



НАУЧНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ СИСТЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ КАДРОВ



научно-теоретический журнал

2(11)2012





НАУЧНОЕ
ОБЕСПЕЧЕНИЕ
СИСТЕМЫ
ПОВЫШЕНИЯ
КВАЛИФИКАЦИИ
КАДРОВ

**Научно-теоретический журнал
2(11)/2012**



SCIENTIFIC
SUPPORT
OF A SYSTEM
OF ADVANCED
TRAINING

**Scientific and theoretical journal
2(11)/2012**

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

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

Редакционная коллегия:

Беленцов С.И., доктор педагогических наук

Дочкин С.А., доктор педагогических наук

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

Занина Л.В., доктор педагогических наук

Казакова Г.М., доктор культурологии

Кисляков А.В., кандидат педагогических наук

Криволапова Н.А., доктор педагогических наук

Кузнецов В.М., кандидат исторических наук

Максимова В.Н., доктор педагогических наук

Маркова Н.Г., доктор педагогических наук

Милюанова Н.Г., доктор педагогических наук

Никитина И.М., кандидат педагогических наук

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

Резанович И.В., доктор педагогических наук

Рубина Л.Я., доктор философских наук

Самсонова Н.В., доктор педагогических наук

Семиздралова О.А., кандидат психологических наук

Солодкова М.И., Отличник народного просвещения

Тараданов А.А., доктор социологических наук

Щербаков А.В., кандидат педагогических наук

Яковлева Г.В., кандидат педагогических наук

Ярычев Н.У., доктор педагогических наук

НАУЧНОЕ
ОБЕСПЕЧЕНИЕ
СИСТЕМЫ
ПОВЫШЕНИЯ
КВАЛИФИКАЦИИ
КАДРОВ

Научно-теоретический журнал
2(11)/2012

Редакционно-издательская группа:

Обжорин А.М.

Федоров П.В.

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

Ссылка на журнал обязательна.

Периодичность издания 4 номера в год.

ISSN 2076-8907

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

Адрес редакции:

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

«Челябинский институт переподготовки и повышения
квалификации работников образования».

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

© Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров, 2012

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

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

Editorial board:

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

SCIENTIFIC
SUPPORT
OF A SYSTEM
OF ADVANCED
TRAINING

**Scientific and theoretical journal
2(11)/2012**

Editorial and Publishing group:

Obzhorin A.M.
Fedorov P.V.

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

ISSN 2076-8907

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

Editorial:

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

Научные сообщения

УДК 378.091.398

АНДРАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ, РЕАЛИЗУЮЩАЯ СОЦИАЛЬНОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ

Тимофеева Р.Е.

Аннотация. В статье рассматривается модель образования взрослых, основанная на положениях андрагогики, синергетики, социального проектирования, местного развития. Освещается технология обучения взрослых на семинарах по месту жительства, итоговые результаты внедрения модели. Раскрываются этапы технологии обучения, формы обучения, виды деятельности взрослых учащихся на занятиях. Представляется интегральный результат всех видов деятельности как интеллектуальный продукт – социальный проект, готовый к практической реализации. Отслеживание эффекта последствия обучения взрослых по месту проживания показывает повышение занятости людей и числа семей, живущих в достатке, увеличение количества зарегистрированных браков и рождаемости детей, снижение числа пьющих людей и правонарушений среди молодежи. Вовлечение взрослого населения в разработку и реализацию востребованных проектов способствует снижению социального напряжения, решению социальных, культурных, психологических, этнических, религиозных проблем. Делается вывод о том, что андрагогическая модель образования, реализующая социальное проектирование и органично встроенная в контекст жизнедеятельности взрослых людей, содействует активному участию населения северной республики в динамичном развитии страны.

The paper considers a model of adult education, based on andragogy, synergy, social planning, local development. The technology of adult learning in the community, the final results of the implementation of the model are described in the article. Stages of the technology of training, form of education, kinds of activity of adult students are

revealed. The integrated result of all kinds of activity considered as the intellectual product – the social project ready to practical realization. Tracking of effect of post training of adult in the place of their residence shows increase of employment of people and number of the well off families, increase in number of the registered marriages and birth rate of children, decrease in number of drinking people and offenses among youth. Involvement of adults in the design and implementation of demanded projects make reduce social stress and solve social, cultural, psychological, ethnic, religious problems. The conclusion that the andragogical model which realizing social design and organically built in a context of activity of adult people promotes active participation of the population of the northern republic in dynamic development of the country is drawn.

Ключевые слова: андрагогика, технология обучения взрослых, социальное проектирование, местное развитие, местное сообщество, инновационная культура.

Andragogics, technology adult education, social engineering, local development, the local community, innovation culture.

Представление о взрослых как об отсталых людях, неспособных понять современное общество и достойно существовать в нем и потому нуждающихся только в сочувствии и материальной поддержке, далеко не соответствует действительности. Этот слой людей представляет собой человеческий ресурс, обладающий значительным созидательным потенциалом, который надо использовать.

Данная проблема обостряется на фоне такого явления, как глобализация – процесс стремительного формирования единого общемиро-

вого финансово-информационного пространства на базе высоких технологий, превращающих в основной предмет труда не окружающий природный мир, как было всегда, а самого человека. Главное в глобализации – изменение предмета труда. Человек всегда зарабатывал себе на хлеб, изменяя природу. Новые технологии сделали наиболее прибыльным не преобразование мертвых вещей, которым занималось человечество с момента своего появления, а развитие человеческих ресурсов – как единичного, так и коллективного социального субъекта.

Человеческие ресурсы обладают дуализмом, двойственностью, имеют две взаимосвязанные стороны. С количественной стороны они тождественны понятию народонаселение, которое зависит от таких демографических факторов, как рождаемость, смертность, продолжительность жизни, миграция. Качественная сторона характеризует жизнеспособность населения данной территории, жизнестойкость местного сообщества, возможность людей обеспечить себе достойную жизнь. Эти особенности показывают, что человеческие ресурсы в отличие от природных ресурсов являются неисчерпаемыми. Они таятся внутри народа. Они способны работать. Задача заключается в их высвобождении.

Решение задачи видится в образовании взрослого населения, построенном на ряде оснований.

Одним из важных оснований является синергетика – новое, бурно развивающееся направление в современной науке, совершившее широкую методологическую и мировоззренческую экспансию. Синергетика изучает закономерности и механизмы самоорганизации (перехода от хаоса к порядку) открытых систем. Основными свойствами существования таких систем является самоорганизация и саморегуляция. Общество и человек как социальные системы сложной конфигурации информационно и энергетически открыты, они самоорганизуются и тем самым качественно изменяются. Условием успешной жизнедеятельности, творческого развития людей является обеспечение активного взаимодействия, обмена энергией и информацией с внешней средой. Такое взаимодействие осуществляется в процессе непрерывного образования.

Заявление страны о переходе на инновационные рельсы развития, переходе «от кормящего ландшафта к кормящим технологиям», переводе сырьевой экономики на экономику интеллекта является серьезным основанием. Хорошо известно, что сырьевая экономика не бывает инновационной, хотя в ней могут использоваться инновационные технологии. Инновационная экономика – это экономика людей. Поэтому время диктует необходимость менять базовые подходы. В настоящее время человек не должен стоить дешево. Сейчас реально должны быть действительно «дорогие россияне», действительно «дорогие якутяне».

Еще одним важным основанием является идентичность. Наука показала, а практика подтвердила, что основой преодоления бедности, достижения достатка является идентичность. Предоставление народу возможности быть самим собой, развиваться собственным путем открывает ему просторы для решения своих проблем. Однако это не означает, что помощь ему не нужна. Помощь нужна в создании собственной системы ценностей.

Крепкое основание – местное развитие, представляющее развитие малых территорий за счет своих внутренних сил. Опыт практической реализации идеи местного развития в российских деревнях описан Г.В. Тюриным [5]. Локальное развитие делает упор на производство местных продуктов, товаров, услуг, на наличие собственного рынка, обеспеченного своими товарами. Малая территория становится богатой, если частью образа жизни являются современные способы создания богатства – технологии, знания, информация. Они могут вдохнуть новую жизнь небольшим поселениям, поскольку их применение позволяет создать локальное немассовое производство продуктов питания, товаров народного потребления, услуг, энергии и др. Это представляет тот защитный пояс, благодаря которому малая территория не ощущает пагубного воздействия кризиса.

Синтез всех рассмотренных оснований позволил Институту найти свой подход к образованию взрослого населения. Базой для этого стали научные исследования С.Г. Вершловского [1, 2]. Образование взрослых, отвечая таким вызовам времени, как развитие новой экономики, гражданского общества, местного самоуправления, установление межэтнического со-

гласия в условиях «великого переселения народов», повышение качества жизни, представляет собой образование «через всю жизнь». Оно открывает взрослым возможность уверенно овладевать и пользоваться современными знаниями, информацией, технологиями, активно созидать в разных областях жизни. Во всем мире образование «через всю жизнь» признается глобальной, общечеловеческой ценностью.

Сегодня мировое сообщество рассматривает образование взрослых ключом, открывающим дверь в 21 век. Формы, содержание и технологии образования взрослых базируются на пирамиде: взрослые люди усваивают 10 % информации при чтении; 20 % - на слух; 30 % - наглядно; 40 % - на слух и визуально; 60 % - при устном обсуждении темы; 80 % - при самостоятельном поиске и формулировании проблемы; 90 % - при самостоятельном формулировании и решении проблемы.

Значит, эффективность образования напрямую возрастает, если в процессе обучения взрослые учащиеся что-то создают своим умом и трудом. Наша практика общения со взрослым населением подтверждает это. Формальные учебные занятия, на которых преобладает монолог лектора, абсолютно не удовлетворяют взрослую аудиторию. По этой причине обучение привлекательно сочетанием неформального и информального обучения. Также общение с жителями республики показывает: то, что исходит от власти, и то, что власть придумывает, люди воспринимают отвлеченно, не напрягая свои мозги. Главная проблема с мозгами. Когда ум не занят созиданием, процветает зависть. Поэтому стержнем обучения взрослых становится созидательная деятельность, в которую взрослые учащиеся погружаются, когда занимаются социальным проектированием.

В силу сказанного рассмотренная выше пирамида легла в основу андрагогической модели образования взрослых, реализующей социальное проектирование. Суть ее в обучении взрослых людей через погружение в создание востребованного социального проекта, который они практически воплощают в реальную жизнь. Руководством к созданию искомой модели стали труды, посвященные технологиям раскрытия жизненных сил общества и методам социального проектирования [3, 4].

Разработка проекта осуществляется на специально организованных образовательно-проектных семинарах или курсах по месту проживания для групп активных людей, желающих улучшить качество жизни здесь и сейчас, в своем наслеге или улусе. После обучения группа, вовлекая в созидательную деятельность другие слои населения, внедряет созданный своим умом и трудом проект в жизнь. Осуществление любого проекта имеет этапы. Собственно, сам семинар представляет начальный этап разработки проекта, за которым следует практическое внедрение.

Обучение начинается с расширения у взрослых учащихся горизонта видения проблем. Человек, находящийся в формате узких интересов, озабоченный ежедневными житейскими и трудовыми заботами, погруженный в повседневные хлопоты, недалеко видит, поэтому столь важен выход за пределы рамок будничной жизни. На первых занятиях обучающиеся рассматривают глобальные проблемы современности, которые несет новый век, а затем связывают их с локальными проблемами, имеющими местный характер. Погружение в атмосферу анализа, осмысления своих проблем в широком контексте выводит их за пределы привычной жизни. Местные жители более четко видят проблемы своей деревни на фоне процессов, происходящих в окружающем мире как глобальной деревне. Видение насущной проблемы в широком контексте помогает сформулировать животрепещущие вопросы, а затем выделить самые главные вопросы и наполнить их перспективными смыслами.

Само обсуждение, расширяя горизонт видения жизни, повышая общую культуру, приобщая к новым знаниям, зарождает стремление к творческому преобразованию окружающей действительности, к пересмотру стереотипов мышления и поведения. Люди приходят к выводу, что в условиях экономических, социальных, культурных перемен нормой должна стать социальная активность, а не пассивное ожидание.

На последующих занятиях взрослые учащиеся занимаются видами деятельности, представляющими поиски ответов на главные вопросы. Содержание обучения погружает взрослых в увлекательный процесс познания, сопряженный с проектированием.

Технология обучения такова, что периоды активной работы сменяются релаксационными паузами, необходимыми для глубокого осмысления и понимания пройденного.

Формы обучения: лекции и практические работы, дискуссии и деловые игры, групповая и индивидуальная работа, творческие работы и обсуждение конкретных жизненных ситуаций, слушание автобиографий и обмен опытом трудовой жизни, художественно-эстетические и музыкальные паузы, оздоровительные и динамические упражнения. Среди них выделяются техники и практики, сообразные национальному менталитету, самобытной культуре, народным традициям.

Надо отметить, что в процессе теоретических и практических, репродуктивных и творческих, индивидуальных и групповых, традиционных и интерактивных видов работ активизируются многие каналы приема и передачи информации – зрительные и слуховые, осязательные, обонятельные, вкусовые, речевые, тактильные и другие, а также речь, память, воображение, воля и другие ресурсы человека. Такое «многоканальное» воздействие активизирует рационально-логическое и эмоционально-образное мышление обучающихся. Также надо отметить, что процесс обучения сопряжен с наращиванием культуры, в том числе коммуникативной, психологической, педагогической, правовой, экологической, технологической.

Интегральный результат всех видов деятельности – интеллектуальный продукт – социальный проект, готовый к практической реализации и дающий решение, которое востребовано здесь и сейчас для улучшения жизни на своей земле.

Последнее занятие представляет собой круглый стол, на котором участвуют представители муниципальных образований, депутатского корпуса, государственных учреждений и организаций, общественных структур, коммерческих и некоммерческих структур. Перед своими сородичами авторы-разработчики защищают свой проект, а представители власти, общественники, деловые люди вносят коррективы и предложения, уточняют те или иные аспекты проекта. Так за круглым столом проводится государственно-общественная экспертиза проекта и дается рекомендация к его внедрению. Здесь надо сказать, что после обучения

в лице группы местных жителей глава муниципального образования приобретает команду. К сожалению, под командой зачастую понимают просто группу людей. На самом деле команда определяется отношениями между ее членами, которые как раз отлаживаются в процессе обучения.

Группа обучившихся, превратившись в коллектив единомышленников-сподвижников, готовых к практической реализации проекта, становится ядром местного сообщества. Это ядро представляет собой «точку роста» гражданского общества, которое, как известно, нигде и никому не дано учредить, его невозможно создать никакими указами, постановлениями, решениями, инструкциями сверху.

Описанная андрагогическая модель образования взрослых, реализующая проектный подход, основываясь на достижениях в области социальных, естественных, медицинских, педагогических, психологических наук, дидактически оправдана в условиях нового времени, определяемого как информационное общество, в котором формируется собственность на информацию и знания, а главным является способность человека к творчеству.

Создание данной модели стало итогом критического анализа традиционного подхода, когда люди желают быстро получить для себя что-то практически значимое, что легко откроет двери в благополучную жизнь. Этот прагматический подход основан на иждивенческой позиции - «Пусть меня научат». Обучение на образовательно-проектных занятиях – это напряженный труд, в процессе которого взрослые учащиеся убеждаются в том, что они способны развивать свои внутренние ресурсы, высвободить и использовать их для улучшения личной, семейной и общественной жизни.

Конечным результатом образования взрослых, реализующего социальное проектирование, является формирование общности корневых людей, способных активно, компетентно и эффективно участвовать в местном развитии. Речь идет о людях, которые по-другому думают, ищут нестандартные пути решения жизненных проблем, меняют поле деятельности, пробуют себя в новых сферах деятельности, к примеру, открывают свое дело, занимаются предпринимательской деятельностью и т.д.

Практика нашей работы по данной модели показывает, что вовлечение взрослого населения республики к разработке и реализации востребованных социальных проектов способствует снижению социального напряжения, решению социальных, психологических, этнических, национальных, религиозных проблем, которые обострились в данное время. Это образование предоставляет людям возможность улучшить свои индивидуальные качества, быть активными, мобильными, предприимчивыми личностями, которые котируются на рынке труда, умеют активно трудиться, способны к социальной и профессиональной самореализации.

Группа взрослых учащихся самоорганизуется и, привлекая в свои ряды других жителей, превращается в жизнеспособное местное сообщество, поскольку оно не создано кем-то сверху или со стороны, а инициировано самими людьми. Это сообщество в форме общественного объединения, общества, клуба и т.д. способно генерировать, разрабатывать и продвигать свои дела, вовлекать к его практической реализации ресурсы общественности и государства, коммерческих и некоммерческих структур. Создание своим умом и осуществление своим трудом нужного дела формирует коллективную личность труженика с активной гражданской позицией.

Так, к примеру, группа из 23 обучившихся жителей с. Тамалакан Верхне-Вилуйского улуса республики создала общественное объединение «23 плюс», который в 2004 г. внедрил проект молодежного форума «Алмазное кольцо». Подобный проект под названием «Заречный круг» осуществила в 2006г. группа жителей с. Хочо Мегино-Кангаласского улуса. Сейчас эти общественные объединения молодых людей влиятельны в своих регионах. Ждут осуществления проекты молодежных форумов «Ленский меридиан» и «Северная параллель». Быть может, в скором будущем все они объединятся в единый молодежный форум международного звучания «Циркумполярный мир».

Благодаря обучению на образовательно-проектных семинарах больших групп работников дорожной отрасли из числа руководящих, инженерно-технических, вахтовых работников были в срок сданы участки федеральной автодороги «Виллой», проходящей по территории Вилуйского, Верхне-Вилуйского, Нюрбинско-

го улусов республики. Дорожники обучались по месту проживания по инициативе руководства ОАО «Виллойавтодор», которое обладало прогнозами о дождливой погоде на тот период, когда будут вестись основные дорожные работы. Группы обученных работников стали стержнем трудовой сплоченности, объединили вокруг себя товарищей по общему делу.

Можно привести много других примеров.

Главный результат обучения взрослых людей – стимулирование активной жизнедеятельности, ликвидация пассивной позиции, активизация поисков реальных путей улучшения своей жизни. Жители наслегов и улусов становятся субъектами действия. Этот новый тип поведения якутян свидетельствует о формировании в обществе инновационной культуры. Повышение общественной, трудовой, предпринимательской активности обученных людей в конечном итоге дает экономический эффект. Без дотаций, без помощи государства население может многое: создавать как материальные, так и нематериальные активы и зарабатывать на них.

Отслеживание эффекта последствий обучения взрослых по месту проживания показывает повышение занятости людей и числа семей, живущих в достатке, увеличение количества зарегистрированных браков и рождаемости детей, снижение числа пьющих людей и правонарушений среди молодежи.

Таким образом, андрагогическая модель образования, реализующая социальное проектирование, содействует активному участию населения нашей северной республики в динамичном развитии страны. Модель, встроенная в контекст жизнедеятельности взрослых людей, апробирована и внедрена. Бесспорно, по мере удорожания человеческих ресурсов ее значение возрастает. Создание целостной системы образования взрослых, стабильно действующей на соответствующей нормативно-правовой базе, ждет решения на государственном уровне.

Литература

1. Андрагогика постдипломного педагогического образования: Научно-методическое пособие / Под ред. С.Г. Вершловского, Г.С. Сухобской. – СПб.: СПбАППО, 2007.
2. Вершловский, С.Г. Непрерывное образование: Историко-теоретический анализ

феномена: монография / С.Г. Вершловский. – СПб.: СПбАППО, 2008.

3. Инновационные социальные технологии устойчивого развития / В.Н. Иванов, В.И. Патрушев, Г.Т. Галлиев. – Уфа: ООО «Дизайн Полиграф Сервис», 2003.

4. Социальное проектирование – ресурс взаимодействия общественности и власти. Сборник материалов и рекомендаций. – М.: Центр Леонгард, 1999.

5. Тюрин, Г.В. Опыт возрождения русских деревень / Г.В. Тюрин. – М.: Поколение, 2007.

6. Агафонова, И.Д. Реализация андрагогического подхода в организации дополнитель-

ного профессионального образования / И.Д. Агафонова // Научно-теоретический журнал «Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров». - Челябинск: ЧИППКРО. - 2009. - № 1. – С. 104-108.

7. Корнилова, Л.В. Проектное обучение как инновационный метод в системе повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров./ Л.В. Корнилова, Е.Р. Айчувакова // Научно-теоретический журнал «Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров». - Челябинск: ЧИППКРО. - 2011. - №4 (9). - С. 29-33.

УДК 378.046.4

МЕТОДЫ РАЗВИТИЯ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Подповетная Ю.В.

Аннотация. Ведущее место в структуре профессиональной деятельности преподавателя вуза занимает научно-методическая деятельность. Научно-методические умения, творческое мышление и профессиональное самосознание преподавателя вуза, развитие которых осуществляется в научно-методической деятельности, представлены сквозь призму понятия «научно-методическая культура». Технология развития научно-методической культуры преподавателя высшей школы представлена в единстве следующих составляющих: концептуальная; содержательная; процессуальная; организационная. Процессуальная составляющая технологии предполагает выбор и обоснование соответствующих методов. Разработана авторская система партисипативных методов включающая: методы развития профессионального самосознания; методы развития творческого мышления; методы развития научно-методических умений; методы стимулирования поведения и деятельности; методы контроля процесса развития научно-методической культуры преподавателя.

The leading place in structure of professional work of the teacher of high school is occupied with scientifically-methodical activity which is considered in four aspects. Scientifically-methodical abilities, creative thinking and professional consciousness of the teacher of the high school, which development it is carried out in scientifically-methodical activity, are presented through a concept prism «scientifically-methodical culture». The technology of development of scientifically-methodical culture of the teacher of the higher school in unity of following components is presented: conceptual; substantial; remedial; organizational; productive. The remedial component of technology assumes a choice and a substantiation of corresponding methods. The author's system participation methods the including is developed: methods of development of professional consciousness; methods of development of creative thinking; methods of development of scientifically-

methodical abilities; methods of stimulation of behavior and activity; a quality monitoring of development of scientifically-methodical culture of the teacher.

Ключевые слова: преподаватель высшей школы, повышение квалификации, научно-методическая культура, технология, партисипативные методы.

The teacher of high school, professional development, scientifically-methodical culture, technology, participation methods.

Научно-методическая культура преподавателя высшей школы рассматривается автором статьи как разновидность профессиональной культуры. Видовое отличие данного понятия образовано современными требованиями к профессиональной деятельности преподавателя высшего учебного заведения, среди которых владение методами научных исследований, основами научно-методической и учебно-методической работы в высшей школе (структурирование и психологически грамотное преобразование научного знания в учебный материал, методы и приемы составления задач, упражнений, тестов по различным темам, систематика учебных и воспитательных задач) и др.

Исследование внутреннего строения научно-методической культуры преподавателя позволило выделить следующие структурные составляющие:

- профессиональное самосознание (профессиональный образ-Я), от которого зависит успешность процесса развития рассматриваемой культуры;
- научно-методические умения, являющиеся показателем педагогического мастерства преподавателя высшей школы;
- творческое мышление, благодаря которому возможно генерирование новых идей, создание научных и методических разработок [6 и др.].

Развитие научно-методической культуры преподавателя высшей школы определяется

внутренней активностью личности, ее направленностью на преобразование своих взглядов и внутреннего мира по отношению к научно-методической деятельности, что приводит к принципиально новому восприятию профессиональной деятельности.

Технология развития научно-методической культуры преподавателя представляет единство следующих характеристик: концептуальной (научные теории, закономерности, принципы), содержательной (цели, сущность обучения), процессуальной (организация процесса обучения преподавателей, методы и формы обучения, диагностика процесса развития научно-методической культуры), организационной (педагогические условия) и результативной (критерии, показатели оценки и диагностические методики).

Реализация процессуальной составляющей технологии предполагает выбор методов, необходимых для развития научно-методической культуры преподавателя высшей школы (с учетом стажа их педагогической деятельности).

Обращение к справочной литературе позволило нам констатировать, что понятие «метод» используется многими науками, в педагогических же исследованиях, как правило, речь идет о «методе обучения», который большинство ученых понимают как «способ организации учебно-познавательной деятельности учащихся» [1; с. 244]. В нашем исследовании мы будем ориентироваться на понимание «метода обучения» как системы последовательных и взаимосвязанных действий обучающихся и обучающихся, обеспечивающих освоение содержания изучаемого материала и овладение запланированными умениями и навыками. Необходимо подчеркнуть, что при обучении взрослых следует учитывать бинарный характер методов обучения, который отражает взаимосвязь целей и действий обучающихся с целями и действиями обучающихся.

Следует уточнить, что в качестве обучающихся мы рассматриваем преподавателей, прошедших соответствующее повышение квалификации и подготовленных в качестве наставника (для обучения «молодых преподавателей»), в качестве тьютора (для преподавателей с педагогическим стажем 5-10 лет) и в качестве коуча (для преподавателей с педагогическим стажем более 10 лет).

В настоящее время накоплен внушительный арсенал методов обучения, при этом в реальном учебном процессе актуальным остается вопрос отбора и сочетания тех или иных методов обучения. Для выбора метода обучения в процессе развития научно-методической культуры преподавателя высшей школы мы использовали авторский алгоритм, состоящий из 5 шагов:

1) определение формы обучения (самостоятельная, в аудитории, под руководством опытного преподавателя и др.);

2) определение доли репродуктивных и продуктивных методов;

3) определение меры и способов сочетания словесных, наглядных, практических методов;

4) определение необходимости стимулирования деятельности обучающихся преподавателей;

5) определение «точек», интервалов и методов контроля.

Данный алгоритм обусловлен особенностями той аудитории, для которой происходит отбор методов развития научно-методической культуры. В нашем случае – это преподаватели высшей школы с различным стажем педагогической деятельности.

Отметим, что, несмотря на актуальность сегодня педагогических концепций, методов и технологий, разработанных на основе человекоцентристского подхода, методов вовлечения преподавателей высшей школы в совместное решение научно-методических проблем явно недостаточно. Для устранения данного недостатка, мы считаем целесообразным, в процессе развития научно-методической культуры преподавателя высшей школы опираться на качественное использование партисипативных методов обучения преподавателей.

Партисипация (от лат. *participatio* – участие) – причастность. Использование партисипативных методов в процессе развития научно-методической культуры преподавателя подразумевает, что преподаватель-учитель делегирует ряд полномочий и прав преподавателям-ученикам – права самостоятельного принятия решений в рамках поставленной задачи, права оценки решения и пр., а так же право контроля за качеством осуществляемой ими научно-методической деятельности.

По активности влияния участников образования на образовательный процесс можно указать следующие типы партисипативности:

- символическое участие (опрос мнений, анкетирование, письменные предложения);
- частичное участие, когда обучающийся участвует в разрешении только значимых для него задач или ситуаций;
- полное участие, когда все желающие вовлекаются в процесс обучения без ограничений и добровольно.

Опираясь на классификацию методов организации целостного образовательного процесса, предложенную В.А. Сластениным, была разработана авторская система партисипативных методов развития научно-методической культуры преподавателей, состоящая из пяти групп методов [8]:

- 1) методы развития профессионального самосознания;
- 2) методы развития творческого мышления;
- 3) методы развития научно-методических умений;
- 4) методы стимулирования поведения и деятельности;
- 5) методы контроля.

Первые три группы методов выявлены на основе структуры научно-методической культуры преподавателя высшей школы, представленной выше. Следующие две группы предполагают необходимость стимулирования у преподавателей определенного поведения в процессе развития научно-методической культуры, а также контроль эффективности данного процесса (рис. 1).

Дадим краткую характеристику каждой из перечисленных групп партисипативных методов.

Группа методов развития профессионального самосознания.

Обратившись к проблеме конкретных и эффективных методов, позволяющих стимулировать расширение и рост профессионального самосознания, и ознакомившись с имеющимся

в нашей стране и за рубежом опытом, мы пришли к выводу о том, что наиболее конструктивными и быстро действующими методами работы с преподавателями в данном аспекте являются: метод игры, метод взаимообучения, метод взаимонаблюдения и метод взаиморефлексии.

Деловая (ситуационно-ролевая) игра максимально приближает преподавателей к реальной образовательной практике, формирует навыки быстрого принятия педагогически верных решений, умение своевременно увидеть и исправить ошибку, а, следовательно, развивает самопринятие, саморефлексию и самооценку – составные части профессионального самосознания. Темы деловых игр связаны с профессиональной деятельностью преподавателей и, в частности, с научно-методической деятельностью.

Метод взаимообучения реализуется в виде ситуативных диалогов, бесед, консультаций, обмена и обсуждения идей, проведения исследований, апробации рекомендаций и т.д. При этом преподаватели содействуют друг другу, осуществляя взаимообмен интеллектуальными ценностями. Для реализации данного метода возможно использование индивидуализированных и групповых форм: консультация, поисковая беседа, проблемное сообщение и др.

Развитию профессионального самосознания преподавателей способствует метод взаимонаблюдения. Наблюдение ведется либо за педагогическим процессом в целом, либо за отдельными его компонентами, исходя из стоящей перед исследованием цели. В аспекте нашего исследования особую роль играет наблюдение за научно-методической деятельностью преподавателей. Наблюдение осуществляется в соответствии с заранее разработанной программой, которая включает цель и задачи наблюдения, указание объекта, способов фиксации и общей продолжительности наблюдений.

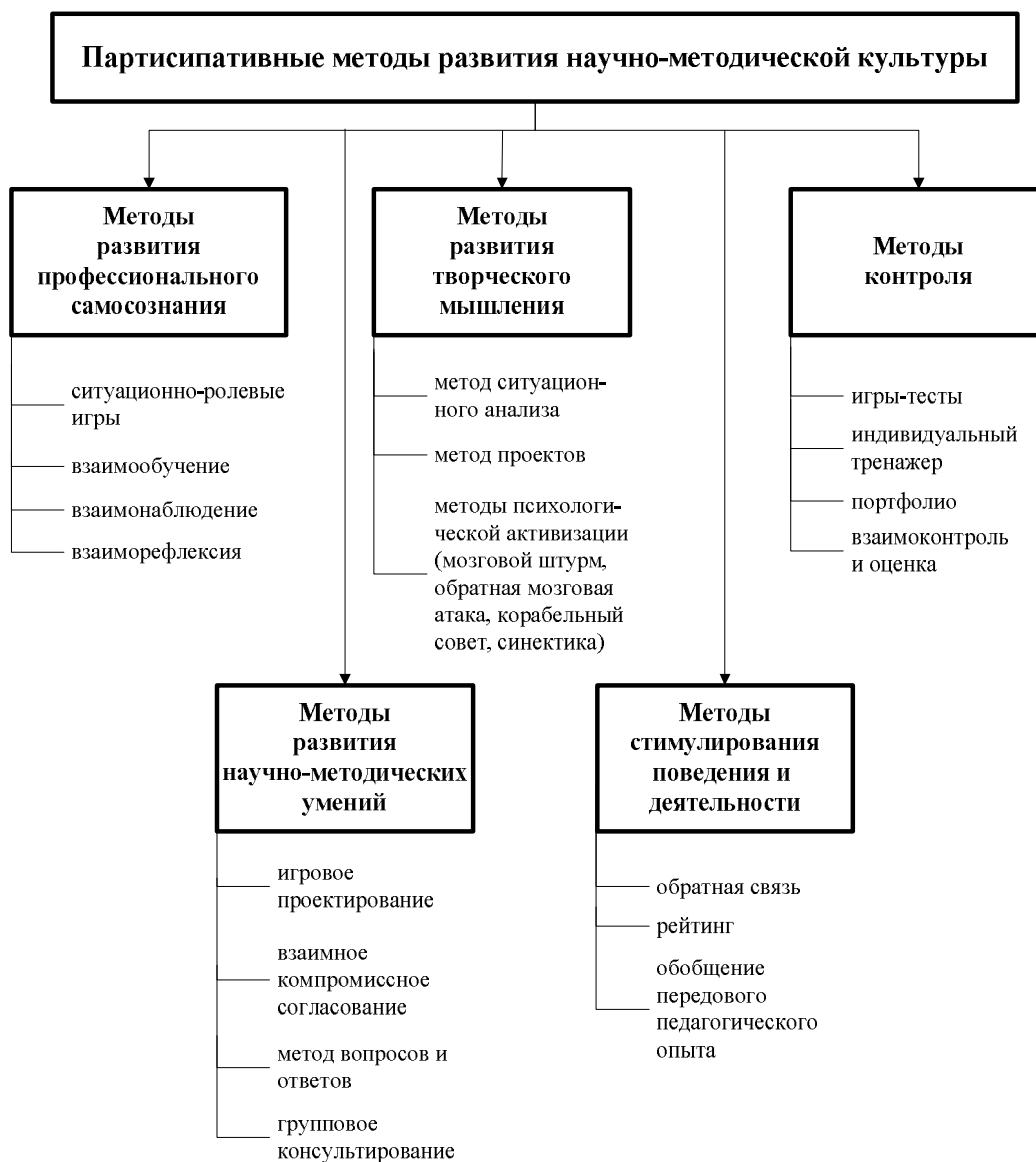


Рис. 1. Система партисипативных методов развития научно-методической культуры преподавателей высшей школы

Большой положительный эффект для стимулирования развития профессионального самосознания преподавателей дает метод взаиморефлексии, предполагающий отображение одним человеком сознания другого с учетом видения этим другим первого – его сознания, ситуации, действий. В зависимости от объекта взаиморефлексии, в ней можно выделить два уровня. Первый уровень связан с «образом преподавателя», т.е. понимание преподавателем, как его видят и воспринимают коллеги. Второй уровень связан с осознанием тех существенных воздействий, которые оказывает преподаватель как личность и, которые могут быть

определены как влияние духовного мира личности преподавателя. Очевидно, что на каждом из уровней осуществляются самопознание, самоконтроль и саморегулирование научно-методической деятельности преподавателя, однако второй уровень характеризует более глубокие размышления о самом себе как личности.

Группа методов развития творческого мышления преподавателей.

Партисипация методов развития творческого мышления преподавателей высшей школы предусматривает диалогический контакт участников данного процесса, главной характеристикой которого является равенство психо-

логических позиций взаимодействующих сторон. Эта ситуация двустороннего, взаимного воздействия служит, по мнению М.М. Бахтина, основой для сотворчества [2]. По мнению ученого, истина рождается не в голове отдельного человека, она рождается в процессе диалогового общения людей, совместно открывающих истину. Диалоговая ситуация общения освобождает педагога от авторитарных претензий на единственную точку зрения, открывает ему выход к способам метадисциплинарного мышления, например, синергетике, помогает преодолеть ригидность мышления.

С учетом сказанного, мы пришли к выводу, что наиболее конструктивными методами развития творческого мышления преподавателей являются: метод ситуационного анализа, метод проектов и методы психологической активизации мышления.

Самый распространенный метод ситуационного анализа – традиционный анализ конкретных ситуаций, который предполагает глубокое и детальное исследование реальной или имитированной ситуации. Ситуационные задачи и упражнения в нашем исследовании связаны с научно-методической деятельностью преподавателя вуза и предполагают использование таких методов, как метод проб и ошибок, метод здравого смысла, мышление по аналогии, мышление по ассоциации. Данные методы предусматривают проведение разбора, анализа и оценки произошедших событий в собственной научно-методической деятельности или в практике коллег; развитие навыков анализа и критического мышления; соединение теории и практики; представление примеров принимаемых решений; демонстрацию различных позиций и точек зрения; формирование навыков оценки альтернативных вариантов в условиях неопределенности и т.д.

Учитывая, что «начальным моментом мыслительного процесса является проблемная ситуация» [9; с. 369], в качестве метода ситуационного анализа, направленного на развитие творческого мышления преподавателей целесообразно применять метод проблемной ситуации. Проблемные ситуации связаны с постановкой цели научно-методической деятельности преподавателя, с решением задач развития его научно-методической культуры, с органи-

зацией процесса развития творческого мышления преподавателей и т.п.

Метод проектов играет особую роль в процессе развития творческого мышления преподавателей. Он предполагает три типа проектов: обязательные, назначенные обучающим преподавателем; проекты, предложенные педагогам на выбор; проекты, которые находит сам обучающийся (-еся).

В теории и практике проектирования выделяется несколько этапов разработки проекта, которые мы использовали в своей исследовательской работе: 1) исходный этап: разработка проектного задания; 2) этап разработки плана работы; 3) реализация проекта; 4) завершение проекта.

Предлагаемые или выбираемые преподавателями направления проектов непосредственно связаны с научно-методической деятельностью преподавателя высшей школы и отличаются продолжительностью выполнения: краткосрочные (обеспечивают решение небольшой проблемы), среднесрочные (направлены на решение части более крупной проблемы и являются, как правило, междисциплинарными) и долгосрочные (предполагают решение достаточно крупной проблемы или нескольких взаимосвязанных проблем).

К методам психологической активизации мышления учеными отнесены: мозговая атака (мозговой штурм), обратная мозговая атака, корабельный совет, синектика и использование морфологических карт [4].

Метод мозговой атаки (мозгового штурма) в аспекте нашего исследования представляет собой оперативный метод решения проблем, связанных с научно-методической деятельностью преподавателя вуза на основе стимулирования творческой активности, при котором участникам обсуждения предлагают высказывать, возможно, большее количество вариантов решения, в том числе самых фантастических. Затем из общего числа высказанных идей отбирают наиболее удачные, которые могут быть использованы в практике высшей школы. «Наиболее разумный подход к мозговой атаке состоит в том, чтобы рассматривать ее как чрезвычайно быстрый способ генерирования необходимого разнообразия идей, которое может послужить основой для серьезного поиска решения» [4; с. 479].

Мозговой штурм имеет ряд разновидностей, например, «обратная мозговая атака», которая состоит из трех этапов: выявление всех возможных недостатков совершенствуемого объекта; формулировка задач; обсуждение (собственно мозговой штурм). Таким образом, отражая более полно недостатки процесса развития научно-методической культуры преподавателя вуза, удастся находить большее число идей по его совершенствованию и тем самым способствовать развитию творческого мышления преподавателей.

Следующим методом психологической активизации мышления является «корабельный совет», целью которого является максимальное использование опыта, знания и фантазии преподавателей высшей школы. Правила применения данного метода несколько отличаются от правил, характерных для «мозгового штурма»: 1) высказываться по рассматриваемой проблеме должны все преподаватели; 2) порядок и очередность выступлений устанавливает капитан – от юнги к капитану, от младшего к старшему (с учетом стажа педагогической деятельности); 3) вопросы задает только капитан, а участники могут критиковать и защищать идеи только по команде капитана; 4) все участники критикуют, а затем и защищают идеи отобранные капитаном, в том числе и свои собственные; 5) итоги работы подводит капитан. Данный метод оказывается достаточно эффективным при активизации и развитии творческого мышления преподавателей в условиях дефицита времени и информации.

Синектика представляет собой метод стимулирования творческой активности, в котором создаются особые условия, стимулирующие выдвижение неожиданных и нестереотипных аналогий и ассоциаций к поставленной задаче [10]. С целью активизации и развития творческого мышления синектика может быть использована только на промежуточных этапах развития научно-методической культуры преподавателей, для исследования проблемы, реальность которой уже была предварительно доказана, и для получения решения, которое будет внедряться в практику высшей школы. Синектика дает хорошие результаты при наличии сильного руководителя синектической группы (например, преподавателя с большим стажем педагогической деятельности), а также

при неоговоренной заранее многократной смене руководителя в зависимости от рассматриваемой проблемы [10].

Морфологические карты, по предположению Дж. Джонса, предназначены для стимулирования дивергентного мышления и обеспечения того, что ни одно новое возможное решение проектной проблемы не будет упущено. Преимущество морфологических карт для развития творческого мышления преподавателей высшей школы состоит в том, что для их заполнения требуется очень мало времени. Основная трудность заключается в определении набора функций, которые были бы: а) существенными для любого решения; б) независимыми друг от друга; в) охватывающими все аспекты проблемы; г) достаточно немногочисленными и допускающие быстрое изучение [4; с. 488].

Группа методов развития научно-методических умений.

Современная практика образования требует от преподавателей вузов оперативного и рационального использования в образовательном процессе новых достижений науки и техники, новых методик, приемов, форм обучения и воспитания. В этих условиях значительно возрастает роль научно-методических умений, которые дают возможность преподавателю с научно обоснованной точки зрения определять и реализовывать содержательные, организационно-педагогические и процессуально-действенные средства обучения и воспитания студентов и являются важнейшим показателем педагогического мастерства преподавателя.

Учитывая сложившуюся в практике высшего профессионального образования ситуацию, к методам развития научно-методических умений преподавателей высшей школы нами отнесены: игровое проектирование, метод взаимного компромиссного согласования, метод вопросов и ответов и групповое консультирование.

