



НАУЧНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ СИСТЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ КАДРОВ

научно-теоретический журнал
| июнь | 2 (19) 2014





НАУЧНОЕ
ОБЕСПЕЧЕНИЕ
СИСТЕМЫ
ПОВЫШЕНИЯ
КВАЛИФИКАЦИИ
КАДРОВ

**Научно-теоретический журнал
2 (19) / 2014**



SCIENTIFIC
SUPPORT
OF A SYSTEM
OF ADVANCED
TRAINING

Scientific and theoretical journal
2 (19) / 2014

СОДЕРЖАНИЕ

Научные сообщения

- Максимова В. Н.** Акмеологические критерии фундаментального образования 5
- Арещенко С. В.** Оценка уровня профессиональной компетентности учителя основ религиозных культур и светской этики 12
- Селиванова Е. А., Андреева Н. Ю., Курышова Л. А.** Психологические особенности организации обучения педагогов 20
- Вековцева Т. А.** Досуговая деятельность преподавателя вуза 31
- Олефир С. В.** Особенности повышения квалификации библиотечных специалистов общеобразовательных учреждений 35
- Мартынова Е. А., Романович Н. А.** Структура и содержание компетенций педагогических работников инклюзивного профессионального образования 40
- Подповетная Ю. В.** Достижение качества профессорско-преподавательского состава вуза посредством создания межрегиональных ассоциаций преподавателей 48
- Солопанова О. Ю.** Феномен педагогического интонирования в совершенствовании профессионального мастерства педагога 53

Гипотезы, дискуссии, размышления

- Слесарь М. В.** Модель повышения квалификации педагогических работников в условиях модернизации системы образования в республике Казахстан 57
- Папуктова Г. А., Потапова Т. К., Егоров Е. Е.** Развитие программ дополнительного образования в контексте функционального разделения педагогического труда 62
- Доценко Е. В.** Особенности управления компетенциями персонала в рыночных условиях хозяйствования 71

Исследования молодых ученых

- Рыжкова М. Н.** Адаптивные информационные технологии в системе повышения квалификации 78
- Абрамовских Т. А.** Интерактивное обучение как условие развития субъектной позиции слушателей курсов повышения квалификации работников образования 86

Современная школа

- Васина В. В.** Тренинг в аспекте фасилитации социального взаимодействия работников образования 94
- Давиденко А. А.** Обновление содержания повышения квалификации учителей физики в системе дополнительного профессионального образования 103
- Севрюкова А. А.** Подготовка к педагогическому совету как средство развития личностного потенциала учителя 108
- Сведения об авторах** 114
- Правила оформления статей** для публикации в научно-теоретическом журнале «Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров» 118

Главный редактор

В. Н. Кеспилов, д-р пед. наук, доцент, заслуженный учитель РФ

Зам. главного редактора

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

Редакционная коллегия:

Н. Ю. Андреева, канд. психол. наук
С. И. Беленцов, д-р пед. наук
С. А. Дочкин, д-р пед. наук
Л. В. Занина, д-р пед. наук
Г. М. Казакова, д-р культурологии
А. В. Кисляков, канд. пед. наук
Н. А. Криволапова, д-р пед. наук
В. М. Кузнецов, канд. ист. наук
В. Н. Максимова, д-р пед. наук
Н. Г. Маркова, д-р пед. наук
И. А. Медведев, канд. наук по гос. упр.
Н. Г. Милованова, д-р пед. наук
И. М. Никитина, канд. пед. наук
А. Г. Обоскалов, канд. пед. наук, отличник народного просвещения РФ
И. В. Резанович, д-р пед. наук
Л. Я. Рубина, д-р филос. наук
Н. В. Самсонова, д-р пед. наук
М. И. Солодкова, отличник народного просвещения РФ

А. А. Тараданов, д-р социол. наук

И. В. Удовиченко, канд. пед. наук

А. В. Щербаков, канд. пед. наук

Г. В. Яковлева, канд. пед. наук

Н. У. Ярычев, д-р пед. наук

Редакционно-издательская группа:

М. Ю. Держинская

Н. О. Николов

И. М. Никитина

Н. А. Лазариди

Е. В. Бенко

П. В. Федоров

Адрес редакции:

454091, г. Челябинск,

ул. Красноармейская, 88

ГБОУ ДПО «Челябинский институт

переподготовки и повышения

квалификации работников образования»

<http://www.ipk74.ru>

e-mail: ipk_journal@mail.ru

Свидетельство о регистрации

ПИ № ФС 77-38201 от 26.09.09

ISSN 2076-8907

Подписано в печать 22.10.2014

Формат 60×84 1/8. Усл. печ. л. 14,42

Тираж 150 экз. Заказ № 70

ГБОУ ДПО «Челябинский институт

переподготовки и повышения

квалификации работников образования»

454091, г. Челябинск,

ул. Красноармейская, д. 88

**CHELYABINSK INSTITUTE
OF RETRAINING AND IMPROVEMENT
OF PROFESSIONAL SKILL OF EDUCATORS
SCIENTIFIC SUPPORT
OF A SYSTEM OF ADVANCED TRAINING**

№ 2 (19) 2014

**Scientific and theoretical journal
Published since 2009
Publication frequency is 4 issues per year**

CONTENTS

Scientific reports

- Maksimova V. N.** Akmeological criteria of fundamental education..... 5
Areshchenko S. V. Assessing the level of professional competence of teacher of educational course «Basics of Religious Culture and Secular Ethics» 12
Selivanova E. A., Andreeva N. Yu., Kuryshova L. A. Psychological features of organization of teacher learning 20
Vekovtseva T. A. Leisure activity of university teaching staff..... 31
Olefir S. V. Features of professional development of library specialists of educational institutions..... 35
Martynova E. A., Romanovich N. A. The structure and the content of the competencies of inclusive professional education workers 40
Podpovetnaya Yu. V. Achieving quality of the university teaching staff by creating interregional associations of teachers 48
Solopanova O. Yu. The phenomenon of pedagogical intoning in improvement of professional skill of the teacher 53

Hypotheses, discussion, reflection

- Slesar' M. V.** Model of teachers' professional development in conditions of modernization of educational system in republic of Kazakhstan 57
Paputkova G. A., Potapova T. K., Egorov E. E. Development of additional education programs in the context of functional separation of pedagogical work..... 62
Dotsenko E. V. Features of staff competencies management under market conditions 71

Young researchers

- Ryzhkova M. N.** Adaptive information technologies in the system of professional development 78
Abramovskikh T. A. Interactive Learning as a condition for development of subject position of professional development courses trainees 86

Modern school

- Vasina V. V.** Training in terms of facilitation of educators' social interaction 94
Davidenko A. A. Updating the content of physics teachers' professional development in the system of additional professional education 103
Sevryukova A. A. Preparation for the teachers' council as a means of teacher's personal potential development..... 108

- Information about the authors** 114
Requirements to Text Format for Publication in the Scientific and Theoretical Journal "Scientific Support of a System of Advanced Training" 118

Chief editor

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

Deputy chief editor:

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

Editorial board:

N. Y. Andreeva, Candidate of Psychology
 S. I. Belentsov, Doctor of Pedagogy
 S. A. Dochkin, Doctor of Pedagogy
 L. V. Zanina, Doctor of Pedagogy
 G. M. Kazakova, Doctor of Cultural Studies
 A. V. Kislyakov, Candidate of Pedagogy
 N. A. Krivolapova, Doctor of Pedagogy
 V. M. Kuznetsov, Candidate of History
 V. N. Maksimova, Doctor of Pedagogy
 N. G. Markova, Doctor of Pedagogy
 I. A. Medvedev, Candidate of Public Administration
 N. G. Milovanova, Doctor of Pedagogy
 I. M. Nikitina, Candidate of Pedagogy
 A. G. Oboskalov, Candidate of Pedagogy, Excellent of Public Education
 I. V. Rezanovich, Doctor of Pedagogy
 L. Ya. Rubina, Doctor of Philosophy
 N. V. Samsonova, Doctor of Pedagogy
 M. I. Solodkova, Excellent of Public Education
 A. A. Taradanov, Doctor of Sociology
 I. V. Udovichenko, Candidate of Pedagogy
 A. V. Shcherbakov, Candidate of Pedagogy
 G. V. Yakovleva, Candidate of Pedagogy
 N. U. Yarychev, Doctor of Pedagogy

Editorial and Publishing group:

M. Yu. Derzhinskaya
 N. O. Nikolov
 I. M. Nikitina
 N. A. Lazaridi
 E. V. Benko
 P. V. Fedorov

Editorial:

454091, Chelyabinsk,
 Krasnoarmeyskaya st, 88
 "The Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of professional skill of Educators"
<http://www.ipk74.ru>
 e-mail: ipk_journal@mail.ru
 Certificate of registration of the media
 SP № ФС 77-38201 (26.09.09)
 ISSN 2076-8907
 "The Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of professional skill of Educators".
 454091, Chelyabinsk,
 Krasnoarmeyskaya st, 88

Научные сообщения

УДК 001.1.+37.02

Акмеологические критерии фундаментального образования

В. Н. Максимова

Akmeological criteria of fundamental education

V. N. Maksimova

Аннотация. В статье представлена совокупность акмеологических критериев фундаментального образования: теоретический, методологический и личностный; даны определения данных понятий, раскрыта их сущность и особенности фундаментализации дополнительного профессионального и послевузовского образования. Подчеркнута роль принципа фундаментализации в повышении качества непрерывного образования кадров, значение общенаучных теорий и современных методологических подходов в развитии методологии мышления специалистов, их способности к проектированию и моделированию в процессе продуктивного решения нестандартных профессиональных задач. Дано определение значимого для фундаментального образования понятия «методологическая компетентность», раскрыты показатели личностного критерия: способность к творчеству, способность к саморазвитию и творческой самореализации, высокая мотивация достижений на основе морально-нравственных ценностей. Даны рекомендации по организации процесса обучения слушателей как процесса проектирования решения актуальных профессиональных проблем. Представлен авторский взгляд на проблему качества и объективной оценки диссертационных работ в контексте акмеологических критериев фундаментального образования.

Abstract. The article reveals the complex of akmeological criteria of fundamental education: theoretical, methodological and personal; article provides definitions of these concepts disclosing their content

and characteristics of fundamentalization of additional professional and postgraduate education. The author emphasizes the role of fundamentalization principle in improving the quality of continuing education, the value of general scientific theories and modern methodological approaches in the professional thinking development, the ability of specialists to designing and modeling during the process of productive solution of non-standard professional tasks. Author provides the definition of significant for fundamental education concept “methodological competence”, reveals the personal criteria indicators: creative abilities, ability to self-development and creative self-realization, the high achievement motivation based on moral values. The recommendations concerning the organization of training process as the process of relevant professional tasks solution are presented. The author reveals his viewpoint on the issue of quality and objective evaluation of theses in the context of fundamental education akmeological criteria.

Ключевые слова: фундаментальное образование, принцип фундаментализации, акмеологические критерии, общенаучные теории, методологическая компетентность, мотивация творческих достижений, саморазвитие, творческая самореализация, теоретический, методологический и личностный критерии.

Key words: fundamental education, principle of fundamentalization, akmeological criteria, general scientific theories, methodological competence, the creative achievement motivation, self-development, creative self-realization, theoretical, methodological and personal criteria.

Проблема фундаментального образования лежит в русле широкой и многоаспектной проблемы качества современного образования. Обоснованный в исследованиях принцип фундаментализации соотносится в основном с высшим образованием и, прежде всего, с университетским (А. В. Балахонов, Н. В. Бордовская, А. В. Коржуев, В. А. Попков, Н. В. Садовников, В. А. Садовничий и др.) [1].

Относительно системы повышения квалификации и переподготовки кадров принцип фундаментализации остается неисследованным. Среди ученых есть скептики, которые считают вообще невозможным осуществлять фундаментализацию в дополнительном профессиональном образовании из-за краткосрочности обучения (М. А. Аكوпова, М. Б. Есаулова, Ю. В. Еремин). Принцип фундаментализации традиционно связывается с усвоением теорий, раскрывающих сущность учебного предмета и обеспечивающих систему теоретических знаний. Очевидно, что это задача высшего образования, на результаты которого опирается процесс дополнительного профессионального образования кадров. Однако развитие науки, появление новых научных теорий и корректировка ранее известных предполагает модернизацию вузовских знаний и усвоение новых теорий, законов, понятий, научных подходов и принципов в процессе повышения квалификации и переподготовки кадров. Таким образом, теоретический критерий фундаментального образования должен быть реализован и в системе дополнительного профессионального образования, выполняющего социально-педагогические функции модернизации, компенсации, развития и адаптации профессионального потенциала кадров к новым, современным условиям труда.

Знание теорий еще не обеспечивает умение применять их на практике, использовать способы, технологии и процедуры познавательной и практической деятельности, определяемые конкретной теорией. Для продуктивного решения профессиональных задач, особенно нестандартных, необходимо развитие методологии мышления, методологической компетентности кадров, способных к творческой деятельности в любой сфере. Для овладения наукоемкими технологиями и их развития методология мышления специалистов приобретает первостепенную значимость, равно как и мотивация творческих достижений.

Методологический и личностный критерии в сочетании с традиционным теоретическим критерием составляют ориентировочную основу развития и оценки современного фундаментального образования в функционирующей системе профессиональной подготовки и профессионального развития кадров.

Совокупность теоретического, методологического и личностного критериев фундаментального образования относится к категории акмеологических, наивысших критериев качества современной системы образования. Это универсальные интегративные критерии, которые обеспечивают высокое качество любого вида деятельности человека. Такие критерии и соответствующие им качества личности особенно актуальны для высококвалифицированного труда, для разработки и реализации инновационных, научных, экономических и управленческих проектов, требующих междисциплинарного и системного подходов, интеграции знаний из различных научных областей, теории и практики, различных видов деятельности.

Специалисты, имеющие фундаментальное образование, обладают высоким уровнем интеллекта и способны при благоприятных условиях труда обеспечить научный, технический и социальный прогресс, развитие цивилизации на основе принятия разумных и продуктивных решений.

Что такое фундаментальное образование? Каково его место в системе образования?

Фундаментальное образование понимается нами как высший, акмеологический уровень современного образования. Это образование на всю жизнь. Это фундамент непрерывного образования, творческой самореализации личности и высших достижений в прогрессивном развитии цивилизации. Фундаментальное образование – это тот уровень, на котором результаты образования достигают своей вершины в рамках существующей системы массового образования, массовой практики, регламентированной федеральными государственными образовательными стандартами.

Существуют и другие системы и практики образования, с другими целями и задачами, которые могут дать более высокие или более низкие результаты с позиций развития акмеологических критериев качества образования. Каждая система имеет свой предел качества.

В действующей системе образования фундаментальное образование (ФО) не выделяется в самостоятельный вид образования, оно занимает метауровень и взаимодействует с общекультурным (ОКО) и профессиональным (ПО) в учебных планах вузов (рис. 1).

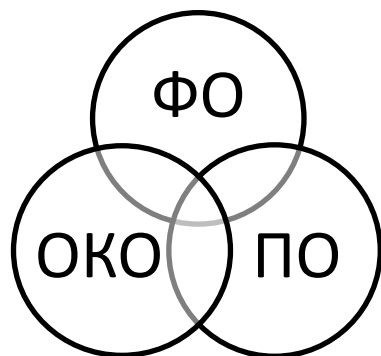


Рис. 1. Взаимодействие видов образования

Представленная модель отражает скорее желаемое, чем реальное положение дел. Фундаментальное образование не является равноценной и равноправной составной частью образовательных систем вузов и выступает лишь в роли более или менее ярко выраженного направления в ориентации общекультурных, общепрофессиональных и специальных учебных курсов. Степень выраженности данного направления во многом зависит от уровня квалификации преподавателя. Существует дискуссия о том, что должно быть приоритетом в вузе: фундаментализация или специализация подготовки кадров.

С нашей точки зрения очевидным приоритетом должна стать фундаментализация высшего образования, что особенно важно для национальных исследовательских университетов, готовящих научную элиту страны. Необходим поиск путей фундаментализации дополнительного профессионального образования в целом и прежде всего, осуществляемого в структуре университетского образования.

Университетское образование на всех его уровнях (подготовка, переподготовка, повышение квалификации кадров, аспирантура, докторантура), осуществляемых в структуре единого образовательного учреждения – современного университета, должно, как нам представляется, реализовать принцип фундаментализации. Помимо модернизации теоретических знаний

важно усилить акцент на методологический и личностный критерии фундаментального образования специалистов, развитие их методологической компетентности в продуктивном решении современных профессиональных задач.

Методологическая компетентность – это когнитивно-процессуальный компонент профессионализма специалиста, отражающий его способность к творческому решению нестандартных профессиональных задач на основе продуктивной методологии мышления, владения процедурами мыслительной деятельности, соответствующими современным методологическим подходам.

Методологическая компетентность предполагает не только знание современных научных теорий и методов науки, лежащих в основе специальности, но и способность использовать эти знания и методы как способы мышления, как технологии решения профессиональных задач. Это требует определенного опыта и тренировки в процессе обучения.

В современных условиях бурного роста информационных потоков, их интеграции в новые научно-технические области знаний на основе переноса и генерализации научных идей и методов (нанотехнологии, геновая инженерия и др.) возрастает роль общенаучных теорий в развитии инновационной методологии мышления. Это общая теория систем, теория управления, теория информатики, синергетика, семиотика, онтология, эйдетика и др. Общенаучные теории лежат в основе универсальных методологических подходов и определяют направление методологии мышления. Общенаучный системный подход ориентирует на изучение любого объекта исследования как целостной системы с ее структурой и функциями, структурно-функциональными и иерархическими связями, связями с внешней средой. При этом неизбежно происходит некоторое упрощение, «огрубление», формализация реальной действительности (В. Г. Афанасьев, Л. А. Петрушенко). Поэтому системный подход, который, безусловно, выполняет весьма продуктивную эвристическую функцию, всегда нуждается в дополнении другими методологическими подходами, раскрывающими сущность и специфику изучаемых объектов как систем.

В педагогике продуктивную роль в методологии мышления играют культурологический,

аксиологический, акмеологический и другие подходы, отражающие специфику социально-педагогических систем, процессы субъект-субъектного взаимодействия [2]. Очевидна эвристическая функция синергетического подхода, раскрывающего процессы формирования и развития саморегулируемых и саморазвивающихся систем на основе информационно-энергетического управления и самоуправления. В развитии методологической компетентности современного специалиста основополагающую роль играет становление системно-синергетической методологии мышления, овладение соответствующими процедурами мыслительной деятельности, системно-синергетического анализа и синтеза. Такая задача может стать ведущей в реализации принципа фундаментализации в дополнительном профессиональном образовании, когда имеющие опыт специалисты обучаются продуктивным методам решения современных профессиональных задач. Доминирующими в таком обучении становятся вопросы «как?», «каким способом?», что существенно повышает практическую значимость непрерывного образования взрослых [3].

В условиях стремительной информатизации и интеграции всех сфер жизнедеятельности общества более рациональными становятся способы нелинейного, свернутого мышления, оперирование моделями, обобщенными образами процессов, явлений, систем, способность головного мозга быстро, как компьютер, просчитывать различные варианты и принимать оптимальные решения, что имеет жизненное значение в экстремальных ситуациях.

В исследованиях Б. Г. Ананьева, положивших начало акмеологии как науки о высших достижениях в развитии человека и общества, обоснован закон интеграции гетерогенных, то есть различных по своей природе процессов (онтогенеза и социогенеза) в появлении новых структурно-функциональных образований психики человека, обеспечивающих высший, акмеологический уровень целостного развития человека как субъекта жизнедеятельности, его мышления и поведения [4]. Такие интегративные новообразования психики позволяют человеку выжить в экстремальных ситуациях, быть успешным в бизнесе в условиях жесткой конкуренции, лидером в политической борьбе, победителем в спортивных соревнованиях, на-

стоящим ученым, способным делать научные открытия, разрабатывать инновационные технологии в экономике, создавать мировые образцы культуры и техники и т. п. Названные акмеологические достижения человека возможны, с нашей точки зрения, тогда, когда в методологии мышления соединяются умственный и социальный интеллект, процессы психофизиологического и социокультурного развития, а негативные генетические программы и негативные социальные факторы среды корректируются активной (акмеологической) позицией личности.

Методологический критерий фундаментального образования неразрывно связан с личностным критерием, показателями которого являются акмеологические способности человека (Н. В. Кузьмина): 1) способность к творчеству; 2) способность к саморазвитию и творческой самореализации; 3) высокая мотивация достижений на основе морально-нравственных ценностей.

Акмеологические способности человека – это тот духовный продукт, который создает осуществляемое в системе фундаментальное образование. Акмеологическая теория фундаментального образования раскрывает объективные и субъективные, генетические и социальные факторы создания духовного продукта [5].

Методологическое направление непрерывного образования взрослых создает содержательно-процессуальную основу для реализации личностно-развивающего направления фундаментализации, которое можно назвать акмеологическим, связанным с закономерностями целостного развития человека в образовательной деятельности и созданием условий для его саморазвития как субъекта жизнедеятельности.

В практике повышения квалификации кадров и системы дополнительного профессионального образования в целом широкое распространение получило проектирование как способ организации учебного процесса и контроля его результатов, когда обучающиеся разрабатывают индивидуальные и групповые творческие проекты, актуальные для их профессиональной деятельности [6].

Проектирование как творческая деятельность обучающихся при правильной организации учебного процесса может быть направ-

лена на решение задач фундаментального образования. При разработке технологии обучения и организации учебного процесса целесообразно:

– ввести в структуру учебного процесса теоретический модуль, который актуализирует ранее известные теории, знакомит с новыми и общенаучными теориями, значимыми для разработки избранной профессиональной проблемы, решаемой с помощью проектирования, и для самого процесса проектирования;

– ввести методологический модуль, позволяющий проанализировать профессиональную проблему как системный объект, построить ее модель (структурно-логическую, графическую, математическую, лингвистическую, управленческую, функциональную, прогностическую или другую), определить этапы предстоящего процесса проектирования (например, целеполагание – планирование – моделирование – конструирование – апробация – оценка); акцентировать внимание на этап апробации, необходимый для создания опытных образцов, получения экспериментальных результатов и их корректировку в процессе последующего внедрения в практику, поскольку реализация проекта представляет собой двухэтапный процесс – апробация и внедрение;

– ввести акмеологический модуль, раскрывающий этапы процесса саморазвития (самопознание – самоопределение – самообразование – творческая самореализация – самоконтроль и самооценка) как критерии саморегуляции взрослых обучающихся в проектной и учебной деятельности; предусмотреть процедуры диагностики готовности к проектированию;

– организовать самостоятельную работу обучающихся (аудиторную и внеаудиторную) по специальным учебным заданиям, осуществляющую поэтапный процесс проектирования, создание проекта решения избранной профессиональной проблемы с оказанием консультаций на каждом этапе проектной деятельности;

– предоставить обучающимся возможность творческой самореализации и самоутверждения в процессе защиты разработанных проектов, учесть наличие бизнес-плана и ресурсного обеспечения проекта; провести контрольно-аналитические процедуры.

