критерии количественного подхода к оценке ре-

зультатов тестирования на основе полностью положительной 10-балльной шкалы», только при условии отсутствия в тестах заданий (вопросов) на низший уровень усвоения – различение (распознавание):

- 1 балл – за 1–3% правильных ответов;
- 2 балла – за 4–8% правильных ответов;
- 3 балла – за 9–15% правильных ответов;
- 4 балла – за 16–24% правильных ответов;
- 5 баллов – за 25–35% правильных ответов;
- 6 баллов – за 36–48% правильных ответов;
- 7 баллов – за 49–63% правильных ответов;
- 8 баллов – за 64–80% правильных ответов;
- 9 баллов – за 81–99% правильных ответов;
- 10 баллов – за 100% правильных ответов.

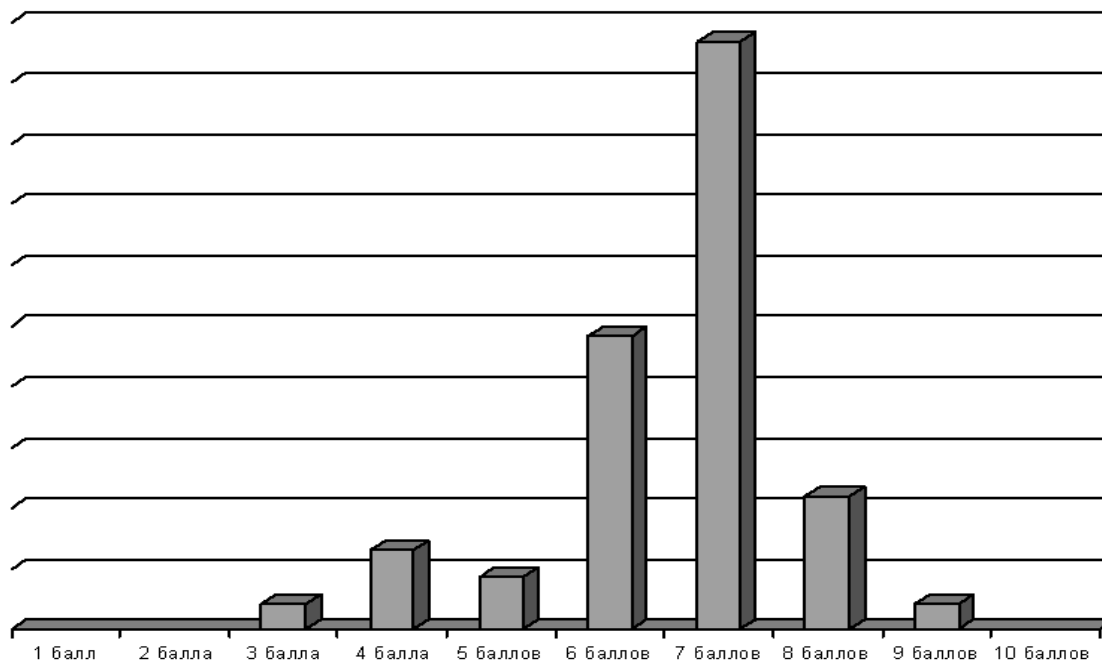


Рис. 2. Результаты тестирования по теме «Оценка качества обучения» на ФПК преподавателей МГОУ в мае 2012 года

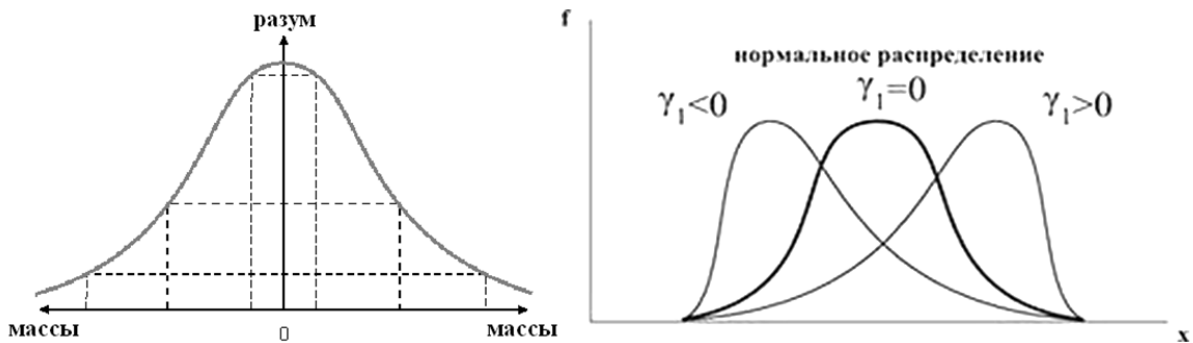


Рис. 3. Кривая им К.Ф. Гаусса (слева) и кривая, построенная на основе полученных баллов (справа)

Рассмотрим пример проведенного тестирования по теме «Оценка качества обучения» на ФПК преподавателей МГОУ в мае 2012 года. Приняли участие 45 преподавателей вузов. Отвечали на 59 вопросов в сорока семи заданиях (среди них было два задания на соответствие – десять правильных позиций и одно задание на установление последовательности – пять правильных позиций) (табли-

ца 1). Представим эти результаты на диаграмме (см. рис. 2).

Отсюда видно, что диапазон полученных оценок значительно шире, а значит и точнее, чем это было бы при использовании т. н. «пяти-балльной шкалы» (семь вместо возможных четырех разных баллов при традиционном подходе). Из диаграммы также видно, что, если

Таблица 2

Унификация оценочных шкал стран, входящих в Болонский процесс

Баллы Tenths	Обученность Training		Суррогатные шкалы Surrogate scale	Европейская шкала The European scale
1 балл – очень слабо – Very weak	от 1% from 1%	I. Узнавание Discernment	«2» “D”	F – неудовлетворительный ответ – unsatisfactory answer
2 балла – слабо – Weak	от 4% from 4%		«3-» “D+”	
3 балла – посредственно – Mediocre	от 9% from 9%	II. Запоминание Memory	«3» “C-”	FX – можно добрать до мини- мального удовлетворительного ответа – you can reach the minimum satisfactory answer
4 балла – удовлетворительно – Satisfactory	от 16% from 16%		«3+» “C”	
5 баллов – недостаточно хоро- шо – not good Enough	от 25% from 25%	III. Понимание Understanding	«4-» “C+”	E – отвечает минимальным требованиям удовлетвори- тельного ответа – meet the minimum require- ments of a satisfactory response
6 баллов – хорошо – Good	от 36% from 36%		«4» “B-“	
7 баллов – очень хорошо – Very good	от 49% from 49%	IV. Репродуктивное применение Reproductive application	«4+» “B”	D – достаточно удовлетвори- тельный ответ – quite satisfactory answer
8 баллов – отлично – Excellent	от 64% from 64%		«5-» “B+”	
9 баллов – великолепно – Excellent	от 81% from 81%	V. Перенос Transfer – creative level	«5» “A-“	B – очень хороший ответ – very good answer
10 баллов – прекрасно – Beautiful	100%		«5+» “A”	

построить кривую на основе полученных баллов, то она имеет отличия от нормального распределения с положительной асимметрией в сторону более высоких оценок (пример $\gamma_1 > 0$) (см. рис. 3).

Для оценки итогов тестирования были применены следующие нормативы на основе 10-балльной шкалы:

- 1 балл – от 1% – 1 верный ответ,
- 2 балла – от 4% – 2 верных ответа и более,
- 3 балла – от 9% – 5 верных ответов и более,
- 4 балла – от 16% – 9 верных ответов и более,
- 5 баллов – от 25% – 15 верных ответов и более,
- 6 баллов – от 36% – 22 верных ответа и более,
- 7 баллов – от 49% – 29 верных ответов и более,
- 8 баллов – от 64% – 38 верных ответов и более,
- 9 баллов – от 81% – 48 верных ответов и более,
- 10 баллов – 100% – 59 верных ответов.

Анализ использования вышеприведенных критериев оценки результатов тестирования в течение ряда лет показал: баллы «1», «2» и «10» появляются крайне редко, что свидетельствует о широких возможностях и большей достоверности данной оценочной шкалы (здесь проявились семь баллов соответствующих большей точности и достоверности, что нереально при так называемой «пятибалльной шкале»). Примечательный факт: количество хороших (6 баллов) и высоких (7, 8, 9 баллов) оценок коррелирует с посещаемостью занятий слушателями по данному курсу в целом.

В связи со входом нашей страны в Болонский процесс, мы должны думать и об унификации нашего оценочного процесса с учебными заведениями стран, вошедших в него. Существующие на западе оценочные шкалы невозможно «состыко-

вать» с так называемой пятибалльной шкалой, существующей в нашей стране с 1944 года, однако, это вполне возможно на основе предложенной нами и широко апробированной 10-балльной шкалы. Все это и отражено в таблице 2.

Литература

1. Аванесов, В. С. Теоретические основы разработки заданий в тестовой форме : пособие для проф. преп. состава высшей школы / В. С. Аванесов. – М., МГТА, 1995. – 95 с.
2. Симонов, В. Законы и парадоксы асимметричного мира. Инновации в менеджменте. Сборник лекций и практических заданий / В. Симонов. – Lambert Academic Publishing, 2011. – С. 123–142.
3. Гулюкина, Н. А. Педагогический тест: этапы и особенности конструирования и использования : уч. пособие / Н. А. Гулюкина. – Новосибирск : НГТУ, 2001. – 131 с.
4. Клайн, П. Справочное руководство по конструированию тестов: Введение в психометрическое проектирование / П. Клайн ; пер. с англ. Е. П. Савченко. – Киев : ПАН Лтд, 1994. – 282 с.
5. Матушанский, Г. У. Педагогическое тестирование в России / Г. У. Матушанский // Педагогика, 2002. – № 2. – С. 15–21.
6. Переверзев, В. Ю. Критериально-ориентированные педагогические тесты для итоговой аттестации студентов / НМЦ СПО Минобразования РФ [Электронный ресурс]. URL : <http://www.russ.ru/edu/99-05-20/shishov.htm>.
7. Симонов, В. П. Виды, критерии и достоверность тестирования в образовании / В. П. Симонов // Педагогический менеджмент. НОУ-ХАУ в образовании. – М. : Высшее образование, 2006. – С. 278–284.
8. Симонов, В. П. Педагогическая диагностика в образовательных системах / В. П. Симонов. – М. : Перспектива, 2010. – С. 155–172.

УДК 371

ОБРАЗОВАНИЕ КАК ЦЕННОСТЬ ЛИЧНОСТИ, СЕМЬИ И СОЦИУМА

Г. Н. Бойченко, Л. И. Кундозерова

Аннотация. Становление общества знаний обусловило трансформацию статуса и целей образования как социального института. Образование – это процесс непрерывного приращения индивидуального и социокультурного опыта личности, дающего людям возможность взять на себя ответственность за создание устойчивого будущего. Образование для устойчивого развития – это видение образования, направленного на приобретение знаний, компетенций и ценностей, являющихся инструментарием решения широкого круга проблем и содействующих устойчивому развитию личности и общества. Образование в интересах устойчивого развития рассматривается как базовая ценность для обучающегося и его семьи, отдельных сообществ, членами которых они являются, и социума в целом. Раскрываются роль человеческого и социального капиталов в самореализации личности, образовательные преимущества высшего образования и социальные выгоды образования.

Knowledge societies emergence led to transformations of status and goals of educational system as a social institution. Education is a process of continuous increment of individual, social and cultural human experience, which empowers people to take responsibility for creating a sustainable future. Education for sustainable development it is a vision of education, focused on the acquisition of knowledge, skills and values, which are the tools of wide range problems solving and supports sustainable development of individuals and society. Education for Sustainable Development is seen as basic value of students and their families, communities, which they belongs, and of society. There are revealed the role of human and social capital in self-actualization of person, the educational benefits of higher education and the social benefits of education.

Ключевые слова: непрерывное образование, образование в интересах устойчивого развития, ценности образования, человеческий капитал, социальный капитал, образователь-

ные преимущества, социальные выгоды образования.

Lifelong education, Education for Sustainable Development, educational values, human capital, social capital, educational benefits, social benefits of education.

Образование как социальный институт преследует много целей, среди которых – обеспечение условий для развития индивидуально-го потенциала обучающихся, а также вклад в социальные преобразования. Каждое поколение решает проблему чему учить следующее поколение.

Образование в интересах устойчивого развития – это видение образования, дающего людям возможность взять на себя ответственность за создание устойчивого будущего [1, 2]. Оно направлено на улучшение доступа к качественному базовому образованию, переориентацию учебных программ, обучение и повышение осведомленности общественности, помощь в развитии знаний, компетенций и отношений, необходимых в настоящее время и в будущем.

Экспертами Юнеско сформулированы следующие основные характеристики образования для устойчивого развития:

- базируется на принципах и ценностях, которые лежат в основе устойчивого развития;
- направлено на обеспечение благополучия всех трех сферах устойчивого развития – окружающей среды, общества и экономики;
- использует различные образовательные технологии, которые содействуют обучению и развитию мышления;
- поощряет обучение на протяжении всей жизни;
- локально релевантно и культурно имманентно;
- ориентировано на локальные потребности и условия, но признает, что удовлетворение локальных потребностей часто имеет глобальные эффекты и последствия;
- охватывает формальное, неформальное и информальное образование;

– учитывает эволюционный характер устойчивого развития;

– содержание обучения ориентировано на контекст, глобальные проблемы и локальные приоритеты;

– создает потенциал общества для общественного участия в принятии решений, социальной толерантности, охраны окружающей среды, адаптации трудовых ресурсов, обеспечения высокого уровня жизни;

– является междисциплинарным.

«Пять столпов» образования, обеспечивающих качество образования и содействующих устойчивому развитию личности и общества [3]:

1) учиться познавать;

2) учиться делать;

3) учиться жить вместе;

4) учиться жить;

5) учиться изменять себя и общество.

«Учиться познавать» подразумевает, что каждый обучающийся строит свое личностное знание, комбинируя явные и неявные знания. Для поиска новых знаний и мудрости необходимо:

– научиться учиться;

– приобрести вкус к обучению на протяжении всей жизни;

– развивать критическое мышление;

– овладеть инструментарием понимания мира;

– понимать концепции и проблемы устойчивого развития.

«Учиться делать» фокусируется на способности использовать изученное на практике. Это знания, ценности и практические навыки, используемые для продуктивной работы и отдыха:

– мыслить и действовать;

– понимать и действовать в интересах глобального и локального устойчивого развития;

– приобретать профессиональное образование, осваивать технологии;

– применять полученные знания в повседневной жизни;

– быть в состоянии действовать в своем окружении творчески и ответственно.

«Учиться жить вместе» охватывает критические навыки, которые жизненно необходимы для создания среды равных возможностей саморазвития личности и обеспечения благосостояния семей и сообществ. Это знания, ценности, социальные навыки и социальный капитал

для межнационального, межкультурного и общественного взаимодействия на основе сотрудничества и поддержания мира:

– участвовать и сотрудничать с другими в целях обеспечения плюрализма в мультикультурном обществе;

– развивать понимание других людей и их истории, традиций, верований, ценностей и культуры;

– терпеть, уважать, принимать, воспринимать культурные различия и многообразие людей;

– конструктивно реагировать на культурное многообразие и экономическое неравенство в мире;

– быть в состоянии справиться с ситуациями напряжения, отчуждения, конфликтов, насилия и терроризма.

«Учиться жить» подразумевает, что каждый индивид имеет возможности для развития и реализации своего потенциала. Образование – не только инструмент развития государства и нации, ответа на проблемы глобализации или развития мышления; оно позволяет людям учиться и искать, создавать и использовать знания для решения широкого спектра проблем: от сиюминутных до глобальных. Это касается знаний, ценностей, навыков, достоинств личности, обеспечивающих личностное и семейное благополучие:

– видеть себя главным действующим лицом в достижении положительных результатов в будущем;

– поощрять открытия и экспериментирование;

– разделять общечеловеческие ценности;

– развивать свою личность, самосознание, самопознание, стремиться к самореализации;

– быть в состоянии действовать автономно, на основании собственных суждений, нести личную ответственность.

«Учиться изменять себя и общество» признает, что индивиды, работая отдельно и сообща, могут менять мир, и что качественное образование предоставляет инструментарии трансформации социума, путем вооружения людей знаниями, ценностями и навыками трансформации убеждений и стиля жизни. Это отражает синергию когнитивных, практических, персональных и социальных навыков в обеспечении устойчивого развития:

– прилагать усилия к исчезновению гендерного неравенства и дискриминации в обществе;

- развивать способности и волю к реализации устойчивого развития себя и других;
- способствовать действиями и поведением минимизации экологического вреда миру вокруг нас, с уважением относиться к Земле и жизни во всем ее многообразии;
- действовать в интересах достижения общественной солидарности;
- развивать мирное демократическое общество.

ция, гибкость, навыки принятия решений, решения проблем и др.) и часто соотносится с достигнутым уровнем образования; образование в этом случае является инвестицией, которая возвращается инвестору в виде заработной платы, премий и других выплат.

Социальный капитал – это социальные связи, взаимодействия, нормы и доверие, которые позволяют участникам действовать сообща более эффективно для реализации общих целей [5].



Рис. 1. Человеческий и социальный капитал как основа самореализации личности

В контексте ориентации системы образования на устойчивое развитие необходимо рассматривать ценность образования в следующих аспектах:

- образование как ценность для отдельной личности;
- образование как ценность для семьи;
- образование как ценность для отдельного сообщества;
- образование как ценность для социума в целом.

Человеческий капитал – это принадлежащие индивидам здоровье, интеллект, знания и компетенции, которые позволяют им эффективно функционировать в экономической и социальной жизни [4]. Человеческий капитал включает атрибуты человека, являющиеся источниками его продуктивности (самооценка, внутренняя мотива-

ция, гибкость, навыки принятия решений, решения проблем и др.) и часто соотносится с достигнутым уровнем образования; образование в этом случае является инвестицией, которая возвращается инвестору в виде заработной платы, премий и других выплат.

Человеческий и социальный капитал как образовательные ценности выступают базисом самореализации личности (рис. 1).

Образовательные преимущества – это индивидуальные выгоды, получаемые от достижения конкретного уровня образования.

Уровень образования – это формализованный показатель завершенного цикла образования определенного объема и степени сложности [6].

Значительную ценность для отдельных лиц и общества в целом имеет высшее образование. Экономике стран, вкладывающие значительные инвестиции в частные или государствен-

– высшее образование предоставляет финансовые и нефинансовые выгоды для человека, который получает высшее образование, и общества в целом;



Рис. 2. Высшее образование и экономическое благосостояние

ные учреждения высшего образования, отличаются значительным ростом и процветанием. Высшее образование влияет на экономическое благосостояние в трех аспектах (рис. 2):

– прямые расходы образовательных учреждений, их сотрудников и обучающихся позитивно влияют на местную экономику;

– высшие учебные заведения все больше фокусируются на создании знаний, выступая источниками ключевых исследований и развития инноваций.

На рис. 3 представлена модель, иллюстрирующая взаимосвязи между ценностью образования для отдельной личности и ценностью образования для социума в целом.



Рис. 3. Ценность образования для личности и социума

С точки зрения результатов образования, ценность образования для обучающегося и его семьи, отдельных сообществ, членами которых они являются, и социума в целом, показана на рис. 4.

Образование становится ключевой ценностью личности, семьи и социума [7], что вызывает необходимость пересмотра понимания образования как системы, процесса и результата

в контексте новой образовательной парадигмы, обеспечивающей приращение индивидуального и социокультурного опыта личности в целях обеспечения устойчивого развития.

Литература

1. Strange, T. Sustainable Development: Linking Economy, Society, Environment [Электронный ресурс] / T. Strange, A. Bayley // OECD

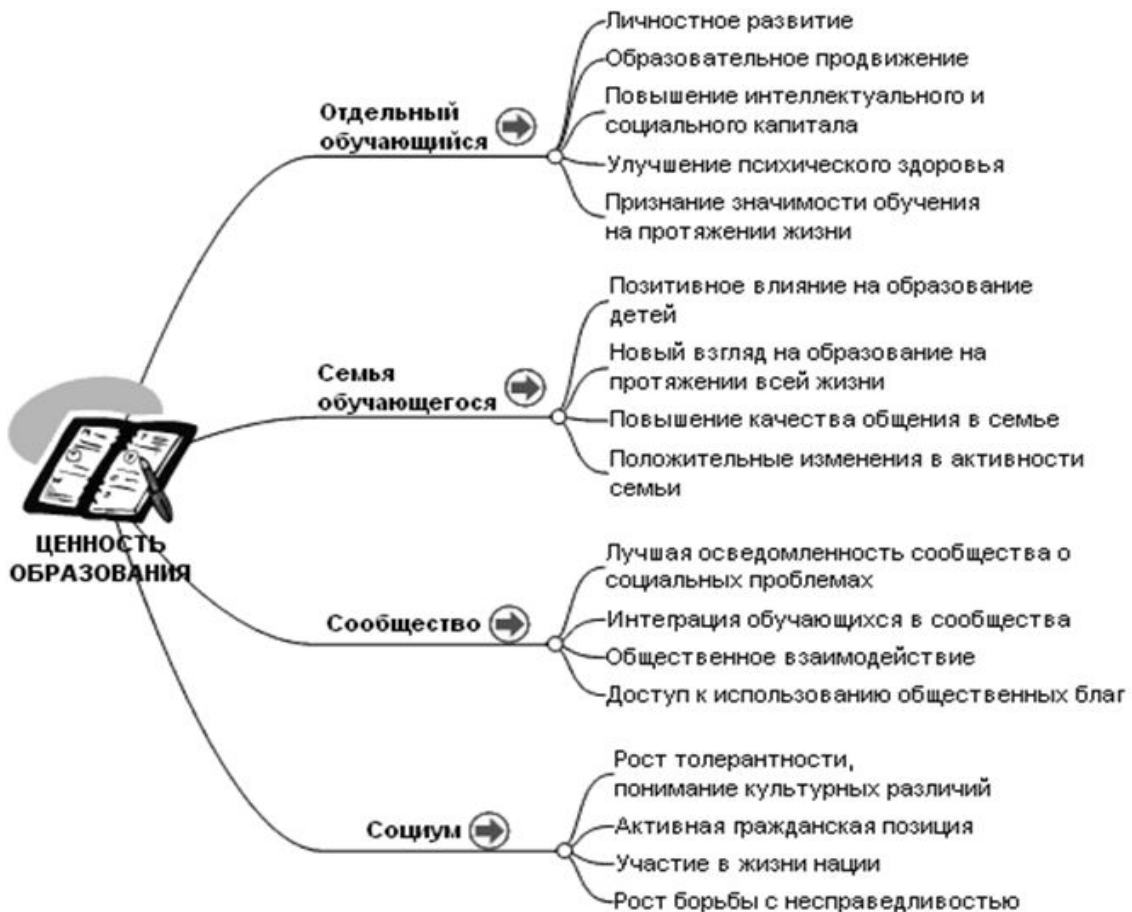


Рис. 4. Социальные выгоды образования

- Publishing, 2008. – 142 p. – URL : <http://www.oecd.org/insights/sustainabledevelopment> [дата обращения: 12.11.2012].
2. Teaching and Learning for a Sustainable Future [Электронный ресурс]. – URL : <http://www.unesco.org/education/tlsf/> [дата обращения: 21.11.2012].
3. Делор, Ж. Образование: сокрытое сокровище. Доклад международной комиссии по образованию для XXI века, представленный ЮНЕСКО / Ж Делор. – Париж, 1996. – 46 с.
4. Keeley, V. Human Capital: How what you know shapes your life [Электронный ресурс] / V. Keeley // OECD Publishing, 2007. – 150 p. – URL : <http://www.oecd.org/insights/humancapital> [дата обращения: 27.10.2012].
5. Coleman, J. S. Social Capital in the Creation of Human Capital / J. S. Coleman // American Journal of Sociology. – Vol. 94. – P. 95–120.
6. Проект федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» от 09 февраля 2012 г. [Электронный ресурс]. – URL : минобрнауки.рф/документы/1249 [дата обращения: 01.11.2012].
7. Гершунский, Б. С. Образовательно-педагогическая прогностика. Теория, методология, практика / Б. С. Гершунский. – М. : Флинта; Наука, 2003. – 768 с.

УДК 371.12

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ СОЦИОЛОГИИ

Н. А. Вялых

Аннотация. Актуальность статьи заключается в необходимости конструирования теоретических и методологических основ преподавания курса социологии на несоциологических факультетах. Проблема исследования предполагает формирование адекватного научного инструментария педагогической деятельности преподавателя на современном этапе развития высшего образования. Целью данной статьи является анализ содержания и границ формирования профессиональной культуры преподавателя социологических наук. Особое внимание уделяется основополагающему значению социологического просвещения в условиях кризиса института высшего образования в России. Новизна работы выражается в определении внешненаучного и внутринаучного мотивов применения интерактивных и активных методов преподавания социологии. Кроме того, в статье раскрываются ограничения и трудности использования активных образовательных технологий. В заключении автор приходит к выводу о возможности интеграции передового педагогического опыта, основанного на методе понимания человеческих действий. Статья может быть полезна социологам, педагогам и всем, кто интересуется вопросами преподавания социальных наук.

The topicality of the article is the necessity to construct theoretical and methodological bases of lecturing the course of sociology at non-sociological faculties. The problem of the study involves the formation of adequate scientific instrumentation to pedagogical activity of lecturer at the contemporary stage of higher education development. The purpose of this article is the analysis of the content and boundaries of constructing a professional culture of lecturer in sociological sciences. Particular attention is given to the fundamental importance of sociological enlightenment in the present context of higher institute crisis in Russia. The novelty of the work is expressed in the indication of the extra-scientific and intra-scientific motives of the application of interactive

and active methods in teaching of sociology. Besides, the article informs about limits and difficulties of active technologies using in educational process. Finally the author comes to the conclusion about the possibility of integrating advanced pedagogical experience basing on the method of human actions understanding. The article to be of great help to sociologists, pedagogical workers and everybody who is interested in questions of teaching social sciences.

Ключевые слова: профессионализм, профессиональная культура, педагогическое мастерство, образовательный процесс, социология, интерактивные методы преподавания, проблемные лекции, саморефлексия преподавателя.

Professionalism, professional culture, pedagogical mastery, educational process, sociology, interactive methods of teaching, problem lectures, lecture's self-reflectiveness.

Несмотря на растущий тренд интеграции наук об обществе до сих пор остро стоит проблема профессиональной коммуникации специалистов из разных областей знания. Зачастую преподаватели социологии проводят занятия хоть и на высоком научном уровне, но абсолютно не учитывают специальность, направление и профиль обучения студентов, к которым они приходят в аудиторию.

Данное обстоятельство и обусловило выбор темы статьи, цель которой заключается в репрезентации и обобщении новаторских методов и форм преподавания социологии и других социально-гуманитарных дисциплин студентам несоциологических специальностей и направлений подготовки. Разумеется, очерчивая границы методики преподавания социологии, мы не можем обойти вниманием вопросы профессиональной культуры преподавателя высшей школы и те изменения, которые претерпевает институт высшего образования. В противном случае, заявленная цель окажется вырванной из социокультурного контекста.

Прежде всего, хотелось бы договориться о понятиях, поскольку важнейшим этапом исследования любой проблемы является теоретическая интерпретация основных понятий. Что же представляет собой профессиональная культура преподавателя?

Наука насчитывает тысячи определений культуры. Все многообразие дефиниций культуры можно свести к трем основным подходам: аксиологическому (ценностному), деятельностному и артефактному. Данная посылка позволяет допустить, что профессиональная культура представляет собой способ мышления, который определяет профессиональную деятельность. Также профессиональная культура – это ценность, это то, что не позволяет вступить в личностное взаимодействие в профессиональной деятельности. Наконец, профессиональная культура имманентна только человеку, это метапрограмма, складывающаяся в сознании профессионала и выполняющая методологическую и мировоззренческую функции.

Таким образом, профессиональная культура преподавателя высшей школы складывается из профессионального мастерства, ибо преподавание представляет собой не только творчество, но и ремесло, которому надо учиться, компетентности и профессиональному мышлению, т. к. профессионал всегда работает с системой понятий, выдвигая суждения и умозаключения. Профессиональная культура предохраняет преподавателя, особенно с более чем двадцатилетним стажем работы, от профессионального выгорания, от перехода к «ритуальной педагогике», когда человек становится рабом своей профессии, начиная просто функционально воспроизводить все, что соответствует формальным требованиям высшей школы.

В дальнейшем мы будем говорить о профессиональной культуре преподавателя социологии, которая наиболее отчетливо, на наш взгляд, преломляется в тех методах и способах организации работы со студентами, которые использует преподаватель в XXI веке.

Преподавание социологии будущим специалистам независимо от сферы деятельности имеет социализирующее значение, поскольку вносит значимый вклад в формирование правовой и политической культуры общества и государства, повышает информированность студентов об актуальных социальных процессах, со-

действует укреплению правового и социокультурного сознания граждан, предотвращая социально-правовые противоречия и конфликты. Как отмечает Л. А. Савченко, «социологическая наука корреспондирует все больше и больше с проблемами социальных ожиданий... общество ждет от социологии конкретных рецептов, которые помогли бы ему обрести знание о самом себе для практических действий» [1, с. 170].

Следовательно, социология способна защитить общество от технократического мышления социальных технологий. Методологические основания преподавания курса «Социология» студентам, например, юридических и экономических специальностей «связаны с принципом социального детерминизма, согласно которому правовые отношения в своем содержании фундаментальным образом определяются социальными» [2, с. 4].

Социолог, как и любой ученый-преподаватель, не может знать все обо всем. Очевидно, что каждый работник высшей школы должен изучать свой предмет и быть профессионалом в избранной научной области. Хорошо если преподаватель занимается и другой деятельностью, например государственной службой, юридической практикой, бизнесом. Однако значительная часть профессорско-преподавательского состава современных вузов ничем, кроме науки и преподавания, не занимается, и это естественно, ибо словами «Благодарю за внимание» заканчивается только так называемая первая половина рабочего дня преподавателя, а есть еще и нормы планирования второй половины дня, которые включают в себя: разработку учебно-методических ресурсов, повышение квалификации, стажировки, выполнение научных исследований, публикацию научных статей, участие в конференциях и грантах, выполнение поручений заведующего кафедрой и декана, организацию воспитательной работы со студентами и многое-многое другое.

Социальные психологи и педагоги-новаторы выработали ряд технологий и методик, которые позволяют нивелировать трудности междисциплинарного сотрудничества преподавателей и студентов. Особую актуальность эта проблема приобретает в работе со студентами заочной формы обучения. Обучающиеся в условиях тотального дефицита времени и отсутствия системности должны овладеть базовыми

категориями, понятиями, методами социологической науки. К сожалению, за два-три учебных дня мало кто из студентов осилит краткий курс социологии. Главная задача студентов-заочников – сдать зачет или экзамен и благополучно забыть предмет.

Значит, преподавателю социологии нужно выбирать такие методики и организационные формы проведения занятий, которые позволяют активизировать внимание слушателей, заинтересовать и вовлечь в участие как можно больше студентов и способствовать, прежде всего, развитию навыков критического мышления и ораторского мастерства, т. к. знание социологических теорий само по себе не обогащает тезаурус студентов. Мы убеждены в том, что предназначение социологии для представителей других сфер познания состоит, в первую очередь, в воспитании мыслящей элиты, интеллигенции, а не в идеологическом сопровождении воспроизводства технократов, функционеров и «спецов».

Социология является в некотором смысле прививкой от последствий вступления российского высшего образования в Болонский процесс, проявляющихся в отказе от глубокой специализации в пользу набора инструментальных знаний и навыков (компетентностный подход в

«прикладном бакалавриате»), унификации образовательных программ, бюрократизации образовательного процесса, превращении системы высшего образования в предпринимательски ориентированный субъект рынка [3, с. 6].

Из вышесказанного следует, что социология выполняет не только образовательную функцию, но и функцию просвещения. Нельзя не согласиться с В. Тарасенко и В. Чепак в том, что «социологическое просвещение – продукт экспансии социологического образования, выхода последнего за пределы собственной профессиональной сферы. Оно имеет место там, где преподавание социологии подчинено иной цели – задаче общеобразовательного мировоззренческого обогащения сознания студентов, научной коррекции их социального мышления, стихийно формирующегося обстоятельствами повседневного жизненного процесса» [4, с. 177]. Очевидно, что преподаватель социологии должен владеть методикой просветительского изложения социологии студентам несоциологических специальностей.

Какие же методы представляются нам наиболее эффективными?

Таблица 1

Интерактивные методы преподавания социологии (составлено автором)

Вид аудиторной работы	Используемые образовательные технологии	Примеры и комментарии
Семинарские занятия	Учебная конференция	Определение темы, коллективное составление программы конференции, назначение официальных оппонентов, выбор жюри из числа студентов
	Деловые имитационные игры	Политические выборы; собеседование при устройстве на работу
	Case study	Групповое решение проблемных ситуаций и задач («кейсов») с последующей защитой концепции
	Диспуты	Межгрупповое соревновательное обсуждение актуальной социокультурной проблемы
Лекционные занятия	Проблемная, частично-поисковая, исследовательская лекция	Контент-анализ, интерпретация текста, фото-, аудио- и видеоматериалов; открытая групповая дискуссия; социальный эксперимент
	Лекция-визуализация	Демонстрация фильма, видеоряда с последующим обсуждением
	Бинарная лекция	Диспут или совместная лекция двух преподавателей; встречи с интересными людьми, специалистами; мастер-класс; исполнение студентами роли преподавателя
Управляемая самостоятельная работа	Социальное проектирование	Разработка программы социологического исследования и/или создание социального проекта; участие в сборе и обработке социологической информации
Экзамен, зачет	Конференция; Фокус-группа	Защита социального проекта; открытая групповая дискуссия-собеседование в малых группах

На наш взгляд, преподаватель социально-гуманитарных дисциплин обязан использовать в своей практике интерактивные методы преподавания (см. табл. 1).

В отличие от активных методов, интерактивные методики ориентированы на более широкое взаимодействие студентов не только с преподавателем, но и друг с другом. Это всевозможные практические задачи, работа в малых группах, деловые и учебные ролевые игры. Здесь доминирует активность студентов в процессе обучения. Место преподавателя в интерактивных занятиях сводится к направлению деятельности студентов на достижение учебных целей. Преподаватель становится своего рода модератором учебного процесса.

Каждый преподаватель приходит в аудиторию со своим «чемоданчиком знаний». Иногда этот «чемоданчик» приобретает вполне материализованную форму, например: ноутбук, подключенный к интерактивной доске, или, что совсем плохо, текст общедоступного учебника. Однако мудрый и опытный преподаватель не поспешит дарить свои знания ученикам, открывая свой «чемоданчик», поскольку это приведет к когнитивному иждивенчеству студентов любой специальности и направления обучения.

Преподаватель, обладающий высоким уровнем профессиональной культуры, обязательно создаст условия для рождения вопросов у студентов, порождая проблемную ситуацию. Например, вводные занятия по социологии лучше всего начинать именно с семинаров, а не лекций для того, чтобы провести социальную диагностику уровня подготовленности обучающихся с последующим ответом на возникшие затруднения и вопросы в беседе со студентами. Лекция по социологии должна быть ответом на вопросы с последующей постановкой новых проблем.