Целью игрового проектирования является создание или совершенствование объектов, в нашем исследовании объектов научно-методической деятельности (методических указаний, учебных пособий, практических и лабораторных занятий и т.п.). При игровом проектировании участники занятия организуются в небольшие группы для работы над проектом, результаты сравниваются в условиях презента-

ции каждого проекта на межгрупповом пленуме, а затем обсуждают инновационные идеи и подходы. Игровое проектирование не только способствует развитию научно-методических умений преподавателей, но и демонстрирует совершенно иной взгляд на изучаемый объект (или процесс) с непривычной для участника обучения точки зрения, позволяющей увидеть значительно больше, что и является познавательным эффектом [5]. Формы проведения игрового проектирования могут быть различными (презентация, путешествия, «погружение», флип-чарт, мозговая атака, тренинги и т.д.), но в их основе должны лежать три момента, способствующих развитию научно-методических умений: четкий механизм определения функционально-ролевых интересов участников; алгоритм разработки проекта, предложенный учащимся; механизм экспертной оценки или игрового испытания проекта.

Следующим продуктивным методом в процессе развития научно-методических умений преподавателей является метод взаимного компромиссного согласования, который по форме может быть реализован в виде совещания, беседы, специально организованных переговоров, работы с мнениями, изложенными письменно и т.д. Его суть состоит в том, что два или более участников в ходе совместной работы приходят к единому мнению, достигают консенсуса. Главная установка при согласовании направлена на достижение компромисса, решение делового вопроса усилиями всех сторон.

Метод вопросов и ответов реализуется в виде семинара, вечеров вопросов и ответов, педагогических дебатов. В любых формах проведения данный метод представляет собой сбор и анализ педагогической информации по проблемам, связанным с профессиональной, в том числе с научно-методической деятельностью преподавателя. Как правило, инициаторами его проведения являются либо администрация, либо педагоги-наставники, педагоги-тьюторы, педагоги-коучи. При этом участникам предлагается заранее составить список вопросов, на которые они хотели бы получить ответы. Значимость этого мероприятия зависит от того, насколько актуальными и существенными будут заданные вопросы и насколько правдивыми и откровенными будут полученные ответы. Ответы на вопросы зачастую носят дискуссион-

ный характер и нередко переходят в заинтересованное обсуждение. В этом случае, такие вечера должны проходить как непринужденное, равноправное общение преподавателей с различным стажем педагогической деятельности.

Метод группового консультирования организуется преподавателями, выполняющими функции наставника, тьютора или коуча для преподавателей, занимающихся решением одной профессионально значимой проблемы. Групповая консультация имеет определенную специализированную направленность. Она включает, как правило, общее сообщение по теме консультации и ответы на поступившие вопросы педагогов. Сущность группового консультирования заключается в следующем: установление контакта и развитие позитивных взаимоотношений с преподавателями; психолого-педагогическая диагностика профессионально значимой проблемы; создание плана деятельности преподавателей, направленного на развитие их научно-методических умений; осуществление этого плана; контроль и корректировка процесса развития научно-методических умений преподавателей; системный анализ ситуации. Основной задачей здесь является изменение неадекватных педагогических позиций, расширение мотивов осознанности научно-методической деятельности, оптимизация форм воздействия на обучающихся с целью развития их научно-методических умений.

Группа методов стимулирования деятельности и поведения.

Данная группа методов направлена на активизацию научно-методической деятельности преподавателей высшей школы на основе психологических способов воздействия. Сущность действия этой группы методов состоит в побуждении к социально одобряемому поведению. Побудителем выступают поощрение администрации вуза, рейтинг преподавателя среди коллег и др. Психологической основой являются переживание, самооценка, осмысление собственной деятельности. Человеку в группе свойственно ориентироваться на признание, одобрение и поддержку своего поведения. На этом основана коррекция поведения и деятельности преподавателей.

Среди наиболее эффективных методов рассматриваемой группы нами избраны: метод об-

ратной связи, метод рейтинга и метод обобщения передового педагогического опыта.

Метод обратной связи. Неотъемлемым элементом любой системы управления является связь. Связь можно определить как важный для целей управления, взаимодействия канал обмена между субъектами веществом, энергией, информацией [3]. Прямая связь – это воздействие субъекта управления на объект в виде управленческих команд, решений, рекомендаций и т.д. Обратная связь – это информация, исходящая от объекта управления к субъекту управления. Существование обратной связи означает, что результат функционирования объекта управления определенным образом влияет на поступающие на него воздействия. Существуют два основных вида обратной связи: 1) усиливающая обратная связь, – когда изменения в системе в целом приводят к усилению первоначального изменения, другими словами, изменение проходит через систему, производя еще большее изменение в том же самом направлении; 2) уравнивающая обратная связь, – когда изменения в системе в целом приводят к ослаблению первоначального изменения. В аспекте нашего исследования предпочтительным является первый вид связи, т.е. когда в процессе развития научно-методической культуры преподавателя происходят изменения в рассматриваемой системе, приводящие к усилению первоначального состояния. Кроме того, наблюдается активизация научно-методической деятельности преподавателей и их стремление к достижению новых профессиональных высот.

Метод рейтинга основан на применении общепринятого во всем мире инструмента комплексной оценки специалистов (в том числе и преподавателей высшей школы). Рейтинг (англ. – rating, означает «оценка») систематически устанавливается и публикуется вузами или Ассоциациями вузов. Построение рейтинга профессорско-преподавательского состава – это система действий субъектов оценки, направленная на достижение целей оценки, обладающая алгоритмичностью, воспроизводимостью, высокой экономичностью, обеспечивающая возможность подстройки (коррекции) и совершенствования, а также способствующая планомерному улучшению качества деятельности преподавателей. Существует пять основных

моделей оценивания педагогической деятельности: модель оценки внутрисистемных показателей (Р. Глазер); модель оценки показателей ресурсов (потенциала); модель оценки по результатам деятельности (Р. Тайлер); модель комплексного оценивания (Д. Стаффлбим); модель свободной оценки. Для оценки научно-методической деятельности преподавателей высшей школы наиболее целесообразной является модель оценки по результатам деятельности. Особенности такой оценки в том, что должны быть установлены точные критерии и показатели оценивания, обладающие всем набором признаков, характерных для технологических (научно-методических) разработок, применяемых в педагогической деятельности. Публичное признание заслуг (рейтинг) или «оценка» промахов (обратный рейтинг) является мощным социально-психологическим стимулом для преподавателей, который оказывает большое активизирующее влияние на их профессиональную (научно-методическую) деятельность и поведение.

Обобщение передового педагогического опыта позволяет преподавателям достигать хороших результатов в образовательном процессе при сравнительно невысоких затратах сил, средств и времени. В процессе изучения, обобщения, распространения и внедрения передового педагогического опыта можно выделить несколько этапов: 1) выявление опыта и его оценка; 2) изучение опыта; 3) анализ и обобщение опыта (группировка изученных факторов, разделение их на типичные и случайные, установление причинно-следственных связей, ранжирование, формулировку выводов); 4) распространение опыта (устная пропаганда, печатная пропаганда, практический показ и др.). К передовому педагогическому опыту относятся: алгоритмы учебных действий по предмету; технология проведения лекционных и практических занятий или элементы технологии; авторские программы (дисциплины, факультатива, воспитательной или научной работы); система методических приемов; эффективные средства обучения (пособия, карточки, тренажеры); реализация принципов обучения (креативности, комфортности, вариативности и др.); эффективная система оценки знаний и др. Обобщение педагогического опыта позволяет преподавателям оценивать собственный педагогический

арсенал, выбирать и осваивать новые методики и приемы педагогической и научно-методической работы, а, следовательно, это стимулирует изменение поведения и деятельности преподавателей высшей школы.

Группа методов контроля эффективности процесса развития научно-методической культуры преподавателя высшей школы.

Контроль является необходимым компонентом процесса развития научно-методической культуры преподавателя высшей школы и позволяет определить степень усвоения знаний, умений и навыков, в соответствии с требованиями программы обучения. Методы контроля направлены на получение данных об успешности обучения преподавателей и обеспечивают систематическую и оперативную информацию о ходе процесса развития их научно-методической культуры.

Данную группу методов мы разделяем на методы педагогического контроля, методы самоконтроля и методы коллективного контроля.

Для осуществления педагогического контроля освоения образовательных модулей программы развития научно-методической культуры преподавателя использовались игры-тесты и индивидуальный электронный тренажер.

Игры-тесты кроме осуществления педагогического контроля помогают узнать преподавателям о себе много того, чего они не знали и о чем даже не подозревали раньше. Тесты дают базу для самосовершенствования и исправления недостатков в научно-методической деятельности преподавателя. Работа с предложенными заданиями осуществляется на факультативах, отдельные упражнения могут использоваться как дополнительный материал при освоении образовательных модулей программы развития научно-методической культуры преподавателя.

Индивидуальный электронный тренажер позволяет преподавателям заниматься в свободном режиме (даже дома). Электронный тренажер представляет собой систему обучающих тестов-тренингов, формирующих у преподавателей знания, умения и навыки научно-методической деятельности и позволяющих обучающим педагогам оценивать освоение конкретным преподавателем образовательных модулей программы развития научно-методической культуры.

Для стимулирования преподавателей к самоконтролю используется метод портфолио, который появился в конце XX века в США, но до сих пор четкой дефиниции не имеет. Однако, многие ученые едины во мнении, что портфолио является одним из альтернативных способов оценки достижения обучаемых. Данный метод позволяет оценивать не просто результат – достижение, но и путь обучения. В этом случае обучаемый готов ответить на возникающие вопросы, обсудить и защитить свои результаты, пояснить дальнейшие планы и способы их достижения. Для отбора материалов в портфолио могут разрабатываться различные критерии или рекомендации. В работе с преподавателями высшей школы мы использовали вариативный подход, предложив каждому из обучающихся самостоятельно сделать выбор типа портфолио и обосновать его.

Для осуществления коллективного контроля и оценки широко используются методы творческих отчетов, открытых занятий (лекции или практикумы), защиты результатов экспериментальной работы и др., представляющие собой кооперативную деятельность, суть которой состоит в объединении усилий субъектов образования для достижения совместной цели при одновременном разделении между ними функций, ролей и обязанностей. По нашим наблюдениям, особую популярность в процессе развития научно-методической культуры приобрели методы взаимоконтроля и самооценки деятельности преподавателей. Данные методы позволяли в дискуссионной форме обсудить сильные и слабые стороны показанных мероприятий или представленных научно-методических работ. Мы использовали предложенный О.Ю. Афанасьевой порядок организации взаимоконтроля и самооценки преподавателей:

– совместная разработка критериев оценки, опорной карты для осуществления контроля с указанием основных моментов, подлежащих проверке;

– определение формы контроля – учебное занятие, собеседование и др.;

– составление плана контрольного мероприятия (день, тема, учебная группа и т.п.);

– консультирование проверяемых преподавателей, в том числе по подготовке к контрольному мероприятию;

– проведение контрольного мероприятия;
– обсуждение (анализ) контрольного мероприятия с помощью опорной карты и его оценка по разработанным показателям эффективности [4; с. 324].

Резюмируя все вышесказанное, отметим, что процессуальная составляющая технологии развития научно-методической культуры преподавателя высшей школы включает большой комплекс методов, охватывающих весь процесс развития рассматриваемой культуры: от систематизации имеющихся у преподавателей знаний о научно-методической культуре до контроля эффективности процесса развития исследуемой культуры. Представленные пертисипативные методы позволяют вовлекать преподавателей в процесс развития научно-методической культуры, помогают выявлять и успешно решать возникающие у них проблемы, раскрывают новые возможности и перспективы развития научно-методической культуры преподавателя высшей школы. Особо значимо для нашего исследования, что разработанная система партисипативных методов развития научно-методической культуры преподавателей высшей школы способствует развитию профессионального самосознания, творческого мышления и научно-методических умений преподавателей, обеспечивая стимулирование и контроль их деятельности, и рассчитана на прямое использование выявленных методов в практике высшей школы.

Литература

1. Афанасьева, О.Ю. Педагогическое управление коммуникативным образованием студентов вузов: методология, теория, практика: дисс... док. пед. наук по спец. 13.00.08 / О.Ю. Афанасьева. – Челябинск, 2008. – 430 с.
2. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. – М., 1979.
3. Виханский, О.С. Менеджмент: учебник / О.С. Виханский, А.И. Наумов. – 6-е изд. – М.: Экономика, 2006. – 637 с.
4. Джонс, Дж. Методы активизации мышления / Дж. Джонс // Психология мышления: хрестоматия по психологии / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер и др. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: АСТ: Астрель, 2008. – С. 478–489.
5. Панфилова, А.П. Игровое моделирование в деятельности педагога / А.П. Панфилова. – М.: Академа, 2006.
6. Подповетная, Ю.В. Проблема развития научно-методической культуры преподавателя вуза / Ю.В. Подповетная // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров: научно-теоретический журнал. – Челябинск: ЧИППКРО, 2010. – № 1(3). – С. 24–28.
7. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / С.А. Смирнов, И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов, Т.И. Бабаева и др.; под ред. С.А. Смирнова. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Изд. центр «Академия», 1999. – 544с.
8. Педагогика: учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – 3-е изд. – М.: Школа-Пресс, 2000. – 512 с.
9. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии: в 2 т. / С.Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1989. – Т.2. – 328 с.
10. Gordon, W. Synectics / W. Gordon. – N.Y., 1961.

УДК 378.091.398

ОБОБЩЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОПЫТА РАБОТЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРЕПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЕЙ ОБЩЕСТВЕННЫХ ДИСЦИПЛИН

Кузнецов В.М., Трошков С.Н.

Аннотация. В статье обобщение педагогического опыта работы рассматривается как жанр исследовательской деятельности учителей общественных дисциплин в системе их профессиональной переподготовки. Выделяются исторический, массовый и новаторский виды педагогического опыта. Характеризуются традиционный, передовой, инновационный и авангардный уровни педагогического опыта. Наряду с множеством признаков передового педагогического опыта наиболее важным критерием признается его эффективность. Представлена технология обобщения педагогического опыта, включающая 14 алгоритмических действий, объединенных в три последовательных этапа: выбор и осмысление, изучение и обобщение, описание. Приводятся методические рекомендации и требования по оформлению выпускной аттестационной работы слушателей курсов профессиональной переподготовки.

In the paper a generalization of teaching experience is considered as a genre study of teachers of social sciences in the system of vocational training. It is distinguished historic, mass and innovative types of pedagogical experience. The authors characterize traditionally advanced, innovative and vanguard levels of pedagogical experience. Along with many advanced features of the pedagogical experience the most important criteria is its effectiveness. Technology of generalization of pedagogical experience is presented, including 14 algorithmic actions, grouped into three stages: the selection and interpretation, study and generalization, description. The authors make methodical recommendations and requirements for formalization of graduation attestation work of students of professional retraining courses.

Ключевые слова: дополнительное профессиональное образование, профессиональная переподготовка, выпускная аттестационная работа, обобщение педагогического опыта.

Vocational professional education, professional training, graduation attestation work, generalization of teaching experience.

В настоящее время ключевую роль в модернизации российского образования играют квалифицированные, подготовленные на современном уровне педагогические кадры. Приоритетным направлением в этой области становится дополнительное профессиональное образование, позволяющее реализовать принцип «образование через всю жизнь». И.Д. Агафонова подчеркивает, что дополнительное профессиональное образование как уникальная андрагогическая система «позволяет любому специалисту повышать свою квалификацию в любой период на протяжении всей своей жизни в доступной форме и в подходящем режиме» [1; с. 105].

Следует отметить, что андрагогика как направление педагогической науки изучает методологические, теоретические, практические и психологические аспекты образования взрослых, а также самореализации личности на протяжении всей жизни взрослого человека. Образование взрослых обеспечивает удовлетворение образовательных потребностей лиц, занятых самостоятельной профессиональной деятельностью. В основе теории и практики образования взрослых лежит учет их особенностей, контекста жизненного пути, мотивационной сферы взрослого человека [5]. Следовательно, образовательный процесс необходимо строить на основании андрагогики и в соответствии с особенностями развития взрослых людей.

Дополнительное профессиональное образование на базе ГБОУ ДПО ЧИППКРО осуществляется в целях дальнейшего становления профессиональных качеств специалистов или подготовки их к новым видам профессиональной деятельности в связи с развитием науки, техники и технологий, введением федеральных государственных образовательных стандартов,

завершается итоговой аттестацией и выдачей слушателям соответствующих документов.

Кафедра общественных и художественно-эстетических дисциплин ЧИППКРО осуществляет дополнительное профессиональное образование учителей-предметников общеобразовательных учреждений Челябинской области в разнообразных формах: межкурсовая подготовка без отрыва от производства – модульные курсы; кратко- и среднесрочное повышение квалификации; профессиональная переподготовка. В современных условиях данная система дополнительного образования позволяет педагогическим работникам на протяжении своей жизнедеятельности продолжать образование, углублять специализацию, модифицировать опыт профессиональной деятельности.

В то же время одной из наиболее перспективных форм дополнительного профессионально-педагогического образования становятся курсы переподготовки учителей общественных дисциплин. В 2008–2012 гг. курсы профессиональной переподготовки по образовательным программам «Теория и методика краеведческого образования», «Теория и технология преподавания общественных дисциплин» успешно прошли 127 педагогов. Такая форма продолжающегося образования педагогов завершалась представлением и защитой выпускной аттестационной работы. Презентация и защита «дипломных» работ показали в целом достаточно высокий уровень подготовки взрослых обучающихся. Большинство выпускных аттестационных работ получили оценку «хорошо», 30 % учителей общественных дисциплин защитили свои работы на «отлично».

В институте и на кафедре выпускная аттестационная работа рассматривается в качестве результата исследовательской деятельности слушателя курсов профессиональной переподготовки [7].

Жанром исследовательской деятельности является обобщение педагогического опыта, сущность которого сводится к познанию, осмыслению, описанию и представлению определенной практической работы, учителей общественных дисциплин. При этом выпускная аттестационная работа может выполнять следующие функции обобщения педагогического опыта работы: метод исследования; источник, база эмпирической информации; критерий

оценки эффективности теории; средство стимулирования самой практики и её совершенствования.

Обобщение педагогического опыта работы – понятие ёмкое.

Педагогический опыт работы учителей общественных дисциплин мы понимаем:

– во-первых, как целостную систему взаимодействующих и взаимосвязанных интеллектуальных и операционных элементов, центрирующим элементом которой является индивидуальный стиль профессиональной деятельности, определяющий своеобразие композиции данной системы;

– во-вторых, как рефлексивную, фиксированную реконструкцию своей профессиональной деятельности и общения, подготавливаемую для заимствования и трансляции, а также для критического переосмысливания и развития.

Опираясь на научные статьи известных отечественных ученых: Е.М. Пахомовой [10], М.Н. Скаткина [15], Я.С. Турбовского [16] и др., мы выделяем следующие виды педагогического опыта работы учителей общественных дисциплин:

– исторический – результаты педагогической теории и практики, полученные в процессе развития методики преподавания истории, краеведения и обществознания;

– массовый – результаты педагогической теории и практики, которые широко применяются в практической деятельности большинства учителей истории, краеведения и обществознания;

– новаторский – содержащий элементы новизны, открытия, изобретения, авторства.

Педагогический опыт работы учителей общественных дисциплин может быть разным. В.С. Безрукова [4] выделяет четыре уровня педагогического опыта работы.

Первый уровень – традиционный педагогический опыт, осуществляемый в ключе традиционной педагогики и методики преподавания, но дающий устойчивый, положительный результат. По мнению И.П. Раченко, этот опыт основан на успешном применении уже известных принципов, методов и средств [13]. Учителя общественных дисциплин, работающие в этом режиме, выявляют и умело используют скрытые его резервы.

Второй уровень – передовой педагогический опыт, реализующий прогрессивные идеи и опирающийся на развивающуюся науку, вносящую в содержание практики новации. Поэтому в настоящее время передовой педагогический опыт называют новационным опытом.

Л.П. Ромадина дает следующее определение передового педагогического опыта: это такая практическая работа, содержащая в себе элементы творческого поиска, новизны, оригинальности, высокое мастерство учителя, которая дает наилучший педагогический результат [14]. Передовой опыт характеризуется тем, что учителя общественных дисциплин получают лучшие результаты за счет усовершенствования имеющихся средств и оптимальной организации образовательного процесса.

Передовой педагогический опыт служит источником выявления противоречивых моментов в развитии практики, её «точек роста». Передовой опыт – это фактор постоянной и действенной связи теории с практикой. Именно через него происходит наиболее эффективное и быстрое продвижение достижений науки в массовую практику. Передовой опыт, воплощая перспективные научные идеи, материализует их, делает зримыми, конкретными, привлекательными. Неслучайно, по словам В.И. Загвязинского, к очагам передового опыта устремляются гонцы со всей страны [6].

Ю.К. Бабанский отмечает, что передовой педагогический опыт характеризуется следующими признаками: более высокая, чем обычная, результативность обучения, воспитания и развития обучающихся; более экономичная организация обучения и воспитания учащихся; умение находить оптимальные варианты решения педагогических задач [3].

Проведенный нами анализ научных публикаций показал, что исследователями выделяются различные критерии передового педагогического опыта: новизна опыта; актуальность, общественная ценность опыта; соответствие современным достижениям педагогики и методики обучения; высокая результативность и эффективность деятельности учителя; эффективность опыта, устойчивость его результатов; стабильность и возможность творческого применения другими учителями; целостность опыта; оптимальность опыта в целостном педагогическом процессе; экономичность сил и

средств, затрачиваемых учителем для достижения определенного результата. Д.Ф. Ильясов подчеркивает, что наиболее важным критерием передового педагогического опыта следует признать его эффективность [8].

Третий уровень – инновационный педагогический опыт, вносящий в практику что-то принципиально новое и дающий значительно лучший результат.

Четвертый уровень – авангардный педагогический опыт, существенно отходящий от традиционного подхода в образовании и состоящий фактически в экспериментальной деятельности.

Для выпускной аттестационной работы слушателей курсов профессиональной переподготовки педагогический опыт учителей общественных дисциплин, в первую очередь, квалифицируется по уровню новатости, так как от этого зависит «точка отсчета» его анализа и оценки. При этом, подчеркивает В.С. Безрукова, новатикой может считаться как реализация собственных авторских находок, так и внедрение, использование идей, кем-то и где-то разработанных [4; с. 194].

Как видим, педагогический опыт всегда классифицируется на основе степени новаций, в нем присутствующих, но всегда измеряется положительным результатом.

Обобщение – логический процесс перехода от единичного к общему, от менее общего к более общему знанию, а также результат этого процесса. П.Т. Приходько видит в обобщении один из важных и эффективных приемов научного анализа, восхождение от конкретного к абстрактному и снова к конкретному на более высоком теоретическом уровне [12].

В педагогической энциклопедии обобщение педагогического опыта трактуется как специфический для педагогики метод изучения и анализа состояния практики, выявление элементов нового в деятельности педагогов, новых тенденций, рождающихся в их творческом поиске, эффективности и доступности рекомендаций науки [11].

Объект обобщения опыта работы понимается нами как педагогическое пространство, в рамках которого ведется обобщение опыта учителей общественных дисциплин. Это могут быть эмпирические данные об одном явлении или круге близких явлений. Объект обобщения

существует объективно. Над объектом учитель не производит никаких преобразующих действий. Он питается им как источником информации. Объект берется в статике, таким, какой он есть на данный момент. В качестве объекта обобщения опыта работы могут быть педагогические системы, процессы, деятельность, условия, структуры, существующие как физические реалии, как сочетающие в себе и практическое присутствие, и теоретическое обеспечение.

Предмет обобщения опыта работы – это часть объекта обобщения, которая подлежит особенно тщательному изучению. Нельзя за период курсовой профессиональной переподготовки в выпускной аттестационной работе обобщить весь практический опыт учителя общественных дисциплин. Следует взять часть опыта – определенную составляющую педагогической деятельности. Это и будет предметом обобщения, его центральным звеном. Предмет обобщения опыта работы рассматривается в динамике или таким, каким он способен под влиянием действий учителя общественных дисциплин меняться за определенный промежуток времени, отведенный для выполнения данной профессиональной деятельности.

Субъектом обобщения опыта работы является лицо или группа лиц, наиболее компетентных в изучении данного предмета обобщения. Субъект обобщения опыта работы, как правило, определяется педагогическим коллективом или руководителем образовательного учреждения. Обобщать опыт можно как свой личный педагогический, так и опыт коллег, т.е. чужой.

В результате научных консультаций и дискуссий на кафедре общественных и художественно-эстетических дисциплин ЧИППКРО была разработана и апробирована технология как логически целесообразный и последовательный порядок умственных и практических действий по обобщению педагогического опыта учителей истории, краеведения и обществознания общеобразовательных учреждений Челябинской области в рамках их профессиональной переподготовки [2].

I этап. Выбор и осмысление педагогического опыта работы

1. Раскрытие и формулирование противоречия в практике профессиональной деятельности, на разрешение которого были направлены творческие поиски педагога.

2. Постановка цели и задач обобщения педагогического опыта.

3. Определение объекта и выделение предмета обобщения педагогического опыта работы.

4. Уточнение уровня обобщения педагогического опыта.

5. Подготовка слушателя курсов профессиональной переподготовки как субъекта обобщения педагогического опыта.

6. Выбор и формулирование темы обобщения педагогического опыта.

7. Теоретическое осмысление педагогического опыта.

II этап. Изучение и обобщение педагогического опыта.

8. Выбор системы методов для обобщения конкретного педагогического опыта (методы получения и сбора значимой информации об опыте, методы обработки этой информации).

9. Сбор фактического материала учителем (наблюдение, самоанализ учебных занятий, беседа с обучающимися, изучение уровня обученности учащихся и др.).

10. Систематизация полученной информации учителем.

III этап. Описание педагогического опыта.

11. Выбор оптимальной формы описания педагогического опыта в выпускной аттестационной работе.

12. Оформление письменного текста основной части выпускной аттестационной работы в соответствии с требованиями жанра, которая включает: введение; теоретическое обоснование опыта; описание применяемого новшества; педагогические условия и особенности применяемого новшества; анализ результатов изученного опыта; заключение; список литературы; приложения.

13. Оформление письменного текста приложений выпускной аттестационной работы (справка об опыте работы или информационная карта инновационного опыта работы).

Справка об опыте работы учителя включает: констатирующую часть, в которой дается обоснование актуальности изучаемой проблемы, выделяются основные направления работы, анализируются причины высокой результативности и стабильности опыта; рекомендательную часть, которая содержит методические рекомендации по его использованию в других условиях.

Информационная карта инновационного педагогического опыта работы учителя включает: общие сведения; сущностные характеристики опыта; описание инновационного опыта; экспертное заключение; информационные характеристики опыта [9].

14. Защита выпускной аттестационной работы с представлением педагогического опыта работы учителя.

Опора на данную технологию позволяет слушателям курсов профессиональной переподготовки успешно представить и защитить свою выпускную аттестационную работу.

Таким образом, перечисленные этапы и операции с соблюдением соответствующих правил так или иначе должны выполняться при обобщении педагогического опыта учителей общественных дисциплин. Участвуя в этом процессе, слушатель курсов профессиональной переподготовки почувствует свой профессиональный рост: наглядно убедится в связях и зависимостях науки и практики, осмыслит свой педагогический опыт с научных позиций, осознает природу своей деятельности, научится ее более глубоко структурировать, внятно описывать и представлять образовательному сообществу.

Литература

1. Агафонова, И.Д. Реализация андрагогического подхода в организации дополнительного профессионального образования / И.Д. Агафонова // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров: науч.-теор. журнал. – Челябинск: Пронто, 2009. – № 1. – С. 104–108.
2. Алпатиков, Д.А. Технология обобщения и распространения инновационного педагогического опыта / Д.А. Алпатиков, С.Н. Трошков // Тенденции дополнительного профессионального образования в контексте современной образовательной политики: материалы II межрегион. науч.-практ. конф.: в 3 ч. – Москва – Челябинск: Образование, 2010. – Ч. 3. – С. 58–61.
3. Бабанский, Ю.К. Избранные педагогические труды / сост. М.Ю. Бабанский. – М.: Наука, 1989. – 558 с.
4. Безрукова, В.С. Настольная книга педагога-исследователя / В.С. Безрукова. – Екатеринбург: Дом учителя, 2000. – 236 с.
5. Гавриленко, Е.Р. Андрагогические условия образования взрослых / Е.Р. Гавриленко

// Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров: науч.-теор. журнал. – Челябинск: Пронто, 2010. – № 2 (4). – С. 29–33.

6. Загвязинский, В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования / В.И. Загвязинский, Р. Атаханов. – М.: Академия, 2001. – 208 с.

7. Ильясов, Д.Ф. Выпускная аттестационная работа: метод. рекомендации для слуш. курсов проф. переподготовки / Д.Ф.Ильясов. – Челябинск: «Образование», 2010. – 128 с.

8. Ильясов, Д.Ф. Психолого-педагогическое обеспечение профессиональной деятельности учителя: учеб. пособие для слуш. курсов проф. переподготовки и повышения квалиф. раб. образования / Д.Ф. Ильясов, О.А. Семиздралова, Л.Г. Махмутова, Л.А. Нижегородова. – М.: ВЛАДОС, 2008. – 344 с.

9. Методические рекомендации по подготовке и заполнению информационных карт инновационного педагогического опыта / авт.-сост. А.В. Коптелов, Н.Ф. Белокур, А.К. Дьячков. – Челябинск: ЧИППКРО, 2007. – 43 с.

10. Пахомова, Е.М. Проблемы выявления, изучения, обобщения и распространения педагогического опыта в работе учреждений методической службы / Е.М. Пахомова // Методист. – 2005. – № 2. – С. 17–28.

11. Педагогическая энциклопедия: актуальные понятия современной педагогики / под ред. Н.Н. Тулькибаевой, Л.В. Трубайчук. – М.: Восток, 2003. – 274 с.

12. Приходько, П.Т. Азбука исследовательского труда / П.Т.Приходько. – Новосибирск: Наука, 1979. – 93 с.

13. Раченко, И.П. Психология педагогического творчества: учеб. пособие / И.П. Раченко. – Пятигорск: ПГЛУ, 1999. – 92 с.

14. Ромадина, Л.П. Справочник завуча: организационно-методические и психолого-педагогические материалы / Л.П. Ромадина. – М.: Педагогический поиск, 2001. – 160 с.

15. Скаткин, М.Н. Основные направления исследования проблемы изучения, обобщения и использования передового педагогического опыта / М.Н. Скаткин // Советская педагогика. – 1979. – № 2. – С. 13–20.

16. Турбовский, Я.С. Изучение и обобщение педагогического опыта на основе диагностики / Я.С. Турбовский // Советская педагогика. – 1984. – № 11. – С. 59–62.

Гипотезы, дискуссии, размышления

УДК 378.091.398

НАУЧНЫЕ ОСНОВАНИЯ ИННОВАЦИОННО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Прохорова М.П.

Аннотация. В статье раскрыта специфика профессионально-педагогического образования и особенности подготовки педагогов профессионального обучения в современных условиях. Проанализированы проблемы, препятствующие инновационному развитию профессионально-педагогического образования. Обоснована актуальность и роль инновационно-ориентированного повышения квалификации педагогов профессионального обучения с позиций развития профессионального образования и формирования инновационной экономики. Дано определение и представлены сущностные характеристики инновационно-ориентированного повышения квалификации профессионально-педагогических кадров, систематизированы особенности инновационной деятельности педагога профессионального обучения. Приведены интегративные критерии готовности педагогов профессионального обучения к инновационной деятельности в образовании и на производстве. Раскрыты методологические подходы инновационно-ориентированного повышения квалификации педагогов профессионального обучения: системный, синергетический, аксиологический, компетентностный, личностно-деятельностный, интегративно-модульный. Обозначены принципы инновационно-ориентированного повышения квалификации с учетом тенденций развития профессионального образования: системности, научности, политехничности и интегративности, профессиональной мобильности, практикоориентированности, инновационности, прогностичности, гибкости, соответствия уровня профессионализма и педагогического мастерства, взаимосвязи инновации и традиции, опережающей

профессиональной подготовки, социально-экономической обусловленности содержания подготовки.

Specifics of professional pedagogical education and features of professional education teachers training in modern conditions is revealed in the article. The problems interfering innovative oriented development of professional pedagogical education are analyzed. The urgency and a role of innovative professional development of teachers in the process of vocational training according to development of professional education and formation of innovative economy are proved. The definition and basic characteristics of innovative professional development of professional and pedagogical staff are presented; features of innovative activity of the teacher of vocational training are systematized. Integrative criteria of teachers of vocational training' readiness to innovative activity in education are presented. Methodological approaches of innovative oriented professional development of teachers of vocational training – system, synergetic, axiological, competence, personal activity, integrative-modular are revealed. The author describes principles of innovative oriented professional development taking into account tendencies of development of professional education – systematic, scientific character, a polytechnic and an integration, professional mobility, practice oriented, an innovation, a prognostic, flexibility, conformity of professionalism and pedagogical skill, relation of innovation and tradition, advanced vocational training, social and economic conditionality of retraining content are designated.

Ключевые слова: педагог профессионального обучения, профессионально-педагогическое образование, повышение квалификации, иннова-

ционно-ориентированное повышение квалификации педагогов профессионального обучения, инновационная деятельность педагога профессионального обучения, методологический подход, компетентностный подход, принцип.

Professional training teacher, professional pedagogical education, professional development, innovation-oriented professional development of professional training teachers, innovation, vocational teacher training, a methodological approach, competence approach, principle.

Формирование в России экономики знаний, обеспечение инновационного развития и модернизации реального сектора экономики на основе подготовки нового поколения кадров требуют устранения диспропорции между спросом и предложением на рынке труда, выраженной, прежде всего, в острой нехватке инженерно-технических кадров и рабочих самых разных профессий, а также несоответствием качества профессиональной подготовки выпускников требованиям современного производства [3]. Решение этой проблемы напрямую связано с состоянием и потенциалом профессионально-педагогического образования, которое оказывает непосредственное влияние на развитие систем начального и среднего профессионального образования.

Профессионально-педагогическое образование представляет особый интегративный вид профессионального образования, цель которого - подготовка преподавателей технических и специальных дисциплин, мастеров производственного обучения для профессиональных учебных заведений.

Педагоги профессионального обучения осуществляют подготовку по профессиям и специальностям в образовательных учреждениях начального, среднего, дополнительного профессионального образования, учебно-курсовой сети предприятий и организаций, центрах по подготовке, переподготовке и повышению квалификации рабочих и специалистов, а также в службе занятости населения.

Система профессионально-педагогического образования имеет существенные особенности, отличающие его от педагогического и инженерно-технического образования, которые проявляются и в ориентации подготовки специалистов, и в реализации профессиональной на-

правленности образовательного процесса, и в особенностях профессиональной деятельности выпускников. Содержание профессиональной деятельности педагога профессионального обучения можно представить как совокупность психолого-педагогического, отраслевого и производственно-технологического (по рабочей профессии) компонентов, взаимосвязь которых определяет возможность выпускников к организации профессионального обучения в соответствии с требованиями современных производств.

Профессионально-педагогическое образование оказывает влияние на состояние и развитие социально-экономической, технико-технологической и культурной сфер общества дважды: вначале качеством подготовки самих педагогов профессионального обучения, затем уровнем знаний и навыков подготовленных ими выпускников профессиональных учебных заведений. В связи с этим проблемы подготовки педагогов профессионального обучения носят системообразующий характер для систем начального и среднего профессионального образования, а само профессионально-педагогическое образование становится важнейшим фактором регионального инновационного развития.

Использование потенциала профессионально-педагогического образования для инновационного развития региона предполагает решение ряда проблем, которые препятствуют, на наш взгляд, повышению качества подготовки рабочих и специалистов в системах начального и среднего профессионального образования. Прежде всего, это проблемы трудоустройства выпускников и повышения престижа преподавательского труда в целом. Среди преподавателей 27 % имеют ППО (22,5 – высшее ППО и 4,5 % среднее ППО). Среди старших мастеров и мастеров производственного обучения – 24,1 %: (с высшим ППО – 7,9 %, а средним ППО – 16,2 %). 13,4 % старших мастеров и мастеров производственного обучения имеют только общее среднее образование, а каждый шестой из них имеет рабочий разряд ниже того, который присваивается выпускникам НПО.

Ежегодная текучесть кадров в системе НПО – 15 тыс. специалистов в год. Кадровый потенциал образовательных учреждений начального и среднего профессионального обра-

зования пополняется специалистами с различным уровнем профессионального образования. В основном это лица, обладающие квалификацией «инженер», «инженер-технолог», «учитель технологии и предпринимательства», «техник-технолог» и др. [8; с. 2-3].

В свою очередь, недостатки подготовки и повышение квалификации педагогов и мастеров производственного обучения становятся значительным барьером кадрового обеспечения предприятий и организаций. Согласно исследованию, проведенному Нижегородским институтом развития образования, в качестве главных препятствий построения современных моделей начального и среднего профессионального образования выступают: разрыв ранее сложившихся связей учебных заведений с работодателями (41,2 %), недостаточный уровень профессиональных компетенций специалистов учреждений начального и среднего профессионального образования (26,5 %), устаревшие модели управления учебным процессом (11,8), рассогласованность требований к качеству и содержанию образования (11,8 %), отсутствие современной методической базы начального и среднего профессионального образования (8,8 %) [6; с. 2]. Это получает отражение в содержании профессионального образования, инновационная компонента которого недостаточна. Как отмечает Н.Ф. Ильина, «...только при реализации регионального компонента государственного образовательного стандарта появляется возможность освоения основ инновационной компетенции у части студентов при выборе соответствующего спецкурса» [2; с. 29-30].

Таким образом, накопились весомые предпосылки модернизации системы повышения квалификации педагогов профессионального обучения с учетом переориентации профессионально-педагогической подготовки с отраслевого принципа, когда она опиралась на универсальные отраслевые технологии, на региональный, делающий упор на специфику регионального производства и формирующий основу для инновационных изменений.

Потребности и запросы инновационного производства и трансформирующихся экономических отношений требует инновационно-ориентированного повышения квалификации педагогов профессионального обучения.

Инновационно-ориентированное повышение квалификации педагогов профессионального обучения предназначено для формирования готовности к инновационной профессионально-педагогической деятельности, развитие инновационной культуры профессионально-педагогических кадров и овладение комплексом компетенций, необходимых для инновационной деятельности в профессиональном образовании и соответствующей предметной области. Такое повышение квалификации предусматривает использование личного опыта участия в разработке, распространении и внедрении различных инноваций. Результатом инновационно-ориентированного повышения квалификации выступает способность и готовность педагога профессионального обучения к реализации инновационной профессионально-педагогической деятельности.

Инновационная профессионально-педагогическая деятельность может пониматься как комплексный интегративный вид профессионально-педагогической деятельности, состоящий в разработке и применении технико-технологических, профессионально-педагогических, организационно-управленческих, социально-экономических, производственно-технических новшеств в процессе профессиональной подготовки будущих рабочих и специалистов [3; с. 26].

Для выполнения своей функции в современных социально-экономических условиях инновационная профессионально-педагогическая деятельность реализуется:

— в профессиональном образовательном учреждении – в форме инновационно-ориентированного практического и производственного обучения, включения инновационного содержания в учебные курсы, использования современных педагогических, организационно-управленческих, производственных технологий;

— в условиях производственных и других организаций, по запросу которых осуществляется профессиональная подготовка – в форме участия в совместной научно-исследовательской, проектной, рационализаторской деятельности, деятельности по совершенствованию техники и технологии, организации производства. Это создает основу для формирования инновационного содержания профессиональной подготовки, профессионального развития педагога профессионального обучения, инно-

вационного развития систем начального и среднего профессионального образования и производства.

Профессиональная деятельность педагога профессионального обучения будет иметь инновационный характер, если она:

- нацелена на реализацию гуманистической направленности профессионального образования через усиление внимания к формированию и развитию личностно-профессиональных качеств обучающегося;

- основана на интеграции образовательной, научной, производственной деятельности, опосредующей активное освоение и создание новшеств в профессиональном образовании и области профессиональной специализации;

- носит технологичный характер, строится с использованием современных образовательных, воспитательных, производственных, информационных технологий, форм, средств обучения;

- устанавливает оптимальное соотношение общеобразовательной, специальной (профессиональной) и психолого-педагогической, теоретической и практической, аудиторной и самостоятельной подготовки;

- обеспечивает содержательную и процессуальную интеграцию компонентов профессиональной подготовки для достижения высокого качества профессионального образования;

- усиливает, с одной стороны, фундаментализацию профессионального образования путем выделения приоритетных методологически значимых, инвариантных знаний, с другой — обеспечивает высокий уровень профессиональной мобильности (как способности ориентироваться в смежных областях деятельности и эффективно выполнять профессиональные функции в этих областях без значительных затрат времени и сил на их освоение), компетентности, конкурентоспособности специалиста;

- использует возможности создания индивидуальных образовательных программ и траекторий, различных курсов по овладению дополнительными профессиональными компетенциями.