Такая организация процесса повышения квалификации кадров позволяет даже на краткосрочных курсах одновременно решать задачи развития обучающихся, соответствующие теоретическому, методологическому и личностному критериям фундаментального образования: усвоение современных теорий, развитие методологии мышления, акмеологических способностей и мотивации творческих достижений личности.

Для учителей школы может быть предложена тема курсов повышения квалификации «Проектирование инновационных технологий обучения в педагогическом опыте учителя» [7]; для педагогов дополнительного образования детей – «Проектирование творческой самореализации личности в дополнительном образовании»; для преподавателей иностранного языка – «Проектирование акмеологической стратегии развития личности в иноязычной деятельности (или в непрерывном лингвистическом образовании)» и др. Организация курсов повышения квалификации на уровне фундаментального образования – это новая модель обучения, отличная от традиционных двухчасовых лекций в вузе или уроков в школе. Это процесс активной творческой деятельности обучающихся, их сотрудничество с «командой» преподавателей-единомышленников, имеющих высокий уровень профессионализма как ученого и как педагога. Обычного расписания при этом не должно быть. Это могут быть мастер-классы, занятия в форме творческих мастерских, интерактивные формы работы с компьютером и т. п. Тормозят развитие таких форм консерватизм как самих педагогов, так и организаторов учебного процесса, незнание инновационных технологий обучения или нежелание ими заниматься, низкий уровень мотивации инновационной деятельности, требующей отказа от стереотипов, и более трудоемкой, чем традиционные формы и методы обучения.

Инновационные технологии обучения в отличие от традиционных повышают степень организации процесса обучения как саморазвивающейся системы, вносят новые, более рациональные, современные, творческие способы в учебную деятельность обучающихся (в школе, вузе, в системе дополнительного профессионального образования), усиливая методологическую функцию обучения. Развитие методологии мышления и творчества в учебной деятельности оказывает поло-

жительное влияние на развитие акмеологических качеств личности, способности к творчеству, к саморазвитию, мотивации достижений. Инновационные технологии обучения являются важнейшим дидактическим средством фундаментализации образования.

Проблема мотивации учебной и трудовой деятельности стоит достаточно остро в современном обществе и, к сожалению, исследователи (социологи, психологи, педагоги) обращают на нее совершенно недостаточно внимания. В бытовом сознании превалирует материальный фактор мотивации трудовых усилий; молодежь стремится получить от жизни как можно больше удовольствий; в бизнес-сообществе утверждается мнение, что для достижения успеха все средства хороши и можно пренебречь морально-нравственными ограничениями; мотивация творческих достижений ярко выражена у незначительной, пассивной части общества.

Акмеологический мотивационный критерий фундаментального образования выражен в развитии высокого уровня мотивации творческих достижений на основе морально-нравственных ценностей. Полезно вспомнить и традиционные заповеди «не убий», «не укради», и др. В научной среде это значит: не подавляй других с целью личного самоутверждения, поддерживай свой авторитет за счет собственных творческих достижений, а не за счет отрицания достижений других; не укради чужих результатов исследований, не занимайся плагиатом, докажи свою самостоятельность и состоятельность в науке и т. п.

Актуальной остается проблема продуктивности работы аспирантуры и докторантуры как непрерывного образования кадров. Казалось бы, именно в этом звене фундаментализация образования должна была бы достигнуть своих наивысших уровней, когда соискатели ученых степеней имеют возможность системно, самостоятельно и творчески разрабатывать новые научно-практические проекты, проводить исследовательские работы по новым актуальным проблемам теории и практики.

Опираясь на свой многолетний опыт работы с аспирантами и докторантами в области педагогики, могу констатировать, что за последние 5–7 лет уровень готовности аспирантов и докторантов к самостоятельной научно-исследовательской работе значительно снизился: отсутствуют фун-

даментальные знания в области педагогики и психологии, преобладает репродуктивный уровень познавательной деятельности, стремление «скачать» информацию из Интернета, уверенность, что научный руководитель за них все напишет, сформулирует «умные слова» и «протаскает» через диссертационный совет. Как следствие, снижается степень новизны и сложности избираемых для диссертационных работ научно-практических проблем, тематика суживается и повторяется; развивается коррупция, производство диссертаций «под ключ»; растет число слабых диссертационных работ, которые диссертационный совет «протаскивает» путем круговой поруки членов совета «ты – мне, я – тебе» и сговора; отсутствуют фундаментальные исследования. В результате появилось внушительное количество носителей ученых степеней, кандидатов и докторов педагогических наук, которые никакого вклада в науку не сделали.

Вместе с тем, хотя и редко, но появляются диссертационные работы по новой проблематике и выполненные на высоком уровне новизны и значимости для развития науки. Существует проблема объективной оценки таких диссертаций, которые «опережают время». Нередко члены диссертационных советов в силу консерватизма мышления не могут объективно оценить новизну и действительный вклад в развитие науки диссертационной работы, так как она не ложится в традиционные стереотипы научных понятий и представлений. А если научный руководитель (консультант) не участвует в коррупционных связях, то такую диссертацию могут «завалить».

О фундаментальном образовании аспирантов и докторантов в таких условиях говорить не приходится. Проблема качества диссертационных работ и их объективной оценки остается открытой. Положительную роль в решении этой проблемы могли бы сыграть следующие действия:

- сократить прием в аспирантуру, принимать только тех, кто уже имеет какие-то результаты самостоятельных исследований;
- упразднить диссертационные советы при университетах, сохранив их только в национальных исследовательских университетах и расширив их специализацию;
- право присуждения ученой степени не только доктора, но кандидата наук сохранить за Высшей аттестационной комиссией;

– по тем специальностям, которые не будут охвачены советами в национальных исследовательских университетах, создать региональный межвузовский диссертационный совет;

– состав диссертационных советов не должен быть постоянным, необходимо подбирать специалистов по проблематике защищаемой диссертации из разных вузов, то есть составлять переменный состав советов «под защиту»;

– предусмотреть возможность подачи апелляции, если диссертант не согласен с решением диссертационного совета;

– упразднить «предзащиту», достаточно иметь положительные отзывы независимых членов экспертной комиссии диссертационного совета для приема диссертации к защите; сократить количество документации, оформляемой в связи с защитой;

– разработать на уровне ВАК и ввести в практику критерии оценки кандидатских и критерии оценки докторских диссертаций, единые для экспертов и оппонентов, исключить такие выводы, как «положения диссертации носят спорный характер», «работа требует серьезной доработки» и т. п. (для докторских спорный характер скорее плюс, чем минус, она и должна сказать новое слово в науке).

Таким образом, акмеологические критерии фундаментального образования должны быть основой оценки качества образования на всех его этапах и уровнях, во всех звеньях системы непрерывного образования и найти достойное место и развитие при подготовке и защите кандидатских и докторских диссертаций.

Библиографический список:

1. Бордовская Н. В. Предмет педагогики и ее междисциплинарные связи / Н. В. Бордовская // Психология, акмеология, педагогика – образовательной практике. – СПб. : СПбГУ, 2004. – 131 с.
2. Максимова В. Н. Акмеологический подход в педагогике : монография / В. Н. Максимова. – СПб. : ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2007. – 196 с.
3. Максимова В. Н. Акмеология последипломного образования педагога : монография / В. Н. Максимова, Н. М. Полетаева. – СПб. : Изд-во ИОВ РАО, 2004. – 227 с.
4. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев. – М. : Наука, 1977. – 380 с.

5. Кузьмина Н. В. Акмеологическая теория фундаментального образования : монография // Н. В. Кузьмина. – СПб. : Изд-во НУ «Центр стратегических исследований», 2012. – 382 с.

6. Смирнов А. В. Акмеологическая стратегия развития непрерывного лингвистического образования взрослых в университете : монография / А. В. Смирнов. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2012. – 484 с.

7. Максимова В. Н. Проектирование инновационных технологий обучения в педагогическом опыте учителя : монография / В. Н. Максимова, Н. К. Кергина. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2013. – 148 с.

References:

1. Bordovskaya N. V. The Subject of Pedagogy and its Interdisciplinary Links [Predmet pedagogiki i ee mezhdistsiplinarnye svyazi]. *Psikhologiya, akmeologiya, pedagogika – obrazovatel'noy praktike* [Psychology, Akmeology, Pedagogy – Educational Practice]. SPb, 2004. 131 p.
2. Maksimova V. N. *Akmeologicheskii podkhod v pedagogike: monografiya* [Akmeological Approach in the Pedagogy : monograph]. SPb, 2007. 196 p.
3. Maksimova V. N. *Akmeologiya poslediplomnogo obrazovaniya pedagoga : monografiya* [Akmeology of Teacher's Postgraduate Education : monograph]. SPb, 2004. 227 p.
4. Anan'ev B. G. *O problemakh sovremennogo chelovekoznaniiya* [On the Problems of Modern Human Study]. M., 1977. 380 p.
5. Kuz'mina N. V. *Akmeologicheskaya teoriya fundamental'nogo obrazovaniya : monografiya* [Akmeological Theory of Fundamental Education : monograph]. SPb, 2012. 382 p.
6. Smirnov A. V. *Akmeologicheskaya strategiya razvitiya nepreryvnogo lingvisticheskogo obrazovaniya vzroslykh v universitete: monografiya* [Akmeological Strategy of Continuous Linguistic Education of Adults in University: Monograph]. SPb, 2012. 484 p.
7. Maksimova V. N. *Proektirovanie innovatsionnykh tekhnologiy obucheniya v pedagogicheskom opyte uchitelya: monografiya* [Designing Innovative Learning Technologies in the Teaching Experience of the Teacher: Monograph]. SPb, 2013. 148 p.

УДК 371.12

Оценка уровня профессиональной компетентности учителя основ религиозных культур и светской этики

С. В. Арещенко

Assessing the level of professional competence of teacher of educational course “Basics of Religious Culture and Secular Ethics”

S. V. Areshchenko

Аннотация. В новых условиях существование образовательной среды ориентировано на удовлетворение запросов конкретных потребителей образовательных услуг, что в свою очередь требует от педагога повышения профессиональной компетентности и индивидуальной мобильности. Одна из проблем образования порождается противоречием между реализацией новых целей образовательной системы и недостаточной готовностью педагогов к работе в современных условиях. Очевидно, что перспективы преодоления указанного противоречия в значительной мере связаны с повышением уровня профессиональной компетентности педагогов. С целью оценки уровня профессиональной компетентности учителя основ религиозных культур и светской этики было проведено исследование на базе КРИПКуПРО. Для анализа уровня подготовленности педагогов к профессиональной деятельности был разработан экспертный лист. Критерии: поликультурный, когнитивный, технологический, коммуникативный. Диагностика осуществлялась на основании данных экспертного листа и анализа методических разработок уроков. На основе проведенных мониторинговых исследований были внесены изменения в программу повышения квалификации «Теория и практика преподавания религиозных культур и светской этики» и разработаны методические рекомендации для учителей основ религиозных культур и светской этики.

Abstract. In new conditions the existence of learning environment is focused on meeting the needs of concrete consumers of educational serv-

es, which in its turn requires teacher's professional development and personal mobility. One of the problems in education is generated by the contradiction between the implementing new goals in educational system and the lack of teachers' readiness to work in modern conditions. It is obvious that the prospects for overcoming this contradiction are significantly associated with the need to increase the level of teachers' professional competence. In order to assess the level of professional competence of teacher of educational course «Basics of religious culture and secular ethics», a study was conducted on the basis of Kuzbass Regional Institute of Professional Development and Retraining of Educators. For analyzing the level of teachers' readiness to professional activity we have developed the expert list with the following criteria: multicultural, cognitive, technological and communicative. Diagnostics are carried out on the basis of expert list and analysis of lesson plans. On the basis of conducted monitoring studies we have amended the training program “Theory and practice of teaching the religious cultures and secular ethics” and developed recommendations for teachers of educational course “Basics of religious culture and secular ethics”.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, воспитание, культура, ценности, результат, критерий, показатель.

Key words: professional competence, education, culture, values, results, criteria, indices.

Духовно-нравственное воспитание в общеобразовательной организации возможно только при условии личностно-профессиональной го-

товности педагога к работе с детьми на гуманистических основаниях.

В процессе педагогического исследования возникает необходимость постоянного наблюдения за изменениями уровня профессиональной компетентности учителя. Объективная информация о результатах работы, сбор, обработка и анализ такой информации, которые дают возможность анализировать, оценивать и корректировать последующую деятельность, составляют содержание определения конкретного уровня профессиональной компетентности учителя-предметника, в том числе учителя основ религиозных культур и светской этики.

Базовой системой для выявления такого уровня профессиональной компетентности учителя-предметника выступает определенная система диагностики. Проблема определения критериев и показателей профессиональной компетентности рассматривается в трудах В. Н. Введенского [1], А. А. Дубасенюк [2], Г. В. Ельниковой [3], Ю. В. Фролова [4] и других исследователей. По нашему мнению, проблема определения единых критериев для развития профессиональной компетентности педагогов, в частности учителей основ религиозных культур и светской этики, еще до конца не решена.

Прежде чем обратиться к определению критериев и показателей уровня профессиональной компетентности учителя основ религиозных культур и светской этики, обозначим терминологический аппарат исследуемого вопроса.

По определению Н. В. Кузьминой, критерии – это основной признак, согласно которому одно решение избирается из большинства возможных [5, с. 28–31]. Другими словами, критерии – это качества, свойства и признаки объекта, который изучается, они же дают возможность наблюдать его состояние, уровень функционирования и развития.

На основе анализа трудов ряда ученых по проблеме профессионального совершенствования учителей-предметников мы рассматриваем критерии как основу для определения изменений в уровне профессиональной компетентности педагогов.

Каждый критерий может быть охарактеризован с помощью совокупности показателей. Показатели – это качественные или количественные характеристики сформированности каждого качества, свойства, признаков объекта,

который изучается, то есть степень сформированности того или иного критерия.

При подготовке учителей основ религиозных культур и светской этики учитываются общие цели и задачи комплексного учебного курса. В программе для общеобразовательных учреждений по ОРКСЭ под редакцией А. Я. Данилюка цель нового предмета определена как формирование у младшего школьника мотивации к осознанному нравственному поведению, основанному на знании и уважении культурных и религиозных традиций многонационального народа России, а также к диалогу с представителями других культур и мировоззрений. В результате учебный курс предполагает знакомство учащихся с основами различных религиозных культур и этики, развитие представлений учащегося о значении нравственных норм и ценностей для достойной жизни личности, семьи, общества; формирование у них ценностно-смысловых мировоззренческих основ, обеспечивающих целостное восприятие отечественной истории и культуры при изучении гуманитарных предметов на ступени основной школы [6, с. 6].

Исходя из вышеизложенного, к критериям уровня профессиональной компетентности учителя основ религиозных культур и светской этики следует отнести: поликультурный, когнитивный, технологический и коммуникативный.

В соответствии с профессиональным стандартом квалификация педагога может быть описана как совокупность шести основных компетентностей [7]:

- компетентность в области личностных качеств;
- компетентность в постановке целей и задач педагогической деятельности;
- компетентность в мотивировании обучающихся (воспитанников) на осуществление учебной (воспитательной) деятельности;
- компетентность в разработке программы деятельности и принятии педагогических решений;
- компетентность в обеспечении информационной основы педагогической деятельности;
- компетентность в организации педагогической деятельности.

Уровень сформированности каждой компетентности может быть определен с помощью следующих критериев:

– поликультурного критерия, который описывает компетентность в области личностных качеств;

– когнитивного критерия, который описывает компетентность в постановке целей и задач педагогической деятельности;

– технологического критерия, который характеризует компетентность в мотивировании обучающихся (воспитанников) на осуществление учебной (воспитательной) деятельности; компетентность в разработке программы деятельности и принятии педагогических решений; компетентность в обеспечении информационной основы педагогической деятельности;

– коммуникативного критерия, который характеризует компетентность в организации педагогической деятельности.

С целью определения уровня профессиональной компетентности учителей основ религиозных культур и светской этики могут быть использованы следующие оценочные материалы:

- подготовка конспекта урока;
- решение педагогических ситуаций;
- анкета самоанализа;
- общая экспертная оценка.

В рамках данной статьи остановимся на рассмотрении основных положений общей экспертной оценки. При проведении экспертной оценки профессиональной деятельности учителя, прежде всего, важно ответить на вопросы о том, по каким параметрам осуществляется оценка каждой из выделенных в соответствии с профессиональным стандартом компетенций. Для удобства проведения экспертной оценки в предлагаемом экспертном листе параметры структурированы по показателям, характеризующим каждую из педагогических компетенций (см. таблицу 1). В роли эксперта могут выступать администрация школы, учителя, методисты и т. д. Критерии и показатели профессиональной компетентности учителей основ религиозных культур и светской этики представлены в таблице 1.

Таблица 1

Критерии и показатели профессиональной компетентности учителей основ религиозных культур и светской этики

Коды компетенции	Содержание компетенций	Результат	Критерии	Показатели	Баллы
ОК-3.	Способен понимать значение культуры как формы человеческого существования и руководствоваться в своей деятельности современными принципами толерантности, диалога и сотрудничества	Знает историко-культурное развитие человека и человечества; основные механизмы социализации личности	Поликультурный	Понимает и объясняет культурологические термины	1
		Умеет анализировать культурологические данные, понимать значение культуры как формы человеческого существования, применять знания в профессиональной деятельности		Анализирует культурологические термины, понимает и объясняет значение культуры	2
		Владет способностями адекватного и уважительного восприятия различных культур, способностями межкультурного и международного диалога		Воспроизводит ситуации межкультурного и международного диалога	3
ОК-13.	Готов использовать нормативные правовые документы в своей деятельности	Знает правовые нормы реализации педагогической деятельности и образования; основные законодательные акты по вопросам образования, принципы формирования нормативно-правового обеспечения образования в Российской Федерации	Технологический	Понимает и объясняет законодательные акты	1
		Умеет пользоваться законодательными актами		Анализирует законодательные акты	2

Коды компетенции	Содержание компетенций	Результат	Критерии	Показатели	Баллы
		Владеет правовыми нормами реализации педагогической деятельности и образования		Составляет законодательные акты	3
ПК-1.	Способен реализовывать учебные программы базовых и элективных курсов в различных образовательных учреждениях	Знает содержание, виды основных учебных программ, а также правила их разработки и реализации	Когнитивный	Понимает и объясняет содержание, виды программ, воспроизводит правила их разработки и реализации	1
		Умеет применять навыки работы с различными учебными программами базовых и элективных курсов при осуществлении профессиональной деятельности в различных общеобразовательных учреждениях; формировать и разрабатывать содержание современных элективных курсов		Анализирует программы базовых и элективных курсов	2
		Владеет навыками учебно-воспитательной работы и применения основных средств и способов обучения и воспитания		Составляет программы базовых и элективных курсов	3
ПК-3.	Способен применять современные методы диагностирования достижений обучающихся и воспитанников, осуществлять педагогическое сопровождение процессов социализации и профессионального самоопределения обучающихся, подготовки их к сознательному выбору профессии	Знает функции педагогической оценки, многообразие видов педагогических оценок, формы и методы контроля, задачи и направления мониторинга качества образования; методологию педагогических исследований проблем образования (обучения, воспитания, социализации); теории и технологии обучения и воспитания ребенка, сопровождения субъектов педагогического процесса; способы профессионального самопознания и саморазвития	Технологический	Понимает и объясняет функции педагогической оценки	1
		Умеет конструировать педагогические тесты по предмету, диагностировать достижения учащихся, прогнозировать результаты обучения по предмету, использовать психологические и педагогические методы для решения различных профессиональных задач		Конструирует тесты и другие диагностические материалы	2
		Владеет методами объективного контроля и оценивания результатов обучения по		Осуществляет контроль и оценивание результатов	3

Коды компетенции	Содержание компетенций	Результат	Критерии	Показатели	Баллы
		предмету, способами осуществления психолого-педагогической поддержки и сопровождения			
ПК-11.	Способен выявлять и использовать возможности региональной культурной образовательной среды для организации культурно-просветительской деятельности	Знает историю развития региона, места региона в общероссийском историческом развитии	Коммуникативный	Дает историческую справку о развитии региона и его месте в общероссийской истории	1
		Умеет осуществлять эффективный поиск информации и уметь ее обрабатывать		Осуществляет эффективный поиск информации о регионе и обрабатывает ее	2
		Владет навыками риторики, различными способами вербальной и невербальной коммуникации, навыками коммуникации в родной и иноязычной среде		Использует возможности региональной культурной образовательной среды	3

Максимальное количество баллов – 90.

65 баллов и более – высокий уровень; от 65 до 35 – средний уровень; от 34 баллов – низкий уровень.

5 – очень высокая степень выраженности указанной в утверждении характеристики. Она проявляется в подавляющем большинстве ситуаций, является устойчивой, полностью соответствует типичным качествам и поведению учителя. Ответ экспертов – «да».

4 – высокая степень выраженности характеристики. Она часто проявляется в педагогических ситуациях. Иногда возникают случаи, когда качества или поведение учителя не соответствуют утверждению. Ответ экспертов – «скорее да, чем нет».

3 – средняя степень выраженности характеристики. В некоторых ситуациях качества и поведение педагога соответствуют утверждению, в некоторых – не соответствуют. Ответ экспертов – «среднее значение».

2 – слабая степень выраженности характеристики. Она редко проявляется в педагогических ситуациях. Поведение и качества педагога лишь иногда соответствуют утверждению. Ответ экспертов – «скорее нет, чем да».

1 – характеристика не представлена в деятельности педагога. Качества и поведение учи-

теля не соответствуют содержанию утверждения. Ответ экспертов – «нет».

Отмечайте ваш ответ знаком «+» в соответствующей колонке.

Данный экспертный лист был предложен слушателям курсов повышения квалификации «Содержательные и методологические аспекты преподавания комплексного учебного курса „Основы религиозных культур и светской этики“ с учетом требований ФГОС».

Результаты опроса приведены в таблице 2.

В опросе приняли участие 200 человек. Учителя-практики в экспертном листе отметили высокий уровень поликультурной, технологической и коммуникативной компетенций по итогам освоения программы курса повышения квалификации «Теория и практика преподавания основ религиозных культур и светской этики». Выявлены затруднения опрашиваемых в анализе и составлении законодательных актов, в анализе и объяснении культурологических терминов. Данный экспертный лист позволил учителям провести самоанализ (рефлексию) деятельности на курсах повышения квалификации и определить вопросы, требующие дополнительного осмысления на методических семинарах и консультациях.