Экспериментальные исследования свидетельствуют о том, что лучше всего запоминается информация, предполагающая деятельность студентов [5, с. 75]. Как гласит китайская поговорка: «Скажи мне – я забуду. Покажи мне – я могу запомнить. Вовлеки меня – и это станет моим навсегда».

Если мы говорим о лекционных занятиях, то лучше всего комбинировать диалоговые и проблемные лекции, бинарные лекции, лекции

с приглашением политиков, практиков и производителей, интересных людей. Например, преподаватель социологии может пригласить на занятие к студентам сотрудника органов государственного и муниципального управления или коллег из смежных областей социально-гуманитарного знания, для того чтобы студенты смогли глубже проникнуть в суть своей специальности и очертить для себя границы применения инструментов социологического познания в будущей профессиональной деятельности в избранной сфере.

Это не означает, что нужно полностью отказаться от традиционных форм лекционных занятий, т. к. социология – очень сложная, динамичная и противоречивая наука. Более того, традиционные объяснительно-иллюстративные лекции, по нашему мнению, должны составлять основу курса социологии для студентов непрофильных специальностей, поскольку праздник не может продолжаться на каждом занятии. Если есть все время сладкое, то рано или поздно оно покажется пресным и безвкусным. В то же время, лекции по социологическим и другим социально-гуманитарным наукам всегда должны иметь выраженный проблемный и поисковый характер. И здесь на помощь преподавателю приходит повседневная реальность: политика, образование, здравоохранение, дела духовные. Социологическое знание студент должен научиться использовать, если знание нельзя применить, если знание не является лично построенным живым образом, значит это, по В. П. Зинченко, застывшее, «мертвое знание» [6, с. 22].

Сегодня очень популярным становится использование мультимедийных презентаций, поскольку большинство людей – «визуалы» и лучше запоминают зрительные образы. Однако существует ряд методологических трудностей их применения. Многие студенты жалуются на то, что слайд-шоу зачастую отвлекает внимание от того, что говорит преподаватель, лектор становится как будто третьим лишним. Чаще всего эти трудности возникают из-за избыточного количества и низкого качества слайдов.

Психологи и педагоги выработали ряд методических рекомендаций к проведению лекций с использованием компьютерных технологий и дизайну слайдов.

Во-первых, речь преподавателя должна быть синхронизирована с содержанием презентации.

Во-вторых, слайды должны носить вспомогательный характер, их использование должно быть строго научным и оправданным. Многие преподаватели злоупотребляют расположением текстового материала и информационно перегружают свои презентации. Нам представляется, что на два академических часа вполне достаточно 16–18 информативных слайдов. На слайдах должно быть изображено то, что преподаватель хотел бы изобразить на доске мелом, например: определения, ключевые слова, фамилии и труды авторов, которые должны зафиксировать студенты в своих конспектах. Если студент вынужден «читать» презентацию, «переносить» из нее текст в себе конспект, то мыслить ему будет чрезвычайно трудно и даже невозможно.

Наконец, презентация должна иметь четкую структуру, каждый слайд должен содержать заголовок, фон и шрифт следует подбирать таким образом, чтобы они находились на разных концах цветового спектра.

Преподаватель, в свою очередь, может дать задание студентам разработать презентации по социологическим темам. Это позволяет решить целый ряд задач: во-первых, студент в рамках самостоятельной работы оттачивает собственное мастерство оформления презентаций и глубже погружается в предмет, во-вторых, студенты подобным образом работают на преподавателя. Преподаватель может подкорректировать и использовать эти материалы в своей педагогической деятельности.

Если презентация не стимулирует активность студентов, заслоняет преподавателя, то такое занятие вряд ли можно назвать инновационным.

Следующая проблема, которую мы считаем необходимой осветить в данной статье, связана с поиском инструментов эффективной организации семинарских занятий по социологии. Разумеется, базовой формой семинара являются выступления студентов с докладами на какую-либо тему, заранее обозначенную преподавателем. Однако данная форма имеет существенные гносеологические ограничения. Наверное, преподаватели, особенно молодые, часто сталкиваются с такой ситуацией, когда студенты или

не готовятся к семинарам, или готовятся, но отнекиваются и боятся выступить даже перед своими товарищами, или они что-то воспроизводят с листа и сами не понимают, о чем они говорят.

Оптимальной, с нашей точки зрения, формой семинарского занятия может быть учебная конференция на какую-либо актуальную тему с докладчиками, обязательными вопросами аудитории, оппонентами и рецензентами, жюри. Причем, план конференции разрабатывают сами студенты вместе с преподавателем, и в итоге на обсуждение выносятся действительно самые интересные и злободневные вопросы.

Примерами интерактивных практических занятий могут быть: тренинг «Собеседование при приеме на работу», инновационная игра в форме диспута либо судебного заседания «Есть идея!», «Выборы мэра» и пр.

Ближе к окончанию курса социологии целесообразно проводить в студенческих группах деловую игру «Экзамен». Данная игра позволяет решить определенный круг задач: изменить отношение студентов к стрессовой ситуации экзамена через его «проживание», ознакомить студентов с технологией проведения экзамена, развить навыки группового взаимодействия. Многие моменты, конечно, утрированы: студенты делятся на группы для экономии времени; экзаменационная комиссия состоит из трех человек, которые исполняют разные роли: кто-то из них председатель – «справедливый арбитр», кто-то – «провокактор», который «валит» экзаменуемых, третий может, наоборот, заигрывать с экзаменуемыми и выступать в роли «адвоката дьявола».

Хочется подчеркнуть, что преподаватель социологии должен проводить не игры ради игр, не игрища, а способствовать достижению дидактических целей. Важно отметить, что деловые игры и творческие задания не имеют однозначных «правильных» решений. Результат, который получает студент, является личностно-креативным, поскольку выступает своеобразным продуктом его творческого самовыражения [7, с. 266]. В отличие от творчества, креативность является деятельностью по созданию новых способов решения существующих проблем, а не просто генерацией новых идей.

Итак, интерактивными семинарскими занятиями могут быть: творческие задания, мозго-

вой штурм, деловые игры, социальное проектирование, case study, учебные конференции и другие формы аудиторной и внеаудиторной работы, которые не позволяют подавляющей части студенческой группы оставаться пассивными зрителями.

Мы приходим к заключению, что инновационные методы преподавания социологии базируются на познавательной-развивающей парадигме, для которой характерно производство, а не воспроизводство знания, т. к. рождение нового знания является общим делом преподавателя и студентов. По меткому выражению Г. И. Герасимова, «естественный образовательный процесс есть ничто иное, как такое познание познанного, которое позволяет познавать непознанное» [8, с. 74]. Образовательное пространство должно быть пространством диалога, интеллектуальной площадкой для создания и решения проблемных задач. Диалог в данном случае предполагает «рассмотрение не функционального взаимодействия социальных агентов, относящихся друг к другу как к объектам, а отношения качественно несовпадающих субъектов. Каждый из них обладает самостоятельной, независимой позицией, индивидуальной логикой, способностью к рефлексии, самокритике, самоосуществлению» [9, с. 94].

Однако, как мы уже отмечали, абсолютизировать значение активных и интерактивных технологий изучения социологии не стоит, поскольку преподаватель может столкнуться со следующими проблемами и трудностями, которые он, впрочем, должен предвосхитить: неготовность некоторых студентов к активному обучению; недостаточная дидактическая и методическая подготовка, пассивность самого преподавателя; слабость методического аппарата существующих учебных пособий по социологии (преобладают репродуктивные вопросы и задания); нехватка психолого-педагогической и методической литературы по вопросам активного и интерактивного обучения; определенный дисбаланс в использовании форм и методов обучения; трудности сочетания инновационных методов обучения с традиционными [10, с. 142].

Подводя итог всему вышесказанному, следует отметить, что выбор методов обучения зависит от ряда условий: специфики содержа-

ния изучаемого материала, общих задач подготовки, времени, которым располагает преподаватель социологии, особенностей студенческой аудитории, наличия технических средств обучения. Если эти условия не соблюдены, то получится как в поговорке: «выбрав верную дорогу, сам с собой иду не в ногу».

Таким образом, без саморефлексии и самоанализа преподавателю невозможно построить целостный курс социологии (и любой другой науки), невозможно повысить педагогическое мастерство, невозможно обеспечить высокое качество подготовки студентов. Субъектная идентичность социолога, в том числе и преподавателя социологических дисциплин, – это его рефлексивная способность сопоставлять себя не только с «другими», но прежде всего с самим собой как субъектом профессиональной деятельности [11, с. 161].

Саморефлексия – это социально-психологическая защита преподавателя. Как сказал мудрец: «...Кто строг к себе, тот истинно велик».

Литература

1. Савченко, Л. А. Возрождение идеи повседневности в зарубежной социологии / Л. А. Савченко // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. – Тамбов, 2012. – № 7(21): в 3-х ч. – Ч. III. – С. 168–171.
2. Касьянов, В. В. Социология права : учеб. пособие / В. В. Касьянов, В. Н. Нечипуренко. – Ростов н/Д : Феникс, 2001. – 480 с.
3. Колесникова, Е. Ю. Современный университет: в поисках смыслов и оснований / Е. Ю. Колесникова // Ежегодник науки и образования Юга России газета «Академия». – Ростов н/Д, 2013. – 26 января (№ 3). – С. 6.
4. Тарасенко, В. К вопросу о разработке методик преподавания социологии / В. Тарасенко, В. Чепак // Социология: теория, методы, маркетинг. – К., 2010. – № 2. – С. 170–182.
5. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн – СПб. : Питер, 2012. – 713 с.
6. Зинченко, В. П. Психологическая педагогика. Материалы к курсу лекций. Часть I. Живое Знание. / В. П. Зинченко. – Самара : 1998. – 215 с.

7. Медведев, Г. В. Формирование у студентов умения принимать интеллектуальные решения / Г. В. Медведев, А. В. Горбачев // Качество образования: системы, технологии, инновации : матер. Междунар. науч.-практич. конф. – Барнаул : Изд-во АлтГТУ, 2007. – С. 265–267.

8. Герасимов, Г. И. Методологические основания исследования успешности модернизационных процессов в образовании / Г. И. Герасимов // Методология, теория и история социологии : сб. науч. статей. Материалы Всерос. науч. конф. (Ростов н/Д, 23–24 ноября 2012 г.) / под. ред. д. с. н. В. И. Филоненко. – Ростов н/Д : Изд-во Южного федерального ун-та, 2012. – Т. 1. – С. 72–84.

9. Ситникова, М. И. Принципы построения концепции формирования культуры профессионально-педагогической самореализации

преподавателя вуза / М. И. Ситникова // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. – Белгород, 2010. – № 5(77). – С. 92–96.

10. Майкова, Э. Ю. Проблемы активного обучения социологии / Э. Ю. Майкова, М. В. Блохина, Л. Г. Григорьев // Социологические исследования. – М., 2009. – № 10. – С. 136–143.

11. Лубский, А. В. Конструктивизм и научность социологического исследования / А. В. Лубский // Методология, теория и история социологии : сб. науч. статей. Материалы Всероссийской научной конференции (Ростов н/Д, 23–24 ноября 2012 г.) / под. ред. д. с. н. В. И. Филоненко. – Ростов н/Д : Изд-во Южного федерального ун-та, 2012. – Т. 1. – С. 54–163.

Гипотезы, дискуссии, размышления

УДК 387.091.398

СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «ДИДАКТИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ» В ПРОГРАММАХ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

Н. С. Макарова

Аннотация. В статье сделан вывод о том, что особенности педагогической деятельности в вузе, которая на современном этапе усложняется, обогащается, становится наукоемкой, обостряют проблему дидактической подготовки преподавателей. В работе показана значимость учебной дисциплины «Дидактика высшей школы» в дидактической подготовке преподавателей вуза. Отмечается, что качество повышения квалификации преподавателей вуза во многом обусловлено качеством учебно-методического сопровождения, прежде всего учебных программ и учебных пособий. В статье приводятся результаты анализа учебных программ и учебников по дисциплине «Дидактика высшей школы», представлено отражение тематической структуры дидактического знания в программах и учебниках. Сформулирована проблема сохранения дисциплинарных границ «Дидактики высшей школы» как единого учебного курса, осваиваемого в рамках повышения квалификации преподавателей, предложены альтернативные варианты ее решения.

The article concludes that peculiarities of pedagogical activities in University, which became more complex, rich and laborious in modern conditions, make the issue of didactic preparedness of lecturer urgent. The author shows significance of the discipline "Higher Education Didactics" in the process of University teachers' didactic preparation. It is emphasized that the quality of University lecturers' training is largely caused by the quality of educational and methodological maintenance, first of all, educational programs and educational tutorials. The article contains results of the analysis educational programs and tutorials of the dis-

cipline "Higher Education Didactics" and description of thematic structure of didactic knowledge at programs and tutorials. The problem of keeping disciplinary borders of "Higher Education Didactics" as the single educational course, mastered within the framework of lecturers' training, is raised, proposed alternative variants of solving this problem.

Ключевые слова: дидактика высшей школы, преподаватель высшей школы, дидактическая подготовка преподавателя, повышение квалификации преподавателей вуза.

Higher Education Didactics, high school teacher, teachers' training for didactics, professional development of high school teacher.

Анализ современного состояния исследований в области обучения в высшей школе показывает, что влияние научного знания об обучении в вузе на образовательную практику неуклонно снижается, а разрыв между ними все увеличивается. Этот факт отмечается самими преподавателями-практиками, подтверждается в исследованиях и аналитических отчетах. Причин такого положения дел много, одной из них выступает качество учебно-методического обеспечения дидактической подготовки, осуществляемой в ходе повышения квалификации преподавателей вузов.

Вместе с тем, те задачи, которые решают сегодня вузы, требуют изменения представлений преподавателей о содержании и формах своей педагогической деятельности. Сохраняющиеся в вузах традиционные методы обучения, основанные на преобладании лекционных занятий и транслировании научной информации, которые долгое время себя оправ-

дывали, в условиях реализации ФГОС должны быть пересмотрены. Как пишет А. А. Факторович, прежде считалась естественной ситуация отсутствия у преподавателей вуза педагогической подготовки и сейчас нет никаких нормативных документов, ограничивающих возможность преподавательской деятельности без соответствующей педагогической квалификации. Вместе с тем, автор отмечает, что особенностями педагогической деятельности в вузе на современном этапе являются: интегративный характер, направленность на формирование не знаний, а компетенций студентов, актуализация задач профессионального воспитания, личностно-профессионального развития обучающихся, поиск и реализация адекватных вызовам времени образовательных технологий, включенность в социально-педагогическое проектирование [5].

Укажем некоторые причины, свидетельствующие о важности не только научной, но и дидактической подготовки преподавателей высшей школы.

Во-первых, возрастающий объем научной информации актуализует проблему отбора содержания образования. Компетентностный подход, лежащий в основе ФГОС, меняет акценты в целях-результатах, содержании и организационных основах обучения. Меняется функция преподавателя и значимость самостоятельной работы студентов, информационная функция в преподавании отходит на второй план, уступая место сопровождению, проектированию, организации образовательной среды и т. д. Без соответствующей дидактической подготовки преподавателей этот переход осуществить невозможно.

Во-вторых, в исследованиях социологов, психологов, педагогов доказано, что происходят существенные изменения в современном студенчестве. «Массовизация» высшего образования привела к тому, что в высшую школу приходят люди, которые с трудом адаптируются к вузовским требованиям, обладают низким уровнем мотивации к обучению и недостаточно ориентированы на будущую профессию. С другой стороны, исследования показывают, что у студентов хорошо развит самоконтроль, они демонстрируют желание четко определить, что им предстоит в будущем. При этом у большинства студентов отсутствует навык, сложившаяся

привычка планирования и управления своим временем. Особенности восприятия, мышление современных студентов, сегодня также существенно изменилось, оно отличается фрагментарностью, «клиповостью», дискретностью, мозаичностью. Современные молодые люди обладают высоким уровнем информационной компетентности, многие совмещают учебу с работой и т. д. Перед преподавателем стоит целый комплекс задач по профессиональному воспитанию, личностному развитию студентов и сопровождению их познавательной деятельности.

В-третьих, активные преобразования в системе высшего образования, Болонский процесс, переход на уровневое образование, введение ФГОС и др. актуализируют развитие у преподавателей педагогических компетенций. Современный преподаватель в составе междисциплинарных команд активно участвует в разработке компетентностных моделей выпускника, основных образовательных программ (ООП) и программ учебных курсов, устанавливает содержательно-логические связи дисциплин, модулей, практик, входящих в ООП, разрабатывает материалы для фонда оценочных средств и т. д.

Эти обстоятельства позволяют сделать вывод о том, что особенности педагогической деятельности в вузе, которая на современном этапе усложняется, обогащается, становится наукоемкой, обостряют проблему дидактической подготовки преподавателей. В исследованиях, посвященных дидактической подготовке педагогических кадров (Л. С. Подымова, Л. А. Шайденко, В. Г. Подзолков, А. И. Уман, О. А. Абдуллина, И. Ф. Исаев и др.), среди факторов, влияющих на ее качество, обосновывается значимость соответствия содержания и структуры учебных программ, учебников и учебных пособий по предмету «Дидактика» современным требованиям.

В исследовании, проведенном Институтом педагогического образования РАО в 2009 году по теме «Дидактика в современной профессиональной педагогике» [3], указывается, что проведенный анализ состояния и проблем содержания учебных программ по «Педагогике», «Теории обучения» и других дидактических программ в среднем, высшем и постдипломном педагогическом образовании позволил установить:

– программы по дидактике и педагогике, их содержание и структура, признаны удовлетворительными лишь половиной экспертов;

– содержание учебников по педагогике и дидактике не всегда соответствует современному уровню развития дидактики как научной дисциплины и требованиям к качеству педагогического образования.

По результатам экспериментального анализа содержания обучения в исследовании были сделаны следующие выводы:

1. Общие теоретические основы науки дидактики являются классическими традиционными и неизменными, они находят отражение во всех уровнях содержания непрерывного профессионального педагогического образования.

2. Недостаточно обосновано специальное содержание «Дидактики» на всех уровнях профессионального педагогического образования (дидактики общеобразовательной школы, дидактики высшей школы, постдипломного образования и т. д.).

3. Необходима интеграция, дифференциация и координация учебных программ «Дидактики» на всех уровнях среднего, высшего и постдипломного педагогического образования для осуществления непрерывного профессионального педагогического образования.

4. Не установлено количество необходимых и достаточных часов на изучение разделов и тем «Дидактики» на каждом уровне педагогического образования.

5. Недостаточно обосновано оптимальное соотношение теории и практики (лекционных, семинарских и практических занятий) при изучении дисциплины «Дидактика» по каждому уровню педагогического образования.

Эти выводы подтверждаются данными Ю. В. Сорокопуд, в частности результаты проведенного автором опроса показывают, что, выпускники экспериментальных вузов, получивших дополнительную квалификацию «Преподаватель высшей школы» в рамках магистратуры и аспирантуры после массового ее введения в 2002 г., отметили отсутствие современных учебно-методических комплексов дисциплин, в том числе электронных (90%). В результате автором было установлено, что лишь небольшая часть выпускников магистратуры и аспирантуры, получивших дополнительную квалификацию, готова использовать в образовательном процессе вуза интерактивные (24,4%), информационные технологии (24,4%), имеет широкий спектр знаний для осуществле-

ния профессиональной мобильности (16,2%), предусматривающей способность осуществления профессиональной деятельности в условиях всей инфраструктуры высшего учебного заведения [4].

В этой связи правомерно поставить вопрос о том, какими должны быть содержание и структура учебного курса «Дидактика высшей школы», чтобы он отвечал современным требованиям к дидактической подготовке преподавателей и уровню развития научного знания о процессе обучения в вузе? Для того чтобы ответить на этот вопрос, мы провели анализ учебных программ, учебников по «Педагогике высшей школы», включающих в себя разделы, посвященные обучению в вузе, и специализированных учебных программ и учебных изданий по «Дидактике высшей школы», с целью выявить в них состав и структуру дидактического знания.

Исследовательские материалы были объединены в две группы. В первой группе – учебные программы магистратуры направления «Педагогика», «Педагогическое образование» (12), дополнительной квалификации «Преподаватель высшей школы» (9), программы послевузовского профессионального образования (аспирантуры) (8) и программы повышения квалификации профессорско-преподавательского состава вузов (16), разработанные в 2008–2012 гг. в педагогических, технических, классических университетах Москвы, Санкт-Петербурга, Армавира, Тулы, Твери, Тюмени, Казани, Орла, Ульяновска, Томска, Красноярска, Омска и др. представленные в открытом доступе на сайтах образовательных учреждений.

Во второй группе – учебные издания «Педагогика высшей школы» (11), выпущенные в период с 1998 по 2011 гг. и «Дидактика высшей школы» (5), изданные с 2004 по 2011 гг.

Анализ материалов первой группы позволяет сделать вывод о том, что различия в содержании дидактического знания, представленного в программах разных уровней не значительны и в целом соответствуют основным тематическим структурам дидактики. Их присутствие в той или иной форме фиксируется в каждом из анализируемых документов в виде отдельного раздела, темы или дидактической единицы содержания. Представим результаты в таблице 1.

Таблица 1

Структура дидактического знания в учебных программах

Тематические структуры	Наличие тематических структур в учебных программах (% от общего числа анализируемых программ)
Сущность (цель) процесса обучения	94,2
Содержание образования	100
Закономерности и принципы обучения	100
Методы обучения (образовательные технологии)	91,4
Преподаватель вуза и его взаимодействие со студентом	88,5
Организация процесса обучения	100

Помимо указанных тематических структур дидактики, программы по «Педагогике высшей школы» в разделах, посвященных теории обучения в вузе содержат темы, отражающие социокультурный контекст обучения в вузе: «Современное развитие образования в России и за рубежом», «Аксиологические основания образовательного процесса в высшей школе» и т. п. что соответствует тенденциям развития педагогического знания, устанавливает связь теории и практики обучения в вузе. При такой согласованности структурных элементов учебных программ, обращает на себя внимание различие их целевых компонентов. Анализ показывает, что значительно различаются как сущность целей, так и способы их постановки:

- через содержание («изучение целей обучения и образования; изучение дидактических категорий; изучение методов, средств и форм обучения в вузе; знакомство с современными педагогическими технологиями; выбор оптимальной стратегии преподавания в зависимости от уровня подготовки обучающихся и целей обучения; изучение методов организации самостоятельной и научно-исследовательской работы студентов») и т. д.);

- через деятельность преподавателя («воспитание любви и интереса к педагогической деятельности; содействие развитию педагогических способностей; знакомство с передовым опытом преподавателей вуза (в прошлом, в настоящее время); совершенствование навыков, самообразовательной работы; содействие развитию исследовательских качеств аспирантов»);

- через планируемые результаты («знать: принципы дидактики высшей школы; правила и техники продуктивного образовательного взаимодействия и т. д.; уметь: моделировать

содержание образовательного процесса в рамках специальности и отдельной учебной дисциплины; конструировать содержание УМК учебной дисциплины; осуществлять тематическое и календарное планирование; разрабатывать план учебного занятия и т. д. иметь опыт: рефлексивного анализа; использования образовательных технологий; владеть: методами научно-исследовательской деятельности; навыками моделирования образовательного процесса» и т. д.);

- через компетенции, причем разброс компетенций в пределах одной учебной программы, как по количеству, так и по кодам, колеблется от 2 до 5 по дисциплине «Дидактика высшей школы» и от 3 до 10(!) по дисциплине «Педагогика высшей школы».

Такая ситуация с целями предполагает существенные различия и в принципах отбора содержания образования. Несмотря на практически полную структурную согласованность, в содержании анализируемые программы имеют существенные расхождения, обусловленные как уровнем образования, на котором программа реализуется (магистратура, дополнительная квалификация, аспирантура, повышение квалификации), так и методологическими предпочтениями авторов, среди которых доктора и кандидаты педагогических, психологических, технических, философских наук, искусствоведения и т. д.

Необходимо отметить, что, несмотря на разброс в принципах отбора содержания образования, большая часть программ имеет практико-ориентированную направленность, предполагает использование интерактивных технологий обучения, практикумов, лабораторных работ, предусматривает самостоятельную и исследовательскую работу обучающихся.

Анализ учебно-методического обеспечения программ позволяет сделать вывод о наиболее распространенных учебных изданиях. Среди них выделяются следующие пять учебных пособий, указанных в подавляющем большинстве программ: А. А. Андреев «Педагогика высшей школы» (2002); М. В. Буланова-Топоркова «Педагогика и психология высшей школы» (2002); Ю. Г. Фокин «Преподавание и воспитание в высшей школе: Методология, цели и содержание» (2002); В. А. Попков, А. В. Коржуев «Дидактика высшей школы» (2008 г.); П. И. Пидкасистый, Л. М. Фридман, М. Г. Гарунов «Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы» (1999 г.). Видимо структурное единство учебных программ как раз и объясняется общностью их учебно-методического обеспечения.

Исследование материалов второй группы показывает, что дидактическое знание в учебных изданиях по «Педагогике высшей школы» занимает одно из центральных мест, проблемам обучения уделяется от 25 до 60% объема текста. В большинстве учебных пособий дидактика высшей школы выделена в самостоятельный раздел (главу), в котором дается краткая характеристика ее истории и теоретико-методологических оснований (предмета, основных задач и т. д.), определяется проблемное поле. Специализированные работы по «Дидактике высшей школы» охватывают широкий круг вопросов, в них можно выделить порядка 8 компонентов дидактического знания:

- процесс обучения в вузе,
- методы обучения,
- организационные формы обучения,
- средства обучения в вузе (в том числе электронные и Интернет),
- технологии обучения,
- преподаватель вуза, специфические особенности его деятельности и подготовки,
- самостоятельная и научно-исследовательская работа студентов,
- контроль и оценка результатов обучения.

Учебные пособия имеют различное композиционное строение, единой последовательности в представлении материала проследить не удастся. Выделяются две логические линии: от анализа специфики обучения в вузе, его принципов к формам и технологиям обучения и требованиям к деятельности преподавателя и его

подготовке и, наоборот: от теоретико-методологических основ дидактики высшей школы и характеристики деятельности преподавателей к вопросам организации процесса обучения, его формам и методам.

Несмотря на это можно утверждать, что смысловой акцент во всех работах делается на сущности процесса обучения, формах и технологиях обучения в вузе и профессионально-педагогической деятельности преподавателя. Меньше внимания уделяется анализу закономерностей и принципов обучения, вопросы содержания образования зачастую остаются без должного внимания, затрагиваются вскользь при рассмотрении принципов обучения или организации образовательного процесса. Схожая ситуация обнаруживается и при анализе учебников по дидактике, адресованных будущим учителям. В статье Г. И. Ибрагимова сделан вывод о том, что «авторы учебников по дидактике стали отодвигать содержание образования как компонент дидактического знания на второй и третий план» [1, с. 59]. Автор связывает это обстоятельство с тем, что с началом рыночных преобразований содержание образования уже не было единым на всей территории страны. С введением государственных образовательных стандартов как механизма обеспечения единства содержания образования наряду с федеральным появился и региональный компонент, обеспечивающий вариативность содержания образования и дидактика уже перестала выполнять идеологическую функцию. В случае с дидактикой высшей школы, на наш взгляд, это обстоятельство связано еще и с распространением компетентностного подхода, в котором упор делается не на усвоении содержания (учебной информации), а на результатах обучения в формате компетенций. Отметим, что проблема содержания образования в вузе при этом не утрачивает своей актуальности, скорее наоборот – исследователям и практикам еще предстоит ее осмыслить, вероятно, поэтому авторы некоторых учебных изданий уходят от ее изложения.

Своеобразие авторского подхода находит свое отражение в компонентах дидактического знания, не встречающихся в других изданиях: например, «Проблема познавательных затруднений» (В. А. Попков, А. В. Коржуев), «История становления и развития дидактики высшей

школы в России» (В. И. Черниченко), «Нормативное регулирование и информационно-методическое обеспечение деятельности преподавателя вуза» (Н. Н. Рощина) и др.

Структурно и содержательно дидактическое знание представлено в самых разных вариантах, с разной степенью обобщенности и практико-ориентированности, не во всех изданиях тематические структуры дидактики даны в полном объеме. Приведем результаты анализа в таблице.

стороны, оно может быть обусловлено теоретико-методологическими взглядами автора, особенностями уровня образования и спецификой образовательного учреждения, для которого проектируется программа повышения квалификации или учебное пособие (таблица 2).

Как указывает В. В. Краевский, «различаются три источника научного обеспечения учебной работы преподавателей, относящиеся к самой педагогике: 1) педагогическая наука в ее концептуальной форме, представленная в виде

Таблица 2

Структура дидактического знания в учебных изданиях

Тематические структуры	Наличие тематических структур в учебных изданиях (% от общего числа анализируемых изданий)
Сущность (цель) процесса обучения	56,25
Содержание образования	18,75
Закономерности и принципы обучения	37,5
Методы обучения (образовательные технологии)	81,25
Преподаватель вуза и его взаимодействие со студентом	62,5
Организация процесса обучения	56,25

Таким образом, правомерно распространить вывод о наличии двух компонентов знания об обучении в вузе, представленного в учебниках и пособиях, сделанный Г. И. Ибрагимовым относительно дидактики на дидактику высшей школы. В составе основного, инвариантного компонента содержатся базовые тематические структуры дидактики, отличающиеся по содержанию в зависимости от контекста (обучение в военном вузе, в техническом университете и т. д.). За счет вариативного компонента раскрываются теоретические представления и предпочтения авторов.

Таким образом, анализ учебных программ и учебных изданий показал, что в целом, несмотря на различие целей обучения, тематические структуры дидактики присутствуют в большинстве анализируемых источников, что свидетельствует об их фундаментальном характере. Различия в содержании и логике построения специализированных учебных пособий по дидактике высшей школы с одной стороны, может рассматриваться как следствие отсутствия целостности в структуре научного знания об обучении в вузе и недостаточной изученности отдельных тематических структур (например, содержания образования в вузе). С другой

теоретических концепций, как знание в процессе его формирования; 2) педагогическая наука в ее нормативной форме, как система основных общепризнанных положений, представленных как следствия педагогической теории и служащих прямыми или опосредованными регулятивами практической деятельности; 3) результаты собственной научной деятельности преподавателя» [2]. На этой основе можно говорить об основных функциях научного знания в области дидактики высшей школы как теоретической основы деятельности преподавателя.

Концептуальное знание об обучении в вузе способствует самоопределению преподавателей относительно теоретического ядра дидактики высшей школы (основных дидактических отношений), помогает осмыслить свою профессиональную позицию, т. е. выполняет ценностно-целевую, ценностно-смысловую функции.

Нормативное знание – закономерности, принципы, правила формируют представление о формах и способах осуществления профессиональной деятельности преподавателей, соответственно оно осуществляет научно-познавательную, образовательную функции.

Знание о вопросах и проблемах, еще не нашедших решения в теории обучения в вузе

(«знание о незнании») актуализирует осуществление преподавателями собственной научной деятельности, ставит их в позицию эксперта, выполняет рефлексивно-оценочную функцию.

Как показали результаты анализа учебных программ по дидактике высшей школы, у их авторов нет единого представления о компетенциях, формированию которых данный курс призван содействовать. Значительные расхождения объясняются, с одной стороны, отсутствием нормативно закрепленных требований к составу и структуре компетенций преподавателей вуза. При разработке программ повышения квалификации их авторы ориентируются, прежде всего, на социальный заказ и требования самих слушателей. С другой стороны, среди ученых, занимающихся изучением профессиональной деятельности преподавателей вуза также нет единства в подходах. Существуют подходы, в которых авторы выделяют в структуре профессиональной компетентности преподавателя дидактическую компетентность [6]. Е. В. Храмова предлагает рассматривать дидактическую компетентность преподавателя вуза как «интегральную комплексную психолого-педагогическую характеристику профессионализма, существующую как на уровне общей готовности к деятельности по организации дидактического процесса, так и на уровне ее осуществления». В структуре дидактической компетентности преподавателя автор выделяет:

- глубокое теоретико-методологическое знание построения системы обучения в высшей школе;
- знание современных направлений и тенденций развития общества;
- умение видеть и учитывать в своей работе перспективу целей и динамичность изменений, происходящих в системе образования в целом;
- готовность и способность преподавателя вуза эффективно организовать учебный процесс с целью обучения воспитания и развития.

Процесс формирования дидактической компетентности преподавателя вуза, по мнению исследователя, происходит в сочетании теоретических и практических знаний, применении их в деятельности, и в процессе рефлексии собственного опыта.

Такой разброс мнений приводит авторов учебных программ по «Дидактике высшей

школы» к необходимости самоопределения в вопросе о компетенциях преподавателя как основе для проектирования целей-результатов освоения курса.

Помимо этого в современных условиях (интеграция-дифференциация научного знания, переход на компетентностный подход и т. д.) особую актуальность приобретает проблема сохранения границ этой учебной дисциплины. Нередко в программах повышения квалификации внимание уделяется только отдельным аспектам дидактики, что не способствует формированию целостного представления об обучении в вузе и обеспечивает становление дидактической компетентности преподавателей. Главное, на что сегодня ориентируются авторы образовательных программ повышения квалификации – это результаты их освоения, выраженные в формате компетенций.

Проблема сохранения дисциплинарных границ «Дидактики высшей школы» как единого учебного курса, осваиваемого в рамках повышения квалификации преподавателей, имеет два диаметрально противоположных решения. Это решения выступают крайними вариантами, ни один из которых не может претендовать на оптимальность.

С одной стороны, можно отказаться от единого курса «Дидактика высшей школы», сгруппировать научную информацию, полученную учеными данного научного направления вокруг компетенций, необходимых современному преподавателю вуза. На этой основе выделить универсальные знания, умения, ценности и смыслы, необходимые для их формирования, выделить стержневые методологические подходы и концепции, подобрать наиболее адекватные образовательные технологии и сформировать междисциплинарные модули, сделать обучение мобильным и практико-ориентированным.

С другой стороны, можно определить вклад «Дидактики высшей школы» в формирование компетенций преподавателя, выявить внутродисциплинарные связи курса, пересмотреть его логику (как в плане содержания, так и в плане образовательных технологий) с позиций компетентностного подхода, сохранить системность и фундаментальность постдипломного профессионального образования.

Очевидно, что в реальности речь пока не может идти о выборе дисциплинарной или междисциплинарной модели изучения «Дидактики высшей школы» ценой полного отвержения одной из них. Уместно говорить лишь о сознательной выработке каждым автором учебной программы установки на большее или меньшее «пропитывание» междисциплинарностью существующей системы дисциплинарного образования. С этих позиций возможны два основных варианта структурирования содержания курса.

Первый вариант отталкивается от традиционного подхода к конструированию логики содержания учебной дисциплины в соответствии с основными элементами структуры научной дисциплины (направления). Именно в этой логике рассуждают авторы курсов, которые в целях освоения дисциплины указывают на необходимость «знакомства с теоретическими основами дидактики высшей школы».

Второй вариант предполагает, что первичны компетенции как цели-результаты и именно в соответствии с ними конструируется и логика курса. При всей очевидной необходимости опоры на этот вариант разработчикам курса «Дидактика высшей школы» важно помнить, что он должен строиться как практико-ориентированный, сохраняя при этом свою фундаментальность.