В качестве интегративных критериев готовности педагога профессионального обучения к инновационной профессионально-педагогической деятельности выступают:

- способность управлять научно-исследовательской и научно-производственной деятельностью обучающихся в условиях социально-профессиональной инфраструктуры образовательного учреждения и производства;

- умение разрабатывать опережающее содержание профессионального образования на основе исследования инновационных процессов на производстве, в экономике и социуме;

- умение разрабатывать педагогическое, методическое, производственно-техническое, инструкционно-технологическое сопровождение инновационных процессов в профессиональном образовании [1; с. 94].

Инновационно-ориентированное повышение квалификации педагогов профессионального обучения предполагает выбор и использование адекватных методологических оснований, которые в современных условиях должны учитывать:

- увеличение общественной и личной ценности современного качественного образования, ориентацию человека на непрерывное образование, овладение информационными технологиями, создание условий для проявления индивидуальных способностей личности;

- увеличение научно-исследовательской и практической составляющей в структуре повышения квалификации;

- ориентацию на требования работодателей и развитие интегративных форм взаимодействия образовательных, производственных и коммерческих организаций;

- диверсификацию образовательных программ, развитие возможностей для непрерывного профессионального образования и т.д.

Понимая под подходом основное положение теории, определяющее цели, направление, опору моделирования исследуемого процесса, в качестве методологических подходов к инновационно-ориентированному повышению квалификации педагогов профессионального обучения необходимо назвать системный, синергетический, аксиологический, компетентностный, личностно-деятельностный и интегративно-модульный подходы.

Системный подход позволяет исследовать и реализовывать инновационно-ориентированное повышение квалификации педагогов профессионального обучения как целостный про-

цесс во взаимосвязи требований к профессионально-педагогической, производственной, организационно-управленческой, научно-исследовательской, экспериментальной, экспертно-консультационной, внедренческой, коммерческой деятельности педагога профессионального обучения.

Доминирующим компонентом и интегрирующим фактором инновационно-ориентированного повышения квалификации педагогов профессионального обучения признаются цели. В свою очередь, цели, содержание, способы инновационной деятельности находятся в тесной взаимосвязи и детерминируются развитием инновационных процессов на производстве, в экономике, управлении, профессиональном образовании, социальной сфере общества, а результаты инновационной деятельности оказывают непосредственное обратное воздействие на дальнейшее развитие общества.

Синергетический подход применяется для проектирования инновационно-ориентированного повышения квалификации педагогов профессионального обучения в условиях разнообразных сетевых структур и образований как внутри образовательного учреждения, так и во внешней среде. Основное внимание должно уделяться повышению педагогической, организационной, социально-психологической эффективности от гибкой организации процесса повышения квалификации. Синергетический подход определяет направления и многовариантность путей инновационно-ориентированного повышения квалификации, обосновывает многообразие аспектов и форм взаимодействия субъектов образовательного процесса, указывает на источники формирования готовности педагогов профессионального обучения к инновационной деятельности.

Аксиологический подход позволяет подойти к изучению инновационно-ориентированного повышения квалификации педагогов с точки зрения удовлетворения их потребностей в самореализации и самосовершенствовании в образовательной и профессиональной деятель-

ности. Аксиологический подход создает возможность для эмоционально-ценностного проживания и становления у педагогов профессионального обучения ценностной ориентации на инновационную деятельность, направленности на осуществление профессиональной деятельности в условиях тесного взаимодействия образовательного учреждения и производства.

Компетентностный подход связан с формированием совокупности профессиональных компетенций, отражающих теоретическую и практическую подготовленность педагога профессионального обучения к инновационной профессиональной деятельности, включающую в себя личностные и профессиональные способности человека, определяющие успешность выполнения им своей профессиональной миссии.

Инновационно-ориентированное повышение квалификации педагога профессионального обучения выражается в овладении им рядом профессиональных компетенций, которые отражают степень готовности к реализации инновационной профессиональной деятельности.

Реализация компетентностного подхода к инновационно-ориентированному повышению квалификации предполагает разработку компетентностной модели. Компетентностная модель отражает совокупность компетентностей, которые должны быть сформированы в процессе повышения квалификации. Компетентностная модель готовности педагога профессионального обучения к инновационной деятельности может быть представлена следующим набором компетенций (табл. 1).

В соответствии с компетентностным подходом инновационно-ориентированное повышение квалификации представляется в форме взаимосвязанных программ формирования перечисленных компетенций. При этом возможно формирование различных траекторий подготовки к инновационной профессионально-педагогической деятельности в зависимости от отрасли, требований работодателей, специфики образовательных программ и учебных планов.

Таблица 1

Компетентностная модель готовности педагога
профессионального обучения к инновационной деятельности

Компетенции, характеризующие готовность к инновационной профессионально-педагогической деятельности
1. Способность научно анализировать социально-значимые проблемы и процессы, готовность участвовать в исследовании проблем, возникающих в процессе подготовки рабочих (специалистов)
2. Владение технологией научного исследования
3. Способность и готовность самостоятельно осваивать новые методы исследования, изменять научный и научно-педагогический профиль своей профессионально-педагогической деятельности
4. Готовность к поиску, созданию, распространению новшеств в образовательном процессе для решения профессионально-педагогических задач
5. Способность и готовность использовать на практике навыки и умения организации научно-исследовательских, научно-отраслевых работ, использования инновационного потенциала коллектива
6. Способность и готовность анализировать современные отраслевые (производственные) технологии для обеспечения опережающего характера подготовки рабочих (специалистов)
7. Способность и готовность разрабатывать и применять новые методики повышения производительности труда и качества продукции, экономии ресурсов и безопасности
8. Способность и готовность к организации инновационной проектной деятельности в научно-технической и образовательной сферах
9. Способность и готовность к разработке продуктовых и процессных инноваций
10. Способность и готовность к трансферу и коммерциализации педагогических, организационных и технических и технологических инноваций

Основным принципом разработки компетентностной модели готовности педагога профессионального обучения к инновационной деятельности должна стать ориентация на проектирование реального процесса инновационной профессионально-педагогической деятельности – от замысла до исследования, от инженерного и педагогического проектирования до разработки инновационного продукта (технологии) и реализации инновационного образовательного процесса. Реализация инновационно-ориентированного повышения квалификации предполагает специальную организацию работы учащихся в комплексных полидисциплинарных, практико-ориентированных коллективах, их органичное включение в активную творческую деятельность, в том числе и на производстве, включение в учебный процесс элементов научно-исследовательской работы. Это формирует научно-образовательно-производственный характер процесса повышения квалификации.

Интерес к проблематике социокультурного и педагогического проектирования в настоящее время чрезвычайно высок, велика востребованность исследований и разработок подобного рода [4; с. 31].

Компетентностный подход к инновационно-ориентированному повышению квалификации педагогов профессионального обучения выступает в настоящее время перспективным подходом, реализация которого провозглашена одним из приоритетов реформирования системы профессионального образования. Среди достоинств компетентностного подхода можно выделить:

- описание готовности к инновационной профессионально-педагогической деятельности в виде четкой совокупности целевых диагностируемых компетенций;

- возможность построения гибких вариативных моделей инновационно-ориентированного повышения квалификации в форме индивидуальных образовательных траекторий;

— возможность уточнения и обновления состава компетенций в соответствии с отраслевыми особенностями и запросами работодателей.

Личностно-деятельностный подход позволяет рассмотреть процесс инновационно-ориентированного повышения квалификации в контексте мотивов, ценностных ориентаций, целей, интересов и перспектив слушателей, учесть их прошлый опыт, а также личностные особенности в субъект-субъектном взаимодействии.

Инновационно-ориентированное повышение квалификации педагогов профессионального обучения должно строиться на основе самостоятельной проектной деятельности, направленной на решение актуальной проблемы в области профессионального образования, науки, производства, управления, экономики путем осуществления активного целеполагания, поиска возможностей решения проблемы, проектирования инновационного решения, реализации его на практике, обработки результатов инновационных разработок. Это позволяет сформировать целостный образ инновационной профессионально-педагогической деятельности в единстве инновационно-педагогического, инновационно-технического, инновационно-производственного компонентов; возможных проблем и ситуаций, которые необходимо решить инновационными методами и средствами; обеспечить развитие индивидуального стиля инновационной деятельности как совокупности наиболее приемлемых и эффективных для студента методов и средств её осуществления.

Интегративно-модульный подход направлен на создание благоприятных условий обучения и развития личности путем обеспечения гибкости содержания, приспособления дидактической системы к потребностям личности посредством индивидуализации образовательной программы и интеграции разнообразных факторов воздействия на личностное развитие.

Реализация данного подхода предполагает четкую структуризацию содержания обучения, обеспечивающую его вариативность, гибкость, адаптацию к индивидуальным возможностям учащегося, что позволяет обеспечивать высокую технологичность инновационно-ориентированного повышения квалификации. При проектировании процесса повышения квалификации это позволяет своевременно учитывать ак-

туальные требования работодателей при формировании инновационного содержания учебных курсов, диверсифицировать образовательные программы и реализовывать индивидуальные траектории профессиональной подготовки.

В условиях оптимизации сети образовательных учреждений, дальнейшего расширения их автономии с одновременным повышением ответственности за конечные результаты деятельности, сокращения финансирования и устаревания материально-технической базы учреждений профессионального образования особое значение приобретает развитие разнообразных интегрированных образовательных структур.

В частности, это получает выражение в тенденции укрупнения образовательных учреждений на базе вузов, сопровождающейся развитием сетевого взаимодействия с научными, производственными, социальными структурами и характеризующейся внутренней и внешней структуризацией их деятельности на основе принципов гибкости, экономической эффективности, рыночной целесообразности. Признаками интеграции выступают сформированность общей стратегии и высокая степень взаимозависимости участников, стабильный синергетический эффект от сотрудничества и кооперации, направленность на социально-экономическое развитие региона.

Педагогические вузы, реализующие программы повышения квалификации, в существующих условиях также столкнулись с необходимостью развития разнообразных форм сотрудничества в рамках складывающихся региональных интеграционных структур. Данные условия и создают широкие возможности для реализации интегративно-модульного подхода к инновационно-ориентированному повышению квалификации, поскольку в условиях длительного сотрудничества возможна интеграция инновационной образовательной и инновационной производственно-технологической деятельности, которая лежит в основе опережающей профессиональной подготовки рабочих для высокотехнологичных производств и специалистов для инновационных предприятий. Такая инновационная подготовка возможна только в условиях доступа к современному оборудованию, производственным и управленческим технологиям.

Инновационно-ориентированное повышение квалификации педагогов профессионального обучения должно опираться на ряд принципов, которые представляют систему исходных теоретических положений, руководящих идей и требований к проектированию объекта, вытекающих из установленных психолого-педагогической наукой закономерностей и реализуемых в целях, содержании, технологиях, деятельности преподавателей и студентов; выступают руководящими идеями поведения или деятельности [5; с. 465]. Среди принципов инновационно-ориентированного повышения квалификации необходимо выделить базовые, характеризующие основу разработки содержания и организации процесса подготовки в целом, и специфические, отражающие особенности инновационной деятельности педагогов профессионального обучения.

Инновационно-ориентированное повышение квалификации педагогов профессионального обучения опирается на базовые принципы системности, комплексности, политехнизма и интегративности, научности, профессиональной мобильности.

Принцип системности отражает взаимосвязь всех элементов процесса подготовки и обуславливает построение данного в виде логической системы, которая обеспечивает последовательность действий субъектов инновационного процесса и его результатов.

Принцип научности определяет, что осуществление процесса подготовки к инновационной деятельности происходит на основе глубокого и полного научного обоснования, которое отражает взаимосвязи основ наук с производством. Это приводит к формированию целостного образа инновационной профессионально-педагогической деятельности как многоаспектного явления и комплексному личностному и профессиональному развитию обучающихся за счет овладением методами научного исследования для решения актуальных вопросов развития образования, производства, экономики, управления, социальной сфер общества.

Принципы политехничности и интегративности – подразумевают построение процесса подготовки к инновационной деятельности на основе формирования у студентов целостного понимания производственных процессов, их взаимосвязи с инновационными процессами в

обществе. Предполагает интеграцию общетеоретической, профессионально-педагогической, специальной подготовки, а также профессионально-педагогической, научно-исследовательской, производственной деятельности студентов с целью повышения качества профессионально-педагогической подготовки.

Принцип профессиональной мобильности определяет направленность подготовки на формирование способности педагога профессионального обучения быстро ориентироваться в инновационных процессах в профессиональном образовании, на производстве, в экономике, управлении и социальной сфере, осваивать и распространять разнообразные новшества.

К специфическим принципам инновационно-ориентированного повышения квалификации педагога профессионального обучения необходимо отнести принципы практикоориентированности, инновационности, прогностичности, гибкости, соответствия уровня профессионализма и педагогического мастерства, взаимосвязи инновации и традиции, опережающей профессиональной подготовки, социально-экономической обусловленности содержания подготовки.

Принцип инновационности предполагает осуществление подготовки к инновационной деятельности на основе целей, задач, содержания, технологий, форм инновационного образования, которое направлено на формирование универсальной нравственно зрелой личности, компетентного специалиста с развитой профессиональной культурой, владеющего инновационным мировоззрением, способного к генерации инновационных решений профессиональных проблем.

Принцип взаимосвязи инновации и традиции опирается на положение о том, что традиция является источником любой инновации. Процесс подготовки к инновационной деятельности педагога профессионального обучения основывается на достижениях педагогической науки, которые уже стали традицией, и формирует готовность к инновационной деятельности через качественную базовую профессионально-педагогическую подготовку.

Принцип практикоориентированности подразумевает, что готовность к инновационной деятельности базируется на способности к реализации педагогом профессионального обуче-

ния полного инновационного цикла идеи-новшества от её разработки, научно-методологического обоснования, доведения до уровня практического применения, апробации на практике, корректировки до внедрения в образовательный и производственный процесс и поддержки функционирования до появления новой идеи и иметь форму проекта.

Принцип соответствия уровня профессионализма и педагогического мастерства предполагает, что формирование готовности к целостной инновационной профессионально-педагогической деятельности возможно только при одинаково высоком уровне готовности к профессионально-педагогической, отраслевой и производственно-технологической деятельности. Отраслевая и производственно-техническая подготовка обеспечивают исследование новшеств на уровне отрасли, разработку и внедрение их в условиях конкретного производства; профессионально-педагогическая – перенос результатов исследования инновационных процессов в профессиональное образование, что выражается в формировании опережающего содержания обучения и использовании инновационных технологий, средств, форм профессиональной подготовки. Другими словами, педагог профессионального обучения создает и осваивает новшества на производстве, в экономике и социальной сфере, теоретически и методически перерабатывает их для профессионального обучения, осуществляет инновационное преобразование образовательного процесса для осуществления качественной опережающей профессиональной подготовки.

Принцип прогностичности предполагает подготовку педагогов профессионального обучения к инновационной деятельности на основе опережающего содержания подготовки с учетом динамики развития инновационных процессов в профессиональном образовании, производстве, технике, технологии, экономике, управлении, социальной сфере. При этом в качестве прогностической цели подготовки к инновационной деятельности выступает формирование готовности использовать имеющиеся знания, умения, навыки для принятия решений и действия в нестандартных проблемных ситуациях.

Принцип гибкости предполагает возможность оперативного изменения содержательных

компонентов подготовки к инновационной деятельности без потери её качества в зависимости от внешних требований и условий. Гибкость процесса подготовки педагогов профессионального обучения к инновационной деятельности подразумевает его постоянную корректировку в зависимости от динамики инновационных процессов и модификации в соответствии с временными, ресурсными, кадровыми, информационными ограничениями. Данный принцип создает возможности для разработки индивидуальных образовательных траекторий на основе потребностей будущих педагогов профессионального обучения.

Принцип опережающей профессиональной подготовки определяет необходимость овладения педагогами профессионального обучения прогностически обоснованным содержанием подготовки к инновационной деятельности. Сочетание фундаментальной и вариативной профессионально-педагогической, инженерно-технической, производственно-технологической практики позволит студентам эффективно и своевременно осваивать инновации в профессиональном образовании, на производстве, в экономике, управлении, социальной сфере, повышать уровень квалификации и профессиональной компетентности.

Принцип социально-экономической обусловленности содержания подготовки характеризует формирование содержания процесса подготовки к инновационной деятельности на основе востребованности этого содержания в конкретных социально-экономических, производственных, педагогических условиях и на тесной взаимосвязи личностных и профессиональных потребностей обучающихся и общества. Это обеспечивает развитие личностного смысла инновационной деятельности педагога профессионального обучения и соответствие её инновационным процессам в обществе.

Таким образом, перечисленные подходы и принципы раскрывают научные основы инновационно-ориентированного повышения квалификации педагогов профессионального обучения, выступающего важнейшим механизмом кадрового обеспечения складывающейся инновационной экономики и развития высокотехнологичных производств в нашей стране.

Литература

1. Дворецкий, С.И. Инновационно-ориентированная подготовка инженерных, научных и научно-педагогических кадров: монография / С.И. Дворецкий, Е.И. Муратова, И.В. Фёдоров. – Тамбов: Изд-во Тамб. гос. техн. ун-та, 2009. – 308 с.

2. Ильина, Н.Ф. Региональная система непрерывного педагогического образования: поиск инновационной концепции / Н. Ф. Ильина // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2012. - № 1. – С. 25–32.

3. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года (Распоряжение Правительства Российской Федерации от 17 ноября 2008 г. N 1662-р) [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.economy.gov.ru/minrec/activity>.

4. Корнилова, Л.В. Проектирование обучения как инновационный метод / Л.В. Корнилова, Е.Р. Айчувакова // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. –

2011. - № 4. – С. 29-33.

5. Морозов, А.В. Креативная педагогика и психология: Учебное пособие / А.В. Морозов, Д.В. Чернилевский. – М.: Академический Проект, 2004. – 2-е изд. испр. и доп. – 560 с.

6. Перспективы развития начального и среднего образования [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.niro.nnov.ru/index.php?id=73.html>.

7. Учебное пособие по вопросам развития частно-государственного партнерства в сфере высшего профессионального образования – М., 2010. – 216 с. [Электронный ресурс]. – URL: http://partner-fin.ru/u/Uchebnoe_posobie_NPO-SPO.pdf.

8. Эрганова, Н.Е. Теория и практика подготовки педагога профессионального обучения в системе профессионального образования [Электронный ресурс] // Сообщение для обсуждения на заседании Бюро отделения профессионального образования РАО 28 января 2009 г. – URL: <http://www.raop.ru/index.php?id=73.html>.

УДК 371

СТРАТЕГИЯ СИСТЕМНЫХ ИННОВАЦИЙ В УПРАВЛЕНИИ РЕГИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМОЙ ОБРАЗОВАНИЯ

Гавриленко Е.Р.

Аннотация. С точки зрения дидактического аспекта, регионализация образования есть учёт региональных особенностей в содержании и организации учебного процесса. Автор рассматривает категорию «регионализм» применительно к образовательной системе, анализирует нормативно-правовые аспекты управления региональной системой образования, характеризует основные инновационные стратегии региональной образовательной системы. В статье рассмотрены основополагающие факторы, обеспечивающие развитие региональных образовательных систем, в том числе дополнительного профессионального образования, с учётом инновационного характера на основе их интеграции. Характеризуются основные инновационные стратегии образовательной системы. Актуализируется значимость инновационных процессов, направленных на определение места дополнительного профессионального образования в целостной образовательной системе. Отражены основные принципы, на основе которых развивается образование взрослых. Особое внимание уделено мониторингу региональных инновационных программ, стратегии инновационного поведения на уровне управления региональной образовательной системой в нормативно-правовом поле.

In terms of the didactic aspect, the regionalization of education consists in consideration of regional peculiarities in the content and organization of educational process. The author considers the category of «regionalism» in relation to the educational system, analyzes legal regulatory aspects of the regional education system and describes its basic innovative strategy.

The article deals with the fundamental factors providing development of regional education systems, including additional professional education, taking into account its nature of innovation on the basis of their integration. The basic innovative strategy of educational system is characterized. The value of innovative processes

aimed at identifying the place of additional professional training in the whole educational system is actualized. The basic principles, upon which the education of adult people is based, are revealed in the article.

Particular attention is paid to the monitoring of regional innovative programs, innovative behavior strategies at the management level in the legal field of the regional education system.

Ключевые слова: региональная нормативно-правовая база функционирования и развития образования; региональные инновационные программы развития образования; мониторинг региональных программ; стратегия системных инноваций в управлении образовательной системой региона; дополнительное образование в целостной региональной образовательной системе.

Regional legal rules of functioning and development of education, regional innovative programs of the development of education, the monitoring of regional programs, strategy of systemic innovation in the management of the regional educational system, additional education in an integrated regional education system.

В начале XXI века регионализация выступила основным фактором становления новой российской государственности и трансформации основных сфер жизнедеятельности общества – политической, социальной, экологической, правовой, образовательной. В связи с этим актуальными проблемами стали создание и апробация моделей управления образованием на региональном и муниципальном уровнях с учётом демографических и социально-экологических условий. «Это наделение регионов правом и обязанностью выбора собственной образовательной стратегии, создания собственной программы развития образования в соответствии с региональными социально-экономическими, географическими, культурно-демографическими и другими условиями» [3; с. 12].

Создание региональной нормативно-правовой базы функционирования и развития образования является основополагающим фактором, обеспечивающим гарантии граждан на образование, развитие образовательной системы. Эти изменения требуют реализации эффективных региональных инновационных программ развития образования, принципиального изменения образовательного законодательства.

Практика реализации региональных инновационных программ развития образования, создания законодательной базы системы образования свидетельствует о необходимости исследования проблем педагогического мониторинга региональных программ и определения самого объекта правового регулирования. Без опоры на результаты таких исследований невозможно гарантировать надёжность и эффективность существующих региональных образовательных систем. Из имеющихся современных публикаций по вопросам развития региональных образовательных систем и образовательного права необходимо отметить работы Е.В. Буслова, В.А. Грачёва, И.И. Калины, И.П. Смирнова, В.И. Шкатула.

Инновационные процессы, определяющие реформирование российского и регионального образования, не смогут обеспечить системных, устойчивых результатов без распространения практики нововведений на уровень управления образовательными системами в нормативно-правовом аспекте. Стратегия инновационного поведения на уровне управления региональной образовательной системой в нормативно-правовом поле может варьироваться от активно-приспособленной до активно-адаптирующей. В первом случае управленческая система ориентируется преимущественно на изменения внутри регионального образования, стремится приспособить его к изменениям внешней среды: социальной, культурной, правовой, экономической.

Во втором случае инновации на управленческом уровне направлены не только на изменение системы образования в соответствии с потребностями внешней среды, но и воздействуют на внешнюю для образования среду с целью использования её возможностей для реализации образовательных целей. Активно-адаптирующая инновационная стратегия, на наш взгляд, является более адекватной стреми-

тельному темпу перемен в обществе. Она определяет собой ведущий способ реализации государственной политики в образовании, когда органы управления образованием выступают в качестве заказчика по отношению к другим региональным системам. Тем самым реализуется возможность целенаправленно воздействовать на внешнюю для образования среду, создавая условия для изменения среды внутри системы образования.

Инновации в управлении образовательными системами делятся также на частичные и системные. Частичная стратегия управленческих нововведений предполагает реализацию отдельных инновационных проектов. Это путь создания так называемых «точек роста» в развитии образования.

Практика показала, что ориентация только на создание «точек роста» не обеспечивает реформирования всей системы, а снижение внимания к работе массовых адаптивных образовательных учреждений ведёт к ухудшению качества образования в регионе в целом. Высокий уровень учебных достижений учащихся нескольких «продвинутых» школ не компенсирует низкой образовательной подготовки большей части учащихся в массовых школах, о чём красноречиво говорят результаты государственной итоговой аттестации девятиклассников и единого государственного экзамена выпускников средней (полной) общеобразовательной школы. Поэтому стратегия системных инноваций, которая ориентирует нововведения на достижение общего результата в образовании региона, более адекватна для того этапа реформирования, в который вступила Россия в целом и каждый регион в частности.

Системная стратегия прогнозирует изменение требований к образованию в перспективе, использует метод программно-целевого планирования на среднесрочную и более отдалённую перспективу, определяет приоритетные звенья, позволяющие реорганизовать региональное образование в целом, обеспечивает согласование связей между различными нововведениями. Остановимся на основных характеристиках стратегии системных инноваций в управлении образовательной системой региона.

1. Системный подход базируется на идее целостности развития образовательной системы региона. Он предполагает, что, вводя нов-

шества на управленческом уровне, органы управления имеют образ того, что они хотели бы получить в перспективе, и, исходя из этого, определяют последовательность действий. Цель выстраивания приоритетов на основе образа прогнозируемости состояния образования – обеспечить такой переход к будущему состоянию, при котором, во-первых, не нарушается стабильное функционирование образовательного учреждения, во-вторых, выбор нововведений осуществляется на основе критерия результативности по отношению ко всей системе.

2. Системная стратегия управленческих инноваций ориентирована на результат. Желательный результат изменений представляет собой иерархическую структуру диагностируемых и контролируемых целей. Этот принцип управленческой стратегии в образовании представляется чрезвычайно важным в условиях российского образования. Десятилетиями складывалась в нашем образовании тенденция активно совершенствовать процессуальную сторону обучения, разрабатывать и внедрять новые формы и методы обучения, при этом недостаточное внимание уделялось постановке целей и диагностике главного результата работы образовательного учреждения и преподавателя – учебным и личностным достижениям обучающихся. Это приводило (и до сих пор приводит) к тому, что за успехами в организации процесса обучения теряется его результат. В условиях государственной политики введения независимого тестирования достижений выпускников общеобразовательных школ педагог и школа в целом оказываются неготовыми к ситуации ориентированности на реальный результат образовательного процесса.

3. Стратегия системных инноваций использует принцип опережающего управления: предвидение возможных осложняющих факторов позволяет реагировать на них до того, как их действие приведёт к негативным последствиям для системы образования. Для этого определяется система промежуточных целей. Особое место среди промежуточных целей занимает изменение организационной структуры и функциональных процедур внутри самой системы управления.

Активно-адаптирующая системная стратегия инноваций в управлении образованием ре-

гиона включает в себя программно-целевой подход к управлению. Он предполагает:

- установление социально обоснованных и реально достижимых к определённому сроку целей;

- разработку перечня необходимых действий по всем видам и направлениям деятельности образовательной системы и взаимодействию с ней внешних организаций и структур региона;

- определение необходимых средств – финансовых, кадровых, материально-технических, информационных и других.

- определение ответственных исполнителей на уровне управленческих, образовательных, финансовых и других структур, организаций, учреждений, работников.

Становление новой образовательной практики требует системных изменений в деятельности всех образовательных учреждений, к которым относится и система дополнительного образования. Программа модернизации рассматривает повышение квалификации в контексте дополнительного, многоступенчатого образования как новой образовательной парадигмы, ориентированной на образование взрослых.

Актуальными проблемами начала XXI века являются создание и апробация моделей управления дополнительным образованием на региональном и муниципальном уровне (субрегиональном, межмуниципальном, на основе учебных и образовательных округов) с учетом демографических и социально-экономических условий.

Актуализируется значимость инновационных процессов, направленных на определение места дополнительного образования в целостной региональной образовательной системе, преемственности уровней образования, создание открытой профессиональной среды, психолого-педагогическое сопровождение процесса дополнительного образования. Исходной при этом остаётся проблема непрерывного профессионального образования, связи уровней начального, среднего, высшего и дополнительного профессионального образования, поиск оптимального механизма этих связей.

Касаясь анализа проблем дополнительного профессионального образования с позиций развития тенденций в контексте соотношения тра-

диционного и инновационного, необходимо подчеркнуть одну из доминирующих – заметное развитие сферы услуг, их разнообразие и сложность. Представляя систему ДПО как одну из важнейших, необходимо отметить, что происходит фактическое установление в качестве общечеловеческих ценностей идеи глобализма стабильного мира, возможностей свободного выбора места проживания, места работы, гражданства, сферы занятости, места получения образования, повышения квалификации и т.д. Судя по расширению рынка образовательных услуг, в системе дополнительного профессионального образования в ближайшее время основные изменения в структуре ценностей будут сводиться к тому, что:

– у потребителей образовательных услуг укрепится желание экономии личного времени для творческого развития и реализации своих способностей и повышения квалификации;

– станут более активными попытки в продвижении по карьерной лестнице в результате повышения профессионализма, совершенствования личностной и деловой культуры, использования новых информационных возможностей;

– качественные образовательные услуги будут использоваться и для творческого и эмоционального удовлетворения, для создания более глубоких и сложных интеллектуальных и творческих продуктов;

– всё более нарастающая ситуация неопределенности поведения индивида в глобализирующемся мире приведет его к пониманию необходимости постоянно заниматься самообразованием, повышать свою квалификацию.

Регионализация дополнительного образования складывается из двух взаимодополняющих объективных процессов: укрепления единства и целостности России; повышения уровня самостоятельности и комплексности регионов.

Уточнение на региональном уровне перечня специализаций, профилей подготовки, магистерских программ и дополнительных профессиональных образовательных программ педагогического профиля, направленных на подготовку кадров и повышения квалификации для опережающего решения является актуальной задачей модернизации образования взрослых.

При разработке региональной образовательной политики важно учесть, что модерни-

зация системы образования невозможна без решения трех ключевых проблем:

– укрепления единого образовательного пространства на основе углубления его фундаментализации в соответствии с федеральным компонентом федерального государственного образовательного стандарта в сфере высшего образования;

– создания новой многоуровневой системы профессионального образования, интегрирующей начальное, среднее, высшее, послевузовское дополнительное образование;

– регионализации систем общего и профессионального образования на основе их интеграции.

Но при этом должны быть учтены, прежде всего, жизненно важные интересы и Федерации (геополитическая стабильность, общность, единство культурно-образовательного пространства и т.д.), и регионов (преодоление диспропорций в образовательных потенциалах и возможностях, создание предпосылок к разделению и кооперации образовательного труда, в том числе через активное межрегиональное взаимодействие, через формирование и реализацию региональных вариантов образовательной политики и выход на целостность и «самодостаточность» региональных систем).

В основу развития содержательного, программно-методического обеспечения повышения квалификации работников образования должны быть положены общие требования к основным образовательным программам послевузовского образования, а также ряд новых тенденций, направлений, которые необходимо учитывать в процессе повышения квалификации работников образования на региональном уровне: активное становление национальных систем дополнительного образования; дифференциация учреждений дополнительного образования взрослых по профилю, по продолжительности; стремление к повышению культурологической компетентности; перемещение образовательной функции на рабочее место; организация системы дополнительного образования взрослых собственной методологии и методов обучения, особого характера организации учебного процесса.

Для решения стоящих перед обществом задач образования взрослых необходимо предос-

тавить возможности, которые позволяют человеку развивать познавательную деятельность с учётом возрастных особенностей; производить в окружающей среде нужные изменения; принимать участие во всех видах деятельности и вступать в межкультурные и деловые коммуникации с другими людьми и т.д.

Принципы, на основе которых развивается образование взрослых: новые базовые знания и навыки для всех; увеличение инвестиций в человеческие ресурсы; инновационные методики преподавания и учения; новая система оценки полученного образования; развитие тьюторства; приближение образования к рабочему месту и дому.

Региональная система дополнительного образования нуждается в эффективном использовании кадровых, информационных, научных, организационных, финансовых, материальных ресурсов; в поиске новых ресурсов: межрегионального сотрудничества, сетевого взаимодействия и других.

Межрегиональное сотрудничество является весьма существенным фактором формирования профессионального сообщества, которое возникает тогда, когда складываются общие ценности, появляются механизмы влияния на государственную образовательную политику и ме-

ханизмы защиты корпоративных интересов, в данном случае интересов региональной образовательной системы.

Разработка и тем более реализация инновационной модели управления образованием региона требует создания мониторинговой системы отслеживания качества образовательной деятельности на уровне региона, муниципальных образований, образовательных учреждений, отдельных педагогов. Только на основе анализа выявленных тенденций в состоянии образования на уровне региона возможны обоснованные управленческие инновации.

Литература

1. Петровичев, В.М. Региональное образование: организация, управление развитием / В.М. Петровичев. – Тула, 1994.
2. Преобразование научно-инновационной сферы в регионе: понятийный аппарат/ Под ред. А.Е. Кочута. – СПб.: ИСЭП РАН, 1995.
3. Реформа образования в России и государственная политика в сфере образования // Вестник образования. – 1992. – № 10.
4. Шкатула, В.И. Образовательное законодательство: теоретические и практические проблемы. Общая часть / В.И. Шкатула. - М., 1996.

УДК 004.9+004.3

ПРОБЛЕМЫ И СРЕДСТВА ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ КАДРОВ В ОБЛАСТИ МЕНЕДЖМЕНТА

Жабреев В.С., Давыдова Н.Д., Буденный С.П.

Аннотация. В статье рассматривается необходимость внедрения инновационного менеджмента в образование, то есть внедрения бережливого обучения, организации и осуществления инновационных образовательных технологий, мониторинга разработки и внедрения инноваций и другого. При этом учителя и преподаватели должны выступать в качестве эффективных менеджеров. Для этого им необходимо освоить теорию и практику современного менеджмента. Частью современного менеджмента в высшей школе является внедрение системы менеджмента качества. В вузах России возникают проблемы выбора конкретной реализации системы менеджмента качества, ее элементов, связей между элементами, а так же проблемы при автоматизации функционирования данной системы. Учитывая особенности инновационного образования, в частности, применение современных средств мониторинга образовательного процесса и изменение принципов организации учебного процесса, в образовательных учреждениях используют тестирование обучающихся на разных стадиях обучения. Тестирование позволяет оценить личностные (информационные) характеристики человека, что может быть использовано в процессе обучения для повышения его эффективности, в профориентации и психодиагностике. Применение методологий «Бережливое обучение» и «Шесть сигм» позволяет максимизировать социально-экономическую эффективность деятельности образовательного учреждения.

The article is dedicated to necessity of introduction of innovative management in education, that is, the introduction of lean training, organization and implementation of innovative educational technologies, monitoring the development and implementation of innovations and other. At the same time teachers at all levels of education should act as effective managers. To do this they need to learn the theory and practice of modern management. Part of modern management at the higher school is

quality management system introduction. In higher education institutions of Russia there are problems of a choice of concrete realization of quality management system, its elements, communications between elements, and as problems at automation of functioning of this system. Taking into account features of innovative education, in particular, the use of modern means of monitoring educational process and change of the principles of the educational process, educational institutions use the testing of students at different stages of the learning. Testing allows estimating personal (information) characteristics of the human that can be used in the course of education for increasing its efficiency, in vocational guidance and psycho diagnostics. Application of methodologies «Lean Training» and «Six sigma» allows maximizing social-economic efficiency of educational institution activity.

Ключевые слова: инновационный менеджмент в образовании, особенности инновационного образования в высшей школе, функции инновационного менеджмента, самооценка специалистов, мотивация обучающихся, система менеджмента качества, информационные характеристики человека, информационная ригидность, информационное сопротивление, информационная долговременная память, способ оценки информационных характеристик человека, методология «Бережливое обучение», методология «Шесть сигм».

Innovative management in education, features of innovative education at the higher school, functions of innovative management, self-estimation of specialists, motivation of students, quality management system, information characteristics of the human, information rigidity, information resistance, information long-term memory, way of an estimation of information characteristics of the human, methodology «Lean Training», methodology «Six sigma».

«Должна ли страна быть бедной? Фактически в 1950 г. Япония имела отрицательный платежный баланс. В стране нет природных ресур-

сов – нефти, угля, железной руды, меди, марганца, даже леса. Более того, Япония имела широко известную репутацию производителя бросовой продукции и была вынуждена экспортировать товары в обмен на продукты питания и оборудование. Вырваться из этого порочного круга можно было, только повысив качество. С этого момента потребитель становится самым важным звеном производственной линии. Это был серьезный вызов высшему менеджменту Японии... Если Япония может служить примером, то возможно, что любая страна с достаточным населением и хорошим менеджментом, которая произведет оригинальную продукцию, востребованную рынком, не должна быть бедной. Наличие природных ресурсов не обязательно для процветания. Благополучие нации зависит от людей, менеджмента и правительства гораздо больше, чем от полезных ископаемых. Проблема в том, как построить правильный менеджмент. Было бы ошибкой экспортировать американский менеджмент в дружественную страну... Какая страна в мире наименее развита? Несмотря на сокровища в виде умений и знаний миллионов безработных, на недостаточно или неверно используемые, подвергающиеся злоупотреблению навыки и знания целой армии людей, работающих на всех уровнях производства во всех отраслях промышленности, Соединенные Штаты сегодня – самая недоразвитая страна в мире... [1; с. 32-34] Еще несколько замечаний в адрес высшего менеджмента Японии. Первым препятствием, которое предстояло преодолеть, работая с руководителями высшего звена Японии в 1950 г., было распространенное убеждение, что конкуренция с промышленностью Америки и Европы невозможна из-за репутации поставщика низкокачественных потребительских товаров, которую Япония заработала ранее. В 1950 г. я предсказал (Слушайте меня, и через 5 лет вы будете конкурировать с Западом. Продолжайте слушать до тех пор, пока Запад не будет просить защиты от вас), что в течение пяти лет японские товары наводнят мировые рынки и что уровень жизни в Японии со временем сравняется со стандартами наиболее процветающих стран мира... Основой для моего предсказания послужили: 1) наблюдения за

японской рабочей силой; 2) эрудированность японских менеджеров, их преданность работе, а также сильное желание учиться; 3) вера в то, что японский менеджмент осознает собственную ответственность и доведет начатое до конца; 4) распространение образования с помощью JUSE» [1; с. 413]. Отсутствие широкой системы повышения компетенции в области менеджмента сказывается и в профессиональной подготовке, в результатах труда преподавателей, руководителей и исполнителей. При этом необходимо создавать условия и применять инструменты и технологии реализации личностно-ориентированного подхода [2; с. 85-88]. Ниже представлен пример характерной самооценки специалистов в одной из организаций (Табл. 1).

Большинство слушателей проявляет «желание работать» (п. 17). Слушатели уделяют внимание тому, что «требуется ... от исполнителя обладание особыми способностями, уровнем интеллекта, навыками устной речи, ловкостью рук и т.п. для удовлетворительного выполнения работы...» (п. 16). По остальным показателям «человеческие ресурсы» по результатам самооценки реализуется на 50 %. При этом наблюдается слабая информированность о целях, низкая организованность, неполная стандартизация процессов, неразвитая система мотивации, слабо развитый обмен передовым опытом, существенные материальные потери. Как известно, наблюдается низкая мотивация обучающихся в образовательных учреждениях.

Более того, высшее руководство России, богатой природными ресурсами, говоря о несущественных улучшениях, в отличие от Деминга, называют плановые цифры 15-20 и более лет, которые потом не подтверждаются. Назрела необходимость в интересах процветания организаций и, как следствие, развитие экономики в стране, необходимо создавать систему образования в области менеджмента, полагая, что на производстве и в образовании преподаватели и учителя должны освоить теорию и практику современного менеджмента. Усвоив при этом, что менеджмент – это скоординированная деятельность по руководству и управлению организацией [3]. «Начальники», учителя и преподаватели должны стать эффективными менеджерами.