Таблица 2

Результаты опроса

Результат	Критерии	Показатели	Баллы (%)		
			1	2	3
Знает историко-культурное развитие человека и человечества; основные механизмы социализации личности	Поликультурный	Понимает и объясняет культурологические термины	6,9	61,3	31,8
Умеет анализировать культурологические данные, понимать значение культуры как формы человеческого существования, применять знания в профессиональной деятельности		Анализирует культурологические термины, понимает и объясняет значение культуры	4,5	61,3	34,2
Владеет способностями адекватного и уважительного восприятия различных культур, способностями межкультурного и межнационального диалога		Воспроизводит ситуации межкультурного и межнационального диалога	0	45,5	54,5
Знает правовые нормы реализации педагогической деятельности и образования; основные законодательные акты по вопросам образования, принципы формирования нормативно-правового обеспечения образования в Российской Федерации	Технологический	Понимает и объясняет законодательные акты	20,3	45,5	34,2
Умеет пользоваться законодательными актами		Анализирует законодательные акты	22,7	43,2	34,1
Владеет правовыми нормами реализации педагогической деятельности и образования		Составляет законодательные акты	27,2	40,9	31,9
Знает содержание, виды основных учебных программ, а также правила их разработки и реализации	Когнитивный	Понимает и объясняет содержание, виды программ, воспроизводит правила их разработки и реализации	0	52,3	47,7
Умеет применять навыки работы с различными учебными программами базовых и элективных курсов при осуществлении профессиональной деятельности в различных общеобразовательных учреждениях; формировать и разрабатывать содержание современных элективных курсов		Анализирует программы базовых и элективных курсов	3,3	45,4	47,7
Владеет навыками учебно-воспитательной работы и применения основных средств и способов обучения и воспитания		Составляет программы базовых и элективных курсов	4,6	40,9	54,5
Знает функции педагогической оценки, многообразие видов педагогических оценок, формы и методы контроля, задачи и направления мониторинга качества образования; методологию педагогических исследований проблем образования (обучения,	Технологический	Понимает и объясняет функции педагогической оценки	0	41	59

Результат	Критерии	Показатели	Баллы (%)		
			1	2	3
воспитания, социализации); теории и технологии обучения и воспитания ребенка, сопровождения субъектов педагогического процесса; способы профессионального самопознания и саморазвития					
Умеет конструировать педагогические тесты по предмету, диагностировать достижения учащихся, прогнозировать результаты обучения по предмету, использовать психологические и педагогические методы для решения различных профессиональных задач		Конструирует тесты и другие диагностические материалы	2,4	38,6	59
Владеет методами объективного контроля и оценивания результатов обучения по предмету, способами осуществления психолого-педагогической поддержки и сопровождения		Осуществляет контроль и оценивание результатов	4,6	31,8	63,6
Знает историю развития региона, места региона в общероссийском историческом развитии	Коммуникативный	Дает историческую справку о развитии региона и его месте в общероссийской истории	0	50	50
Умеет осуществлять эффективный поиск информации и уметь ее обрабатывать		Осуществляет эффективный поиск информации о регионе и обрабатывает ее	0	25	75
Владеет навыками риторики, различными способами вербальной и невербальной коммуникации, навыками коммуникации в родной и иноязычной среде		Использует возможности региональной культурной образовательной среды	2	50	48

На основе проведенных мониторинговых исследований были внесены изменения в программу повышения квалификации «Теория и практика преподавания религиозных культур и светской этики»: расширена практическая часть модуля «Государственная политика Российской Федерации в области образования. Особенности ФГОС»; скорректирована теоретическая часть модуля «Основные положения мировых религиозных культур и этики». Разработаны методические рекомендации для учителей основ религиозных культур и светской этики по использованию в педагогической практике нормативных документов. Организован постоянно действующий веб-семинар по теме «Сложные вопросы преподавания отдельных тем курса ОРКСЭ», в

ходе которого учителя-тьюторы и преподаватели вузов конкретизируют основные понятия религий, культуры и этики.

Данные самоанализа учителей-практиков были подтверждены результатами выполнения итоговой работы (методической разработки урока). Оценка письменной работы производилась в соответствии с критериями, зафиксированными в приведенном выше экспертном листе.

В ходе исследования уровня профессиональной компетентности учителей основ религиозных культур и светской этики было установлено, что использовать оценочные материалы необходимо в комплексе при наличии четко определенных критериев, показателей и индикаторов оценки. В то же время анализ психоло-

го-педагогической литературы говорит о необходимости разработки концепции профессионально-педагогической подготовки учителя к духовно-нравственному воспитанию с точки зрения требований модернизации образования в условиях многообразия систем ценностей.

Библиографический список:

1. Введенский В. Моделирование профессиональной компетентности педагога // Педагогика. – М., 2003. – № 10. – С. 51–55.

2. Дубасенюк А. А. Особенности профессионального становления учителя в контексте компетентностного подхода // Вектор науки ТГУ. – Томск, 2010. – № 2. – С. 38–43.

3. Теоретические и методические основы моделирования профессиональной компетентности руководителей учреждений образования : монография / Г. В. Ельникова, О. И. Зайченко, В. И. Маслов и др. ; под ред. Г. В. Ельниковой. – Киев – Черновцы : Книги – XXI, 2010. – 460 с.

4. Фролов Ю. В., Махотин Д. А. Компетентностная модель как основа оценки качества подготовки специалистов / Ю. В. Фролов, Д. А. Махотин // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 34–41.

5. Кузьмина Н. В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища / Н. В. Кузьмина. – М. : Выс. школа, 1989. – 167 с.

6. Основы религиозных культур и светской этики. Программы общеобразовательных учреждений 4–5 класс / А. Я. Данилюк. – М. : Просвещение, 2010. – 24 с.

7. Профессиональный стандарт педагога (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель) (утв. приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. № 544н) / <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70435556/#ixzz3CEHHUe8z>.

References:

1. Vvedenskiy V. Modeling Teacher's Professional Competence [Modelirovanie professional'noy kompetentnosti pedagoga]. *Pedagogika* [Pedagogy]. M., 2003, № 10, pp. 51–55.

2. Dubasenyuk A. A. Features of Teacher's Professional Development in the Context of Competency-Based Approach [Osobnosti professional'nogo stanovleniya uchitelya v kontekste kompetentnostnogo pokhoda]. *Vektor nauki TGU* [Vector of Sciences of TSU]. Tomsk, 2010, № 2, pp. 38–43.

3. El'nikova G. V., Zaychenko O. I., Maslov V. I. *Teoreticheskie i metodicheskie osnovy modelirovaniya professional'noy kompetentnosti rukovoditeley uchrezhdeniy obrazovaniya: Monografiya* [Theoretical and Methodological Foundations of Modeling Professional Competence of Heads of Educational Institutions : monograph]. Kiev, 2010. 460 p.

4. Frolov Yu. V., Makhotin D. A. Competency-Based Model as Basis for Assessing Quality of Specialist Training [Kompetentnostnaya model' kak osnova otsenki kachestva podgotovki spetsialistov] *Vyshee obrazovanie segodnya* [Higher Education Today]. M., 2004, № 8, pp. 34–41.

5. Kuz'mina N. V. *Professionalizm deyatel'nosti prepodavatelya i мастера proizvodstvennogo obucheniya proftekhuchilishcha* [The professionalism of Teacher and Master of Vocational Education in Technical Training College]. M., 1989. 167 p.

6. Danilyuk A. Ya. *Osnovy religioznykh kul'tur i svetskoy etiki. Programmy obshcheobrazovatel'nykh uchrezhdeniy 4–5 klass* [The Basics of Religious Cultures and Secular Ethics. Educational Programs for 4–5 Grade of Educational Institutions]. M., 2010. 24 p.

7. *Professional'nyy standart pedagoga (pedagogicheskaya deyatel'nost' v doshkol'nom, nachal'nom obshchem, osnovnom obshchem, srednem obshchem obrazovanii) (vospitatel', uchitel') (utv. prikazom Ministerstva truda i sotsial'noy zashchity RF ot 18 oktyabrya 2013 g. № 544n)* [Professional Standard "The Teacher (Pedagogical Activity in the Sphere of the Preschool, Primary General, Main General, Secondary General Education) (the Educator, the Teacher)" (appr. by order of the Minister of Labour and Social Protection of the Russian Federation of 18 October 2013, № 544n)]. [Electronic resource]. URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70435556/#ixzz3CEHHUe8z>.

УДК 37.015.3

Психологические особенности организации обучения педагогов

Е. А. Селиванова, Н. Ю. Андреева, Л. А. Курышова

Psychological features of organization of teacher learning

E. A. Selivanova, N. Yu. Andreeva, L. A. Kuryshova

Аннотация. Организация обучения педагогов определяется целым рядом особенностей, в частности доминированием индивидуальных личностных свойств над возрастными, преобладанием личностного отношения в восприятии информации и самостоятельностью конструирования зоны ближайшего развития. Эффективность обучения педагогов в системе дополнительного профессионального образования определяется учетом потребностей, проявляющихся в педагогической деятельности, учетом стилей педагогической деятельности, в основе которых лежит доминирование ведущей репрезентативной системы. В статье также рассматриваются характерологические особенности учителя по типам акцентуации характера и их учет в процессе повышения квалификации. Описывается типология личности на основе познавательной потребности, раскрывается классификация, выделяющая интеллектуальный, волевой, эмоциональный и организаторский типы учителей. Особое внимание уделяется психологическим защитам, проявляющимся в педагогической деятельности. Отмечается, каким образом выделенные психологические особенности учителей необходимо учитывать при организации их обучения.

Abstract. The organization of teacher learning is determined by the whole variety of their psychological features, particularly by dominance of personality traits over age characteristics, predominance of personal attitude in information perception and independent constructing of zone of proximal development. Efficiency of teacher learning in the system of additional professional education is determined by teachers' professional needs and their styles of learning activities, which are based on

dominance of leading representative system. The article deals with teacher's character accentuations and their consideration during the professional development process. Personal typology based on cognitive needs is described; teachers are classified into four types: intellectual, volitive, emotional and organizational. Special attention is paid to defense mechanisms in pedagogical activities. It is described how defined psychological features should be considered in organization of teacher learning.

Ключевые слова: педагог, обучение взрослых, преподаватель, психологические особенности, социальные потребности учителей, стили учебной деятельности педагогов, акцентуации характера, репрезентативная система, защитные механизмы, система дополнительного профессионального образования.

Key words: teacher, adult learning, psychological features, teachers' social needs, styles of teachers' learning activities, character accentuations, representative system, defense mechanisms, system of additional professional education.

Обучение взрослых отличается от обучения школьников или студентов. Они знают, чего хотят от данного обучения; нацелены на конкретный результат; понимают, где полученные знания могут быть ими использованы, и самостоятельно проектируют свою зону ближайшего развития. В этой связи преподавателю, взаимодействуя со взрослыми обучающимися, важно учитывать психологические особенности личности педагога, которые определяются личными потребностями, ведущей репрезентативной системой, стилем взаимодействия с учениками и пр. [1]. Раскроем данные компоненты личностных особенностей педагогов, которые

важно принимать во внимание на курсах повышения квалификации.

Потребности, проявляющиеся в педагогической деятельности

Поведение личности во многом детерминруется ее потребностями, которые можно условно разделить на биологические и социальные. Отметим основные из социальных потребностей учителей, важные с точки зрения организации их обучения, такие как потребность в обосновании (смысле), потребность в самостоятельности, потребность в учете жизненного опыта, актуальность и субъективная значимость (назревшая необходимость) получаемой информации и ее практическая направленность. Раскроем проявление этих особенностей.

Потребность в обосновании (смысле). Как правило, взрослая аудитория заинтересована в обосновании изучаемого материала. Вопрос по поводу того, зачем нужно осваивать данную тему или курс, взрослые обучающиеся если и не озвучивают преподавателю, то обсуждают друг с другом. В этой связи важно при раскрытии темы упомянуть о том, для чего необходимо знать то, что сейчас изучается, и какие последствия могут быть связаны с незнанием чего-либо. Взрослые обучающиеся также озабочены тем, что будет, если они не освоят данный материал. Они не пожалеют времени и сил, чтобы понять, стоит ли тратить силы и время на изучение того, что им представляют.

Потребность в самостоятельности. Одна из основных черт поведения и самосознания взрослого человека – способность самостоятельно принимать решения, быть за них ответственным. Попадая в учебную обстановку, у взрослого возникает противоречивая ситуация: он как бы отбрасывается назад, в прошлое, в то время, когда был сам учеником. Невольно это ставит его в зависимость от преподавателя. Некоторые учителя, привыкшие сами учить школьников, воспринимают данное положение как некое принижение их личности. В этой связи важно соблюдать позицию «на равных» при обучении взрослых слушателей.

Наличие жизненного опыта. Преподавателю, читающему лекции педагогам, важно опираться на жизненный и профессиональный опыт взрослых обучающихся. Причем он (опыт) часто по содержанию и объему превосходит не только познания школьников или сту-

дентов, но и знания самого преподавателя в определенной отрасли. В этой связи опыт учителей-слушателей необходимо использовать как опору для изложения материала, некий фон для иллюстрации. Важно также озвучивать данный факт, показывая значимость профессиональных навыков и достижений учителя для самообразования каждого слушателя и преподавателя в том числе, благодарить за интересную информацию.

Актуальность и субъективная значимость (назревшая необходимость). Мотивация к обучению и качество усвоения информации взрослого слушателя зависит от субъективной значимости для него предъявляемого материала. На курсы повышения квалификации, стажировки и модульные курсы педагоги попадают по различным обстоятельствам (по направлению от образовательного учреждения или по субъективной заинтересованности в повышении своего профессионального мастерства в обозреваемом аспекте). В этой связи начало обучения можно посвятить специальному обращению, обсуждению ситуации в современной системе образования или в конкретном образовательном учреждении и вытекающим из нее требованиям к уровню профессиональной компетентности педагога.

Практическая направленность. Взрослый обучающийся ожидает, что на курсах он получит непосредственные указания, определенные решения конкретных профессиональных и жизненных задач. Поэтому когда учителя получают теоретический материал, то сразу возникает неприятие информации. Несмотря на то, что «единство теории и практики» – основной принцип обучения, сами учителя его игнорируют на лекциях. Им интересны не общие подходы к решению типичных ситуаций, а важные конкретные и четкие инструкции. Преодолеть данное противоречие можно путем тематической привязки теории к типичным педагогическим ситуациям, потребностям школы и конкретного учителя. В этой связи анализ реальных профессиональных потребностей учителей поможет организовать практикоориентированность обучения [2].

Учитывая вышесказанное, отметим преподавателю, что, обучая педагогов, необходимо подстраиваться под их интересы, ориентироваться на равную позицию во взаимодействии,

обмен опытом, делать акцент на практической значимости доносимой информации.

Психологические особенности педагога

Важно также, осуществляя обучение взрослых слушателей, учитывать три важных аспекта: соотношение возрастных и индивидуальных свойств и качеств в развитии взрослого человека, превалирование личностного отношения в восприятии информации и самостоятельность конструирования зоны ближайшего развития.

Первая особенность заключается в том, что при соотношении индивидуальное/возрастное у взрослых доминирует первое. Под индивидуальными особенностями личности в психологии понимают такие особенности, которые отличают данную личность от всех других. На их формирование оказывают существенное влияние природные свойства, социальная среда, в которой пребывал ранее и пребывает сейчас человек, общий уровень его развития, направленность личности и характер. Индивидуальные особенности, свойственные каждому конкретному человеку, определяют своеобразие его психики и личности, делают его уникальным и неповторимым.

С. Л. Рубинштейн указывал на то, что нельзя проводить изучение индивидуальных особенностей личности в отрыве от возрастных. Он отмечал, что сам по себе возраст не определяет какого-либо стандартного психического развития, но в детском возрасте влияет на проявление того или иного свойства. Возрастные особенности существуют в единстве с индивидуальными и внутри них. У детей практически все индивидуальные особенности встраиваются в особенности их психологического возраста. У взрослого же человека соотношение индивидуальных и возрастных характеристик существенно меняется. Возможно, поэтому курс возрастной психологии ориентирован на возраст от рождения до 18 лет, а психологии взрослого человека уделяется 10–15% объема материала психологии развития.

Следующая особенность взрослого онтогенеза состоит в том, что взрослый человек реализует как в личной жизни, так и профессиональной деятельности превалирующим образом личностное отношение. В обучении это проявляется в том, что психологически взрослый человек затрудняется реализовать отчужденные

(не понятную, не нужную ему) деятельность и точку зрения. Учитывая то, что ежедневно нам приходится выполнять не всегда радостную, но нужную деятельность (мытьё посуды, уборка помещения), мы вкладываем в них определенный смысл и понимаем целесообразность. Взрослый обучающийся, если не видит целесообразность той или иной темы или формы обучения, он ее отвергает.

Третья особенность психически взрослого человека относится к зоне ближайшего развития, то есть к пространству между тем, что человек может делать самостоятельно, и тем, с чем он пока еще не справляется (справляется с помощью кого-то извне), но планирует освоить. Отличие психологически взрослых людей от детей заключается в том, что они могут и постоянно создают для себя условия для решения, выполнения, преодоления трудностей. Они способны сами задавать зону своего ближайшего развития и выстраивать профессиональную траекторию. Причем когда взрослый принимает помощь, то, в отличие от детей, он строит совместную, коллективную деятельность с помогающим, а не перекладывает обязанности на него. Педагог понимает, что, проектируя свою профессиональную траекторию, он невольно должен обучаться.

Стили учебной деятельности

Особенности организации обучения взрослых определяются также ведущим стилем учебной деятельности, характерным для обучающегося педагога. Учебный стиль определяет эффективность обучения с учетом индивидуальных характеристик слушателя, которые соответствуют его репрезентативной системе. В психологии выделяются три типа репрезентативной системы (доминирующего способа получения информации), которые и определяют учебные стили личности, – визуальный (зрительный), аудиальный (слуховой) и кинестетический (тактильный).

Педагоги с визуальным типом репрезентативной системы (визуалы) в большей степени получают информацию из окружающего мира через зрительный анализатор. Для более дифференцированного восприятия и понимания происходящего, качественного усвоения знаний им требуются художественные образы, схемы, картины, рисунки. Аудиалы в большей мере ориентируются на слуховой канал вос-

приятия информации. Они эффективнее усваивают словесные образы, речь и язык говорящего, интонации, высоту, тембр, темп речи и другие паралингвистические параметры. Слушатели с кинестетическим учебным стилем в основном полагаются на собственные чувства и переживания, тактильные ощущения при получении информации, познавая внешний мир путем уподобления, переживания воспринимаемых процессов. Чтобы осознать информацию, они моделируют ее внутри своего сознания в виде образов и таким образом познают ее механизм и смысл.

Учитывая данную информацию, преподаватель на лекциях может максимизировать варианты подачи учебного материала. Так, наряду с вербальным способом сообщения информации применять визуальный (графики, картинки, видеоматериалы), а также создавать условия для формирования у слушателей эмоциональных образов [3].

Психологические типы учителей, проявляющиеся в педагогической деятельности

Характерологические особенности личности существенным образом определяют восприятие информации педагогом. В этой связи отметим психологические типы учителей, на которые также важно ориентироваться при обучении педагогов. Они определяются по акцентуациям характера, то есть наиболее выраженным его чертам.

1. *Гипертимный тип.* Педагоги данного типа отличаются, как правило, большой подвижностью, общительностью (вплоть до болтливости), самостоятельностью, склонностью к озорству, несоблюдением дистанции при общении. От таких людей много шума, они часто находятся в центре компании, предпочитают командовать. Настроение у них чаще хорошее, взгляды оптимистичные. Учитель с преобладанием акцентуации по гипертимному типу достаточно легко воспринимает школьный шум, ему нравится окружение детей и коллег. В общении позволяет себе несколько фамильярное обращение, к детям относится покровительственно дружески. Для него не характерно состояние фрустрации, трудности не выбивают его из колеи. Охотно решает проблемы, ищет выход из затруднительного положения. Педагогические ситуации на состояние здоровья обычно не

влияют. За пределами школы такие учителя спокойно забывают о рабочих неурядицах. Такой учитель не признает обращения свысока по отношению к себе, отстаивает свое мнение и право на самостоятельное поведение. Однако «слабое место» у данного типа – склонность к эмоциональным вспышкам (гнева, раздражительности). Не любит вдаваться в мелкие подробности при объяснении материала, повторять уже сказанное. С трудностью выслушивает до конца ответы учеников. Любит импровизацию на уроке, отвлекается на новые сюжетные линии. Этим любят пользоваться некоторые ученики, поэтому иногда специально «подбрасывают» проблемные вопросы. Такой учитель не имеет четкой системы оценивания и склонен ставить более высокие отметки за оригинальность высказываний (авансирование творчества).

2. *Застраваемый тип* очень чувствителен к обидам и разочарованиям, длительно переживает происшедшее, характеризуется мстительностью, долго помнит обиды. Учитель такого типа обычно честолюбив, что ориентирует его на отстаивание своих интересов. Также активно он может вступать и за интересы других людей, так как характеризуется повышенной чувствительностью к нарушениям нравственных норм и правил. Достаточно трудно ему адаптироваться к социальному окружению, в силу восприимчивости и обидчивости. В этой связи он чувствует себя комфортно в коллективе, где ощущает положительное отношение к себе. Такой учитель по отношению к коллегам и ученикам может проявлять недоверие и настороженность, для него характерны мнительность и щепетильность, склонность перекладывать вину на других. Он стремится к профессиональным достижениям, но испытывает в этом сложности, так как раним. Имеет тенденцию обвинять окружающих, подозревать их в провокациях против себя и своего карьерного роста. Зависит от конкретной ситуации, все тщательно планирует и поэтому с трудом импровизирует. Непредвиденные обстоятельства на уроке серьезно выбивают такого учителя из колеи, наталкивают его на мысли о том, что все настроено против него.

3. *Эмотивный тип* личности учителя характеризуется особой чувствительностью на проблемы и переживания других, он умеет сопе-

реживать, воспринимая чужие огорчения как свои собственные. Достаточно некомфортно чувствует себя при конфликтах между коллегами и учениками, с трудом принимает чью-либо сторону, сочувствует тем и другим, попытается помочь. Ему сложно высказать правду в глаза, потому что он не способен причинить боль другому. Его конформизм и примиренчество являются следствием альтруизма и миролюбивости. Характеризуясь мягкосердечием, легко относится к недостаткам других, является посредником в конфликтах, первым делает шаг к примирению, согласен на уступки. Испытывает затруднения в ситуациях выбора, сомневается в принятии решений. При выборе между делом и межличностными отношениями такой учитель отдаст предпочтение второму. Ему сложно руководить людьми; командовать и отдавать приказы, все это вызывает внутренний протест. Поэтому ученики, коллеги и руководство порой пользуются его доброжелательностью и излишне нагружают сверх меры, озадачивают бесконечными поручениями, злоупотребляют добротой. При этом, даже уличив ученика в манипулировании, «эмотивный» учитель снова проявляет доверчивость. При отказе долго переживает, чувствует себя неловко; старается оправдаться. Он также может быть излишне суетлив и назойлив, стремясь к сближению. Склонен завышать отметки ученикам, при этом переживает при необходимости поставить отрицательную отметку. Установка воспринимать окружающих только в «лучшем свете» приводит к тому, что он может не видеть явных недостатков, обманываться в объяснении некоторых поступков.

4. *Педантичный тип* отличается неторопливостью, усидчивостью и ориентированностью на аккуратность и высокое качество работы. Учитель такого типа излишне любит порядок, очень пунктуален и аккуратен, поэтому от других требует того же. Остро реагирует на отклонение от задаваемой им нормы, которая может быть непосильной для учеников, его уроки безэмоциональны и поэтому неинтересны. Любит распланировать все заранее, тщательно составляет программы и планы уроков; все методические материалы у него в идеальном порядке. Полагается на силу науки и методической четкости, любит искать идеальные варианты разрешения противоречий. Скрупу-

лезно изучает свой предмет, это отличает его от остальных. Изнуряет учащихся проверками, щепетилен к качеству исполнения и аккуратности. Может ставить школьникам «воспитательные двойки» за хорошую работу. В любом виде деятельности склонен выделять четкие ориентиры, игнорируя все остальные моменты, любит точные ответы, заучивание материала по тексту учебника; не признает импровизацию. Могут возникать затяжные конфликты с учениками и коллегами гипертимного типа: его раздражает оживленность, суетливость и подвижность. Характерен внутриличностный конфликт, сам себя мучает самопроверками и сверхзаданиями. Такой учитель с трудом меняет тактику поведения, может упорно идти до конца, игнорируя изменившиеся обстоятельства. Ему не хватает гибкости в общении и в деятельности.