Литература

1. Ибрагимов, Г. И. Учебный курс «Дидактика» в системе формирования дидактической культуры будущего учителя / Г. И. Ибрагимов // Педагогика. – 2011. – № 2. – С. 54–63.
2. Краевский, В. В. Методология педагогического исследования: пособие для педагога-исследователя / В. В. Краевский. – Самара : изд-во СамГПИ, 1994. – 165 с.
3. Основные результаты и выводы опытно-экспериментальных исследований по теме «Дидактика в современной профессиональной педагогике» за 2009 год [Электронный ресурс]. URL : <http://sites.google.com/a/iporao.ru/www/science3> [дата обращения 12.11.2012].
4. Сорокопуд, Ю. В. Развитие системы подготовки преподавателей высшей школы : автореф. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Ю. В. Сорокопуд. – М., 2012. – 47 с.
5. Факторович, А. А. Педагогическая деятельность преподавателя вуза в современных условиях / А. А. Факторович // Педагогика. – 2010. – № 5. – С. 103–108.
6. Храмова, Е. В. К вопросу развития дидактической компетентности преподавателя вуза / Е. В. Храмова // Вестник Новгородского государственного университета. – 2010. – № 58. – С. 51–54.

УДК 378.091.398

КОМПЛЕКСНЫЙ ХАРАКТЕР ИННОВАЦИЙ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Е. Н. Шафоростова, Н. И. Ковтун, Е. А. Михайлюк

Аннотация. В статье комплексный характер инноваций в сфере дополнительного образования рассматривается как инновационный процесс, представляющий собой целенаправленное, необратимое, качественное изменение системы, ее подсистем, компонентов, осуществляемое посредством сменяющих друг друга внутренне целостных и относительно самостоятельных этапов. Исследуемые понятия «новое», «новшество», «нововведение» рассматриваются одновременно, с одной стороны, как самостоятельные, имеющие собственный смысл в образовательном пространстве, с другой – как компоненты системы, они приобретают другое содержание и выполняют взаимосвязанные функции. Система дополнительного профессионального образования педагогов обеспечивает поддержку реализации инноваций в практике деятельности образовательных учреждений через оказание большого спектра инновационных образовательных услуг, в этой связи целесообразно построение классификации инноваций по областям и способам практической деятельности. В нашем исследовании на основе классификации инноваций, предложенной В. М. Полонским, выделены следующие виды инноваций в системе дополнительного профессионального образования: ориентационно-целевые; информационно-технологические; дидактически-образовательные; организационные; управленческие; экономическо-исследовательские инновации.

The complex nature of innovation in the sphere of further education is considered as innovative process – purposeful, irreversible, qualitative change in the system, its subsystems and components – carrying out through successive internal and relatively independent stages. Investigated concepts “new”, “novelty” and “innovation” are considered simultaneously, as an independent concept having its own sense in the education space on the one hand and on the other hand – as components of the system, having different content and perform related functions.

The system of additional vocational education of teachers provides support to the implementation of innovations in educational institutions practice through the provision of a wide range of innovative educational services. In connection with this it is effectually to construct the classification of innovations by fields and methods of practice. In our study, based on V. M. Polonsky’s classification of innovations, the following types of innovations in the system of the additional professional education are allocated: orientation-targeted, informational and technological, didactic and educational, institutional, managerial, economic and research innovations.

Ключевые слова: инновации, классификация инноваций, дополнительное образование, инноватика, инновационные технологии, критерии инноваций.

Innovation, the classification of innovations, additional education, novelty, innovation technologies, innovation criteria.

Одной из важных задач современной педагогической инноватики является изучение классификации нововведений, знание которой совершенно необходимо для того, чтобы рассмотреть сущность объекта нашего исследования, дать всестороннюю характеристику осваиваемой инновации, понять то общее, что объединяет ее с другими, и то особенное, что отличает ее от других, осуществить прогноз ее развития, возможные эффекты, риски; чтобы, пользуясь всем этим знанием, наиболее точно выбрать необходимое нововведение для освоения, наилучшим образом разрабатывать технологию освоения – технологию, учитывающую специфику нововведений [3, с. 42].

Главной целью инновационных технологий дополнительного образования является подготовка человека к жизни в постоянно меняющемся мире. Сущность такого обучения состоит в ориентации учебного процесса на потенциальные возможности человека и их реализацию. Дополнительное образование должно

развивать механизмы инновационной деятельности, находить творческие способы решения жизненно важных проблем, способствовать превращению творчества в норму и форму существования человека.

Целью инновационной деятельности является качественное изменение личности учащегося по сравнению с традиционной системой. Это становится возможным благодаря внедрению в профессиональную деятельность не известных практике дидактических и воспитательных программ, предполагающему снятие педагогического кризиса. Развитие умения мотивировать действия, самостоятельно ориентироваться в получаемой информации, формирование творческого нешаблонного мышления, развитие детей за счет максимального раскрытия их природных способностей, используя новейшие достижения науки и практики, – основные цели инновационной деятельности. Инновационная деятельность в образовании как социально значимой практике, направленной на нравственное самосовершенствование человека, важна тем, что способна обеспечивать преобразование всех существующих типов практик в обществе.

Понятие «инновация» означает новшество, новизну, изменение; инновация как средство и процесс предполагает введение чего-либо нового. Применительно к педагогическому процессу инновация означает введение нового в цели, содержание, методы и формы обучения и воспитания, организацию совместной деятельности учителя и учащегося [2, с. 56].

Инновационный процесс – процесс преобразования научного знания в инновацию, который можно представить как последовательную цепь событий, в ходе которых инновация зреет от идеи до конкретного продукта, технологии или услуги и распространяется при практическом использовании [2, с. 67].

В качестве ведущей трактовки понятия «инновационный процесс» в нашем исследовании мы придерживаемся определения И. Р. Лазаренко: «Инновационный процесс – целенаправленное, необратимое, качественное изменение системы, ее подсистем, компонентов, осуществляемое посредством сменяющих друг друга внутренне целостных и относительно самостоятельных этапов (подпроцессов)» [1, с. 78].

В понимании сущности инновационных процессов в дополнительном образовании лежат две важнейшие проблемы педагогики – проблема изучения, обобщения и распространения передового педагогического опыта и проблема внедрения достижений психолого-педагогической науки в практику. Следовательно, предмет инноватики, содержание и механизмы инновационных процессов должны лежать в плоскости объединения двух взаимосвязанных между собой процессов, рассматриваемых до настоящего времени пока изолированно, т. е. результатом инновационных процессов должно быть использование новшеств, как теоретических, так и практических, равно и таких, которые образуются на стыке теории и практики. Все это подчеркивает важность управленческой деятельности по созданию, освоению и использованию педагогических новшеств. Речь, следовательно, идет о том, что преподаватель может выступать в качестве автора, разработчика, исследователя, пользователя и пропагандиста новых педагогических технологий, теорий, концепций. Управление этим процессом обеспечивает целенаправленный отбор, оценку и применение в своей деятельности опыта коллег или предлагаемых наукой новых идей, методик. Необходимость в инновационной направленности педагогической деятельности в современных условиях развития общества, культуры и образования определяется рядом обстоятельств.

Во-первых, происходящие социально-экономические преобразования обусловили необходимость коренного обновления системы дополнительного образования, методологии и технологии организации учебно-воспитательного процесса в учебных заведениях различного типа. Инновационная направленность деятельности преподавателей, включающая в себя создание, освоение и использование педагогических новшеств, выступает средством обновления образовательной политики [6, с. 229–232].

Во-вторых, усиление гуманитаризации содержания образования, непрерывное изменение объема, состава учебных дисциплин, введение новых учебных предметов требуют постоянного поиска новых организационных форм, технологий обучения. В данной ситуации существенно возрастает роль и авторитет педагогического знания в образовательной среде.

В-третьих, изменение характера отношения преподавателей к самому факту освоения и применения педагогических новшеств. В условиях жесткой регламентации содержания учебно-воспитательного процесса преподаватель был ограничен не только в самостоятельном выборе новых программ, учебников, но и в использовании новых приемов и способов педагогической деятельности. Если раньше инновационная деятельность сводилась в основном к использованию рекомендованных сверху новшеств, то сейчас она приобретает более избирательный, исследовательский характер. Поэтому важным направлением в работе руководителей образовательных учреждений, органов управления образованием становится анализ и оценка вводимых преподавателем педагогических инноваций, создание условий для их успешной разработки и применения.

В-четвертых, вхождение образовательных учебных заведений в рыночные отношения, создание новых типов учебных заведений, в том числе и негосударственных, создают реальную ситуацию их конкурентоспособности.

Классификация инноваций – упорядоченная совокупность многообразных, различных по характеру, формам организации, масштабам и способам воздействия на инновационную деятельность нововведений [7, с. 45]. Классификацию можно строить по разным основаниям, но законченного вида достичь невозможно, в этой связи целесообразно выделение критериев, на основании которых выстраивается классификация. Общепризнанной системной классификации нововведений на основе критериального подхода в сфере образования пока не создано: исследователи выделяют различные критериальные показатели. Критериальный подход к классификации инноваций исследуется рядом ученых: К. Ангеловски, Т. Г. Новиковой [3, с. 56], В. М. Полонским, А. И. Пригожиным, Г. З. Файзуллиной и др.

Комплексный характер инноваций, их многосторонность и разнообразие областей и способов практического использования как критерий положены в основу классификации В. М. Полонского:

Технологические инновации – это новые технические средства, оборудование, используемое в обучении, компьютерные технологии, всемирная сеть Интернет, способы хранения и передачи информации и др.

Методические инновации – это инновации в области методики обучения и воспитания, преподавания и учения, организации учебно-воспитательного процесса.

Организационные инновации касаются освоения новых форм и методов организации труда, структурных подразделений, затрагивают вопросы комплектования различных классов и групп, способов работы в классах, группах, коллективах.

Управленческие инновации затрагивают структуру, методы управления и ориентированы на замену элементов системы управления (или всей системы в целом) с целью ускорения, облегчения или улучшения решения поставленных задач.

Экономические инновации охватывают положительные изменения в финансовой, бухгалтерской областях, а также в области планирования, мотивации и оплаты труда, оценки результатов деятельности в образовании.

Социальные инновации проявляются в форме активизации человеческого фактора путем разработки и внедрения системы усовершенствования кадровой политики, системы профессиональной подготовки и усовершенствования работников, системы социально-профессиональной адаптации вновь принятых на работу лиц, системы вознаграждения и оценки результатов труда.

Юридические инновации – это новые и измененные законы, нормативно-правовые документы, определяющие и регулирующие все виды деятельности образовательных учреждений: аттестация учащихся, введение федеральных и региональных образовательных стандартов, аккредитация образовательных учреждений и др. [4, с. 24].

Несмотря на существующие сложности решения задачи классификации инноваций в образовании, следует отметить осознание необходимости такой работы и определенную ее результативность. К примеру, в результате анализа различных систем классификации, в работе К. Ангеловски справедливо утверждается, что успешность подобного действия зависит от степени точности предварительного выявления критериев, на основе которых будет осуществляться классификация. Среди них называются: «...важнейший первый критерий зависит от сферы, в которой осуществляются новшества.

Вторым общим критерием можно было бы считать способ возникновения новаторского процесса, третьим – широту и глубину новаторских мероприятий, а четвертым – основу, на которой появляются, возникают новшества». Дальнейшая конкретизация названных критериев (допустим, по первому – сфера осуществления новшества: в содержании образования; в технологии; в организации; в системе управления; в образовательной экологии, в таком же ключе и по другим) позволяет прийти к выводу, что это достаточно укоренившийся подход в педагогической инноватике. В той или иной вариации используемый принцип группировки инновации «...по разным основаниям», на наш взгляд, не совсем совпадает с методологией системного подхода, которая направлена на поиск единого основания, выраженного в основном системообразующем признаке. При этом количество существенных характеристик этого признака ограничено лишь природой характеризуемого явления да возможностями исследовательской методики [7, с. 42–92].

С этой точки зрения, имеет смысл на уровне инновации как системы, выделить две группы критериев: одна выражает относительную самостоятельность отдельных компонентов системы и их структурное место в системе, другая в полной мере воплощает интегральные свойства системы в целом. Совокупность тех и других наиболее точно определяет социальную нишу действия инновации как системы в единстве привносимого предметного содержания и свойственной ей формы.

Необходимость предлагаемого подхода в полной мере подтверждается не только структурой теоретической модели, обоснованной в нашем исследовании, но и потребностями образовательной практики. В ней далеко не всегда осуществляется полный инновационный цикл, который совсем не обязательно порождает инновационную природу развития образовательного явления (будь это дополнительное образовательное учреждение или профессионально-педагогическое сообщество). Практика же применения разовых новшеств и нововведений в их самостоятельном значении охватывает практически все образовательное пространство. Следовательно, есть смысл рассмотреть критерии типизации каждого из этих явлений отдельно, поскольку они сохраняются во внутри-

системном взаимоотношении, как относительно самостоятельные элементы, в то же время способствуют появлению некоторых общесистемных качеств. Диалектика этого процесса интересна и с позиции определения такого управленческого сопровождения инновации, которое позволяет удерживать и развивать ее целостность как системы.

Таким образом, понятия «новое», «новшество», «нововведение» рассматриваются одновременно, с одной стороны, как самостоятельные, имеющие собственный смысл в образовательном пространстве, с другой – как компоненты системы, они приобретают другое содержание и выполняют взаимосвязанные функции. Поэтому каждое из понятий отвечает за свою специфически определенную группу критериев 1) инновационно новое с критериями – степень творческой новизны; актуальность; 2) новшество как содержание с критериями – конкретная предметная область применения; степень радикальности; степень разработанности инновационно нового относительно специфики инновацируемой социальной системы; 3) нововведение как организация с критериями – конкретный способ применения; степень интенсивности; степень соответствия алгоритма освоения новшества условиям перевода инновацируемой системы в новое качество.

Каждый из обозначенных критериев, в свою очередь, имеет шкалу индикаторов проявления, которая позволяет провести классификационную группировку. Например, степень радикальности новшества может иметь следующий порядок [8, с. 32].

– нулевой порядок (регенерирование первоначальных свойств) – целевое изменение, сохраняющее и обновляющее существующие функции системы или ее части;

– первый порядок (адаптационные изменения) – взаимные приспособления элементов системы с возможной их перестановкой в целях повышения эффективности системы или ее части;

– второй порядок (новый вариант) – частичные качественные и функциональные изменения в рамках системы или ее части, создающие их «варианты» с новыми полезными свойствами или измененными параметрами;

– третий порядок (новое «поколение») – изменение качественного состояния и функ-

циональных свойств системы или ее части при неизменной базовой концепции;

– четвертый порядок (новый «вид») – качественные изменения функциональных свойств системы на основе частичной смены концептуальных принципов организации системы;

– пятый порядок (новый «род») – коренное изменение качественного состояния и функциональных свойств системы на основе замены базовой концепции.

Как видим, используемые в данном случае основание и принцип организации, позволяют удерживать основное системообразующее начало инновации.

На основе классификационных критериев Н. М. Чегодаев [5, с. 34] определяет следующие основные виды нововведений в системе дополнительного профессионального образования педагогов:

По структуре процесса и его функциям: в обосновании идеологии дополнительного профессионального образования педагогов (система фундаментальных идей и взглядов, целеполагание системы и т. д.); в понимании дополнительного профессионального образования как целостного социального института в единстве его структурных элементов и направлений деятельности; в интеграции учебной и практической деятельности как способа активного взаимодействия теории и ее применения; образовательно-развивающие, аксиологические, интегративные, гуманитарные, информационные функции системы повышения квалификации и т. д.; в улучшении качества процесса повышения квалификации как его интегральной характеристики, определяющей эффективность проектирования, отбора содержания и технологий обучения (учения, самообразования); в развитии профессиональной компетентности, удовлетворения профессиональных запросов и потребностей педагога.

По объекту изменения: структура процесса, информационно-компьютерное обеспечение, база учебной деятельности.

По характеру инноваций: радикальные, основанные на новых концепциях регионального образования; модифицирующие – дополнение и совершенствование реформаторской практики непрерывного образования; комплексные – новое сочетание элементов инновационных систем.

По масштабу инновационных процессов: локальные, модульные, системные инновации в дополнительном профессиональном образовании.

Система дополнительного профессионального образования педагогов обеспечивает поддержку реализации инноваций в практике деятельности образовательных учреждений через оказание большого спектра инновационных образовательных услуг, в этой связи целесообразно построение классификации инноваций по областям и способам практической деятельности. В нашем исследовании на основе классификации инноваций, предложенной В. М. Полонским, мы выделяем следующие виды инноваций в системе дополнительного профессионального образования:

– ориентационно-целевые инновации – ориентация на индивидуальный заказ в предоставлении образовательных услуг педагогическим работникам и педагогическим коллективам, реализация учреждением дополнительного профессионального образования педагогов определенной федеральной, региональной образовательной инновационной политики;

– информационно-технологические инновации – использование сети Интернет, локальной сети в организации процесса обучения, использование новых технических средств обучения, возможностей современных оргтехнических средств, современного программного обеспечения, сетевых версий электронных учебников и учебных пособий;

– дидактическо-образовательные инновации – инновирование (частичное изменение, модернизация) принципов, содержания, методов, форм обучения и диагностирования образовательных результатов, использование инновационных педагогических технологий в системе дополнительного профессионального образования;

– организационные инновации – организация единого информационного образовательного пространства, появление новых организационных структур (информационный центр, центр дистанционного обучения и др.), использование инновационных форм сотрудничества с потребителями образовательных услуг через организацию сетевого взаимодействия;

– управленческие инновации – использование в управленческой деятельности новых демократических, мотивационных методов,

применение технологий стратегического, проектного менеджмента, создание матричной структуры управления, использование информационно-коммуникационных форм и средств в управлении, внедрение новых механизмов контроля, экспертизы и диагностики деятельности образовательного учреждения системы дополнительного профессионального образования;

– экономическо-исследовательские инновации – проведение маркетинговых исследований, осуществление хоздоговорной деятельности, внедрение новых экономических механизмов в сфере оплаты труда работников учреждения дополнительного образования.

Учитывая переход к глобальному информационному обществу и становлению знаний, об адекватности образования социально-экономическим потребностям настоящего и будущего можно говорить лишь в том случае, если его модернизация будет основываться не только на организационных нововведениях, а на изменениях в содержании и технологиях подготовки кадров и подготовке научных исследований. Как социальный институт, воспроизводящий интеллектуальный потенциал страны, дополнительное образование должно обладать способностью к опережающему развитию, отвечать интересам общества, конкретной личности и потенциального работодателя.

Литература

1. Лазаренко, И. Р. Управление инновационными процессами в системе дополнительного

профессионального образования управленческих педагогических кадров : дисс. ... д-ра пед. наук / И. Р. Лазаренко. – Барнаул, 2006. – 379 с.

2. Мингалеева, Ж. А. Словарь инновационных терминов [Электронный ресурс] / Ж. А. Мингалеева. – URL : <http://iii04.pfoperm.ru/Data/GOLOS/GOLOS1.htm> [дата обращения: 17.09.2012].

3. Новикова, Т. Г. Экспертиза инновационной деятельности : моногр. / Т. Г. Новикова. – М. : АПК и ППРО, 2006. – 290 с.

4. Полонский, В. М. Инновации в образовании / В. М. Полонский // Инновации в образовании. – 2007. – № 2. – С. 4–14.

5. Чегодаев, Н. М. Теоретические и организационно-педагогические основы инновационных процессов в системе последиplomного образования педагогических кадров : дисс. ... д-ра пед. наук / Н. М. Чегодаев. – СПб., 1997. – 534 с.

6. Сластенин, В. А. и др. 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.

7. Ангеловски, К. Учителя и инновации : кн. для учителя / К. Ангеловски; пер. с макед. В. П. Диденко. – М. : Просвещение, 1991. – С. 42.

8. Мешков, А. А. Основные направления исследования инновации в американской социологии / А. А. Мешков // Социологические исследования. – М., 1996. – № 5. – С. 117–128.

УДК 378.091.398

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ КЕЙСЫ КАК ОСНОВА ДЛЯ РЕАЛИЗАЦИИ ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ

М. Б. Лебедева, Т. В. Семенова

Аннотация. В статье описывается опыт проектирования и реализации дистанционных курсов в системе дистанционного обучения Moodle на базе кейс-технологии, который накоплен в Ленинградском областном институте развития образования в условиях реализации федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения. Описываются достоинства и проблемы дистанционных образовательных технологий (ДОТ), возможности использования систем дистанционного обучения (СДО) и вебинаров для реализации ДОТ. Обосновывается роль образовательных кейсов в реализации ДОТ. Описывается возможная структура кейсов в условиях проектирования и реализации ДОТ. Показана роль итогового электронного портфолио слушателя при повышении квалификации с использованием дистанционных образовательных технологий и описаны подходы к его созданию (сайты Google).

The authors of the article describe the experience of projecting and implementation of online courses in distance learning system Moodle, based on case-technology that has accumulated in the Leningrad regional institute of educational development in conditions of implementation of Federal state educational standards of new generation. It's characterized the advantages and disadvantages of distance education technologies (DET), the possibility of using distance learning systems (LMS), and webinars for the implementation of DET. It is justified the role of educational case study in the implementation of DET. The possible structure of the case studies in the design and implementation of the DET is described in the article. The role of the final electronic portfolio of teachers in advanced training with use of distance learning technologies and the approach to its creation with the Google's sites are shown.

Ключевые слова: дистанционные образовательные технологии (ДОТ), система повышения квалификации педагогов, системы дис-

танционного обучения (СДО), кейс-технология, образовательные кейсы, электронный портфолио слушателя.

Distance education technologies (DET), system of teachers' training, learning management system (LMS), case technology, educational cases, electronic portfolio.

Необходимость обновления системы повышения квалификации обусловлена теми изменениями, которые происходят в образовании и предъявляют к ней новые требования. Система повышения квалификации должна работать на опережение и реально менять образовательную среду, влияющую на качественные изменения образовательных систем [8]. Изменяется специфика, меняются ожидания субъектов, определяющих ее существование (федеральные и региональные органы исполнительной и законодательной власти, выступающие, в том числе, и учредителями организаций дополнительного профессионального образования, работники системы образования).

Специфика современной системы повышения квалификации (ПК) связана с принципами, на базе которых она выстраивается: персонализированного финансирования, адресности, конкуренции, индивидуализации, непрерывности. Учредители ожидают от системы ПК повышения мобильности дополнительных образовательных программ, эффективности расходования бюджетных средств, улучшения качества оказываемых услуг. Работники образования, как заказчики и потребители ее услуг, ожидают от системы ПК комфортности и безопасности условий обучения, доступности и качества информационных ресурсов и сервисов, доступности и качества «сопутствующих услуг» (проживание, питание, культурная составляющая услуг повышения квалификации). Во многом изменения в системе повышения квалификации могут быть обеспечены за счет внедрения информационных и коммуникаци-

онных технологий (ИКТ) и дистанционных образовательных технологий, которые строятся на их основе [6].

Потенциальными возможностями использования дистанционных образовательных технологий в системе повышения квалификации являются [7]:

– признание значимости современных ИКТ в обеспечении индивидуальных образовательных траекторий обучающихся на всех уровнях системы образования;

– ценностно-целевая переориентация системы постдипломного образования на профессиональное развитие педагога в соответствии с его актуальными образовательными потребностями;

– формирование современных требований к ПК, связанных с обеспечением открытости, опережающего характера образовательной деятельности, вариативности содержания и форм обучения.

Исследование использования дистанционных образовательных технологий в повышении квалификации педагогов показывает, что внедрение их в учебный процесс требует коренного изменения всего комплекса отношений, условий, содержания образования, что позволяет рассматривать дистанционные образовательные технологии в качестве системообразующего элемента в организации повышения квалификации.

Анкетирование слушателей показывает, что к обучению с использованием дистанционных образовательных технологий педагогов стимулирует:

– «Возможность учиться без отрыва от основной работы, не надо бросать свой класс на другого учителя...»

– «Индивидуальный подход, всегда можно уточнить то, что непонятно, можно обучаться в приемлемом для себя темпе...»

– «Экономия времени и средств...»

– «Возможность получения консультации в любое удобное время: сидишь дома один, а на связи с тобой весь институт...»

– «Психологический комфорт: равняешься только на себя, нет смущения перед коллегами оттого, что не понимаешь чего-то сразу...»

– «Яркая и удобная подача информации, интересно оформлены программы, ярко и образно написаны тексты и примеры...»

В использовании дистанционных образовательных технологий (ДОТ) есть свои подводные камни. Сегодня часто звучат нарекания в адрес специалистов, получивших образование с применением дистанционных технологий. Нередко учителя задают такой вопрос: «А вы хотели бы, чтобы вашего ребенка обучал учитель, получивший дистанционную подготовку?».

Действительно в условиях получения профессионального образования дистанционные образовательные не могут помочь в решении абсолютно всех задач профессиональной подготовки. Но в системе повышения квалификации учатся люди, которые уже имеют высшее профессиональное образование и опыт профессиональной деятельности, и поэтому дистанционные образовательные технологии могут найти широкое применение, они могут стать звеном непрерывного образования, которое столь востребовано в современном информационном обществе.

Многие ученые отмечают, что при организации повышения квалификации педагогов с применением дистанционных образовательных технологий важно создавать условия, когда педагог оказывается перед необходимостью осознания и выделения собственных способов деятельности, осмысления своего опыта и понимания необходимости его непрерывного развития [1, 7]. Для этого следует внедрять в процесс обучения взрослых именно андрагогическую модель повышения квалификации, позволяющую передать ведущую роль взрослому обучающемуся, удовлетворить его стремление к самореализации, самостоятельности, самоуправлению, принимая за основу его субъективный жизненный и профессиональный опыт.

В настоящее время при реализации дистанционных образовательных технологий обычно используются два технологических решения: дистанционные курсы на базе систем дистанционного обучения (СДО), дистанционные семинары – вебинары.

Системы дистанционного обучения (в английской интерпретации LMS (Learning management system – система управления обучением) и LCMS (Learning Content Management Systems – Система управления учебным контентом) – это программный комплекс, который позволяет планировать, обеспечивать, управлять и учиты-

вать взаимодействие обучающего, учебного контента и преподавателя. Наиболее популярной в мире и в России СДО в настоящее время является система Moodle [2].

Moodle – система дистанционного обучения, включающая в себя средства для разработки дистанционных курсов.

Акроним Moodle образован из начальных букв названия: Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (модульная объектно-ориентированная динамическая учебная среда).

Основные возможности Moodle:

- система реализует философию «педагогика социального конструкционизма» (сотрудничество, действия, критическое осмысление и т. д.);

- на 100% подходит для организации online-классов, а также подходит для организации традиционного обучения;

- система дистанционного обучения Moodle является: простой, легкой, эффективной, совместимой с различными продуктами, предъявляя невысокие требования к браузеру;

- система легко устанавливается на большинство платформ, поддерживающих PHP;

- система требует только одну базу данных;

- список курсов, размещенных в системе дистанционного обучения Moodle, содержится описание для каждого курса;

- дистанционные курсы могут быть категоризированы;

- возможен поиск по дистанционным курсам;

- особое внимание уделено высокому уровню безопасности системы;

- большинство страниц могут быть отредактированы с помощью встроенного редактора.

Онлайн-семинар (веб-конференция, вебинар, англ. webinar) – разновидность веб-конференции, проведение онлайн-встреч или презентаций через Интернет в режиме реального времени. Во время веб-конференции каждый из участников находится у своего компьютера, а связь между ними поддерживается через Интернет посредством загружаемого приложения, установленного на компьютере каждого участника, или через веб-приложение. В последнем случае, чтобы присоединиться к конференции, нужно просто ввести URL (адрес сайта) в окне браузера.

В системе повышения квалификации оптимальным технологическим решением в исполь-

зовании дистанционных образовательных технологий является совместное использование вебинаров, курсов на базе СДО и сетевых материалов на основе сервисов Google.

На вебинаре слушатели узнают, как построены курсы, на что нужно обратить внимание при работе с материалами курса, каковы наиболее проблемные места в курсе, каковы цели обучения и какой планируется результат, как обеспечить достижение поставленных целей.

Затем слушатели переходят к самостоятельной работе с материалами курса, построенного с использованием системы дистанционного обучения Moodle.

Сервисы Google предоставляют удобные возможности для формирования итогового электронного портфолио группы, в котором систематизированы и структурированы все работы, выполненные в процессе обучения.

Однако анализ дистанционных курсов, которые используются в системе повышения квалификации педагогов, показывает, что при их построении в настоящее время есть немало проблем. Основные из них следующие:

- структура курсов выдержана в основном в логике репродуктивного подхода к организации обучения (преподаватель выкладывает всю необходимую для обучения информацию, слушатели работают с готовыми информационными материалами, выполняют задания, направленные на воспроизведение информации, представленной педагогом);

- низкая активность слушателей при работе с курсом (нет работы в группах, слушатели не оценивают свои работы и работы коллег по учебной группе);

- не формируется итоговое портфолио по результатам работы в курсе и участники обучения не видят работ друг друга и не могут их проанализировать;

- не очень велика роль сетевого общения при реализации дистанционного курса (это особенно касается заданий, которые выполняются совместно).

В этой связи перед кафедрой математики и информационных технологий Ленинградского областного института развития образования (ЛОИРО) встала задача: разработать модель реализации дистанционных образовательных технологий, которая отвечала бы требованиям деятельностного подхода в образовании.

В основу построения дистанционных курсов были положены идеи образовательной кейс-технологии.

Метод case-study, метод конкретных ситуаций (альтернативное название кейс-технология) (от английского case – случай, ситуация) – метод активного проблемно-ситуационного анализа, основанный на обучении путем решения конкретных задач – ситуаций (решение кейсов) [3, 4, 5]. Непосредственная цель метода case-study – совместными усилиями группы обучающихся проанализировать ситуацию – case, возникающую при конкретном положении дел, и выработать практическое решение; окончание процесса – оценка предложенных алгоритмов и выбор лучшего в контексте поставленной проблемы.

Кейс-технология сегодня активно используется и в обучении в школе, но ее применение в системе повышения квалификации педагогов оптимально.

При использовании кейс-технологии у слушателей формируются следующие умения и навыки:

- аналитические (умение отличать данные от информации, классифицировать, выделять существенную и несущественную информацию, анализировать, представлять и добывать ее, находить пропуски информации и уметь восстанавливать их, мыслить ясно и логично);

- практические (пониженный по сравнению с реальной ситуацией уровень сложности проблемы, представленной в кейсе, способствует формированию на практике навыков использования теоретических знаний, методов и принципов);

- творческие (одной логикой, как правило, CASE ситуацию не решить, очень важны творческие навыки в генерации альтернативных решений, которые нельзя найти логическим путем);

- коммуникативные (умение вести дискуссию, убеждать окружающих, использовать наглядный материал и другие медиасредства, кооперироваться в группы, защищать собственную точку зрения, убеждать оппонентов, составлять краткий, убедительный отчет);

- социальные (в ходе обсуждения CASE вырабатываются определенные социальные навыки: оценка поведения людей, умение слушать, поддерживать в дискуссии или аргумен-

тировать противоположное мнение, контролировать себя и т. д.);

- навыки самоанализа (несогласие в дискуссии способствует осознанию и анализу мнения других и своего собственного, возникающие моральные и этические проблемы требуют формирования социальных навыков их решения).

В основе описываемой технологии лежат образовательные кейсы. Кейс представляет собой описание деловой ситуации, подготовленное по определенному формату и предназначенное для обучения слушателей анализу разных видов информации, ее обобщению, навыкам формулирования проблемы и выработки возможных вариантов ее решения в соответствии с установленными критериями.

Кейс сопровождается вопросами к нему и методической запиской.

Вопросы к кейсу (обычно 5–7 вопросов) направлены на то, чтобы помочь работающим с этим кейсом понять его основное содержание, сформулировать проблему и соотнести ее с соответствующей тематикой курса повышения квалификации.

Методическая записка к кейсу содержит пояснения для преподавателя по использованию кейса в учебном процессе, дополнительную информацию по ситуации или эпилогу (то, что реально произошло в реальной ситуации).

В курсах, которые строятся на основе дистанционных образовательных технологий, оптимально может быть организована работа с кейсами. Система дистанционного обучения Moodle, с использованием которой создавались кейсы для системы повышения квалификации, позволяет:

- представить необходимый информационный материал (причем есть возможность не размещать весь необходимый учебный материал в интерпретации преподавателя, а организовать работу слушателей с материалом – поиск в сети, его систематизацию и обобщение и др.);

- организовать деятельность слушателей по выполнению заданий;

- организовать совместную работу слушателей в сети (создание совместных документов);

- организовать сетевое обсуждение проблемы, поставленной в кейсе.

В нашем исследовании в основу построения дистанционных курсов обычно положены

кейсы, связанные с конкретными педагогическими ситуациями.

При этом педагогическая ситуация трактуется факт, жизненная история, с которой педагог столкнулся в повседневной работе и которая породила педагогические задачи, требующие решения. Одни педагогические ситуации (штатные) встречаются часто, они позволяют в процессе анализа действий учащихся быстро сформулировать педагогические задачи, решить их и ликвидировать эти ситуации. Другие (нештатные) – редко встречающиеся сложные, неповторимые, требующие длительного времени для своего разрешения ситуации, а иногда и вовсе неразрешимые.

При создании кейсов мы в основном ориентируемся на ситуации, часто встречающиеся в педагогической практике.

Рассмотрим примеры ситуаций и кейсов, построенных на их основе.

I. Учащиеся на уроке работают с текстом большого объема (это может быть на любом учебном предмете).

В описании ситуации приводятся высказывания учителей о том, какие трудности возникают при организации работы с текстами на разных предметах.

К данной ситуации слушателям даются следующие вопросы:

1. Как обеспечить внимательное и вдумчивое чтение текста учащимися?
2. Как заставить учащихся читать и осмысливать тексты из Интернета, а не просто копировать куски текста и вставлять в выполняемые задания?
3. Какую роль должны играть ИКТ при работе с текстами?
4. Как обеспечить проблемную, а не репродуктивную работу с учебными текстами?
5. Какие приемы работы с текстами целесообразно использовать на разных учебных предметах?

На основании анализа ситуации и вопросов, сформулированных преподавателем системы ПК, педагоги должны сформулировать проблему и найти пути ее решения.

Методические материалы для сопровождения кейса включают:

- описание приемов работы с текстами (схемы и таблицы);
- описание способов представления информации средствами ИКТ;

– описание рекомендуемых компьютерных инструментов работы с текстами.

По результатам работы с кейсом слушатели должны подготовить задание для учащихся в своей предметной области или надпредметное, которое нужно выполнить с использованием средств информационных и коммуникационных технологий.

Задание должно включать текст задания; критерии выполнения задания (сформулированные понятно для учащихся).

Этапы работы с кейсом:

- дополнение списка проблем работы с текстами (коллективная работа с документами Google);
- формирование списка проблем работы с текстами в конкретной предметной области (индивидуальное выполнение задания в Moodle);
- обсуждение в форуме возможных путей решения проблемы;
- проектирование задания для учащихся;
- представление разработанных заданий в форме коллективного электронного портфолио (сайты Google).