Таблица 1

Пример характерной самооценки специалистов

№	Показатели «человеческих ресурсов»	Да-1	Нет-0
1	Знает ли исполнитель, каких достижений от него ждут и что полезно с точки зрения операционных процессов?	0,9	Информация о целях 0,5
2	Измеряем ли мы то, что следует, используя показатели, соотносящиеся с поставленными целями, и получает ли исполнитель обратную связь от этих показателей? То есть, получает ли он информацию о качестве своей текущей работы настолько быстро и часто, насколько это возможно?	0,6	
3	Точны ли применяемые показатели и просты ли для понимания?	0,6	
4	Относятся ли применяемые показатели к тем, что зависят от человека?	0,6	
5	Говорят ли применяемые показатели исполнителю о том, что у него не получается так, как надо?	0,5	
6	Есть ли адекватные руководства или инструкции с примерами выполнения работы, позволяющие не держать все в памяти?	0,5	
7	Можно ли считать эти руководства и инструкции образцами простоты и ясности изложения?	0,5	
8	Насколько вы уверены в том, что у исполнителя есть вся нужная информация, представленная понятно и четко?	0,2	
9	Построена ли существующая система – способы выполнения работы так, что обеспечиваются оптимальные результаты (отсутствие потерь)?	0,2	Методы работы 0,5
10	Поддерживают ли оптимальные результаты применяемые методы, показатели, процедуры, информационные технологии и др.?	0,5	
11	Можно ли было работать лучше, чтобы обеспечить оптимальные результаты?	0,8	
12	Существуют ли внешние мотивирующие факторы (стимулы, сдельная заработная плата, премии и т.п.), отвлекающие от адекватных результатов и заставляющие стремиться к вознаграждению, а не к выполнению самой работы?	0,7	Природа мотивации 0,5
13	Организована ли работа так, что исполнители испытывают достаточную внутреннюю мотивацию (от действительно хорошей работы) для наилучших результатов? Отметим, что внутренняя мотивация опирается на знание результатов, т.е. на соответствие показателей целям.	0,4	
14	Может ли человек не выдерживать установленные стандарты, даже если от этого зависит его жизнь, а он сам имеет адекватную информацию и методы и обладает внутренней мотивацией?	0,6	Знания 0,55
15	Знает ли тот, кто хорошо работает, нечто, чего не ведают их коллеги?	0,5	
16	Требуется ли от исполнителя обладание особыми способностями, уровнем интеллекта, навыками устной речи, ловкостью рук и т.п. для удовлетворительного выполнения работы?	0,9	Личные качества 0,9
17	Есть ли технические или экономические возможности для реорганизации работы таким образом, чтобы добиться эффективного соответствия между требованиями к результатам и тем, что индивид хотел бы делать?	0,9	

В российской практике сотни публикаций в области менеджмента, в то же время реальные результаты абсолютно несопоставимы с опытом зарубежных организаций и с потребностью современного состояния экономики. Это касается и образовательных учреждений. Изменить положение внедрением просто менеджмента уже не достаточно. Значительно более существенные возможности у инновационного менеджмента. При этом следует учесть особенности инновационного образования:

- использование новых образовательных технологий, обучение с использованием ИКТ;
- использование новых подходов в организации образовательного процесса, в том числе в повышении производительности труда обучающихся и преподавателей с применением современных средств мониторинга образовательного процесса;
- использование в образовательном процессе современных, принципиально новых знаний;
- резкое изменение принципов организации учебного процесса в соответствии с достижениями в области менеджмента и технологий образования;
- широкое применение компьютерной техники, IDEF, DFD-методологий, CALS-технологий;
- принципиальное изменение отношений с потребителями образования.

К важным функциям инновационного менеджмента в образовании можно отнести:

- научное прогнозирование инноваций в образовании;
- планирование инновационных научно-исследовательских работ;
- организация и осуществление инновационных образовательных технологий;
- менеджмент инновационного потенциала преподавательского состава и сотрудников;
- мониторинг разработки и внедрения инноваций;
- внедрение бережливого обучения и т.д.

Такие подходы требуют высокой подготовки в области менеджмента. Без этого инновационное развитие не осуществится. Нельзя добиться инновационного качества образовательного процесса без качественного инновационного менеджмента.

К настоящему времени ведущие вузы России разрабатывают и внедряют систему менеджмента качества на основе стандартов ИСО серии 9000. При этом толкование понятий, принципов и инструментария стандарта различно. Возникает проблема выбора конкретной реализации системы менеджмента качества, ее элементов, связей между элементами. Неопределенность существует и при автоматизации функционирования системы менеджмента качества.

Блок-схема автоматизированного функционального моделирования представляет контекстную диаграмму (Рис. 1) [4; с. 29].

В зависимости от того, что будет на входе и на выходе процесса выполнения функции, зависит вид «механизма», управления и промежуточных процедур (Если, например, изготавливаются пельмени, представлено мясо, то нужна мясорубка. Если на входе процесса изготовления фарш, то мясорубка не нужна. Если пряности и добавки не будут соответствовать виду мяса, пельмени будут невкусными и т.д.). Важна также последовательность действий. Системный подход предполагает учет причинно-следственных связей. Если мыслить, пользуясь только логикой, то могут быть недоразумения.

Например, когда мы используем при анализе системы только логику. «Если температура вашего тела поднимется, то вы вспотеете. Но если вы вспотеете, то температура тела понизится. Если формально следовать вышеприведенной логической схеме, отсюда следует: если температура растет, то она снижается. Это какая-то логическая бессмыслица, но, тем не менее, именно с такого рода случаями мы сталкиваемся каждый день». Данный пример показывает, почему логическое суждение - это не то же самое, что причинно-следственная связь. Дело в том, что последняя разворачивается во времени. Логические утверждения часто имеют обратную силу, они могут быть перевернуты. Но вот с причиной и следствием ничего подобного проделать нельзя. Как уже отмечалось, в системах действуют петли причинно-следственных связей, так что «следствие» в одной части петли может позднее оказаться «причиной» изменений другого элемента цикла [4; с. 256].



Рис. 1. Контекстная диаграмма функционального моделирования

По стандарту ИСО в результате деятельности (работы), выполнения функции организация передает потребителю свою продукцию. «Какую же продукцию производят (выпускают) вузы? Они готовят и выпускают в жизнь бакалавров (специалистов), инженеров, магистров и кадры высшей квалификации (кандидатов и докторов наук) целого ряда специальностей. Вузы разрабатывают и издают учебно-методическую и научную литературу, создают научно-техническую продукцию и даже отдельные виды промышленной продукции. Вузы предоставляют консультационные, информационные и дополнительные образовательные услуги» [5]. По мнению автора цитируемой работы, «основная продукция вуза – квалифицированный специалист (На входе абитуриент, на выходе квалифицированный специалист.), которого готовит вуз из «сырья», поставляемого «поставщиками» – школами, лицеями и колледжами. В процессе обучения по конкретной специальности (по ходу технологического процесса) это «сырье», став студентом («полупродуктом»), постепенно приобретает знания, умения, навыки и, наконец, становится квалифицированным специалистом, то есть постепенно

превращается в «конечную продукцию» [1; с. 256]. Такое представление больше принесит негативных последствий, чем пользы. Например, в «механизме» предусматривается «лепка» из студента инженера. Существует другое мнение. «В связи со спецификой деятельности высшего учебного заведения, процесс отбора абитуриентов отождествляется с процессом закупок» [5; с. 50]. Непонятно у кого и за какие деньги покупается абитуриент. Модель системы менеджмента качества в сфере образовательной деятельности предполагает на выходе образовательного процесса «образовательную услугу» [6; с. 12]. Это не верно. (Может означать, что в парикмахерской результатом является осуществление стрижки, а не прическа). В другой работе «Обобщенная типовая модель системы качества образовательного учреждения предполагает на входе требования потребителя, на выходе – результаты деятельности. Потребитель – абитуриент» [6; с. 32]. На выходе предполагается результат деятельности, что соответствует стандарту ИСО. Хотя четкой формулировки результата на модели не представлено, а абитуриент может быть не принят в вуз и не будет потребителем.

Более развернутое и системное представление дано в зарубежной литературе.

«Потребитель. В зависимости от контекста под этим термином в справочном пособии могут подразумеваться все или отдельные представители перечисленных сторон: Учащийся (промежуточный потребитель, авт.); родители или предприятия-клиенты и др. [7; с. 15] ... вариантами определений продукции учебного или образовательного учреждения могут быть: повышение уровня квалификации, знаний или умений учащихся, привитие им определенных жизненных позиций или ценностей». На рисунке 2 представлена контекстная диаграмма с обобщением опыт моделирования в различных вузах России и за рубежом. Детализация характера потоков в связях с внешней средой определяется значимостью каждого фактора с точки зрения эффективности процесса, повышения качества образовательных услуг и зависит от объективных и субъективных факторов всех участников процесса. Например, студент является промежуточным потребителем, участником образовательного процесса - «сотрудником» преподавателей, осуществляющим про-

цесс изучения (обучения самого себя), и поставщиком средства мышления (мозг), физической и духовной энергии. Отсюда требуется многообразие средств взаимодействия со студентом, которые могут применяться для повышения качества «выхода» и обеспечения удовлетворенности конечного потребителя (предприятия-клиента). Необходимо «установить четкие взаимодействия процессов, в ходе выполнения которых рождается новое качество, не присущее ни одному из них в отдельности. Решить эту задачу поможет эффективная система менеджмента. При этом процессный подход, положенный в основу создания такой системы, обеспечит возможность целенаправленно улучшать отдельные процессы и деятельность вуза в целом на основе согласованных усилий всех участников процессов. Задача руководства вуза – не «управлять» преподавателями и сотрудниками, а создать среду, позволяющую сделать максимально производительными специфические навыки и знания каждого преподавателя и сотрудника. Механизм создания такой среды – система менеджмента качества вуза, охватывающая все виды и аспекты его деятельности» [8].

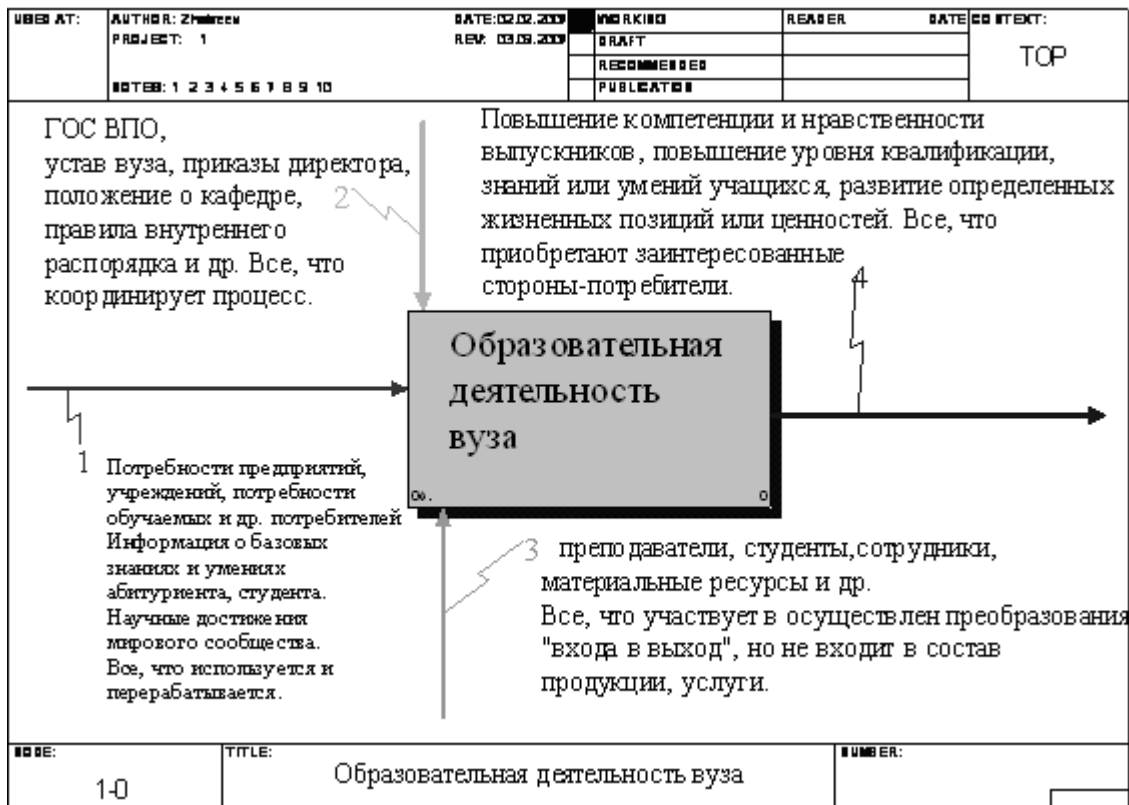


Рис. 2. Контекстная диаграмма образовательной деятельности вуза

Еще большие отклонения существуют при обсуждении более фундаментальных тем. На высоком уровне за основу берутся понятия: конкуренция, работодатель, востребованность, конкуренция, от СМК к МК бизнеса и др., вместо перехода от «дикого капитализма» к цивилизованной экономике, к партнерству, к удовлетворению и предвосхищению потребностей предприятий-клиентов и других внешних и внутренних потребителей, имеющих особенности «человеческого фактора». При компетентном подходе структуру человеческого фактора можно представить в виде структуры, показанной на рисунке 3.

Компетентность людей в области менеджмента – системное мышление, активное участие государственной власти всех уровней в мотивации и активной поддержке организаций при создании СМК в различных сферах на уровне цивилизованных стран будет способствовать более ускоренному развитию экономики России.

Еще большие различия в понимании существуют при обсуждении более фундаментальных тем, включая понимание и значимость «человеческого фактора» [8] для социально-экономического развития (Рис. 3).

В настоящее время в образовательном процессе широко используется тестирование для оценки приобретённых знаний. При этом в процессе тестирования можно оценить информационные характеристики обучающего при осознании вопроса и формировании ответа после прочтения вопроса: информационную ригидность, информационную долговременную память (Рис. 4) [4].

При тестировании измеряется время осмысления и формирования ответа, определяется информационный ток внутреннего контура, и по уравнениям рассчитывается информаци-

онная долговременная память N , информационная ригидность при осмыслении и формировании ответа L , информационное сопротивление между оперативной памятью и долговременной памятью τ .

Под информационным сопротивлением понимается время реакции обучающегося на полученную информацию (время исполнения), которое исчисляется от момента начала обдумывания ответа до момента дачи ответа на вопрос. Ригидность в данном случае – активное противодействие, оказываемое психикой человека при осмыслении и формировании ответа.

Рассмотренный порядок определения информационных характеристик обучающегося позволяет оценить информационные характеристики обучающегося и рационально организовать образовательный процесс, а также установить уровень подготовки, т.е. оценить влияние «человеческого фактора» на обучение. Способ может быть также применён в практике психодиагностики, в профориентации и кадровом отборе для различных профессий.

Рассмотренный порядок определения информационных характеристик обучающегося позволяет оценить информационные характеристики обучающегося и рационально организовать образовательный процесс, а также установить уровень подготовки, т.е. оценить влияние «человеческого фактора» на обучение. Способ может быть также применён в практике психодиагностики, в профориентации и кадровом отборе для различных профессий.

В рамках инновационного менеджмента в образовании целесообразно внедрение методологий «Бережливое обучение» и «Шесть сигм».



Рис. 3. Структура человеческого фактора

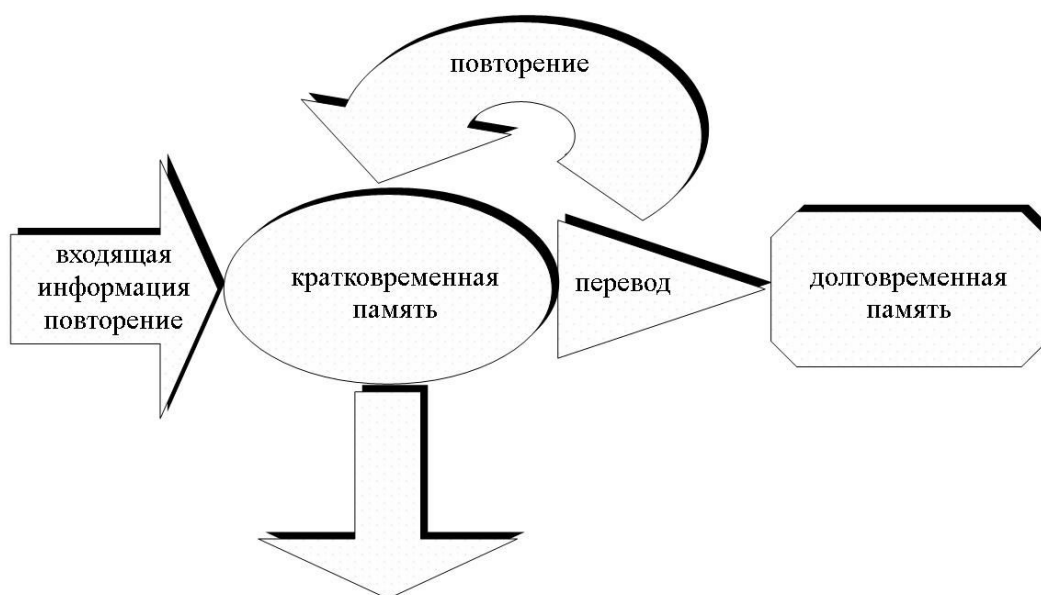


Рис. 4. Оценка информационных характеристик обучающегося

Система бережливого обучения, как элемент любой бизнес-стратегии, реализующей принципы бережливого производства, направлена на выявление и устранение потерь для увеличения производительности труда [10], в

рассматриваемом случае – эффективности обучения. Согласно методологии бережливого обучения можно выделить потери обучения (Табл. 2).

Таблица 2

Скрытые потери обучения

№ п/п	Скрытые потери обучения. «Бережливое производство» [11]	Скрытые потери инструмента. «Бережливое производство» [10]	Скрытые потери обучения. «Бережливое обучение». Информационный подход
1	Перепроизводство	Перепроизводство	Образование, невостребованное конечным потребителем
2	Брак	Дефекты и переделка	«Пробелы» образования
3	Лишние операции и перемещения на рабочем месте	Передвижения	Передвижения преподавателей, обучающихся, оборудования, не добавляющие необходимого образования потребителям
4	Потери при транспортировке	Перемещения	Перемещения на большие расстояния или во времени преподавателей, обучающихся, оборудования, не добавляющие необходимого образования потребителям
5	Избыточные запасы	Запасы	Излишние запасы книг, оборудования сотрудников, разделов образования
6	Излишняя обработка	Излишняя обработка	Излишнее дополнительное образование
7	Простои	Ожидание	Нарушение последовательности и непрерывного образования по разделам

Используя методологию «Шесть сигм», можно указать основные принципы образовательного учреждения с точки зрения удовле-

творенности нужд потребителя (обучающегося, предприятия). Принципы представлены в таблице 3.

Таблица 3

Основные признаки системы	
Признаки «шесть сигм» [10]	Признаки «образовательного учреждения»
Ориентация на клиента	Ориентация на потребителя образования [12]
Финансовые результаты	Прирост прибыли образовательного учреждения
Вовлечение руководства	Вовлечение директора, зам. директора, руководителей подразделений [13]
Приверженность сотрудников	От 1% до 2% являются ответственными исполнителями в системе «шесть сигм», остальные сотрудники регулярно участвуют в системе «шесть сигм» [13]
Инфраструктура	Иерархия конкретных ролей

Применять методологии «Бережливое производство» и «Шесть сигм» лучше в совокупности.

Интегрирование методов «бережливое производство» и «шесть сигм» необходимо, поскольку:

– «бережливое производство» не может добиться статистической управляемости процессов;

– «шесть сигм» не могут значительно увеличить доход в сравнении с издержками.

Применительно к образовательному процессу карты процессов (Рис. 5, 6) позволяют визуализировать «бережливое обучение & шесть сигм», способствует выявлению резервов по качеству образования и уменьшению издержек.



Рис. 5. Контекстная диаграмма процесса организации бережливого обучения + 6 сигм

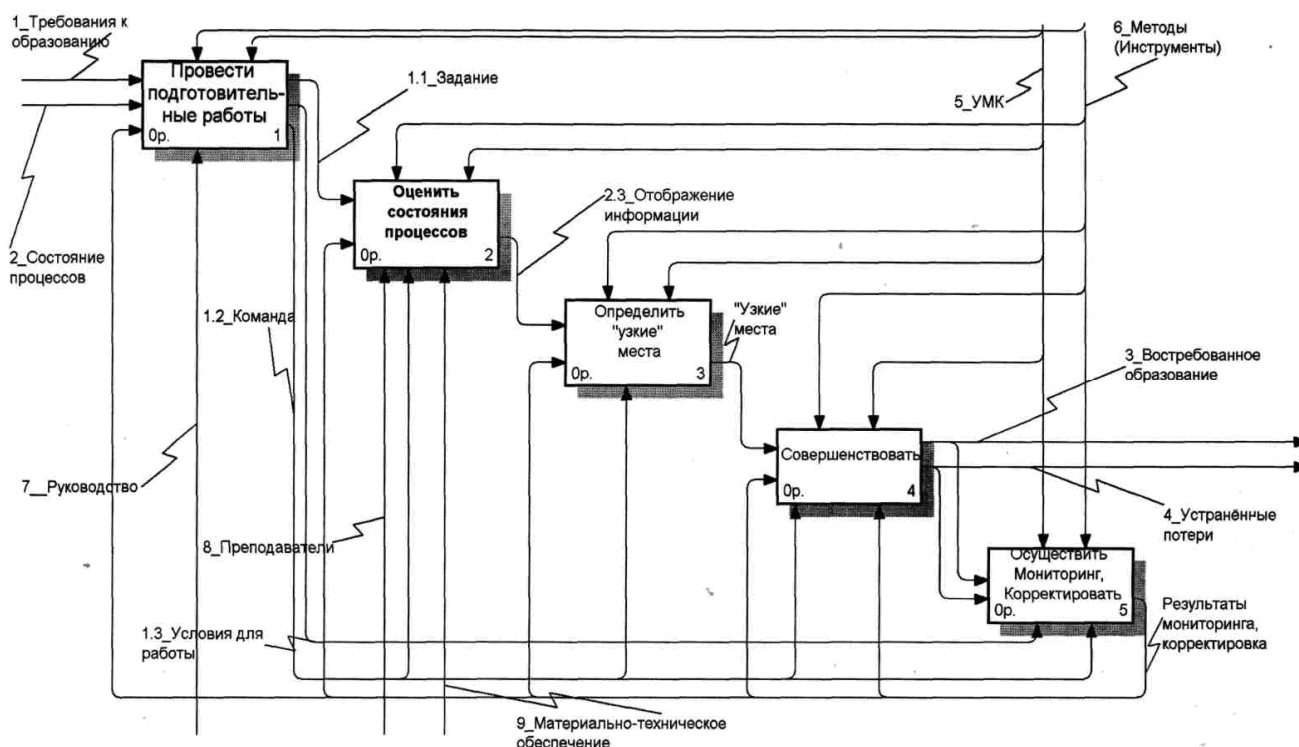


Рис. 6. Декомпозиция процесса организации бережливого обучения + 6 сигм

Интегрированный метод «Бережливое обучение + шесть сигм» позволяет максимизировать социально-экономическую эффективность деятельности образовательного учреждения, в соответствии с Типовым положением о высшей школе [14], путём достижения наивысших темпов совершенствования в области удовлетворения потребителей образования, издержек, качества, скорости процесса и дохода.

«Система менеджмента качества – это, быть может, последняя надежда на сохранение и развитие вузовских традиций и обеспечение будущего страны «интеллектуальным потенциалом» [11, 12, 15]. Это утверждение не менее важно для других организаций и отраслей. Поэтому овладение менеджментом и самоменеджментом является важным условием ускоренного социально-экономического развития России.

Литература

1. Деминг, Э. Выход из кризиса: Новая парадигма управления людьми, системами и процессами / Эдвардс Деминг; Пер. с англ. – 3-е изд. – М.: «Альпина Паблишерс», 2009. – 419 с.

2. Яковлева, Г.В. Современные подходы в работе со слушателями системы повышения квалификации / Г.В. Яковлева. – Научно-технический журнал // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – Челябинск: «Фотохудожник». – 1(10)2012. – с. 85-88.

3. ГОСТ Р ИСО 9000-2008. Система менеджмента качества. Основные положения и словарь.

4. О'Коннор, Дж. Искусство системного мышления: Необходимые знания о системах и творческом подходе к решению проблем / Джо-зеф О'Коннор, Иан Макдермотт. – М.: «Альпина Бизнес Букс», 2006.

5. Руководство по качеству Уральского государственного университета путей сообщения. – Екатеринбург, 2007.

6. Дубейковский, В.И. Практика функционального моделирования с All Fusion Process Modeler 4.1. Где? Зачем? Как? / В.И. Дубовицкий. – М.: «Диалог-Мифи», 2004.

7. Руководство к применению стандарта ИСО 9001:2000 в области обучения и образования / Пер. с англ. А.Л. Раскина. – «Стандарты и качество», 2002.

8. Полховская, Т.М. О системе менеджмента качества вуза / Т.М. Полховская. – М.: «МИСиС», 2006. – www.mc.misis.ru

9. Память человека / Всем помогу! All Rights Reserved. 2012 [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.vsempomogu.ru/pshiholog/270.html>.

10. LEAN – Бережливое обучение. Непрерывный поток обучения / Аналитический центр LEANCOR, 1999-2010 [Электронный ресурс]. – URL: www.leancor.ru/article2/10393

11. Человеческие факторы / Мир словарей [Электронный ресурс]. – URL: http://mirslovari.com/content_psy/CHELOVECHESKIE-FAKTORY-2636.html.

12. Национальный стандарт Российской Федерации. Системы менеджмента качества.

Руководящие указания по применению ГОСТ Р ИСО 9001-2001 в сфере образования. Дата введения 2007-06-01.

13. Майкл, Л. Джордж Бережливое производство + шесть сигм: Комбинируя качество шести сигм со скоростью бережливого производства / Джордж Л. Майкл; Пер. с англ. - М.: «Альпина Бизнес Букс», 2005.

14. Типовое положение об образовательном учреждении высшего профессионального образования (высшем учебном заведении) (утв. постановлением Правительства РФ от 14 февраля 2008 г. № 71).

15. Методические рекомендации по внедрению типовой модели системы качества образовательного учреждения. – СПб.: Изд-во СПбГЭТУ, 2006.

УДК 377.018.48

**НАУЧНЫЙ ПОИСК: РЕФЛЕКСИВНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ
ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОЙ ПЕРЕПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ**

Тушева Е.С.

Аннотация. В статье рассматривается рефлексивная направленность дефектологической переподготовки педагогов. Исходными положениями исследования являются стратегия адаптивной профессионализации педагогов, научные подходы к организации современного профессионально-образовательного процесса, системная согласованность дефектологической переподготовки с повышением квалификации, вузовской подготовкой дефектологов и функционированием образовательных систем. Посредством аналитической обработки данной информации представлены особенности функционирования дефектологической переподготовки в новых социокультурных условиях. Предложен авторский вариант категоризации видов дефектологической переподготовки, в основу которой заложена адресная профессионализация, интегративно дифференцированная упорядоченность и координация образовательного процесса. Показана сущность адаптивного варианта проектирования дидактической системы переподготовки – личностно-ориентированной корректировки программ, учебных планов, технологий обучения. Научно обоснована целесообразность трансформации аксиологического, личностно-ориентированного, компетентностного, маркетингового и сервисного подходов при разработке опережающей модели дефектологической переподготовки; конкретизированы рефлексивные границы их приложения – потребность в модификации и диверсификации образовательных программ, повышению качества организационного и дидактического сопровождения образовательного процесса дефектологической переподготовки.

The article focused on the reflexive orientation of training teachers of defectology. Initial concepts of research is the strategy of adaptive professionalization of teachers, scientific approaches to the organization of the modern professional and educational process, systemic coherence of defectology retraining to a qualification, university preparation of teachers of defectology and the function-

ing of educational systems. Through the analytical processing of the information peculiarities of functioning of defectology retraining in new socio-cultural conditions is presented. The author's variant of the categorization of different types of defectology retraining, which is based on address professionalization, integrative differentiated arrangement and coordination of educational process. It is shown the essence of adaptive variant of the design of the didactic system of training – personality-oriented correction of programs, curricula and learning technologies. The author justifies scientifically the expediency of transformation of axiological, personality-oriented, competency, marketing and service approaches in the development of predictive models of defectology retraining; it is specified reflexive borders of their application – necessity of their modification and diversification of educational programs, improving the quality of organizational and didactic support of the educational process of defectology training.

Ключевые слова: дефектологическая переподготовка педагогов, рефлексивная направленность, стратегия адаптивной профессионализации педагогов.

Defectology retraining, reflexive orientation, strategy of teachers' adaptive professionalization.

На современном этапе развития дополнительного профессионального образования исследования в области профессиональной переподготовки педагогических кадров по праву можно включить в число приоритетных направлений научного поиска. Обусловлено это феноменальностью переподготовки как самостоятельного вида дополнительного профессионального образования и ее рефлексивной направленностью функционирования. Подтверждение сказанного требует научно обоснованной доказательной базы и подлежит разноаспектному рассмотрению прогрессивных тенденций взаимосвязанного развития образовательных и профессионально-образовательных систем.

Следует признать, что научный поиск в направлении развития системы дополнительного профессионального образования (ДПО) дефектологических кадров заметно активизировался и в равной мере касается вопросов повышения квалификации и переподготовки. (В.В. Воронкова, О.Е. Грибова, В.А. Жарова, Н.Г. Калашникова, Е.В. Колтакова, Л.С. Сековец, Е.С. Тушева, В.Н. Шурдукалов и др.)

Общность научных подходов к повышению квалификации и переподготовке определяется стратегией адаптивной профессионализации педагогов и сводится к постановке и решению вопросов:

- непрерывности профессионального образования и повышения качества дополнительных образовательных услуг;

- готовности и способности системы ДПО своевременно реагировать на социальные потребности образовательных систем и лично-стно-профессиональные запросы педагогов, предугадывать их, создавать гибкие и восприимчивые к переменам образовательные программы;

- целеполагания образовательного процесса в соответствии с первоочередностью решения социальных и лично-стно-профессиональных проблем (адаптация педагогов к меняющимся профессиональным условиям, перепрофилирование, повышение квалификации, адаптивный характер профессионализации, обусловленный потребностями профессионального совершенствования и др.);

- методологического обеспечения ДПО современными концепциями образования всех субъектов учебно-профессиональной деятельности независимо от уровня и направленности их предшествующей подготовки, возраста, профессионального статуса;

- расширения сферы дополнительных образовательных услуг и модификации образовательных программ в условиях повышения квалификации и дефектологической переподготовки;

- проектирования образовательной среды и ее рассмотрения в качестве средства, предоставляющего возможность личностной ориентации, дифференциации и индивидуализации дополнительных образовательных услуг.

Обращает на себя внимание, и тот факт, что в некоторых современных исследованиях

понятия «повышение квалификации» и «переподготовка» отождествляются. В рамках этого направления авторы рассматривают переподготовку в контексте непрерывного повышения квалификации, выделяя в едином последипломном образовательном пространстве дополнительное повышение квалификации – обеспечивающее возможность овладения новыми умениями (компетенциями); квалификационное повышение квалификации – получение новой образовательной квалификации (изменение направления своей образовательной деятельности), сопровождающееся выдачей диплома о профессиональной переподготовке, дающей право на ведение профильного направления деятельности в педагогике (изучается предметный блок дисциплин по одному направлению, реализуется в группе, слушатели которой имеют базовое педагогическое образование); профессиональное повышение квалификации – организацию обучения для специалистов, которые хотя и уже работают в образовательном учреждении, но не имеют профессионального педагогического образования (данная категория специалистов осваивает развернутый курс профессиональной переподготовки, включающий дисциплины общепрофессиональной и предметной подготовки) [5, 6]. Из сказанного видно, что повышение квалификации и переподготовка представлены как пролонгированные преемственно-перспективные и дополняющие друг друга виды ДПО.

Между тем, мы имеем все основания полагать, что дефектологическая переподготовка имеет свои структурно-функциональные особенности. Являясь самостоятельным видом ДПО, она сохраняет основные признаки, которые позволяют идентифицировать ее на всём протяжении исторического развития отечественной модели подготовки дефектологов.

Специфика переподготовки объясняется тем, что данный вид профессионального обучения не предполагает повышения образовательного уровня, а предоставляет возможность приобретения новых профессиональных знаний при необходимости соблюдения требований в отношении соответствия квалификационной подготовки педагога занимаемой должности, в случае совмещения или изменения профессии. Переподготовка проводится с учетом имеющегося у специалиста образовательного уровня,

направленности и спецификации его предшествующей профессиональной подготовки.

Относительно устойчивыми признаками дефектологической переподготовки являются:

– организационно-образовательные условия (образовательные программы и учебные планы, нормативы учебной нагрузки, определяющие трудоемкость образовательных программ от 500 до 1500 академических часов, ускоренные сроки обучения, производственная практика или стажировка, итоговая аттестация);

– адаптивная, компенсаторная и развивающая функциональная соподчиненность общим требованиям современного специального (дефектологического) образования (социальный заказ на подготовку компетентного педагога; реагирование на потребности педагогических кадров, приведение профессиональной подготовки педагогов в соответствие с квалификационными требованиями);

– субъекты учебно-профессиональной деятельности (специалисты с высшим профессиональным образованием, разным уровнем профессиональной подготовки, разносторонней квалификацией, с опытом и без опыта коррекционно-педагогической работы);

– содержание образовательных программ дефектологической переподготовки, исходной нормативной составляющей которых всегда являлись образовательные стандарты подготовки дефектологов, а в настоящее время – это ФГОС ВПО третьего поколения со значительными изменениями в плане теоретической основы, используемой методологии и уровневой подготовки педагогов в рамках направления «Специальное (дефектологическое) образование» (05.07.00). К значимым показателям следует отнести корреляцию образовательных компонентов дефектологической подготовки и переподготовки (область, объекты и виды профессиональной деятельности, профильная направленность, результативность обучения), общность целевого результата, форм обучения.

В отечественных психолого-педагогических исследованиях профессиональная переподготовка представлена как выбор и овладение новой профессией (В.П. Петров, Г.Н. Елисеева), изменение социальных, личностных и профессиональных ориентиров (И.Г. Шамсутдинова), психологическая реориентация (Е.А.

Климов). В нашем понимании дефектологическая переподготовка представляется полимодальной андрагогической моделью профессионального самоопределения и самосовершенствования, в основу которой положено генерирование (приращение) нового профессионального знания.

Востребованность дефектологической переподготовки объясняется рядом причин, среди которых возможность формирования индивидуальной образовательной траектории и получение квалификационной подготовки, необходимой специалисту для дальнейшего профессионального и личностного роста.

Принимая образовательный процесс переподготовки во взаимосвязи дополнительного профессионального обучения с одной стороны и создание условий для личностного развития и профессионального самосовершенствования обучающихся – с другой, мы все чаще оперируем понятиями «рефлексивное образование», «рефлексивный субъект образовательного процесса», «рефлексивная образовательная ситуация» считая их наиболее адекватными сущности данного образовательного процесса.

В качестве рефлексивных субъектов дефектологической переподготовки выступают специалисты различных профессиональных сфер (педагогика, психологии, медицины, социальных служб, администрирования образовательных учреждений). Это специалисты с высшим профессиональным образованием, выпускники бакалавриата и магистратуры, кандидаты наук. Естественно, что каждый обучающийся это не просто дипломированный специалист, а уже сложившаяся личность, которая обладает жизненным опытом, профессиональными знаниями и умениями, сформировавшимся эмоционально-ценностным отношением к реальной действительности. Изначально присущие слушателям способы позиционирования себя в профессиональном социуме (ценностные ориентации, мотивационные и целевые установки на обучение, навыки получения знаний, базовое образование, опыт и др.) индивидуализированы и личностно окрашены. Статус слушателя как специалиста-профессионала обуславливает высокую степень его активности и самостоятельности в проектировании собственного образовательного пространства.

В логике рефлексивной направленности дефектологической переподготовки заложена стратегия адресной профессионализации, существенными признаками которой нам представляется интегративно дифференцированная упорядоченность и координация образовательного процесса. Поэтому на рефлексивный характер дефектологической переподготовки можно посмотреть по-другому – акцентируя внимание на категоризации видов дефектологической переподготовки. В этом случае речь пойдет о вариативности профессионализации, рассматриваемой с позиции:

– профессиональной переподготовки – освоения новой профессии (для педагогов с не-дефектологической подготовкой);

– профильной переподготовки – дополнительной профильной подготовки при совмещении профессий (для педагогов-дефектологов, ориентированных на предметно-специализированный вид педагогической деятельности);

– квалификационной переподготовки – приведения профессиональной подготовки практикующих специалистов в соответствие с современными требованиями квалификационных характеристик, предъявляемых к работникам коррекционно-образовательной сферы;

– совершенствования профессиональной подготовки – оказание дополнительных образовательных услуг по организации и проведению научно-педагогических исследований, опытно-экспериментальных работ, консультативно-диагностических мероприятий, экспертиз программ, проектов, конкурсных и аттестационных материалов.

Предлагаемая категоризация видов дефектологической переподготовки позволяет сохранить традиционную номинацию и направленность образовательных программ (к примеру, программа ДПО «Логопедия», направление ДПО «Образование лиц с нарушениями речи», программа ДПО «Олигофренопедагогика», направление ДПО «Образование лиц с нарушениями интеллектуального развития и др.); и наряду с этим внедрить технологию их блочно-модульного проектирования, за счет чего создаются условия для диверсификации, модификации и вариативного конструирования образовательных программ. Заложенный в проектирование образовательных программ принцип ва-

риативности позволяет регулировать образовательный процесс по самым современным моделям, разрабатывать и практически обосновывать новые идеи и образовательные технологии, соблюдая основные положения современной дидактики ДПО.

Сущность адаптивного варианта проектирования дидактической системы переподготовки заключается в том, чтобы выявить логические связи и структурные подходы к обучению, которые повысят эффективность реализации комплексных программ ДПО. Построению комплексных программ дефектологической переподготовки способствует блочно-модульный подход к их структурированию. Взятый за основу он позволяет разрабатывать технологические карты сопровождения образовательного процесса, который формируется исходя из логики организации рефлексивного обучения – своевременной и личностно-ориентированной корректировки учебного плана, реализуемого с учетом конечной цели переподготовки.

Модель адаптивного учебного плана представляет собой логически связанные интегративные блоки и модули предметно-специализированных дисциплин, на основе которых, разрабатываются дифференцированные учебные планы. С учетом их корректировки формируется предметно-специализированное поле овладения учебным материалом, содержание которого соотносится с требуемым качеством обучения, четко обозначенными видами самостоятельной и учебно-исследовательской работы, открытой диагностической процедурой освоения модуля, распределением учебного времени.

Не менее значимой рефлексивной составляющей дефектологической переподготовки является возможность реализации пройденного материала на практике. В случае, когда педагог совмещает работу в коррекционно-образовательном учреждении и переподготовку, это происходит незамедлительно. Если же обучающийся не имеет опыта коррекционно-образовательной работы, то активно подключаются внешние ресурсы межсистемного взаимодействия факультетов переподготовки с образовательными учреждениями и срок между получением знаний и их практической реализацией сводится до минимума. Сказанное, на наш взгляд, со всей очевидностью подтверждает

продуктивность реализации практико-ориентированной направленности дефектологической переподготовки и рациональность выбора стратегии адаптивной профессионализации.

Рефлексивная направленность дефектологической переподготовки определяется не только ее своевременной, но и опережающей реакцией на социально обусловленные изменения общества, которые, безусловно, служат руководством к действию – поиску решения насущных проблем и разработки пролонгированных технологий непрерывного образования педагогов. В этой связи уместно отметить современные подходы к развитию дефектологического образования, ориентированные на текущие и перспективные потребности общества, эффективное использование образовательных ресурсов. Тенденция устойчивого развития дефектологического образования представляется нам в виде двух взаимосвязанных и взаимообусловленных процессов: совершенствования функционирования сложившейся образовательной системы и формирования новых концептуальных подходов к ее развитию. Опосредованная взаимосвязь между этими процессами вполне очевидна и обоснована тем, что в процессе развития дефектологии, как образовательной системы, создается потенциал для ее функционирования в перспективе, в то время как в процессе функционирования накапливаются ресурсы, необходимые для ее дальнейшего развития.

Дефектологическая переподготовка, на наш взгляд, имеет все возможности для того, чтобы стать опережающей системой обновления качества профессиональной подготовки педагогов. ДПО, наравне с необходимостью обновления теоретических и практических знаний дефектологов в соответствии с повышающимися требованиями Государственного образовательного стандарта (условия повышения квалификации), предполагает возможность освоения нового вида профессиональной деятельности, дополняя ранее приобретенные профессиональные знания и умения, посредством перепрофилирования, переквалификации, профессионального самоопределения и совершенствования (условия дефектологической переподготовки). Моделирование опережающей системы дефектологической переподготовки возможно только в

случае рефлексивной направленности ее функционирования.

При построении опережающей модели дефектологической переподготовки неизбежны кардинальные изменения в плане организационного и дидактического сопровождения образовательного процесса. Из всех современных подходов к организации образовательного процесса в условиях ДПО для нас наибольший интерес представляют аксиологический, личностно-ориентированный, компетентностный, маркетинговый и сервисный. Конкретизируем рефлексивные границы их приложения и рассмотрим эти подходы предметно, полагая, что именно они в полной мере фиксируют рефлексивный характер образовательной ситуации в условиях переподготовки.

Аксиологический подход связан с пониманием ценности образования в меняющихся условиях; восприятие ДПО в качестве самоопределения и самоутверждения специалиста в ситуации перепрофилирования и жизненного продвижения; признание ценности ДПО одним из наиболее эффективных способов профессионального совершенствования. Аксиологическая выраженность целевого компонента дефектологической переподготовки выводит нас на организацию образовательного процесса под заданный уровень профессиональной квалификации, профессиограммы или модели личности педагога-дефектолога.