5. *Тревожный тип* отличается боязливостью, внутренней робостью в личных отношениях и профессиональной деятельности. Работая с излишне подвижными учениками, тревожные учителя испытывают постоянное напряжение в ожидании конфликта или сложного поступка. Настрой на неприятности осложняет им жизнь, тревожность снижает качество работы. Эти учителя тяжело переносят различные формы контроля за своей деятельностью; очень волнуются перед открытыми уроками или иными видами публичной работы (скованы, неестественны). Стесняются озвучить свое мнение на педсовете или в разговоре с более уверенными в себе коллегами. Неудачное разрешение конфликтов вызывает частые травмирующие воспоминания, ощущение вины, угрызения совести, он конформист, уступчив, подчиняем опеке. Избегает ответственных и руководящих видов работы, опасаясь не справиться, испортить дело. Требователен к себе, подвержен фрустрации, склонен к самообвинительным реакциям. Ярко выражено чувство долга и ответственности, высокие моральные и этические требования. Пытаясь снять напряжение и самоутвердиться, такой учитель «уходит» в творческие виды деятельности, хобби (руководит кружком или факультативом), где старается создать благоприятный микроклимат, идеальные взаимоотношения с учениками, которые ему так нужны. Особо слабое его звено – острая реакция на отношение к нему окружающих,

так как комплекс характерологических черт (обидчивость, чувственность, застенчивость) делает его крайне уязвимым. Не воспринимает иронию и шутки в свой адрес; не переносит насмешки, постоянно подозревает окружающих в плохом отношении к себе. Испытывает потребность быть значимым для кого-то, но вместе с тем боится оказаться «в тягость», поэтому непоследователен в межличностных отношениях. Не может постоять за себя в случае несправедливых обвинений в свой адрес, отстаивать свое мнение, свою правоту, «прячется» в переживаниях.

6. Учителя *циклотимического типа* склонны к скачкообразным переменам настроения, периодам работоспособности и активности. В хорошем настроении (положительной фазе) они похожи на гипертимиков (шумные, компанейские, подвижные). В этом состоянии они чувствуют прилив сил, состояние везения, видят трудные цели и стремятся их выполнить. Самооценка у них становится крайне высокой, все неурядицы воспринимаются как легко преодолимые. Педагогическая деятельность вызывает интерес, желание действовать, общаться с учениками, их родителями и коллегами. В отрицательной же фазе учителя словно подменили: снижается общий жизненный тонус (падает аппетит, бессонница ночью и сонливость днем); отмечается повышенная раздражительность, включая грубость и резкие вспышки гнева. В этом состоянии учитель-циклотимик впадает в депрессию: пропадает желание работать, появляются рассеянность, замкнутость, неуверенность, резкое снижение самооценки. Доминирует острое желание отгородиться от всех и пребывать в одиночестве. Намеченные планы рушатся, уроки проводит вяло, неинтересно. Однако через некоторое время наступает положительная фаза, а с ней и новый приток сил. Следует отметить, что у типичных циклоидов фазы изменения состояния длятся, как правило, три недели, у лабильных циклоидов – несколько дней.

7. *Экзальтированный тип* в некоторых моментах похож на циклотимический тип, а именно наличием фаз подъема и спада. Его специфика заключается в следующем: нет строгой цикличности; длительность положительной и отрицательной фаз не всегда соответствуют (причем более развита первая фаза). У экзаль-

тированной личности смена фаз обусловлена больше воздействием внешних обстоятельств, чем внутренних реакций, как у циклоидов. В состоянии хорошего настроения (положительной фазе) учителя отличает высокая способность восторгаться, поэтому незначительные успехи ученика его воодушевляют (он строит планы, разворачивает перспективы). Чувство радости переполняет: нравится действовать, творить. Он удивляется, почему другие не разделяют его оптимизма, делают скептические замечания. При небольшой трудности, заминке, незначительном препятствии восторг экзальтации превращается в отчаяние, разочарование и уныние. В этом состоянии жизнь кажется безвыходной, разбиваются все надежды, рушатся планы. Спустя небольшое количество времени снова апатия сменяется радостью, энтузиазмом и восторгом.

8. Люди *демонстративного типа* эгоцентричны, ставят себя на первое место. В отношениях отмечается самоутверждение за счет других, манипулирование. Такой учитель будет требовать абсолютного уважения к себе, негативно расценивать малейшее несогласие с собственным мнением, в основе чего лежит потребность в доминировании. Он постоянно хочет внимания, вплоть до почитания, удивления и восхищения. Он любит блеснуть эрудицией, обозначить свое превосходство в знаниях, воспитанности, начитанности и культуре. Боится оказаться незамеченным в коллективе, не блеснуть талантами. Склонен к риску и «авантюризму», любит раздавать обещания, но не выполнять их. Этот учитель любит приукрашивать события, свободно оперировать фактами (даже придумывать их новую интерпретацию), если не знает, как ответить. Он не любит признавать ошибки, а людей, их обнаруживающих, воспринимает как «личных врагов». В качестве положительных примеров предпочитает приводить свою жизнь и собственные достижения. Учителя демонстративного типа театральны, причем они хорошо «играют роли» и в обыденной жизни.

Этот учитель также любит похвалу, раздражается, если хвалят других, а не его, в разговоре о чьих-то достижениях может критиковать и обесценивать их. Он стремится к лидерству и реализуется через управление учениками, которые должны беспрекословно выполнять его

требования. У учителя этого типа выражена способность к вытеснению, он может полностью «забыть» то, чего не хочет знать (свои промахи), поэтому может периодически повторять собственные ошибки. Отвергает критику, соглашается с ней в крайних случаях. Если не видит карьерного роста, становится неформальным лидером, чужие проблемы его не беспокоят.

9. *Возбудимый тип* часто еще в детстве отличался непослушанием, проблемами в регулировании своего поведения, поэтому нуждался в постоянном контроле, нехотя подчинялся требованиям, но все же учился. Он не может сам себя занять, с трудом переносит одиночество, мало инициативен, лидерские качества развиты слабо. Вместе с тем такие люди могут быть властными, используя для самоутверждения слабых и беспомощных. Учеба и труд не интересуют, равнодушны к будущему, поэтому живут одним днем, извлекая из него развлечения. Реакция возбуждения снимается с трудом и может представлять опасность для окружающих. Такие люди редко получают высшее образование особенно в области педагогики. Вместе с тем, некоторая акцентуация возбудимых черт характера встречается и среди учителей. Такой педагог отличается нетерпимым характером, склонен к резким вспышкам гнева, при этом теряет над собой контроль. Причиной раздражительности может стать даже самый незначительный повод. Ученик, попавший «под горячую руку», получает массу негативных эмоций.

10. *Дистимному типу* свойственна серьезность и порой угрюмость. Он сторонится шумных компаний и общества в целом, в разговоре обычно сдержан и чаще молчалив. Учитель данного типа выстраивает взаимодействие с детьми в рамках делового общения: дает учебный материал, выслушивает ответы учеников без лишних комментариев, выставляет отметки и задает следующее задание. Его тяготит необходимость что-то детально объяснить, давать дополнительные факты, менять традиционную форму обучения. Он может недооценивать необходимость знания возрастной психологии, игнорировать потребности ребенка. Обладает выраженным чувством долга, сохраняет дистанцию как с детьми, так и с коллегами. Не понимает коллег, которые способны испытывать беззаботно-веселое настроение, полагает, что

это несовместимо с профессией педагога. В результате такой сухости в общении с ним мало контактируют окружающие, что обусловлено также подавленным состоянием и пессимистическим отношением к будущему [4].

Таким образом, знание данных типов акцентуации учителей позволит преподавателю, организующему обучение учителей на курсах повышения квалификации, грамотно выстроить образовательный процесс, понять особенности поведения учителя на лекционном или практическом занятии и, возможно, предотвратить возникновение конфликтных ситуаций. Необходимо также понимать, что наряду с данными «типами» существуют их комбинации, и вообще «чистые» акцентуации встречаются крайне редко.

Рассмотрим следующую типологию личности на основе познавательной направленности, предложенную В. В. Маткиным. Он выделяет четыре типа личности учителя:

– 1 тип личности отличается тем, что он активно положительно относится к новой информации, не пропускает интересных событий и фильмов, много читает и т. д. Однако сознательно избегает информации, связанной со школьными темами, отмечая, что вполне хватает школьных разговоров в учительской. Эти учителя, склонные с завершением рабочего дня кардинально менять направленность своих интересов.

– 2 тип тоже активно воспринимает новую информацию, включая педагогические и воспитательные проблемы, однако они не определяют выбор книги, фильма или передачи для ознакомления. Это учителя, воспринимающие информацию как основу общекультурного развития, интересующиеся профессиональной информацией и общими темами, расширяющими и обогащающими потенциал.

– 3 тип личности педагога интересуется любыми вопросами, связанными с педагогической деятельностью, вопросами развития, обучения и воспитания детей. Эти учителя чувствуют себя как профессиональные воспитатели. Они анализируют информацию с позиции широкого понимания своих воспитательных функций и направлены на включение ее в область своих профессиональных интересов.

– 4 тип познавательной направленности педагога четко разделяет информацию на школь-

ную и внешкольную. К первой он относится с большим интересом. Внешкольная информация не привлекает особого внимания. Это группа «узких специалистов», ограничивающих сферу собственных интересов исключительно тематикой школы.

Таким образом, на лекционных или семинарских занятиях преподаватель системы дополнительного профессионального образования может использовать данную типологию с целью обсуждения с учителями вопросов, относящихся к узкой области педагогики или к педагогике и психологии в целом.

В завершении рассмотрения типологических особенностей учителя отметим еще одну классификацию, указанную в статье доктора педагогических наук Э. Г. Костяшкина. Он считает, что учителей условно можно разделить на четыре типа: интеллектуальный, волевой, эмоциональный и тип организатора. Автор утверждает, что эти типы в педагогических коллективах распределяются неравномерно. В младших классах доминируют эмоциональный и организаторский типы, в средних – волевой, в старших – интеллектуальный тип педагога. Раскроем характеристику каждого типа.

Интеллектуальный тип отличается склонностью к научной работе, в первую очередь в рамках своего предмета, к чтению литературы, фиксированию наблюдений, анализу своей деятельности, использованию новых форм внеурочной работы. Наиболее эффективен этот стиль в работе со старшеклассниками (в индивидуальной или подгрупповой работе). Такому учителю нравится ведение кружков с изучением определенных тем, эффективными являются занятия по специальным индивидуальным программам с отдельными учениками, чтение научных лекций и т. д. Сложнее работа проводится таким учителем при проведении массовых мероприятий и обучении подростков.

Волевой тип учителя характеризуется логичностью, четкостью и организованностью в работе, авторитарным стилем взаимодействия, постоянной требовательностью к ученикам и себе. Учитель данного типа менее склонен к рассуждениям и рефлексии, но более собран. В отличие от предыдущего типа в его профессиональном почерке проявляются качества руководителя, а не советчика, как у интеллектуального типа. Такой учитель более близок подросткам-мальчикам,

которых привлекает его характер, жесткая жизненная позиция. Благодаря его волевым усилиям создается организация четкого режима, многочисленные массовые мероприятия. Во внеурочной образовательной работе эффективно осуществляются такие мероприятия, как сложные краеведческие походы, организация выставок и пр. У педагога этого типа строгая дисциплина на уроках. Могут возникать трудности в работе со старшеклассниками, конфликтные ситуации из-за жесткой регламентации, недостаточного удовлетворения познавательных интересов школьников в области новейших научных открытий, также из-за отсутствия индивидуального подхода к старшекласснику.

Эмоциональный тип учителя характеризуется повышенной восприимчивостью к переживаниям ученика, чувствованием его настроения. Этот учитель умеет сочувствовать, его главная черта – тонкость восприятия эмоциональной жизни школьников. Это тонкий психолог, который воздействует на внутренний мир ребенка. Педагог эмоционального типа эффективно работает с трудными учениками, к которым нужен особый подход.

Организаторский тип является наиболее универсальным и ценным для педагогической работы. Педагогическая деятельность прежде всего организаторская, так как, организуя учебную и другие виды деятельности учеников, учитель обеспечивает их направленное развитие. Вместе с тем это достаточно сложный процесс, порой неправомерно упрощаемый или упускаемый из виду.

Ученик обучается в деятельности, пассивное восприятие материала снижает активность его личности, необходимую в современном социуме. Педагог-организатор обеспечивает преемственность, связь между самостоятельностью действий школьников и целесообразным их направлением. Таким образом, он создает педагогически продуманную систему развивающей и воспитывающей деятельности.

С учетом данной типологии можно эффективно провести практические занятия со слушателями в системе дополнительного профессионального образования [5].

Психологические защиты в педагогической деятельности

Психологические защиты присутствуют в поведении любого человека. Они необходимы

для социальной адаптации и социализации личности, позволяют человеку приспособиться к различным ситуациям и преодолеть жизненные трудности. В поведении учителя защитные механизмы также присутствуют, причем они могут проявляться как в обыденной жизни, так в работе с учениками и на лекционных занятиях курсов повышения квалификации. Рассмотрим основные психологические защиты и то, как они представлены в педагогической деятельности.

Отрицание – это один из видов психологической защиты, при котором отрицается определенный неприятный или причиняющий страдание опыт, событие (также импульс или сторуна личности). В поведении учителя отрицание может быть представлено такими ситуациями, как отвергание факта совершения неблагоприятного поступка «любимым» учеником, отрицание каких-либо негативных явлений в школе или своем поведении.

Следующий защитный механизм – регрессия – проявляется в том, что личность стремится избежать тревожного состояния путем возвращения к более раннему этапу своего развития, уходя в детство. Такая защита может отмечаться при невротическом состоянии личности, когда наряду с незрелыми детскими реакциями проявляются эгоистичное и бездумное поведение (включая капризы, истерики, ритуалы, навязчивые действия).

Такая психологическая защита, как компенсация, выражается в том, что человек заменяет нестерпимое для него чувство другим, которое возникает в результате поступков, не имеющих отношения к данной ситуации (например, чувство вины – чувством превосходства). Компенсация проявляется в способах найти соответствующую замену недостатка другим качеством при помощи фантазирования или приписывания себе качеств, достоинств или ценностей другой личности. Так, физически слабый или неуверенный человек, который не может ответить на угрозу расправы, может унижить обидчика путем изощренных шуток, хитрости. Формой компенсации в педагогической деятельности может быть также уход от травмирующей ситуации (в работу, фантазирование, активную общественную и политическую жизнь или в болезнь).

Защита под названием «реактивное образование» проявляется в замене неприемлемого

импульса противоположным ему стремлением. Так, временная и выраженная заботливость может быть реакцией на эмоциональную холодность, агрессивность; сострадание может прикрывать жестокость; застенчивость может быть защитой от демонстративного поведения. Такая форма поведения часто отмечается при эмоциональном выгорании педагога.

Один из самых распространенных способов психологической защиты от сложных обстоятельств является механизм проекции, посредством которого определенные импульсы и желания субъекта представляются расположенными во внешнем объекте. К примеру, агрессивный человек наделяет агрессивностью окружающих его людей. Причем процессу проекции предшествует отрицание определенных эмоций, чувства или качества. Примером проявления проекции является перенесение собственной ответственности на другого, конкретного человека, который раньше вызывал неприязненные чувства. В педагогической профессии использование данной защиты провоцирует формирование подозрительности в структуре личности, обострение конфликтов. Данный механизм запускает установку отрицательного восприятия окружающих: руководства, коллег, учеников и их родителей. Реже возникает другая установка – приписывание позитивных мыслей, действий. Так, учитель, не проявивший особых способностей в профессиональной деятельности, может наделять любимого ученика талантом, тем самым возвышая себя.

Замещение – данная психологическая защитная реакция состоит в разрядке подавляемых чувств (как правило, негативных), которые направляются на менее опасный или более доступный объект, вызывающий отрицательные эмоции. Ненависть может быть переведена с одного человека (если проявление этой эмоции к нему может вызвать проблемы) на более слабого другого (кто не может за себя постоять). Замещение приводит к разрядке напряжения через активное действие (удар кулаком или ладонью по столу, разрывание бумаги, разбрасывание предметов в состоянии возбуждения). Так, учитель, работой которого недовольна администрация, переносит свои отрицательные переживания на учеников. При невозможности ударить обидчика, учитель может оскорбить его; в споре срывается на крик, когда заканчи-

4. Volkov B. S. *Aktsentuatsii kharaktera shkol'nikov i uchiteley* [Pupils And Teachers with Character Accentuations]. М., 2007. 96 p.
5. Kostyashkin E. G. *Chetyre tipa pedagogov* [Four Types of Teachers]. [Electronic resource]. URL: <http://altruism.ru/sengine.cgi/5/7/8/9/10> (accessed: 06.08.2014).
6. Kotova S. A. Comparative Analysis of Defense Mechanisms of Primary School Teachers Living in Different Regions [Sравnitel'nyy analiz mekhanizmov psikhologicheskoy zashchity uchiteley nachal'noy shkoly, prozhivayushchikh v razlichnykh regionakh]. *Izvestiya RGPU im. A. I Gertsena* [IZVESTIA: Herzen University Journal of Humanities and Sciences]. 2009, № 100, pp. 165–177.
7. Il'yasov D. F. Peculiarities of Teachers Professional Development in Additional Professional Education Institutions [Osobennosti povysheniya kvalifikatsii pedagogov v uchrezhdeniyakh dopolnitel'nogo professional'no-pedagogicheskogo obrazovaniya]. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka* [Pedagogical Education and Science]. 2010, № 1, pp. 64–69.

УДК 378.12

Досуговая деятельность преподавателя вуза

Т. А. Вековцева

Leisure activity of university teaching staff

T. A. Vecovtseva

Аннотация. Досуговая деятельность преподавателя вуза рассматривается как одна из важнейших сфер жизнедеятельности личности в современных социально-экономических условиях. Проведен анализ понятий «досуг», «досуговая деятельность» и выявлены особенности досуговой деятельности. Выявлены противоречия, определяющие ресурсы и возможности досуговой деятельности в аспекте профессионального саморазвития преподавателя вуза. Обосновано, что в досуговой деятельности создается устойчивая основа для профессионального роста преподавателя вуза. С целью исследования эффективности досуговой деятельности в процессе профессионального саморазвития преподавателя вуза определены наиболее значимые качества личности, такие как гностические, коммуникативные и организационные. Особое внимание уделено изучению индивидуально-творческого потенциала как фактора профессионального саморазвития преподавателя вуза.

Abstract. Leisure activity of university teaching staff is considered as one of the most important spheres of life in the contemporary socio-economic conditions. The article presents the analysis of the concepts "leisure", "leisure activity" and the peculiarities of leisure activity. In the article are revealed the contradictions that define resources and opportunities of leisure activity in terms of professional self-development of university teaching staff. It is proved that leisure activity creates a stable basis for the professional growth of the university teaching staff. In order to study the effectiveness of leisure activity in the professional self-development of university teaching staff, we identified the most important personality traits: gnostical, communicative and organizational. Special attention is

paid to the study of individual creative potential as a factor of professional self-development of university teaching staff.

Ключевые слова: преподаватель вуза, досуг, досуговая деятельность, профессиональное саморазвитие, качества личности.

Key words: university teaching staff, leisure, leisure activity, professional self-development, personality traits.

Досуговая деятельность преподавателя вуза в современных социально-экономических условиях является одной из важнейших сфер жизнедеятельности личности. Данное обстоятельство связано с тем, что именно в досуговой деятельности происходит восстановление физических, эмоциональных и интеллектуальных сил человека. В процессе этой деятельности преподаватель имеет достаточную возможность переключиться с одного вида деятельности на другой. А именно такая возможность и необходима ему для создания устойчивой основы в процессе предотвращения стрессовых ситуаций, для преодоления профессиональных деформаций и других негативных аспектов.

Однако практика показывает, что возможности использования досуговой деятельности с целью профессионального роста преподавателя и совершенствования качества его научной, методической и инновационной деятельности сегодня используются далеко не всегда. В частности, не исследован вопрос о роли досуговой деятельности в профессиональном саморазвитии преподавателя вуза.

Необходимо отметить, что для анализа понятий «досуг» и «досуговая деятельность» мы обратились к современной в педагогической науке концепции свободного времени. На основании чего выявили, что многие исследователи

представляют категорию «свободного времени» более широко, чем «досуг». В частности, рассматривая содержание этого времени, они отмечают, что это самое плодотворное время, направленное чаще всего на выполнение общественной деятельности, на духовное и нравственное самосовершенствование человека, на самовоспитание и саморазвитие, а также на физическое самосовершенствование [1; 2; 3; 4].

Среди особенностей досуговой деятельности можно выделить следующие:

– потребность личности в досуговой деятельности (это определенный действенный мотив);

– разнообразный предмет досуговой деятельности;

– цель, задачи и содержание досуговой деятельности определяются личностью в зависимости от уровня его развития, от нравственного мироощущения и культурного восприятия;

– досуговая деятельность может носить как социально положительный, так и социально отрицательный (асоциальный) характер, а может быть нейтральной или замкнутой в системе узконаправленных ценностей;

– досуговая деятельность представляет собой некоторую определенную иерархическую структуру досуга, которая может быть определена соответствующими уровнями с учетом психологической, культурной и профессиональной значимости;

– досуговая деятельность предполагает целенаправленную организацию, что создает основу для последовательного и целенаправленного перевода ее на более высокий уровень.

Проведенный анализ особенностей досуговой деятельности и специфики профессиональной деятельности преподавателя вуза позволил сформулировать следующие противоречия:

– между потребностью общества в решении задач повышения качества профессиональной деятельности преподавателя вуза и недостаточным использованием потенциала досуговой деятельности в данном аспекте;

– между необходимостью активизации процесса профессионального саморазвития преподавателя вуза во время досуга и недостаточной обоснованностью выбора соответствующих средств, методов, форм и условий обеспечения данного процесса;

– между устойчивой потребностью формирования позитивного отношения личности к

досуговой деятельности как фактором профессионального саморазвития преподавателя вуза и некомпетентностью педагогов в решении данной задачи.

С учетом выявленных противоречий проблему, рассматриваемую в настоящей статье, можно обозначить следующим образом: «Каковы ресурсы и возможности досуговой деятельности в аспекте профессионального саморазвития преподавателя вуза».