II. Учащиеся на уроке обыгрывают ситуацию, предложенную педагогом (например, осваивают содержание сказки или рассказа, изучают исторический материал (историю битвы, праздника, события), знакомятся с обстоятельствами научного открытия и др.). Для обыгрывания ситуации нужно использовать возможности интерактивных обучающих систем.

В описании педагогической ситуации говорится о том, что на любом предмете есть определенные темы, которые после изучения необходимо еще раз надо обыграть желательнее в наглядной форме, для более глубокого осмысления и погружения в тему. Для наглядного представления ситуации удобно использовать возможности интерактивных обучающих систем.

При этом после обыгрывания ситуации есть возможность пошагового анализа и оценки всех действий, выполняемых учащимися.

К данной педагогической ситуации педагогам для осмысления даются следующие вопросы:

1. Надо ли писать сценарий обыгрывания ситуации заранее?
2. Как обеспечить активное участие учащихся в обыгрывании ситуации?
3. Как правильно распределить роли между учащимися в предложенной ситуации?

4. Как заставить учащихся воспроизводить информацию при обыгрывании ситуации своими словами?

5. Как заставить учащихся оценить свою работу и работу своих одноклассников (напарника)?

На основании анализа ситуации и вопросов, сформулированных преподавателем, педагоги должны сформулировать проблему и найти пути ее решения.

Методические материалы для сопровождения кейса включают:

- описание приемов работы с используемыми инструментами ИОС;
- описание методов представления информации средствами ИОС.

В методических материалах приводится также перечень инструментов ИОС, используемых в работе с кейсом: ресурсы ИОС (фоны, фото, изображения, звуки); перо (маркер); фигуры; средство фотокамеры (захват экрана); средство видеозаписи (видеокамеры), и описываются возможности данных инструментов.

По результатам работы с кейсом слушатели должны подготовить задание для учащихся в своей предметной области или надпредметное, которое нужно выполнить с использованием определенного типа ИОС.

Задание должно включать задание; критерии выполнения задания (сформулированные понятно для учащихся).

Этапы работы с кейсом:

- подбор ресурсов для обыгрывания ситуации (встроенные ресурсы ИОС, папки с заготовками, интернет);
- изучение работы с инструментарием ИОС для создания задания
- формирование списка проблем работы с обыгрыванием ситуации в конкретной предметной области (индивидуальное выполнение задания на ИОС и представление на сервер ДО);
- обсуждение в форуме возможных путей решения проблемы;
- проектирование задания для учащихся;
- представление разработанных заданий в форме электронного портфолио (представление на сервер ДО).

Следует обратить внимание на то, что при работе с этим кейсом главным является не просто формальное использование инструментов интерактивных обучающих систем, а оптимальное решение педагогической проблемы.

При решении кейсов большая роль отводится обсуждению проблем кейсов в форуме. При организации работы форумов модераторами являются сами слушатели, при этом они приобретают опыт в организации и проведении сетевого обсуждения, учатся направлять сетевую дискуссию, ставить провокационные вопросы, активизировать и стимулировать участников форума, формулировать выводы.

Материалы дистанционной поддержки работы слушателей с кейсами размещены на сайте системы дистанционного обучения moodle.loiro.ru. Опыт использования дистанционных курсов, построенных на основе дистанционных образовательных технологий, показывает сделать следующие выводы:

- повышается активность слушателей при работе с курсом;
- создается индивидуальный образовательный маршрут для каждого слушателя;
- формируется итоговое портфолио по результатам работы в курсе и участники обучения видят работ друг друга и могут их проанализировать и взять на вооружение интересные педагогические идеи;
- повышается роль сетевого общения при реализации дистанционного курса;
- происходит развитие компетентности педагогов в области информационных и коммуникационных технологий;
- меняется роль преподавателя в системе ПК, он становится менеджером учебного процесса, оказывает консультационную помощь обучающимся педагогам, направляет и корректирует их действия при работе с курсом.

Литература

1. Андреев, А. А. Введение в дистанционное обучение : учеб.-метод. пособие / А. А. Андреев. – М. : ВУ, 2009.
2. Андреев, А. В. Практика электронного обучения с использованием Moodle / А. В. Андреев, С. В. Андреева, И. Б. Доценко. – Таганрог : изд-во ТТИ ЮФУ, 2008.
3. Гостев, А. Г. Современные образовательные технологии и создание инновационной образовательно-профессиональной среды в практике лицейского образования : моногр. / А. Г. Гостев, Е. В. Киприянова. – Екатеринбург, 2009.

4. Педагогические технологии / под общ. ред. В. С. Кукушина. – Ростов н/Д : Изд. центр «МарТ»; Феникс. – 2010.
5. Педагогические технологии в образовательном процессе / авт.-сост. О. М. Новрузова. – Волгоград : Учитель, 2008.
6. Приказ Министерства образования и науки РФ от 06 мая 2005 г. № 137 «Об использовании дистанционных образовательных технологий» [Электронный ресурс]. – URL : <http://base.garant.ru/188453/> [дата обращения: 28.12.2012].
7. Троян, Г. М. Организация обучения на курсах повышения квалификации педагогических кадров с использованием дистанционных технологий / Г. М. Троян // Дистанционные образовательные технологии. Проблемы, опыт, перспективы развития : сб. ст. / под ред. Ф. Ф. Харисова. – М. : ФИРО, 2008.
8. Яковлева, Н. И. Система повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагогов / Н. И. Яковлева // Справочник заместителя директора школы. – 2008. – № 6.

УДК 378.091.398

ПОДГОТОВКА РЕЗЕРВА РУКОВОДЯЩИХ КАДРОВ ДЛЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ

Г. И. Чемоданова

Аннотация. В статье рассматривается вопрос о необходимости подготовки резерва руководящих кадров для сферы образования. Описаны принципы, положенные в основу отбора резерва руководящих кадров. Для эффективной организации деятельности образовательного учреждения предложено формирование «ближнего», «среднего» и «дальнего» резерва. В статье представлены критерии отбора претендентов для формирования резерва, отражающие когнитивные, мотивационные, деятельно-творческие компетенции, личностно-деловые качества. Раскрыты цели и задачи подготовки резерва – менеджера образовательного учреждения. Разработана программа поэтапного формирования управленческих умений и навыков стратегического проектирования, прогнозирования и моделирования протекающих в образовательном учреждении процессов, организации эффективных межличностных и профессиональных коммуникаций в учебном и педагогическом коллективах. Представлен тематический план курса «Менеджер образования», состоящий из пяти модулей и включающий в себя педагогические, психологические и управленческие темы. Содержание программы призвано способствовать формированию у будущих менеджеров образования профессиональных умений и навыков эффективной организации управленческой деятельности, активному решению задач, стоящих перед системой образования, которые выделяются в соответствии с его назначением и местом в системе управления.

The article is devoted to the necessity of training reserve of educators' leadership. The principles underlying the selection of managerial personnel reserve are described. For the efficient organization of the educational institution suggested the formation of the "inner", "average" and "distant" reserve. Criteria of reserve pretenders' selection, reflecting cognitive, motivational, activity and creative competences, personal and professional qualities, are presented in the article. The

goals and objectives of reserve training – manager of the educational institution – are disclosed. The authors are worked out the program for the gradual formation of management skills of strategic planning, forecasting and modeling educational processes, organization of effective interpersonal and professional communication in pupils and teaching groups. It is presented the thematic plan of the course "Education Manager", which consists of five modules and includes educational, psychological and managerial topics. The program content is directed to provide formation of education manager's professional skill of managerial activity effective organization, solving problems of education system, which are allocated in accordance with its purpose and place in the system of governance.

Ключевые слова: резерв, резерв руководящих кадров, «ближний резерв», «средний резерв», «дальний резерв», менеджер образовательного учреждения, содержание программы, тематический план.

Reserve, reserve for leadership training, "inner reserve", "average reserve", "distant reserve", manager of the educational institutions, program content, thematic plan.

Эффективность функционирования современной школы обусловлена использованием менеджмента как концептуальной основы внутришкольного управления, реализующей человекоцентрический подход к организации управления учебно-воспитательным процессом и мобилизующей все ресурсы для достижения конечных результатов деятельности школы [1].

Руководителю общеобразовательного учреждения необходим большой запас сложных управленческих умений: умения ставить цели, конкретизировать их в виде задач, проектировать и планировать работу всей школы, организовывать педагогический процесс, диагностировать, анализировать, осуществлять мониторинг образовательного процесса и принимать

управленческие решения на основе данных мониторинга [2, с. 82].

Это, в свою очередь, обуславливает необходимость совершенствования системы подготовки резерва руководящих кадров, применительно к основным видам их профессиональной деятельности. Причем следует осуществлять подготовку до назначения на руководящую должность, иными словами подготовку следует начинать с резерва руководящих кадров для сферы образования. Задача подготовки кадров для сферы образования предполагает внедрение новых технологий в методику обучения, целенаправленного формирования личностных качеств и управленческих навыков будущих менеджеров образовательного учреждения.

Анализ аттестации руководящих кадров, изучение отчетов РИК-86 по кадровому составу общеобразовательных школ, индивидуальные беседы с руководителями образовательных учреждений показали, что не все вновь назначенные директора школ владеют основами педагогического менеджмента. В большинстве случаев на должность директора школы назначают учителя, хорошо зарекомендовавшего себя в профессиональной деятельности, т. е. зарекомендовавшего себя как менеджера учебно-воспитательного и учебно-познавательного процессов. Но, как показывает практика, не каждый отличный менеджер учебно-воспитательного и учебно-познавательного процессов может стать хорошим менеджером образовательного учреждения. Данные выводы привели нас к необходимости организации курсовой подготовки менеджера образовательного учреждения. С 2006 г. при Северо-Казахстанском институте повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров стала осуществляться подготовка резерва руководящих кадров.

Подготовка резерва создана в целях обеспечения высокого качества кадрового потенциала руководителей системы образования, удовлетворения потребности Северо-Казахстанской области в руководящих кадрах и сокращения периода их адаптации при назначении на должности.

Резерв – это специально сформированная на основе управленческих критериев группа высококвалифицированных и перспективных специалистов, обладающих необходимыми для выдвижения профессионально-деловыми, нрав-

ственными качествами, уровнем физического и психического здоровья, положительно зарекомендовавших себя на занимаемых должностях, прошедших необходимую профессиональную подготовку и предназначенных для замещения определенных должностей в учреждениях системы образования.

При формировании резерва РайОО, ГорОО руководствуются следующими принципами:

- объективность в подборе кандидатур при зачислении в резерв;
- достоверность сведений о кандидатах;
- компетентность и профессионализм кандидата;
- актуальность (реальная потребность в замещении должностей).

Как правило, формирование резерва осуществляется из числа руководящих работников и специалистов учреждений, организаций системы образования на основе:

- личного желания;
- по рекомендации руководителей органов управления образованием, руководителей учреждений [3].

После чего вся информация поступает на кафедру «Менеджмент в образовании» СК ИПК и ППК для изучения и формирования групп.

Для формирования резерва районным и городским отделам образования рекомендуем в резерв на каждую должность включать три кандидатуры: «ближний», «средний» и «дальний» резервы.

«Ближний резерв» включает в себя претендента, готового занять эту должность в настоящее время.

«Средний резерв» – претендент, который имеет достаточный опыт работы, но необходимо повышение квалификации или переподготовка для замещения конкретной руководящей должности, которую планируется занять в ближайший год.

«Дальний резерв» – претендент, который должен проработать на промежуточных руководящих должностях, необходимых для замещения вышестоящей должности, и пройти переподготовку или повышение квалификации, выдвижение которого планируется в перспективе (более чем через 1 год).

Критериями отбора кандидатур в резерв могут быть:

- профессиональная компетентность;
- знание основ организации управления;
- уровень квалификации и продуктивность деятельности;
- креативность мышления;
- нравственные качества: отзывчивость, терпимость, честность, доброта, трудолюбие;
- стремление к лидерству;
- деловые качества: умение строить деловые отношения, коммуникабельность, ответственность за порученное дело, высокая самодисциплина, работоспособность, обязательность, инициативность в работе;
- умение организовывать работу коллектива, направлять, координировать и контролировать деятельность подчиненных, высокая требовательность к себе и подчиненным, оперативность, умение обосновывать и принимать самостоятельные управленческие решения, доводить начатое дело до конца.

Организации курсовой подготовки будущих менеджеров образования предшествовало решение следующих задач:

1. Выявить особенности процессов подготовки менеджеров для сферы образования.
2. Разработать содержание профессионального образования и методов обучения будущих менеджеров образовательного учреждения.
3. Разработать и внедрить содержание программы, методов и форм обучения будущего менеджера образовательного учреждения.

Нами было высказано предположение: подготовка будущего менеджера образовательного учреждения будет эффективна, и способствовать дальнейшей их востребованности, если:

- процесс курсовой подготовки будущих менеджеров будет основан на оптимальном сочетании теоретических и практических форм обучения с профессионально-ориентированной направленностью в общекультурном, профессиональном и социально-нравственном развитии специалиста;
- организуется практика подготовки будущего менеджера в школах г. Петропавловска Северо-Казахстанской области, формирующая знания, управленческие умения и навыки;
- будут выявлены эффективные методы и формы обучения будущих менеджеров образования.

Следующим этапом нашей работы была разработка программы «Менеджер образования».

Целью курса явилось формирование знаний, умений и навыков о сущности и принципах менеджмента образования.

Задачи:

- рассмотреть методологические подходы к пониманию образовательных и управленческих процессов, закономерностей развития современного образования;
- выявить современные основы разработки образовательных программ;
- освоить в теории и на практике особенности управления учреждением образования.

Курс является интегрированным и включает в себя педагогические, психологические и управленческие темы. Опирается на подходы и современные концепции стратегического, инновационного, кадрового менеджмента [4].

Нормативная трудоемкость образовательной программы курса «Менеджер образования» составляет 172 часа. Кандидатуры, зачисленные в резерв, проходят курсовую подготовку, которая осуществляется в течение года и состоит из четырех сессий [5].

По окончании курсовой подготовки резерва руководящих кадров защищается выпускная работа. Тематика выпускных работ предлагается слушателем на первой сессии, в последующие годы осуществляется обновление 30% от предложенных тем.

В программе представлены требования к уровню подготовки лиц, успешно завершивших освоение программы курса «Менеджер образования».

Разработанная нами программа «Менеджер образования» сгруппирована в пять модулей и представлена в таблице 1.

Подготовка, переподготовка и повышение квалификации резерва строится на принципах системности, обязательности, адаптируемости, перспективности, дифференцированного подхода.

Содержание программы обучения отражает современные социально-гуманитарные проблемы образования, теоретические основы управленческой деятельности, содержание и технологии управления развитием образовательной практики и оптимизации функционирования учреждений образования.

В процессе обучения широко представлены современные образовательные технологии [6], используются технические средства обучения, применяются интерактивные методы обучения: учебно-деловые игры, презентации, круглые столы и др.

В процессе обучения слушатели овладевают методологией, теорией и практикой современного

менеджмента, спецификой организации управления образовательными системами, приобретают личностные качества, необходимые руководителю учреждения, получают право занимать руководящие должности в учреждениях и органах образования. По окончании обучения и успешной защите выпускной работы выдается сертификат о прохождении курсов «Менеджер образования».

Таблица 1

Тематический план курса «Менеджер образования»

№ п/п	Наименование модулей и тем	Количество часов, из них				Форма контроля
		Всего (ауд.)	Л	П	С/ раб.	
1	Введение	6	4	2		
1.1	Развитие образования в Республике Казахстан	6	4	2		
2	Модуль 1. Правовые и экономические основы функционирования современной системы образования	16	8	6	2	зачет
2.1	Финансовая и экономическая основы управления учреждением образования	6	4	4		
2.2	Нормативно-правовое обеспечение функционирования учреждения образования	8	4	2		
3	Модуль 2. Организация делопроизводства в образовательном учреждении	20	14	4	2	зачет
3.1	Правовые аспекты подготовки, ведения и хранения документов	12	10	2		
3.2	Кадровое и архивное делопроизводство	6	4	2		
4	Модуль 3. Менеджмент в сфере образования	54	34	14	6	зачет
4.1	Философия развития образования	4	4			
4.2	Основы организации деятельности педагогического коллектива	24	14	8		
4.3	Управление педагогическим коллективом	24	4	8		
5	Модель 4. Образовательный маркетинг	60	40	14	6	зачет
5.1	Организация и руководство учебно-воспитательной деятельностью образовательного учреждения	18	12	4		
5.2	Планирование работы образовательного учреждения	16	12	6		
5.3	Управление инновационными процессами в образовательном учреждении	8	6	2		
5.4	Информационные технологии в образовательном учреждении	6	6			
5.5	Мониторинг качества обученности	6	4	2		

6	Модуль 5. Психология управления	16	6	6	4	зачет
6.1	Психологические основы управления учреждением образования	6	4		2	
6.2	Социально-психологический климат коллектива	4	2	2		
6.3	Профессиональные навыки делового общения	6	4	2		
7	Аттестация – выпускная работа					защита
Итого часов:		172	106	46	20	

Эффективность и результативность работы с резервом рассматривается как один из основных показателей деятельности СК ИПК и ППК.

Об этом свидетельствует теоретическая новизна организации курсов «Менеджер образования», которая состоит в том, что:

- исследованы особенности подготовки менеджеров в различных сферах деятельности;
- разработано профессионально-ориентированное содержание подготовки резерва руководящих кадров для сферы образования, обеспечивающее эффективную работу в условиях модернизации системы образования Республики Казахстан;

- обосновано рациональное сочетание теоретических и практических форм подготовки резерва руководящих кадров;

- выявлены эффективные методы подготовки будущих менеджеров.

Практическая значимость заключается:

- в разработке профессионально-ориентированного содержания образования и методических материалов для проведения занятий по профессиональной подготовке будущих менеджеров для сферы образования;

- в обосновании рационального сочетания теоретических и практических форм подготовки будущих менеджеров для сферы образования;

- в выявлении эффективных методов специальной подготовки с целью совершенствования управленческих навыков будущих менеджеров образования;

- в разработке методических указаний по изучению модулей программы «Менеджер образования» [2].

XXI век – век образования, центральной фигурой которого является менеджер. Сегодня становится очевидным, что только менеджер-профессионал способен делать дело и отвечать за него, может обеспечить выживание общества, его возврат к национально-культурным тра-

дициям и полноценным контактам с другими странами и народами.

Литература

1. Педагогический менеджмент и управление развитием образования / Т. М. Баймолдаев, В. И. Безруков, И. А. Носков, Н. А. Соловова. – Алматы – Самара, 2007. – 466 с.

2. Власенко, С. В. Методический аспект формирования готовности руководителя общеобразовательного учреждения к организации лично-ориентированного обучения / С. В. Власенко // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – Челябинск : ООО «Фотохудожник», 2012. – № 2(11). – С. 82–87.

3. Чемоданова, Г. И. Подходы в подготовке менеджера образовательного учреждения / Г. И. Чемоданова // Материалы республиканской науч.-практич. конф. «Современные тенденции в мировом образовательном пространстве и актуальные проблемы подготовки конкурентоспособных специалистов: методология, инновации, поиск». – Астана, 2007. – С. 117–120.

4. Яковлева, Г. В. Современные подходы в работе со слушателями системы повышения квалификации / Г. В. Яковлева // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – Челябинск : ООО «Фотохудожник», 2012. – № 1(10). – С. 85–88.

5. Чемоданова, Г. И. План-программа курса «Менеджер образования» / Г. И. Чемоданова. – Петропавловск, 2006. – 16 с.

6. Килина, И. А. Роль системы повышения квалификации в непрерывном образовании профессионально-педагогических работников / И. А. Килина // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – Челябинск : ООО «Фотохудожник», 2012. – № 1(10). – С. 64 – 70.

УДК 378.091.398

ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ В УМЦ ГОЧС ТУЛЬСКОЙ ОБЛАСТИ

В. А. Щербаков, С. Н. Вольхин

Аннотация. В статье рассматривается деятельность регионального образовательного учреждения дополнительного профессионального образования, которое постоянно проводит работу по повышению квалификации работников различных сфер и уровней в области безопасности и охраны труда. Учебно-методический центр по гражданской обороне и чрезвычайным ситуациям Тульской области, ежегодно, в соответствии с планом комплектования, проводит работу по повышению квалификации должностных лиц, специалистов ГО и РСЧС и населения по различным программам, учитывающим специфику региона. Важным является формирование у слушателей профессиональной культуры, позволяющей эффективно применять полученные знания в своей деятельности. Выделяются главные задачи работы УМЦ ГОЧС и его филиалов в целях повышения качества подготовки слушателей и повышения их квалификации.

The article deals with the activities of the regional educational institutions of additional professional education that is constantly working to upgrade the qualifications of the various spheres and levels of security and labor safety. The Tula region training center for civil defense and emergency, annually, in accordance with the plan of gathering, work to improve the skills of officials, professionals of civil defense and emergency management and the public on the various programs that take into account the specifics of the region. Important is to develop students professional culture, which make application the knowledge in their work effective. The authors characterize the major targets for the training center for civil defense and emergency and its subsidiaries at training and improvement professional skill of managers and public.

Ключевые слова: повышение квалификации, образовательная деятельность, безопасность, охрана труда, профессиональная культура.

Training, educational activities, safety, labor safety, professional culture.

Совершенствования единой системы подготовки населения в области ГО и ЧС, повышение эффективности обучения населения способам защиты от опасностей, возникающих при чрезвычайных ситуациях природного, техногенного характера, включая проявления терроризма, с учетом обучения населения вопросам пожарной безопасности и безопасности людей на водных объектах, расширение ее возможностей, повышение качества подготовки должностных лиц, являются главными задачами Учебно-методического центра по гражданской обороне и чрезвычайным ситуациям Тульской области (УМЦ ГОЧС). Обучение должностных лиц и специалистов ГО и РСЧС проводится в соответствии с Планом комплектования, утвержденным губернатором Тульской области. УМЦ ГОЧС является принципиально новым типом учебно-методического центра, занимающимся:

а) подготовкой руководящих органов управления, должностных лиц и специалистов ГО и РСЧС Тульской области. Ежегодно по этому направлению обучается до 5000 слушателей. При обучении особое внимание сосредоточено на изучении нормативных, правовых и планирующих документов, совершенствовании практических навыков в выполнении функциональных обязанностей по организации и проведению мероприятий ГО, предупреждению ЧС;

б) подготовкой руководящего состава и аварийно-спасательных формирований Центрального регионального центра МЧС России. На занятиях по специальным учебным программам обучается ежегодно до 600 слушателей.

В ходе подготовки особое внимание обращается на выработку умений и навыков по поддержанию подчиненных формирований в готовности к применению по предназначению, организации выполнения поставленных задач и управлению формированиями при проведении

аварийно-спасательных и других неотложных работ.

Переподготовка или повышение квалификации для лиц, впервые назначенных на должность, связанную с выполнением обязанностей в области гражданской обороны и защиты от чрезвычайных ситуаций в течение первого года работы, проводятся по очной и очно-заочной формам обучения, а также с использованием дистанционных образовательных технологий.

Большое внимание Учебно-методическим центром по гражданской обороне и чрезвычайным ситуациям Тульской области уделяется работе с образовательными учреждениями области. Уровень подготовки руководителей образовательных учреждений к повседневному решению задач безопасности и охраны труда на объектах системы образования напрямую связан с уровнем их компетентности в этой области и в значительной степени зависит от эффективности региональной системы повышения квалификации в этой специфической сфере [4]. Каждый год в образовательных учреждениях России по разным причинам гибнут и травмируются тысячи детей. Уровень их безопасности во многом зависит от профессиональной компетентности руководителей учреждений в области формирования безопасного пространства образовательного учреждения, включающей широкий спектр возможных опасностей во внутренней и внешней среде современной школы [2]. Важной составляющей частью этой работы являются мероприятия по соблюдению требований и норм охраны труда, по гражданской обороне, защите от чрезвычайных ситуаций различного характера, организации пожарной и электробезопасности, безопасности детей на водных объектах и антитеррористической устойчивости учреждения [1].

УМЦ ГОЧС Тульской области осуществляет повышение квалификации преподавателей-организаторов основ безопасности жизнедеятельности и инструкторов детско-юношеского движения «Школа безопасности». Этот образовательный блок направлен не только на повышение квалификации, но и реализует целевую Федеральную программу «Создание и развитие МЧС», Положение о военно-патриотическом воспитании молодежи и постановление губернатора Тульской области «О подготовке и защите населения от ЧС». В ходе подготовки

особое внимание уделяется выработке умений и навыков по действиям в ЧС, практикуму в использовании УМБ школы для организации и проведения мероприятий детско-юношеского движения «Школа безопасности», полевого лагеря «Юный спасатель». Кроме того, по программе подготовки судоводителей маломерных судов в течение года обучение проходят более 600 слушателей. В ходе подготовки особое внимание обращается на выработку умений и навыков по вождению катеров, мотолодок и гидроциклов в различных районах плавания. Уровень теоретической подготовки обеспечивает слушателям успешную сдачу экзамена комиссии ГИМС.

Образовательная деятельность УМЦ ГОЧС направлена на обучение (переподготовку и повышение квалификации) должностных лиц и специалистов территориальной подсистемы РСЧС Тульской области. В процессе работы УМЦ ГОЧС систематически оказывает методическую помощь руководителям объектов экономики и учреждений в организации занятий, консультирует по вопросам подготовки и проведения занятий, учений и тренировок по пожарной безопасности, гражданской обороне и ликвидации последствий чрезвычайных ситуаций природного и техногенного характера.

Являясь образовательным учреждением дополнительного профессионального образования, УМЦ ГОЧС Тульской области оказывает образовательные услуги в области повышения профессиональных знаний специалистов и совершенствования их деловых качеств, том числе в области охраны труда и техники безопасности. УМЦ ГОЧС Тульской области проводит обучение руководителей организаций, специалистов и членов комиссий по охране труда. Важным является формирование у руководящих кадров в системе повышения квалификации в области охраны труда профессиональной компетентности в сфере обеспечения коллективной безопасности учреждений. Наиболее эффективно это осуществляется в рамках регионального центра МЧС – УМЦ ГОЧС Тульской области, где собраны специалисты высокой квалификации в области охраны труда.

Состояние и функционирование системы профессиональной переподготовки и повышения квалификации руководящих кадров в области охраны труда и необходимость соответ-

ствующего изменения структуры, организации и содержания их подготовки в условиях вероятного нарушения правил охраны труда и техники безопасности рассмотрены в работах В. А. Болотова, С. Н. Вольхина, А. А. Деркача, Д. М. Зембицкого, В. И. Жукова, Л. Е. Курнешовой, Н. Д. Никандрова, Э. М. Никитина, А. Д. Урсула и др. В то же время формирование у них профессиональной компетентности в области охраны труда и обеспечения безопасности учреждений на базе учебно-методического центра МЧС региона не исследовано в полной мере.

В УМЦ слушатели изучают вопросы общественного контроля за соблюдением прав и законных интересов работников в области охраны труда; организацию расследования и учета несчастных случаев на производстве и профессиональных заболеваний; защиту законных интересов работников, пострадавших от несчастных случаев на производстве и профессиональных заболеваний, а также членов их семей на основе обязательного социального страхования работников от несчастных случаев на производстве и профессиональных заболеваний; установление компенсаций за тяжелую работу и работу с вредными и (или) опасными условиями труда, неустраняемыми при современном техническом уровне производства и организации труда; координацию деятельности в области охраны труда, охраны окружающей природной среды и других видов социальной деятельности; распространение передового отечественного и зарубежного опыта работы по улучшению условий и охраны труда. Знакомятся с организацией государственной статистической отчетности об условиях труда, а также с данными о производственном травматизме, профессиональной заболеваемости и об их материальных и социальных последствиях.

Научно-исследовательская работа является одним из видов образовательной деятельности УМЦ ГОЧС и направлена на: исследование важнейших проблем в области гражданской обороны и защиты от чрезвычайных ситуаций; сотрудничество с образовательными учреждениями среднего и высшего профессионального образования; применение учебного и методического материала, позволяющего слушателям правильно действовать в различных чрезвычайных ситуациях.

Важным направлением в работе УМЦ ГОЧС Тульской области является работа с образовательными учреждениями. На основании закона «Об образовании» безопасность образовательного учреждения рассматривается как естественное состояние защищенности образовательного учреждения. Значительная роль в этом отводится руководителю образовательного учреждения, так как от принятых им решений в организационно-управленческой сфере зависит состояние безопасности учащихся и педагогического персонала. Данный факт предъявляет высокие требования к руководителю как уполномоченному представителю, в обязанности которого входят управлять и обеспечивать безопасность образовательного учреждения. Изучение нормативных документов, опросы руководителей образовательных учреждений, ответственных представителей МЧС по сопровождению профессионально-личностного роста руководителей образовательного учреждения позволили выявить требования к администраторам по обеспечению безопасности образовательного учреждения.

Данный факт подтверждается реальной практикой регионов. Результаты анкетирования руководителей общеобразовательных школ Тульского региона свидетельствуют о том, что у них сохраняется потребность в новых знаниях в сфере охраны труда образовательного учреждения с учетом потребности в обеспечении личной и коллективной безопасности в образовательном учреждении.

Управленческая деятельность образовательным учреждением выполняет важную государственную функцию перед обществом и государством. Практика свидетельствует о том, что выполнение требований по охране труда во многом зависит от профессиональной подготовленности руководителя и культуры его профессиональной деятельности. Подготовленность руководителя характеризует уровень его профессиональной компетентности в области охраны труда (теоретическая подготовленность, владение технологиями управления учебным процессом, опыт управленческой деятельности), а культура его профессиональной деятельности характеризует личность администратора в повседневном проявлении. Анализ литературы показал, что в ней на основе экспериментальных данных представлены различные

концептуальные подходы к построению модели руководителя (Ю. С. Алферов, К. Я. Вазина, Е. Г. Осовский, Е. П. Тонконогая и др.). В последние годы формируется культурологический подход к оценке и анализу деятельности руководителя школы. Различным аспектам профессиональной культуры (культура делового общения, научно-исследовательская культура, педагогическая культура) руководителей образовательных учреждений посвящены исследования российских педагогов (Н. В. Кузьмина, Я. В. Олейникова, В. А. Слостенин, Л. Б. Соколова, И. П. Радченко, Л. И. Фишман, Р. Х. Шакуров и другие).

Важной характеристикой руководителя образовательного учреждения как администратора выступает его профессиональная культура в области охраны труда [3]. Она является органической частью культуры его личности. Культура управленческой деятельности руководителя характеризует личность руководителя, способного эффективно реализовать свою организационно-управленческую подготовленность в повседневной профессиональной деятельности по обеспечению охраны труда в учреждении.

Практика показывает, что в образовательных учреждениях работают руководители, отличающиеся по уровню проявления организационно-управленческой культуры. Для разрешения возникшей потребности изучен опыт организации обучения руководителей образовательных учреждений в Тульской области. Полученные материалы были систематизированы, обобщены, выявлены резервы и разработана модель совершенствования организационно-управленческой культуры руководителей в процессе повышения их профессиональной квалификации в области охраны труда, обеспечивающей безопасность функционирования образовательного учреждения и соблюдение правил техники безопасности. Такая модель представляет собой взаимосвязь основных компонентов, модулей, условий и результата.

Директорам школ приходится решать проблемы обеспечения охраны труда в разных условиях функционирования образовательных учреждений, с различным контингентом постоянного состава и учащихся, в различных условиях функционирования учреждения и опасности возникновения риска. Все это диктует необходимость обеспечить системную работу по

повышению их организационно-управленческой культуры в области охраны труда.

Изучение особенностей организации процесса повышения квалификации руководителей образовательных учреждений в сфере охраны труда позволило выявить следующие принципы реализации модели: принцип регионализации (учет в содержании подготовки особенностей территорий); принцип системности и непрерывности (рассмотрение проблем безопасности как части жизнедеятельности школы, требующей постоянного внимания и административного воздействия); принцип интеграции возможностей учебно-методических и аварийно-спасательных подразделений МЧС (объединение материальных и людских ресурсов); принцип опережающего обучения (формирование индивидуальных заданий с учетом типовых чрезвычайных ситуаций и возможности их возникновения); принцип единства теории и практики (сочетание в организации повышения квалификации результатов научных исследований и практического их применения в повседневной деятельности). Реализация модели находит свое отражение в технологии совершенствования организационно-управленческой культуры руководителя по обеспечению безопасности образовательного учреждения. Технология включала в себя: постановку цели; определение задач; поиск эффективных способов обучения профессиональной деятельности; оценку своих организационно-управленческих возможностей на основе имеющихся информационно-материальных ресурсов; анализ результатов руководящей деятельности и презентацию результата.

Обобщенные результаты эксперимента, проведенного в УМЦ ГОЧС, показывают зависимость уровня организационно-управленческой культуры руководителей ОУ от использования экспериментальных факторов в процессе повышения их квалификации в области охраны труда. Это наглядно представлено динамикой изменения контролируемых параметров, выраженных в росте уровней всех категорий обучающихся. Материалы диагностики позволили региональному центру МЧС определить основные направления профессионально-личностного роста руководителей образовательного учреждения. Это нашло отражение в планах индивидуально-личностного роста руководителя образовательного учреждения на год. В региональных центрах определены кураторы групп, обес-

печено функционирование информационного обмена между руководителями образовательных учреждений и региональным центром.

Эффективность учебно-воспитательного процесса образовательного учреждения зависит от организационно-управленческой культуры руководителя, характеризующая его как личность, способного прогнозировать факторы риска, обеспечивать их предупреждение и преодоление. Действенность ее обеспечена системой повышения квалификации в области охраны труда, обеспеченной УМЦ ГОЧС, охватывает всех руководителей, строится на основе дифференцирования и индивидуального подхода на основе модульных систем обучения.

Полученные в ходе работы данные позволили выявить комплекс условий, способствующих эффективности реализации модели и технологии совершенствования организационно-управленческой культуры в ходе повышения квалификации руководителей образовательного учреждения в области охраны труда в региональном учреждении МЧС. К таким условиям относятся: постоянно действующий социальный заказ на подготовку и повышение квалификации руководителей ОУ; взаимодействие регионального института повышения квалификации работников образования Тульской области и подразделений МЧС региона; развитие материальной базы учреждения повышения квалификации с активным использованием возможностей служб МЧС региона; ориентирование системы повышения квалификации на типичные ситуации риска в регионе; мониторинг личностного профессионального роста руководителей образовательного учреждения и его учет в системе повышения квалификации и другие. Следует отметить, что любое из условий, взятое в отдельности, не обеспечивает эффективного совершенствования организационно-управленческой культуры руководителей образовательного учреждения, направленного на обеспечение личной и коллективной безопасности, соблюдения правил в области охраны труда, и лишь их диалектическое единство дает возможность достигнуть наилучших результатов повышения квалификации. Реализация данных условий происходит в рамках регионального учреждения МСЧ – на базе областного учебно-методического центра Тульской области. Данные условия были эффективно реализованы при повышении квалификации специалистов и преподавателей филиалов УМЦ ГОЧС (25 чел.), а также

волонтеров – студентов вузов (100 чел.), для работы с лицами, проживающими на территориях, подвергшихся заражению вследствие аварии на ЧАЭС в процессе реализации в 2010–2011 гг. проекта «Повышение информированности населения Тульской области о степени радиационной безопасности проживания в районах пострадавших в результате аварии на ЧАЭС» по договору с Программой развития Организации Объединенных Наций (ПРООН), по развитию местных сообществ, распространению достоверной информации о ЗОЖ и безопасном проживании на территориях, пострадавших от последствий аварии на ЧАЭС.