Личностно-ориентированный подход выступает в качестве системообразующего компонента организации образовательного процесса. Его реализация предопределяет субъектную активность и самостоятельность потребителя образовательных услуг, предоставление возможности выбора индивидуальных образовательных маршрутов с учетом стартовых возможностей обучающихся (Э.Ф. Зеер, Н.Г. Шендрик и др.). В процессе дефектологической переподготовки большое внимание уделяется формированию личности, готовой к сотрудничеству с родителями и другими специалистами на разных этапах оказания ребенку с ограниченными возможностями здоровья адресной помощи. Последнее трактуется как командный способ взаимодействия врача, специального психолога, педагога-дефектолога, социального работника (Е.А. Екжанова, С.Д. Забрамная,

Л.И. Плаксина, Е.А. Стребелева, Л.М. Шипицына и др.).

Придерживаясь официального мнения, что кризис образования связан с кризисом компетентности педагогических и руководящих кадров, мы разделяем позиции ученых, высказанные в отношении ДПО как институциональной системы, которая направляет и координирует профессиональное поведение и сознание педагога, соотнося с социальными запросами и квалификационными требованиями к его личности и педагогической деятельности. (Н.Ф. Абдуназарова, Н.П. Безрукова, В.Г. Онушкин, В.А. Слостенин, П.Г. Щедровицкий и др.)

Внедрение компетентностного подхода в систему ДПО ориентирует переподготовку на обновленный результат образования, который может быть рассмотрен в качестве «интегрального социально-личностно-поведенческого феномена», соотносимого с продуктивной адаптацией человека в современном социальном мире и фиксируемого в понятиях «компетентность» и «компетенции» [3; с. 1]. В этом усматривается согласованность результата дефектологической переподготовки с результативностью сегодняшнего педагогического образования, предполагающего функционально-статусные изменения в характеристике учителя.

Характеризуя результаты научных исследований в области переподготовки и повышения квалификации дефектологических кадров за последние десять лет, следует признать, что методологические подходы к обоснованию системы ДПО имеют качественно иной характер. Отвечая современным целям и задачам педагогического образования, компетентностная модель дефектологической переподготовки может выступать с одной стороны в качестве парадигмальной основы соответствия дефектологического образования потребностям и ожиданиям общества, государства и различных социальных групп, с другой – в качестве парадигмальной основы социальной и профессиональной активности специалиста, реализующего свои профессиональные потребности. (Л.В. Басаргина, О.Е. Грибова, Е.В. Колтакова, Н.Г. Петелина, И.М. Яковлева и др.)

Анализ рефлексивной направленности дефектологической переподготовки с позиции маркетингового подхода, позволяет говорить, что его реализация в системе ДПО связана с

ориентацией на перспективу, на потребности и спрос потребителей образовательных услуг, корректировку кадровой политики с учетом востребованности дефектологических кадров в системах образования, здравоохранения, социальной защиты. Данный подход, на наш взгляд, наиболее актуален при решении региональных вопросов кадровой политики, ставящей перед системой ДПО широкий круг исследовательских задач.

Не менее значимыми и отражающими современное состояние кадровой политики в области ДПО работников образования являются «целевой заказ на проектирование образовательных программ» повышения квалификации и переподготовки [4; с. 6] и сервисный подход, предполагающий целе-ориентированный способ планирования и организации образовательного процесса. Мы считаем, что целевые установки дефектологической переподготовки следует формулировать исходя из изменений характера решаемых в процессе специального и общего образования проблем. Масштабность образовательных перемен дает новый импульс для проведения такого научного исследования, в котором необходимо соотнести внутрисистемные организационно-педагогические особенности дефектологической переподготовки и ее взаимосвязь с институциональными системами, интересы которых лежат в области коррекционно-развивающего обучения, воспитания и социализации лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

В связи с этим отметим, что, имея более чем полувековой опыт, дефектологическая переподготовка всегда была ориентирована на кадровые запросы системы специального образования. Потребность в переподготовке практикующих специалистов, не имеющих дефектологического образования, остается актуальной до настоящего времени, особенно если это касается регионов. Между тем, на сегодняшний день это не единственный фактор, детерминирующий потребность специалистов в дефектологической переподготовке, есть еще несколько моментов, на которые следует обратить особое внимание. Анализируя сложившуюся социально-образовательную ситуацию, фиксируем:

– возрастающее, к сожалению, число детей, нуждающихся в медико-психолого-педагогическом коррекционном сопровождении;

– клиническое и психологическое своеобразие нарушений в развитии по степени тяжести, их полярность от легких, локальных до тяжелых, множественных форм проявления. Наиболее актуальны проблемы коррекционного сопровождения детей с тяжелой двигательной патологией, синдромом Дауна, глубокими интеллектуальными нарушениями в развитии, ранним детским аутизмом (РДА), гиперактивным расстройством с дефицитом внимания (ГРДВ), девиантным поведением, задержкой психического развития, дети-билингвы и др.;

– расширение возрастного диапазона лиц, которым необходима медицинская помощь, психолого-педагогическая и социальная поддержка. В данном контексте выделяются диагностика и коррекция отклонений в развитии ребенка на первом году жизни, в период раннего детства; решение проблем социализации подростков и взрослых; коррекционная помощь лицам в зрелом возрасте; оказание психологической помощи населению в случае техногенных катастроф и др.;

– расширение сферы профессиональной деятельности педагога-дефектолога, в связи с открытием новых типов коррекционно-образовательных учреждений и появлением предметно-специализированных форм коррекционно-педагогического воздействия. Это – реабилитационные центры, консультативно-диагностические службы, лекотеки, группы кратковременного пребывания в ДОО комбинированного или компенсирующего вида, психолого-педагогические кабинеты в поликлиниках, стационарах, отделениях выживания младенцев и др. и специфика проводимых в них коррекционных мероприятий.

Глобальные изменения проходят и в системе общего образования. Одним из ключевых моментов ее реформирования является образовательная интеграция. Большинство ведущих дефектологов рассматривают ее как закономерный этап развития системы образования, связанный с переосмыслением общества и государства своего отношения к детям с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), с признанием их прав на предоставление равных с другими возможностей в разных областях жизни, включая образование. (Н.Н. Малофеев, Н.М. Назарова, М.И. Никитина, В.И. Трифонова, Д.В. Шамсутдинова, Н.Д. Шматко и др.).

Общедоступность среднего образования для различных по уровню развития и подготовки учащихся провозглашается в числе основных принципов государственной политики в области образования. Одним из основных направлений реализации данного принципа является создание условий для оптимального развития и обучения школьников с учетом состояния их здоровья, психофизических возможностей, готовности к школьному обучению. На практике это положение реализуется как в развитии сети специальных школ I-VIII видов, так и в организации обучения детей с ОВЗ в условиях общеобразовательной школы.

В настоящее время сотрудниками ИКП РАО (Н.Н. Малофеев, Е.Л. Гончарова, О.И. Кукушкина, О.С. Никольская) разработан специальный федеральный государственный образовательный стандарт общего образования для детей с ограниченными возможностями здоровья, формирующий единое образовательное пространство, в котором будут удовлетворены особые образовательные потребности детей с ОВЗ. Авторы проекта предлагают три стандартизированных уровня результата школьного образования для детей с ОВЗ. I уровень – цензовый, соответствующий «уровню образования здоровых сверстников к моменту завершения школьного обучения». II уровень – нецензовый вариант школьного образования. Образовательный компонент изменен «за счет значительного редуцирования академического компонента и специфического расширения области развития жизненной компетенции ребенка». На III нецензовом уровне школьного образования академический компонент свидится до «полезных ребенку элементов академических знаний» при максимально расширенной «области развития его жизненной компетенции за счет формирования доступных ребенку базовых навыков коммуникации, социально-бытовой адаптации ... в семье и социуме» [2].

Практика показывает, что трехуровневые образовательные технологии обучения детей с ОВЗ можно внедрить только в личностно-ориентированную систему общего образования. При этом следует учитывать, что эффективность их внедрения напрямую связана с профессиональной деятельностью педагогических и руководящих кадров и обусловлена их способностью влиять на совершенствование обра-

зовательного процесса. Однако без специальной дефектологической подготовки педагогу невозможно понять сущностные причины школьной неуспеваемости детей с ОВЗ, оказать им адекватную помощь, предвидеть последствия и перспективы педагогических действий, создать условия, при которых дети с ОВЗ не будут «выпадать» из общего образовательного процесса.

В действительности интеграционные тенденции реструктурируют структуру образовательного учреждения, преобразуют содержание и методы обучения, видоизменяют характер педагогической деятельности современного учителя [1; с. 35, 7; с. 59]. Эти обстоятельства вынуждают педагога посмотреть на учебно-воспитательный процесс по-другому, переосмыслить свои профессиональные позиции, избавиться от сложившихся педагогических стереотипов. Традиционное повышение квалификации в данном случае не столь эффективно, поэтому мы придерживаемся мнения, что дефектологическая переподготовка, способная адаптировать образовательные программы и в полном объеме представить теорию и практику коррекционной педагогики, сможет вывести педагога на компетентный уровень профессионализации. Модификацию образовательных программ переподготовки для учителей массовых школ, на наш взгляд, следует проводить с ориентацией на расширение их профессиональной компетентности, с учетом удовлетворения личностных, социальных и профессиональных потребностей в знаниях о новейших достижениях в области обучения, воспитания и развития детей с ОВЗ, передовом отечественном и зарубежном опыте образовательной интеграции. В этом случае, педагогический коллектив, имея четкие представления о детях с ОВЗ, создаст для них адекватные средовые условия и, что не менее важно, в арсенале учителя будут диагностические, дидактические и методические материалы для обеспечения учебно-воспитательного процесса в условиях образовательной интеграции.

В связи с решением обозначенных проблем, мы можем констатировать, что социально-объективные условия функционирования образовательных систем обуславливают внесение изменений в структуру учебных планов и содержание программ дефектологической пе-

реподготовки. Встает вопрос о необходимости приведения их в соответствии с новыми квалификационными требованиями к педагогу специального коррекционного образовательного учреждения и педагогу массовой общеобразовательной школы, вовлеченному в образовательную интеграцию.

При сохранении блочно-модульной основы образовательных программ переподготовки считаем возможным:

- расширить диапазон установленных профилей посредством разработки модулей содержательно предполагающих углубленную или расширенную профессионализацию педагогических кадров;
- подчинить содержание и логику изучения учебного материала профессиональным видам деятельности и формируемым компетенциям;
- обеспечить индивидуализацию процесса переподготовки, создавая возможность выбора индивидуальной траектории дополнительного профессионального обучения с учетом личностных и профессиональных потребностей педагогов в знаниях;
- конструировать содержание программ в соответствии с целевой переподготовкой педагогов по запросам образовательных учреждений.

Преобразование содержательного и результативного компонентов дефектологической переподготовки нацеливает нас на исследование ее рефлексивной направленности с учетом соподчиненности и согласованности с современными тенденциями развития профессиональной подготовки дефектологических кадров.

На сегодняшний день в рамках присоединения России к Болонскому процессу вся система педагогического образования реформирована и представлена двухуровневой организацией профессионального обучения. Изменение образовательной парадигмы высшего педагогического и специального (дефектологического) образования влечет за собой необходимость координации образовательных задач дефектологической переподготовки и соответствующего им содержания ДПО. Однако потребуются еще время для того, чтобы данная система подготовки заработала слаженно. Для нас, в этом контексте, очень важно определить какое место дефектологическая переподготовка займет в

системе непрерывного педагогического образования, какие парадигмальные преобразования в ее развитии, повысят результативность и эффективность непрерывного профессионального обучения. Логично полагать, что определить это мы сможем только в том случае, если будем иметь рефлексивно-аналитические показатели, информируемые нас о системной согласованности дефектологической переподготовки с повышением квалификации и вузовской подготовкой педагогов. Отражением обозначенных тенденций является активизация научного поиска теоретического обоснования концептуальных подходов к развитию дефектологической переподготовки в новых профессионально-образовательных условиях.

Основными показателями корреляции дефектологической переподготовки и базового дефектологического образования являются содержание образовательных программ и трудоемкость зачетных единиц на освоение профиля – вариативной части подготовки педагога. Внедрение профилей подготовки (олигофренопедагогика, сурдопедагогика, тифлопедагогика, дошкольная дефектология, логопедия, образование детей с задержкой психического развития, специальная психология) в структуру базового дефектологического образования определяет основную направленность и содержание программ дефектологической переподготовки. Это базовый фундаментальный пласт, на основе которого, сообразно модификации образовательных систем и расширения области применения коррекционно-развивающих технологий, осуществляется проектно-технологическое моделирование адаптивных образовательных программ дефектологической переподготовки.

Общность образовательных перемен отражается в обосновании специфических целей, социальных функций и содержания образовательных программ, научном обосновании способов конструирования педагогического процесса и осуществления учебной деятельности, определении методов и форм профессионального обучения. Соотнесенность теоретических положений дидактики высшей школы и дефектологической переподготовки позволяет поставить на научную основу решение проблем, которые, в полной мере, соответствуют рефлексивной образовательной ситуации: ориентации на социальные, личностные и профессиональ-

ные детерминанты дефектологического образования; определение современных дидактических подходов и условий освоения образовательных программ; организации упреждающей учебно-профессиональной образовательной среды, своевременно и адекватно реагирующей на внутренние потребности человека в профессиональном самоопределении, совершенствовании, карьерном росте, личностно-профессиональном развитии и внешние – ведомственные, региональные, общественные запросы. От тщательности научно-теоретической проработанности вопросов организационного и дидактического сопровождения ДПО зависит поиск решений новых профессионально-образовательных задач, путей реструктуризации и повышения качества дополнительного профессионального образования, интерпретации реальных и потенциальных возможностей дефектологической переподготовки.

В заключение хотелось бы подчеркнуть, что научно обоснованная рефлексивная направленность дефектологической переподготовки влияет на качество профессионального обучения, которое находится в прямой зависимости от разработки и внедрения современных технологий ДПО. Без этого невозможны те глубинные парадигмальные преобразования, которые направлены на формирование гуманистического отношения общества к лицам с ОВЗ и социально-обусловленное профессиональное развитие личности педагога, заданное социокультурными преобразованиями.

Проанализированный нами материал позволяет сделать несколько выводов. Исследование рефлексивной направленности дефектологической переподготовки представляется очевидной и перспективной задачей научного поиска. Возможность гибкого проектирования, модификации и диверсификации образовательных программ ДПО является неотъемлемым условием реализации рефлексивной направленности дефектологической переподготовки. Научное обоснование рефлексивной направленности дефектологической переподготовки позволяет избежать искажения сущности данного образовательного процесса, удержаться от избыточного расширения, чрезмерного сужения или дублирования профессиональной информации, дает возможность определять и оценивать динамику ее развития.

Литература

1. Аксенова, Л.И. Философия и специальная педагогика // Специальная педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. Н.М. Назаровой. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 400 с.
2. Единая концепция специального федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья: основные положения. Раздел II, (2.3.) [Электронный ресурс]. – URL: <http://almanah.ikprao.ru/articles/almanah-13/edinaja-koncepcija-specialnogo-federalnogo-gosudarstvennogo> (дата обращения: 13.08.2012).
3. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования // Интернет-журнал «Эйдос». – 2006. – 5 мая. [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm> (дата обращения: 13.08.2012).
4. Ильясов, Д.Ф. Технология проектирования образовательных программ повышения квалификации педагогических работников / Д.Ф. Ильясов, О.А. Ильясова // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. Научно-теоретический журнал. – Челябинск: ООО «Пронто», 2011. – № 2(7). – С. 5–12.
5. Калашникова, Н.Г. Региональный ИПК как центр развития системы дополнительного профессионального образования педагогических кадров / Н.Г. Калашникова, Е.Н. Жаркова // Методист. – 2006. – № 1. – С. 2-5.
6. Куприянова, Л.Е. Компетентностный подход в образовании / отв. ред. Л.Е. Куприянова. – М.: Моск. центр качества образования, 2008. – 144 с.
7. Назарова, Н.М. Образовательная интеграция: проблемы внедрения / Коррекционно-развивающая работа с детьми в условиях полифункциональной интерактивной среды: междунар. науч.-практич. конф. Т. II – М.: ГОУ ВПО МГПУ, 2008. – С. 58-62.

Исследования молодых ученых

УДК 371

НАУЧНЫЕ ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ СОДЕРЖАНИЯ ПОНЯТИЯ «МЕТОДИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ»

Гуляева М.А.

Аннотация. В статье раскрываются взгляды исследователей на определение, содержание и сущность методической деятельности как одного из направлений профессионально-педагогической деятельности преподавателя. С точки зрения деятельностного подхода определяются основные составляющие методической деятельности, рассматриваются цели, мотивы, действия и результаты. Определены содержательные отличия понятий «методическая работа» и «методическая деятельность». Подчеркивается значение методической деятельности преподавателя в современных условиях профессионального образования, в процессе реализации стандарта нового поколения, который характеризуется особыми требованиями, модульно-компетентным подходом, увеличением самостоятельной работы обучающихся, возможностью использования дополнительных часов вариативной части. Представлены основные функции методической деятельности: аналитическая, проектировочная, конструктивная, нормативная и исследовательская. Рассмотрены перспективы методической деятельности преподавателя за счет расширения функций в процессе модернизации образования.

The paper provides views of researchers upon definitions, content and nature of methodic activities as a kind of professional & pedagogical work of a teacher. From the point of view of action approach major components of methodic work are defined, goals, motives, actions and results are regarded. It defines content difference of the notions «methodic work» and «methodic activities». The paper highlights the significance of the teacher's methodic activities in the contemporary vocational conditions, in the process of new state

standards realization with is characteristic of new requirements, module & competence approach, increase in independent work of the students, opportunity to use additional study classes of the optional part. Basic functions of the methodic work are presented: analytical, projecting, constructive, normative and researching. Prospects of teacher's methodic activities are given via broadening the functions in the process of education modernization.

Ключевые слова: *деятельностный подход, методическая деятельность, методы обучения, методическое обеспечение, методическая система обучения.*

Active approach, methodical activity, training methods, methodical support, methodical system of training.

В современных условиях реформирования профессионального образования, перехода образовательных учреждений профессионального образования на реализацию Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) изменяется деятельность всего коллектива, методических работников, преподавателей, мастеров производственного обучения.

Особая роль в этом случае отводится методической деятельности преподавателя, одному из видов профессионально-педагогической деятельности.

Методическая деятельность как целостный вид профессионально-педагогической деятельности преподавателя практически не исследовалась.

В основном исследовались следующие виды педагогической деятельности: обучающая, развивающая и воспитывающая деятельность педагога, деятельность педагога по самообра-

зованию и самовоспитанию, по изучению современных достижений психолого-педагогической науки и передового педагогического опыта, повышения уровня квалификаций. Методическая деятельность в этих исследованиях лишь косвенно отражается как составляющая или обеспечивающая указанные виды педагогической деятельности.

На современном этапе нет однозначного и устоявшегося в педагогической науке определения методической деятельности. Анализ источников показал, что существует две точки зрения на определение методической деятельности. Первая состоит в том, что большинством авторов (Т.Г. Аргунова, И.В. Никишина, И.П. Пастухова, Г.П. Скамницкая и др.) методическая деятельность рассматривается как организационно-управленческая деятельность образовательного учреждения (деятельность методистов), т.е. методическая работа, которая по отношению к педагогу выполняет курирующую, контролирующую функции [10]. Вторая – методической деятельностью занимаются педагоги в рамках профессиональной деятельности.

У большинства авторов научных исследований конца 90-х годов прошлого века и начала этого века методическая деятельность рассматривается как одно из направлений управленческой деятельности образовательного учреждения, связанное с повышением квалификации и профессионального мастерства педагогов образовательного учреждения, то есть определяется как методическая работа образовательного учреждения. Методическая работа – это деятельность по обучению и развитию кадров (И.В. Никишина), по выявлению, обобщению и распространению наиболее ценного опыта (Н.В. Немова), целостная система, направленная на повышение квалификации, творческого потенциала и профессионального мастерства педагогического коллектива, совершенствование учебно-воспитательного процесса (А.М. Моисеев), это процесс и показатель качества кадрового потенциала учебного заведения (Т.Г. Аргунова, И.П. Пастухова, Г.П. Скамницкая).

Тем не менее, педагоги являются непосредственными участниками методической работы в образовательном учреждении, поскольку она направлена на:

– совершенствование содержания образования;

– совершенствование методики обучения, воспитания;

– комплексное обеспечение учебных дисциплин;

– изучение и распространение передового педагогического опыта [10; с. 47].

Вместе с тем, по результатам опроса Л.Н. Горбуновой, методическая работа воспринимается педагогом как контрольная, внешняя по отношению к его деятельности по обучению, наряду с внешним требованием к педагогу заниматься исследовательской деятельностью, разработкой и апробацией новых программ, методик, технологий и т.д. [3]. То есть педагог не рассматривает себя субъектом методической деятельности, редко проявляет личную инициативу в исследовательской работе, в самостоятельной апробации современных методов обучения, в разработке методической документации (указаний, рекомендаций, пособий).

Остановимся более подробно на содержательном отличии понятий «методическая работа» и «методическая деятельность».

Как уже отмечалось нами выше, «методическая работа» является одной из составляющих многоаспектной организационной деятельности образовательных учреждений, она носит управленческий характер и осуществляется специальными работниками – методистами в рамках деятельности методической службы, т.е. структурного подразделения образовательного учреждения. В данном случае субъектами данного вида деятельности чаще всего выступают – методические работники (специалисты методических служб), а объектом, на который направлена методическая работа, являются педагоги образовательного учреждения.

«Методическая деятельность» осуществляется преподавателями в рамках профессионально-педагогической деятельности и нацелена на разработку методического инструментария для преподавания курсов, дисциплин, модулей, результатом которой является методическое обеспечение (пособия, рекомендации, инструкции, указания и т.д.) образовательного и воспитательного процесса.

Обратим внимание на то, что с введением стандарта профессионального образования нового поколения, который характеризуется модульно-компетентностным подходом, увеличением самостоятельной работы обучающихся в

учебном процессе, возможностью использования дополнительных часов вариативной части, роль методической деятельности в профессиональной деятельности преподавателя становится одной из самых значимых.

В данных условиях от преподавателей требуется:

– освоение соответствующих образовательных технологий, которые направлены на формирование умений обучающихся добывать информацию, анализировать и структурировать (увеличение процента самостоятельной работы обучающихся в образовательных учреждениях среднего профессионального образования и введение в образовательных учреждениях начального профессионального образования);

– выстраивание образовательного процесса на основе модульного обучения; создание принципиально нового интеллектуального продукта в форме комплексного учебно-методического обеспечения дисциплин, профессиональных модулей (включающего планирование, разработку курсов лекций, дидактического материала, методических рекомендаций, указаний и др.), основанного на междисциплинарной и межпредметной интеграции. При этом необходимо ежегодно обновлять рабочие программы дисциплин, профессиональных модулей, которые составляют содержательную основу профессиональной образовательной программы, разрабатываемой образовательным учреждением профессионального образования, привести в соответствие требованиям ФГОС, модульно-компетентностного подхода учебно-методическое обеспечение, контрольные материалы и т.д.;

– освоение новых функций: педагог должен быть не только специалистом в педагогической области, но и, по требованию ФГОС, хорошим менеджером, конструктором, владеть навыками рабочего по профессии / специальности, так как область профессиональной деятельности выпускников включает такие направления подготовки, как: разработку и внедрение технологических процессов производства продукции; внедрение технологических процессов и осуществление технического контроля.

Перечисленное потребует от преподавателя умения самоподготовки, самостоятельного обучения и повышения уровня квалификации, а также обобщения имеющегося собственного

опыта в виде методических пособий, рекомендаций и предъявления его педагогической обществу.

В связи с этим большую актуальность приобретают исследования, согласно которым методическая деятельность определяется и исследуется как часть профессионально-педагогической деятельности самого преподавателя.

Анализ источников (С.Ж. Гончарова, Т.А. Загривная, Н.Е. Эрганова и др.) показал, что существуют три точки зрения, определяющие методическую деятельность как одно из направлений профессионально-педагогической деятельности преподавателя.

Согласно первой точке зрения, методическая деятельность сводится к самообразованию педагога, работе с дидактическими средствами, повышению квалификации в предметной области. В этом случае авторы, занимающиеся проблемами педагога и его подготовки, используют целый ряд понятий: «профессиональное самообразование» (Ю.Н. Кулюткин, И.Н. Черейская и др.), «педагогическое самообразование» (Г.И. Гусев, В.Н. Котляр), «психолого-педагогическое самообразование» (Н.А. Березовик, С.П. Иванова, Я.Л. Коломинский и др.). Широко используются понятия: «самообразование учителя (педагога)», «самообразование педагогических кадров». Самообразование для педагога является возможностью совершенствования педагогической деятельности для эффективной подготовки обучающихся. «Под педагогическим самообразованием понимается целенаправленная самостоятельная деятельность учителя по усовершенствованию имеющихся и приобретению новых психолого-педагогических и методических знаний и их творческое использование в соответствии с характером выполняемой работы» (Г.И. Гусев). Самообразование педагога всегда способствует повышению качества учебно-воспитательной работы и дальнейшему совершенствованию квалификации педагога [2; с. 121].

Вторая - заключается в том, что к методической относят деятельность, связанную с усовершенствованием методов обучения конкретному предмету. Общие и специфические особенности методической деятельности педагога исследовались еще в XVII – нач. XX вв. Я.А. Коменским, И.Г. Песталоцци, К.Д. Ушинским, П.Ф. Каптеревым, С.Т. Шацким и др., которые

видели задачи данной деятельности в создании методов и методик на основе знания предмета и с учетом возрастных особенностей детей. К современным исследователям, придерживающимся такой точки зрения, относятся С.Ж. Гончарова, Л.Г. Семушина, Н.Г. Ярошенко.

По определению С.Ж. Гончаровой, методическая деятельность представляет собой специфический тип образовательной деятельности, содержанием которой является системное единство создания метода, его апробации, внедрения метода (получение методик), применение методик [3].

С.Ж. Гончарова разработала модель методической деятельности, включающей в себя три «пространства деятельности» (термин Г.П. Щедровицкого): пространство создания методов, пространство распространения и внедрения методов (получение методик), пространство применения методик. В процессе методической деятельности эти пространства связаны между собой в 3 типа методической деятельности, являющиеся единой цепочкой определенных элементов, в которой каждый этап имеет конечный продукт: метод, методика, гарантированный результат. Это наглядно представлено на рисунке 1.

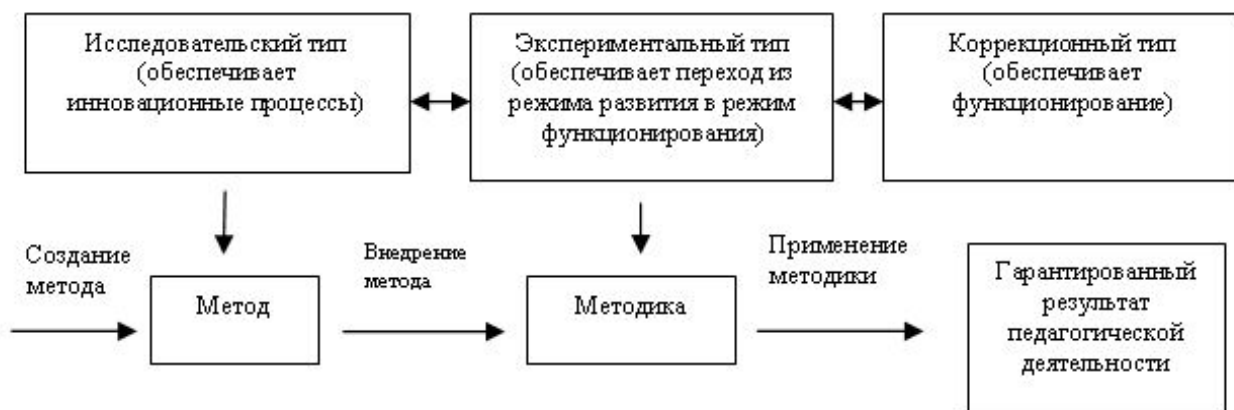


Рис 1. Типы методической деятельности (С.Ж. Гончарова)

Л.Г. Семушина, Н.Г. Ярошенко методическую деятельность понимают как одну из обязанностей преподавателя, направленную на разработку и совершенствование методик преподавания дисциплины. Ее результатом является создание комплектов заданий по предмету, дидактических материалов, учебно-наглядных пособий, используемых на учебных занятиях [9; с. 259]. Проведено достаточно большое количество исследований, касающихся методической деятельности преподавателей-предметников [1, 6, 8].

В этом случае авторы не рассматривают различия в методической и обучающей деятельности педагога, а термины «методическая деятельность», «обучающая деятельность» («дидактическая деятельность») используются как синонимы.

Исследователи, которые придерживаются третьей точки зрения, методическую деятельность представляют как совокупность относительно самостоятельных умений с четко выра-

женной спецификой в структуре профессионально-педагогической деятельности.

При всем многообразии методик обучения, их дифференциации, разноплановости содержания обучения различным предметам в самых разных образовательных системах существуют общие теоретические основы выполнения, единая структура методической деятельности педагога.

Н.Е. Эрганова понимает методическую деятельность как самостоятельный вид профессиональной деятельности педагога по проектированию, разработке и конструированию, исследованию средств обучения, позволяющих осуществлять регуляцию обучающей и учебной деятельности по отдельному предмету или циклу учебных дисциплин.

Речь идет о деятельности, если имеет место целенаправленная, планомерная, организованная система действий. Согласно А.Н. Леонтьеву и др., одну деятельность от другой отлича-

ют: цели, предмет деятельности, содержание, способы и средства, результаты [7].

В качестве цели методической деятельности Н.Е. Эрганова указывает обслуживание практики обучения.

Выделяются такие функции методической деятельности, как:

– аналитическая, связанная с анализом образовательного процесса, влиянием со стороны рынка труда и др.

– проективная, связанная с перспективным планированием и разработкой содержания обучения, планированием и подготовкой обучающей деятельности;

– конструктивная, включающая систему действий, связанных с планированием предстоящего занятия (отбором, композиционным оформлением учебной информации), представление форм предъявления учебного материала, ведущих к взаимодействию педагога и учащихся в процессе формирования новых знаний и профессиональных умений и навыков;

– нормативная, способствующая выполнению образовательных стандартов, требований учебных программ, условий осуществления образовательного процесса в данном типе учебного заведения;

– исследовательская, связанная с проводимыми прикладными исследованиями (на наш взгляд выходит за рамки собственно методической деятельности и относится к научно-методической).

Методическую деятельность педагога нельзя наблюдать непосредственно. Анализ, наблюдению поддается обучающая деятельность педагога. Методическая деятельность, приемы и способы ее осуществления – это сложный мыслительный процесс. Для того чтобы разделить педагогический процесс и его составляющую методическую деятельность необходимо определить отличия в их предмете деятельности.

Предметом педагогической деятельности обозначим образовательно-воспитательный процесс, а методическое обеспечение этого процесса – предметом методической деятельности.

Мотивацией для осуществления методической деятельности может являться стремление к саморазвитию, самоусовершенствованию,

достижению высоких результатов в профессиональной деятельности и другое.

К действиям, составляющим методическую деятельность, можно отнести планирование и использование различных способов и методов обучения, воспитания (разработку программ, рекомендаций, методических комплексов и т.д.), направленное на повышение профессиональной квалификации и педагогического мастерства и тем самым способствующее более высокому уровню подготовки молодых специалистов. Конечной целью методической деятельности преподавателя является повышение качества образования для обеспечения конкурентоспособности выпускников на рынке труда.

Методическая деятельность преподавателя предполагает конкретный материальный результат – продукт.

Продуктами (результатами) методической деятельности являются: методически переработанный, отобранный учебный материал в различных формах представления информации; методическое обеспечение учебной дисциплины, профессионального модуля, методические указания, рекомендации, учебные программы, обучающие программы и другое.

Отметим, что в современных исследованиях методическая деятельность расширяется научно-методической деятельностью: «в настоящее время в условиях модернизации образования происходит пересмотр концепций совершенствования методической работы и перевод ее на качественно новый уровень – научно-методический – с изменением понимания ее сущности, основного назначения, обновления решаемых ею задач, изменения соответствующих требований к ее организации и осуществлению научно-исследовательской деятельности в условиях образовательного учреждения» [4]. «Тенденции развития профессионального образования и новые требования к научно-методической деятельности позволили выявить в качестве основного противоречия между необходимостью системных изменений в учебно-воспитательном процессе при переходе на многоуровневое обучение по интегрированным особо сложным профессиям и узкой, прагматической направленностью традиционных форм методической работы в профессиональных училищах» [5].

Таким образом, рассматривая различные взгляды на определение методической деятельности, мы определили отличия понятий «методической работы» и «методической деятельности» преподавателя, рассмотрели различные позиции на содержание методической деятельности преподавателя. С точки зрения деятельностного подхода определили основные компоненты данной деятельности и перспективы в процессе модернизации образования.

Литература

1. Волошина, Т.Ю. Методика использования мультимедийных технологий в учебно-методической деятельности преподавателя вуза: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Т.Ю. Волошина. – 1999. – 237 с.
2. Ганченко, И.О. Развитие личности педагога в системе непрерывного профессионального самообразования: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / И.О. Ганченко. – 2004. – 342 с.
3. Гончарова, С.Ж. Содержание и структура методической деятельности в педагогической системе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / С.Ж. Гончарова. – 1997. – 136 с.
4. Загривная, Т.А. Становление научно-методической компетентности педагогов в процессе профессиональной деятельности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Т.А. Загривная. – 2006. – 256 с.
5. Зотова, В.Д. Система научно-методической деятельности педагогического коллектива в профессиональном лицее: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / В.Д. Зотова. – 1998. – 281 с.
6. Курьшева, И.В. Интерактивные методы обучения как фактор самореализации старшеклассников в учебной деятельности при изучении естественнонаучных дисциплин: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / И.В. Курьшева. – 2010. – 257 с.
7. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность: учеб. пособие / А.Н. Леонтьев. – 2004. – 352 с.
8. Матвиенко, Т.И. Интерактивные методы обучения как средство самовоспитания будущих учителей: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Т.И. Матвиенко. – 2009. – 208 с.
9. Нагрелли, Е.А. Структурно-функциональная модель формирования методической компетентности учителей в системе повышения квалификации / Е.А. Нагрелли // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2009. - № 2. – С. 84-92.
10. Семушина, Л.Г. Содержание и технологии обучения в средних специальных учебных заведениях: учеб. пособие / Л.Г. Семушина, Н.Г. Ярошенко. – 2001. – 272 с.
11. Управление методической работой в профессиональном образовательном учреждении / Т.Г. Аргунова, И.П. Пастухова, Г.П. Скамницкая. – 2006. – 262 с.
12. Эрганова, Н.Е. Методика профессионального обучения: учеб. пособие для ВПО и СПО / Н.Е. Эрганова. – 2007. – 160 с.

УДК 378.091.398

**МОТИВАЦИЯ ПЕДАГОГА К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ:
ЭРЗАЦ ИЛИ РЕАЛЬНОСТЬ**

Ильин А.С.

Аннотация. В статье раскрыты подходы к определению понятий «инновационная деятельность», «мотивация», выделены критерильные параметры инновационности. Исследованы подходы к пониманию содержания и структуры мотивации педагога к инновационной деятельности. Показаны роль и место мотивации в обеспечении готовности педагога к инновационной деятельности, предложены условия, способствующие формированию мотивации педагога к инновационной деятельности в повышении квалификации: актуализация инновационного потенциала педагога посредством включения его в программирующие мероприятия по формированию образа будущего и этапов его становления; организация образования педагога исходя из проблем его практики, выявленных в ходе рефлексии и деятельности ближайшего периода; осуществление морального и материального стимулирования педагога исходя из результатов инновационной деятельности. Показаны возможные пути реализации данных условий в системе повышения квалификации.

Approaches to definition of concepts «innovative activity», «motivation» are disclosed in article. Criteria parameters of innovationists are shown. Approaches to understanding of the contents and structure of motivation of the teacher to innovative activity are investigated. The role and a place of motivation of the teacher in ensuring readiness to innovative activity are shown, the conditions promoting formation of motivation of the teacher to innovative activity in professional development are offered: updating of innovative potential of the teacher by means of his inclusion in programming actions for formation of an image of the future and stages of its formation; the organization of education of the teacher proceeding from the problems his practicing revealed during a reflection and activity of the next period; implementation of moral and material stimulation of the teacher proceeding from results of innovative activity. Possible ways of

realization of these conditions in professional development system are shown.

Ключевые слова: мотивация, инновационная деятельность; условия, способствующие формированию мотивации педагога к инновационной деятельности.

Motivation, innovative activity; the conditions promoting formation of motivation of the teacher to innovative activity.

Одной из приоритетных задач системы повышения квалификации в современных условиях является активизация разработки новых средств, направленных на обеспечение готовности педагога к работе в изменяющихся условиях на основе многообразия образовательных программ, учебников и образовательных учреждений. Поэтому не удивительно, что в последнее время актуализировался вопрос подготовки педагога к инновационной деятельности, т.к. развитие творческого потенциала его личности – ключевое условие обеспечения готовности к работе в условиях изменений.

В последние годы в связи с модернизационными процессами в образовании активизировались научные разработки в области педагогической инноватики. Ученые рассматривают инновации с различных позиций: теоретических основ и сущности инноваций (В.Л. Аношкина, Т.Т. Браже, Г.И. Герасимов, Л.Н. Горбунова, Л.В. Илюхина, А.И. Пригожин, С.В. Резванов, Г.С. Сухобская и др.); классификации нововведений в образовании (К. Ангеловски, Г.И. А.И. Пригожин, В.С. Лазарев, А.М. Моисеев, М.М. Поташник, П.И. Третьяков, О.Г. Хомерики, П.В. Худоминский); реализации инновационных технологий за рубежом (М.В. Кларин), становления инновационной деятельности в современной российской школе (В.В. Давыдов, В.К. Дьяченко, В.Л. Зорина, Д.Б. Эльконин, А.А. Ярулов и др.), учреждениях высшего и дополнительного профессионального образования (К.Я. Вазина, Э.Н. Гусинский, Ю.И. Турчанинова, Т.Г. Новикова, О.Г. Смолянинова), а

также управления ими (В.С. Лазарев, Б.П. Мартиросян).

Выявлены общие и специфические особенности инновационной деятельности педагогов (Н.В. Кузьмина, Ю.Н. Кулюткин, А.К. Маркова, В.А. Слостенин, Л.С. Подымова, Л.М. Фридман, А.И. Щербаков и др.), оформлены общие подходы к инновационному образованию взрослых (К.Я. Вагина, М.Т. Громкова, М.В. Кларин, М.А. Мкртчян и др.).

Прежде чем анализировать состояние вопроса определимся с понятиями «инновация» и «инновационная деятельность», которые являются основой для дальнейших исследований, связанных с инновационной тематикой. Данные понятия встречаются в трудах Ю.В. Громько, В.С. Лазарева, Б.П. Мартиросяна, А.И. Пригожина, В.А. Слостенина и др.

В науке нет единой трактовки понятия «инновация». Понятие «инновация» было введено в научных исследованиях в XIX веке и означало введение некоторых элементов одной культуры в другую. Но при этом, как отмечает В. Никитин, происходит «отказ от самой идеи культуры (т.е. от трансляции устойчивых норм, образцов, эталонов) и переход к идее оформления и распространения мутаций культурных форм» [12]. Необходимо заметить, что в процессе интеграции элементов двух культур является третья, отличная от исходных.

В подтверждение этого приведем точку зрения американского культурантрополога М. Херсковица: «в процессе трансляции культурно задаваемых ценностей, моделей поведения индивид осваивает присущие культуре миропонимание и поведение, в результате чего формируются его когнитивное, эмоциональное и поведенческое сходства с членами данной культуры и отличия от членов других культур» [15].

По определению Ю.В. Громько, «инновация есть не что иное, как способ организации связей между принципиально новыми образами, культивируемыми и выращиваемыми на экспериментальной площадке, и огромным массивом традиционных практик. Инновации выполняют функцию обеспечения присвоения некоторого принципиально нового образца на достаточно больших и широких массивах практики с последующим его приживлением и сохранением», т.е., с одной стороны, инновации позволяют строить будущее в соответствии с

существующими тенденциями, с другой, - обогащают практику [4]. В этом определении автор не только обращает внимание на сущностную характеристику инновации (принципиальная новизна), но и поднимает вопрос о тиражировании инновации в массовую практику, подготовку носителей инновационной деятельности, что является основанием для создания сети площадок экспериментального типа.

Н.И. Лапин определяет инновационную деятельность как метадеятельность, изменяющую рутинные компоненты репродуктивных видов деятельности [10].

В.С. Лазарев и Б.П. Мартиросян под инновационной деятельностью школы понимают целенаправленное введение новшеств (нововведений) в педагогическую систему с целью повышения качества образования [8; с. 17]. В качестве субъекта инновационной деятельности ученые рассматривают педагогический коллектив или группу педагогов школы, занимающихся внедрением новшества. Содержанием инновационной деятельности является преобразование педагогической системы школы посредством внедрения новшеств. Назначением инновационной деятельности, по их мнению, становится выявление необходимости изменений педагогической системы школы, поиск и эффективное использование существующих возможностей для реализации этих изменений.