Отметим, что профессиональное саморазвитие преподавателя вуза представляет собой процесс обогащения профессиональных способностей, профессиональных и личностных качеств преподавателя в ходе его целенаправленной профессиональной деятельности [5]. Процесс профессионального саморазвития преподавателя и достигаемые в этом процессе результаты, в общем виде, возможно охарактеризовать следующими двумя факторами:

1) способностью преподавателя осваивать новые профессиональные роли и осуществлять профессиональную деятельность «со знанием дела», другими словами, качественно и совершенствуя ее;

2) характером и мерой воплощения профессионального и социально-культурного опыта в реальную профессиональную практику, в которой происходит саморазвитие преподавателя вуза.

На основе базовых видов профессиональной деятельности преподавателя вуза нами выделены основные направления профессионального саморазвития преподавателя вуза [6]. К ним отнесены: саморазвитие преподавателя в методической деятельности; саморазвитие преподавателя в научной деятельности; саморазвитие преподавателя в инновационной деятельности.

С целью исследования эффективности досуговой деятельности в процессе профессионального саморазвития преподавателя вуза, определимся с наиболее значимыми качествами личности. Уточнение «профессионально значимые» связано с тем, что досуговая деятельность способствует сохранению и укреплению физического, психического и социального здоровья, а также способствует успешной реализации профессионального предназначения преподавателя вуза. Всю совокупность профессионально значимых личностных качеств целесообразно рассматривать в аспекте гностических, коммуникативных и организационных качеств личности.

Например, совокупность гностических качеств личности представляет собой объем знаний преподавателя вуза о досуге, о способах и формах его организации и планирования, о возможностях корректировки и адаптации досуговой деятельности в аспектах профессионального саморазвития преподавателя вуза, о специфике осуществления элементов научной, методической и инновационной деятельности в часы досуга.

Коммуникативные качества личности необходимы преподавателю для интересного общения с коллегами во время досуга, для использования коммуникаций как средства решения и предотвращения профессиональных деформаций, для исключения изменений в поведении и настроении.

Организационные качества личности позволяют преподавателю эффективно организовать и планировать не только свою деятельность во время досуга, но и деятельность коллег и воспитанников, способствуют адаптации досуговой деятельности в аспекте профессионального саморазвития преподавателя вуза и, как следствие, позволяют создать основу в досуговой деятельности для саморазвития преподавателя в научной, методической и инновационной деятельности.

Немаловажным моментом при изучении досуговой деятельности как фактора профессионального саморазвития преподавателя вуза является учет индивидуально-творческого потенциала преподавателя вуза. Вообще творческий потенциал человека, можно сказать, обеспечивает некоторое поступательное развитие общества в целом. А индивидуально-творческий потенциал преподавателя вуза, который владеет определенными практическими навыками и способностями в досуговой деятельности, позволяет создавать позитивные образцы и нормы активного досуга, направленные на профессиональное саморазвитие преподавателя и развитие творческого потенциала личности, ее желание реализовать свои способности в аспекте научной, методической и инновационной деятельности.

Конечно, эффективное развитие индивидуально-творческого потенциала преподавателя вуза предполагает создание определенных условий. В качестве таких условий целесообразно выделить следующие:

– ориентация преподавателя вуза на развитие творческой самореализации в профессиональной деятельности;

– развитие у преподавателей чувства постоянной восприимчивости к новому, творческой активности и мотивационно-ценностного отношения к творчеству;

– совершенствование способностей и качеств творческой личности, рефлексивно-оценочных способностей и умений преподавателя;

– изучение и оценка динамики развития творческого стиля профессиональной деятельности преподавателя вуза.

Кроме того, индивидуально-творческий потенциал преподавателя вуза необходимо рассматривать в совокупности мотивационной, эмоциональной и деятельностной сфер личности. Другими словами, степень развития индивидуально-творческого потенциала личности определяется интеграцией данных сфер.

Еще один аспект при изучении досуговой деятельности как фактора профессионального саморазвития преподавателя вуза связан с организацией соответствующей поддержки научно-педагогических работников в процессе освоения профессионально ориентированных видов досуговой деятельности. Такая поддержка предполагает привлечение преподавателей вуза к совместному досугу с более квалифицированными коллегами, представителями научных сообществ, профессиональных ассоциаций, что обеспечивает некий воспитательный эффект в развитии личности, с последующим анализом и необходимой коррекцией форм досуговой деятельности в аспекте профессионального саморазвития.

Также мы пришли к выводу о необходимости поддержки с помощью создания и проведения досуговых программ с коллегами и совместных досуговых мероприятий в условиях внутривузовского повышения квалификации. Именно система внутривузовского повышения квалификации обладает мощным ресурсом для профессионального саморазвития преподавателя вуза и позволяет провести последующий анализ результатов деятельности и их влияния на личностное и профессиональное саморазвитие.

Таким образом, резюмируя сказанное, мы пришли к выводу, что эффективность досуговой деятельности как фактора профессиональ-

ного саморазвития преподавателя вуза повышается, если:

1) осуществляется процесс развития профессионально значимых качеств личности, таких как гностические, коммуникативные и организационные;

2) активизируется развитие индивидуально-творческого потенциала преподавателя вуза посредством учета мотивационной, эмоциональной и деятельностной сфер личности;

3) организуется соответствующая поддержка научно-педагогических работников в процессе освоения профессионально ориентированных видов досуговой деятельности.

Библиографический список:

1. Жарков А. Д. Технология культурно-досуговой деятельности / А. Д. Жарков. – М., 2002. – 175 с.

2. Литвак Р. А. Организация досуговой деятельности пожилых людей в фитнес-клубе / Р. А. Литвак, И. В. Резанович // Современные проблемы науки и образования. – 2011. – № 6. – С. 177–183.

3. Патрушев В. Д. Труд и досуг рабочих (бюджет времени, ценности и мотивы) / В. Д. Патрушев. – М. : Изд-во Института социологии РАН. – 2006. – 164 с.

4. Ярцев А. А. Досуговая деятельность как фактор профессионального становления будущего педагога : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01: – Н. Новгород, 2004. – 152 с.

5. Калнинш Л. М. Теоретическая модель саморазвития учителя в профессионально-динамической системе / Л. М. Калнинш // Мир науки, культуры, образования. – 2010. – № 3 (22). – С. 248–251.

6. Подповетная Ю. В. Управление научно-образовательным процессом университета / Ю. В. Подповетная. – Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 5. – С. 355–363.

References:

1. Zharkov A. D. *Tekhnologiya kul'turno-dosugovoy deyatel'nosti* [Technology of Cultural and Leisure Activities]. Moscow, 2002. 175 p.

2. Litvak R. A., Rezanovich I. V. Organization of Leisure Activity of Older People in Fitness Club [Organizatsiya dosugovoy deyatel'nosti pozhilykh lyudey v fitnes-klube] *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* [Modern Problems of Science and Education]. 2011, № 6, pp. 177–183.

3. Patrushev V. D. *Trud i dosug rabochikh (byudzhnet vremeni, tsennosti i motivy)* [Labor and leisure of workers (Time Budget, Values and Motives)]. Moscow, 2006. 164 p.

4. Yartsev A. A. *Dosugovaya deyatel'nost' kak faktor professional'nogo stanovleniya budushchego pedagoga : dis. ... kand. ped. nauk* [Leisure Activity as a Factor of Future Teacher Professional Development: Author's thesis]. N. Novgorod, 2004. 152 p.

5. Kalninch L. M. Theoretical Model of Teachers' Self-Development in Dynamic Professional System [Teoreticheskaya model' samorazvitiya uchitelya v professional'no-dinamicheskoy sisteme] *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya* [World of Science, Culture, Education]. 2010, № 3 (22), pp. 248–251.

6. Podpovetnaya Yu. V. University Scientific and Educational Process Management [Upravlenie nauchno-obrazovatel'nym protsessom universiteta]. *Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal* [Siberian Pedagogical Journal]. 2010, № 5, pp. 355–363.

УДК 027.8+371.64

Особенности повышения квалификации библиотечных специалистов общеобразовательных учреждений

С. В. Олефир

Features of professional development of library specialists of educational institutions

S. V. Olefir

Аннотация. В статье представлены тенденции, влияющие на процессы образования и изменение информационной среды для педагогов и обучающихся. Определены задачи педагога-библиотекаря в реальном и виртуальном информационно-образовательном пространстве: формирование базовых навыков смыслового чтения и оценки разнообразных текстов, медиаинформационной грамотности как основы соблюдения этических норм при сборе, оценивании и использовании информации. Рассматриваются объективные факторы, определяющие особенности повышения квалификации библиотечных специалистов общеобразовательных учреждений. Рассмотрен педагогический потенциал школьных библиотек в развитии образовательных компетенций учащихся в информационно-насыщенной образовательной среде как основа организации деятельности библиотеки общеобразовательного учреждения и повышения квалификации персонала. Даны структура и особенности повышения квалификации библиотечных специалистов на кафедре педагогики и психологии в ГБОУ ДПО ЧИППКРО.

Abstract. In the article are presented the tendencies influencing the education processes and the change of the informational environment for teachers and trainees. There are defined teacher-librarian's tasks in real and virtual informational and educational environment: formation of basic skills of semantic reading and assessment of various texts, media and information literacy as the basis for adherence to ethical principles when collecting, evaluating and using information. The objective factors defining features of professional development of library specialists in General Edu-

cational Institutions are presented. The article considers pedagogical potential of school libraries in developing pupils' educational competencies in the information-intensive educational environment as the basis for organizing activities of educational institution library and for the workers' advanced training. The structure and features of professional development of library specialists in the department of pedagogy and psychology in the Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators are presented.

Ключевые слова: повышение квалификации, образовательные компетенции, библиотечные специалисты, педагог-библиотекарь, содержание курсов повышения квалификации, формы и методы повышения квалификации.

Key words: professional development, educational competencies, library specialists, teacher-librarian, the content of professional development courses, forms and methods of professional development.

Одна из проблем современной образовательной ситуации связана с новым видением содержания общего образования и его ожидаемых результатов как основы повышения квалификации педагогического персонала. Кроме того, требуется осмысление, теоретические и эмпирические исследования, разработка новых концептуальных оснований и методологических подходов к обучению персонала библиотек общеобразовательных учреждений в связи с введением новой должности – педагог-библиотекарь.

На международном уровне эксперты выявили и представили пять тенденций, которые на период с 2010 по 2015 год будут влиять на про-

цессы, происходящие в образовании. Они касаются информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), расширяющих возможности обучения; информационной культуры как условия для успеха во всех сферах деятельности; ценности инноваций и творчества; неформальных направлений в образовании; изменений учебной среды [1, с. 16]. Эти тенденции отражены в новых российских образовательных стандартах и должны быть учтены при организации повышения квалификации библиотечных специалистов.

Лежащий в основе федерального государственного стандарта общего образования системно-деятельностный подход предполагает воспитание и развитие качеств личности, отвечающих требованиям информационного общества, инновационной экономики; развитие личности обучающегося на основе усвоения универсальных учебных действий (УУД), познания и освоения мира [2, с. 27]. Среди прочих названы особо важные «образовательные компетенции», имеющие прямое отношение к деятельности школьных библиотек. Обладая значительным педагогическим потенциалом, современная школьная библиотека не просто поддерживает образовательный процесс своими ресурсами, но и выполняет педагогические функции, обучая работе с информацией в различных формах, помогая учащимся овладеть универсальными учебными действиями, общекультурными, информационными и прочими ключевыми образовательными компетенциями в соответствии с метапредметными основами образовательного процесса [3, с. 126].

В школьном возрасте у учащегося должна сформироваться целостная система УУД на основе опыта деятельности в социально и лично значимой сфере. Широкое внедрение ИКТ в учебный процесс не изменяет базовых основ обучения и личностного развития учащихся, в сложной информационно-насыщенной среде учащийся успешен, если у него выработаны навыки самостоятельного обучения, стремление к использованию этих навыков, а также чувство ответственности и потребность в самооценке. Как и прежде, базовыми являются навыки смыслового чтения и оценки разнообразных текстов – функциональная грамотность. Они дополняются медиаинформационной грамотностью (цифровой, визуальной, текстовой,

технологической), которая является основой соблюдения этических норм при сборе, оценивании и использовании информации. Коммуникативные навыки, по мнению ученых, повышают эффективность обучения за счет взаимобучения и совместной учебы. Однако, как отмечает Е. Н. Ястребцова [4], у учащихся отсутствует иммунитет к отрицательному воздействию сети Интернет, невысок уровень владения коммуникационной культурой, что становится основанием для включения активных форм взаимодействия педагогической деятельности библиотечного специалиста с ресурсами Интернета.

Таким образом, библиотека общеобразовательного учреждения остается необходимым условием повышения качества современного образования – ресурсным, информационным, культурным и досуговым центром для учащихся и педагогов [5]. Библиотека выходит в виртуальное пространство, ее функции значительно расширяются: агрегирование информационных ресурсов в печатной и электронной форме; интеграция деятельности с библиотеками и другими социально-культурными и образовательными учреждениями; онлайн-обучение и творчество; наставничество, поддержка самостоятельных исследований учащихся. Библиотеки, используя социальные сервисы, формируют и участвуют в сетевых пользовательских сообществах участников образовательного процесса, где в процессе взаимодействия происходит совместный процесс эволюционных изменений в поведении и привычках, формах и методах получения и размещения информации, обмену знаниями, общения и обучения. Формируемые при участии школьной библиотеки метапредметные компетентности учащихся в технически и информационно насыщенной среде будут способствовать целям опережающего развития, сформулированным в стратегии развития образования.

Необходимо также отметить, что с 2012 года в штаты общеобразовательных учреждений Челябинской области вводится должность «педагог-библиотекарь», отнесенная к педагогическим работникам, имеющим право не реже чем один раз в пять лет проходить профессиональную переподготовку или повышение квалификации. Выявленные обстоятельства оказывают влияние на разработку качественно новых программ подготовки кадров для библиотечного

обслуживания детей в общеобразовательных учреждениях.

Повышение кадрового потенциала школьных библиотек может заметно повлиять на качество образования, т. к. в новые должностные обязанности библиотечного специалиста входит участие в реализации основной образовательной программы ОУ, организация работы по ее учебно-методическому и информационному сопровождению, направленной на обеспечение широкого, постоянного и устойчивого доступа для всех участников образовательного процесса к библиотечно-информационным ресурсам; осуществление дополнительного образования обучающихся по культурному развитию личности, продвижению чтения, поддержке интереса к литературе, к развитию словесности и формированию информационной культуры. Только компетентный педагог-библиотекарь сможет создать развивающуюся школьную библиотеку, соответствующую современным требованиям, концепциям, стратегиям развития образования. Основные компоненты компетентности библиотечного специалиста: достаточный уровень профессионального образования (педагогического и библиотечного), профессиональный опыт, мотивированное стремление к непрерывному самообразованию и реализации своего потенциала, творческое отношение к делу. Профессиональной рефлексии специалиста требует наличие двух инновационных контуров образования: контур продвижения инноваций (представляется проектным заданием «сверху») и контур отбора и освоения инноваций.

Библиотечные специалисты общеобразовательных учреждений проходят повышение квалификации в учреждениях дополнительного профессионально-педагогического образования. Анализ исследований по вопросам повышения квалификации педагогических кадров, а также собственный опыт работы в учреждении дополнительного профессионально-педагогического образования позволяет рассматривать обучение библиотекарей во взаимосвязи и взаимообусловленности объективных и субъективных факторов.

К объективным факторам отнесем многочисленные инновационные тенденции в образовании (информатизация сферы образования, которая создает ИКТ-насыщенную образовательную среду, внедрение новых образователь-

ных стандартов, персонификация обучения, требующая индивидуальной образовательной траектории и т. д.), а также раскрытые нами функций и задач школьных библиотек, обусловленных названными тенденциями. Эти факторы оказывают определяющее влияние на формирование образовательных программ повышения квалификации, ориентированных на содействие библиотечным специалистам в проектировании своей профессиональной деятельности в новых условиях.

К субъективным факторам могут быть отнесены: психологические, организационно-педагогические, материально-технические и т. д. К психологическим факторам целесообразно отнести особенности содержания и характер профессиональной деятельности, осознание реального уровня профессиональной квалификации и личностные потребности в совершенствовании своих знаний и практических умений, мотивы обучения, удовлетворенность или неудовлетворенность уровнем своей подготовки.

Особенности организационно-педагогического характера мы связываем с функционированием системы повышения квалификации педагогических кадров. К ним относятся особенности организации и осуществления курсовой подготовки и переподготовки: частота прохождения; добровольность или административный подход, обязывающий библиотекаря повышать квалификацию через каждые пять лет. Важное значение для успешности обучения имеет качество учебных планов и программ повышения квалификации, выявление потребностей библиотечных специалистов в совершенствовании профессиональных знаний и учет их в обучении. В настоящее время, безусловно, возрастают потребности в использовании ИКТ для организации профессиональной деятельности, что определяет направления курсовой подготовки и модульных программ обучения.

Влияют на эффективность обучения библиотечных специалистов общеобразовательных учреждений материально-технические особенности: наличие учебных и методических пособий для преподавателей и обучающихся, наличие и разнообразие материалов, отражающих инновации в образовании и управлении образовательным учреждением, объем фондов библиотеки учреждения, обеспечивающего повы-

шение квалификации, возможность доступа к ресурсам глобальной сети и т. п.

Таким образом, возникает необходимость обеспечить соответствие системы повышения квалификации кадров современной образовательной ситуации, учесть потребности конкретной профессиональной группы специалистов, создать условия, благодаря которым соответствующие особенности принимаются во внимание. Среди постоянно расширяющегося спектра образовательных услуг ГБОУ ДПО ЧИППКРО преобладающей остается курсовая подготовка работников образования в рамках повышения квалификации и профессиональной переподготовки [6, с. 67]. Деятельность учреждения дополнительного профессионального образования сегодня осуществляется на основе реализации 63 образовательных программ, в том числе, по пяти программам повышения квалификации библиотекарей общеобразовательных учреждений, включая очные, очно-заочные и модульные дистанционные формы обучения.

Проектирование образовательного процесса базируется, прежде всего, на психологических закономерностях развития взрослого человека: возрастных, индивидуальных, мотивационных, жизненном опыте, социальной позиции и т. д. Отбор содержания повышения квалификации позволяет действовать более гибко по сравнению с базовым содержанием образования, реагирует на изменения социально-образовательного заказа к уровню профессионализма современного библиотечного специалиста, а также на индивидуальные потребности персонала. Построение содержания повышения квалификации продиктовано необходимостью значительного вклада школьной библиотеки в достижение практических результатов в функционировании и развитии современной школы. Возможности ГБОУ ДПО ЧИППКРО позволяют создавать благоприятные условия для развития и саморазвития личности обучаемого, активного использования его индивидуальных особенностей в процессе повышения квалификации. В том числе на эффективность обучения влияет характер взаимодействия слушателей и преподавателя, совершенствование организационных форм обучения и выбор наиболее целесообразных из них. Целесообразно выбранные формы позволяют, как показывает практи-

ка, оптимально реализовывать соответствующее содержание и методы повышения квалификации, стимулировать активность библиотечных специалистов в обучении.

Серьезное внимание уделяется соотношению различных форм учебных занятий. В ходе 108-часовой курсовой подготовки библиотечных специалистов общеобразовательных учреждений 30% учебного времени отводится фронтальным формам учебной работы (лекции, семинары, выездные практические занятия, конференции); 30% – групповым формам (практические занятия с разделением слушателей на группы); 40% – индивидуальным формам обучения (самообразование, индивидуальные консультации, подготовка проектной работы). Кроме того, 30 часов курсовой подготовки выполняется на основе дистанционных технологий. Расширение тематики модулей, составляющих образовательные программы, а также разнообразные формы их освоения способствуют развертыванию системы повышения квалификации педагогов в межкурсовой период [6, с. 68].

Для библиотечных специалистов важно включение в программу повышения квалификации «Современные информационные технологии в профессиональной деятельности школьного библиотекаря» теоретических основ педагогических знаний, актуальных теорий развития личности учащихся, которые не входят в базовое профессиональное библиотечное образование, а также отражение структуры и содержания современного информационно-методического сопровождения введения ФГОС общего образования. Развитию ИКТ-компетентности способствует знакомство с ресурсами информационно-консультационного портала ФЦПРО, библиотечными сайтами и сервисами социальных сетей.

Практико-ориентированные блоки обеспечивают специалистам возможность повышать свою квалификацию на основе познания современных достижений науки и изучения и эффективного использования инновационного опыта работы библиотечных специалистов образовательных учреждений. Они включают, в частности, следующие темы: «Электронные ресурсы школьной библиотеки: концептуальные основы использования в условиях перехода на федеральные государственные образовательные стандарты общего образования», «Структура, моделирование и тех-

нология формирования фонда школьной библиотеки в новых образовательных условиях», «Развитие медиатеки как составной части библиотеки общеобразовательного учреждения, формирующей культуру медиаграмотности субъектов образовательного процесса», «Традиционная и электронная книга и модели чтения как факторы формирования культуры чтения и развития креативности учащихся» и др. Данное содержание программы повышения квалификации обеспечивает удовлетворение потребностей библиотечных специалистов в получении знаний по проектированию профессиональной деятельности в технически и информационно насыщенной образовательной среде.

Проектирование системы повышения квалификации библиотечных специалистов общеобразовательных учреждений в соответствии названными особенностями повышения квалификации, постоянно расширяющийся спектр и формы реализуемых программ дополнительного профессионального образования соответствует важным аспектам развития образования, в т. ч. вариативности и стандартизации.

Библиографический список:

1. Адамский А. И. Школа сотрудничества. – М. : Первое сентября, 2009. – 80 с.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / Мин. обр. и науки РФ. – М. : Просвещение, 2010. – 114 с.
3. Олефир С. В. Современные информационные технологии в школьной библиотеке и особенности повышения квалификации персонала / С. В. Олефир // Человек и образование. – 2013. – № 12. – С. 128–132.
4. Ястребцева Е. Н. Формирование ИОС библиотек, обслуживающих детей [Электронный ресурс] // КМ образование: образовательный портал КМ-школы. – М. : Кирилл и Мефодий. – 2012. – URL:http://km-wiki.ru/index.php?title=Статья/Формирование_ИОС_библиотек_обслуживающих_детей (дата обращения 14.09.2014).
5. Законодательное обеспечение деятельности библиотек общеобразовательных учреждений в сфере духовно-нравственного воспитания детей: материалы парламентских слушаний // Гос. Дума

Рос. Федерации : [офиц. сайт] [Электронный ресурс]. – URL : <http://www.duma.gov.ru/news/273/59367> (дата обращения 18.02.2013).

6. Ильясов Д. Ф., Солодкова М. И. Особенности повышения квалификации педагогов в учреждении дополнительного профессионально-педагогического образования // Педагогическое образование и наука. – 2010. – № 1. – С. 64–69.