В современных условиях главными задачами работы УМЦ ГОЧС и его филиалов в целях повышения качества подготовки слушателей, повышения их квалификации являются: совершенствование методики преподавания; повышение эффективности и качества проведения всех видов учебных занятий; повышение педагогического мастерства руководящего и преподавательского состава; совершенствование организации и обеспечения образовательного процесса. Развиваются основные формы работы: научно-методические конференции и семинары, учебно-методические (методические) сборы и совещания; заседания учебно-методической комиссии; разработка и совершенствование учебно-методических материалов, совершенствование материально-технического обеспечения занятий; осуществление постоянного контроля учебных занятий.

Литература

1. Вольхин, С. Н. Основы защиты от терроризма: учеб. пособие для студ. / С. Н. Вольхин, В. Г. Ляшко, А. В. Снегирев, В. А. Щербаков. – М. : Дрофа, 2007. – 146 с.
2. Ляшко, В. Г. Проблемы безопасности в социальной сфере (на примере учреждений образования) / В. Г. Ляшко, С. Н. Вольхин, В. А. Щербаков. – Тула : Папирус, 2010. – 231 с.
3. Петрова, М. С. Основы производства. Охрана труда: учеб. пособие для студ. / М. С. Петрова, Ю. Л. Хотунцев, С. Н. Вольхин. – М. : Изд. центр «Академия», 2007. – 208 с.
4. Щербаков, В. А. Безопасность жизнедеятельности в социуме : учеб. пособие для студ. / В. А. Щербаков, С. Н. Вольхин, В. Г. Ляшко. – Тула : Папирус, 2010. – 245 с.

Исследования молодых ученых

УДК 371.12

НАПРАВЛЕННОСТЬ КОЛЛЕКТИВНОЙ ПОИСКОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА РАЗВИТИЕ МЕТОДИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ УЧИТЕЛЯ

Л. В. Ибрагимова

Аннотация. Методическое мышление учителя рассматривается в статье в качестве одной из разновидностей педагогического мышления. В интерпретации данного понятия эксплуатируются положения деятельностного подхода, что позволяет выделить в его структуре учебно-методический и научно-методический аспекты. В качестве эффективного средства развития методического мышления учителя предложено рассматривать коллективную поисковую деятельность. Установлено, что поиск является непременным атрибутом научного познания и задействован в реализации функции приобретения нового знания. При этом по содержанию осуществляемых действий поиск совпадает с поисковой деятельностью. Специальное внимание в статье уделяется исследованию сущности коллективной поисковой деятельности, которая обладает гораздо большими педагогическими возможностями, нежели обычный педагогический поиск. В качестве аргументов, указывающих на целесообразность использования коллективной поисковой деятельности для развития методического мышления учителя, в статье называются: включение в решение сложных и нестандартных задач; направленность на активное взаимодействие с различными субъектами коллективного поиска; высокий уровень ответственности за качество получаемых совместно результатов; стремление к преобразованию внутреннего мира, освоению новых способов осуществления методической деятельности.

Teachers' methodological thinking is considered in the article as one of the varieties of pedagogical thinking. In the interpretation of this concept it is exploited states of the activity approach,

which allows to allocate in its structure training, scientific and methodological aspects. As an effective means of teacher's methodological thinking it is proposed considering the collective research activity. It is opened that search is involved in the process of the implementation of new knowledge and it is an essential feature of scientific knowledge. Along with this the content of the search matches the search activity. Special attention in the article is paid to the study of the essence of the collective search activity, which has much more teaching opportunities, rather than the usual pedagogical search. The arguments that point to the usefulness of the collective search activity for the development of teachers' methodological thinking, it is nominated in the article: the inclusion in the solution of complex and unusual problems; directivity for active interaction with various actors of a collective search; a high level of responsibility for the quality of the together reached results; commitment to the transformation of the inner world, the development of new ways of implementation of the methodology.

Ключевые слова: учитель, методическое мышление, поиск, субъект поиска, поисковая активность, поисковая деятельность, синергетический эффект коллективной деятельности, творчество.

Teacher, methodological thinking, search, subject of search, search activity, synergetic effect of collective research activity, creativity.

Задачи, поставленные сегодня перед общеобразовательной школой и получившие отражение в Национальной образовательной инициативе «Наша новая школа», определяют высокие требования к уровню подготовленности и профессионализма учителя. Требуется не толь-

ко профессиональное знание своего предмета, но и умение ориентироваться в многообразии научно-методических подходов к осуществлению педагогической деятельности, применять прогрессивные образовательные технологии, новые информационные сервисы, системы и методики обучения. Считается важным, чтобы учитель мог творчески адаптировать готовые методические решения, а также методически осмысливать используемые средства учебного назначения, мобильно внедрять в педагогический процесс новейшие достижения психологии, педагогики и предметных методик. Решение таких задач становится возможным при наличии высокого уровня методического мышления учителя.

Методическое мышление учителя является одной из производных его педагогического мышления. Есть основания считать, что оно выступает в качестве своего рода индикатора качественного осуществления учителем педагогической деятельности.

Полное представление о содержании этого понятия дают основные признаки, в определении которых мы придерживаемся позиции Г. И. Саранцева. К таким признакам методического мышления он относит: методическую интерпретацию положений педагогики и психологии; широкую эрудицию исследователя; системное представление изучаемых объектов, свойств и взаимосвязей; комплексное использование диалектики, системного анализа и системного подхода; необходимость учета специфики предметно-специального мышления; конкретизацию общих положений, доведение их до частных рекомендаций [11, с. 35–38].

В соответствии с этим методическое мышление учителя можно определить как особый вид когнитивной деятельности, проявляющийся в методически осмысленном использовании положений педагогики и психологии в обучении и воспитании учащихся, освоении, создании и применении новых педагогических средств.

В данном определении подчеркивается деятельностный характер методического мышления учителя, что проявляется в использовании сочетания «особый вид когнитивной деятельности». Оно согласуется с представлениями отечественных психологов о мышлении как форме деятельности человека (А. Н. Кочергин),

функции человеческого мозга (А. Н. Леонтьев), средстве обдумывания сделанного (Н. И. Кондаков). Кроме того, акцентируется внимание на ключевой особенности методической деятельности учителя, а точнее – использовании знаний из области педагогики и психологии для решения конкретных методических задач. И наконец, чтобы сфокусироваться на позиции о нецелесообразности сведения методического мышления к решению практических задач, выделяется его роль как в освоении новых педагогических средств обучения и воспитания, так и в проектировании собственных методических систем.

При определении структуры методического мышления учителя следует также исходить из деятельностной природы исследуемого феномена. В силу того, что в методической деятельности, в рамках которой собственно и осуществляется развитие методического мышления, можно выделить учебно-методический и научно-методический аспекты, то и в структуре методического мышления имеет смысл выделить одноименные компоненты. С другой стороны, методическое мышление имеет не только процессуальный план рассмотрения (хотя он также важен), но и является личностной характеристикой учителя. В силу этого методическое мышление учителя целесообразно рассматривать на личностном и процессуальном уровнях. В результате появляются два основания, которые используются при определении структуры методического мышления учителя. Прежде всего, во внимание принимаются аспекты методической деятельности учителя, а затем – уровни рассмотрения методического мышления. Такой подход позволяет выделить в составе методического мышления следующие компоненты: на процессуальном уровне – компетентностный и интеллектуально-творческий; на личностном уровне – мотивационно-рефлексивный и креативный.

В педагогической теории и практике накоплен определенный арсенал педагогических средств, потенциал которых может быть использован для развития методического мышления учителя. Однако они обладают одной весьма существенной слабостью: рассматриваются в узкопредметной области и активно используются в процессе профессиональной подготовки студентов в вузе. Ясно, что это обстоя-

тельство в значительной степени препятствует их использованию в практике работы с учителями общеобразовательных учреждений.

Учитывая сложившийся в психолого-педагогической литературе опыт, важно предложить наиболее эффективные средства развития методического мышления учителя. При этом нужно исходить из следующих положений:

- используемые педагогические средства должны основываться на психологических закономерностях мыслительной деятельности учителя;

- методическое мышление развивается на протяжении всей профессиональной деятельности учителя в силу целесообразных изменений в его личностных качествах, ценностных ориентациях, методических знаниях и способностях;

- выполнение проектных работ и исследовательских заданий в группе или коллективе, объединяющем учителей с различными квалификационными и стажевыми характеристиками, личностным опытом, активизирует мыслительную деятельность учителя.

Исходя из этого, можно предположить, что более эффективным средством развития методического мышления учителя, нежели решение задач или участие в деловых играх, является коллективная поисковая деятельность. В этой связи далее необходимо этот тезис обосновать.

В научной литературе крайне редко встречаются определения терминов «поиск» и «поисковая деятельность». Чаще всего можно обнаружить так называемые контекстуальные определения. Приведем несколько примеров таких определений.

В частности, А. М. Матюшкин пишет: «понятие „поиск“ используется в психологической литературе для характеристики процессов, имеющих место в исследовании, в решении так называемых „поисковых задач“, совпадающих с проблемными задачами» [7, с. 48]. «Процесс поиска неизвестного в проблемной ситуации, – отмечает далее ученый, – не совпадает с процессом решения задачи и осуществляется по другим закономерностям. Главный механизм, обеспечивающий человеку возможность обнаружения нового, ранее неизвестного отношения, свойства, новую смысловую характеристику явления, составляет образование новой связи» [7, с. 48–49].

В исследовании Е. П. Ильина смысловое содержание поиска можно определить посредством понятия «поисковая активность», которую он определяет в качестве второй стадии формирования мотива. При этом он выделяет внешнюю и внутреннюю поисковую активность. «Внешняя поисковая активность» осуществляется человеком в том случае, когда он попадает в незнакомую обстановку или не обладает необходимой для принятия решения информацией и под влиянием первичного мотива вынужден заняться поиском во внешней среде реального объекта, который мог бы удовлетворить имеющуюся потребность (по принципу «что подвернется»). «Внутренняя поисковая активность» связана с мысленным перебором конкретных предметов удовлетворения потребности и условий их получения» [3, с. 77].

Необходимо заметить, что поисковая активность является обязательным компонентом многих типов поведения людей. В. С. Ротенбергом и В. В. Аршавским была даже разработана специальная концепция поисковой активности. По утверждению авторов концепции, поисковая активность представляет собой такую активность, которая направлена на изменение ситуации без определенного прогноза результатов, но при постоянном их учете. Ими было доказано, что, независимо от получаемого результата, поисковая активность повышает стрессоустойчивость и резистентность организма человека [10].

Глубокой по своему содержанию является интерпретация А. С. Новикова научно-педагогического поиска. Он связывает данный процесс, «с одной стороны, с функцией приобретения научным сообществом нового знания, а с другой – с элиминацией, „изъятием из обращения“ определенного пласта знания, включающего устаревшие, в некоторой степени потерявшие актуальность, а иногда проявившие неполноту или ошибочность конструкты» [цит. по 4, с. 83].

В литературе существуют упоминания о разновидностях научного поиска. Например, Ф. А. Кузин отмечает, что в зависимости от конкретной задачи и цели, которую ставить исследователь (субъект поиска), он подбирает тот или иной «подход» к осуществлению своего поиска. Чаще всего такими подходами, по его мнению, являются:

– поиск на основе имеющихся знаний о предмете, которые пока еще не получили проверки;

– поиск того, что еще не существует, но должно возникнуть по объективным данным научного прогноза;

– поиск в аспекте реальной фантазии [5, с. 56].

Есть и другие классификации поисковых исследований. Так, П. Т. Приходько выделяет следующие форм поиска: предварительный поиск, проверочный поиск, фундаментальный поиск [9].

Итак, сделаем некоторые выводы относительно интерпретации поиска. Прежде всего, поиск имеет деятельностьную природу, поскольку характеризует действия его субъекта. Имеются устойчивые представления о поиске как стороне исследовательской деятельности, в которой осуществляется решение особого рода задач. Такие задачи обычно называют поисковыми. Но при этом делается специальное уточнение, суть которого заключается в том, что поиск и решение задач (пусть даже и имеющий поисковый характер) по содержанию выполняемых субъектом действий не совпадают. Осуществление поиска и решение задач основывается на разных закономерностях, имеют разные цели и последовательность реализуемых действий.

Нередко к определению содержания поиска прибегают, опираясь на понятие «поисковая активность», которое составляет ключевую основу мотивов субъекта поиска и проявляется во внутреннем и внешнем планах.

Поиск является неперенным атрибутом научного познания и задействован в осуществлении функции приобретения нового знания. Можно даже сказать, что поиск выполняет роль инструмента для разработки научных теорий. Причем в науковедческой литературе поиску придаются различные «оттенки» в зависимости от содержания и целевых установок научного исследования. На этом основании можно сделать вывод о том, что поиск по содержанию осуществляемых действий совпадает с поисковой деятельностью. Поэтому целесообразно использовать термин «поисковая деятельность». Соответственно выводы, сделанные в части интерпретации содержания понятия «поиск», могут быть экстраполированы и по отношению к поисковой деятельности.

Поисковая деятельность (в различных вариантах осуществления) рассматривается в качестве инструмента решения разнообразных педагогических задач. Приведем несколько примеров, подтверждающих это утверждение.

Так, например, Г. А. Любимова обращается к опытно-поисковой деятельности студентов, считая ее важным условием развития познавательного интереса. В качестве доводов для этого она приводит следующие аргументы: опытно-поисковая деятельность, во-первых, обеспечивает успешное усвоение студентами компонентов учебной деятельности в их единстве; во-вторых, способствует становлению основных мотивов учения, образующих глубокие внутренние механизмы становления интереса, посредством введения в учебный процесс системы учебных ситуаций, направленных на стимулирование мотивов [6, с. 13].

Обращает на себя внимание тот факт, что здесь происходит сужение содержания поисковой деятельности до ее практико-ориентированного аспекта. Разумеется, в качестве инструментов осуществления опытно-поисковой деятельности преобладают действия, связанные с проверкой и подтверждением каких-то известных фактов. Тем не менее, для решения задачи развития познавательного интереса опытно-поисковая деятельность может быть вполне эффективным средством.

Как средство патриотического воспитания рассматривает поисковую деятельность Т. В. Яшкова. Она отстаивает положение о том, что поисковая деятельность является «наиболее эффективной формой воспитания в юношах мужества, готовности принимать ответственные решения, ...преодолевать трудности и решать проблемы» [14, с. 53]. Для обоснования направленности поисковой деятельности на решение указанной задачи автор приводит следующие аргументы: деятельность старшего и молодого поколения в поисковом отряде; совместная работа, начиная от поисковых экспедиций и участия в различных мероприятиях [14].

Ценно, что в данном исследовании обращается внимание на роль совместной деятельности субъектов поисковой деятельности. Хотя в исследовании Т. В. Яшковой речь идет о патриотическом воспитании молодежи, тем не менее, потенциал совместной деятельности и об-

щения следует рассматривать как один из важнейших ресурсов поисковой деятельности. Совершенно очевидно, что во взаимодействии содержание деятельности становится намного более сложным и насыщенным. Совместная деятельность создает дополнительные возможности для активизации мыслительной деятельности, что, как известно, важно с точки зрения развития методического мышления.

Идея совместной поисковой деятельности и ее влияние на позитивное личностное развитие учащихся находит отражение в исследовании Л. И. Аскоченской. Она отмечает, что личностное развитие старших подростков и старшеклассников в условиях совместной поисковой деятельности детерминировано уровнем социально-психологической зрелости группы, гармонизацией индивидуальных и групповых ценностей, самореализацией личности в совместной деятельности и общении в малой группе [14, с. 5–6].

Интересно, что здесь также предпринимается попытка дать определение совместной поисковой деятельности. Но, как и в ряде предыдущих случаев, она ограничивается определением лишь некоторых признаков данного феномена, т. е. опять же, имеет контекстуальный характер. Так, Л. И. Аскоченская говорит о том, что совместная поисковая деятельность может рассматриваться как конкретный вид педагогической деятельности, «вписывающийся в проблемно-развивающуюся парадигму воспитания». Она «содержит и интегративные теоретические знания, и практику, и конкретную практическую работу, и совместную деятельность» [14, с. 12].

Очень важными также являются ее выводы относительно условий оптимизации осуществления совместной поисковой деятельности учащихся. В качестве таких условий она рассматривает: введение организационного порядка в совместной деятельности поисковой группы, формирование мотивации достижения успеха, регуляция эмоционального настроения, развитие способности личности к социальной интеграции, формирование способности личности к гибкой групповой идентификации и социально-психологические занятия [14, с. 21].

Перечень подобных примеров может быть существенно расширен. Все это указывает на универсальность коллективной поисковой дея-

тельности как средства решения педагогических проблем. В большинстве из них педалируется идея совместной деятельности в процессе осуществления поиска. В психологической литературе доказано, что совместная деятельность по сравнению с индивидуальной имеет намного более интересное и богатое психологическое содержание, обладает такими особенностями, которыми отсутствуют у индивидуальной деятельности. В условиях коллективного варианта поисковой деятельности появляется хорошая возможность для осуществления процесса «коллективного думания» (А. В. Брушлинский).

Для еще большей аргументации выдвигаемого положения можно еще раз обратиться к Г. Е. Любимовой, которая показывает преимущества совместной опытно-поисковой деятельности. Она замечает, что совместная деятельность «создает благоприятные условия для реализации возможностей обучаемого, проявления его индивидуальности, формирования субъектной позиции, так как вызывает дополнительные социальные стимулы учебной деятельности и общения» [6, с. 72–73]. И далее: «совместная познавательная деятельность... способствует возникновению новообразования в личности студентов (мотивационной сфере, направленности, структуре ценностей), что позволяет рассматривать механизм развития мотивационного поля участников современной деятельности в качестве внутренних источников развития познавательного интереса обучаемых» [6, с. 73].

Данные выводы имеют непосредственное отношение к предмету статьи. Правда, здесь следует сделать небольшое уточнение. В статье речь идет о коллективной деятельности, которая имеет более «утонченный» характер. Проявляется это, в частности, в том, что совместную деятельность могут осуществлять субъекты, которые не знают друг друга, но объединены общностью решаемых задач. Совершенно очевидно, что если совместную поисковую деятельность осуществляют члены педагогического коллектива, то можно ожидать гораздо более успешное решение поставленных проблем. Кроме того, как известно, совместная деятельность может иметь различные варианты воплощения: индивидуальный, последовательный, взаимосвязанный, когда характер осуществляемых действий варьируется от независимого от других выполнения каких-то опера-

ций до одновременного взаимодействия нескольких субъектов. Для нашего случая в большей степени свойственен последний вариант совместной деятельности. Коллективная поисковая деятельность предполагает одновременное взаимодействие нескольких учителей, которые объединены общими целями, совместными действиями и стремлением достичь общего результата. Кроме того, и это особенно важно, для коллективной деятельности характерно разделение процесса совместной деятельности между ее субъектами. В случае педагогического коллектива такое разделение определяется спецификой осуществляемой учителем профессиональной деятельности и его квалификационными данными.

Данные соображения могут служить достаточным основанием для вывода о целесообразности постановки акцента именно на коллективной поисковой деятельности учителей. В понимании коллективной поисковой деятельности можно опираться на исследование Ю. Ю. Устиновой, которая отмечает, что коллективная деятельность отражает в «коллективном сознании» общего коллективного мотива и связана с реализацией коллективных целей, достижением важного для коллектива результата [12].

Исходя из этого, можно утверждать, что содержание и формы коллективной поисковой деятельности определяются палитрой потребностей и возможностей ее субъектов. Содержательный контекст коллективной поисковой деятельности обуславливается также установками и профессиональными интересами администрации образовательного учреждения. Как правило, проблемы, которые решаются в ходе коллективной поисковой деятельности, инициируются администрацией образовательного учреждения. Соответственно, можно предположить, что направленность усилий педагогического коллектива на их решение зависит от умения руководителя и его заместителей использовать мотивирующие факторы. В случае совпадения установок администрации образовательного учреждения и субъектов коллективной поисковой деятельности можно прогнозировать высокую вероятность получения оптимальных результатов.

Нельзя обойти стороной и такой важный аспект проблемы, как синергетический эффект

коллективной поисковой деятельности. Руководствуясь высказыванием Л. Фаткина и К. Морозовой, оно может быть понято как эффект, при котором усилия (физические и интеллектуальные) одного члена коллектива «умножаются на усилия других» и коллектив способен решать задачи, «непосильные для обычной группы специалистов» [13, с. 16].

Ценными можно считать выводы, описанные в статье С. И. Осиповой и В. С. Окуновой «Синергетический эффект командной деятельности» [8]. Несмотря на то, что речь там идет о командной деятельности, некоторые положения является привлекательными и для нашего случая. В этой связи приведем некоторые положения из данной работы. В частности, выделим психологические основания результативности деятельности команды:

- наличие общей цели, значимой для всех и принимаемой каждым членом команды как значимой для себя; такая цель находится в основе построения отношений внутри команды, на ней базируется используемая в команде система мотивирования, контроля и оценки результатов деятельности членов команды;

- партнерские взаимодействия в команде способствуют проявлению индивидуальных способностей и творчества каждым членом команды; партнерское взаимодействие может осуществляться в виде сотрудничества, когда взаимоотношения членов команды основываются на взаимном согласии и солидарности в понимании целей совместной деятельности и способах ее достижения;

- ответственность членов команды за результаты совместной деятельности, которая определяет необходимость качественного выполнения персональной деятельности;

- сближение ценностных ориентиров членов команды; наличие благоприятных условий для самоопределения и самосовершенствования членов команды;

- наличие комфортной атмосферы внутри команды, способствующей налаживанию межличностных отношений, которые основаны на взаимодоверии, доброжелательности и открытости [8].

В исследовании А. Л. Журавлева выделены три основных признака субъектности группы: взаимосвязанность членов группы, совместная деятельность и групповая саморефлексив-

ность [2]. В принципе, эти характеристики могут быть применены и для коллективной поисковой деятельности, в осуществление которой может быть вовлечена группа учителей школы. Соответственно по отношению к такой группе можно говорить, что ее члены являются взаимосвязанными определенными служебными и нравственными обязательствами. Проявляющаяся в такой группе совместная активность является ведущим фактором достижения целей поисковой деятельности. Наконец, результаты достижения целей деятельности являются предметом совместной рефлексии.

В результате анализа указанных первоисточников складывается следующее понимание коллективной поисковой деятельности:

- предполагает координацию и интеграцию деятельности всех субъектов поиска из числа учителей образовательного учреждения; разделение функций определяется особенностями осуществляемой учителями профессиональной деятельности и их квалификационными данными;
- в силу специфики решаемых учителями педагогических проблем носит творческий характер;
- активизирует познавательную деятельность участников;
- связана с достижением важных для педагогического коллектива результатов;
- содержание и формы данного вида педагогической деятельности определяются потребностями и возможностями ее субъектов;
- в зависимости от степени сформированности отношений внутри педагогического коллектива может осуществляться в виде сотрудничества, а также на паритетных, равноправных началах;
- предполагает высокий уровень ответственности учителей за качество получаемых совместно результатов;
- способствует формированию у учителей ценностей коллективной деятельности, идентификации себя в качестве субъекта коллективной деятельности, направленности на соблюдение установок, убеждений и представлений, разделяемых большинством участников поиска.

Таким образом, в условиях коллективной поисковой деятельности учитель направлен на активное взаимодействие с различными субъектами ее осуществления, на познание и каче-

ственное преобразование собственных потребностей, возможностей и способностей. Такой вид деятельности нацелен на приобретение, систематизацию объективных знаний, методов и способов достижения результата, проявляющихся в их интеллектуальной и творческой направленности. Эти обстоятельства позволяют говорить о том, что коллективная поисковая деятельность обладает такими приемами и способами, которые обеспечивают развитие методического мышления учителя. Иными словами, коллективная поисковая деятельность может быть направлена на развитие методического мышления учителя.

Литература

1. Аскоченская, Л. И. Социально-психологические особенности личностного развития подростков и старшеклассников в совместной деятельности поисковых групп : автореф. дис. ... канд. психол. Наук : 19.00.05 / Л. И. Аскоченская. – Курск, 2009. – 23 с.
2. Журавлев, А. Л. Психология совместной деятельности / А. Л. Журавлев. – М. : Ин-т психологии РАН, 2005. – 638 с.
3. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2003. – 512 с.
4. Коржуев, А. В. Общенаучные основы педагогики и педагогического поиска / А. В. Коржуев, А. Р. Садыкова. – М. : Книжный дом ЛИБРОКОМ, 2010. – 304 с.
5. Кузин, Ф. А. Диссертация. Методика написания. Правила оформления. Порядок защиты. Практическое пособие для докторантов, аспирантов и магистрантов / Ф. А. Кузина ; под ред. В. А. Абрамова. – 4-е изд., доп. – М. : Ось-89, 2011. – 448 с.
6. Любимова, Г. А. Развитие познавательного интереса студентов в условиях опытно-поисковой деятельности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Г. А. Любимова. – Волгоград, 2005. – 174 с.
7. Матюшкин, А. М. Проблемные ситуации в мышлении / А. М. Матюшкин. – М. : Педагогика, 1972. – 168 с.
8. Осипова, С. И. Синергетический эффект командной деятельности [Электронный ресурс] / С. И. Осипова, В. С. Окунева // Современные проблемы науки и образования. – URL : <http://www.science-education.ru/103-6213> [дата обращения: 11.12.2012].

9. Приходько, П. Т. Пути в науку / П. Т. Приходько. – М. : Знание, 1973. – 136 с.
10. Ротенберг, В. С. Поисковая активность и адаптация / В. С. Ротенберг, В. В. Аршавский ; отв. ред. П. В. Симонов. – М. : Наука, 1984. – 193 с.
11. Саранцев, Г. И. Современное методическое мышление / Г. И. Саранцев // Педагогика. – 2010. – № 1. – С. 31–40.
12. Устинова, Ю. Ю. Индивидуальность малой группы как социально-психологическое явление : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / Ю. Ю. Устинова. – Кострома, 2003. – 154 с.
13. Фаткин, Л. Командообразование в организации как фактор эффективности совместной деятельности / Л. Фаткин, К. Морозова // Проблемы теории и практики управления. – М., 2001. – № 1. – С. 15–19.
14. Яшкова, Т. В. Патриотическое воспитание молодежи в условиях поисковой деятельности / Т. В. Яшкова // Педагогика. – 2009. – № 10. – С. 50–54.

УДК 378.091.398

ПРОБЛЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В ИТАЛИИ В XXI СТОЛЕТИИ: УРОКИ ДЛЯ УКРАИНЫ

Н. О. Постригач

Аннотация. Попытка развития и применения нового концепта образования и повышения уровня квалификации учителей, обозначенного в статье как профессиональное развитие, является результатом больших ожиданий от учителей в процессах перемен. Словосочетание профессиональное развитие учителей обозначает различные модели образования и постоянного повышения квалификации преподавательских кадров в европейских странах. В зависимости от того, является ли одна школьная система централизованной или децентрализованной, различаются и концепции профессионального развития учителей.

Кроме этого, философское осмысление концепта профессионального развития учителей не получило четкой экспликации, а критика существующей практики до сих пор остается фрагментарной. Единственный надежный аргумент в пользу нового концепта – это эффективность образования по двум параметрам: результаты международных исследований и интеграция в рабочую среду.

В связи с вышеизложенным возникает необходимость изучения прогрессивного зарубежного опыта в сфере повышения квалификации учителей на примере Италии, которая на сегодняшний день владеет существенными положительными достижениями в этой отрасли, что может послужить эффективным толчком для инициации процесса модернизации системы последипломного педагогического образования и повышения квалификации педагогических кадров в Украине, а также в Российской Федерации.

The attempt of development and using the new educational concept and teachers' professional skill development, considered as professional development in the article, is expected of teachers in the process of changes. Teachers' professional development denotes different educational models and constant improvement of professional skill of teachers in Europe. The conceptions of teachers'

professional development depend on the type of school system – centralized or decentralized.

Beside this, philosophic understanding of the concept of teachers' professional development is not properly explicated and the criticism of existing concept is still fragmentary. The single reliable argument in favor of the new understanding of concept is the effectiveness education in two parameters: results of international research and integration to working system.

In connection with the above it is necessary to study progressive foreign experience at the sphere of teachers' professional development at the example of Italy, which has significant positive achievements in this sphere and could initiate the process of modernization of system of teachers' post-diploma education and training in Ukraine and Russia.

Ключевые слова: педагогические кадры, учитель общеобразовательной школы, педагог высшей школы, последипломное педагогическое образование, непрерывное повышение квалификации, обучение на протяжении всей жизни, технология, партисипативные методы.

The teaching staff, school teacher, the teacher of high school, post-diploma teacher education, continuous professional development, lifelong learning, technology, participatory methods.

В постиндустриальном информационном обществе информация становится важнейшим ресурсом экономического, социального, политического и культурного развития. В этих условиях важнейшим фактором повышения качества экономики и жизненного благосостояния населения становится система образования.

Важнейшей составляющей системы образования является педагогический персонал. Для развития профессионализма учителей системы общего образования и преподавателей учреждений среднего профессионального образования, а также руководителей образовательных учреждений этих уровней они с первых дней

работы должны быть включены в систему дополнительного педагогического образования.

Очевидна необходимость более гибкого дифференцированного подхода к повышению квалификации различных целевых групп работников образования, каждая из которых имеет разные образовательные-профессиональные потребности. Обладая различными знаниями, умениями и опытом работы, работники образования нуждаются в личностно ориентированном подходе к повышению квалификации [2, с. 1].

В педагогической теории профессионального развития приобретает актуальность воплощение идей непрерывного профессионального образования преподавателя высшей школы, но эта аксиолексема парадигмы «образования через всю жизнь» остается внесистемной из-за отсутствия целостной теории, которая должна бы иметь интегративное индивидуально-личностное и одновременно культуросоответственное наполнение.

Современная теория непрерывного профессионального образования достаточно полно представлена моделями, которые содержат определения, сгруппированы по «административной» логике, что позволяет изучать формальные и институционализированные практики получения дополнительного профессионального образования, повышения квалификации и т. п., но и проявляет не прописанную пустоту этой системы, в которой остаются без надлежащего исследовательского внимания целенаправленные образовательные действия, осуществляемые субъектами непрерывно с целью обновления профессионального качества, совершенствования компетенций, расширения квалификаций в рамках институциональных возможностей, которые существуют в образовательной реальности способом ее целенаправленной самоорганизации личностью преподавателя [8, с. 1].

Общеизвестно, что сегодня от учителей во всех странах мира требуется, как необходимое качество, быть творческой личностью и очень квалифицированным специалистом. От них также требуется достижение высоких образовательных успехов учащихся и соблюдение общепринятых стандартов знаний и умений. Международные исследования по оценке учебных достижений позволяют определить уровень образовательных достижений школьников, школ

и преподавателей, а полученные результаты имеют более серьезные последствия на страны-участницы, чем это обычно предполагается. Результаты тестирования, т. е. проверки знаний и способностей школьников применять эти знания и умения (PISA, TIMSS), становятся прежде политической, чем образовательной политикой [5, с. 57–58].

Попытка развития и применения нового концепта образования и повышения уровня квалификации учителей, названного далее профессиональное развитие, является результатом больших ожиданий от учителей в процессах перемен. Словосочетание профессиональное развитие учителей обозначает различные модели образования и постоянного повышения квалификации преподавательских кадров в европейских странах. В зависимости от того, является ли одна школьная система централизованной или децентрализованной, различаются и концепции профессионального развития учителей.

В централизованных или только частично централизованных системах, финансирование в данной области частично или полностью бюджетное; имеет обязательный характер; программы для учителей чаще всего принимаются в одном центре или проходят аккредитацию и реализуются в государственных учреждениях по образованию и повышению квалификации учителей или в частично децентрализованных системах – при министерствах просвещения. В децентрализованных системах профессиональное развитие не является обязательным, однако профессиональное развитие способствует профессиональной и социальной промоции учителя [5, с. 58–59].

Философское осмысление концепта профессионального развития учителей не получило четкой экспликации, а критика существующей практики до сих пор остается фрагментарной. Единственный надежный аргумент в пользу нового концепта – это эффективность образования по двум параметрам: результаты международных исследований и интеграция в рабочую среду.

Сербские ученые В. Г. Зиндович, Дж. Павлович и др. на вопрос «что необходимо дать учителям?» чаще всего говорят о компетенциях для жизни в современном мире, в котором доминируют проблемы межкультурного понима-

ния, экологии, терпимости, технического и научного прогресса [5, с. 57–59].

Ученый В. Б. Гаргай пишет о том, что постдипломное образование учителей в школе рассматривается сегодня лидерами западной образовательной политики как ведущая форма повышения квалификации (ПК). Соглашаясь с данным утверждением, требуется все же уточнить, что это не единственная ведущая форма. В подтверждение можно привести данные европейской информационной сети Эвридика, по которым ПК учителей в большинстве стран также ведется на базе центров, педагогических учреждений и других вузов, учреждений образования для взрослых и в профессиональных объединениях педагогов [4, с. 210].

Кроме этого, можно выделить такие проблемы, характерные для системы повышения квалификации (СПК) учителей в мире:

- 1) зависимость педагогов от профессионализма методистов и других специалистов этой области;
- 2) проблема сознательности и мотивации учителей на ПК;
- 3) низкая дифференциация продолженного обучения;
- 4) неравенство доступа учителей к программам ПК (по странам, в сельской и городской местности, в плане особенности оплаты таких предложений) [4, с. 112].

В связи с вышеизложенным возникает необходимость изучения прогрессивного зарубежного опыта в сфере повышения квалификации учителей на примере Италии, которая на сегодняшний день владеет существенными положительными достижениями в этой отрасли, что может послужить эффективным толчком для инициации процесса модернизации системы последипломного педагогического образования в Украине, а также и в Российской Федерации.

Рассматриваемые нами проблемы исследовались учеными в разных отраслях науки. В теории и практике повышения квалификации разработаны различные подходы к решению проблем подготовки учителя с применением дистанционных образовательных технологий (А. А. Андреев, Ю. Л. Деражне, В. Кочуров, В. С. Меськов, О. С. Осипова, Е. С. Полат, А. Г. Теслинов, А. В. Хуторской, А. Г. Чернявская, С. А. Щенников и др.).

Анализ и обобщение работ К. Ангеловски, М. В. Кларина, В. С. Лазарева, В. Я. Ляудис, Л. С. Подымовой, В. А. Слостенина и др. показывают, что основу готовности педагога к информационной деятельности составляют профессионально-личностные качества, направленные на совершенствование собственной профессиональной компетентности.

Сегодня подготовка педагогических кадров в Украине, с точки зрения В. Андрущенко, должна «выйти на новый уровень интеграции науки и педагогического образования. Бывшая установка на подготовку учителя в области устойчивого знания постепенно уходит в прошлое. Информационная революция требует от учителя постоянного обновления знаний, умения учиться на протяжении всей жизни. А для этого он должен быть ученым, исследователем, уметь постоянно обучаться, а главное – лелеять соответствующие способности, находясь еще на студенческой скамье» [1, с. 7].