В теории инновационной личности, разработанной Э. Хагеном, так описывается концепция «личности, создающей современность» (в нашей трактовке инновационной личности): такая личность способна создавать самоподдерживаемые изменения, которые преобразуют общественную жизнь – ее стандарты, ценности и т.д., что является предпосылкой усиления экономического роста, распространения предпринимательства, накопления капитала. С.Г. Кара-Мурзой многообразие типов жизнеустройства обществ сведено к двум – жизнеустройство по типу семьи, основанное на принципах солидаристской морали, и по типу рынка на основе морали, тяготеющей к принципам социал-дарвинизма [7]. В целом, готовность к инновационной деятельности правомерно рассматривается как сформированность личностного ресурса человека, обеспечивающего свободу его интеллектуальной самореализации в условиях изменяющейся социальной реальности.

На основе обобщения рассмотренных подходов к определению «инновационная деятельность» делаем вывод о том, что инновационная деятельность в образовании характеризуется как минимум разработкой и внедрением принципиально новых образов содержания и технологий обучения, наличием носителей, которые данную деятельность осуществляют, а инновационная личность характеризуется таким качеством как способность к преобразованию действительности на основе ответственности и творчества. В качестве рабочего определения будем считать, что инновационная деятельность – это целенаправленное введение новшеств (нововведений) в образовательных системах разных уровней (школьного, муниципального, регионального) с целью повышения качества образования и обеспечения динамичного развития общества. Данный подход предусматривает не поддержку любых осуществляемых инноваций, а ориентацию осуществляемых в школах инновационных процессов на цели модернизации той или иной стратегии развития образования и стимулирование педагогов на инновации, адекватные этим целям.

Так как основным носителем данной деятельности является педагог, поэтому формирование мотивации к инновационной деятельности – ключевое условие обеспечения его готовности к работе в условиях изменений. Инновационная деятельность учителя является своеобразной по своим целям и задачам, содержанию, внешним и внутренним условиям, средствам, проявлениям мотивации, состояниям личности. Позитивное или негативное отношение к инновационной деятельности в целом определяется иерархией мотивов.

Сложность и многоаспектность проблемы мотивации обуславливает множественность подходов к пониманию сущности, природы, структуры, а также методам изучения и средствам её формирования. Данной проблеме посвящено большое количество монографий как отечественных (В.Г. Асеев, В.К. Вилюнас, Е.П. Ильин, В.И. Ковалёв, А.Н. Леонтьев, В.Г. Леонтьев, М.Ш. Магомед-Эминов, А.К. Маркова, В.С. Мерлин, П.В. Симонов, Д.Н. Узнадзе, А.А. Файзуллаев, П.М. Яковсон), так и зарубежных авторов (Дж. Аткинсон, Г. Холл, К. Мадсен, А. Маслоу, З. Фрейд, Х. Хекхаузен и др.).

С точки зрения К. Роджерса, «если человеку дать возможность раскрыть врожденный потенциал, он будет развиваться оптимально и эффективно». Такая конструктивная реализация врожденных возможностей позволяет человеку повышать свою компетентность, идентичность и профессионализм, а всему человечеству двигаться в направлении независимости, зрелости, социальной ответственности и творческой устремленности [13]. Хотя ясно и то, что сколько бы гуманным не было или не хотелось бы быть общество, оно не может гарантировать полное развитие личности.

Понимаемая как источник активности и одновременно как система побудителей любой деятельности мотивация изучается в разных аспектах. Исследователи определяют ее и как один конкретный мотив, и как систему мотивов в их сложном переплетении и взаимосвязи. Однако можно утверждать, что, несмотря на разнообразие определений, мотивация понимается большинством авторов как совокупность, система психологически разнородных факторов, детерминирующих поведение и деятельность человека. Мотивы непосредственно связаны с содержанием деятельности, которую они побуждают.

Как психологическая проблема мотивация выступает в виде системы взаимосвязанных вопросов о закономерностях и условиях проявления, изменения, формирования.

Среди всех видов мотивации наиболее важными являются внутренние, т.е. мотивы, непосредственно связанные с самой профессиональной деятельностью и процессом её протекания.

В отечественной психологии мотивация рассматривается как сложный многоуровневый регулятор жизнедеятельности человека – его поведения и деятельности. Мотивацию рассматривают как сложную, неоднородную систему побудителей, включающую в себя потребности, мотивы, интересы, идеалы, стремления, установки, эмоции, нормы, ценности и т.д.

Трактовка мотива соотносит это понятие либо с потребностью (А. Маслоу), либо с переживанием этой потребности и её удовлетворением (С.Л. Рубинштейн), либо с предметом потребности. В контексте теории деятельности А.Н. Леонтьева термин «мотив» употребляется не для «обозначения переживания потребности,

но как означающий то объективное, в чём эта потребность конкретизируется в данных условиях и на что направляется деятельность, как на побуждающее её» [11; с. 38]. Согласно Л.И. Божович, в качестве мотивов могут выступать предметы внешнего мира, чувства, словом, всё то, в чём нашла воплощение потребность [2].

Так как социальные изменения имеют программно-целевую обусловленность (М.А. Мкртчян), то появление и закрепление инноваций в практике образовательных учреждений будет зависеть от того, насколько каждый член педагогического коллектива осознает область преобразований, мотивирован на инновационное изменение собственной практики и проектирует свои действия по преобразованию.

К. Ангеловски одним из ведущих признаков квалификации учителя считает его отношение к новшествам – активное участие в инновационных общественных процессах в целом и конкретно в своей деятельности. Ученым выделены основные мотивы работы педагогов в инновационном режиме, а именно: повышение эффективности работы, удовлетворенность общества результатами образования, личностное самоутверждение, материальные стимулы [1].

Мотивация определяет личностную готовность педагога к инновационной деятельности наряду с профессионально-важными качествами, направленностью, уровнем притязаний, самооценкой, образом «Я».

В этом контексте представляет интерес исследование Г.И. Герасимова и Л.В. Илюхиной, которые на личностном уровне выделяют следующие критериальные параметры инновационности:

- принята ли инновация как личностно значимая ценность;
- разделяется ли подход к инновации как к необходимому социальному механизму развития системы образования;
- понимается ли инновация в качестве целостной системы отношений и специфически организованной деятельности;
- переведено ли это отношение в организацию собственной профессиональной деятельности;
- в какой мере в собственной деятельности присвоена специфика инновационной её организации [4; с. 102].

В.А. Сластенин и Л.С. Подымова выделяют следующие критерии готовности педагога к инновационной деятельности:

- осознание педагогом необходимости в инновационной деятельности;
- готовность к вовлечению в творческую деятельность по введению новшества;
- уверенность в том, что новшество принесет позитивный результат;
- согласованность личных целей с инновационной деятельностью;
- готовность к преодолению творческих неудач;
- уровень технологической готовности к выполнению инновационной деятельности;
- позитивная оценка своего предыдущего опыта в свете инновационной деятельности;
- способность к профессиональной рефлексии [14].

Как справедливо отмечает Т.Н. Разуваева, с точки зрения психологии готовность к инновационной деятельности как отдельного педагога, так и педагогического коллектива в целом определяется его ориентированностью на изменения, этической готовностью, позитивностью восприятия условий инновационной деятельности, готовностью к использованию культурных способов управления этой деятельностью и готовностью к восприятию новшеств извне [9].

Личностная составляющая готовности представлена Н.Ф. Ильиной по уровням. Мотив участия в инновационной деятельности на первом уровне заключается в способе избегания возможных напряжений в отношениях с руководством и коллегами по работе в случае отказа от участия; на втором – как способ достижения признания и уважения со стороны руководства и коллег; на третьем – выполнение своего профессионального долга; на четвертом – способ реализации своего творческого потенциала и саморазвития [5].

Проведённый анализ научной литературы свидетельствует о возрастающем интересе к проблеме мотивации педагога к инновационной деятельности, и стоит вопрос о том, какие условия способствуют её (мотивации) формированию.

На основе анализа теории и практики инновационного образования нами выявлены сле-

дующие условия, способствующие формированию мотивации педагога к инновационной деятельности:

1. Актуализация инновационного потенциала педагога посредством включения его в программирующие мероприятия по формированию образа будущего и этапов его становления.

2. Организация образования педагога, исходя из проблем его практики, выявленных в ходе рефлексии.

3. Осуществление морального и материального стимулирования педагога исходя из результатов инновационной деятельности.

Первое условие вызывает необходимость проведения организационно-деятельностных семинаров. В ходе данных семинаров в результате специально организованной работы у участников формируются общие представления о ближайших этапах становления инновационной деятельности, предъявляются ожидания как всего коллектива, так и отдельных педагогов, обсуждается, каким должен быть следующий шаг в строительстве инновационной практики в данном учреждении. Мероприятия по коллективному программированию деятельности дают возможность каждому участвовать в программировании инновационной деятельности на предстоящий период. Продуктом их являются инновационные программы развития школ и программы производственной деятельности отдельных педагогов. Совместное программирование необходимо, т.к. позволяет:

— увидеть проблемы и найти способы их решения до разворачивания инновационных работ на следующем этапе;

— более реально представить предстоящую деятельность (получить не проекты, а программы);

— действовать каждому в пределах своей компетенции, исходя из общих представлений;

— влиять на представления других людей, тем самым управлять своим будущим.

Мероприятия по формированию общих представлений об образе отдаленного будущего, о ближайших этапах инновационной деятельности, коллективное программирование предстоящей деятельности имеют образовательную значимость, т.к. педагоги осваивают способы программирования и проектирования

собственной деятельности, способы работы с представлениями других людей, совершенствуют коммуникативные умения и навыки.

В программировании деятельности обязательным является программирование профессионального образования субъекта, где обсуждается, что должно быть освоено каждым педагогом: знания, умения, способы действия, необходимые для того, чтобы реализовать программу ближайшего периода. Это служит основой индивидуальной образовательной программы педагога.

Реализация второго условия заключается в разрешении индивидуальных образовательных дефицитов педагогов посредством составления и реализации индивидуальных образовательных программ. Данный процесс предполагает обогащение знаний и умений педагога, формирование профессиональных компетентностей, необходимых для успешного выполнения инновационной деятельности.

По определению Н.Ф. Ильиной, индивидуальная образовательная программа включает представления педагога о задачах и содержании образования (информации, знаниях, способах работы), последовательности и действиях по его освоению (в том числе совместных с другими педагогами), времени, которое планируется затратить [6].

Индивидуальные образовательные программы педагогов строятся за счет организации рефлексивного процесса, в ходе которого действия педагога в реальной практике сопоставляются с его актуальными качествами: знаниями, представлениями, опытом, индивидуальностью (мастерством, способностями, профессиональной компетентностью и т.д.).

При составлении индивидуальной образовательной программы педагогу необходимо восстановить реальную практику, выделить достижения, проблемы и трудности, понять их основания (за счет чего получается? в чем причина неудач?), исходя из этих оснований, понять, в каком образовании он нуждается, и оформить образовательные задачи. Затем необходимо оформить программу действий по их реализации, при этом, если есть необходимость, согласовать отдельные действия с коллегами, методистом и др.

Работа по осознанию и оформлению индивидуальных образовательных задач и програм-

мы действий по их реализации, чаще всего, происходит в малых группах, при этом коллегами оказывается помощь посредством вопросов уточняющего и проблематизирующего характера.

Третье условие предполагает при переходе на новую систему оплаты труда внесение в критерии и показатели стимулирующих выплат инновационной деятельности педагога, организацию профессиональных конкурсов инновационной тематики, представление педагогов, осуществляющих инновационную деятельность и имеющих высокие результаты, к наградам и почетным званиям.

Таким образом, реализация условий, способствующих формированию мотивации педагога к инновационной деятельности, требует изменений в управлении образовательным учреждением, содержании, методах, формах организации повышения квалификации педагога.

Литература

1. Ангеловски, К. Учителя и инновации: книга для учителя / Пер. с македонского. – М., 1991. – С. 34-37, 88-89.
2. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – СПб., Питер, 2008. – 400 с.
3. Герасимов Г.И. Инновации в образовании: сущность и социальные механизмы / Г.И. Герасимов, Л.В. Илюхина. – Ростов-на-Дону, 1999. – 136 с.
4. Громыко, Ю.В. Проектирование и программирование развития образования / Ю.В. Громыко. – М., 1996. – 545 с.
5. Ильина, Н.Ф. Развитие инновационного потенциала образовательного учреждения / Н.Ф. Ильина // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2009. – № 5 – С. 53-56.
6. Ильина, Н.Ф. Региональная система непрерывного педагогического образования: поиск инновационной концепции / Н.Ф. Ильина // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров: научно-теоретический журнал – Челябинск, 2012. – № 10. – С. 25-31.
7. Козин, Н.Г. Искушение либерализмом / Н.Г. Козин // Вопросы философии. – № 9. – 2006. – С. 47-67.
8. Лазарев В.С. Нормативный подход к оценке инновационной деятельности школы / В.С. Лазарев, Б.П. Мартиросян // Педагогика – 2003. – № 3. – С. 17–25.
9. Лазарев, В.С. Психология коллектива как субъекта инновационной деятельности / В.С. Лазарев, Т.Н. Разуваева. – Сургут: РИО СурГПУ, 2009. – 195 с.
10. Лапин, Н.И. Теория и практика инноватики: учеб. пособие / Н.И. Лапин. – М.: Университетская книга; Логос, 2008. – 328 с.
11. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – 2-е изд. М.: Политиздат, 1977. – 304 с.
12. Никитин, В. Образование в ловушке развития / В. Никитин // Кентавр. – 2004. – №33. – С. 36-41.
13. Роджерс, К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека: пер. с англ. / Общ. ред. и предисл. Е.И. Исениной. – М.: Издательская группа «Прогресс», «Универс», 1994. – 480 с.
14. Слостенин, В.А. Педагогика: инновационная деятельность / В.А. Слостенин, Л.С. Подымова. – М.: Магистр, 1997. – 223 с.
15. Herskovits, M.J. Les basis del, antropologie culturelle / M.J. Herskovits. – Paris, 1967.

УДК 159.9:37.015.3

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГА

Почтарева Е.Ю.

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению эмоционального интеллекта в аспекте непрерывного образования педагогов. Анализ выполнен на основе актуальных задач преобразования профессиональной деятельности педагогов. Рассматривается творческая составляющая профессионального развития педагога как основа профессионализма педагога.

Дается оценка состояния проблемы эмоционального интеллекта в настоящее время. Представлены различные точки зрения исследователей на проблему эмоционального интеллекта, влияние эмоционального интеллекта на профессионально-личностное развитие педагога. Рассматриваются вопросы взаимосвязи эмоционального и когнитивного познания, роль эмоциональных основ творческого процесса в педагогической деятельности, значение эмоциональной составляющей в исследовательской и инновационной деятельности педагога.

В статье анализируются особенности взаимосвязи развития эмоционального интеллекта и актуализации профессионально-личностного потенциала педагога. Отмечается, что развитие эмоционального интеллекта педагога представляется крайне важным и актуальным в современной социокультурной ситуации. Обосновывается необходимость развития эмоционального интеллекта педагога в процессе непрерывного образования.

The article deals with the emotional intelligence in terms of continuing education of teachers. The analysis is based on actual problems of development of teachers' professional activity. Creative component of professional development of the teacher is considered as the basis of professionalism of the teacher.

The author evaluates the state of the problem of emotional intelligence. Different views of researchers on the issue of emotional intelligence, the effect of emotional intelligence on the professional and personal development of the teacher are presented. Relation between emotional and cognitive learning, the role of the emotional

foundations of the creative process in educational activities, the value of the emotional component in the research and innovation activities of the teacher are disclosed in the article.

The author analyzes the features of the relationship of emotional intelligence and development of professional and personal capacity of the teacher. It is noted that the development of emotional intelligence of the teacher is very important and relevant in the contemporary socio-cultural situation. The necessity of emotional intelligence of the teacher in the process of lifelong learning is stated.

Ключевые слова: непрерывное образование, профессиональная деятельность, эмоциональный интеллект, вариативность личности, профессиональное творчество педагога, исследовательская деятельность, психолого-педагогический потенциал личности.

Continuing education, professional activity, emotional intelligence, personality variation, a professional art of a teacher, research activity, psychological and pedagogical potential of the individual.

В современных социокультурных условиях идея непрерывности образования – «образования в течение всей жизни» – стала одной из ведущих в отечественном и мировом образовании. Изменение образовательной парадигмы потребовало пересмотра представлений об образовании, которое сейчас понимается как социальная практика, направленная, прежде всего, на раскрытие возможностей личности, овладение навыками взаимодействия с социумом. Основным постулатом концепции непрерывного образования является утверждение, что познавательные потребности человека действующего, занимающего активную гражданскую позицию, не имеют возрастных ограничений.

Непрерывное образование понимается как «конструктор» образа жизни, задающий некую социокультурную модель поведения, которая предполагает мобильность, гибкость навыков,

ответственность, самостоятельность. Непрерывное образование как механизм развития личности определяет необходимость развитие творческого потенциала личности профессионала. Особенно это важно для специалистов педагогических профессий.

Исторически сложилось три концептуальных подхода к непрерывному образованию. Первый - традиционный, когда в непрерывном образовании видят профессиональное образование взрослых, потребность в котором вызвана необходимой компенсацией знаний и умений, недополученных в ходе профессионального образования, как своеобразный ответ на технологический прогресс. Это, по сути, - компенсаторное, дополнительное образование, часть «конечного образования» (т.е. «образования на всю жизнь»). Сторонники второго подхода рассматривают непрерывное образование как пожизненный процесс («учиться всю жизнь») и отдают предпочтение педагогически организованным формализованным структурам (кружки, курсы, факультеты повышения квалификации, заочное и вечернее образование, средства массовой информации и т.д.).

Третий подход считается сегодня наиболее перспективным, когда целью непрерывного образования является всестороннее развитие личности, ее биологических, социальных и духовных потенциалов, в конечном счете, ее окультуривание. Главным системообразующим фактором является человеческая личность как цель и конечный результат этого процесса. Такое образование призвано готовить людей к учению инновационному, к альтернативному и одновременно всеобъемлющему мышлению, к объединению интересов личности и общества в единое целое. В этом подходе в последние годы особенно выделяется деятельностный аспект, при котором непрерывное образование рассматривается как новый способ образовательной деятельности, обеспечивающий опережающее развитие человека, формирование у него прогностических качеств.

Вариативность педагога, социальная и личностная, предоставляет возможности раскрытия потенциала личности обучающихся, стимулирует к творческой исследовательской деятельности, в которой самостоятельный поиск открывает педагогу и ученику новые гори-

зонты в обыденных и хорошо известных явлениях науки, социальных ситуациях и т.д.

Идея развития творческих способностей личности в образовательной среде, актуальность которой подтверждается концептуальными положениями модернизации образования, побуждает исследователей изучать психологические конструкты, обеспечивающие развитие поведенческих умений, способности личности ориентироваться в разнообразных, динамично изменяющихся ситуациях в любых сферах жизнедеятельности. По сути, каждая ситуация взаимодействия людей уникальна и единична в сочетании неповторимых обстоятельств и контекстов, и каждый акт взаимодействия является творческим, поскольку человек каждый раз решает новые задачи в новых условиях.

В современных условиях социально-культурное пространство является центральной линией образования человека как личности и его профессионально-экзистенциальной самореализации в избранной сфере деятельности, которая протекает в динамически меняющемся экологическом и экономическом окружении и осуществляется во взаимодействии с партнерами по семейной и деловой жизни, человеческому общению, трудовой деятельности и сфере досуга, науки и искусства.

В связи с этим исследователи все больше и больше обращают свое внимание на интеллектуальные возможности личности за пределами академического интеллекта, выделяя социальный и эмоциональный интеллект как самостоятельные психологические характеристики личности.

На наш взгляд, именно эмоциональный интеллект является тем конструктом, который дает ключ к объяснению того, как можно фасилитировать развитие творческого потенциала личности в процессе образования. Если раньше считалось, что эмоции лишь сопровождают когнитивные процессы человека, то современной психологией доказан тот факт, что эмоциональные реакции часто предшествуют рациональным. Многие исследователи признают эмоциональность ключевым фактором достижения успеха личностью, более существенным, чем интеллектуальные способности. А.И. Савенков отмечает, что эмоциональный интеллект, так же как и академический и социаль-

ный, имеет определяющее влияние на достижение успеха индивида не только в повседневной жизни, но и в сфере профессиональной деятельности [7].

В научный обиход введено понятие «эмоциональный интеллект специалиста в сфере помогающих профессий», в том числе и педагога, как показатель эмоциональной составляющей профессиональной компетентности специалиста помогающей профессии, что обусловлено спецификой содержания профессиональной деятельности специалиста данного профиля.

Творчество лежит в основе исследовательской деятельности. Здесь огромную роль играют возможности учителя. Это комплексное образование, включающее в себя развитие способности к творческо-поисковой деятельности (креативность, творчество, любопытство, умение определять зону незнания и др.), методологическую подготовку (знание теории и технологии педагогического исследования), а также желание ею заниматься. Реализация исследовательской деятельности – это потенциал педагога в сфере обнаружения теории в практике и на основе практики.

По утверждению С.Н. Юревич, в ходе исследовательской деятельности педагог овладевает теорией и практикой творчества и технологией педагогического исследования, включается в модернизацию известных методик, технологий, осуществляет конструктивное соединение элементов ранее известных методик, порождая новую технологию, а также в разработку новых педагогических идей и технологий с последующей их апробацией применительно к условиям конкретного образовательного учреждения [10].

Поисково-исследовательская деятельность учителя – это инновационная деятельность, связанная с разработкой собственных идей, их обоснованием, изучением, доведением до уровня технологии. В отличие от внедренческо-исследовательских, эти идеи имеют источником практику самого исследователя. Разработка идеи производится учителем самостоятельно, на основе своего собственного теоретического запаса, опыта и интуиции.

Исследовательская деятельность педагога включает в себя:

- рефлексию сложившейся деятельности учителя в системе деятельности образовательного учреждения;

- выявление противоречия между наукой и практикой, между своей научно-теоретической подготовкой и результатами личного опыта;

- формулирование проблемы и цели как средства снятия обнаруженного противоречия;

- разработка гипотезы как новой концептуальной идеи, заменяющей отжившую, не работающую, не дающую результата;

- поиск теоретического обоснования новой концептуальной идеи; систематизация фактов педагогического опыта как практического доказательства плодотворности новой идеи;

- проектирование педагогического процесса системы на основе новой концептуальной идеи;

- выработка критериев эффективности применения идеи на практике;

- подбор методов измерения критериев эффективности идеи;

- опытно-экспериментальная проверка новой концептуальной идеи;

- обработка эмпирических данных;
- приведение в соответствие теоретического обоснования новой идеи и выводов, полученных экспериментальным путем;

- разработка условий, при которых новая идея эффективна, и «ограничителей», не способствующих этому;

- разработка методических рекомендаций по реализации новой концептуальной идеи в практике образовательного учреждения.

Возникает вопрос: каждый ли человек, в нашем случае педагог, потенциально способен к творческой деятельности? Исследователи вполне утвердительно отвечают на этот вопрос, отмечая, что у человека не всегда имеются объективные условия для создания творческого продукта в том или ином виде деятельности [4].

По мнению С.Л. Рубинштейна, творческую деятельность можно понять только при рассмотрении ее как согласованной картины сознания и неосознанной сферы психики [9]. А.Н. Леонтьев, полностью признавая доминирование сознания в творческой деятельности, отмечал при этом, что неосознаваемое и осознаваемое не противостоят друг другу – это лишь разные формы психического отражения, нахо-

дящиеся в строгом соотношении с тем местом, которое занимает отражение в структуре деятельности [4]. Именно эмоциональная сфера актуализирует неосознаваемые процессы, делая их доступными для осознания человеком, поэтому изучение действенности аффективного и когнитивного компонентов позволяет лучше понять психологию подсознания.

О единстве интеллекта и аффекта писал Л.С. Выготский [2]. С.Л. Рубинштейн подчеркивал единство двух противоположных компонентов – знания и отношения, интеллектуального и «аффективного», из которого то один, то другой выступает в качестве преобладающего [9]. В.П. Зинченко развил идеи Выготского и Рубинштейна применительно к эмоциональной и когнитивной составляющей образовательного процесса [3].

Психологи отмечают, что, если аффективные и когнитивные процессы не слиты в гармоническом единстве, наблюдаются существенные личностные деформации: индивид становится неуверенным, несамостоятельным, напряженным, лишенным воображения, склонным рассчитывать на готовые формы и правила.

Творчество – один из наиболее сложных конструктов в профессиональной деятельности педагога. Л.С. Выготский подчеркивал созидательный характер творчества, определяя творческую деятельность как созидание чего-то нового, в том числе и во внутреннем мире самого субъекта [2]. Поэтому стратегия непрерывного образования предполагает создание условий для эффективной самореализации всех возможностей педагога, т.е. гармоничное сочетание его научных и педагогических интересов, высокий уровень рефлексии и творческой самостоятельности.

Творческий характер педагогической деятельности обуславливает особый стиль мыслительной деятельности педагога, связанный с новизной и значимостью ее результатов, вызывая сложный синтез всех психических сфер (познавательной, эмоциональной, волевой и мотивационной) личности учителя. Особое место в нем занимает развитая потребность творить, которая воплощается в специфических способностях и их проявлении. Одной из таких способностей является интегративная и высокодифференцированная способность мыслить педагогически.

Способность к педагогическому мышлению, являющемуся по своей природе и содержанию дивергентным, обеспечивает учителю активное преобразование педагогической информации, выход за границы временных параметров педагогической реальности. Эффективность профессиональной деятельности учителя зависит не только и не столько от знаний и навыков, сколько от способностей использовать данную в педагогической ситуации информацию различными способами и в быстром темпе. Развитый эмоциональный интеллект позволяет учителю познавать не отдельные единичные педагогические факты и явления, а педагогические идеи, теории обучения и воспитания учащихся.

Рефлексивность, гуманизм, направленность в будущее и ясное понимание средств, необходимых для профессионального совершенствования и развития личности учащегося, являются характерными свойствами интеллектуальной компетентности учителя. Развитое педагогическое мышление, обеспечивающее глубокое смысловое понимание педагогической информации, преломляет знания и способы деятельности через призму собственного индивидуального профессионально-педагогического опыта и помогает обретать личностный смысл профессиональной деятельности.

Создание условий для раскрытия возможностей эмоционального интеллекта педагога в процессе непрерывного образования органически вплетается в стратегические задачи инновационного развития образования на всех уровнях модернизации образования.

Учитывая недолгую историю исследований эмоционального интеллекта и многообразие исследовательских подходов к данному феномену, необходимо отметить терминологическую противоречивость в определении самого понятия эмоционального интеллекта. Так, И.Н. Мещерякова, изучая эмоциональный интеллект студентов-психологов, подчеркивает его интегративный характер и определяет его как сложное интегративное образование, включающее в свою структуру когнитивный, поведенческий и собственно эмоциональный компоненты, обеспечивающие осознание, понимание и регуляцию собственных эмоций и эмоций окружающих и влияющие на успешность межличностных взаимодействий и личностное развитие [6].

Составляющими эмоционального компонента, по мнению И.Н. Мещеряковой, являются эмпатия, эмоциональная отзывчивость, «полезная» тревожность, мотивация достижения успеха; составляющими когнитивного компонента являются осведомленность об эмоциональных качествах, эмоциональное самосознание, адекватная самооценка, рефлексия; составляющими поведенческого компонента являются способность управлять своими эмоциями, психологическая гибкость в выстраивании отношений, продуктивное взаимодействие с другими людьми.

И.Н. Андреева утверждает, что эмоциональный интеллект представляет собой совокупность эмоциональных и социальных способностей, таких, как способности к пониманию собственных эмоций и эмоций других людей, к управлению эмоциональной сферой и самомотивации. Все структурные компоненты эмоционального интеллекта взаимосвязаны, и их тесная взаимозависимость способствует эффективному межличностному взаимодействию [1].

Самосознание можно рассматривать как основу всех остальных компонентов эмоционального интеллекта. Оно включает в себя способность человека оценивать собственные эмоции и понимать, как они влияют на работу и личную жизнь. Людям, хорошо знающим свои эмоциональные характеристики, легче быть хозяевами собственной жизни. Когда информация из внешних источников оказывается недостаточной, следует полагаться на собственные чувства. Самосознание также включает в себя адекватную оценку своих сильных и слабых сторон и чувство уверенности в себе.

Владение собой - второй ключевой компонент эмоционального интеллекта, который можно определить как способность контролировать деструктивные или приносящие вред эмоции. Педагоги учатся сохранять эмоциональный баланс, чтобы беспокойство, тревога, страх или гнев не мешали ясности мышления. Владеть эмоциями – значит не подавлять или скрывать их, а понимать, используя это понимание в различных ситуациях.

А.И. Савенков, анализируя содержание понятия «эмоциональный интеллект», отмечает, что во всех имеющихся исследованиях эмоционального интеллекта можно различить главным образом две модели: 1) модель способностей —

представление об эмоциональном интеллекте как о пересечении эмоций и познания и 2) смешанная модель — рассматривает понятие эмоционального интеллекта как сочетания умственных и персональных черт, присущих каждому конкретному человеку [7].

Учитывая тематическую направленность нашей статьи, считаем важной концепцию Дж. Мэйеара, Д. Карузо и П. Сэловея, которые рассматривают эмоциональный интеллект на двух уровнях: как когнитивную способность и как смешанную модель когнитивных способностей и личностных характеристик. Они определяют эмоциональный интеллект как способность воспринимать, вызывать эмоции, повышать эффективность мышления с помощью эмоций, понимать эмоции и эмоциональные знания и рефлексивно регулировать эмоции для эмоционального и интеллектуального развития [8].

Эмоциональный интеллект представляет собой комбинацию 4-х способностей.

1. Восприятие, идентификация эмоций (собственных и других людей), выражение эмоций. Представляет собой способность определить эмоции по физическому состоянию, чувствам и мыслям; определить эмоции других людей через произведения искусства, речь, звуки, внешний вид и поведение; точно выражать эмоции и потребности, связанные с данными чувствами; дифференцировать истинные и ложные выражения чувств.

2. Фасилитация мышления – способность вызвать определенную эмоцию и потом контролировать ее, т.е. то, как эмоции входят в когнитивную систему и изменяют когниции. Эмоции направляют внимание на важную информацию; помогают в рассуждениях и в памяти на чувства; смена настроения с оптимистического на пессимистическое позволяет учитывать разные точки зрения; эмоциональные состояния по-разному помогают решению проблем.

3. Понимание эмоций – способность понимать сложные эмоции и эмоциональные переходы с одной стадии на другую, анализ эмоций, использование эмоциональных знаний. Понимание эмоций представляет собой способность классифицировать эмоции и распознавать связи между словами и эмоциями; интерпретировать значения эмоций, касающихся взаимоотношений; понимать сложные (амбива-

лентные) чувства; осознавать переходы от одной эмоции к другой

4. Управление своими эмоциями и чувствами других людей. Это рефлексивная регуляция эмоций, необходимая для эмоционального и интеллектуального развития, которая помогает оставаться открытым к позитивным и негативным чувствам; вызывать эмоции или отстраняться от них в зависимости от их информативности или пользы; осознавать эмоции, определять их ясность, типичность, целесообразность и т.д.; управлять своими и чужими эмоциями с помощью сдерживания негативных чувств и повышения положительных без искажения содержащейся в них информации.

В современной психологической литературе освещаются вопросы, связанные с изучением отдельных профессионально значимых личностных свойств и способностей, которые входят в структуру эмоционального интеллекта. Так, Ф.Н. Гонаболин выделял профессионально значимые способности учителя: способность понимать ученика, педагогический такт, способность к творческой работе, способность быстро реагировать на педагогические ситуации и четко вести себя в них и др. Д. Райнс считал, что успешные учителя отличаются от неуспешных по следующим характеристикам: благожелательному отношению к ученикам, ориентации на детей в обучении, высокому вербальному пониманию, эмоциональной стабильности, интересу к контактам и доброжелательности, ответственности и деловитости. Г. Миллер приводит данные, согласно которым учителя с высоким уровнем педагогического мастерства характеризуются большей уверенностью в себе, меньшей невротичностью или тревожностью [Цит. по 5].

Потенциал личности в современной психолого-педагогической литературе определяется как синтез интеллектуально-творческих и мотивационных характеристик личности, определяющих возможность высоких (выдающихся) достижений в социальной и профессиональной сферах [7].

В психолого-педагогический потенциал личности учителя включается то, что представлено на уровне потенциального, то, что еще не может быть отнесено к числу реализованных возможностей. Отличия между ними наблюда-

ются не в содержании, а в форме существования и особенностях проявления в деятельности.

Актуальные проблемы профессионального развития педагога связаны с новыми задачами воспитания в современных условиях на всех образовательных уровнях, такими, как:

- приобщение воспитателей и воспитанников к ценностям гуманитарной культуры, духовности и нравственности;

- создание условий для развития обучающегося как субъекта культуры и собственного жизнетворчества;

- оказание помощи обучающемуся в развитии творческого потенциала, склонностей, способностей и жизненном самоопределении.

Общекультурные ценности образования позволяют понимать ценность личности педагога как субъекта культуры, способного к творчеству, самосовершенствованию, преобразованию себя для решения задач усложняющейся креативной педагогической деятельности, развитию и проявлению отношений, системы смыслов, духовности, нравственности, гуманности.

Современный педагог, выступая активным субъектом деятельности, в процессе профессиональной деятельности вступает во взаимодействие с несколькими психологическими, педагогическими социальными (макро- и микро-) реальностями, где находят воплощение и развитие психологические знания, профессионально значимые умения и личностные характеристики. Эти взаимоотношения можно обозначить как учитель – ученик, учитель – субъект образования и познания, учитель – предметная область, учитель – образ «Я – профессионал».

По мнению исследователей, профессионализм педагога – это результат творческой деятельности личности, которая способна продуктивно, грамотно решать образовательные и воспитательные задачи.

Природа творческого педагогического труда такова, что она имманентно содержит в себе некоторые характеристики нормативной деятельности. Педагогическая деятельность становится творческой в тех случаях, когда алгоритмическая деятельность не дает желаемых результатов. Усвоенные педагогом алгоритмы, приемы и способы нормативной педагогической деятельности включаются в огромное количество нестандартных, непредвиденных си-

туаций, решение которых требует постоянного упреждения, внесения изменений, коррекций и регулирования, что побуждает учителя к проявлению инновационного стиля педагогического мышления.

Для развития педагогического творчества необходимы стимулирующая среда, объективные и субъективные условия. В качестве одного из важнейших объективных условий развития педагогического творчества мы рассматриваем влияние социокультурной, педагогической реальности, конкретного культурно-исторического контекста, в котором творит, созидает педагог в определенном временном промежутке. Без признания и осмысления этого обстоятельства невозможно понять действительную природу, источник и средства реализации педагогического творчества. К другим объективным условиям относятся: положительный эмоциональный психологический климат в коллективе; уровень развития научного знания в психолого-педагогической и специальной сферах; наличие адекватных средств обучения и воспитания; научная обоснованность методических рекомендаций и установок, материально-техническая оснащенность педагогического процесса; наличие общественно необходимого времени.

Субъективные условия развития педагогического творчества составляют: знание основных закономерностей и принципов целостного педагогического процесса; высокий уровень общекультурной подготовки учителя; владение современными концепциями обучения и воспитания; анализ типичных ситуаций и умение принимать решение в таких ситуациях; стремление к творчеству, развитое педагогическое мышление и рефлексия; педагогический опыт и интуиция; умение принимать оперативные решения в нетипичных ситуациях; проблемное видение и владение педагогической технологией.

Развитие эмоционального интеллекта педагога в процессе непрерывного образования имеет значительный ресурс за счет интеграции собственного опыта, освоения новых профессиональных отношений – межличностных, предметных, надпредметных, метапредметных. Владение эмоциональным интеллектом стиму-

лирует педагога к творческому поиску, развитию профессионально-личностного потенциала, среды образовательного пространства.

Литература

1. Андреева, И.Н. Понятие и структура эмоционального интеллекта / И.Н. Андреева // Социально-психологические проблемы ментальности: 6-я Междунар. науч.-практ. конф. – Смоленск: СГПУ, 2004. – Ч.1. – с.22-26.
2. Выготский, Л.С. Мышление и речь. Психика, сознание, бессознательное: Психологические исследования / Л.С. Выготский. – М.: Академия, 2001. – 248 с.
3. Зинченко, В.П. Аффект и интеллект в образовании / В.П. Зинченко. – М.: Тривола, 1996. – 65 с.
4. Леонтьев, А.Н. Деятельность, сознание, личность / А.Н.Леонтьев. – М.: Изд-во политической литературы, 1975. – 304 с.
5. Манойлова, М.А. Развитие эмоционального интеллекта будущих педагогов / М.А. Манойлова. – Псков: ПГПИ, 2004. – 60 с.
6. Мещерякова, И.Н. Развитие эмоционального интеллекта студентов-психологов в процессе обучения в вузе: автореф. дис. ... канд. психол. наук / И.Н. Мещерякова. – Курск: Кур. гос. ун-т. [б. и.], 2011. – 25 с.
7. Савенков, А.И. Интеллект, ведущий к профессиональному успеху, как фактор развития профессиональной одаренности будущего специалиста / А.И. Савенков, Л.М. Нарикбаева // Одаренный ребенок. – 2007. – № 6. – С. 22-36.
8. Сергиенко, Е.А. Тест Дж. Мэйера, П. Сэловея и Д. Карузо «Эмоциональный интеллект» (MSCEIT v. 2.0): руководство / Е.А. Сергиенко, И.И. Ветрова. – М.: Ин-т психологии РАН, 2010. – 174 с.
9. Рубинштейн, С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л.Рубинштейн; под ред. Е.В. Шорохова. – М.: Наука, 1976. – 328 с.
10. Юревич, С.Н. Методы и формы подготовки учителя к творчеству в процессе повышения квалификации / С.Н.Юревич // Научное обеспечение системы повышения кадров. Научно-теоретический журнал. – 2011. – № 1 (6). – С. 64-67.

Современная школа

УДК 378.091.398+371.11

МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ К ОРГАНИЗАЦИИ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ

Власенко С.В.

Аннотация. Современная ситуация развития образования диктует необходимость организации личностно-ориентированного обучения в общеобразовательной школе. Институты повышения квалификации педагогических кадров должны создать условия для формирования готовности руководителей учреждений образования к организации такого обучения. В процессе повышения квалификации выделяем подготовительный, внедренческий, мониторинговые этапы, важное значение имеют курсы-конкурс, интерактивные формы обучения, межкурсовой период. В статье описаны этапы проведения курсов-конкурса. Дано подробное описание каждого этапа формирования готовности руководителя общеобразовательного учреждения к организации личностно-ориентированного обучения школьников.

The modern development of education demands the necessity to organize the person-oriented education at schools. The institutes of advanced pedagogical education should create conditions to prepare school management to introduce such education. We differentiate preparatory, introductory, and monitoring steps in the process of advanced training; competitive courses, interactive forms of education, and intercourse stages are also important. This article describes the steps of competitive courses. The article provides the detailed step-by-step description of how to prepare school management to organize the person-oriented education.

Ключевые слова: руководитель общеобразовательного учреждения, готовность, управление, повышение квалификации, личностно-ориентированное обучение, курсовая подготовка, этапы внедрения.

School manager, readiness, management, advanced training, person-oriented education, course preparation, steps of introduction.

Изучение готовности к управленческой деятельности, профессионального опыта и уровня квалификации руководителей общеобразовательных учреждений требует разработки содержания, организационных форм и методов обучения в системе повышения квалификации. Содержание, характер, направленность, структура профессиональной деятельности директора школы, по мнению Е.Т. Тонконогой, обуславливают отбор тех научных сведений, которые необходимы для его эффективной работы [1; С. 7].

Практический аспект формирования готовности руководителя общеобразовательного учреждения к организации личностно-ориентированного обучения школьников включает личностно-профессиональные качества руководителя, умения и навыки реализации методологических, теоретических и методических знаний. 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. Американские психологи М. Вудкок и Д. Френсис считают, что современному руководителю необходимы: умение управлять собой, готовность к саморазвитию, навыки решения проблем, творческий подход, умение

влиять на людей, понимание управленческого труда, навыки руководителя, способность формировать коллектив [2].

Современный руководитель общеобразовательного учреждения – специалист, имеющий уже определенную степень сформированных умений. Однако, отмечает А.А. Жайтапова, практика показывает, что управление процессами развития кадровых ресурсов системы образования, учебных заведений длительное время пребывает в изоляции от теории управления в сфере производства и бизнеса. В то время, когда производственные и сервисные компании работают на основе менеджмента развития человеческих ресурсов, органы управления образованием продолжают обходиться традиционным для прошлых эпох отделом кадров [3; С. 16].