References:

1. Adamskiy A. I. *Shkola sotrudnichestva* [School of Cooperation]. M., 2009. 80 p.
2. *Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart nachal'nogo obshchego obrazovaniy* [Federal State Educational Standard of the Primary General Education]. M., 2010. 114 p.
3. Olefir S. V. Contemporary Information Technologies in the School Library and Features of the Library Specialists' Professional Development [Sovremennye informatsionnye tekhnologii v shkol'noy biblioteke i osobennosti povysheniya kvalifikatsii personala]. *Chelovek i obrazovanie* [Man and Education]. 2013, № 12, pp. 128–132.
4. Yastrebtseva E. N. *Formirovanie IOS bibliotek, obsluzhivayushchikh detey* [Forming Informational and Educational Environment in Libraries for Children]. 2012. URL:http://km-wiki.ru/index.php?title=Stat'ya/Formirovanie_IOS_bibliotek_obs_luzhivayushchikh_detey (accessed: 14.09.2014).
5. *Zakonodatel'noe obespechenie deyatel'nosti bibliotek obshcheobrazovatel'nykh uchrezhdeniy v sfere dukhovno-nravstvennogo vospitaniya detey: materialy parlamentskikh slushaniy* [Legislative Support of the Educational Institution Libraries' Activity in the Field of Spiritual and Moral Education of Children: Materials of the Parliamentary Hearings]. URL : <http://www.duma.gov.ru/news/273/59367> (Accessed: 18.02.2013).
6. Il'yasov D. F. Peculiarities of Teachers Professional Development in Additional Professional Education Institutions [Osobennosti povysheniya kvalifikatsii pedagogov v uchrezhdeniyakh dopolnitel'nogo professional'no-pedagogicheskogo obrazovaniya]. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka* [Pedagogical Education and Science]. 2010, № 1, pp. 64–69.

УДК 371.12+376

Структура и содержание компетенций педагогических работников инклюзивного профессионального образования

Е. А. Мартынова, Н. А. Романович

The structure and the content of the competencies of inclusive professional education workers

E. A. Martynova, N. A. Romanovich

Аннотация. В статье рассматривается вопрос разработки и обоснования структуры и содержания компетенций педагогических работников, чья деятельность происходит в условиях инклюзивного профессионального образования лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов. Актуальность данной разработки заключается в том, что в соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» инклюзия обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и обучающихся инвалидов в профессиональной организации требует взаимной адаптации всех участников и сторон образовательного процесса. Не только обучающимся необходимо адаптироваться к инклюзии в учебный процесс и коллектив, но и сама профессиональная организация, ее образовательные программы, преподавательский состав, подготовка преподавателей с учетом соответствующих компетенций, технологии и средства обучения также должны адаптироваться к потребностям обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и обучающихся инвалидов. В работе предложены методические разработки по составу и содержанию компетенций педагогов, необходимых для осуществления педагогической деятельности в условиях инклюзивного профессионального образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов, которые могут быть рекомендованы при составлении образовательных программ переподготовки и

повышения квалификации работников образования.

Abstract. The article describes the development and substantiation of structure and components of teachers' competencies whose activity takes place in the conditions of inclusive professional education for people with limited health abilities and disabled people. The relevance of this topic is determined by the law "On Education in the Russian Federation" in which is said that inclusion of students with limited health abilities and disabled students in professional organizations requires mutual adaptation of all participants and stakeholders of the educational process. Not only students need to adapt to the inclusion in the educational process, but the professional organization itself, its educational programs, teachers, teachers trainings, learning technologies and tools also need to be adapted to the needs of students with limited health abilities and disabled students. Methodological developments in the structure and contents of teachers' competencies, which are needed for performance of teaching activities in the conditions of inclusive professional education for people with limited health abilities and disabled people, are proposed in the article. These methodological developments can be recommended when developing educational programs of retraining and improvement of professional skill of educators.

Ключевые слова: педагогические работники, инклюзия, обучающиеся инвалиды, обучающиеся с ограниченными возможностями здо-

ровья, компетенции, переподготовка и повышение квалификации.

Key words: *educators, inclusion, disabled students, students with limited health abilities, competencies, retraining and improvement of professional skill.*

Инклюзия обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (обучающихся с ОВЗ) и обучающихся инвалидов в среду образовательной организации профессионального образования требует взаимной адаптации всех сторон образовательного процесса. С одной стороны, учащиеся, которые получили среднее образование в школах, в том числе специальных или на дому, должны адаптироваться к новым условиям инклюзивного образования в учебном коллективе. С другой стороны, образовательная организация, ее образовательные программы, штатный состав, технологии обучения, материальная база, то есть вся образовательная среда должны быть адаптированы к потребностям обучающихся с ОВЗ и инвалидов [1]. Важнейшим условием является то, что инклюзивный учебный процесс должен осуществляться в приспособленной материально-предметной, так называемой безбарьерной среде, что является требованием закона «Об образовании в Российской Федерации» по созданию в образовательных организациях профессионального образования необходимых специальных материально-технических условий инклюзивного обучения лиц с ОВЗ и инвалидов [2]. Но, кроме материально-предметных, существенно необходимыми являются условия, которые надо обеспечивать организационно-педагогическими средствами в процессе инклюзивного обучения. Важнейшим из них является то, что на практике реализация концепции инклюзии для профессиональных образовательных организаций в значительной мере зависит от профессиональной подготовки кадров, и это требует внесения изменений в процесс их профессионального развития и формирования соответствующих компетенций [3]. В частности, на данном этапе внедрения инклюзивного обучения использование потенциала системы дополнительной подготовки и переподготовки педагогов дает возможность реализации этой задачи путем освоения специальных программ повышения квалификации педагогических работников в области инклюзивного про-

фессионального образования и формирования у них способности работать в условиях инклюзивного образования с обучающимися с ОВЗ и инвалидами. Такую способность можно рассматривать как инклюзивную компетентность, являющуюся частью общепрофессиональных компетентностей педагога.

Анализ современной психолого-педагогической литературы позволяет сформулировать данное понятие как интегративное личностное образование, обуславливающее способность осуществлять профессиональные функции в процессе инклюзивного образования с учетом индивидуальных особенностей и образовательных потребностей у обучающихся с ОВЗ и инвалидов и обеспечивать включение обучающихся с ОВЗ и инвалидов в образовательную среду, создавая условия для их развития и саморазвития [4].

Поскольку инклюзивная компетентность рассматривается нами как часть общепрофессиональных компетентностей педагога, ее необходимо расценивать как комплекс базовых и специальных знаний и навыков, обеспечивающих процесс инклюзии студентов с ОВЗ и студентов-инвалидов. Базовая составляющая выражает приобретенное личностное образование, охватывающее мотивацию к деятельности, соответствующие знания, умения, опыт, личностные черты, способность к налаживанию продуктивных отношений с молодежью с особыми образовательными потребностями. Специальная составляющая охватывает знание и владение необходимыми навыками реализации инклюзивного обучения с учетом специфики образовательной организации, в которой осуществляется педагогическая деятельность, и объекта, на который направлена деятельность.

Педагог инклюзивного образования должен решать не только общие для всех виды профессиональной деятельности, но и специальные, возникающие при реализации инклюзивного образования.

К *общим* видам профессиональной деятельности относятся:

- реализация на практике прав обучающихся;
- создание условий для полноценного обучения, воспитания обучающихся, взаимодействия и их общения с субъектами образовательного процесса, социализация;

- участие в создании психологически комфортной и безопасной образовательной среды в профессиональной образовательной организации;
- повышение уровня психологической компетентности участников образовательного процесса;
- использование здоровьесберегающих технологий в профессиональной деятельности;
- использование научно обоснованных методов и современных информационных технологий в организации собственной профессиональной деятельности;
- систематическое повышение своего профессионального мастерства;
- соблюдение норм профессиональной этики;
- повышение собственного общекультурного уровня;
- соблюдение требований охраны труда, техники безопасности и противопожарной защиты.

Специальные виды профессиональной деятельности:

- обогащение теоретических представлений об общих закономерностях, детерминантах и механизмах развития инклюзивного образования;
- разработка учебно-методических материалов, проведение занятий с обучающимися с ОВЗ и инвалидами по адаптированным образовательным программам;
- формирование толерантного отношения к обучающимся с ОВЗ и инвалидам;
- взаимодействие с педагогами и родителями с целью организации эффективных учебных взаимодействий обучающихся с ОВЗ и инвалидов и их общения в образовательной организации и в семье;
- создание благоприятной, психологически комфортной, толерантной социальной студенческой среды;
- участие в междисциплинарных психолого-педагогических и социально-реабилитационных мероприятиях во взаимодействии со смежными специалистами.

Необходимость освоения программы дополнительного профессионального образования педагогическими работниками должна основываться на высокой значимости овладения ими способностью к непрерывному самообразованию, профессиональному и личностному саморазвитию в течение всей жизни, адаптации к изменяющимся жизненным и профессиональ-

ным условиям, способностью к согласованным позитивным действиям и активному толерантному общению в коллективе при сформированном у них адекватном отношении к индивидуальным психофизическим особенностям разных категорий обучающихся.

Ее освоение также значимо в отношении формирования у них адекватной гражданской позиции, знаний при оказании педагогической и правовой помощи в области реализации учебно-воспитательного процесса в условиях инклюзивного образования.

Готовность педагога к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования требует от него овладения наряду с базовыми компетенциями совокупности дополнительных компетенций, которые могут быть определены на основе трудовых функций преподавателя профессионального образования [5]:

- «Способность к разработке адаптированных образовательных программ профессионального образования для обучающихся с ОВЗ и инвалидов, в том числе адаптационных модулей»;
- «Способность преподавать по адаптированным образовательным программам профессионального образования»;
- «Способность педагогической поддержки профессионального самоопределения и развития обучающихся с ОВЗ и инвалидов по программам профессионального образования»;
- «Способность к социально-педагогической, организационной поддержке (сопровождению) обучающихся с ОВЗ и инвалидов в образовательной деятельности при получении профессионального образования и в решении жизненных проблем»;
- «Способность к созданию в профессиональной образовательной организации толерантной социокультурной среды».

В результате овладения компетенцией «Способность к разработке адаптированных образовательных программ профессионального образования для обучающихся с ОВЗ и инвалидов, в том числе адаптационных модулей» педагог инклюзивного образования должен *знать*:

- методологические основы современного инклюзивного образования;
- теорию и практику инклюзивного образования, в том числе зарубежные исследования, разработки и опыт;

– содержание законов и иных нормативных правовых актов Российской Федерации, отраслевых нормативно-методических документов, регламентирующих деятельность в сфере инклюзивного образования;

– локальные нормативные акты образовательной организации по осуществлению образовательного процесса для обучающихся с ОВЗ и инвалидов;

– требования к научно-методическому обеспечению адаптированных образовательных программ профессионального образования, современным учебникам, учебным и учебно-методическим пособиям, электронным образовательным ресурсам и иным методическим материалам с учетом специфики для разных категорий инвалидов и лиц с ОВЗ,

уметь:

– разрабатывать новые подходы к преподаванию адаптированных образовательных программ профессионального образования и технологии преподавания адаптивных модулей, определять условия их внедрения, исходя из их доступности с учетом специфики для обучающихся с ОВЗ и инвалидов;

– разрабатывать научно-методическое обеспечение реализации адаптированных образовательных программ профессионального образования, адаптивных модулей, курсов, дисциплин, учебные планы занятий (циклов занятий) с учетом:

– порядка, установленного законодательством об инклюзивном образовании;

– требований, соответствующих федеральным государственным образовательным стандартам, профессиональным стандартам и иным квалификационным характеристикам;

– образовательных потребностей обучающихся с ОВЗ и инвалидов, возможности освоения образовательной программы на основе индивидуализации ее содержания;

– вариативности, роли учебных предметов, курсов, дисциплин в формировании общекультурных, общепрофессиональных и прикладных профессиональных компетенций лиц с ОВЗ и инвалидов;

– современного развития технических средств обучения, образовательных технологий, в том числе технологий электронного и дистанционного обучения, адапти-

рованных для обучающихся с различными видами нарушений здоровья;

– санитарно-гигиенических норм и требований охраны жизни и здоровья обучающихся с ОВЗ и инвалидов,

владеть:

– навыками разработки и обновления примерных программ, рабочих программ и учебно-методических комплексов, планов занятий (циклов занятий), учебных курсов, дисциплин (модулей) адаптированных образовательных программ профессионального образования с учетом специфики для лиц с ОВЗ и инвалидов;

– навыками создания учебников, учебных пособий, научно-методических и учебно-методических материалов, в том числе контрольно-оценочных средств, обеспечивающих реализацию адаптированных программ профессионального образования с учетом специфики для лиц с ОВЗ и инвалидов;

– навыками оценки качества (экспертиза и рецензирование) учебников и учебных пособий, научно-методических и учебно-методических материалов, предназначенных для лиц с ОВЗ и инвалидов.

В результате овладения компетенцией «Способность преподавать по адаптированным образовательным программам профессионального образования» педагог инклюзивного образования должен *знать:*

– особенности организации образовательного процесса обучающихся с ОВЗ и инвалидов по программам профессионального образования в условиях инклюзивного образования;

– область общей и специальной педагогики, возрастные, индивидуально-психологические и психофизиологические особенности разных категорий обучающихся с ОВЗ и инвалидов;

– методические основы развития мотивации, организации и контроля учебной деятельности обучающихся с ОВЗ и инвалидов на занятиях различного вида;

– средства обучения и воспитания, в том числе технические средства обучения, информационно-коммуникационные технологии, современные образовательные технологии профессионального образования (обучения предмету), включая технологии электронного и дистанционного обучения, и возможности их применения в образовательном процессе с лицами

с ОВЗ и инвалидами с учетом нарушений их здоровья;

– различные подходы к определению критериев качества результатов обучения, разработке контрольно-оценочных средств обучающихся с ОВЗ и инвалидов с учетом нарушений их здоровья;

– порядок обеспечения охраны жизни и здоровья обучающихся с ОВЗ и инвалидов во время образовательного процесса в образовательных организациях и вне образовательных организаций;

– нормативно-правовые основания и меры гражданско-правовой, административной, уголовной и дисциплинарной ответственности педагогических работников за жизнь и здоровье обучающихся с ОВЗ и инвалидов во время занятий в образовательных организациях и вне образовательных организаций,

уметь:

– использовать педагогически обоснованные формы, методы, способы и приемы организации аудиторной и самостоятельной работы, исходя из их доступности и индивидуализации для обучающихся с ОВЗ и инвалидов, моделировать занятие, использовать вариативность в процессе обучения, применять современные технические, информационно-коммуникационные средства обучения и образовательные технологии (в т. ч. технологии электронного и дистанционного обучения), облегчающие освоение и воспроизводство учебной информации;

– создавать на занятиях проблемно ориентированную образовательную среду, обеспечивающую формирование общих и профессиональных компетенций обучающихся с ОВЗ и инвалидов, а также их личностно-профессиональное развитие;

– контролировать выполнение на занятиях санитарно-гигиенических норм и правил, правил пожарной безопасности, электробезопасности и др.;

– вносить коррективы в адаптированные образовательные программы, образовательные технологии, собственную профессиональную деятельность на основании анализа образовательного процесса и его результатов,

владеть:

– навыками организации самостоятельной работы обучающихся с ОВЗ и инвалидов с учетом их индивидуальных особенностей по

программам профессионального образования;

– навыками контроля и оценки процесса и результатов освоения обучающимися с ОВЗ и инвалидами с учетом их индивидуальных особенностей освоения адаптированных образовательных программ профессионального образования;

– навыками организации исследовательской, проектной и иной деятельности, мест прохождения учебной и производственной практики для обучающихся с ОВЗ и инвалидов по программам профессионального образования с учетом рекомендаций медико-социальной экспертизы и данных индивидуальной программы реабилитации.

В результате овладения компетенцией «Способность педагогической поддержки профессионального самоопределения и развития обучающихся с ОВЗ и инвалидов по программам профессионального образования» педагог инклюзивного образования должен *знать:*

– основы психологии труда;

– требования, предъявляемые профессией к человеку с нарушениями здоровья, набор медицинских и иных противопоказаний при выборе профессии, условия труда, возможности и перспективы карьерного роста по профессии;

– цели и задачи деятельности по сопровождению профессионального самоопределения и развития обучающихся с ОВЗ и инвалидов на различных ступенях образования;

– роль преподавателя в осуществлении содействия профессиональному самоопределению и развитию обучающимся с ОВЗ и инвалидам,

уметь:

– проводить информационные мероприятия, консультировать школьников, студентов, имеющих нарушения здоровья, и их родителей по вопросам востребованности направления и профиля подготовки на рынке труда и наличия противопоказаний при выборе профессии, возможностей трудоустройства и карьерного роста выпускников образовательной организации.

Учитывая формат условий труда и образа жизни специалистов соответствующего профиля, требований к их профессиональному образованию, личности, здоровью и т. п., *владеть:*

– навыками развития и планирования профориентационной деятельности образовательной

организации с обучающимися с ОВЗ и инвалидами;

– навыками участия в проектировании и реализации программ поддержки профессионального самоопределения и развития, трудоустройства обучающихся с ОВЗ и инвалидов по программам профессионального образования, в том числе с привлечением профессионалов высокой квалификации и представителей работодателей, центров занятости населения.

В результате овладения компетенцией «Способность к социально-педагогической, организационной поддержке (сопровождению) обучающихся с ОВЗ и инвалидов в образовательной деятельности при получении профессионального образования и в решении жизненных проблем» педагог инклюзивного образования должен *знать*:

– основные нормативно-правовые акты, определяющие современную социальную политику государства в развитии стратегии инклюзивного образования (Федеральные законы, отраслевые, внутренние локальные акты профессиональной образовательной организации и др.);

– индивидуальные отличия, психофизиологические особенности обучающихся с ОВЗ и инвалидов и на этой основе специфику приема-передачи учебной информации с учетом нарушений их здоровья;

– знать механизмы и возможные проблемы, связанные с адаптацией обучающихся с ОВЗ и инвалидов к особенностям образовательного процесса;

– основные подходы и направления работы в области педагогической поддержки и сопровождения личностного и профессионального развития обучающихся с ОВЗ и инвалидов,

уметь:

– учитывать общие, специфические (при разных типах нарушений) закономерности и индивидуальные особенности психофизиологического развития обучающихся с ОВЗ и инвалидов при организации образовательного процесса;

– обеспечить в рамках своих компетенций соблюдение прав обучающихся с ОВЗ и инвалидов и предоставить им установленные государственные гарантии и защиту их интересов в образовательной организации и при взаимодействии с социальными партнерами;

– использовать здоровьесберегающие технологии в профессиональной деятельности;

– содействовать адаптации обучающимся с ОВЗ и инвалидам к условиям учебного процесса, принятым нормам и этике поведения в организации;

– способствовать формированию у обучающихся с ОВЗ и инвалидов устойчивого, позитивного отношения к своей будущей профессии, образовательной организации, стремления к постоянному самосовершенствованию,

владеть:

– навыками проектирования совместно с тьюторами, другими студентами, коллегами и специалистами индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся с ОВЗ и инвалидов;

– навыками оказания помощи каждому обучающемуся с ОВЗ и инвалиду в наиболее полном удовлетворении их потребностей в интеллектуальном, культурном, нравственном развитии, профессиональном самоопределении, планировании самостоятельной работы.

В результате овладения компетенцией «Способность к созданию в профессиональной образовательной организации толерантной социокультурной среды» педагог инклюзивного образования должен *знать*:

– ценности и основные педагогические технологии и методики обучения инклюзивного образования;

– основы эффективного педагогического общения с обучающимися с ОВЗ и инвалидами;

– нормы педагогической этики, техники и приемы общения (слушания, убеждения и т. д.), различные средства педагогической поддержки обучающихся с ОВЗ и инвалидов,

уметь:

– устанавливать педагогически целесообразные отношения и работать с обучающимися с разными нарушениями здоровья с учетом их возможностей к обучению;

– способствовать созданию и развитию в профессиональной организации волонтерской помощи обучающимся с ОВЗ и инвалидам;

– осуществлять самоконтроль в профессиональной деятельности, реализуемой в условиях инклюзивного обучения, в ходе которого происходит сознательный контроль за результата-

ми своих профессиональных действий, анализ реальных педагогических ситуаций;

– адаптироваться к изменениям профессиональной ситуации в условиях инклюзивной среды,

владеть:

– навыками межличностного взаимодействия и коммуникации между всеми субъектами инклюзивной образовательной среды (обучающийся, группа обучающихся, родители либо лица, их замещающие, педагоги, специалисты, тьюторы, руководство);

– техникой и приемами общения (слушания, убеждения и т. д.) с учетом возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся с ОВЗ и инвалидов и обеспечивать формирование благоприятного психологического климата и сплочение группы;

– навыками профессионального самообразования по вопросам обучения и развития обучающихся с ОВЗ и инвалидов в условиях инклюзивной образовательной среды, совершенствуя практические умения, обеспечивая постоянный профессиональный и личностный рост.

Данный комплекс общепрофессиональных компетенций педагогических работников рекомендуется использовать при разработке образовательных программ по организации педагогической деятельности в условиях инклюзивного профессионального обучения лиц с ОВЗ и инвалидов на базе организаций переподготовки и повышения квалификации педагогических работников, а также образовательных адаптационных модулей, курсов, дисциплин, учебных планов занятий (циклов занятий) для студентов педагогических специальностей. Для актуализации у педагогических работников способности работать в условиях инклюзивного профессионального образования рекомендуется также сочетание образовательных программ (модулей) такого рода с другими возможностями и ресурсами: занятие научно-исследовательской деятельностью, участие в форумах, конференциях, тематических обучающих семинарах и вебинарах, посвященных обсуждению вопросов развития инклюзивного образования, участие в развитии программ сотрудничества. Комплексная подготовка преподавателей к инклюзивному обучению будет способствовать развитию

инклюзии в сфере профессионального образования, повышению качества образования и полноценной адаптации молодежи с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов в различных жизненных и профессиональных обстоятельствах, их социализации и интеграции в профессиональную и социокультурную среду в качестве равноправных членов общества, создавать предпосылки их успешной личностной жизненной перспективы.

Библиографический список:

1. Мартынова Е. А., Романенкова Д. Ф. Требования к специальным условиям обеспечения инклюзивного образования инвалидов в организациях профессионального образования // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2013. – № 4 (20). – С. 98–102.

2. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // Сайт «Российская газета». URL: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html> (дата обращения: 18.04.2014).

3. Зеер Э. Ф. Психология профессионального развития. – М. : Академия, 2009. – 240 с.

4. Горюнова Л. В. Состояние и перспективы подготовки педагогических кадров нового типа при широком понимании инклюзии // Международный образовательный форум. – М. : Вузовская книга, 2013. – С. 50–54.

5. Профессиональный стандарт преподавателя. Проект 08.08.2013 // Интернет-портал профобразования. – URL: <http://www.profobrazovanie.org/t4552p20-topic> (дата обращения: 09.06.2014).

References:

1. Martynova E. A., Romanenkova D. F. Requirements for Special Conditions of Inclusive Education for Disabled People in Institutions Of Professional Education [Trebovaniya k spetsial'nym usloviyam obespecheniya inkluzivnogo obrazovaniya invalidov v organizatsiyakh professional'nogo obrazovaniya]. *Istoricheskaya i sotsial'no-obrazovatel'naya mysl'* [Historical and Socio-Educational Thought]. 2013, № 4 (20), pp. 98–102.

2. *Federal'nyy zakon ot 29.12.2012 g. № 273-FZ "Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii"* [Federal Law of 29.12.2012 № 273-FZ "On Edu-

cation in the Russian Federation”]. URL: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html> (Accessed: 18.04.2014).

3. Zeer E. F. *Psikhologiya professional'nogo razvitiya* [Psychology of Professional Development]. М. : Akademiya, 2009. 240 p.