Мы единомысленны с мнением В. Лугового, что «для совершенствования подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогических и научно-педагогических работников отдельных призывов и мероприятий недостаточно, необходимы системные действия по приоритетам. Итак, прежде всего, необходимо последовательное рассмотрение ситуации по схеме: проблемы – причины – пути решения» [6, с. 20].

Присоединение Украины к Болонскому процессу требует глубокого изучения зарубежного опыта подготовки педагогических кадров, в частности Итальянской республики, характеризующееся прогрессивными изменениями, в частности в сфере педагогического образования, где осуществляется обновление всех структур ее национальных систем, модернизируется содержание и методы подготовки учителей, развиваются новые формы и связи между профессиональной подготовкой учителя и школой. В условиях дальнейшей интеграции Украины в европейское сообщество усиленные взаимосвязи и взаимодействие между национальными системами подготовки учителей разных стран. Это связано с планомерным внедрением каждой страной собственной стратегии восстановления педагогического образования. Научное исследование вышеупомянутых процессов является актуальной задачей в свете

перспектив интеграции Украины в общеевропейское образовательное пространство.

Этот постулат подтверждается многочисленными исследованиями отечественных и зарубежных исследователей. В частности, теория и практика зарубежного образовательного процесса стала предметом научного поиска ведущих украинских ученых (Н. Абашкина, Г. Алексевич, А. Олексюк, Г. Егоров, А. Ковязина, Л. Латун, Б. Мельниченко, Е. Москаленко, А. Овчарук, А. Рыбак, Г. В. Степенко, И. Тараненко, И. Фольварочно, А. Глузман, Л. Пуховська, Т. Барский, В. Вдовенко, В. Семилетко, Г. Воронка, Т. Осадчая, Т. Кошманова и др.).

Проблемы истории, философии и теории высшего педагогического образования в Украине и за рубежом освещены в работах Б. Вульфсона, С. Головки, С. Гончаренка, И. Зязюна, В. Кеминь, Т. Кошмановой, Н. Ладижец, Н. Лизунова, В. Лугового, В. Майбороды, С. Малькова, И. Марцинковского, М. Никандрова, Н. Ничкало, Ф. Паначина, Л. Пуховской, С. Равкина, Ш. Чанбарисова, В. Шадрикова, И. Яковлева, М. Ярмаченка, Т. Яржиной и др.

Однако проблема подготовки и повышения квалификации педагогических кадров в южно-европейских странах ЕС в XXI в. долгое время оставалась без внимания ведущих ученых, что и обусловило наш научный интерес. Таким образом, целью статьи является историко-педагогический анализ развития системы повышения квалификации педагогических кадров в Италии в XX столетии и определение возможных перспективных направлений адаптации итальянского педагогического опыта в теорию и практику повышения квалификации педагогических кадров в Украине, в частности и в Российской Федерации.

Итак, рассмотрим подробнее систему повышения педагогических кадров в Италии. Курс повышения квалификации учителей в Италии «нацелен на совершенствование их знаний по отдельным предметам и связи между предметами. Учителям предоставляется более детальная информация по работе для того, чтобы позволить им принимать участие в исследовании и обновлении процесса обучения и педагогических науках». Учителя имеют право посещать такие курсы. Не менее важной является начальная подготовка; это право учителя, школьная администрация обязана предостав-

лять такую подготовку. Она не является требованием для продвижения по службе, так как юридический статус учителя не предполагает никакого продвижения. Но она способствует увеличению заработной платы, связанной со сроком службы.

Курсы повышения квалификации проводятся школьной администрацией на центральном и периферийном уровнях, университетами, региональными институтами по исследованиям, экспериментальной деятельности и обучению для повышения квалификации (IRRE), государственными исследовательскими институтами, а также профессиональными институтами и ассоциациями, аккредитованными Министерством в соответствии с действующими правилами. Деятельность, связанная с повышением квалификации, осуществляется вне учебного расписания. Однако учительский персонал, обучающийся на курсах, организованных школьной администрацией на центральном, периферийном или школьном уровнях считаются занятыми.

Работа, представленная Национальным институтом документации, инноваций и образовательных исследований (INDIRE), может считаться повышением квалификации. Министерство образования поручило INDIRE подготовить научную базу для следующих типов оперативного обучения:

- технологическое обучение: национальный план подготовки учителя по информатике и коммуникационным технологиям (ICT);
- подготовка в соответствии с реформой «О введении национального экспериментального проекта», которая началась в 2002–2003 учебном году и осуществляется в соответствии с министерским указом № 100 от 18 сентября 2002 г.

Кроме того, в октябре 2003 г. была введена новая форма оперативного обучения на базе INDIRE: «Formazione DM 61» (обучение основано на министерском указе № 61 от 22 июля 2003 г.). Это добровольное обучение, нацеленное на развитие национального проекта, который предназначен для первых двух лет начальной школы, в плане введения предметов ICT и грамотности английского языка.

Закон 53/2003 «О реформе образовательной системы» обращает внимание на курсы повышения квалификации, предусматривая учреж-

дение особого университета или межуниверситетских структур со следующими задачами: обеспечение подготовки учителям, связанным с взаимоотношением школ в соответствии с определенными соглашениями; развитие и управление центрами повышения квалификации для постоянных преподавателей. Эти центры имеют важную задачу – внести вклад в проведение курсов повышения квалификации через совершенствование новых культурных и научных процессов, связанных с образовательной системой, введение новых учебных технологий и влияние на обучение детей; содействие обучению учителей, заинтересованных в выполнении функций поддержки и управления и координации образовательной, учительской и управленческой деятельности. Ожидая введения постановлений закона 53/2003, курсы повышения квалификации регулируются в соответствии со следующими за ним правилами [9].

Дошкольное, начальное и среднее образование. Методы и процедуры совершенствования навыков и проведения курсов повышения квалификации на этих уровнях те же.

Краткий исторический обзор. Необходимость совершенствования и профессиональной подготовки появилась в 50-х гг. после первых нововведений в научных структурах и преподавательских программах, которые расширили каждый тип и уровень школы. Необходимость также ощущалась из-за быстрого развития знаний и технологий, вместе с быстрыми экономическими и социальными изменениями стало сложно пользоваться старым содержанием преподавания, методами обучения и поддерживать старые отношения учителя и ученика. Инициативы, предложенные и развитые центральной администрацией, открыли путь к более специфично ориентированным формам обновления школ.

Законодательная система. Роль обучения сильно изменилась после принятия соглашения от 26 мая и 31 августа 1999 г. и была подтверждена рабочим соглашением от 24 июля 2003 г. Обновление в прошлом считалось правом учителя и было также его обязанностью, сегодня уделяется большее внимание праву персонала на обучение. Сейчас в обязанности школьной администрации входит обучение всеобъемлющей системы образовательных возможностей высокого качества. Предусмотрено три типа деятельности:

– на уровне отдельных и взаимодействующих школ для планирования деятельности Piano dell'Offerta Formativa – POF;

– на уровне периферийной школьной администрации для поддержки проектов школ и корректирующих или связанных с территориальными особенностями или различными типами вмешательств;

– на региональном уровне, через взаимное соглашение о подготовке преподавателей на 2003 финансовый год, подписанное 18 марта 2003 г.; этот уровень очень важен, т. к. он определяет планирование и управление учебной работой, преследуя цели, которые определяются ежегодными министерскими указаниями. На этом уровне имеет место интеграционный децентрализованный торг;

– на центральном уровне, идет подготовка по вопросам ориентационных задач, развития, исследования и дифференциации инновационного обучения и модели его обновления [9].

Органы, решающие вопросы обучения для повышения квалификации. К 31 января, после заключения контракта с профсоюзными организациями, министерство образования определяет основные цели на национальном уровне, критерии распределения финансовых ресурсов, определяет принципы улучшения образовательной деятельности и ее результаты.

Что касается обучения и совершенствования школьного персонала, то министерство общими указаниями по работе администрации в 2003 г. утвердило, что составляющие вмешательства должны будут соотноситься с процессами инноваций в образовательной системе для поддержки школьной автономии. Проведение этой работы начнется координацией Uffici Scolastici Regionali. В частности, работа по усовершенствованию и повышению квалификации должна стремиться к развитию и взаимодействию всей деятельности, которая гарантирует постоянное соотношение профессиональных навыков с развитием культурного, технологического и организационного контекстов, и развивать стремление к хорошим результатам и инновациям.

Формирующие вмешательства в работу docenti di sostegno будут организованы таким образом, чтобы улучшить качество образовательных услуг, педагогические и преподавательские аспекты и методы Piano Educativo

Individualizzato детей-инвалидов. Принимая это во внимание и учитывая то, что поддержка детей инвалидов осуществляется не только специализированными учителями, но и всем учительским персоналом, Циркуляр № 78 от 02 октября 2003 г. гласит, что все учителя должны иметь необходимые навыки для расширения действительной школьной интеграции указанной категории учеников. Он предлагает школам и школьным сетям организовать информирующие, обучающие и совершенствующие курсы, нацеленные на работу с неспециализированными учителями.

Ученые отметили, что обучение предлагается школьной администрацией преподавательскому персоналу в зонах риска и с большим притоком иммигрантов, а также учителям, работающим в особых секторах, таких как: Centri Territoriali Permanenti, на вечерних курсах старшей средней школы, в больницах и тюрьмах. Что касается критериев распределения финансовых ресурсов, предназначенных для курсов повышения квалификации, то они определяются коллективным рабочим соглашением:

- 60% – школам, в соответствии с общим количеством персонала, включая не преподающий персонал;
- 20% – школьной администрации на периферийном уровне (регион);
- 20% – школьной администрации на центральном уровне (министерство) [9].

Стоит отметить, что вследствие закона о равенстве, доступ к учебной деятельности для персонала государственной школы открыт также и для персонала scuole paritarie, с тех пор как последняя стала частью национальной образовательной системы.

Типы учреждений. Интеграционное коллективное соглашение школьного персонала от 31 августа 1999 г. утвердило соглашением от 24 июля 2003 г., признав устаревшим требование утверждения курсов совершенствования, ввел принцип аккредитации организаций по обучению школьного персонала и признания учебной работы администрацией. Соглашение разделяет организации, предлагающие обучение преподавателей, на: организации, которые сами прошли аккредитацию (университеты, университетские консорциумы, IRRE и общественные исследовательские институты); организации, которые получали аккредитацию после призна-

ния министерством (профессиональные ассоциации, связанные с научными сообществами); организации, которые были аккредитованы на основе определенных критериев, например, целей, предусмотренных уставом, осуществляемой деятельностью, возможностью проводить проверку управления и оценивание. Отдельные или объединенные школы с определенной специализацией и подходящей инфраструктурой также могут обучать преподавателей.

Требования к зачислению. Так как нет специальных учреждений по повышению квалификации, не существует и определенных условий для зачисления на подобные курсы.

Учебный план, продолжительность и области специализации. Как уже было сказано, каждый год министр определяет основные цели повышения квалификации, но учителя свободны в выборе курса. Обязательных курсов не существует. Минимальное количество часов, отведенных на повышение квалификации, не было определено.

Методы. Курсы обучения состоят из большого количества разнообразных методов обучения и изучения: от традиционных уроков до работы в группе, от семинаров до лабораторной работы и т. д.

Оценка, выдача сертификатов. Процедура проведения и участия в подобной деятельности должна быть представлена со всеми документами и материалами Collegio dei docenti.

Отношения подготовки – занятости. Нет утвержденного метода определения, соотносится ли (и каким образом) то, что изучалось на курсах с дидактической практикой.

Повышение квалификации преподавателей высших учебных заведений. Повышение квалификации университетских преподавателей принадлежит отдельному учреждению и на национальном уровне не существует программы обучения [9].

Каковы же уроки итальянского педагогического опыта в сфере повышения квалификации педагогических кадров для Украины?

В рамках международного обмена между школами в структуре программы “E-Twinning Plus” с целью мониторинга программ повышения квалификации учителей иностранных языков достаточно интересным в этой связи оказался опыт Италии, которая сотрудничает с Гете-Институтом и разработала совместную

программу с экзаменационным отделом. Встречи с представителями Министерства образования Италии и руководителем Итальянского отделения Гете-Института показали, что украинское иноязычное образование по уровню качества приближается к европейским стандартам, что, по моему мнению, свидетельствует о возможности заимствования и адаптации в украинском образовательном пространстве итальянского зарубежного опыта [9].

Кроме этого, определенный оптимизм касательно поступательных сдвигов в инновационном развитии последипломного образования порождает решение коллегии Министерства образования и науки Украины от 21.03.2008 г. № 3/14 «Высшее образование Украины – европейское измерение: состояние, проблемы, перспективы». Успешная реализация намеченных мероприятий, несомненно, будет способствовать приближению отечественных образовательных стандартов высшей школы к европейским образцам. Это касается прежде всего планов расширения практики применения компьютерной техники для создания виртуальных лабораторных комплексов, тренажеров, эффективного информационного обеспечения учебного процесса и научных исследований, повышения роли и значения библиотек в вузах, обеспечения широкого доступа обучающихся к сети Интернет.

Активизация процесса реформирования национальной системы образования, стимулированная Указами Президента Украины от 20 марта 2008 г. «О дополнительных мерах по повышению качества образования в Украине» и от 25 сентября 2008 г. «Об обеспечении дальнейшего развития высшего образования в Украине», утверждение в европейском образовательном пространстве концепции обучения в течение жизни как фундаментальной основы новой философии образования предоставляют особую актуальность в вопросах последипломного образования как фактора обеспечения конкурентоспособности отечественных специалистов на международном рынке труда.

В Украине создана широкая сеть учебных заведений и подразделений последипломного образования. По разным оценкам действует более 500 государственных и негосударственных учебных заведений последипломного образования и специализированных подразделений

высших учебных заведений. Из них почти 200 подчинены непосредственно Министерству образования и науки Украины. Через систему последипломного образования в стране ежегодно проходит более 300 тыс. специалистов, в том числе около 30 тыс. получают высшее образование разного образовательного уровня по 58 специальностям [3, с. 13; 7].

Таким образом, на основании вышеизложенного мы можем констатировать тот факт, что Италия имеет свою специфику и опыт развития программ повышения квалификации учителей, которые позволено создавать на самых разных институциональных уровнях.

На основе историко-педагогического анализа системы повышения квалификации итальянских учителей в нашем исследовании определены следующие особенности построения современных программ повышения квалификации учителей в Украине:

- необходимость учета конкретных проблем школы с целью реального погружения в их обсуждение и коллективный поиск путей их решения;

- целесообразность разработки модулей для осознанного самостоятельного построения коллективом школы программы повышения квалификации учителей;

- ориентация на гуманитарные технологии, способствующие формированию у учителя собственной позиции, развитию готовности к решению новых профессиональных задач;

- необходимость разработки специального методического сопровождения процесса реализации программ повышения квалификации, с современными подходами в науке и лучшими практиками воспитания (передовым педагогическим опытом); с современными методами получения, обработки и анализа информации; внутренней и внешней экспертизы результативности освоения программы повышения квалификации.

Литература

1. Андрущенко, В. Модернизация педагогического образования Украины в контексте Болонского процесса / В. Андрущенко // Высшее образование Украины. – 2004. – № 1. – С. 5–9.

2. Аникина, Н. К. Повышение квалификации преподавателей средней школы: увеличе-

ние КПД процесса [Электронный ресурс] / Н. К. Аникина. – URL : <http://imp.rudn.ru/vestnik/2007/2007-2/4.pdf> [дата обращения 09.02.2013].

3. Высшее образование Украины – европейское измерение: состояние, проблемы, перспективы : матер. к ит. коллегии Министерства образования и науки Украины 21 марта 2008 г., г. Киев // Образование Украины: спецвыпуск. – 2008. – № 21–22. – С. 13.

4. Джемилаева, Н. Н. Сравнительный анализ повышения квалификации учителей за рубежом [Электронный ресурс] / Н. Н. Джемилаева. – URL : http://vestnik.yspu.org/releases/2011_1pp/46.pdf [дата обращения 09.02.2013].

5. Зиндович, В. Г. Школьные реформы и профессиональное развитие учителей [Электронный ресурс] / В. Г. Зиндович // Междунар. науч.-практич. конф. «Современное образование: опыт, проблемы, перспективы развития». – С. 57–59. – URL : <http://downloads.in-exp.ru/other/sbornik.pdf> [дата обращения: 09.02.2013].

6. Луговой, В. Системная модернизация педагогической и научно-педагогического образования – необходимое условие обеспечения образовательной качества / В. Луговой // Высшее образование Украины. – 2009. – № 1. – С. 20–25.

7. Проблемы и противоречия инновационного развития последипломного педагогического образования [Электронный ресурс] // Последипломное образование в Украине, декабрь 2009 г. – URL : http://www.ippo.edu.te.ua/files/science_work/olb_metod_slugba/01_innocac_rozvyt_pro.pdf [дата обращения: 09.02.2013].

8. Сегеда, Н. А. Полипарадигмальная сущность постдипломного профессионального образования преподавателя музыкального искусства [Электронный ресурс] / Н. А. Сегеда. – URL : http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/znpbdpu/Ped/2011_1/Seg.pdf [дата обращения: 09.02.2013].

9. Повышение квалификации преподавательского персонала в Италии [Электронный ресурс]. – URL : <http://www.educationsystems.info/item386.html> [дата обращения: 09.02.2013].

10. Украинская делегация педагогов посетила ФРГ и Италию [Электронный ресурс] // Министерство образования и науки, молодежи и спорта Украины. – URL : <http://www.mon.gov.ua/ru/actually/2693-ukrainskaya-delegatsiya-pedagogov-posetila-frg-i-italyanskyu-respubliku> [дата обращения: 09.02.2013].

УДК 371.11

ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЛИЦЕЯ

Н. Н. Алова, К. Е. Романова

Аннотация. В статье рассматривается актуальная проблема формирования педагогической культуры преподавателя профессионального лицея, которую мы понимаем как интегративную характеристику высокой профессионально-педагогической подготовленности и умелости в осуществлении педагогической деятельности, внутренне обусловленную высокоразвитыми личностными качествами, необходимыми для успешного решения педагогических задач и проектирующую его общую культуру в сфере профессии. Выделены компоненты педагогической культуры: аксиологический, технологический, когнитивный. Представлено краткое содержание курсов повышения квалификации по данной тематике. Программа курсов направлена на формирование целостного представления о социокультурного пространства, основанного на приобретенных знаниях, умениях и способах деятельности, о созданном мире и роли техники и технологии в современном мире, понимании ценности профессионального образования, умения объяснять объекты и процессы окружающей действительности – природной, социальной, культурной, технической среды, используя для этого технико-технологические знания, приобретение слушателями опыта созидательной деятельности, опыта познания и самообразования, формирование профессиональных компетенций.

The article deals with the actual problem of formation of professional lyceum teacher's pedagogical culture which is considered as the integrative characteristic of high professional and pedagogical preparedness and skill in his pedagogical activity, internally caused by the advanced personal qualities necessary for the successful solution of pedagogical tasks and the general culture projecting it in the sphere of a profession. Components of pedagogical culture are allocated: axiological, technological and cognitive. The summary of advanced training courses on this subject is submitted. The program of courses is directed on

formation of complete representation about the sociocultural space based on acquired knowledge, abilities and ways of activity, about the created world and an equipment and technology role in the modern world, understanding of value of professional education, ability to explain objects and processes of surrounding reality – the natural, social, cultural, technical environment, using for this purpose technical and technological knowledge, acquisition by listeners of experience of creative activity, knowledge and self-education experience, formation of professional competences.

Ключевые слова: педагогическая культура, преподаватель профессионального лицея, компоненты педагогической культуры.

Pedagogical culture, teacher of professional lyceum, components of pedagogical culture.

Культура выступает уникальной характеристикой человеческой жизнедеятельности и потому необычайно разнообразна в своих конкретных проявлениях.

Всплеск исследований по данной проблематике приходится на 90-е годы XX столетия и начало XXI века. С началом активной разработки культурологического направления в философии, социологии, педагогике и психологии проведены исследования, посвященные как общетеоретическим основам педагогической культуры (А. В. Барабанщиков, В. Л. Бенин, Е. В. Бондаревская, Н. Д. Никандров, В. А. Сластенин, Г. И. Чижакова и др.), так и ее отдельным аспектам: методологическому (В. А. Сластенин, В. В. Краевский, А. Н. Ходусов); гуманитарному (Г. И. Гайсина, Е. Н. Шиянов); этнопедагогическому (В. А. Николаев, В. К. Шаповалов); политехническому (В. А. Комелина, В. Д. Симоненко); историко-педагогическому (А. К. Колесова, З. И. Равкин); нравственно-эстетическому (Е. Н. Богданов, Н. Б. Крылова); коммуникативному (В. С. Грехнев, Ш. А. Магомедов, А. В. Мудрик); технологическому (М. М. Левина, Н. Г. Руденко); духовному (Е. И. Артамонова, Н. Е. Щуркова, Е. Г. Силяе-

ва); физическому (М. Я. Виленский). В их работах педагогическая культура понимается как важная часть общей культуры учителя, выражающаяся в системе профессиональных качеств и специфике педагогической деятельности.

В современной педагогической науке нет общепринятого определения педагогической культуры. Авторы понимают ее с различных точек зрения:

– совокупность высокого уровня развития и совершенствования всех компонентов педагогической деятельности и такого же уровня развития и реализации сущностных сил педагога, его способностей и возможностей [5, с. 110];

– сложную социальную характеристику личности учителя, отражающую его педагогическую позицию; как показатель уровня его духовного, нравственного, интеллектуального развития, его знаний, умений и навыков, высокого профессионализма, профессионально-значимых качеств личности, необходимых для успешного решения педагогических задач [1, с. 20];

– часть общечеловеческой культуры, в которой с наибольшей полнотой запечатлелись духовные и материальные ценности образования и воспитания, а также способы творческой педагогической деятельности, необходимые для обслуживания образовательно-воспитательных процессов [3, с. 43];

– интегральное качество личности учителя, проектирующее его общую культуру в сферу профессии, синтез высокого профессионализма и внутренних свойств педагога, владение методикой преподавания, наличие культуротворческих способностей [4, с. 70];

– часть общечеловеческой культуры, в которой запечатлелись духовные и материальные ценности образования и воспитания, а также способы творческой деятельности, необходимые для социализации личности, осуществления образовательно-воспитательных процессов [2, с. 192].

Педагогическая культура мастера профессионального лицея рассматривается как многогранное качество личности, обеспечивающее ему успешность педагогической деятельности на всех ее иерархических уровнях, во всех ее социально-психологических, технологических и нравственно-эстетических компонентах [6, с. 32].

На основании теоретико-методологического исследования мы определяем педагогиче-

скую культуру преподавателя профессионального лицея как интегративную характеристику его высокой профессионально-педагогической подготовленности и умелости в осуществлении педагогической деятельности, внутренне обусловленную высокоразвитыми личностными качествами, необходимыми для успешного решения педагогических задач и проектирующую его общую культуру в сферу профессии.

Мы выделяем следующие компоненты педагогической культуры преподавателя профессионального лицея.

1. Аксиологический компонент педагогической культуры включает совокупность педагогических ценностей, распространяющихся на современном этапе развития начального профессионального образования. В процессе педагогической деятельности происходит овладение определенными идеями, концепциями, совокупностью знаний и умений. Знания, идеи, концепции, имеющие в данный момент большую значимость для общества и педагогической системы учреждений начального профессионального образования, и выступают в качестве педагогических ценностей.

Ценности педагога – это внутренний, эмоционально освоенный регулятор деятельности, определяющий его отношение к окружающему миру, к себе и моделирующий содержание и характер выполняемой им профессиональной деятельности [7].

Педагогические ценности объективны, т. к. формируются исторически, в ходе развития общества, образования и фиксируются в педагогической науке как форма общественного сознания в виде специфических образов и представлений.

По мере изменения условий социально-педагогической деятельности, развития потребностей общества и образования, личности изменяются, переоцениваются и педагогические ценности. В истории педагогики отчетливо прослеживается эволюция теории обучения от схоластической к объяснительно-иллюстративной, а от нее – к проблемно-развивающей.

Степень присвоения личностью педагогических ценностей зависит от состояния педагогического сознания, т. к. факт установки ценностей, той или иной педагогической идеи, педагогического явления происходит в процессе оценки ее личностью.

Профессионально-педагогическое сознание выполняет сложную регулятивную функцию: оно структурирует вокруг личностного «ядра» все многообразие способов учебной, методической, воспитательной, научной, общественно-педагогической деятельности. Иерархия видов деятельности педагога стимулирует развитие индивидуальности. Каждый преподаватель актуализирует часть профессиональной деятельности и те педагогические ценности, которые являются для него жизненно и профессионально необходимыми.

2. Технологический компонент педагогической культуры теснейшим образом связан с таким понятием, как педагогическая деятельность. Поэтому в некоторых источниках он рассматривается как деятельностный компонент профессионально-педагогической культуры. Технологический компонент раскрывает деятельностный характер, способы и приемы взаимодействия обучающихся и педагогов системы начального образовательного образования, культуру общения, использование педагогической техники, информационных и образовательных технологий.

Педагогическая культура, являясь личностной характеристикой педагога, предстает как способ его профессиональной деятельности, обеспечивающий решение различного рода профессиональных задач. Процесс решения задач составляет технологию педагогической деятельности как компонента профессионально-педагогической культуры педагога [9].

Понятие «технология» первоначально ассоциировалось с производственной сферой деятельности человека, но в последнее время стало активно использоваться в педагогике. Большой интерес к педагогической технологии можно объяснить несколькими причинами:

– многообразные задачи, стоящие перед учебными заведениями, предполагают развитие не только теоретических исследований, но и разработку вопросов технологического обеспечения учебного процесса. В теоретических исследованиях происходит формулировка законов, построение теорий и концепций, в то время как прикладные исследования анализируют саму педагогическую практику, аккумулирующую научные результаты;

– классическая дидактика с ее сложившимися закономерностями, принципами, формами

и методами обучения и воспитания не всегда оперативно реагирует на научное обоснование новых идей, подходов, методик обучения, а иногда сдерживает внедрение нового;

– широкое внедрение в учебный процесс обучающей, контролирующей техники, информатики и ЭВМ потребовало существенного изменения традиционных способов осуществления педагогического процесса;

– общая дидактика остается очень теоретической, методика обучения и воспитания – очень практической; требуется промежуточное звено, позволяющее связать теорию и практику.

Рассматривая педагогическую технологию в контексте педагогической культуры, правомерно выделить в ее структуре такой элемент, как технология педагогической деятельности, включающего совокупность приемов и способов целостной учебно-воспитательной деятельности педагога.

3. Когнитивный компонент опирается на культуру мышления личности преподавателя профессионального лица: умение в конкретном видеть общее, из общего выделять конкретное, понимание относительного характера знаний и необходимость уточнять их путем систематического познания; умение анализировать, синтезировать, абстрагировать, классифицировать и обобщать; умение логически мыслить, доказывать и аргументировать, заниматься творческой и исследовательской деятельностью; включает в себя систему ведущих знаний.

Согласно когнитивному компоненту, ключевой в системе формирования педагогической культуры преподавателя профессионального лица является синтезированная «гамма» знаний и практического действия и определяющая результаты. Ценностью педагогической культуры выступает знание. Знание представляет собой существующую ценность, так как оно реально существующая сумма накопленного опыта. Обладание им делает возможным продолжение процесса жизнедеятельности ассоциированного человека. Знание представляет собой и ту ценность, которую надо осуществить, ибо оно не наследуется автоматически, а приобретается в целенаправленной деятельности.

Когнитивная регуляция характеризуется согласованием внутренних средств и способов деятельности (сенсорных, перцептивных эталонов, предметных и концептуальных значений,

образов, оперативных единиц восприятия и памяти, образно-концептуальных моделей реальности, моторных схем и программ) с целями и задачами деятельности, со сложившимся представлением об объективном значении проблемной ситуации и ее компонентов, а также тех ее преобразований, которые должны быть произведены для достижения требуемого объективного результата. В нашем случае – достижение высокого уровня педагогической культуры. Это положение подтверждается совокупностью элементов: знание передовых педагогических технологий, знание основ педагогического мастерства, знание методов, приемов и средств обучения и воспитания, знание психологических особенностей обучающихся в системе НПО на различных стадиях подросткового возраста, знание закономерностей и принципов педагогического взаимодействия, гибкое, системное научное познание педагогической культуры, восприятие социальных и педагогических норм, принципов и идеалов, осмысление приобретенных педагогических знаний, готовность к работе по изучению педагогической культуры, актуализация знаний, дидактических способов мышления [8].

С целью формирования педагогической культуры преподавателя профессионального лицея нами предложен курс «Педагогическая культура преподавателя профессионального лицея», который играет важную роль в профессионально-педагогическом становлении специалистов. Данная программа предусматривает приобретение слушателями знаний, практических умений в области компонентов педагогической культуры преподавателя профессионального лицея.

Цель изучения курса:

Формирование педагогической культуры преподавателя профессионального лицея.

Задачи:

- сформировать понятие педагогической культуры преподавателя профессионального лицея как высшего уровня овладения методами, способами инженерной деятельности;
- обеспечить усвоение содержания основных структурных компонентов педагогической культуры преподавателя профессионального лицея;
- развить познавательные интересы, техническое мышление, образное мышление, про-

странственное воображение, интеллектуальные, творческие способности;

– воспитание культуры личности во всех ее проявлениях (культуры труда, эстетической, экологической, правовой и др.), самостоятельности, инициативности;

– формирование профессионализма в избранной деятельности в сочетании с широким кругозором и профессиональной мобильностью.

Программа направлена на формирование целостного представления о социокультурного пространства, основанного на приобретенных знаниях, умениях и способах деятельности, о созданном мире и роли техники и технологии в современном мире, понимании ценности профессионального образования, умения объяснять объекты и процессы окружающей действительности – природной, социальной, культурной, технической среды, используя для этого технико-технологические знания, приобретение слушателями опыта созидательной деятельности, опыта познания и самообразования, формирование профессиональных компетенций.

На основе лекционного курса, дополняя, расширяя и углубляя его, подбирается тематика, и строятся практические занятия, на которых слушатели овладевают практическими умениями и навыками на основе полученных знаний.

Программой предусмотрены творческие проекты, методы активизации умственной деятельности слушателей, следующие формы и методы обучения: исследовательские методы, методы реализации творческих задач, метод кейсов, креативные методы обучения («мозговой штурм», эвристики, синектики), метод проектов, деловые, ролевые, интерактивных игры, эссе и др.; практические задания: графические диктанты, кластеры, «синквейны», разработка технической и технологической документации, использование информационных технологий, блока индивидуальных заданий, творческих работ и др.

Программа предполагает выполнение слушателями самостоятельной работы в виде детальной проработки материалов по литературе, выполнения творческих работ, в написании рефератов.

Оценивание знаний и умений при изучении студентами специального курса «Педагогическая культура преподавателя профессионально-

го лица» осуществляется методом рейтинговой оценки системы знаний.

На курсах повышения квалификации слушатели изучают следующие темы: культура и образование; социально-педагогические проблемы; пути реализации культурологического подхода в профессиональной подготовке кадров; педагогика как культура; история, теория, технологии; индивидуальная педагогическая культура преподавателя лица; принципы формирования педагогической культуры преподавателя профессионального лица; взаимодействие научной и педагогической деятельности преподавателя профессионального лица как основа формирования педагогической культуры; педагогическая этика преподавателя профессионального лица; изучение уровня сформированности педагогической культуры преподавателя профессионального лица; аксиологический компонент педагогической культуры преподавателя профессионального лица; технологический компонент педагогической культуры преподавателя профессионального лица; когнитивный компонент педагогической культуры преподавателя профессионального лица; культура педагогического общения как условие формирования педагогической культуры преподавателя профессионального лица; культура общения: теория и практика (анализ); педагогическое творчество и педагогическая культура преподавателя профессионального лица; проведение конкурсов педагогических талантов «Лучший лектор», «Новая педагогическая идея» и т. д.; использование интерактивных методов обучения в профессиональной деятельности; пути повышения профессионализма будущих специалистов; обобщение опыта формирования педагогической культуры преподавателя профессионального лица.

Таким образом, мы видим, что программа курса повышения квалификации направлена на решение главной цели: формирования педагогической культуры преподавателя профессио-

нального лица. На основе вышесказанного можно сделать вывод о том, что формы и методы педагогической подготовки и повышения квалификации преподавателей сочетают в себе традиционный и нетрадиционный подходы, которые определяются соответствующими теориями, концепциями общей педагогики.

Литература

1. Абросимова, З. Ф. Педагогическая культура учителя / З. Ф. Абросимова // Наука и образование Зауралья. – Курган, 1998. – № 2(3). – С. 18–20.
2. Беспалько, В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В. П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
3. Бондаревская, Е. В. Педагогическая культура как общественная и личностная ценность / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 1999. – № 3. – С. 37–43.
4. Воробьев, Н. Е. О педагогической культуре будущего учителя / Н. Е. Воробьев, В. К. Суханцева, Т. В. Иванова // Педагогика. – М., 1992. – № 1–2. – С. 66–70.
5. Коджаспирова, Г. М. Педагогический словарь: для студ. высш. и ср. пед. учеб. заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспирова. – М.: Академия, 2000. – 175 с.
6. Кузнецов, В. В. Развитие педагогической культуры мастеров производственного обучения / В. В. Кузнецов. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1999. – 291 с.
7. Романова, К. Е. Личностная зрелость будущего учителя / К. Е. Романова, Т. Г. Кочина // Наука и школа. – М., 2011. – № 2. – С. 96–98.
8. Романова, К. Е. Стратегии формирования педагогического мастерства будущих преподавателей / К. Е. Романова // Приволжский научный журнал. – 2009. – № 1. – С. 189–193.
9. Романова, К. Е. Система развития педагогического мастерства будущих учителей технологии / К. Е. Романова // Приволжский научный журнал. – 2009. – № 2. – С. 175–180.

Современная школа

УДК 378.091.398

СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ ИННОВАЦИОННОЙ ПРОГРАММЫ СТАЖИРОВКИ УЧИТЕЛЕЙ ИСТОРИИ И ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ ПО РАБОТЕ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ

Т. В. Якубовская

Аннотация. Современная ситуация развития образования диктует необходимость организации работы с одаренными детьми в общеобразовательной школе. Система дополнительного профессионального образования должна создавать условия для формирования готовности учителей истории для организации такого обучения. В статье рассматривается структура и содержание инновационной программы стажировки учителей истории по работе с одаренными детьми. Отражены основные принципы, на основе которых разрабатывалась программа стажировки учителей истории. Показаны и проанализированы цели, задачи и актуальность данной программы профессиональной стажировки. В статье раскрывается понятие «инновационной образовательной программы стажировки», представлены ее основные характеристики, структурные элементы, охарактеризованы планируемые результаты освоения образовательной программы стажировки. Особое внимание уделено представлению опыта организации и проведения стажировки учителей истории по работе с одаренными детьми на базе Челябинского государственного университета.