В условиях перехода страны к рыночным отношениям основополагающей составляющей выживаемости образовательных учреждений, подготовки ими конкурентоспособных выпускников является уровень квалификации руководящих кадров. Назрела необходимость изменения взглядов на процесс, технологию и результаты повышения квалификации руководителей общеобразовательных учреждений в новых социально-экономических условиях. Такая необходимость обусловлена следующими факторами:

- возрастом самостоятельности, автономии общеобразовательного учреждения, проводимого в нем учебного процесса;
- возрастом ответственности общеобразовательных учреждений перед потребителями образовательных услуг – выпускниками;
- необходимостью обеспечения качества образования;
- обязанностью общеобразовательного учреждения выпускать школьника, способного найти себя в современной жизни.

До настоящего времени усовершенствование подготовки руководителя следовало за изменением работы общеобразовательного учреждения. В результате имело место несоответствие между уровнем подготовки специалистов и требованиями общеобразовательного учреждения. Очевидно, что система педагогического образования только тогда оправдывает социальные ожидания, когда обеспечивает создание условий для «опережающего» формирования

готовности руководителя к профессиональной деятельности. Ученые справедливо связывают резервы повышения качества образования с решением стратегических проблем системы повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров. К таким проблемам относится, в первую очередь, проблема достижения целостности учебно-воспитательного процесса.

В настоящее время ученые считают необходимым осуществить переход от одностороннего отображения личности руководителя, т.е. исключительно его профессиональных знаний и умений, к описанию его личности как профессионала. Личностная позиция руководителя общеобразовательного учреждения, и его профессиональные знания и умения должны представлять собой качественно новое образование, целостность и внутренняя структура которого задают цели подготовки и формирования личности руководителя.

На предварительном этапе при организации курсовой подготовки руководителей проводилась их теоретическая подготовка к организации личностно-ориентированного обучения по разработанным нами программам: «Формирование готовности руководителя общеобразовательного учреждения к организации личностно-ориентированного обучения», «Принципы и методы личностно-ориентированного обучения», «Современные образовательные технологии», «Управление общеобразовательным учреждением на основе личностно-ориентированного обучения».

В содержание программ включены лекции психолого-педагогического цикла (по дидактике, психологии, философии образования), теоретические обсуждения психолого-педагогических проблем (работа с нормативными документами в формате дневника двойной записи, групповые дискуссии. Теоретические занятия позволили руководителю общеобразовательного учреждения подняться на более высокий уровень осмысления собственной деятельности по организации личностно-ориентированного обучения.

Содержание этапов формирования готовности руководителя общеобразовательного учреждения к организации личностно-ориентированного обучения школьников актуализировано, расширено за счет согласования

задач, содержания, технологии традиционных курсов и логики формирования исследуемой готовности.

При организации курсов по формированию готовности руководителей общеобразовательных учреждений к организации личностно-ориентированного обучения школьников мы акцентировали внимание на внутренней дифференциации в группе. В этом аспекте удачным видится сочетание плановости в организации педагогического процесса с возможностью выбора путей и средств обучения самим слушателем. Руководителю должна быть предоставлена возможность совершенствовать свою квалификацию не по единым для всех программам с заранее спланированным содержанием и средствами его реализации, а по индивидуальным, учитывающим потребности и познавательные возможности каждого слушателя и обеспечивающим динамичность содержания, форм, методов и средств обучения.

В ходе обучения управленческих кадров на курсах повышения квалификации проводилась оценка сформированности мотивационного компонента готовности руководителей общеобразовательных учреждений. Проводимые курсы предусматривали организацию самостоятельной работы слушателей. В то же время преимущественно использовали на курсах повышения квалификации организационные формы, ориентированные на фронтальный способ организации обучения с незначительной долей самостоятельности слушателей и с опорой на предшествующую и/или последующую самообразовательную деятельность.

На подготовительном этапе руководителям предлагалось выполнение самостоятельных творческих работ в области теории и практики личностно-ориентированного обучения, менеджмента, управления. Постоянное усложнение заданий и расширение круга диалоговых форм проведения лекционных и практических занятий позволяли каждому руководителю проанализировать свою деятельность (сильные и слабые стороны) с точки зрения организации личностно-ориентированного обучения. Спецсеминары («Формы и методы организации личностно-ориентированного обучения», «Целеполагание в условиях организации личностно-ориентированного обучения») обеспечивали естественный переход к творческому осмысле-

нию своей руководящей деятельности и выход на организацию личностно-ориентированного обучения.

В ходе повышения квалификации руководителям общеобразовательных учреждений предлагался разработанный нами спецкурс, цель которого – создание условий, обеспечивающих формирование готовности руководителей общеобразовательных учреждений к овладению формами и методами организации личностно-ориентированного обучения. Его задачи – помочь руководителю познать самого себя, повысить самооценку, изучить основы организации личностно-ориентированного обучения, осознать возможность собственного личностного роста. Тренинговая программа, проводимая с руководителями общеобразовательных учреждений, предполагала использование в процессе обучения упражнений, игр, творческих заданий, ориентированных на то, чтобы сфокусировать внимание участников на личности школьника, на его переживаниях, мыслях, личностном росте. Опыт нашей работы показывает, что даже после двухнедельного курса начинают разрушаться привычные стереотипы традиционного стиля управления, ставятся под сомнение укоренившиеся системы оценок и самооценок, открываются неожиданные стороны человеческого «Я».

В межкурсовой период руководители общеобразовательных учреждений участвовали в научно-практических конференциях по проблеме организации личностно-ориентированного обучения, в психолого-педагогических семинарах, методических совещаниях и консультациях, фестивале инновационных проектов, курсах-конкурсе, фестивале малокомплектных школ. В течение первого года этого этапа руководители общеобразовательных учреждений моделировали и конструировали личностно-ориентированные ситуации в образовательных программах, разрабатывали и описывали технологию организации личностно-ориентированного обучения. Их усилия были направлены на рассмотрение возможностей личностно-ориентированного обучения на уроках и во внеурочной воспитательной работе при создании благоприятного климата в коллективе. Проблема формирования готовности руководителя общеобразовательного учреждения к организации личностно-

ориентированного обучения школьников имеет множество аспектов рассмотрения как в теоретическом, так и в практическом планах. Руководители становятся активными субъектами планирования, организации и оценки повышения квалификации, проектируя педагогический процесс, формы работы и оценки образовательных мероприятий.

Реализации задачи внедренческого этапа по формированию исследуемой готовности способствовали задания различного уровня сложности (решение проблемных ситуаций; создание управленческих ситуаций посредством организационно-деловых и поисковых игр; деловые игры по подготовке и проведению педагогических советов общеобразовательных учреждений; проблемные беседы и дискуссии; контрольные работы; групповые проекты; анализ и самоанализ организационной деятельности руководителя; выполнение исследовательских, творческих заданий; курсы-конкурс; конференции, семинары, рефлексивный тренинг).

Подготовка руководителей к организации личностно-ориентированного обучения должна учитывать индивидуальные потребности обучающихся и использовать в образовательном процессе групповые проекты, коллективную опытно-экспериментальную работу. На внедренческом этапе курсовой переподготовки курсантам предлагаются задания различного уровня сложности и характера педагогической деятельности. Были проведены курсы-конкурс по разработанной нами программе.

Руководителям общеобразовательных учреждений предлагались конкурсные задания, направленные, с одной стороны, на выявление уровня сформированности готовности к организации личностно-ориентированного обучения, а с другой, - на формирование данной готовности.

Представить образовательные проекты, ориентированные на развитие личности школьника. Предложить программу, обеспечивающую личностный рост школьников.

Подготовиться к участию в работе дискуссионного стола «Стратегия саморазвития педагога новой формации». Разработать программу самообразования.

Презентация «Нормативно-правовая база, обеспечивающая личностно-ориентированное

обучение». Разработать систему работы профильных классов в общеобразовательной школе.

Защита концепции профессиональной инновационной деятельности. Предложить критерии инновационной деятельности Вашей школы.

Педагогические мастерские. Представить методическую сетку уроков разного типа, учитывающую личностно-ориентированный компонент.

Презентация программы эксперимента по организации личностно-ориентированного обучения. Написать и обосновать этапы эксперимента и предложить критерии оценки.

Повышение квалификации руководителей проводилось нами на высоком уровне понимания руководителями общеобразовательных учреждений теоретических оснований предъявляемого содержания обучения. Поскольку в основе деятельности руководителя лежит сложная система его профессиональных и личностных установок, стереотипов, то представлялось важным исследовать субъективное отношение руководителя к этим знаниям, т.е. обратиться к смысловой, нормативно-ценностной сфере личности обучающегося. С этой целью были использованы методики рефлексивного анализа деятельности руководителей общеобразовательных учреждений.

Эффективность формирования готовности руководителя к организации личностно-ориентированного обучения школьников зависит от установления взаимосвязи между отвлеченными теоретическими знаниями и конкретными трудностями руководителя общеобразовательного учреждения.

Отправной точкой изменения мышления руководителя можно считать попытку построения учебного процесса с концепции развития собственного учреждения образования. Поэтому в процессе проведения семинаров для руководителей разрабатывались проекты управленческих механизмов, которые слушатели будут внедрять в своей практической деятельности. Курсовая подготовка руководителей направлена на формирование профессиональных, индивидуальных значимых качеств, соответствующих квалификационным требованиям.

В дальнейшем руководитель общеобразовательного учреждения формирует свое «педагогическое видение» и самоопределение в деятельности. При этом происходит осмысление

целей деятельности, рождается самостоятельный стиль управления, вырабатывается педагогическая «Я–концепция», закладываются основы творческой индивидуальности руководителя. Одним из значимых аспектов по формированию готовности руководителей общеобразовательных учреждений к организации личностно-ориентированного обучения школьников мы считаем организацию педагогических советов школы. Технология управления развитием общеобразовательного учреждения с помощью педагогических советов отличается большим разнообразием методов и форм, которые определяют результат воздействия на коллектив. В практике передовых коллективов сложилось большое разнообразие технологических вариантов педагогических советов с применением различных форм и методов. Наибольший интерес с точки зрения формирования готовности руководителей общеобразовательных учреждений к организации личностно-ориентированного обучения школьников представляют современные модернизированные и нетрадиционные педагогические советы с применением интерактивных методов [4].

После завершения каждого этапа формирования готовности руководителей общеобразовательных учреждений к организации личностно-ориентированного обучения необходимо узнать, как он пройден, какие результаты достигнуты, насколько эффективным был процесс, что можно считать уже сделанным, а что придется совершенствовать. Для выяснения этого используется диагностика.

На мониторинговом этапе проводился системный контроль за управляемым процессом формирования исследуемой готовности. Эффективность сформированности уровня готовности руководителей диагностировалась независимыми экспертами, в роли которых выступали заведующие районных (городских) методических кабинетов. По результатам анкетирования проводилась коррекционная работа, направленная на повышение уровня сформированности готовности.

Непосредственный интерес как для авторов программ повышения квалификации руководителей, так и для руководителей общеобразовательных учреждений представляет оценка качества процесса результатов повышения квалификации, направленной на формирование

готовности руководителей общеобразовательных учреждений к организации личностно-ориентированного обучения школьников. Как уже отмечалось, она должна осуществляться не только с точки зрения усвоенных руководителем новых поведенческих образцов, технологий управления, но и с точки зрения уровня достижений учащихся. Оценочные мероприятия должны проводиться как в конце обучения, так и в его процессе, быть предельно информационными и технологичными, иметь своим следствием корректировку содержания и форм работы.

Таким образом, система непрерывного отслеживания состояния готовности руководителя общеобразовательного учреждения к организации личностно-ориентированного обучения школьников оказывается необходимым образом встроена в систему принятия решения, которая активизируется при поступлении информации, то есть диагностика, контроль, анализ являются этапами более сложного процесса – мониторинга. В соответствии с уровнями готовности руководителей общеобразовательных учреждений нами регулярно, на протяжении всего формирующего эксперимента, проводились мониторинговые исследования в различной форме, например, входное и итоговое анкетирование руководителей.

Наблюдение за состоянием и развитием того или иного процесса практически возможно только на основе стабильно существующей информационной базы, которая систематически пополняется и её данные активно используются. Педагогический мониторинг обеспечивает институт повышения квалификации своевременной информацией, необходимой для принятия управленческих решений, определяет, насколько эффективно функционирует методическая система по формированию готовности руководителя общеобразовательного учреждения по организации личностно-ориентированного обучения школьников.

Диагностика эффективности и результативности курсовой подготовки по формированию готовности руководителей общеобразовательных учреждений к организации личностно-ориентированного обучения школьников должна выполняться совместно с районными методическими кабинетами. Осуществление мониторинга предполагает постоянное взаимодейст-

вие института повышения квалификации, районных методических кабинетов и руководителей общеобразовательных учреждений с целью коррекции, рефлексии, оттачивания техники и приемов курсовой подготовки.

Таким образом, мы организуем комплексное взаимодействие института повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров, районных методических кабинетов и руководителей общеобразовательных школ, направленное на осуществление мониторинга формирования исследуемой готовности, а в конечном итоге, на повышение эффективности педагогического процесса.

Самореализация, самоопределение руководителя, выявление и развитие его творческого потенциала, становление собственных педагогических взглядов мы рассматриваем как важнейшие условия формирования готовности руководителя общеобразовательного учреждения к организации личностно-ориентированного обучения. Руководитель, познавший свой личностный потенциал, как самодостаточная, самореализовавшаяся личность будет способст-

вовать тому, чтобы и ученик выстраивал траекторию индивидуального развития, познавал свои способности и наклонности.

Литература

1. Проблемы повышения профессиональной квалификации руководителей школ / Под ред. Е.Т. Тонконогой. – М.: Педагогика, 1987. – 166 с.
2. Вудкок, М. Раскрепощенный менеджер / М. Вудкок, Д. Френсис. – М., 1991. – 121 с.
3. Жайтапова, А.А. Научно-методическое обеспечение профессионального роста учителей на этапе перехода к модели образования, ориентированного на результат / А.А. Жайтапова. – Алматы: РИПК СО, 2004. – 236 с.
4. Власенко, С.В. Организация личностно-ориентированного обучения как условие повышения эффективности педагогического процесса общеобразовательного учреждения: учебно-методическое пособие / С.В. Власенко, О.В. Черепанова. – Петропавловск: РИЦ Логос-СКО», 2009. – 50 с.

УДК 373.2

РЕАЛИЗАЦИЯ ПЛАНОВО-ПРОГНОСТИЧЕСКОЙ ФУНКЦИИ ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ВВЕДЕНИЯ ФЕДЕРАЛЬНЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ТРЕБОВАНИЙ К СТРУКТУРЕ ОСНОВНОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Семенова М.Л., Глаголева И.В.

Аннотация. В данной статье рассматривается необходимость совершенствования моделирования образовательного процесса в контексте введения Федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования и условиям её реализации. Представлена характеристика структурных компонентов комплексно-тематической модели образовательного процесса, предъявляющей высокие требования к общей культуре, гибкости, творческому потенциалу и интуиции взрослого, ориентированного на личность воспитанника. Автором отражена специфика новых подходов к проектированию образовательного процесса, в основу которого положена идея интеграции содержания всех образовательных областей вокруг единой, общей темы, что соответствует принципу развивающего образования. В статье раскрывается понятие «совместная партнёрская деятельность», представлены её основные характеристики, роль педагога в данном виде деятельности и способы решения образовательных задач в различных формах взросло-детской активности.

This article discusses the need to improve the educational process modeling in the context of the implementation of federal government requirements for the structure of the basic educational program of primary education and the conditions of its implementation. The author characterizes the structural components of the cluster model of the educational process, making high demands on the general culture, flexibility, creativity and intuition of teacher, working with pupils. New approaches to the design of the educational process, which is based on the idea of integrating the content of all educational areas around one common theme that corresponds to the principle of developmental education, are described. In the article the concept of «joint partnership activities», its main characteristics, and the role of the teacher and ways of solv-

ing educational problems in various forms of adult-child activity are presented.

Ключевые слова: развивающее образование, профессиональная компетентность, саморазвитие, современная модель образования, комплексно-тематический принцип построения образовательного процесса, принцип интеграции, учебная модель, предметная модель, непосредственно образовательная деятельность, совместная партнёрская деятельность, организационные формы взросло-детской активности.

Developmental education, professional competence, self-development, a modern model of education, the cluster principle of the educational process, the principle of integration, training model, object model, direct educational activities, joint partnership activities, the organizational forms of adult-child activity.

В настоящее время у педагогических и руководящих работников дошкольных образовательных учреждений возникает множество вопросов при составлении календарных и перспективных планов образовательной работы. Основная их масса связана с введением в действие Федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования [1].

Реализация принципа интеграции образовательных областей, комплексно-тематического принципа построения образовательного процесса, необходимость решения программных задач в совместной деятельности педагога и детей в режиме дня, а также связанный с этим перенос «центра тяжести» с занятий на другие формы организации деятельности дошкольников - далеко не полный перечень тем для обсуждения в педагогических коллективах.

Анализ психолого-педагогической литературы и практики работы ДОУ показывает, что современная модель образовательной деятель-

ности, новые подходы к планированию образовательной работы с детьми недостаточно разработаны на научном и методическом уровнях. При этом необходимо отметить, что эффективность педагогической поддержки различных направлений развития дошкольников во многом зависит от обоснованности системы организации их деятельности, то есть от качества планирования.

Как показывает практика, значительные трудности возникают у педагогов с распределением деятельности дошкольников «вне занятий», планируемой в режиме дня. Значимость данного направления работы ощутимо возросла, что нашло отражение в последних нормативно-правовых документах. Подтверждением тому служат следующие положения ФГТ: основная общеобразовательная программа дошкольного образования должна «предусматривать решение программных образовательных задач в совместной деятельности взрослого и детей и самостоятельной деятельности детей не только в рамках непосредственно образовательной деятельности, но и при проведении режимных моментов в соответствии со спецификой дошкольного образования». Кроме того, требуется сопоставить содержание психолого-педагогической работы по освоению детьми образовательных областей, заявленных в ФГТ, с традиционной деятельностью педагогических коллективов по реализации программных задач дошкольного образования.

Основная общеобразовательная программа дошкольного образовательного учреждения рассматривается в ФГТ как модель организации образовательного процесса, ориентированного на личность воспитанника, отвечающего определенным принципам:

- развивающего образования, целью которого является развитие ребенка;
- научной обоснованности и практической применимости (содержание программы должно соответствовать основным положениям возрастной психологии и дошкольной педагогики, при этом иметь возможность реализации в массовой практике дошкольного образования);
- соответствовать критериям полноты, необходимости и достаточности (позволять решать поставленные цели и задачи только на необходимом и достаточном материале, макси-

мально приближаться к разумному «минимуму»);

- обеспечивать единство воспитательных, развивающих и обучающих целей и задач процесса образования детей дошкольного возраста, в процессе реализации которых формируются такие знания, умения и навыки, которые имеют непосредственное отношение к развитию детей дошкольного возраста;

- строиться с учетом принципа интеграции образовательных областей в соответствии с возрастными возможностями и особенностями воспитанников, спецификой и возможностями образовательных областей;

- основываться на комплексно-тематическом принципе построения образовательного процесса;

- предусматривать решение программных образовательных задач в совместной деятельности взрослого и детей и самостоятельной деятельности детей не только в рамках непосредственно образовательной деятельности, но и при проведении режимных моментов;

- предполагать построение образовательного процесса на адекватных возрасту формах работы с детьми.

Возникновение новых тенденций в образовании предъявляет высокие требования к профессиональной компетентности педагога, ориентированных на раскрытие и формирование у воспитанников способностей к самопознанию, самообразованию, самосовершенствованию. Происходит переосмысление роли педагога, который становится в большей степени «координатором» или «наставником», чем непосредственным источником информации. Позиция педагога дошкольного образования по отношению к детям сегодня изменяется и приобретает характер сотрудничества, когда ребенок выступает в ситуации совместной с педагогом деятельности и общения равноправным партнером.

В отличие от учебной модели организации образовательного процесса, комплексно-тематическая модель предъявляет очень высокие требования к общей культуре, гибкости, творческому потенциалу и интуиции взрослого, без которых модель просто не работает.

Комплексно-тематическая модель (в классической форме, идущая от педагогической системы Ж.-0. Декроли) использует более органичную синкретичному видению мира ребен-

ком-дошкольником организацию образовательных содержаний: тема как сообщаемое знание о какой-либо сфере действительности, представленное в эмоционально-образной, а не в абстрактно-логической форме.

Предварительный подбор взрослым основных тем придает систематичность и культуросообразность образовательному процессу. В то же время проекция «темы» на разные виды детской активности («проживание» ее ребенком в игре, рисовании, конструировании) и возможность их выбора самим ребенком делают эту модель менее жесткой, обеспечивают развитие инициативности детей.

Реализация темы в комплексе разных видов деятельности как бы вынуждает взрослого к более свободной позиции, нежели учительская; ее можно обозначить как позицию партнера, сотрудника. Более гибкой в этой модели становится и организация предметной среды, постоянно подстраиваемой под развивающие задачи и инициативу детей.

При планировании образовательной деятельности в ДОУ педагог должен учитывать принцип интеграции образовательных областей в соответствии с возрастными возможностями и особенностями детей. Цели и задачи содержания дошкольного образования каждой образовательной области должны решаться и в ходе реализации других образовательных областей. Причем все предлагаемые ребенку задания должны носить практико-ориентированный характер и быть жизненно обусловленными. Программные темы должны формировать положительное эмоциональное отношение, необходимое для возникновения у детей соответствующей мотивации в образовательном процессе.

Основным элементом образовательной деятельности при решении образовательных задач становится совместная партнерская деятельность. Основные характеристики совместной деятельности:

- взрослый – партнер;
- свободное размещение;
- свободное перемещение;
- свободное общение;
- добровольное присоединение к деятельности;
- динамичная позиция педагога;
- «открытый» временной конец.

Таким образом, вырабатываются порядок и организация совместной деятельности: свободное размещение детей за общим столом, их общение с другими детьми по ходу работы и перемещение по мере необходимости. Дети могут сами решать, участвовать или нет в общей работе. У ребенка появляется возможность выбора – участвовать в этой работе или организовать что-то другое, заняться чем-то другим. Дети могут работать в разном темпе. Объем работы каждый ребенок может определить для себя сам: что он сделает, но сделает хорошо и доведет начатое дело до конца или закончит его позже.

При конструировании оптимальной модели образовательного процесса для дошкольного возраста необходимо учитывать

- с одной стороны, психологические особенности возраста (закономерности развития);
- с другой – интегративные показатели «образа» ребенка на «выходе» из дошкольного возраста, представленные интегративными качествами, которые ребенок может приобрести в результате освоения Программы.

Возрастные особенности обучения ребенка, согласно Л.С. Выготскому, отражают переход от обучения ребенка по спонтанным программам (в раннем возрасте) к спонтанно-реактивным, сочетающим собственные интересы ребенка (в дошкольном возрасте) и педагогические задачи взрослого. Соответственно, ненавязчивая, «партнерская» позиция взрослого, гибко управляющего подбором образовательных содержаний и предметного материала, позволяет учитывать как педагогические интересы (достаточно системно решать образовательные задачи), так и интересы детей, открывая путь становлению инициативности и самостоятельности во всех сферах их деятельности.

Проектирование образовательной деятельности с учётом вышеизложенного обеспечивает две позиции взрослого:

- как непосредственного партнёра в деятельности детей;
 - как организатора развивающей предметной среды.
- В соответствии с этими позициями взрослого образовательный процесс включает две основные составляющие:
- совместная непринужденная партнерская деятельность взрослого с детьми;

– свободная самостоятельная деятельность самих детей.

Как утверждает В.И. Слободчиков, такая структурная модель образовательного процесса должна быть принята как каркасная для всего дошкольного возраста (3-7 лет) и как единственно возможная для младшего дошкольного возраста (3-5 лет).

В соответствии с ФГТ к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования основными компонентами образовательной деятельности являются:

- непосредственно образовательная деятельность (использование термина «непосредственно образовательная деятельность» обусловлено формулировками СанПиН);
- образовательная деятельность в режимных моментах;
- самостоятельная деятельность детей;
- образовательная деятельность в семье.

Согласно предложенной модели, в основном составляющем блоке образовательного процесса - «партнерском» - в рамках совместной непринужденной деятельности взрослого с детьми должны решаться развивающие задачи самого широкого плана:

- развитие инициативности детей во всех сферах деятельности;
- развитие общих познавательных способностей (в том числе сенсорики, символического мышления);
- развитие культуры чувств и переживаний, способности к планированию собственной деятельности и произвольному усилию, направленному на достижение результата, задачи освоения ребенком «мироустройства» в его природных и рукотворных аспектах (построение связной картины мира).

Организуемыми в этом блоке являются формы совместной деятельности взрослого с детьми (игровая, продуктивная, познавательно-исследовательская деятельность, чтение художественной литературы), а также тематическое содержание, которое использует воспитатель, инициируя совместную партнерскую деятельность с детьми.

Важно отметить, что для разных видов детской деятельности существуют оптимальные формы работы. Например, для организации трудовой деятельности подойдут поручения (в том числе подгрупповые), познавательные

опыты и задания, дежурства, практико-ориентированные проекты и пр. Познавательно-исследовательская деятельность организуется с целью развития у детей познавательных интересов, их интеллектуального развития. Основная задача данного вида деятельности – формирование целостной картины мира, расширение кругозора. Наиболее оптимальными организационными формами являются: дидактические игры, наблюдение за объектами живой и неживой природы, экспериментирование, беседы на интересующие детей темы, экскурсии.

В свою очередь, одни и те же формы работы могут быть использованы для организации различных видов детской деятельности. Так, например, игра может быть использована не только для организации игровой деятельности. В игровой форме может проходить двигательная, познавательно-исследовательская, коммуникативная, музыкально-художественная деятельность. Конкретная конфигурация этих форм активности и их содержание проектируются самим воспитателем, который может выбрать любую из форм совместной деятельности с детьми и линию её развертывания как основную, смыслообразующую и строить от неё и через неё переходы к другим формам.

Важно понимать, что заданные конкретные темы предлагаются педагогу не для «проработки» с детьми, а для определения примерного движения по линиям, соответствующим формам взросло-детской активности, через:

- варианты примерных тематических циклов для познавательно-исследовательской деятельности (наблюдения и экспериментирования);
- репертуар художественных произведений с различными вариантами выбора;
- общие типы и структуры работы для продуктивной деятельности;
- возможные способы и формы игровой деятельности.

В то же время партнерская взросло-детская активность открыта для перепроектирования в соответствии с интересами детей, субкультурным содержанием, которые проявляются и реализуются в свободной детской деятельности. При определении структуры образовательного процесса, логики взаимосвязи блоков совместной и самостоятельной деятельности, необходимо иметь в виду положения концепции Л.С.

Выготского, согласно которым схема развития любого вида деятельности такова: сначала она осуществляется в совместной деятельности с взрослыми, затем – в совместной деятельности со сверстниками и, наконец, становится самостоятельной деятельностью ребенка.

При этом основными требованиями к планированию продолжают оставаться наглядность, компактность, отражение всех значимых компонентов образовательного процесса (целей и задач, форм и методов, участников работы, места проведения мероприятий и др.).

Для реализации комплексно-тематического принципа подойдут такие формы организации детской деятельности, как тематические дни, творческие проекты и др. Практика проведения тематических дней позволяет обеспечить рассмотрение определенного вопроса, проблемы средствами различных образовательных областей с использованием разнообразных форм работы. При этом применяется метод погружения, что позволяет детям и взрослым не просто познакомиться с новыми для себя культурными явлениями, информацией, а прожить день в атмосфере определенного события, праздника, проникнуть в суть явления.

Структура каждого тематического блока для всех возрастных групп может быть представлена следующими компонентами:

1. Наименование темы.
2. Общее программное содержание темы.
3. Планирование непосредственно образовательной деятельности по теме.
4. Содержание предметно-развивающей среды для организации самостоятельной деятельности ребенка по теме.
5. Планирование содержания образовательной деятельности в семье по теме.
6. Планирование совместной деятельности по теме взрослого и ребёнка в режимных моментах.

План совместной деятельности взрослого и ребёнка по какой-либо теме в режимных моментах включает:

- содержание образовательной работы в утренние часы;
- содержание образовательной работы в ходе проведения гигиенических процедур и приёма пищи;
- содержание образовательной работы в ходе прогулки;

– содержание образовательной работы в вечерние часы.

Педагог самостоятельно распределяет всю образовательную работу по дням недели, учитывая нагрузку и интересы детей.

Однако необходимость учёта ценностных ориентаций современного общества и требований школы, предусматривающих, что при поступлении в первый класс ребёнок дошкольного возраста должен иметь первоначальное овладение чтением, письмом, арифметический счетом, требует введения в образовательный процесс отдельных элементов учебной модели для старшего дошкольного возраста (5-7 лет). Речь идёт о специально организованных «учебных» занятиях с функцией (позицией) взрослого как учителя - регламентатора содержания и формы детской деятельности.

Таким образом, в группах старшего дошкольного возраста (5-7 лет) образовательный процесс может приобрести трехчастную структуру (Н.Я. Михайленко, Н.А. Короткова, 1995).

Все три составляющие образовательного процесса в группах старшего дошкольного возраста должны быть уравновешены, образуя гармоничное единство как в отношении типа взаимодействия взрослого с детьми, так и в отношении баланса свободной регламентированной деятельности детей, инициатив взрослого и ребенка. Соответственно, даже в старшем дошкольном возрасте удельный вес регламентированных «учебных» занятий в целостном образовательном процессе должен быть очень невелик и представлен занятиями по основам математики и начальному освоению чтения и письма. Именно это содержание вместе с позицией взрослого-учителя обеспечивает непосредственную подготовку ребенка к систематическому обучению в школе (и в плане введения в базовые школьные учебные предметы, и в плане психологической дисциплины - умения принимать задачу от взрослого, действовать по инструкции, ограничивать себя движением в предмете, контролировать свои действия и т.п.).

Вовлечение семьи в решение образовательных задач включает как пассивные, так и активные формы взаимодействия. В родительском уголке размещаются информационные материалы по теме недели и рекомендации для родителей по проведению образовательной работы с детьми.

Среди наиболее эффективных и соответствующих современным требованиям форм взаимодействия с семьёй можно выделить формы совместного творчества детей, родителей и педагогов. Степень вовлеченности родителей может быть весьма разнообразной - это во многом зависит от их желания и возможностей. Среди самых распространенных форм совместного творчества можно выделить:

- семейные клубы по интересам: спортивные, туристские, фольклорные;
- студийные занятия родителей и детей;
- семейные гостиные с использованием средств музыки, театра, живописи, литературного и фольклорного материала;
- спортивные праздники (в помещении и на улице), занятия совместно с родителями, досуг, праздники, развлечения, различные формы трудовой деятельности.

Подобные мероприятия есть в арсенале каждого педагогического коллектива, они помогают сплотить детей, родителей и педагогов. Их главная задача - увеличить время совместного пребывания родителей и детей, научить родителей прислушиваться к детям, их чувствам и запросам, создать атмосферу единства, сплоченности.

Подводя итоги, можно выделить основные задачи, которые необходимо решить педагогическим коллективам в ходе корректировки плана образовательного процесса:

- соотнесение образовательных областей, заявленных в ФГТ, с видами детской деятельности, организуемыми педагогом;
- выявление места организуемых педагогом видов деятельности детей, форм работы в режиме дня и в течение недели;
- распределение общего объема обязательной части образовательной программы в

режиме дня в соответствии с новой структурой, заявленной в ФГТ.

Литература

1. Приказ Минобрнауки России № 655 от 23.11.2009 «Об утверждении и введении в действие федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования», рег. № 16299 от 08.02.2010 Минюста РФ.

2. Санитарно-эпидемиологические правила и нормативы СанПиН 2.4.1.2660-10 «Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы в дошкольных организациях», утвержденные постановлением Главного государственного санитарного врача РФ от 22.07.2010 № 91; Постановление Главного государственного санитарного врача РФ от 20.12.2010 № 164 «Об утверждении СанПиН 2.4.1.2731-10 «Изменение №1 к 2.4.1.2660-10 «Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы в дошкольных организациях».

3. Планирование внеучебной деятельности с детьми в режиме дня. Подготовительная к школе группа / Под ред. Л.Л. Тимофеевой. - М.: Центр педагогического образования, 2011.

4. Сергеев, К. Научить ребёнка самостоятельности (беседа с В.И. Слободчиковым) / К. Сергеев // журнал «Виноград», № 5 (37) 2010.

5. Скрипова, Н.Е. Обеспечение готовности педагогов начальной школы к работе в условиях федерального государственного образовательного стандарта: научно-теоретический журнал / Н.Е. Скрипова, Л.В. Корнилова // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. - Челябинск: ИУМЦ «Образование», 2011. - № 1(6) - С. 107-112.

УДК 378.091.398+376

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГА К ОБУЧЕНИЮ НА ДОМУ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ ЧЕРЕЗ РЕШЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЗАДАЧ

Коновалова Е.Ю.

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования готовности педагога к обучению на дому детей с ограниченными возможностями здоровья. Автором определено понятие «готовность педагога к обучению на дому детей с ограниченными возможностями здоровья» и представлен задачный подход, как средство формирования данной готовности в системе дополнительного профессионального образования. Показана структура детализации педагогических задач, для чего особые образовательные потребности детей с ограниченными возможностями здоровья переведены в педагогические задачи, решение которых позволяет сформировать у педагогов умения, необходимые для обучения на дому детей с ограниченными возможностями здоровья. Аналитические, прогностические, проективные, рефлексивные, мобилизационные, информационные, развивающие умения обозначены через микроумения, необходимые для эффективного обучения на дому детей с ограниченными возможностями здоровья. В статье также представлены условия формирования данных умений.

The problem of formation of readiness of the teacher to training at home children with limited possibilities of health is considered in the article. The author defined concept «readiness of the teacher for training at home children with limited possibilities of health» and the task approach, as means of formation of this readiness in system of additional professional education is presented. The structure of specification of pedagogical tasks for what special educational needs of children with limited possibilities of health are transferred to the pedagogical tasks which decision allows creating at teachers of ability necessary for training at home children with limited possibilities of health is shown. Analytical, prognostic, projective, reflective, mobilization, information, developing abilities are designated through the micro abilities necessary for effective training at home of children with

limited possibilities of health. In article conditions of formation of these abilities are also presented.

Ключевые слова: *готовность педагога к обучению на дому детей с ограниченными возможностями здоровья, задачный подход, педагогическая задача, профессиональные умения педагогов, обучающихся на дому детей с ограниченными возможностями здоровья.*

Readiness of the teacher for training at home children with limited possibilities of health, a task approach, a pedagogical task, professional abilities of the teachers training at home children with limited possibilities of health.

Начало XXI столетия в России характеризуется новым отношением государства и общества к детям с ограниченными возможностями здоровья. В национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» обозначено, что в любой школе должна обеспечиваться успешная социализация детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе и детей-инвалидов» [1]. Получение образования детьми с ограниченными возможностями здоровья, обучающимися на дому, является одним из основных и неотъемлемых условий их успешной социализации, обеспечения их полноценного участия в жизни общества, эффективной самореализации в различных видах профессиональной и социальной деятельности.

Анализ практики образования показывает, что повышение уровня профессионального мастерства педагога ведёт за собой повышение качества образования школьников, в том числе и детей с ограниченными возможностями здоровья, обучающихся на дому.

Качество и эффективность педагогической деятельности при обучении детей данной категории зависят от многих факторов, одним из которых является готовность педагога к данному виду деятельности. В связи с этим актуализируется проблема формирования готовности

педагога к обучению на дому детей с ограниченными возможностями здоровья.

Для определения понятия «готовность педагога к обучению на дому детей с ограниченными возможностями здоровья» мы опирались на исследования В.А. Адольфа, Р.А. Богдановой, Н.Ф. Ильиной, В.А. Сластенина, И.Ю. Степановой и др., которые рассматривают готовность к педагогической деятельности как единство теоретической и практической готовности.

Исходя из этого, готовность педагога к обучению на дому детей с ограниченными возможностями здоровья мы будем рассматривать как частное проявление общей готовности к профессиональной деятельности, которая выражается в сформированности знаний, умений и навыков, необходимых для создания условий обучения на дому детей с ограниченными возможностями здоровья с учётом их образовательных потребностей.

Формирование готовности педагогов к обучению на дому детей с ограниченными возможностями здоровья можно осуществить в системе дополнительного профессионального образования (повышения квалификации).

Основным принципом организации повышения квалификации выступает формирование умений педагогов для решения конкретных педагогических задач.

Задачный подход обосновывается тем, «что дидактическое воздействие необходимо направлять на освоение необходимого интегрированного профессионального опыта и придавать ему целенаправленный характер. Это позволяет достигать оптимального уровня профессиональной готовности, как с позиции обеспечения качества, так и с позиций удовлетворённости учителя как субъекта деятельности» [2; с. 248].

Задачное структурирование требует создание таких условий для слушателей курсов повышения квалификации, при которых они могли бы самостоятельно анализировать изучаемые явления, делать выводы, сопоставлять свой опыт с полученными новыми знаниями и таким образом разрешать проблемные ситуации, связанные с обучением на дому детей с ограниченными возможностями здоровья.

Под решением педагогической задачи мы будем понимать такую деятельность слушателя курса повышения квалификации, в ходе которой будут применяться средства (способы, действия, операции), формирующие умения, необходимые при обучении на дому детей с ограниченными возможностями здоровья.

Это означает, что результатом обеспечения готовности к новому виду деятельности в системе повышения квалификации работников образования выступают сформированные умения.

В национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» говорится, что программы повышения квалификации педагогов «должны гибко изменяться в зависимости от интересов педагогов, а значит, от образовательных потребностей детей...».

Дети с ограниченными возможностями здоровья, обучающиеся на дому, имеют особые образовательные потребности, к которым относятся:

- потребность в индивидуальном образовательном маршруте;
- потребность в индивидуальной образовательной программе;
- потребность в использовании специфических средств и методов обучения;
- потребность в организации образовательной среды в соответствии с реальными возможностями ребёнка;
- потребность в увеличении сроков освоения образовательных программ, выход за рамки школьного возраста (основанием для увеличения сроков освоения образовательных программ могут быть рекомендации психолого-медико-педагогической комиссии);
- потребность в дистанционном обучении.

Особые образовательные потребности детей с ограниченными возможностями здоровья, обучающихся на дому, нами были переведены в педагогические задачи, которые необходимо решать педагогам, при их обучении на дому, и в связи с этим выделены профессиональные умения, которыми должны обладать педагоги для их решения.

Таблица 1

Структура детализации педагогических задач при обучении на дому
детей с ограниченными возможностями здоровья

№	Образовательные потребности детей с ОВЗ, обучающихся на дому	Задача	Профессиональные умения
1	Потребность в индивидуальном образовательном маршруте	Проектирование индивидуального образовательного маршрута	Педагог умеет (готов): определять и формулировать особенности развития ребёнка; прогнозировать развитие ребёнка и его личностных качеств (определять «зону ближайшего развития»); планировать коррекционную работу с целью преодоления имеющихся недостатков развития; создавать условия для развития индивидуальных особенностей ребёнка.
2	Потребность в индивидуальной образовательной программе	Разработка индивидуальной образовательной программы	Педагог умеет (готов): определять цели и задачи обучения ребёнка на дому; обозначать предполагаемые результаты обучения ребёнка на дому; отбирать содержание образовательной программы.
3	Потребность в использовании специфических методов и приёмов	Использовать специфические методы и приёмы	Педагог умеет (готов): переводить цели и содержание образования в конкретные педагогические задачи; отбирать виды деятельности, адекватные поставленным задачам обучения ребёнка на дому; выбирать формы, методы, приёмы работы с ребёнком; отбирать содержание деятельности ребёнка в соответствии с поставленными задачами; создавать ситуации для развития познавательной деятельности ребёнка.
4	Потребность в организации образовательной среды в соответствии с реальными возможностями ребёнка	Организовывать образовательную среду в соответствии с реальными возможностями ребёнка	Педагог умеет (готов): видеть проблемы организации обучения и воспитания детей на дому и находить способы их оптимального решения; взаимодействовать с родителями ребёнка для организации образовательной среды.
5	Потребность в увеличении сроков освоения образовательных программ	Обосновывать увеличение сроков освоения образовательной программы	Педагог умеет (готов): распределять время на освоение образовательной программы ребёнком.
6	Потребность в дистанционном обучении	Участвовать в дистанционном обучении	Педагог умеет (готов): работать на компьютере; использует технологии дистанционного обучения.