4. Goryunova L. V. Status and Prospects of Training Teachers of a New Type with a Broad Understanding of Inclusion [Sostoyanie i perspek-

tivy podgotovki pedagogicheskikh kadrov novogo tipa pri shirokom ponimanii inklyuzii]. *Mezhdunarodnyy obrazovatel'nyy forum* [International Education Forum]. М., 2013, pp. 50–54.

5. *Professional'nyy standart pedagoga. Proekt 08.08.2013* [Professional Standard for Teacher. The project 08.08.2013]. URL: <http://www.profbrazovanie.org/t4552p20-topic> (Date of access: 09.06.2014)

УДК 378.12

Достижение качества профессорско-преподавательского состава вуза посредством создания межрегиональных ассоциаций преподавателей

Ю. В. Подповетная

Achieving quality of the university teaching staff by creating interregional associations of teachers

Yu. V. Podpovetnaya

Аннотация. В статье представлен подход, согласно которому качество образования характеризуется различными составляющими. Качество профессорско-преподавательского состава вуза является одной из основных компонентов, определяющих качество высшего профессионального образования в современных условиях. Создание межрегиональных ассоциаций преподавателей вузов – это одно из условий, которое способствует достижению качества профессорско-преподавательского состава вуза. Особое внимание уделено качеству профессорско-преподавательского состава вуза как одной из составляющих системы «качество образования». Обоснована необходимость создания межрегиональных ассоциаций преподавателей вузов с целью достижения качества образования. Представлен опыт работы межрегиональных ассоциаций преподавателей вузов, направленный на стимулирование профессионального самосознания преподавателей.

Abstract. The article presents an approach, according to which the quality of education is characterized by different components. The quality of the university teaching staff is one of the main components that determine the quality of higher education in the modern world. Creating interregional associations of university teachers- is one of the conditions that contribute to the quality of the university teaching staff. Special attention is paid to the quality of the university teaching staff as one of the components of the “quality of education” system. There is made a case for creating

inter-regional associations of university teachers in order to achieve quality education. The article presents the experience of inter-regional associations of university teachers, aimed at stimulating the professional identity of teachers.

Ключевые слова: качество образования, качество профессорско-преподавательского состава вуза, межрегиональные ассоциации преподавателей вузов.

Key-words: quality of education, quality of the university teaching staff, inter-regional associations of university teachers.

Вхождение России в Болонский процесс, развитие международных связей, усиление деловой активности населения, процессы глобализации и другие явления современности ставят перед отечественной высшей школой задачу не выживания в новых условиях, а изменений, адекватных тем переменам, которые переживает наша страна. На конференции европейских министров, ответственных за высшее образование в 46 странах – участницах Болонского процесса, были определены приоритеты Европейского пространства высшего образования на следующее десятилетие (до 2020 г.). В материалах конференции отмечается, что «стремясь к лучшему во всех аспектах высшему образованию, мы решаем задачинувой эпохи. Это требует постоянного внимания к качеству образования» [1]. Таким образом, ценность современного образования правомерно соотносить с его качеством. Поэтому для дальнейшего развития России критически важной является за-

дача обеспечения качественного и конкурентоспособного уровня высшего образования, которое является основой будущей успешной карьеры выпускников вузов.

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) является комплексной федеральной нормой качества высшего образования по соответствующему направлению подготовки и уровням подготовки (бакалавр, магистр, специалист). В ФГОС ВПО под качеством образования понимается комплексная характеристика, отражающая диапазон и уровень образовательных услуг, предоставляемых населению системой высшего профессионального образования в соответствии с интересами личности, общества и государства.

В научной литературе качество образования характеризуется различными составляющими, включающими такие компоненты, как:

- наличие государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования и качество его реализации;
- качество профессорско-преподавательского состава вуза;
- качество образовательного процесса;
- качество методического обеспечения учебного процесса;
- качество субъектов обучения [2; 3].

Создание межрегиональных ассоциаций преподавателей вузов – это одно из условий, которое способствует достижению качества профессорско-преподавательского состава вуза [4]. Данное условие выявлено с учетом того, что в современном обществе очень важно для преподавателя вуза быть мобильным, отслеживать разработки и достижения коллег, делиться своим опытом, участвовать в научных исследованиях даже на расстоянии. Практика показывает, что удобнее и эффективнее это делать внутри предметных ассоциаций, среди преподавателей, увлеченных и заинтересованных общим делом [5; 6].

Необходимо отметить, что целесообразнее формировать ассоциации преподавателей одного направления подготовки студентов или одного профиля факультета, кафедры и т. п. Например, положительный опыт работы демонстрирует ассоциация преподавателей экономико-управленческих дисциплин, которая объединила несколько вузов России: Южно-Уральский

государственный университет, Пермский национальный исследовательский политехнический университет, Высшую школу экономики в Нижнем Новгороде, Уральский федеральный университет. Деятельность данной ассоциации регулируется рядом документов: Положение об ассоциации, Кодекс этики преподавателя ассоциации и др.

Для вхождения в состав ассоциации преподавателю вуза необходимо оформить членство, которое представлено на разных иерархических уровнях. Это может быть стажер, кандидат в члены ассоциации, член ассоциации или почетный член ассоциации. Получение определенного статуса осуществляется на основе анализа и оценки научно-педагогическим сообществом достижений кандидата в научной, методической и инновационной деятельности.

Первоначально зачисление в ассоциацию проходило по представлению деканов, ведущих кафедрами вузов-участников, что создало определенный актив. Остальные преподаватели при зачислении в ассоциацию должны были представить свои научно-методические труды, провести мастер-класс или представить научный доклад, на основании чего созданный актив принимал решение о присвоении уровня членства в ассоциации.

Взаимодействие преподавателей – членов ассоциации осуществляется в различных аспектах. Это активная работа в сессионный период (как правило, проводится 4 сессии в учебный год), а также непрерывное взаимодействие в межсессионный период.

Работа на выездных очных сессиях членов ассоциации, которая организуется, как правило, на территории одного из вузов-участников, осуществляется в различных формах. Это мастер-классы, тренинговые мероприятия, деловые игры, презентации учебно-методических пособий и научных достижений, а также многое другое. В межсессионный период наиболее популярны медиалекции, интернет-диспуты, интернет-семинары и др.

Конечно, названные формы организации работы ассоциации имеют определенные положительные результаты в аспекте стимулирования профессионального самосознания преподавателей вузов.

В частности, мастер-класс – одна из наиболее эффективных форм распространения педа-

гогического опыта, в том числе и для руководителей крупных научных организаций в системе образования [7; 8]. Поэтому в одну сессию работы ассоциации проводится 3–4 мастер-класса различной направленности:

а) аналитическая – «Анализ рынка труда в Уральском регионе», «Тенденции развития бизнес-школ в России», «Возможности бизнес-образования в регионах» и др.;

б) педагогическая – «Концепция курса «Экономика предприятия», «Концепция курса «Финансы и кредит», «Построение экономико-управленческих модулей для программы МВА» и др.;

в) психологическая – «Ресурсы времени преподавателя и студентов», «Сталкинг собственной энергии», «Эффективное решение педагогической задачи».

Тренинговые мероприятия имеют четкую направленность и способствуют личностному росту преподавателя. Особенно такая форма работы пользуется определенным успехом у начинающих преподавателей, профессора обычно относились к ним скептически и выполняют формально.

Поэтому, в основном, такие занятия целесообразно проводить с молодыми преподавателями. Наиболее высоких оценок удостоены образно-рефлексивные процедуры «Дерево», «Подари себе имя» и «Рекламный ролик»; проективный рисунок «Я такой, какой я есть», упражнение «Карусель», «Педагогические наблюдения», «В чем мне повезло в этой жизни» и «Герой нашего времени».

На каждой очной сессии работы ассоциации принимающий вуз готовит тематическую деловую игру.

Например, деловая игра «Кто наш конкурент», показывающая сущность, механизмы, плюсы и минусы конкурентной деятельности; деловая игра «Пресс-конференция», формирующая направления профессионального саморазвития участников, эффективные способы планирования профессиональной деятельности преподавателя вуза, способности осуществления рефлексии трудностей и барьеров в процессе профессионального роста; игра «Выбор», направленная на содействие преподавателям, оказавшимся в ситуации профессионального кризиса, сделать правильный выбор пути своего дальнейшего роста и развития в профессиональной деятельности.

Презентация научных трудов и учебно-методических разработок является очень важной и достаточно эффективной формой стимулирования профессионального самосознания преподавателей вузов.

Не секрет, что многие вузы имеют свои типологии и самостоятельно издают учебную, методическую и научную литературу. Эти издания часто носят «местный» характер и недоступны широкой педагогической общественности. Презентации на сессиях ассоциации таких разработок позволили преподавателям получить оценку коллег из других вузов, обеспечить новый рынок реализации своих работ и, что немаловажно, повысить узнаваемость своего имени.

В межсессионный период работа ассоциации организуется, чаще всего, через виртуальные кафедры: «Стратегический менеджмент», «Маркетинг», «Управление человеческими ресурсами», «Инновационный менеджмент», «Финансы и кредит» и др. Отметим, что каждый вуз – участник ассоциации является ведущим по одному из направлений работы, иными словами каждый вуз отвечает за работу одной из виртуальных кафедр. Например, Южно-Уральский государственный университет возглавляет работу виртуальной кафедры «Управление человеческими ресурсами».

Каждая виртуальная кафедра имеет свой план работы, который составляется на основе опроса всех членов этой кафедры об актуальных вопросах, интересующих преподавателей. По собранным данным составляется план работы кафедры и назначается ответственный. В результате появился большой раздел работы виртуальной кафедры, который условно называется «Лекции мастеров».

Эти лекции проходят в прямой трансляции по Интернету. Тематика медиалекций связана с читаемыми на кафедре дисциплинами, как правило, это те темы, которые вызывают у студентов особые затруднения и преподаватели делятся опытом подачи и представления столь сложного материала.

Особо востребованы виртуальные мастер-классы, на которых преподаватели делятся находками или собственными разработками проведения практических занятий со студентами (по соответствующим дисциплинам).

После проведения виртуальных лекций и мастер-классов, как правило, проводится обсуждение представленного материала, что способствует развитию способностей к саморефлексии, осуществлению анализа направлений личностного роста, повышению уверенности в собственных силах, возможности самовыражения в различных аспектах преподавательской деятельности, развитию позитивного мышления, установке перспективных профессиональных целей и др.

Новой формой работы виртуальной кафедры является проведение открытых лекций или практических (семинарских, лабораторных) занятий. Данная форма предполагает открытую трансляцию занятия с одной из студенческих групп в режиме реального времени. По мнению членов ассоциации, такую форму обогащения профессионального опыта необходимо расширять в дальнейшей работе.

Необходимо отметить, что форма работы в виде интернет-диспутов для осуществления взаимодействия преподавателей родилась достаточно спонтанно. На сайте ассоциации постоянно открываются страницы форумов, где преподаватели обсуждают различные вопросы, связанные с профессиональной деятельностью, обмениваются мнениями. Активные виртуальные дискуссии обусловили необходимость интернет-дискуссий посредством медиамоста. Наиболее часто обсуждаемые темы: «Личный кабинет сотрудника», «Подготовка и оформление грантов», «Работа над монографией», «Зарубежные публикации», «Разработка сетевого учебно-методического комплекса дисциплины», «Дисциплина студентов», «Как работать с отстающими студентами», «НИРС» и др.

Действенная форма работы, направленная на стимулирование профессионального самосознания преподавателей – это рецензирование учебной, методической литературы и научных трудов коллег из других вузов. Это взаимовыгодное сотрудничество, так как автор оперативно получает внешнюю рецензию (рецензии), участники обсуждения – опыт критического осмысления концепции автора пособия или монографии, сопоставления с собственными достижениями и успехами. Конечно, многие члены ассоциации стремятся получить одобрение своих разработок у экспертного сообщества в виде виртуальной кафедры.

Особо хотелось бы отметить огромную методическую работу виртуальных кафедр, связанную с созданием «научно-методической копилки» наработок преподавателей вузов. По существу это так называемый виртуальный научно-методический кабинет, объединяющий научные и учебно-методические труды участников ассоциации, представленные в сети Интернет. Надо сказать, что изначально было довольно сильное сопротивление членов ассоциации в передаче своих наработок в «научно-методическую копилку» и появилась необходимость в разъяснительной работе. Основными аргументами являются: возможность обсуждения с коллегами, предотвращение не этичных заимствований, совершенствование представленных материалов и т. п., что в совокупности является стимулами развития профессионального самосознания преподавателей. По оценкам членов ассоциации, такая работа повысила качество научно-методических работ преподавателей.

Таким образом, преподаватели – члены межрегиональной ассоциации преподавателей вузов имеют возможность поддерживать самый высокий уровень компетентности в своей работе; строить свою профессиональную деятельность на основе современных требований общества и стандартов качества, действующих в ассоциации; постоянно повышать свой уровень, профессиональных знаний, мастерства; вести научно-исследовательскую работу, используя современные научно-методические разработки в области педагогики высшей школы, что, несомненно, способствует достижению качества профессорско-преподавательского состава вуза.

Библиографический список:

1. Болонский процесс 2020 – Европейское пространство высшего образования в новом десятилетии // Высшее образование в России. – 2009. – № 7. – С. 156–162.
2. Коротков Э. М. Управление качеством образования / Э. М. Коротков. – М. : Академический проект ; Мир, 2006. – 320 с.
3. Сериков Г. Н. Управление достижением качества образования / Г. Н. Сериков, С. Г. Сериков. – Челябинск : ИЦ «Уральская академия», 2009. – 265 с.
4. Подповетная Ю. В. Управление научно-образовательным процессом университета /

Ю. В. Подповетная // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 5. – С. 355–363.

5. Васильева Е. Ю. Рейтинг преподавателей, факультетов и кафедр в вузе : метод. пособие / Е. Ю. Васильева, О. А. Ганичина, С. Ю. Трапицын. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2007. – 159 с.

6. Гребенев И. В. Формирование педагогического профессионализма преподавателей в условиях классического университета: на материале подготовки преподавателей физики : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / И. В. Гребенев. – Нижний Новгород, 2008. – 49 с.

7. Машуков А. В. Организация и проведение мастер-классов / А. В. Машуков ; под ред. А. Г. Обоскалова. – Челябинск, 2007. – 13 с.

8. Ильясов Д. Ф. Повышение квалификации руководителей как педагогическая проблема / Д. Ф. Ильясов // Высшее образование в России. – 2004. – № 11. – С. 82–85.

References:

1. The Bologna Process 2020 – The European Higher Education in the New Decade [Bolonskiy protsess 2020 – Evropeyskoe prostranstvo vysshego obrazovaniya v novom desyatiletii]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia]. 2009, № 7, pp. 156–162.

2. Korotkov E. M. *Upravlenie kachestvom obrazovaniya* [Management of Education Quality]. M., 2006. 320 p.

3. Serikov G. N. *Upravlenie dostizheniem kachestva obrazovaniya* [Management of Education Quality Achieving]. Chelyabinsk, 2009. 265 p.

4. Podpovetnaya Yu. V. University Scientific and Educational Process Management [Upravlenie nauchno-obrazovatel'nym protsesom universiteta]. *Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal* [Siberian Pedagogical Journal]. 2010, № 5, pp. 355–363.

5. Vasil'eva E. Yu. *Reyting prepodavateley, fakul'tetov i kafedr v vuze* [Rating of Teachers, Faculties and Departments at the University]. SPb, 2007. 159 p.

6. Grebenev I. V. *Formirovanie pedagogicheskogo professionalizma prepodavateley v usloviyakh klassicheskogo universiteta: na materiale podgotovki prepodavateley fiziki : dis. ... d-ra ped. Nauk : 13.00.08* [Forming pedagogical professionalism of teachers in the conditions of classical university: on the material of the physics teachers training: Author's Thesis]. Nizhny Novgorod, 2008. 49 p.

7. Mashukov A. V. *Organizatsiya i provedenie master-klassov* [Organization and Conducting Master Classes]. Chelyabinsk, 2007. 13 p.

8. Ilyasov D. F. Professional development of heads as pedagogical problem [Povyshenie kvalifikatsii rukovoditeley kak pedagogicheskaya problema]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia]. 2004, № 11, pp. 82–85.

УДК 371.1

Феномен педагогического интонирования в совершенствовании профессионального мастерства педагога

О. Ю. Солопанова

The phenomenon of pedagogical intoning in improvement of professional skill of the teacher

O. Yu. Solopanova

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы взаимопонимания и взаимопроникновения таких научных областей познания, как педагогика и искусство. В таком логическом ходе высвечивается важное понятие – научно-художественная организация образовательного процесса. Архитектоника образовательного процесса с позиции педагогического интонирования рассматривается нами как универсальный по функции феномен, характеризующий представления педагога о логико-конструктивных и художественно-выразительных сторонах данного процесса. Исследовательский материал определил форму образовательного процесса и позиционные установки (в нашем случае – педагогическое интонирование). Педагогическое интонирование характеризует профессиональное мастерство педагога, выступает важным его элементом, интегрирующим в своем содержании тесно взаимосвязанные между собой эмотивные свойства личности педагога, позволяющим по новому осмыслить сложившиеся знания и представления о теоретических и методических основах организации образовательного процесса. Педагогическое мастерство немислимо без педагогического интонирования, так как в «живом» образовательном процессе профессиональное начало педагога выступает в единстве с общекультурными и социально-нравственными проявлениями его личности, что подтверждает необходимость достижения в этом процессе единства профессиональной и гуманитарной культуры педагога.

Abstract. The article discusses the issue of understanding and interpenetration of such scientific areas of learning as pedagogy and art. The author highlights the important concept “scientific and artistic organization of the educational process”.

The architectonics of the educational process from the perspective of pedagogical intoning are considered as cross functional phenomenon which characterizes teacher's ideas about logical-constructive and artistic-expressive sides of this process. Research material has identified the form of the educational process and positional attitudes, in our case, pedagogical intoning. Pedagogical intoning characterizes professional skill of the teacher, is an important element which integrates in its content closely interconnected emotive personality traits of the teacher and allows to rethink the existing knowledge and understanding of theoretical and methodological foundations of the educational process. Pedagogical skills is unthinkable without pedagogical intoning, because in «live» educational process teacher's professionalism acts in unity with cultural and socio-moral manifestations of his personality, what confirms the need to achieve in this process the unity of professional and humanitarian culture of the teacher.

Ключевые слова: педагогика, искусство, научно-художественная организация образовательного процесса, педагогическое интонирование, педагог, профессиональное мастерство.

Key words: pedagogy, art, scientific and artistic organization of the educational process, pedagogical intoning, teacher, professional skills.

По утверждению передовой научно-педагогической мысли, образовательный процесс не может осуществляться при отторжении личности человека, не учитывать духовную специфику человеческой природы (В. В. Давыдов, А. А. Мелик-Пашаев, Б. М. Неменский, А. Б. Орлов, В. А. Слостенин, Е. Н. Шиянов и др.). Вот почему основным методологическим ориентиром современной педа-

гогической науки выступают идеи и принципы гуманизма, гуманитаризации образовательного процесса. Это, в свою очередь, требует более обстоятельного научного осмысления специфики самой педагогики как гуманитарной науки, ее понятийно-терминологического аппарата, отражающего ее гуманитарную специфику.

Педагогика, являясь самостоятельной наукой, по мнению Г. П. Щедровицкого, Д. И. Фельдштейна и других, вбирает в себя опыт других научных направлений и дисциплин, изучающих человека и его развитие, в том числе опыт искусства, особенно значимый для решения практических педагогических задач в сфере воспитания духовно-нравственных качеств личности. В этом плане мы усматриваем близость функций педагогики и искусства и с этих позиций понимаем произнесенное еще К. Д. Ушинским выражение о том, что педагогика – это и наука, и искусство.

В этом контексте высвечивается важное понятие, такое как научно-художественная организация образовательного процесса. Что мы понимаем под этим понятием?

Научно-художественную организацию образовательного процесса мы связываем, прежде всего, с повышением вероятности проявления чувств и смыслов в этом процессе субъектами, с созданием ситуаций, делающих возможным и подготавливающих состояния сопереживания, внедрение переживания субъектами образовательного процесса в собственное духовное пространство. При этом не менее важной остается задача достижения взаимосвязи интуитивных, эмоциональных и рационально-логических сторон в действиях и поведении субъектов данного процесса. Научно-художественной мы определяем организацию образовательного процесса именно в силу того, что в идеале он должен гармонично сочетать в себе «строгий расчет» и «вдохновенье».

Что же выступает в качестве формы организации образовательного процесса? Мы считаем – архитектура. Почему именно это понятие?

В контексте нашего докторского исследования архитектура образовательного процесса с позиции педагогического интонирования рассматривается как универсальный по функции феномен, характеризующий представления педагога о логико-конструктивных и художественно-выразительных сторонах данного процесса. Обращение к данному понятию в нашем исследовании обуславливается философским и общенауч-

ным пониманием формы вообще и образовательного процесса в частности, как способа организации его пространства, которое, согласно выводам В. П. Зинченко, структурируется не столько тематическим содержанием, сколько свернутыми в нем энергиями, возникающими всякий раз, как результат определенного по характеру эмоционально-ценностного взаимодействия субъектов этого процесса.

Для измерения энергийной сферы (если мы берем отечественную традицию психологи [1; 2]) вводилось понятие «единица анализа той или иной реальности».

В нашем случае такой единицей является интонирование. Интонирование – это единица анализа, которую вы предложили для изучения чувственного общения, духовно-ценностного общения, смысловых аспектов общения. Это очень удачный инструмент, своеобразная клеточка для междисциплинарного взаимодействия. И интонирование очень удачное понятие для того, чтобы связывать различные сферы научного поиска.

Исходим из философской и общенаучной трактовки интонирования как феномена культуры, способа бытия эмоционально-ценностного отношения в жителтворчестве человека, особого сплава выражаемых его душой усилий эмоционально-волевого, интеллектуального и деятельностного характера. В этом плане примечательны суждения Аристоксена (философа-музыканта, ученика Аристотеля), который связывал представления о душе человека с особой «напряженностью», «ритмической настроенностью телесных вибраций», с таким духовным «органом», в координатах которого происходит слияние внутреннего мира человека с внешним миром [3, с. 256].

В нашем понимании педагогическое интонирование характеризует профессиональное мастерство педагога, выступает важным его элементом, интегрирующим в своем содержании тесно взаимосвязанные между собой эмотивные свойства личности педагога, позволяющим по новому осмыслить сложившиеся знания и представления о теоретических и методических основах организации образовательного процесса.

Включая педагогическое интонирование в реестр научно-педагогических понятий, мы руководствовались требованием современной педагогики о том, что оно не должно противоре-

чить сложившейся в педагогике научно-терминологической системе [4].

Сущностной особенностью педагогического интонирования является то, что на его основе педагог моделирует эмоционально-ценностные взаимоотношения между субъектами образовательного процесса, которые в высшем своем проявлении обретают «музыкальное» выражение, поскольку организация этих отношений в реальности всегда наделяется метроритмическими, динамическими, ладо-тональными и другими, близкими природе музыки соотношениями. Таким образом, образовательный процесс, организованный с учетом специфических закономерностей музыки, становится инвариантом художественного произведения, поскольку приобретает не только научно-педагогическую, но и художественную направленность, воплощает в себе духовно-энергетическую сущность искусства.