The modern situation of education development necessitates organization of work with talented children at school. The system of vocational professional training should create conditions to form history teachers' preparedness for this kind of education. The article is devoted to the structure and content of innovative program of history teachers' training for work with talented children; to the major principles underlie this program. The author displays and analyzes purposes, tasks and actuality of the program. The notion of "innovative

educational program of training", its characteristics and structural elements are described. The author also discloses planned results of educational training program. Special attention is paid to presentation experience of organization and implementation of history teachers' training for work with talented children at the basis of Chelyabinsk State University.

Ключевые слова: дополнительное профессиональное образование, повышение квалификации, инновационно-ориентированное повышение квалификации учителей, лично ориентированное обучение, одаренный ребенок.

Additional professional education, professional development, innovative-oriented professional development of teachers, personal-oriented teaching, talented child.

В Стратегии инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 г. и национальной инициативе «Наша новая школа» одним из приоритетных направлений является поддержка талантливых и одаренных детей. Организация работы с одаренными детьми требует дополнительной работы по формированию профессиональных компетенций педагогов, направленных на выявление и развитие природных задатков детей на всех ступенях их обучения и воспитания, по обеспечению условий, способствующих максимальному раскрытию их потенциала и возможностей. Достижение данных установок возможно на основе ознакомления учителей с современными методологическими подходами и теоретическими концепциями работы с одаренными детьми, в том числе в рамках реализации программы

и с признаками одаренности), его самоопределению и самореализации, формированию его индивидуального дарования, достижению успеха в жизни, а также созданию условий для развития одаренных детей, имеющих особо выдающиеся достижения в разных предметных областях, сферах жизнедеятельности и экономики региона.

В-третьих, анализ теоретических работ по программированию учебного процесса позволил определить место программы стажировки по работе с одаренными детьми в системе дополнительного профессионального образования с программами переподготовки и повышения квалификации работников образования. Стажировка учителей истории и обществознания по работе с одаренными детьми проводится в рамках образовательной программы повышения квалификации работников образования «Содержание и технологии преподавания истории и обществознания в условиях модернизации и стандартизации общего образования». Реализация инновационной образовательной программы стажировки учителей истории и обществознания по работе с одаренными детьми сориентирована именно на диссеминацию накопленного положительного опыта образовательными учреждениями – стажировочными площадками.

Сегодня становится очевидным, что эффективность учебного процесса находится в прямой зависимости от дидактических компетенций педагога, представляющих собой приобретенный синтез предметных знаний, умений, навыков и функционирующий в виде способов деятельности. Согласно А. В. Антоновой, дидактические (предметные) компетенции мы рассматриваем как способность и готовность применения учителями истории и обществознания предметных знаний, умений, навыков, приобретенных в процессе профессионального образования, повышения квалификации, в своей профессиональной деятельности [8, с. 138].

Названные положения обусловили необходимость разработки инновационной образовательной программы стажировки для учителей истории и обществознания с целью повышения их профессиональной квалификации по проблеме организации работы с одаренными детьми.

Создание программы стажировки опирается на определенные подходы и понятийный

аппарат. В энциклопедической литературе [1, 2] понятие «программа» (от греч. – объявление, распоряжение) трактуется как: 1) целостное, краткое изложение содержания определенной деятельности и план работ; 2) нормативная модель совместной деятельности людей, определяющая последовательность действий по достижению поставленной цели.

В соответствии с положениями Закона РФ «Об образовании» [3], образовательные программы дополнительного профессионального образования работников образования мы рассматриваем, с одной стороны, как внутренний образовательный стандарт ГБОУ ДПО ЧИППКРО, обусловленный государственным стандартом профессионального образования, логикой развития системы дополнительного профессионального образования, образовательными запросами учителей, особенностями и возможностями кафедры общественных и художественно-эстетических дисциплин; с другой стороны, как нормативный документ, определяющий приоритетные направления, задачи, цели и особенности содержания, организации и учебно-методического обеспечения образовательного процесса в ГБОУ ДПО ЧИППКРО.

В общепринятом значении инновация означает обновление, новинка, изменение, новообразование, новшество, новое явление. Как общенаучная категория инновация всегда несет в себе сущность содержания и организации нового. Следовательно, под инновационной образовательной программой стажировки учителей истории и обществознания нами понимается нормативно-управленческий документ кафедры общественных и художественно-эстетических дисциплин ГБОУ ДПО ЧИППКРО, определяющий современные стратегические приоритеты, характеризующий специфику обновленного содержания дополнительного профессионального образования, организационный и методический аспекты образовательного процесса переподготовки и повышения квалификации работников образования.

Специфика данной программы состоит в том, что учителя-стажеры, как правило, являются уже состоявшимися специалистами – учителями истории и обществознания, имеющими опыт профессиональной педагогической деятельности. Мы поддерживаем точку зрения доктора педагогических наук, профессора

ЧИППКРО Д. Ф. Ильясова о том, что слушатели курсов – это взрослые люди со своими сформировавшимися и устоявшимися взглядами, убеждениями, установками, личностными особенностями и знаниями, которые вряд ли целесообразно «переделять», а достаточно лишь корректировать и совершенствовать [9].

Все сказанное выше позволяет определить назначение программы для разных категорий субъектов:

– для учителей-стажеров образовательная программа стажировки обеспечивает реализацию их права на информацию об образовательных услугах, права на выбор этих услуг и права на гарантию качества получаемых услуг;

– для профессорско-преподавательского состава кафедры общественных и художественно-эстетических дисциплин, административного и учебно-вспомогательного персонала ГБОУ ДПО ЧИППКРО программа определяет приоритеты в содержании профессиональной подготовки учителей общественных дисциплин и способствует интеграции и координации деятельности по реализации дополнительного профессионально-педагогического образования;

– для государственных и муниципальных органов управления образованием программа является основанием для определения качества реализации дополнительного профессионального образования педагогических работников по направлению работы с одаренными детьми.

Первый признак программы дополнительного профессионального образования, повышения квалификации (стажировки) – это ее структура. По определению В. Г. Афанасьева, структура – внутренняя форма системы, отражающая собой взаимосвязи, взаимодействия образующих ее компонентов [10]. В логическом словаре Н. И. Кондакова структура раскрывается как прочная, относительно устойчивая связь (отношение) и взаимодействие элементов, сторон, частей предмета, процесса как целого [11]. Структура программы профессиональной стажировки, наряду с ее названием, рассматривается нами в качестве ключевого атрибута выполняемого педагогического конструкта. В состав программы профессиональной стажировки входят следующие компоненты (разделы):

1. Титульный лист, который является первой страницей, «лицом» программы професси-

ональной стажировки. Здесь указываются основные реквизиты программы.

2. Оглавление, в котором приводятся все заголовки разделов программы профессиональной стажировки и указываются страницы, с которых они начинаются.

3. Пояснительная записка, в которой приводятся реквизиты нормативно-правовых документов и инструктивно-методических материалов, в соответствии с которыми составлена программа профессиональной стажировки; формулировка цели и задач прохождения данной программы; краткая формулировка принципов обучения слушателей-стажеров; общая характеристика структуры образовательной программы стажировки; краткая характеристика содержания образования; последовательность изучения учебного материала; обоснование распределения в тематическом плане учебного времени, отводимого на аудиторские занятия и самостоятельную работу слушателей; перечисление видов и форм самостоятельной работы слушателей; краткое описание средств обучения, обеспечивающих реализацию программы стажировки; особенности организационных форм и методов обучения как механизмов реализации содержания образования; доказательство рациональности выбранных форм текущего контроля освоения слушателями-стажерами программы; предполагаемый результат.

4. Учебный план программы стажировки, который составляется в соответствии со структурой, установленной Министерством образования и науки РФ.

5. Учебно-тематический план программы стажировки, который детально конкретизирует учебный план по тематике и формам проведения занятий и включает порядковый номер занятия, названия тем лекционных и практических занятий.

6. Список литературы по программе профессиональной стажировки, оформленный в соответствии с требованиями ГОСТа 7.1.-2003 «Библиографическое описание документа. Общие требования и правила составления».

7. Сведения об авторах программы, включающие фамилию, имя и отчество преподавателей, место работы, должность, ученое звание, научную степень, почетные звания и награды,

рабочий адрес, контактные телефоны и адрес электронной почты.

Второй признак программы профессиональной стажировки – это ее содержание. Содержание – единство всех основных элементов целого, его свойств и связей, существующее и выражаемое в форме и неотделимое от нее.

Цель программы – оказание содействия учителям истории и обществознания общеобразовательных учреждений Челябинской области в организации работы с одаренными детьми.

Задачами образовательной инновационной программы стажировки, являются:

1) познакомить стажеров с государственной политикой в области поддержки одаренных детей и талантливой молодежи;

2) систематизировать исходные знания стажеров по вопросу педагогического сопровождения развития одаренных детей;

3) ознакомить с технологией работы ОУ с одаренными детьми, методикой анализа образовательного процесса и среды с учетом специфики работы с талантливыми и одаренными детьми.

В этой связи среди планируемых результатов прохождения стажировки учителями истории и обществознания по работе с одаренными детьми, можно выделить:

– сформированность научных представлений о современных подходах и концепциях работы с одаренными детьми;

– сформированность системного видения процесса развития и поддержки одаренности;

– сформированность теоретической и методической готовности педагогов к деятельности по совершенствованию и обновлению системы работы с одаренными детьми в образовательном учреждении.

Ведущие принципы построения программы стажировки: модульность, сбалансированное соотношение теории и практики, обучение «до результата».

Элементы разработанной программы стажировки, соответствуют государственным требованиям к целевым установкам и минимуму содержания. В структурном плане программа стажировки содержит материал, соответствующий разделам образовательной программы «Содержание и технологии преподавания истории и обществознания в условиях модернизации и стандартизации общего образования».

Содержание образовательной программы стажировки включает три блока: инвариантная часть, вариативная общая часть, вариативно-индивидуальная часть. В первый раздел данной образовательной программы стажировки включены две темы: «Вопросы современной образовательной политики», «Тенденции в оценке реализации современных педагогических концепций». Второй раздел предусматривает освоение слушателями-стажерами следующих тем: «Ведущие образовательные технологии на современном этапе развития образования», «Современные дидактические и методические аспекты работы с одаренными детьми», «Модели систем оценивания учебных достижений обучающихся», «Организация внеурочной деятельности с одаренными детьми». Третий раздел предполагает изучение тем по выбору слушателей: «Нормативно-правовое обеспечение проведения Всероссийской олимпиады школьников», «Порядок организации и проведения школьного, муниципального и регионального этапов Всероссийской олимпиады школьников», «Современные технологии подготовки к предметным олимпиадам по истории, обществознанию, экономике и праву», «Презентация практического опыта предметных лабораторий по подготовке к предметным олимпиадам по общественным дисциплинам».

Предполагается, что освоение образовательной программы стажировки может быть осуществлено в очной форме в объеме 72 ч. учебного времени на базе инновационных образовательных учреждений с использованием современных педагогических технологий продуктивного, дифференцированного обучения, реализации компетентного подхода, развивающего обучения. При этом предусматривается преобладание практических форм аудиторных занятий по реализации образовательной программы стажировки, например, таких как:

– презентация-анализ инновационной практики ОУ по теме стажировки,

– посещение и анализ учебных и внеурочных занятий;

– круглый стол, практикум, научно-практический семинар;

– проектирование основных компонентов модели работы с одаренными детьми в ОУ;

– самостоятельная работа стажеров над проектами;

– презентация результатов проектирования.

Учебный план образовательной программы стажировки представляет собой систему логически взаимосвязанных модулей (учебных тем). Каждый из модулей предполагает изучение материала по определенному алгоритму: теория → технологическая проработка → самостоятельная работа слушателей. В изучении содержания данных тем выдерживается принцип уровневого подхода: сначала материал рассматривается на информационно-знаковом уровне, потом знания переводятся на отражательно-преобразующий уровень и, наконец, закрепляется на уровне самостоятельной профессиональной деятельности. При таком построении учебного процесса наиболее полно реализуется целостность профессиональной подготовки учителей с целью повышения квалификации.

Важно подчеркнуть, что преподавателями кафедры общественных и художественно-эстетических дисциплин ЧИПКРО разработано методическое и дидактическое сопровождение образовательной программы стажировки: планы лекций и практических занятий; методические рекомендации для преподавателя и методические указания для слушателей; учебные задания и памятки, глоссарий, список рекомендуемой литературы.

В качестве преподавателей выступают высококвалифицированные педагоги – учителя-тьюторы инновационных образовательных учреждений, имеющих достаточный опыт организации продуктивной работы с творческими и одаренными детьми, специалисты, которые сориентированы на то, чтобы четко следовать содержанию образовательной программы, ее целям и задачам.

Учителя-тьюторы так строят учебную работу со стажерами на занятиях, чтобы изучаемое содержание носило, прежде всего, практическую направленность; используются эффективные методы и приемы в обучении взрослых людей; осуществляется совместная деятельность преподавателя и стажера (лекция-диалог, моделирование педагогических ситуаций и др.).

Учебная деятельность слушателей на занятиях осуществляется через фронтальные, групповые и индивидуальные формы ее организации. Ориентация на современные образовательные технологии в профессиональной под-

готовке отражается в методах обучения: методы самостоятельной деятельности слушателей (выполнение практических учебных заданий, методы поэтапного и последовательно-текстуального изучения источников, метод развития критического мышления); интерактивные методы (дифференцированное обучение, работа в парах и группах разного состава, метод проектов, метод консультантов); методах контроля, самоконтроля и самооценки деятельности (тестирование, взаимоконтроль в парах и малых группах, экспертная оценка методической разработки урока, рейтинговая оценка индивидуальных выступлений слушателей). Как показал анализ проведенной стажировки с учителями истории и обществознания в апреле 2012 года, тьюторами использовались современные средства обучения: видеозаписи, персональные компьютеры, базы данных, интерактивная доска, мультимедийный комплекс, электронная система голосования, документ-камера, планшет.

Кроме того, еще раз подчеркнем, что планируемые результаты освоения образовательных программ основываются на квалификационных характеристиках должностей работников образования РФ [12] и включают, в том числе, «способность и готовность к проектной деятельности», которая состоит в том, что учитель владеет проектировочными умениями (проектированием индивидуальной образовательной траектории учащегося). Проектировочные умения являются профессионально значимыми для учителей истории и обществознания, т. к. обеспечивают эффективность проектирования педагогических систем, процессов, ситуаций и востребованы ими при выполнении проектировочных и прогностических функций в учебно-воспитательной работе. Среди группы проектировочных умений можно выделить следующие умения: прогнозирование, целеформирование, программирование, планирование, моделирование, собственно проектирование и конструирование. Совокупность данных умений является основой профессионально-функциональной готовности учителей к организации и осуществлению учебно-воспитательной работы с одаренными детьми, а значит, и обеспечивает необходимую результативность урочной и внеурочной работы с одаренными детьми.

При реализации программы стажировки используются определенные диагностические процедуры. В начале стажировки, после ее окончания рекомендуется использование теста самоконтроля и анкеты слушателя. Это позволяет выявить «стартовый» уровень профессиональной подготовки учителя и определить эффективность занятий в рамках стажировки по данной программе на основании сравнения входной и итоговой диагностики.

Итоговая аттестация слушателей осуществляется в форме защиты аттестационной работы (проектная разработка, обобщение опыта работы, аналитический отчет).

Таково наше видение структуры и содержания инновационной программы стажировки учителей истории и обществознания по работе с одаренными детьми, апробированного преподавателями кафедры общественных и художественно-эстетических дисциплин ЧИППКРО. В феврале – марте 2012 учебного года была проведена стажировка учителей истории на базе исторического факультета ЧелГУ по данной проблеме, прошли обучение 20 учителей истории общеобразовательных учреждений Челябинской области.

Литература

1. Антонова, А. В. Профессиональная компетентность учителя истории и обществознания: структура и содержание / А. В. Антонова // История как ценность и ценностное отношение к истории: сб. науч. ст. – Екатеринбург: ГОУ ВПО УрГПУ, ИИиА УрО РАН, 2010. – Ч. III. – С. 135–141.
2. Афанасьев, В. Г. Моделирование как метод исследования социальных систем / В. Г. Афанасьев // Системные исследования. Методологические проблемы: ежегод. – М. : Наука, 1982. – С. 26–46.
3. Закон Российской Федерации «Об образовании». – М. : Просвещение, 2001. – 48 с.
4. Ильясов, Д. Ф. Выпускная аттестационная работа: метод. реком. для слушат. курсов проф. переподгот. / Д. Ф. Ильясов. – Челябинск : ГОУ ДПО ЧИППКРО, 2007. – 123 с.
5. Кондаков, Н. И. Логический словарь / Н. И. Кондаков. – М. : Наука, 1971. – 324 с.
6. Концепция общенациональной системы по выявлению и развитию молодых талантов, утв. Президентом РФ от 03 апреля 2012 г. [Электронный ресурс] URL : http://www.edu-com.ru/ru/nasha_novaya_shkola/ [дата обращения: 11.11.2012].
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. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» [Электронный ресурс]. – URL : http://www.educom.ru/ru/nasha_novaya_shkola/ [дата обращения: 27.09.2012].
9. Областную концепцию сопровождения и поддержки одаренных и перспективных детей Челябинской области [Электронный ресурс]. URL : http://www.educom.ru/ru/nasha_novaya_shkola/ [дата обращения: 20.12.2012].
10. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – 3-е изд., стер. – М. : АЗЪ, 1996. – 928 с.
11. Приказ Министерства здравоохранения и социального развития РФ (Минздравсоцразвития России) «Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих» от 26.08.2010 г. № 761-н.
12. Философский словарь / под. ред. И. Т. Фролова. – 6-е изд., перераб. и доп. – М. : Политиздат, 1991. – 560 с.

УДК 378.091.398

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОГРАММЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ

А. А. Ершова, Г. А. Воробьев, Т. П. Фомина

Аннотация. В статье рассматриваются основные положения программы курсов повышения квалификации учителей математики «Методические и психолого-педагогические аспекты перехода к стандартам второго поколения при изучении математики в образовательных учреждениях среднего (полного) общего образования», организованных Липецким государственным педагогическим университетом. Современное обучение немислимо без инновационных преобразований, интерес к которым возрос особенно в последнее годы. Это связано с внедрением в учебный процесс новых технологий обучения, сочетающих традиционные и инновационные методы и приемы обучения, благодаря которым происходит переориентация на новое обучение, связанное с творческим развитием личности и способностей обучающихся.

This article provides an outline of the of mathematics teacher's training program "Methodological and psycho-pedagogical aspects of the transition to the second generation of standards in the study of mathematics in the educational institutions of secondary (complete) general education", organized by Lipetsk State Pedagogical University. Modern education is inconceivable without innovative changes, interest in which has increased especially in recent years. This is due to the introduction new learning technologies to education, combining traditional and innovative methods and techniques of teaching, through which reorients the new training related to the creative development of the personality and abilities of students.

Ключевые слова: образовательный стандарт, математическое образование, учитель математики, повышение квалификации, методические аспекты.

Educational standard, mathematics education, mathematics teacher, training, methodological aspects.

Математика всегда была и является неотъемлемой и существенной составной частью че-

ловеческой культуры, ключом к познанию окружающего мира, базой научно-технического прогресса и важной компонентой развития личности [1]. Математическое образование призвано воспитать в человеке способность понимать смысл поставленной перед ним задачи, умение правильно, логично рассуждать, сформировать навыки алгоритмического мышления. Каждому надо научиться анализировать, понимать смысл поставленной задачи, схематизировать, отчетливо выражать свои мысли и т. п., а с другой стороны – развить воображение и интуицию (пространственное представление, способность предвидеть результат и предугадать путь решения и т. д.). Другими словами, математика нужна для интеллектуального развития личности.

В связи с переходом на новые стандарты [2], возникла необходимость переподготовки работников образования, в том числе и учителей математики.

В ближайшие годы предстоит решить ряд проблем, связанных с математическим образованием:

1) модификация содержания и изменение некоторых методических особенностей обучения математике в общеобразовательной и профильной школе:

- подготовка к реализации образовательных стандартов нового поколения при обучении математике;
- формирование образовательных компетенций средствами математики;
- внедрение современных образовательных технологий в обучение математике;
- усиление прикладной и практической направленности в обучении математике;
- анализ и адаптация к современным условиям логической и общекультурной составляющей математической подготовки учащихся;
- совершенствование системы работы с учащимися, проявляющими интерес и способности к занятиям математикой;

2) использования современных информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) обучения математике в образовательной школе:

- методические аспекты применения интерактивных досок при обучении математике;
- использование интернет-ресурсов в образовании;
- анализ возможностей ИКТ в дистанционном обучении математике;
- математические пакеты и обучающие программы в обучении математике;
- разработка медиаресурсов и опыт их применения в обучении математике;

3) формирование, в соответствии со стандартами второго поколения, системы обеспечения качества математического образования:

- современные средства оценивания результатов обучения математике;
- мониторинг, измерение и анализ качества математической подготовки учащихся образовательных учреждений;
- информационные технологии в системах обеспечения качества математического образования.

Сформулированные актуальные проблемы математического образования в современной школе послужили основой при составлении программы курсов повышения квалификации учителей математики.

Основная цель курсов – формирование у слушателей теоретических основ и практических приемов, необходимых для профессиональной деятельности в соответствии с новыми стандартами.

В программе большое внимание уделяется влиянию стандартов второго поколения на средства оценивания результатов обучения. На занятиях анализировались: педагогические тесты, их виды и предназначение; классификация педагогических тестов, примеры тестовых заданий; оценка характеристики заданий; организация диагностических работ в форме ЕГЭ; методики подготовки учащихся к ЕГЭ; некоторые приемы решения задач повышенной сложности (С–2, С–3, С–4, С–5, С–6 КИМ ЕГЭ). Проводились и практикумы по методам решения задач, составлению различных тестовых заданий, также была выполнена лабораторная работа «Статистическая обработка результатов тестирования с целью определения качества теста» [3].

Приведем ее содержание:

1. Дана матрица результатов тестирования (таблица 1). Слушателям предлагались несколько вариантов результатов ранее проведенного тестирования школьников.
2. Подсчитать индивидуальные баллы и число правильных ответов за каждое задание теста.
3. Упорядочить матрицу результатов.
4. Записать матрицу результатов после упорядочивания по строкам в таблицу 2.
5. Заполнить таблицу 2.

6. Оценить трудность задания $b_j = \ln \left(\frac{q_j}{p_j} \right)$,

используя таблицу Ф. Бейкера (таблица 3).

7. Оценить уровень подготовленности испытуемых $a_i = \ln \left(\frac{p_i}{q_i} \right)$.

8. Вычислить выборочные характеристики результатов: среднее значение, моду, медиану, дисперсию, стандартное отклонение выборки. Дать интерпретацию полученных характеристик теста.

9. Вычислить надежность теста. Дать интерпретацию полученного коэффициента корреляции.

10. Оценить валидность теста. Вычислить коэффициент бисериальной корреляции отдельных заданий теста.

Проанализированная лабораторная работа позволит учителю оценить тесты, используемые им в образовательной практике.

Двенадцать часов занятий были посвящены элементам комбинаторики, статистики и теории вероятностей. Теория вероятностей – один из наиболее важных прикладных разделов математики. Многие явления окружающего нас мира описываются только с помощью теории вероятностей. Включение в школьную программу этого раздела потребовало соответствующего учебно-методического обеспечения, которое раскрывает методику преподавания материала. На занятиях с учителями обращалось внимание на некоторые общие вопросы (различные подходы к подсчету вариантов отбора объектов, удовлетворяющих заданному свойству; различные определения вероятности случайного события), на решение задач, включаемых в ЕГЭ и математические олимпиады.

В школьном курсе теории вероятностей и в задачах ЕГЭ считается, что при проведении испытаний все элементарные события случайного выбора равновозможные. И на этот факт необходимо обращать внимание при решении задач.

Приведем ряд задач, которые обсуждались с учителями.

что со вторым); второе слагаемое соответствует случаю, когда первый неисправен, но второй работает.

На этом примере рассматривались различные варианты решения задачи.

Задача 2. В чемпионате мира участвуют 16 команд. С помощью жребия их нужно разделить на четыре группы по четыре команды в

Таблица 3

Уровни трудности задания (таблица Ф. Бейкера)

Градации трудности	Мера
Очень трудные задания	$b_j \geq 2,6$
Трудные задания	$1,5 \leq b_j < 2,6$
Задания среднего уровня трудности	$-1,5 \leq b_j < 1,5$
Легкие задания	$-2,6 \leq b_j < -1,5$
Очень легкие задания	$b_j \leq -2,6$

Задача 1. В классе стоят два компьютера. Каждый из них может быть неисправен с вероятностью 0.05 независимо от другого. Какова вероятность того, что хотя бы один компьютер исправен.

Решение. 1) Пусть A_i означает исправность i -го компьютера, $i = \overline{1,2}$, а A – хотя бы один компьютер исправен. Событие A можно представить в виде суммы $A_1A_2 + A_1\overline{A_2} + \overline{A_1}A_2$, здесь первое слагаемое означает, что оба компьютера исправны, второе – случаю, когда исправен только первый, а третье – случаю, когда исправен только второй. Вероятность события A найдем с помощью формулы сложения вероятностей несовместных событий:
 $P(A) = 0.95 \cdot 0.95 + 0.95 \cdot 0.05 + 0.05 \cdot 0.95 = 0.9975$
 0,9975. 2) Задачу можно решить, используя вероятность противоположного события $\overline{A} = \{\text{оба компьютера неисправны}\}$:
 $P(\overline{A}) = 0.05 \cdot 0.05 = 0.0025$. Тогда вероятность события $A = \{\text{хотя бы один компьютер исправен}\}$ равна:
 $P(A) = 1 - P(\overline{A}) = 1 - 0.0025 = 0.9975$.

3) Более короткий путь дает равенство
 $P(A) = P(A_1) + P(\overline{A_1}A_2) = 0.95 + 0.05 \cdot 0.95 = 0.9975$
 Здесь первое слагаемое соответствует случаю, когда первый компьютер исправен (неважно,

каждой. В ящике лежат карточки с номерами групп: 1, 1, 1, 1, 2, 2, 2, 2, 3, 3, 3, 3, 4, 4, 4, 4. Капитаны команд тянут по одной карточке. Какова вероятность того, что команда России окажется во второй группе?

Решение. Элементарное событие – карточка, выбранная капитаном российской команды, $n=16$. Событию $A = \{\text{команда России во второй группе}\}$ благоприятствуют четыре исхода: карточки с номером 2, т.е. $m=4$. И тогда $P(A) = m/n = 4/16 = 0.25$.

Задачу можно решить иначе, если определить элементарные события как номер на карточке. Элементарные события равновозможные, поскольку карточек с разными номерами одинаковое количество. И $P(A) = m/n = 1/4 = 0.25$. Но обязательно нужно обратить внимание на равновозможность элементарных событий.

Задача 3. В кошельке пять монет достоинством один рубль, три монеты двухрублевые и две монеты пятирублевые. Случайным образом из кошелька достают одну монету, а затем подбрасывают ее. Какова вероятность того, что выпадет цифра двухрублевой монеты?

Решение. В этой задаче рассматривается понятие условной вероятности. Пусть $A_1 = \{\text{извлечена двухрублевая монета}\}$, $A_2 = \{\text{цифра монеты}\}$, тогда событие $A = \{\text{цифра}$

на двухрублевой монете} можно представить произведением: $A = A_1 A_2$. Используя формулу умножения вероятностей зависимых событий, найдем вероятность события A :

$$P(A) = P(A_1) \cdot P(A_2|A_1) = \frac{3}{10} \cdot \frac{1}{2} = 0.15.$$

При решении задач следует обращать внимание на следующие моменты:

– классическое и статистическое определение вероятности события не являются эквивалентными: первое представляет собой частный случай второго при условии симметрии исходов испытания и применимо лишь в условиях испытаний с конечным числом равновероятных исходов;

– говорить о вероятности наступления какого-либо события как о мере возможности наступления этого события можно лишь при выполнении определенного комплекса условий эксперимента;

– из условия несовместности событий не следует условие их независимости;

– из условия независимости событий не следует условие их несовместности;

– противоположные события являются несовместными, а обратное, вообще говоря, неверно и другие.

Вероятностно-статистическая грамотность способствует адекватному восприятию социальной, политической, экономической информации и принятию на ее основе обоснованных решений.

В процессе обучения математике развиваются пространственное воображение, формируются умения логически мыслить, оперировать с абстрактными объектами и корректно использовать математические понятия и законы для построения математической модели той или иной ситуации, понимание красоты математических рассуждений, воспитываются целеустремленность, настойчивость.

Однако сегодня важную роль играют не только математические, но и ИКТ-компетенции учителя, связанные с обучением школьников математике. Мир становится более зависимым от информационных технологий, и школьники, и учителя должны иметь достаточно высокий соответствующей компетентности. В программе предусмотрены лекции и лабораторные работы слушателей по ИКТ, например, лекция на тему: «Дистанционное обучение на основе

свободного программного обеспечения», лабораторная работа «Использование цифровых образовательных ресурсов (ЦОР) для геометрических преобразований графиков», практическое занятие «Методика организации контроля успеваемости учащихся средствами электронных дневников и электронных журналов», обмен опытом в области использования ИКТ на уроках математики между слушателями курсов.

При работе по новым стандартам остается актуальной и проблема выявления, поддержки и развитие талантливой молодежи, ее специфическое обучение и воспитание, направленное на подготовку из ее числа будущих высококвалифицированных специалистов. В процессе работы курсов анализировались вопросы, связанные с олимпиадами школьников различных уровней школьников; цели, задачи олимпиад; методика подготовки учащихся.

В таблице 4 приводятся основные вопросы методического раздела программы курсов. Условно их, как это было отмечено выше, можно разделить на три части.

По завершению курсов проводилась защита выпускных квалификационных работ слушателей, тематика которых была предложена в первый день работы курсов. Приведем в качестве примера некоторые темы:

1. Методика организации и проведения элективного курса «Введение в комбинаторику».
2. Методика организации и проведения элективного курса «Элементы статистики».
3. Методика организации и проведения элективного курса «Элементы теории вероятностей».
4. Нестандартные комбинаторные задачи.
5. Активные методы обучения комбинаторике, статистике и теории вероятностей в общеобразовательной школе.
6. Методические особенности обучения школьников решению задач теории вероятностей.
7. Организация контроля знаний учащихся по теме «Статистические исследования».
8. Организация контроля знаний учащихся по теме «Бином Ньютона».
9. Презентации на уроках математики.
10. Тестирование знаний учащихся по теме «Тригонометрия 10» (разработать тесты трех видов: диагностирующий, промежуточный и зачетный).

Методический раздел программы курсов

I.	1.	Стандарты второго поколения и их влияние на изучение математики в образовательных учреждениях среднего (полного) общего образования.
	2.	Компетентностный подход к математической подготовке учащихся.
	3.	Психолого-педагогический аспект педагогического контроля в рамках перехода к стандартам второго поколения.
	4.	Педагогические тесты, их виды и предназначение. Классификация видов педагогических тестов, тестовых заданий. Оценка характеристики заданий теста.
	5.	Организация диагностических работ в формате ЕГЭ.
	6.	Теория вероятностей в КИМах ГИА и ЕГЭ.
	7.	Методика подготовки учащихся к ЕГЭ. Некоторые приемы решения задач (С-3 КИМ ЕГЭ).
	8.	Решение стереометрических задач векторно-координатным методом (С-2 ЕГЭ).
	9.	Задания с параметрами: классификация, способы решения, методические аспекты подготовки учащихся к решению задач с параметрами (С-5 ЕГЭ).
	10.	Некоторые приемы решения задач на построение и исследование простейших моделей (С-6 ЕГЭ). Инварианты: одинаковые и разные.
	11.	Методические аспекты изучения элементов математической статистики в школе (ГИА-9).
II.	12.	Компетентностный подход к применению информационных технологий в школе.
	13.	Дистанционное обучение на основе свободного программного обеспечения.
	14.	Методика организации контроля успеваемости учащихся средствами электронных дневников и электронных журналов.
III.	15.	Олимпиады школьников: базовые документы, цели и задачи проведения, методика подготовки учащихся.
	16.	Структура и содержание вузовских олимпиад по математике.

11. Организация деятельности учителя по развитию логического мышления школьников.

12. Проектная деятельность в среде ЦОР.

13. Инварианты в олимпиадных задачах и КИМах ЕГЭ.

14. Подготовка школьников к участию в математических олимпиадах в рамках дополнительного образования.

15. Формирование навыков самостоятельной работы с учебной и справочной литературой.

16. Компетентностный подход к организации межпредметных связей математики и информатики.

17. Обучение учащихся решению геометрических задач различными способами как средство их математического развития.

18. Влияние компетентного подхода к обучению на увеличение практической направленности в ГИА 9 класса.

Последним этапом работы курсов было проведение круглого стола «Влияние стандартов второго поколения и развития ИКТ на профессиональную деятельность учителя математики». В рамках проведения круглого стола были выделены наиболее удачные аспекты проведенных курсов переподготовки учителей, слушателями

высказаны пожелания по совершенствованию программы будущих курсов. В частности предлагалось увеличить время на анализ особенностей разработки интернет-страниц и сайтов учителя математики, рассмотреть практическую реализацию технологии системно-деятельностного подхода на уроках математики.

В целом и преподавателями, и слушателями курсов проведенная работа была признана успешной и полезной для практической деятельности учителя математики.

Литература

1. Примерные программы по учебным предметам. Математика. 5–9 классы : проект. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 2010.

2. Тихомиров, В. М. О некоторых проблемах математического образования / В. М. Тихомиров // Математика и общество. Математическое образование на рубеже веков : тезисы доклада Всероссийской конф. – Дубна, 2000.

3. Чельшкова, М. Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов / М. Б. Чельшкова. – М., 2001.

УДК 371.113

МЕТОДИКА ДИАГНОСТИКИ ГОТОВНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ К ОРГАНИЗАЦИИ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

С. В. Власенко

Аннотация. Для диагностики готовности руководителей общеобразовательных школ к организации лично ориентированного обучения школьников требуется адекватная методика. Методика диагностики включает специально разработанную анкету, метод экспертных оценок; ранжирование, анкетирование. Диагностическая анкета представляет совокупность умений и характеристик руководителя общеобразовательного учреждения, отражающих уровни готовности.

Автором определены четыре уровня готовности руководителя общеобразовательного учреждения к организации лично ориентированного обучения школьников и разработана модель готовности руководителя общеобразовательного учреждения к организации лично ориентированного обучения школьников.

Методика диагностики включает: входное диагностирование руководителей учреждений образования (специально разработанная анкета); диагностическое анкетирование готовности руководителя общеобразовательного учреждения к организации лично ориентированного обучения школьников (каждый из компонентов деятельности руководителя общеобразовательной школы имеет набор характеристик, на основании которых руководителям общеобразовательных учреждений предложено оценить себя и свои возможности в реализации каждого из указанных компонентов); метод экспертных оценок; ранжирование (включает список ранжируемых личностных качеств по степени значимости для руководителя общеобразовательного учреждения); анкетирование педагогов (рефлексивный бланк по оценке организации лично ориентированного обучения школьников); диагностика уровня развития коллектива; изучение педагогического опыта; наблюдение; тестирование; беседы; изучение школьной документации; педагогический эксперимент; изучение

продуктов учебной деятельности обучающихся и др.