Таким образом, в рамках курса повышения квалификации необходимо сформировать у педагогов следующие умения для эффективного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья на дому:

1. Аналитические умения.

- определять особенности развития длительно болеющих детей с ограниченными возможностями здоровья, обучающихся на дому;
- видеть проблемы организации обучения и воспитания на дому ребёнка с ограниченными

ми возможностями здоровья и находить способы их оптимального решения.

2. Прогностические умения педагога, обучающего на дому ребёнка с ограниченными возможностями здоровья, можно рассматривать в двух направлениях: умения прогнозировать ход педагогического процесса и умения прогнозировать развитие личности ребёнка. Отсюда прогностические умения проявляются в способности:

— предвидеть результаты обучения на дому ребёнка с ограниченными возможностями здоровья;

— определять цели и задачи обучения на дому ребёнка с ограниченными возможностями здоровья;

— распределять время на освоение образовательной программы учеником с ограниченными возможностями здоровья, обучающимся на дому;

— прогнозировать развитие ребёнка и его личностных качеств.

3. Проектные умения направлены, прежде всего, на описание на педагогическом языке целей обучения и воспитания, их конкретизацию, обоснование способов поэтапной реализации, содержания и видов деятельности. Проектные умения педагога, обучающего на дому ребёнка с ограниченными возможностями здоровья, определяются через умение:

— переводить цели и содержание образования в конкретные педагогические задачи;

— отбирать виды деятельности, адекватные поставленным задачам обучения на дому ребёнка с ограниченными возможностями здоровья;

— планировать коррекционную работу с ребёнком с ограниченными возможностями здоровья, обучающимся на дому, с целью преодоления имеющихся недостатков развития;

— отбирать содержание, выбирать формы, методы и приёмы работы с ребёнком с ограниченными возможностями здоровья, обучающимся на дому;

— планировать способы взаимодействия с родителями ребёнка с ограниченными возможностями здоровья, обучающегося на дому.

Сформированность данных умений проявляется в умении разрабатывать индивидуаль-

ный образовательный маршрут, проектировать индивидуальную образовательную программу для ребёнка с ограниченными возможностями здоровья, обучающегося на дому.

4. Рефлексивные умения позволяют осуществлять контрольно-оценочную деятельность, направленную на себя. Они предполагают разумный и объективный анализ своих суждений, поступков и в целом всей деятельности с точки зрения их соответствия замыслу и условиям. Самоанализ деятельности требует сформированности особых умений:

— правильность постановки целей и их «перевода» в конкретные задачи;

— отбор содержания деятельности ребёнка с ограниченными возможностями здоровья, обучающегося на дому, в соответствии с поставленными задачами;

— оценивание эффективности применявшихся организационных форм возрастным и индивидуальным особенностям ребёнка с ограниченными возможностями здоровья, обучающегося на дому;

— выявление причин успехов и неудач, ошибок и затруднений в ходе реализации поставленных задач обучения и воспитания.

Данные умения проявляются в способности структурировать учебный материал по предмету.

В практическом компоненте психолого-педагогической готовности мы выделили умения общепедагогические: мобилизационные, информационные и развивающие (А.И. Щербаков).

Мобилизационные умения связаны:

— с воспитанием у ребёнка с ограниченными возможностями здоровья, обучающегося на дому, мотивации учения;

— с актуализацией знаний и жизненного опыта ребёнка с ограниченными возможностями здоровья, обучающегося на дому;

— с созданием специальных ситуаций для «проживания» ребёнком с ограниченными возможностями здоровья, обучающимся на дому, различных социальных ролей, создание атмосферы совместного переживания и т.д.

Информационные умения проявляются при взаимодействии с ребёнком с ограниченными возможностями здоровья, обучающимся на дому:

— в способности ясно и чётко излагать учебный материал с учётом особенностей пси-

хофизического развития ребёнка с ограниченными возможностями здоровья, обучающегося на дому;

– в формулировках вопросов в доступной форме;

– в применении компьютерных технологий и различных средств наглядности;

– в оперативной переработке, в случае необходимости, плана и хода изложения материала и т.д.

Развивающие умения предполагают:

– определение «зоны ближайшего развития» ребёнка с ограниченными возможностями здоровья, обучающегося на дому;

– создание ситуаций для развития познавательной деятельности ребёнка с ограниченными возможностями здоровья, обучающегося на дому;

– создание условий для развития индивидуальных особенностей ребёнка с ограниченными возможностями здоровья, обучающегося на дому.

В рамках готовности педагога к обучению на дому ребёнка с ограниченными возможностями здоровья к профессионально значимым качествам отнесём перцептивные умения, толерантность и эмпатию.

Перцептивные умения сводятся к наиболее общему умению понимать других. Для этого необходимо знать ценностные ориентации другого человека, представления этого человека о себе, о том, что ему в себе нравится и не нравится, т.е. это сложное умение чувствования бытия другого человека.

Для формирования данных умений педагогов в системе дополнительного профессионального образования мы разработали дополнительные профессиональные образовательные программы: «Обучение на дому детей с ограниченными возможностями здоровья (пропедевтический курс)» и «Обучение детей, нуждающихся в обучении на дому, по основным программам общего образования с использованием интернет-технологий».

Обучение деятельности, в отличие от передачи объёма знаний, требует специальных образовательных технологий и способа оценивания уровня освоения компетенций. Естественно, знаниевая составляющая является обязательной, но выступает как ресурс, а не конеч-

ный результат обучения. При реализации данных программ используются следующие методы организации аудиторных занятий: интерактивные лекции; проблемные семинары на основе реализации дискуссионных методов, проблемно-ситуативный анализ на основе case-study; семинары на основе самостоятельного анализа различных источников информации (тексты, документы, программы, видеоматериалы, базы данных, графики и т.д.); разработка и анализ индивидуальных образовательных программ и рабочих программ по предмету для ребёнка с ограниченными возможностями здоровья, обучающегося на дому; тестовый контроль; контроль через решение педагогических задач; самооценка и оценка преподавателя.

Такая организация программ позволяет:

– выстроить мобильную организацию образовательной деятельности;

– включить в организацию процесса обучения слушателя;

– эффективно использовать ресурсы сети Интернет,

– компьютерные обучающие, справочные, диагностирующие программы, издания массовой периодической печати,

– собственные материалы слушателей курсов повышения квалификации (сценарии уроков, проекты, модели образовательной среды и т.д.).

Таким образом, образовательные программы повышения квалификации «Обучение на дому детей с ограниченными возможностями здоровья (пропедевтический курс)» и «Обучение детей, нуждающихся в обучении на дому, по основным программам общего образования с использованием интернет-технологий» направлены на достижение чётко очерченных компетентностных результатов, выраженных через умения.

Литература

1. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» [Электронный ресурс]. – URL: nasha-novaya-shkola.ru.

2. Степанова, И.Ю. Профессиональная подготовка учителя в условиях становления постиндустриального общества: монография / И.Ю. Степанова, В.А. Адольф. – Красноярск, 2009.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

ТИМОФЕЕВА РАИСА ЕГОРОВНА, д-р пед. наук, действ. член РАЕН, директор Института человеческих ресурсов, г. Якутск.

ПОДПОВЕТНАЯ ЮЛИЯ ВАЛЕРЬЕВНА, канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры «Экономика торговли» Южно-Уральского государственного университета, г. Челябинск.

КУЗНЕЦОВ ВЯЧЕСЛАВ МИХАЙЛОВИЧ, канд. ист. наук, зав. кафедрой общественных и художественно-эстетических дисциплин Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

ТРОШКОВ СЕРГЕЙ НИКОЛАЕВИЧ, канд. пед. наук, Почетный работник общего образования РФ, зам. директора по учебно-воспитательной работе Муниципального общеобразовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 84, г. Челябинск.

ПРОХОРОВА МАРИЯ ПЕТРОВНА, доцент, канд. пед. наук, доцент кафедры теории и методики профессионального образования Нижегородский государственный педагогический университет, г. Нижний Новгород.

ГАВРИЛЕНКО ЕКАТЕРИНА РОМАНОВНА, канд. пед. наук, доцент, директор Константиновского педагогического колледжа, г. Константиновск Ростовской обл.

ЖАБРЕЕВ ВЯЧЕСЛАВ СЕРГЕЕВИЧ, д-р тех. наук, профессор Челябинского института путей сообщения, г. Челябинск.

ДАВЫДОВА НАДЕЖДА ДМИТРИЕВНА, ст. преподаватель Челябинского института путей сообщения, г. Челябинск.

БУДЕННЫЙ СЕРГЕЙ ПЕТРОВИЧ, руководитель центра дополнительного профессионального образования Челябинского института путей сообщения, г. Челябинск.

ТУШЕВА ЕЛЕНА СЕРГЕЕВНА, канд. пед. наук, зам. декана факультета профессиональной переподготовки специалистов по дефектологии, доцент кафедры олигофренопедагогики Московского педагогического государственного университета, г. Москва.

ГУЛЯЕВА МАРИНА АНАТОЛЬЕВНА, методист Кузбасского регионального института развития профессионального образования, г. Кемерово.

ИЛЬИН АНДРЕЙ СЕРГЕЕВИЧ, магистрант Сибирского федерального университета, г. Красноярск.

ПОЧТАРЕВА ЕЛЕНА ЮРЬЕВНА, специалист по учебно-методической работе центра педагогического и дополнительного образования Уральского федерального университета им. первого Президента России Б.Н. Ельцина, г. Екатеринбург.

ВЛАСЕНКО СВЕТЛАНА ВИКТОРОВНА, канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики Северо-Казахстанского государственного университета им. М. Козыбаева, г. Петропавловск Респ. Казахстан.

СЕМЕНОВА МАРИНА ЛЕОНИДОВНА, канд. пед. наук, профессор, Отличник народного просвещения РФ, руководитель кафедры управления развитием дошкольного образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

ГЛАГОЛЕВА ИРИНА ВЯЧЕСЛАВОВНА, ст. преподаватель кафедры управления развитием дошкольного образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

КОНОВАЛОВА ЕЛЕНА ЮРЬЕВНА, зав. кафедрой коррекционной педагогики и психологии Красноярского краевого института повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, г. Сосновоборск Красноярского кр.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

TIMOFEEVA RAISA EGOROVNA, Doctor of Pedagogical Sciences, Actual Member of Russian Academy of Sciences, Director of the Institute of Human Resources, Yakutsk.

PODPOVETNAYA JULYA VALYERYEVNA, Candidate of Pedagogical Sciences, Docent, Docent of the Department «Trade Economics» of South Urals State University, Chelyabinsk.

KUZNETSOV VYACHESLAV MICHAILOVICH, Candidate of Historical Sciences, the Head of the Department of Social, Artistic and Esthetical Subjects of the Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, Chelyabinsk.

TROSHKOV SERGEY NIKOLAEVICH, Candidate of Pedagogical Sciences, the Honored Teacher of Public Education of Russia, Deputy Director on Educational Work of Municipal Educational Establishment School № 84, Chelyabinsk.

PROHOROVA MARIA PETROVNA, Docent, Docent of the Department of Theory and Methodic of Professional Education of Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod.

GAVRILENKO EKATERINA ROMANOVNA, Candidate of Pedagogical Sciences, Docent, the Director of Constantinovsk Pedagogical College, Constantinovsk, Rostov region.

ZHABREEV VYACHESLAV SERGEEVICH, Doctor of Technical Sciences, Professor of Chelyabinsk Institute of Railway Transport, Chelyabinsk.

DAVYDOVA NADEZHDA DMITRYEVNA, the Sr. Lecturer of Chelyabinsk Institute of Railway Transport, Chelyabinsk.

BUDENNY SERGEY PETROVICH, the Head of the Centre of Vocational Professional Education of Chelyabinsk Institute of Railway Transport, Chelyabinsk.

TUSHEVA ELENA SERGEEVNA, Candidate of Pedagogical Sciences, Deputy Dean of Faculty of Retraining Specialists in Defectology, the Sr. Lecturer of the Department of Oligophrenic Pedagogy of Moscow Pedagogy State University, Moscow.

GULYAEVA MARINA ANATOLYEVNA, Methodist of the Kuzbass Regional Institute of Professional Education Development, Kemerovo.

ILYIN ANDREY SERGEEVICH, magistrate of Siberian Federal University, Krasnoyarsk.

POCHTARYEVA ELENA YURYEVNA, specialist of Educational and Methodical work of the Centre of Pedagogical and Vocational Education of First President of Russia Boris Yeltsin Urals State University, Ekaterinburg.

VLASENKO SVETLANA VIKTOROVNA, Candidate of Pedagogical Sciences, Docent of the Department of Pedagogy of M. Kozybaev North Kazakhstan State University, Petropavlovsk, Kazakhstan Republic.

SEMENOVA MARINA LEONIDOVNA, Candidate of Pedagogical Sciences, Professor, Excellent of Public Education, the Head of the Department of Development Preschool Education Management of the Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, Chelyabinsk.

GLAGOLEVA IRINA VYACHESLAVOVNA, the Sr. Lecturer of the Department of Development Preschool Education Management of the Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, Chelyabinsk.

KONOVALOVA ELENA YURYEVNA, the Head of the Department of Correctional Pedagogy and Psychology of Krasnoyarsk Regional Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, Sosnovoborsk, Krasnoyarsk region.

СОДЕРЖАНИЕ

Научные сообщения

Тимофеева Р.Е.

Андрагогическая модель образования взрослых, реализующая социальное проектирование. 5

Подповетная Ю.В.

Методы развития научно-методической культуры преподавателя высшей школы. 11

Кузнецов В.М., Трошков С.Н.

Обобщение педагогического опыта работы в профессиональной переподготовке учителей общественных дисциплин. 21

Гипотезы, дискуссии, размышления

Прохорова М.П.

Научные основания инновационно-ориентированного повышения квалификации педагогов профессионального обучения. 26

Гавриленко Е.Р.

Стратегия системных инноваций в управлении региональной системой образования. 36

Жабреев В.С., Давыдова Н.Д., Буденный С.П.

Проблемы и средства повышения квалификации кадров в области менеджмента. 41

Тушева Е.С.

Научный поиск: рефлексивная направленность дефектологической переподготовки педагогов. 53

Исследования молодых ученых

Гуляева М.А.

Научные подходы к определению содержания понятия «методическая деятельность» 63

Ильин А.С.

Мотивация педагога к инновационной деятельности: эрзац или реальность 69

Почтарева Е.Ю.

Эмоциональный интеллект как составляющая непрерывного образования педагога. 75

Современная школа

Власенко С.В.

Методический аспект формирования готовности руководителя общеобразовательного учреждения к организации личностно-ориентированного обучения. 82

Семенова М.Л., Глаголева И.В.

Реализация планово-прогностической функции педагога дошкольного образовательного учреждения в условиях введения федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования. 88

Коновалова Е.Ю.

Формирование готовности педагога к обучению на дому детей с ограниченными возможностями здоровья через решение педагогических задач. . . 94

Сведения об авторах 99

CONTENTS

Scientific reports

Timofeeva R.E. Andragogical Model of Adult Education, Implementing the Social Engineering	5
Podpovetnaya J.V. Methods of Development of Scientifically-Methodical Culture of the Teacher of Higher School.	11
Kuznetsov V.M., Troshkov S.N. Generalization of Pedagogical Experience of Professional Retraining of Social Subject Teachers.	21

Hypotheses, discussion, reflection

Prohorova M.P. The scientific bases of innovative-oriented professional development of teachers of vocational training.	26
Gavrilenko E.R. The strategy of systemic innovation at the management level of regional educational system.	36
Zhabreev V.S., Davydova N.D., Budenny S.P. Problems and Means of Professional Development of Personnel in the Field of Management.	41
Tusheva E.S. Scientific Search: Reflexive Orientation of Teachers' Defectology Retraining. .	53

Young researchers

Gulyaeva M.A. Scientific Approaches to Defining of the Concept «Methodical Activity»	63
Иуин А.С. Motivating Teachers to Innovate Activity: Ersatz or Reality.	69
Pochtaryeva E.Y. Emotional Intelligence as a Component of a Teacher Continuing Education.	75

Modern school

Vlasenko S.V. Preparing Managers of Educational Institutions to Organize the Person-Oriented Education: Methodological Aspects.	82
Semenova M.L., Glagoleva I.V. Realization of Plan and Prognostic Function of Preschool Educational Institution Teacher in the Conditions of Implementation Federal State Requirements to the Structure of Program of Common Education of Preschool Educational Institution.	88
Konovalova E.Y. Formation of Readiness of a Teacher to Home Schooling of Children with Limited Possibilities of Health through Solution of Pedagogical Tasks.	94
Information about the authors	101

ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЕЙ, ПРИСЫЛАЕМЫХ ДЛЯ ПУБЛИКАЦИИ В НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКОМ ЖУРНАЛЕ «НАУЧНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ СИСТЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ КАДРОВ»

Для ускорения работы с присылаемыми материалами редакция просит предъявлять ей готовые материалы в электронном виде (высланном на адрес редакции по электронной почте ipk_journal@mail.ru).

Электронный вариант статьи оформляется в текстовом редакторе Microsoft Office Word 1997-2003 для Windows и сохраняется в формате с разрешением **.doc** (по умолчанию).

Требования к тексту статьи

1. Текст высылается отдельным файлом с названием по следующей структуре: **Фамилия ИО (статья) (город)**, например **Иванов ИИ (статья) (Южно-Сахалинск).doc**.

2. Параметры страницы: верхнее, нижнее, правое и левое поля по 3 см.

3. При наборе текста используется шрифт Times New Roman, размер шрифта – 14 пт, межстрочный интервал одинарный, выравнивание по ширине. Подчеркивание, курсив, полужирный курсив или полужирный шрифт и выделение слов прописными буквами в тексте исключается. Красная строка – 0,7 см.

4. Объем статьи – от 8 до 16 страниц.

5. Текст статьи должны предварять следующие сведения:

а) УДК;

б) название статьи;

в) фамилия, имя, отчество автора;

г) аннотация статьи (100-150 строк);

д) ключевые слова.

Сведения в пунктах б), в), г), д) следует привести также на английском языке.

6. Название статьи печатается прописными буквами, шрифт полужирный, выравнивание – по левому краю. Переносы в названии не допускаются.

7. Нумерация в списках осуществляется вручную.

8. Пример оформления таблиц:

Таблица 1

Уровни сформированности исследовательской позиции
будущих учителей в конце опытно-экспериментальной работы

Группы	Уровни сформированности исследовательской позиции		
	низкий	средний	высокий
Контрольные (44 чел. – 100 %)	5,91	50	34,1
Экспериментальные (46 чел. – 100 %)	2,2	3,7	80,44

9. В конце каждой статьи приводится нумерованный список цитируемой и используемой литературы. Все работы, помещенные в список цитируемой и используемой литературы, должны быть отражены в тексте статьи. Ссылки на литературу в тексте статьи оформляются в квадратных скобках, помещаются после упоминания в тексте соответствующего произведения и содержат его номер, а при цитировании – и страницу.

Например:

Данная проблема рассмотрена в научных исследованиях А.И. Субетто [9, 10].

Ссылка при цитировании:

Как указывает В.А. Сластенин, «профессионализм учителя состоит в том, что педагог владеет искусством формировать у учащихся готовность к продуктивному решению задач в последующей системе средствами своего предмета за отведенное на учебный процесс время» [1; с. 48].

Более подробно с оформлением списка литературы Вы можете ознакомиться на сайте www.ipk74.ru в разделе «**Научно-теоретический журнал**».

11. Рисунки помещаются в тексте и высылаются отдельными файлами в формате *.jpeg или *.bmp с именами согласно нумерации рисунков. Разрешение не менее 300 dpi.

Все линии и точки на рисунках должны быть четко выражены и при уменьшении не сливаться.

12. Каждая статья сопровождается заявкой, оформленной по следующему образцу:

1.	ФИО
1.1.	ФИО (на англ. яз) *
2.	Ученое звание
2.1.	Ученое звание (на англ. яз)
3.	Ученая степень
3.1.	Ученая степень (на англ. яз)
4.	Место работы
4.1.	Место работы (на англ. яз)
5.	Должность
5.1.	Должность (на англ. яз)
6.	Индекс, рабочий адрес, телефон
7.	Почтовый адрес (с индексом), по которому будет выслан сборник (просьба указывать домашний адрес; если приводится адрес образовательного учреждения, укажите, пожалуйста, номер кабинета)
8.	Мобильный телефон
9.	Адрес электронной почты

*Английский считается международным языком для научных публикаций, поэтому информация в отмеченных полях должна быть приведена на английском языке.

ПРИМЕРЫ ОФОРМЛЕНИЯ СПИСКА ЦИТИРУЕМОЙ И ИСПОЛЪЗУЕМОЙ 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» Роскартографии. – М.: Астрель: АСТ, 2001.

Статья из журнала или научного сборника

Краевский, В.В. Повышение квалификации педагогических кадров / В.В. Краевский // Педагогика. – 1992. – № 7–8. – С. 55–58.

Сагатовский, В.Н. Системная деятельность и ее философское осмысление / В.Н. Сагатовский // Системные исследования. Ежегодник. – М.: Наука, 1980. – С. 52–68.

Себрякова, А.А. Использование экспериментальной стратегии для развития исследовательского потенциала учителя в системе дополнительного профессионального образования / А.А. Себрякова // 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 г.).

О концепции модернизации российского образования на период до 2010 года : приказ Министерства образования Российской Федерации от 11.02.2002 г. № 393 [Электронный ресурс] // Образование и наука. Нормативно-правовое регулирование образовательной деятельности в РФ. – М.: Информационные системы и технологии, государственная академия инноваций, 2006. – URL: <http://ed.informika.ru/min/pravo/276/> (дата обращения: 12.11.11 г.).

ПРИМЕР ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЬИ:

УДК 001

**ЛОГИКА РАЗВИТИЯ НАУЧНОГО ЗНАНИЯ
И ПОСТРОЕНИЕ НАУЧНОЙ ТЕОРИИ**

Ильясов Д.Ф.

Аннотация. В статье научная теория рассматривается как результат познания окружающей действительности и инструмент в получении научного знания. Освещаются предпосылки, положенные в основу построения научной теории...

Scientific theory is considered as a result of knowledge of reality and an instrument of obtaining scientific knowledge. The article highlights assumptions underlying the construction of a scientific theory...

Ключевые слова: научная теория, классификация теорий, дедуктивные и индуктивные теории, научная теория как логическая система, структура и функции научной теории, источники развития научных теорий.

Scientific theory, classification of theories, deductive and inductive theories, scientific theory as a logical system, structure and function of scientific theory, sources of scientific theories.

Человек, обладая разумом, способен отвлекаться от конкретного созерцания реальной действительности. В основе отвлечения, как известно, лежит абстракция, общеизвестное толкование которой сводится к мысленному отвлечению от тех или иных сторон, свойств или связей предмета. В абстрактных суждениях человека появляются выводы, которые несут новые для него знания. Эти выводы имеют место в какой-то области реальной действительности.....

Литература

1. Баженов, Л.Б. Строение и функции естественнонаучной теории / Л.Б. Баженов. – М.: Наука, 1978.
2. Бурбаки, Н. Элементы математики / Н. Бурбаки; пер. с фр. – М.: изд-во иностр. лит., 1963.
3. Бочвар, Д.А. К вопросу о парадоксах математической логики и теории множеств: математический сборник / Д.А. Бочвар. – М., 1944. – Т. 15(47). Вып. 3.

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ ЧЕЛЯБИНСКОЙ ОБЛАСТИ
МЕЖДУНАРОДНАЯ АКАДЕМИЯ НАУК ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ
ЧЕЛЯБИНСКИЙ ИНСТИТУТ ПЕРЕПОДГОТОВКИ И ПОВЫШЕНИЯ
КВАЛИФИКАЦИИ РАБОТНИКОВ ОБРАЗОВАНИЯ**

XI Международная заочная
научно-практическая конференция

**МОДЕРНИЗАЦИЯ СИСТЕМЫ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
НА ОСНОВЕ РЕГУЛИРУЕМОГО
ЭВОЛЮЦИОНИРОВАНИЯ**

14 ноября 2012 г.

МОСКВА – ЧЕЛЯБИНСК

Информационное письмо

Мировые тенденции развития современного образовательного пространства свидетельствуют об отходе от «центрической модели» его организации. В условиях постиндустриального общества необходимым условием успешного развития человеческого потенциала является совершенствование системы непрерывного образования, особую актуальность в которой приобретает задача подготовки компетентных специалистов. В то же время подготовка квалифицированных кадров для высокотехнологичных производств немыслимы без нового уровня квалификации педагога.

Существуют различные интерпретации качественного обновления образовательных процессов. Одной из них является методология регулируемого эволюционирования, идейная направленность которой разворачивается с 2002 года. Мы предлагаем продолжить обсуждение данных идей.

К участию в конференции приглашаются все проявившие интерес к рассматриваемой проблеме: научные работники и преподаватели вузов, учреждений дополнительного профессионального образования, докторанты, аспиранты, педагоги

ческие работники образовательных учреждений, представители общественности и др. Участие в конференции является, с одной стороны, формой высказывания общественного мнения по заявленным проблемам, а с другой стороны – компонентом научно-исследовательской деятельности, решая такие ее задачи, как обсуждение и публикация результатов научного исследования, изучение педагогического опыта регионов России и стран СНГ, организация научного общения.

1. ОСНОВНЫЕ ВОПРОСЫ, ПЛАНИРУЕМЫЕ ДЛЯ ОБСУЖДЕНИЯ НА КОНФЕРЕНЦИИ (РАЗДЕЛЫ):

1. Международный опыт и направления развития образования. Реализация основных принципов государственной политики в развитии образования. Приоритеты в области инновационного управления образовательными системами.

2. Направления создания системы непрерывного образования, подготовки и переподготовки профессиональных кадров. Принципы непрерывного образования и акмеологический подход к образованию человека «через всю жизнь».

3. Обеспечение инновационного характера системы образования в соответствии с социально-экономическими вызовами, инновационным характером экономики. Многообразие форм обобщения и распространения инновационного педагогического (управленческого) опыта.

4. Формирование механизмов оценки качества и востребованности образовательных услуг. Внедрение процедур независимой оценки деятельности образовательных учреждений и процессов.

5. Формирование целостной электронной образовательной среды. Внедрение и эффективное использование новых информационных сервисов, систем и технологий обучения, электронных ресурсов образовательного назначения.

6. Профессиональная направленность общего среднего образования. Проекты совершенствования методического обеспечения образовательного процесса в учреждениях общего среднего образования. Педагогическая поддержка научно-исследовательской и творческой активности обучающихся (воспитанников).

7. Содержательные и процессуальные аспекты проектирования методической работы в образовательном учреждении. Пути обновления содержания и форм организации методической работы в образовательном учреждении. Система организации научно-исследовательской работы в образовательном учреждении.

8. Направления повышения эффективности учебно-воспитательного процесса в образовательном учреждении. Прогрессивные педагогические технологии в образовательном процессе. Активные формы и методы обучения и воспитания.

2. НЕОБХОДИМЫЕ ДОКУМЕНТЫ

Для участия в заочной научно-практической конференции необходимо в адрес оргкомитета направить:

- **заявку на участие в конференции** (форма заявки и требования к ее оформлению приводятся в приложении 1);
- **текст доклада** (требования к оформлению текста доклада приводятся в приложении 2); оргкомитет оставляет за собой право частичного редактирования докладов;
- **подтверждение об оплате.**

Издание сборников материалов конференции предполагается в ноябре–декабре 2012 г. **Сборник материалов конференции в течение ноября 2012 – января 2013 г. будет направлен автору по адресу, указанному в заявке.** Рассылка будет осуществляться в порядке поступления докладов в оргкомитет. **Публикуются только оплаченные статьи.**

Документы предоставляются в оргкомитет конференции по электронной почте **metod-12@mail.ru**.

3. ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ ВЗНОС

Организационный взнос составляет:

При публикации тезисов (текст до 4 страниц) – 600 рублей.

При публикации статьи (текст до 8 страниц) – 1200 рублей.

Подтверждение об оплате является основанием для включения материалов в сборник. В случае выполнения работы в соавторстве направляется только один сборник. Если кто-либо из соавторов пожелает дополнительно приобрести сборник, организационный взнос удваивается. Оплата организационного взноса за издание сборника материалов научно-практической конференции производится по безналичному расчету **до 14 ноября 2012 г.** Оплата организационного взноса осуществляется перечислением средств на счет, банковские реквизиты которого приведены ниже.



Доклады будут включены в программу (и соответственно в сборник конференции) только при условии **подтверждения перечисления оргвзноса.** Для подтверждения оплаты необходимо прислать копию платежного поручения почтовым отправлением, электронной почтой или по факсу **(351) 264-01-26.** Подтверждение об оплате целесообразно присылать одновременно с материалами для публикации и заявкой.

Банковские реквизиты для перечисления организационного взноса:

Наименование получателя платежа: Министерство финансов Челябинской области (ГБОУ ДПО ЧИППКРО, л/с 20201202046ПЛ).

ИНН получателя платежа: 7447041828. **КПП получателя платежа:** 745301001.

Номер расчетного счета: 40601810500003000001 в ГРКЦ ГУ Банка России по Челябинской области. БИК 047501001.

Назначение платежа: л/с 20201202046ПЛ, 130. Участие в конференции «Модернизация–2012» (Ф.И.О., учреждение).

Квитанцию можно самостоятельно подготовить и распечатать на сайте <http://pd-4.ru>

! Раздел «Назначение платежа» нужно заполнять строго в соответствии с образцом во избежание зачисления средств Министерством финансов Челябинской области на «Суммы до выяснения».

! Перечислять организационный взнос следует через любое отделение коммерческого банка либо почтовым переводом.

4. КОНТРОЛЬНЫЕ ДАТЫ:

- | | |
|---|-----------------------|
| – прием заявок, тезисов и статей | до 14 ноября 2012 г. |
| – извещение о принятии тезисов и статей | по принятии документа |
| – прием оплаты | до 14 ноября 2012 г. |

5. КОНТАКТЫ:

454091, г. Челябинск, ул. Красноармейская, д. 88, Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования, кабинет 203 (кафедра педагогики и психологии), Оргкомитет конференции «М–2012».

Председатель оргкомитета конференции – **Ильсов** Дмитрий Федорович (тел. (351) 263-85-27). Дополнительную информацию можно получить по телефону: **8 (351) 263-85-27** или **264-01-26** (**Обжорин** Алексей Михайлович, **Никонова** Анастасия Евгеньевна).

На сайте Института www.ipk74.ru (в разделе «Конференции / Модернизация – 2012») будет размещен список докладов, поступивших в оргкомитет и электронные версии сборников материалов. Здесь же Вы можете ознакомиться с примерами оформления заявки и тезисов, скачать пакет документов в случае безличного расчета за публикацию материалов.

6. УЧАСТИЕ В РАБОТЕ ФОРУМА И СЕРТИФИКАТ УЧАСТНИКА:

14 ноября 2012 года будет проходить обсуждение материалов конференции на форуме Института (<http://ipk74.ru/forum/>). Стоимость оформления сертификата, включая его пересылку заказным письмом, составляет дополнительно **250 рублей** к организационному взносу (на каждого участника). В сертификате участника будут указаны данные, представленные в Вашей заявке.

7. ПРИЛОЖЕНИЯ:

Приложение 1. Форма заявки и требования к ее оформлению

1	Фамилия Имя Отчество (полностью) автора
2	Ученая степень, ученое звание, почетное звание
3	Должность (полностью)
4	Название доклада и предполагаемый раздел
5	Представляемая организация, город
6	Почтовый адрес (с индексом), по которому будет выслан сборник (просьба указывать домашний адрес; если приводится адрес образовательного учреждения, укажите, пожалуйста, номер кабинета)
7	Телефон (служебный) с указанием кода города
8	Телефон (домашний) с указанием кода города
9	E-mail
10	Участие в дистанционном обсуждении материалов, необходимость сертификата

- Каждый участник конференции (как основной, так и соавтор) должен заполнить заявку. При оформлении электронного варианта заявки и докладов, их следует организовать в двух отдельных файлах с названиями, например, **Котова ЮС(заявка)(Новосибирск).doc** и **Котова ЮС(статья)(Новосибирск).doc**.

Приложение 2. Требования к оформлению текста тезисов и статей

К публикации принимаются: **тезисы доклада** (объем текста – не более 4 страниц), **статьи** (объем текста – не более 8 стр.). Для набора текста доклада, формул и таблиц необходимо использовать редактор Microsoft Word. Перед набором текста доклада настройте указанные ниже параметры текстового редактора: все поля – 3,0 см.; шрифт Times New Roman, 14 пт; межстрочный интервал – одинарный; выравнивание по ширине; отступ первой строки абзаца 1,25. Список литературы обусловливается наличием цитат или ссылок и оформляется в соответствии с требованиями ГОСТ 7.1–2003. Оформлять ссылки следует в виде указания в тексте в квадратных скобках на соответствующий источник списка литературы. Использование автоматических постраничных ссылок не допускается. Рабочими языками конференции являются русский и английский.

Приложение 3. Образец оформления тезисов и статей

**НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ПЕДАГОГА
В КОНТЕКСТЕ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ПОЛИТИКИ В СФЕРЕ
ЭКОНОМИКИ**

КОТОВА Ю.С.

Россия, г. Новосибирск, Новосибирский государственный
педагогический университет

На современном этапе модернизации российского образования приоритетной задачей государства является формирование развития системы непрерывного образования...

**УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ «ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ
ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
УЧИТЕЛЯ. В 4-Х Ч. Ч.2: ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СИТУАЦИИ В ШКОЛЕ»
АВТОРЫ: Д.Ф. ИЛЬЯСОВ, В.Н. КЕСПИКОВ,
Е.А. СЕЛИВАНОВА, О.А. ИЛЬЯСОВА**

Данное учебное пособие адресовано педагогическим работникам, обучающимся в системе повышения квалификации в части освоения, углубления, расширения и систематизации знаний педагогики и психологии. Оно актуально как в институтах повышения квалификации для педагогов, имеющих достаточный опыт общения с обучающимися, так и в высших учебных заведениях для студентов, еще осваивающих теорию и практику педагогики. Также учебное пособие представляет интерес для родителей учеников, так как в доступной и интересной форме в нем изложен материал о психологических особенностях личности школьников, формах общения с ними в плане предупреждения и разрешения конфликтных ситуаций, связанных с обучением.

Учебное пособие «Психолого-педагогическое обеспечение профессиональной деятельности учителя. Педагогические ситуации в школе» нацелено на достаточно широкую аудиторию в связи с актуальностью заявленной в нем проблематики и его практикоориентированностью. Педагогические работники часто обращаются к специалистам институтов повышения квалификации или к школьным психологам с просьбой помочь определить пути решения той или иной ситуации, возникающей в практике их работы. Зачастую педагог ждет готового ответа, возможно, не желая прилагать усилия для решения собственной педагогической задачи, возможно с целью снять с себя ответственность за последствия ее решения, но в большинстве случаев – просто не зная механизмов решения ситуаций. Предлагаемое учебное пособие нацелено на оказание помощи педагогам в преодолению такого рода проблем. Изложенный здесь материал собирался в течение пяти лет. Авторами было проанализировано более тысячи педагогических ситуаций из различных предметных областей, возникших в реальной практике работы педагогов Челябинска и Челябинской области. Наиболее интересные ситуации, а также механизмы их решения были представлены в данном пособии.

Учебное пособие включает логически выстроенные и выдержанные в едином теоретическом и практическом ключе четыре части. Первая и вторая части представляют собой теоретический аспект пособия. Психолого-педагогические основы возникновения педагогической ситуации в образовательном процессе первой части учебного пособия раскрывают само понятие «педагогическая ситуация» в психологической и педагогической литературе,

педагогическое общение и особенности педагогических ситуаций и конфликтов в образовательном процессе. Во второй части представлены методические рекомендации по решению педагогических ситуаций в образовательном процессе, в частности описаны алгоритмы решения педагогических ситуаций и психолого-педагогическая характеристика учащихся младшего школьного, подросткового и старшего школьного возраста. Данная часть нацелена на знакомство читателя с многообразием алгоритмов решения педагогических ситуаций, что поможет педагогу выйти за привычные рамки стандартных, порой сиюминутных и неэффективных решений. Авторы не навязывают какой-либо конкретный алгоритм, а, наоборот, нацеливают на возможность выбора наиболее приемлемого для каждого педагога варианта. Вместе с тем знание психологических особенностей обучающихся каждого возрастного периода позволит педагогу выстроить педагогическое общение грамотно и эффективно, предупреждая возникновение конфликтов.

Третья и четвертая части являют собой практикум и задачник по решению педагогических ситуаций. В третьей части ситуации систематизированы с учетом возрастной периодизации (младший школьный, подростковый и старший школьный возраст) и описаны с различными вариантами решения через ряд алгоритмов, подробно и пошагово. Также здесь представлены педагогические ситуации с включением решения самого педагога, описавшего данную ситуацию из практики своей работы, с комментариями авторов пособия. Данная детализация позволяет читателям выявить причины возникшей ситуации, вскрывая механизмы ее возникновения, и с учетом этого найти варианты решения.

Анализ описанных ситуаций позволяет педагогу, в первую очередь, предупредить возникновение подобных случаев в собственной практике работы, так как превентивная политика будет более эффективным средством в педагогической деятельности. Однако любое взаимодействие предполагает и противоречия, которые, в свою очередь, провоцируют конфликты, порой неизбежные и необходимые. Рекомендации, представленные в учебном пособии, помогут современному педагогу не допустить эскалации конфликтов в педагогической практике и будут способствовать формированию благоприятного межличностного взаимодействия, как с учащимися, так и с их родителями и другими педагогами. Это является мотивирующим фактором не только для педагога, но и для обучающегося.

В четвертой части пособия представлен задачник по решению педагогических ситуаций в образовательном процессе, который также структурирован с учетом возраста обучающегося и сферы межличностного взаимодействия (например, проблемы дисциплины, нежелание учиться, агрессивность школьников и другое). Включены также ситуации с описанием конфликтов

между педагогами, педагогами и родителями и ситуации с описанием нарушений детско-родительских отношений. Нумерация каждой ситуации оптимизирует применение данного задачника на практических занятиях с педагогами-слушателями. Вместе с тем в пособии каждая часть завершается вопросами для самоконтроля и заданиями для самостоятельного выполнения, что также может применяться на занятиях с педагогическими работниками. В приложении представлены рекомендации учителю по предупреждению конфликтных ситуаций, тест описания поведения (К. Томас) и рекомендации по различным проблемам учащихся. Данное приложение будет интересным педагогам, часто запрашивающим практические рекомендации для совершенствования своей профессиональной деятельности.

Представленное учебное пособие, несмотря на непродолжительный период существования, достаточно популярно у педагогических работников Челябинской области, так как вскрывает наиболее острые проблемы профессиональной деятельности и вместе с тем помогает их разрешить. Вопрос взаимодействия педагога с современными школьниками и их родителями в последнее время является одним из серьезнейших. Все чаще педагоги характеризуют школьников достаточно простым термином – «трудные дети». Данное определение подразумевает под собой разные основания, но чаще всего «трудными» школьники являются в сфере коммуникации, что влечет за собой межличностный конфликт. Исследование, лежащее в основе пособия, показало, что каждый педагог хотя бы раз попадал в затруднительную ситуацию, связанную с общением в своей профессиональной среде и не всегда видел пути ее решения. Современные педагоги жалуются на снижение трудовой мотивации и нарастающее эмоциональное выгорание, связанное с ежедневным общением с учащимися и конфликтами в школе. Таким образом, пособие является ответом на запрос педагога в плане повышения его коммуникативной культуры в условиях конфликтной среды, которая является характерной для любого образовательного учреждения.

Информация, собранная в данном учебном пособии, поможет найти читателю-педагогу или родителю ответ на извечные вопросы «Кто виноват?» и «Что делать?». Метафорично данное пособие можно сравнить с удочкой, которую авторы дали педагогу, предприняв попытку познакомить с многообразием вариантов решения педагогических ситуаций, а не рыбу, предоставив учителю единое решение или общие рекомендации по заявленным проблемам. Пособие прошло апробацию на практических занятиях со слушателями курсов повышения квалификации ГБОУ ДПО «ЧИППКРО» и получило положительные отзывы с их стороны.

**НАУЧНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ СИСТЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ
КВАЛИФИКАЦИИ КАДРОВ**

Научно-теоретический журнал № 2(11)2012

Ответственный за выпуск Д.Ф. Ильясов, А.М. Обжорин

Технический редактор А.М. Обжорин

Дизайн обложки П.В. Федоров

Сдано в набор 26.08.2012. Подписано в печать 14.09.2012.

Формат 60×84 1/8. Бумага офсетная. Гарнитура Times.

Усл. печ. л. 7,37. Тираж 150 экз. Заказ № 1021.

ООО «Фотохудожник»

454111, г. Челябинск, ул. Свободы, 155/1