To identify the preparedness of school management to organize person-oriented education it is a necessity for special methodology. This methodology includes specially designed questionnaire, expert assessment method, questioning and rating. Examination questionnaire presents the set of skills and competences of the school manager that reflects the level of his preparedness. The author defines four levels of preparedness of school manager to organize a person-oriented teaching and working out the model of school preparedness to organize a person-oriented education. Diagnostic methodology includes: input diagnosis of educational institutions managers (specially designed questionnaire); diagnostic survey of school manager's preparedness to organize a person-oriented education (each component of the manager's activity has a set of characteristics, with the help of which manager estimates himself and his abilities); expert assessment method; ranking (a list of personal qualities in order of importance for school manager); teachers questionnaire (the reflexive form to assess organization of person-oriented teaching); diagnostics of team development level; study of teaching experience; observation; testing; interviews; analysis of school documentation; pedagogical experiment; study of training activity products and others.

Ключевые слова: готовность, управление, повышение квалификации, лично ориентированное обучение.

Preparedness, management, advanced training, person-oriented education.

Успешность готовности руководителя к организации лично ориентированного обучения школьников мы определяем в единстве логически взаимосвязанных с компонентами критериев и показателей готовности. Показатели готовности представлены нами в форме знаний,

умений и навыков. Выделенные в качестве ведущих компоненты и показатели в содержательной характеристике готовности руководителя общеобразовательного учреждения к организации лично ориентированного обучения школьников, в реальной практике неодинаково представлены у каждого руководителя.

Уровень готовности руководителя общеобразовательного учреждения к организации лично ориентированного обучения школьников представляет собой качественную и количественную характеристику подготовки, основанную на степени сформированности лично-ценностного, мотивационного, управленческого, процессуального компонентов. Методика определения уровня готовности включает выявление состояния каждого критерия в соотношении с его показателями. В основу указанной градации положен объем определенных признаков. Чем меньше обнаруживается признаков, тем ниже уровень исследуемой готовности. Каждый из этих уровней взаимодействует как с предшествующим, так и с последующим, являясь либо его условием, предпосылкой, либо продуктом и результатом. Поэтому они не сводимы друг к другу. При переходе от одного этапа к другому уровень готовности к деятельности повышается. Внутри уровня между руководителями существуют различия в степени готовности, что необходимо учитывать.

В основе определения уровней исследуемой готовности мы использовали метод мысленного эксперимента и предположили, что сформированность готовности руководителя общеобразовательного учреждения к организации лично ориентированного обучения школьников может проявляться на четырех уровнях, что наглядно отражено в разработанной нами модели готовности руководителя общеобразовательного учреждения к организации лично ориентированного обучения школьников, представленной в таблице 1.

Нами определены четыре уровня готовности руководителя общеобразовательного учреждения к организации лично ориентированного обучения школьников, так как предполагается, что номинальный – низкий – уровень готовности к управленческой деятельности по отдельным компонентам имеется, средний же, достаточный и высокий уровни исследуемой готовности необходимо формировать с

использование специальной методической системы.

1) высокий (эталонный), т. е. полностью соответствующий современным требованиям к руководителю общеобразовательного учреждения;

2) достаточный – близкий к эталонному и характеризующийся наличием необходимых для организации процесса обучения руководителю качеств;

3) средний – характеризующийся сочетанием положительных и отрицательных качеств и недостаточным развитием профессиональных умений по организации лично ориентированного обучения;

4) низкий – малоэффективный, характеризующийся слабыми профессиональными знаниями и умениями, а также личностными качествами, мешающими успешной деятельности.

Для изучения проявления возможных уровней сформированности исследуемой готовности руководителей общеобразовательных учреждений к организации лично ориентированного обучения школьников нами была разработана методика диагностики. В основу разработки методики диагностики положены диагностико-аналитические материалы, разработанные С. В. Кульневич, В. М. Лизинским, В. И. Мигаль, М. К. Тутушкиной, [1, 2, 3, 4].

Для изучения проявления возможных уровней сформированности исследуемой готовности руководителей общеобразовательных учреждений к организации лично ориентированного обучения школьников нами была разработана методика диагностики, представленная в таблице 2.

Методика диагностики включает: входное диагностирование руководителей учреждений образования (специально разработанная анкета); диагностическое анкетирование готовности руководителя общеобразовательного учреждения к организации лично ориентированного обучения школьников (каждый из компонентов деятельности руководителя общеобразовательной школы имеет набор характеристик, на основании которых руководителям общеобразовательных учреждений предложено оценить себя и свои возможности в реализации каждого из указанных компонентов); метод экспертных оценок; ранжирование (включает список ранжируемых личностных качеств по степени значимости для руководителя обще-

образовательного учреждения); анкетирование педагогов (рефлексивный бланк по оценке организации личностно-ориентированного обучения школьников); диагностика уровня развития коллектива; изучение педагогического опыта; наблюдение; тестирование; беседы; изучение

школьной документации; педагогический эксперимент; изучение продуктов учебной деятельности обучающихся и др.

Данная диагностика позволяет выявить уровни сформированности исследуемой готовности, соответственно показателям.

Таблица 1

Модель готовности руководителя общеобразовательного учреждения к организации личностно ориентированного обучения школьников

Компоненты	Уровень проявления готовности руководителя			
	высокий	достаточный	средний	низкий
Личностно-ценностный	Сформированы личные ценности, твердые суждения на основе толерантности, любви к детям; стремится к постоянному саморазвитию; организует субъект-субъектное взаимодействие с учащимися.	Обладает достаточными знаниями и умениями для организации педагогического процесса, но затрудняется в принятии ценностей и организации ЛОО.	Выстраивает доброжелательные, ситуативные взаимоотношения с учителями и учащимися; осознает ценность развивающейся личности, осуществляет авторитарное руководство.	Не понимает необходимости организации личностно ориентированного обучения; индифферентно относится к возможности его организации.
Мотивационный	Осознает ученика как субъект деятельности; высоко мотивирован, развивает в людях профессиональные потребности и создает условия для их удовлетворения; занимается поиском эффективных средств организации ЛОО.	Теоретически подготовлен, характерна целевая и мотивационная осознанность; мотивирован к организации ЛОО; создает в коллективе доверительную атмосферу.	Положительно пассивно мотивирован; не всегда осознает ученика как субъект профессиональной деятельности; взаимоотношения в коллективе характеризуются деловой атмосферой.	Стихийно планирует и затрудняется в установлении деловых отношений, мотивирующих познавательную деятельность учащихся.
Управленческий	Умеет генерировать идеи, эффективно сотрудничать, способен сплачивать людей вокруг общих целей; осмысливает собственный стиль управления на основе знаний теории ЛОО; использует личные ресурсы участников пед. процесса.	Знает основы теорий личности, деятельности, ЛОО; умеет адаптировать знания о сущности педагогического процесса в управлении; управляет совместной деятельностью педагогов и учащихся.	Использует авторитарный стиль; недостаточно сформирован творческий подход к управлению и принятию решений на основе диагностики.	Использует авторитарный стиль управления; не умеет координировать действия объектов педагогического процесса.
Процессуальный	Знает теорию личности, содержание, формы и методы организации ЛОО, использует диагностику и конструирует педагогический процесс на ее основе; создает условия и оказывает педагогическую поддержку в саморазвитии субъектов.	Методично и рационально работает над решением проблемы организации пед. процесса; применяет образовательные технологии; затрудняется в прогнозировании и моделировании пед. процесса; проявляет творчество, но без взаимодействия с другими субъектами.	Индифферентно относится к ЛОО и затрудняется в его практической организации; владеет на среднем уровне конструктивными, коммуникативными, аналитическими умениями.	Не оказывает педагогическую поддержку в саморазвитии школьников; традиционно организует педагогический процесс; проявляет низкий уровень умений организации ЛОО.

Таблица 2

**Методика диагностики готовности руководителя общеобразовательного учреждения
к организации лично ориентированного обучения**

Показатели готовности	Методы исследования
Осмысленное принятие личностных ценностей	Ранжирование, беседа, анкетирование, выявляющее личностно-ценностную установку руководителя
Любовь к детям, толерантность, осознание педагога и учащегося как субъекта деятельности в условиях организации лично ориентированного обучения	Анкетирование, беседа, наблюдение, ранжирование
Положительная мотивация к организации лично ориентированного обучения	Наблюдение, тестирование
Устойчивый интерес и потребность к поиску эффективных средств организации лично ориентированного обучения	Тестирование, анкетирование, самооценка
Совокупность знаний теории целостного педагогического процесса и лично ориентированного обучения	Тестирование, опрос
Определение цели управления	Тестирование, изучение школьной документации
Разработка и принятие управленческих решений, контроль, анализ и коррекция результатов организации лично ориентированного обучения	Изучение педагогического опыта, изучение школьной документации
Умение применять лично ориентированные формы и методы управления	Наблюдение, метод экспертных оценок, анализ деятельности
Умение создать условия для раскрытия способностей и развития личности	Изучение продуктов деятельности, изучение школьной документации
Умение диагностировать лично ориентированный потенциал урока учителя	Метод экспертных оценок, тестирование, анкетирование
Умение конструировать и организовывать педагогический процесс в соответствии с принципами лично ориентированного обучения	Изучение педагогического опыта, изучение школьной документации

Диагностическая анкета готовности руководителя общеобразовательного учреждения к организации лично ориентированного обучения школьников.

Каждый из компонентов деятельности руководителя общеобразовательной школы имеет набор характеристик. Опираясь на некоторые из них,

оцените себя и свои возможности в реализации каждого из указанных компонентов (таблица 3).

Интерпретация: подсчитайте общее количество выборов в каждой колонке, по каждому качеству и по каждому компоненту. Оцените степень сформированности перечисленных ниже умений в баллах от 1 до 5.

Таблица 3

**Диагностическая анкета «Готовность руководителя общеобразовательной школы
к организации лично ориентированного обучения школьников»**

№	Качества руководителя общеобразовательной школы	Баллы				
		1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	6	7
1	Я ищу в словах людей истинный смысл произносимого					
2	Я даю необходимые пояснения, когда обращаются с просьбой или предложением					
3	Я стараюсь приспособить свою позицию к нуждам и целям других заинтересованных лиц					
4	Я разбираюсь в возникающих конфликтах без закулисной возни					
5	Мне неприятно, когда люди не умеют сдерживаться и открыто проявляют свои чувства					
6	Меня огорчает, когда вижу, что незнакомый человек чувствует себя среди других людей одиноко					

1	2	3	4	5	6	7
7	Когда я вижу, что с кем-то плохо обращаются, всегда сержусь					
8	Я стараюсь вырваться вперед, как и большинство людей					
9	Если известный и уважаемый человек выскажет свою точку зрения, которую я считаю неверной, я заставлю аудиторию выслушать и свою точку зрения					
10	Когда я сделаю что-нибудь важное и стоящее, я стараюсь, чтобы об этом узнали другие					
11	Я постоянен в дружбе, симпатиях, верен друзьям детства					
12	Если передо мной новая и сложная задача, но день будет трудный и напряженный, в глубине души я доволен					
13	Я более повержен влиянию принципов и законов, чем чувств и эмоций					
14	Я более склонен быть прямым и беспристрастным, чем сочувствовать людям					
15	Меня больше привлекает гармония человеческих отношений, чем стройность мысли					
16	Новые и нестандартные отношения с людьми меня стимулируют, придают энергии					
17	Вы тяготеете к отдаленным целям: мыслям о вашей жизни в будущем, о будущем вашей школы, ваших учеников					
18	Вы планируете свою жизнь, у вас есть точный график жизни					
19	Вы хотите улучшить свое положение, повысить влияние на других людей					
20	Я предпочитаю действовать, всегда тщательно оценив свои возможности					
21	Я разрабатываю актуальные годовые цели и программу профессионального развития для себя					
22	Я чаще действую, как человек практического склада					
23	Меня больше интересуют проектирования и исследования, чем практическая деятельность					
24	Я конкретно и четко формулирую цели деятельности и задачи для коллектива					
25	Я чувствую в себе способность и готовность к саморазвитию, овладения новыми видами деятельности					
26	В первую очередь школа должна развивать индивидуальные способности ученика					
27	Повышение качества знаний учащихся зависит от сформированности знаний, умений, навыков учащихся в традиционном обучении					
28	По-моему, лучшим руководителям является тот, кто создает в коллективе такую атмосферу, при которой никто не боится высказать свое мнение					
29	Ученик-объект, а не субъект воспитания и обучения					
30	Педагогический процесс-инструмент формирования и развития личности учащегося					
31	Я полагаю, что нет необходимости постоянно иллюстрировать роль индивидуальной деятельности каждого человека в педагогическом процессе					
32	Постоянно оценивать характер, качество и результативность взаимодействия учителей и учащихся не обязательно					
33	Мои планы нередко кажутся мне полными трудностей, из-за чего я отказываюсь от них					
34	Я встречал проблемы с таким множеством решений, что мне трудно было остановиться на одном из них					
35	Некоторые из идей, мною предлагаемых, принесут значительный прогресс в школе					
36	Когда какая-то идея захватывает меня, то я думаю о ней, независимо от того, где и с кем я нахожусь					
37	Я могу отказаться от своей идеи, если аргументы оппонентов показались мне убедительными					
38	Мне сложно выработать какую-то идею самому, я предпочитаю работать с коллегами					
39	Даже для решения вопросов, затрагивающих большинство членов коллектива, Я не организую массовые обсуждения – это тормозит процесс принятия решений					
40	Думаю, что людям в личных интересах выгодно иметь руководителем человека непреклонного, жесткого, я стараюсь быть именно таким					
41	Основное, что требуется руководителю для достижения успеха в управлении – это умение любыми средствами заставить людей выполнять работу					
42	В интересах дела я использую мнения, противоположные моей собственной позиции					
43	Я действую таким образом, чтобы каждый мог проявить свои способности и возможности наилучшим образом					

1	2	3	4	5	6	7
44	Я склонен быть открытым и доступным людям					
45	Мне удастся повести за собой людей, даже если они совершенно независимы от меня					
46	Я считаю, что школьный коллектив может добиться успеха, независимо от того, как складываются межличностные отношения					
47	Я учитываю уровень подготовленности исполнителей к деятельности					
48	Должным образом организованный педагогический процесс и при традиционном обучении может обеспечить высокие результаты					
49	Мне удастся достаточно реально оценить уровень компетентности исполнителей в ходе выполнения работы и по ее окончании					
50	Мне удастся выбрать формы, средства, методы и приемы, адекватные организационным видам деятельности					
51	Мой личный опыт научил меня, что успех приходит к тому руководителю, который способен организовывать систему полного единоначалия; у меня это получается					
52	Я эффективно осуществляю контроль за деятельностью людей и внедряю систему мониторинга					
53	У меня возникают затруднения в организации лично ориентированного обучения школьников					
54	Я в достаточной степени владею формами организации лично ориентированного обучения					
55	Я использую действенные приемы повышения эффективности педагогического процесса					
56	Я восприимчив к новым идеям и изменениям					

Выпишите 3–5 своих личных характеристик, которые по результатам тестирования получили у вас максимальное число оценок «5» и «Часто». Это сильные стороны вашей личности. Проанализируйте, к каким компонентам управленческой деятельности они принадлежат? Наоборот, 3–5 характеристик, которые получили максимальное число оценок «Редко» или «Никогда», нуждаются в определенном внимании с вашей стороны. Здесь у вас скрыты огромные резервы и потенциал для личностного и профессионального роста.

При этом владение всеми умениями составляет:

- высокий уровень – от 90 до 100% – 280–252 балла,
- достаточный – от 75 до 90% – 251–210 баллов,
- средний от 60 до 75% – 209–168 баллов,

– низкий – ниже 60% – меньше 167 баллов.

Список ранжируемых личностных качеств руководителя общеобразовательного учреждения: проранжируйте личностные качества по степени значимости для вас:

- Профессионализм
- Компетентность
- Терпимость
- Любовь к детям
- Коммуникабельность
- Доброта
- Строгость
- Порядочность
- Справедливость
- Чуткость
- Честность
- Человечность
- Патриотизм
- Дружба

Входное анкетирование руководителей учреждений образования

1. Ф. И. О. _____
2. В каком учреждении образования вы работаете, занимаемая должность (указать, с какого времени) _____
3. Укажите, пожалуйста, год вашего рождения _____
4. Какой учебный предмет ведете _____
5. Педагогический стаж _____, стаж в занимаемой должности _____
6. Категория _____
7. В каком году, какое учебное заведение и по какой специальности вы окончили _____
8. Когда вы последний раз были на курсах _____

9. Где и в какой форме вы получаете методическую и нормативную информацию: а) книги, периодика, информационно-методические справки и распечатки; б) Интернет; в) открытые педагогические мероприятия, курсы, семинары, конференции; г) свой вариант _____

10. Вы используете в управлении школой стиль управления:

а) авторитарный; б) нейтральный; в) демократический.

11. Какова, на ваш взгляд, степень необходимости психолого-педагогических знаний:

а) нужно лишь хорошо знать свой предмет;

б) педагогику нужно знать и понимать, а психологию – не обязательно;

в) педагогика – это мастерская, а психология – инструмент в ней;

г) руководителю школы необходимы нормативно-административные знания, психолого-педагогические знания нужны зам. директора;

12. Какие новшества вы внесли в педагогический процесс за последние 1–3 года? Что побудило вас это сделать _____

13. Теоретические знания из каких разделов вам хотелось:

Разделы	Получить	Дополнить	Расширить	Углубить	Систематизировать
Психолого-педагогические аспекты педпроцесса					
Психолого-педагогическая диагностика					
Теория управления					
Личностно ориентированное обучение					
Психолого-педагогические					
Методика преподавания					

14. Каких знаний и умений вам недостает?

а) по педагогике; б) по психологии; в) по методике; г) по управлению; д) по нормативным документам; е) по организации педагогического процесса; ж) по личностно-ориентированному обучению.

15. Какие новые методы и технологии обучения, воспитания и управления вы используете в своей работе

а) методы _____ б) приемы _____ в) формы _____

г) инновационные технологии _____

16. Самооценка готовности руководителя общеобразовательной школы к профессиональной деятельности (по 4-балльной шкале: 4 – отлично, 1 – неудовлетворительно):

предметная готовность 1 2 3 4;

методическая готовность 1 2 3 4;

общекультурная готовность 1 2 3 4;

психологическая готовность 1 2 3 4;

педагогическая готовность 1 2 3 4;

управленческая готовность 1 2 3 4;

личностно ориентированная готовность 1 2 3 4.

Анализ входного анкетирования руководителей общеобразовательных учреждений показал, что руководители получают информацию по организации учебно-воспитательного процесса, планированию и внутришкольному контролю, методическую, нормативную информацию в основном из: а) книг, периодики – 33%; б) открытых педагогических семинаров, конференций 24%; в) посещения уроков, СМИ, Интернет – 17%.

Информацию о принципах, формах и методах организации личностно-ориентированного

обучения руководители получают в основном из: а) книг, периодики – 5%; б) открытых педагогических семинаров, конференций – 7%; в) посещения уроков, СМИ, Интернет – 4%.

Таким образом, выявляется высокая степень необходимости для руководителей общеобразовательных учреждений психолого-педагогических знаний – 100%. Анкетирование показало, что новшества, внесенные в педагогический процесс руководителями со стажем, проявляются:

0–2 года – на уровне улучшения системы внутришкольного контроля, планирования учебно-воспитательной работы общеобразовательного учреждения – 8%; 10–15 лет – на уровне средств, методов и форм обучения – 22%; на уровне составления методических разработок, проведения педсоветов, использования элементов образовательных технологий – 14%; на уровне оптимизации учебно-воспитательного процесса общеобразовательного учреждения – 17%; 16–32 лет – на уровне организации воспитательной системы общеобразовательного учреждения – 15%; на уровне внедрения инновационных технологий – 13%.

Констатируем, что знаний и умений не достаёт руководителям общеобразовательных учреждений по следующим аспектам: по нормативным документам – 8%; по методике – 15%; по психологии – 16%; по педагогике – 11%; по управлению – 8%; по организации педагогического процесса – 18%; по организации лично ориентированного обучения – 24%.

Бланк ранжирования затруднений в организации лично ориентированного обучения школьников. Уважаемые руководители общеобразовательных учреждений! Что затрудняет вашу работу по организации лично ориентированного обучения школьников? В бланке перечислены некоторые причины затруднений. Расположите их в порядке значимости для вашей профессиональной деятельности. Присвоив каждой причине порядковый номер (номер ранга):

Номер «один» причине, в наибольшей степени затрудняющей организацию лично ориентированного обучения школьников, далее – по степени убывания значимости.

Причины, затрудняющие организацию лично ориентированного обучения школьников:

- излишняя регламентация деятельности со стороны местных органов управления образованием,

- отсутствие педагогической рефлексии (осознание себя, своих действий, эффектов воздействия на педагогов и школьников),

- слабая материальная база вашего общеобразовательного учреждения,

- недостаточная информированность,
- неготовность педагогов вашего общеобразовательного учреждения к диагностике личностных особенностей учащихся и построению индивидуального взаимодействия,

- недостаточное количество литературы по вопросам лично ориентированного обучения школьников,

- нехватка времени на организацию педагогического взаимодействия,

- отсутствие у педагогов навыков партнерского взаимодействия со школьниками,

- недостаточно четкое описание технологии взаимодействия с детьми в современных образовательных программах,

- ваше нежелание внедрять инновационные технологии управления,

- нежелание менять стиль управления,

- слабая материальная заинтересованность педагогов во внедрении лично ориентированного обучения школьников,

- отсутствие поддержки коллег,

- невозможность изучения новой литературы и технологий в связи с перегрузкой,

- занятость решением административно-хозяйственных вопросов,

- негативное отношение педагогов к переменам, к новому.

Для получения объективных данных диагностики требуется достаточно длительный процесс наблюдения за деятельностью руководителя и накопления диагностических данных. Несомненным достоинством данной методики является то, что она дает возможность оценивать уровни сформированности исследуемой готовности, выявлять затруднения в процессе формирования, что позволяет разработать конкретную систему мер по повышению уровня готовности руководителя общеобразовательного учреждения к организации лично ориентированного обучения школьников.

Литература

1. Кульневич, С. В. Управление современной школой / С. В. Кульневич, В. И. Мигаль, Е. А. Мигаль, В. И. Гончарова // Образовательный маркетинг в школе. – Ростов-н/Д: изд-во «Учитель», 2005. – Вып. 7. – 192 с.

2. Лизинский, В. М. Диагностико-аналитические процедуры и активно-игровые формы в управлении школой / В. М. Лизинский. – М., 1996. – 77 с.

3. Педсовет: идеи, методики, формы. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2003. – 160 с.

4. Практическая психология для преподавателей / под ред. М. К. Тулушкиной. – М., 1997. – 328 с.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

ДОЧКИН СЕРГЕЙ АЛЕКСАНДРОВИЧ, д-р пед. наук, доцент, член-корреспондент АПСН, профессор кафедры педагогики и психологии профессионального образования Кузбасского регионального института развития профессионального образования, г. Кемерово.

СИМОНОВ ВАЛЕНТИН ПЕТРОВИЧ, д-р пед. наук, профессор, профессор кафедры педагогики Московского государственного областного университета, г. Мытищи Московской обл.

БОЙЧЕНКО ГАЛИНА НИКОЛАЕВНА, канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры теории и методики преподавания информатики Кузбасской государственной педагогической академии, г. Новокузнецк Кемеровской обл.

КУНДОЗЕРОВА ЛЮДМИЛА ИВАНОВНА, д-р пед. наук, профессор, профессор кафедры гуманитарных, социально-экономических и естественнонаучных дисциплин Кузбасского института федеральной службы исполнения наказаний, г. Новокузнецк Кемеровской обл.

ВЯЛЫХ НИКИТА АНДРЕЕВИЧ, канд. социол. наук, преподаватель кафедры социологии Южного федерального университета, г. Ростов-на-Дону.

МАКАРОВА НАТАЛЬЯ СТАНИСЛАВОВНА, канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры педагогики Омского государственного педагогического университета, г. Омск.

ШАФОРОСТОВА ЕЛЕНА НИКОЛАЕВНА, канд. пед. наук, доцент кафедры автоматизированных и информационных систем управления Старооскольского технологического института (филиал) Национального исследовательского технического университета МИСиС, г. Старый Оскол Белгородской обл.

КОВТУН НЕЛЛИ ИГОРЕВНА, старший преподаватель кафедры автоматизированных и информационных систем управления Старооскольского технологического института (филиал) Национального исследовательского технического университета МИСиС, г. Старый Оскол Белгородской обл.

МИХАЙЛЮК ЕКАТЕРИНА АНДРЕЕВНА, старший преподаватель кафедры автоматизированных и информационных систем управления Старооскольского технологического института (филиал) Национального исследовательского технического университета МИСиС, г. Старый Оскол Белгородской обл.

ЛЕБЕДЕВА МАРГАРИТА БОРИСОВНА, д-р пед. наук, доцент, зав. кафедрой математики и информационных технологий Ленинградского областного института развития образования, г. Санкт-Петербург.

СЕМЕНОВА ТАТЬЯНА ВИКТОРОВНА, методист центра математики, информатики и информационных технологий Ленинградского областного института развития образования, г. Санкт-Петербург.

ЧЕМОДАНОВА ГАЛИНА ИОСИФОВНА, канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры педагогики Северо-Казахстанского государственного университета им. М. Козыбаева, г. Петропавловск Респ. Казахстан.

ЩЕРБАКОВ ВЯЧЕСЛАВ АНАТОЛЬЕВИЧ, канд. пед. наук, доцент, начальник Учебно-методического центра по гражданской обороне и чрезвычайным ситуациям Тульской области, г. Тула.

ВОЛЬХИН СЕРГЕЙ НИКОЛАЕВИЧ, д-р пед. наук, профессор, проректор Тульского института управления и бизнеса им. Н. Д. Демидова, г. Тула.

ИБРАГИМОВА ЛУИЗА ВАХАЕВНА, ст. преподаватель кафедры педагогики и психологии Чеченского института повышения квалификации работников образования, г. Грозный.

ПОСТРИГАЧ НАДЕЖДА ОЛЕГОВНА, канд. биол. наук, ст. научный сотрудник института педагогического образования и образования взрослых Национальной академии педагогических наук Украины, г. Киев, Украина.

АЛОВА НАТАЛЬЯ НИКОЛАЕВНА, аспирант Шуйского филиала Ивановского государственного университета, г. Шуя Ивановской обл.

РОМАНОВА КАРИНЭ ЕВГЕНЬЕВНА, д-р пед. наук, доцент, зав. кафедрой технологии и предпринимательства Шуйского филиала Ивановского государственного университета, г. Шуя Ивановской обл.

ЯКУБОВСКАЯ ТАТЬЯНА ВЛАДИМИРОВНА, ст. преподаватель кафедры общественных и художественно-эстетических дисциплин Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

ЕРШОВА АЛЕКСАНДРА АЛЕКСЕЕВНА, канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры прикладной математики и информационных технологий Липецкого государственного педагогического университета, г. Липецк.

ВОРОБЬЕВ ГРИГОРИЙ АЛЕКСЕЕВИЧ, канд. тех. наук, доцент, доцент кафедры прикладной математики и информационных технологий Липецкого государственного педагогического университета, г. Липецк.

ФОМИНА ТАТЬЯНА ПЕТРОВНА, канд. физ-мат. наук, доцент, доцент кафедры прикладной математики и информационных технологий Липецкого государственного педагогического университета, г. Липецк.

ВЛАСЕНКО СВЕТЛАНА ВИКТОРОВНА, канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики Северо-Казахстанского государственного университета им. М. Козыбаева, г. Петропавловск Респ. Казахстан.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

DOCHKIN SERGEY ALEKSANDROVICH, Doctor of Pedagogical Sciences, Docent, correspondent member of Pedagogical and Social Sciences Academy, professor of the department of pedagogy and professional education psychology of Kuzbass Regional Institute of Professional Education, Kemerovo.

SIMONOV VALENTIN PETROVICH, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, professor of the department of pedagogy of Moscow Regional State University, Mytishy, Moscow region.

BOYCHENKO GALINA NILOLAEVNA, Candidate of Pedagogical Sciences, Docent, docent of the department of theory and methodology of informatics education of Kuzbass State Pedagogical Academy, Novokuznetsk, Kemerovo region.

KUNDOZEROVA LYDMLA IVANOVNA, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, professor of the department of humanitarian, social, economics and science subjects of Kuzbass Institute of Federal Agency of Corrections, Novokuznetsk, Kemerovo region.

VYALIKH NIKITA ANDREEVICH, Candidate of Sociological Sciences, lecturer of the department of sociology of South Federal University, Rostov-on-Don.

MAKAROVA NATALYA STANISLAVOVNA, Candidate of Pedagogical Sciences, Docent, docent of the department of pedagogy of Omsk State Pedagogical University, Omsk.

SHAFOROSTOVA ELENA NIKOLAEVNA, Candidate of Pedagogical Sciences, docent of the department of automated and informational management systems of Sary Oskol Technological Institution (Branch) of National Research Technical University MISIS, Sary Oskol, Belgorod region.

KOVTUN NELLY IGOREVNA, sr. lecturer of the department of automated and informational management systems of Sary Oskol Technological Institution (Branch) of National Research Technical University MISIS, Sary Oskol, Belgorod region.

MICHAYLUK EKATERINA ANDREEVNA, sr. lecturer of the department of automated and informational management systems of Sary Oskol Technological Institution (Branch) of National Research Technical University MISIS, Sary Oskol, Belgorod region.

LEBEDEVA MARGARITA BORISOVNA, Doctor of Pedagogical Sciences, Docent, the head of the department of mathematics and informational technologies of Leningrad Regional Education Development Institute, St. Petersburg.

SEMENOVA TATYANA VIKTOROVNA, methodologist of the centre of mathematics, informatics and informational technologies of Leningrad Regional Education Development Institute, St. Petersburg.

CHEMODANOVA GALINA IOSIFOVNA, Candidate of Pedagogical Sciences, Docent, docent of the department of pedagogy of Kozybaev North-Kazakhstan State University, Petropavlovsk, Kazakhstan.

SHCHERBAKOV VYACHESLAV ANATOLYEVICH, Candidate of Pedagogical Sciences, Docent, the head of the educational and methodological Tula regional centre of civil defense and emergency, Tula.

VOLKHIN SERGEY NIKOLAEVICH, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, pro-rector of Demidov's Tula Management and Business Institution, Tula.

IBRAGIMOVA LUIZA VAHAEVNA, sr. lecturer of the department of pedagogy and psychology of Chechen Institute of Improvement of Professional Skill of Educators, Grozny.

POSTRYGACH NADEZHDA OLEGOVNA, Candidate of Biological Sciences, sr. research assistant of pedagogical education and adult training institution of Ukraine National Academy of Pedagogical Sciences, Kiev, Ukraine.

ALOVA NATALYA NIKOLAEVNA, aspirant of Shuya Branch of Ivanovo State University, Shuya, Ivanovo region.

ROMANOVA KARINE EVGENYEVNA, Doctor of Pedagogical Sciences, Docent, the head of the department of technology and business of Shuya Branch of Ivanovo State University, Shuya, Ivanovo region.

YAKUBOVSKAYA TATYANA VLADIMIROVNA, sr. lecturer of the department of social, artistic and aesthetic disciplines of the Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, Chelyabinsk.

ERSHOVA ALEKSANDRA ALEKSEEVNA, Candidate of Pedagogical Sciences, Docent, docent of the department of applied mathematics and informational technologies of Lipetsk State Pedagogical University, Lipetsk.

VOROBYEV GRIGORY ALEKSEEVICH, Candidate of Technical Sciences, Docent, docent of the department of applied mathematics and informational technologies of Lipetsk State Pedagogical University, Lipetsk.

FOMINA TATYANA PETROVNA, Candidate of Physical and Mathematic Sciences, Docent, docent of the department of applied mathematics and informational technologies of Lipetsk State Pedagogical University, Lipetsk.

VLASENKO SVETLANA VIKTOROVNA, Candidate of Pedagogical Sciences, docent of the department of pedagogy of North-Kazakhstan State University, Petropavlovsk, Kazakhstan.

ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЕЙ ДЛЯ ПУБЛИКАЦИИ В НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКОМ ЖУРНАЛЕ «НАУЧНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ СИСТЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ КАДРОВ»

В журнале обсуждаются самые актуальные **проблемы функционирования системы повышения квалификации кадров**, а также вопросы современной системы образования.

Журнал публикует статьи, отражающие результаты теоретико-прикладных исследований по вопросам функционирования системы повышения квалификации кадров, отбора содержания повышения квалификации кадров, оценивания профессиональной компетентности кадров в системах аттестации, повышения квалификации и профессиональной деятельности, управленческого содействия кадрам в развитии их готовности к осуществлению профессиональной деятельности, совершенствования профессиональной квалификации кадров, взаимосвязи общего, профессионального и дополнительного профессионального образования, модернизации содержания, форм и методов повышения квалификации кадров, управления качеством подготовки слушателей в системе дополнительного профессионального образования.

Авторами статей являются специалисты общеобразовательных учреждений и учреждений дополнительного профессионального образования, научно-педагогические работники высших учебных заведений различных субъектов Российской Федерации и ближнего зарубежья. Журнал включает в себя четыре раздела:

- научные сообщения;
- гипотезы, дискуссии, размышления;
- исследования молодых ученых;
- современная школа.

Редакционная коллегия журнала состоит из специалистов в данной области (Доктора и Кандидаты наук, обладатели званий «Отличник народного просвещения», «Заслуженный учитель РФ»). Материалы журнала могут оказаться полезными специалистам, научным работникам и аспирантам, интересующимся проблемами повышения квалификации кадров.

Журнал зарегистрирован в Международном регистрационном каталоге в Париже, где ему присвоен номер (ISSN 2076-8907). Имеется свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС77-38201 от 26 ноября 2009 г.

Обращаем Ваше внимание на то, что журнал включен в **Российский индекс научного цитирования** (РИНЦ), национальную информационно-аналитическую систему, аккумулирующую публикации российских авторов, а также информацию о цитировании этих публикаций.

Экземпляры журнала рассылаются авторам, а также в крупнейшие библиотеки страны, являясь, таким образом, доступным для широкой аудитории. Электронная версия журнала размещается на сайте института (<http://www.ipk74.ru/> раздел «Научный журнал»).

Публикация статьи в научно-теоретическом журнале «Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров» **бесплатна**, все материалы проходят научную экспертизу перед допуском к публикации.

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).

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 поля по 3 см, правое поле 2,5 см и левое поля 2 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 (**100-150 слов**);

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. При использовании в статье таблиц и рисунков необходима ссылка на них, например, (табл. 1) и (рис. 1). 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. 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].

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].

10. 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.

11. 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. Борова. – 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» Роскатаграфии. – 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

ва // 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]. – URL: <http://www.ed.gov.ru/priorprojectedu> [дата обращения: 10.08.11].

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. – URL: <http://ed.informika.ru/min/pravo/276/> [дата обращения: 12.11.11].

ПРИМЕР ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЬИ:

УДК 001

ЛОГИКА РАЗВИТИЯ НАУЧНОГО ЗНАНИЯ И ПОСТРОЕНИЕ НАУЧНОЙ ТЕОРИИ

Д. Ф. Ильясов

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.