В осмыслении педагогического интонирования необходимо, как мы полагаем, остановиться на вопросе о том, что представляет по содержанию педагогическое мастерство, в чем заключается его специфика, в каком соотношении оно находится с профессиональной компетентностью?

Исчерпывающий ответ на этот вопрос в свое время дали выдающиеся представители отечественной педагогики (А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский и др.), которые напрочь отвергали утверждения о предопределенности педагогического мастерства врожденными чертами, задатками и доказали обратное: его обусловленность уровнем профессиональной компетентности [5]. По их мнению, педагогическое мастерство, основанное на квалификации – это, прежде всего, знание педагогического процесса, умение его выстроить, привести в движение. К сожалению, и сегодня педагогическое мастерство иногда сводят к умениям и навыкам педагогической техники, в то время как она выступает лишь одним из компонентов мастерства [6].

В современной педагогике утвердилось понятие «педагогическое мастерство», которое одновременно отражает в своем содержании признаки науки и искусства. Данное понятие основывается на общем понимании мастерства как «высокого искусства в какой-нибудь области». В обобщенной форме педагогическое мастерство трактуется как «функционирующая система знаний, навыков, умений, психических процессов, свойств личности, обеспечивающая выполнение задач обучения

и воспитания», как «выражение личности педагога, его возможностей и способностей самостоятельно, творчески, квалифицированно заниматься педагогической деятельностью».

В работах современных ученых-педагогов отмечается, что профессиональная компетентность педагога, выступая условием становления и развития его педагогического мастерства, составляет содержание «педагогической культуры» – понятия, которое в последние годы все шире употребляется и разрабатывается в педагогической науке (Е. В. Бондаревская, В. А. Сластенин и др.). Вместе с тем, как указывают специалисты, профессионализм педагога, его педагогическая культура еще не могут гарантировать необходимого высокого качества в осуществлении педагогической деятельности. В «живом» образовательном процессе профессиональное начало педагога выступает в единстве с общекультурными и социально-нравственными проявлениями его личности, что подтверждает необходимость достижения в этом процессе единства профессиональной и гуманитарной культуры педагога.

В работах многих мыслителей особое место отводится понятию «интонация красоты» (в музыке, поэзии, в жизни), которая есть по сути целостная энергия, затрагивающая всю совокупность духовных сил, что и дает основание сравнивать ее с великой и совершенной любовью, только «видимой извне» [7; 8; 9; 10].

Последние десятилетия в культуре интонация жесткости, рассудочно-волевого усилия постепенно уступает место интонации затаенно-вдумчивой, пронизанной бережной любовью к миру, пытающейся проникнуть в смысл жизни (хотя об этом можно пока говорить лишь как о характерных тенденциях, а не о «норме» художественно-творческой практики). Подобное наблюдается не только в музыке, живописи, литературе, но и в естественных науках: изменение интонации здесь происходит в сторону большей пластичности, гибкости. Обобщая сказанное, можно подчеркнуть, что общехудожественный фонд интонаций – важнейшее условие связей в системе культуры.

Андрей Белый писал: « ритм и есть в нас интонация, предшествующая отбору слов и строк... Поэзия дана нам в интонационном звуке; ритм и есть печать внутренней интонации», ...строка – неделимое единство; меняя ее, я меняю и интонацию» [11, с. 358].

В интонационном поле культуры развитие происходит перманентно (включая категоризацию) и в нем размещаются самые разные энергии: энергия внутреннего света человеческой души и мира, их разная степень напряженности, темпоритмической возбужденности и т. д. Таким образом, интонация есть прямое воплощение *смысловой энергии*. Видимо этим можно объяснить тот факт, что от интонации не может «избавиться» даже изображение, поскольку используемые, например, в произведениях живописи линии и краски лишь отчасти изобразительны, а по сути – интонационно-энергичны.

Феномен интонирования оказывается значимым в ценностном плане для многих областей научного и художественного познания, включая педагогику, обладает своей «концептосферой» (термин Д. С. Лихачева), то есть определенной шириной охвата отраженной в нем реальности, прежде всего – человека, способов его взаимодействия с окружающим миром.

Библиографический список:

1. Выготский Л. С. Психология искусства. – Ростов н/Д. : Феникс, 1998. – 480 с.
2. Рубинштейн С. Л. Эмоции // Психология эмоций. – М. : МГУ, 1984. – 287 с.
3. Горский А. К. Огромный очерк. Путь. Альманах. – М. : 1993. – С. 256–258.
4. Краевский В. В., Бережнова Е. В. Методология педагогики: новый этап. – М. : Академия, 2006. – 394 с.
5. Сухомлинский В. А. Избранные педагогические сочинения: В 3-х т. – М. : Педагогика, 1979. – 690 с.
6. Бережнова Д. Б. Педагогические возможности фонового знания в организации культурного контекста образования // Школьные технологии. – 2007. – № 6. – С. 14–18.
7. Гачев Г. Д. Музыка и световая цивилизация. 3-е изд. – М. : Вузовская книга, 2008. – 200 с.
8. Лосский Н. О. Мир как осуществление красоты. – М. : Прогресс-Традиция, 1998. – 413 с.
9. Медушевский В. В. Интонационная форма музыки: Исследование. – М. : Композитор, 1993. – 262 с.
10. Флоренский П. А. Анализ пространственности и времени в художественно-изобразительных произведениях. Статьи и исследования по истории и философии искусства и археологии. – М. : Мысль, 2000. – С. 79–421.

11. Белый А. А. Ценностная компонента науки и становление оптики (от Августина до Леонардо да Винчи). Вопросы философии. – 2001. – № 10. – С. 114–128.

References:

1. Vygotsky L. S. *Psikhologiya iskusstva* [Psychology of the Art]. Rostov-on-Don, 1998. 480 p.
2. Rubinshteyn S. L. Emotions [Emotsii]. *Psikhologiya emotsiy* [Psychology of Emotions]. M., 1984. 287 p.
3. Gorskiy A. K. *Ogromnyy ocherk. Put'. Al'manakh* [Huge essay. Path. The almanac]. M., 1993, pp. 256–258.
4. Kraevskiy V. V., Berezhnova E. V. *Metodologiya pedagogiki: novyy etap* [Methodology of Pedagogy: a New Stage]. M., 2006. 394 p.
5. Sukhomlinskiy V. A. *Izbrannyye pedagogicheskie sochineniya: V 3-kh t.* [Selected Pedagogical Works: In 3 Volumes]. M., 1979. 690 p.
6. Berezhnova D. B. Pedagogical Possibilities of Background Knowledge in the Organization of the Cultural Context of Education [Pedagogicheskie vozmozhnosti fonovogo znaniya v organizatsii kul'turnogo konteksta obrazovaniya]. *Shkol'nye tekhnologii* [School Technologies]. 2007, № 6, pp. 14–18.
7. Gachev G. D. *Muzyka i svetovaya tsivilizatsiya. 3-e izd* [Music and Light Civilization. Third Edition]. M., 2008. 200 p.
8. Losskiy N. O. *Mir kak osushchestvlenie krasoty* [World as the Implementation of Beauty]. M., 1998. 413 p.
9. Medushevskiy V. V. *Intonatsionnaya forma muzyki: Issledovanie* [Intonational Form of Music: Study]. M., 1993. 262 p.
10. Florenskiy P. A. Analysis of the Spatiality and Temporality in Art-Graphic Works [Analiz prostranstvennosti i vremeni v khudozhestvenno-izobrazitel'nykh proizvedeniyakh]. *Stat'i i issledovaniya po istorii i filosofii iskusstva i arkheologii* [Articles and Research on the History and Philosophy of Art and Archaeology]. M., 2000, pp. 79–421.
11. Belyy A. A. Axiological Component of Science and the Emergence of Optics (from Augustine to Leonardo da Vinci) [Tsennostnaya komponenta nauki i stanovlenie optiki (ot Avgustina do Leonardo da Vinchi)]. *Voprosy filosofii* [Questions of Philosophy]. 2001, № 10, pp. 114–128.

Гипотезы, дискуссии, размышления

УДК 378.091.398

Модель повышения квалификации педагогических работников в условиях модернизации системы образования в Республике Казахстан

М. В. Слесарь

Model of teachers' professional development in conditions of modernization of educational system in Republic of Kazakhstan

M. V. Slesar'

Аннотация. Рассмотрена модель повышения квалификации педагогических работников в условиях модернизации системы образования в Республике Казахстан, основанной на феноменальной парадигме, предусматривающей субъектную роль обучаемого. Раскрыты условия, обеспечивающие эффективность модели и инновационной деятельности, направленной на развитие системы повышения квалификации: программно-методическое обеспечение, внедрение инновационных форм повышения квалификации, в том числе дистанционных, наличие кадрового потенциала, научно-методическое сопровождение образовательного процесса. Обозначена система условий, созданных в филиале акционерного общества «Национальный центр повышения квалификации «Орлеу» институт повышения квалификации педагогических работников по Костанайской области», важной составляющей которой является обеспечение информации по широкому кругу новаций посредством издания трех журналов. Сделан акцент на осуществление целенаправленной подготовки профессорско-преподавательского состава к внедрению инновационных идей в процесс курсовой и межкурсовой деятельности, осуществлении прикладных исследований по актуальным проблемам системы образования, внедрении международного опыта.

Abstract. The article considers model of teachers' professional development in conditions of modernization of educational system in republic of Kazakhstan based on phenomenal paradigm providing subject role of trainee. The article reveals conditions providing effectiveness of the model and effectiveness of the innovative activity aimed at development of teachers' professional development system: methodological support, implementation of innovative forms of professional development, including distance learning technologies, presence of staff potential, scientific and methodological support of educational process. This article describes the system of conditions developed by branch of JSC "National Center for professional development "Orleu" Institute for Professional Development of Educators in Kostanay region". One of the most important components of this system is providing information on a wide range of innovations by means of three scientific journals. Emphasis is placed on the targeted training of the teaching staff for implementing innovative ideas in the process of course and intercourse activities; on implementing applied researches on actual problems of educational system; on introducing international experience.

Ключевые слова: система повышения квалификации, инновационная деятельность, условия, курсы повышения квалификации, реформа,

программно-методическое обеспечение, формы обучения, обучение кадров, непрерывное повышение квалификации, прикладные исследования, научно-методическое сопровождение.

Key words: *system of professional development, innovative activities, conditions, professional development courses, reform, methodological support, forms of teaching, staff learning, continuing professional development, applied researches, scientific and methodological support.*

Образование всегда было и есть фундамент создания человеческого капитала, главная его задача сегодня – воспитание функционально грамотного гражданина нашей страны, способного самостоятельно действовать, брать на себя ответственность, уметь работать в коллективе, осознающего необходимость самосовершенствоваться, саморазвиваться в течение всей жизни [1, с. 5]. Поэтому переход не на словах, а в педагогической деятельности к феноминальной парадигме образования, основанной на субъектной роли личности обучаемого, – важное условие модернизации всей системы образования.

В феноменальной парадигме образования высшей ценностью деятельности педагога является ребенок, поэтому главная цель учителя – обращение к внутреннему миру школьника, желание понять, о чем он думает, к чему стремится, о чем мечтает.

Во все времена основой преобразований в обучении и воспитании являлась система повышения квалификации педагогических кадров, сегодня она должна соответствовать феноменальной парадигме образования и быть «направлена на решение задач профессионально-личностного становления педагога, его отношения к исследовательской деятельности и расширения возможностей самореализации в творческом и научном поиске» [2, с. 162], что актуализировало инновационную деятельность ее преподавателей, тренеров, специалистов, результатом которой стала, на наш взгляд, модель повышения квалификации педагогических работников в новых условиях.

В работах ученых-педагогов проблемы инновационной деятельности рассматриваются достаточно широко. Так, В. И. Загвязинский, В. А. Кан-Калик определяют особенности инновационной деятельности как творческой;

Ю. К. Бабанским и М. М. Поташником исследована инновационная деятельность с позиции трансляции передового педагогического опыта; А. В. Хуторской, Л. С. Подымова дали характеристику инновационной деятельности в современной системе образования.

«Обеспечение инновационной деятельности предполагает исследование группы вопросов, включая выявление социокультурных, нравственно-духовных факторов, детерминирующих потребность в расширении инновационной деятельности и новом социальном типе личности учителя, способного к ее реализации; выявление в связи с этим особенностей развития педагогического профессионализма и возможностей повышения его инновационного потенциала в массовой практике, выработку методических рекомендаций по переводу научных инноваций в массовую практику» [3, с. 5].

Рассматривая инновационную деятельность в системе повышения квалификации как приоритетную, мы изменили подходы к ее организации, делая акцент на использование сущностного и акмеологического.

Сущностный подход – это системный, синергетический, он способствует объединению действий всех преподавателей, тренеров, специалистов на понимание педагогами новой философии образования, на развитие профессиональной и личностной их готовности к восприятию новых ценностей, целей образования, к их осуществлению [4, с. 268].

Акмеологический подход позволяет развивать у слушателей курсов потребность в саморазвитии, самосовершенствовании, самообразовании и самоконтроле, т. е. в непрерывном образовании в течение всей жизни.

Первостепенное значение в организации повышения квалификации придаем обеспечению условий инновационной деятельности.

Научная литература включает различные трактовки этого понятия. Философский словарь имеет следующее определение: «Условие – это то, от чего зависит нечто другое (обусловленное), что делает возможным наличие вещи, состояния, процесса» [5]. Е. В. Бережнова рассматривает «условие» с позиции исследовательской деятельности как «обстоятельство, специально создаваемое исследователем, при котором возможно то или иное его эффективное действие» [6, с. 136].

На наш взгляд, условия – это комплекс мер в системе повышения квалификации, которые дадут возможность слушателям повысить профессиональную компетентность.

Соглашаясь с утверждением, что инновационная деятельность – процесс творческого переосмысления лучшего опыта, мы обеспечили информацию по широкому кругу новаций в образовании посредством выпуска трех журналов: информационно-методического «Білім-инфо», научно-методического «Вестник „Орлеу“-kst», республиканского научно-методического «Тренер-education», что мотивировало инновационную деятельность не только наших преподавателей, тренеров, специалистов, но и педагогов области.

В своих статьях авангард педагогического сообщества оценивает эффективность инновационной деятельности филиала; учителя, преподаватели колледжей информируют о внедрении знаний, опыта, полученных на курсах, в практику своей работы.

Наша работа по совершенствованию издательской деятельности во многом способствует изменению индивидуального маршрута развития педагогического мастерства учителей с репродуктивного на творческий, побуждает их к переосмыслению педагогического стиля работы, профессиональных ценностей, о чем они пишут в своих научных статьях.

Осмысление нами содержания курсовой и межкурсовой деятельности способствовало совершенствованию программно-методического обеспечения курсов как важного условия инновационной деятельности филиала.

В обеспечении процесса формирования учителя новой формации нами уделено особое внимание развитию теоретического мышления, экспериментально-инновационной, исследовательской культуры, технологической готовности к работе в организациях образования разного типа, подготовленности учителя к универсальной деятельности. Сегодня мы проводим курсы повышения квалификации для 24 категорий педагогов: от дошкольных организаций образования до учреждений технического и профессионального образования, многие из них по выбору.

Нами определены следующие приоритеты в содержании курсов:

– изучение инновационных методик, технологий, интерактивных стратегий;

– разработка цифровых образовательных ресурсов;

– формирование функциональной грамотности;

– подготовка к внедрению дуальной системы обучения.

Особое внимание уделяем изучению, внедрению технологий обучения через диалог, критического мышления, новых методик оценивания учебной деятельности учащихся, которые мотивируют обучающихся на успешное обучение, желание идти в школу – дом радости для детей.

Отдельным условием результативности инновационной деятельности, на наш взгляд, является выбор форм обучения слушателей в курсовой и межкурсовой деятельности. Если раньше, в основном, их спектр ограничивался лекциями, семинарами, стажировками, то сегодня мы используем коучинги, организационно-деятельностные игры, тренинги и другие формы, способствующие созданию коллаборативной среды.

Инновационным условием выступает организация курсов повышения квалификации в формате обучения через платформу MOODLE. «Организация дистанционного обучения в условиях образования, ориентированного на результат» является научно-исследовательской темой филиала.

Совершенствованию научно-методического сопровождения проведения курсов способствует тесное сотрудничество с педагогами организаций образования. Наш опыт показывает, что сегодня воспитатели, учителя, методисты, преподаватели колледжей открыты к созданию новых пособий, дидактических материалов, за первое полугодие этого года совместно издано около 20. Научно-методический банк включает методические рекомендации: «Оценивание в действии», «Формирование функциональной грамотности младших школьников средствами учебных предметов», «Использование тренингов для создания коллаборативной среды»; методические пособия: «Кейс-технологии как инструмент повышения квалификации»; «Коучинг как один из методов управления организацией образования»; «Медиатехнологии как условие формирования социальной компетенции детей».

Важным компонентом повышения результативности нашей инновационной деятельности

является организация ресурсных центров на базе опорных школ, которые служат площадкой для трансляции идей курсов и пропаганды лучшего инновационного опыта сертифицированных учителей.

Проведение прикладных исследований является важным условием подтверждения эффективности инновационной деятельности филиала. Ученые в области системы повышения квалификации убедительно доказывают, что исследования должны вестись по нескольким направлениям, чтобы охватить систему образования «со всех сторон» [7; 8]. Следуя этим рекомендациям, мы работаем над решением следующих проблем: «Развитие полиэтнической культуры школьников», «Профессиональные деформации учителя в современных условиях построения карьеры», «Педагогические условия организации исследовательской деятельности учителя в системе непрерывного образования» и др.

Качественная реализация вышеназванных условий возможна только при наличии профессионально компетентного профессорско-преподавательского состава. Многие ученые в своих исследованиях доказывают, что высокое качество выполняемой работы зависит, прежде всего, от субъектности специалиста в развитии своей личности. Поэтому обучение кадров на разных уровнях, убеждение их в необходимости заниматься самообразованием является одной из приоритетных задач нашего филиала. Внутриинститутское обучение, зарубежные стажировки (Австралия, Англия, Сингапур, Франция, Россия), участие в республиканских и международных семинарах и конференциях способствует рефлексивному оцениванию преподавателями и специалистами своей обучающей и исследовательской деятельности. С целью повышения профессиональной компетентности, формирования исследовательской культуры для ППС проведены:

- цикл обучающих семинаров «Организация исследовательской деятельности ППС» с приглашением ученых из Казахстана и России;
- семинар-погружение «Изучаем международный опыт» по итогам зарубежных командировок в Австралию, Англию, Сингапур, Францию, Россию, Южную Корею;
- коучинги по внедрению опыта Назарбаев Интеллектуальных школ;

– тренинги «Интеграция Самопознания в другие учебные предметы».

Все они направлены на освоение и следование парадигме образования, в которой главная ценность – Человек.

Таким образом, в условиях модернизации системы образования эффективность модели повышения квалификации педагогических работников обеспечивается инновационной деятельностью, для которой созданы условия, позволяющие не только системно, креативно действовать на конкретном этапе развития, но и работать на опережение, концентрируя все ресурсы для решения стратегических задач инновационного развития.

Библиографический список:

1. Слесарь М. В. Приоритеты в содержании курсов повышения квалификации учителей / Вестник «Орлеу»-kst. – 2013. – № 1. – С. 4–9.
2. Набатникова Т. И. Преимущество в системе непрерывного педагогического образования как принцип развития исследовательской деятельности учителя / Т. И. Набатникова, Н. В. Чекалева // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2012. – № 4. – С. 160.
3. Сластенин В. А., Подымова Л. С. Педагогика: Инновационная деятельность. – М. : ИЧП «Издательство Магистр», 1997. – С. 224.
4. Столяренко Л. Д. Педагогика / Л. Д. Столяренко. – Ростов н/Д. : Феникс, 2003. – 445 с.
5. Философский энциклопедический словарь. – М. : ИНФРА-М, 2006. – С. 469.
6. Бережнова Е. В. Прикладное исследование в педагогике : монография / Е. В. Бережнова. – М. ; Волгоград : Перемена, 2003. – С. 164.
7. Актуальные направления модернизации дополнительного профессионально-педагогического образования в контексте современной модели образования, ориентированной на инновационное развитие экономики : материалы межрегиональной научно-практической конференции. – Челябинск : Издательство ИИУМЦ «Образование», 2009. – Ч. 1. – 242 с.
8. Ильясов Д. Ф. Концепция самообучающейся организации в отражении тенденций развития современной школы / Д. Ф. Ильясов, Н. У. Ярычев // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 4. – С. 247–254.

References:

1. Slesar' M. V. Priorities in the Content of Teacher's Professional Development Courses [Prioritety v sodержanii kursov povysheniya kvalifikatsii uchiteley]. *Vestnik «Orleu»-kst* [Bulletin «Orleu»-kst]. 2013, № 1, pp. 4–9.
2. Nabatnikova T. I. Succession in the System of Continuing of Pedagogical Education as a Principle of Development of the Teacher's Research Activity [Preemstvennost' v sisteme nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovaniya kak printsip razvitiya issledovatel'skoy deyatel'nosti uchitelya]. *Sovremennaya vysshaya shkola: innovatsionnyy aspect* [Contemporary Higher Education: Innovative Aspects]. 2012, № 4, p. 160.
3. Slastenin V. A., Podymova L. S. *Pedagogika: Innovatsionnaya deyatel'nost'* [Pedagogy: Innovative activity]. M., 1997. 224 p.
4. Stolyarenko L. D. *Pedagogika* [Pedagogy]. Rostov-on-Don, 2003. 445 p.
5. *Filosofskiy entsiklopedicheskiy slovar'* [Encyclopedic Dictionary of Philosophy]. M., 2006. 469 p.
6. Berezhnova E. V. *Prikladnoe issledovanie v pedagogike* [Applied Research in Pedagogy]. M., 2003. 164 p.
7. Actual Directions of Modernization of Additional Professional Pedagogical Education in the Context of Modern Model of Education, Focused on Innovative Economic Development [Aktual'nye napravleniya modernizatsii dopolnitelnogo professional'no-pedagogicheskogo obrazovaniya v kontekste sovremennoy modeli obrazovaniya, orientirovannoy na innovatsionnoe razvitie ekonomiki]. *Materialy mezhhregional'noy nauchno-prakticheskoy konferentsii* [Proceedings of the Interregional Scientific and Practical Conference]. Chelyabinsk, 2009. V 1. 242 p.
8. Ilyasov D. F., Yarychev N. U. The concept of the self-training organization in reflection of tendencies of development of modern school [Konseptsiya samoobuchayushcheysya organizatsii v otrazhenii tendentsiy razvitiya sovremennoy shkoly]. *Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal* [Siberian Pedagogical Journal]. 2011. № 4, pp. 247–254.

УДК 378.091.398

Развитие программ дополнительного образования в контексте функционального разделения педагогического труда

Г. А. Папуткова, Т. К. Потапова, Е. Е. Егоров

Development of additional education programs in the context of functional separation of pedagogical work

G. A. Paputkova, T. K. Potapova, E. E. Egorov

Аннотация. Статья подготовлена по промежуточным результатам работы проектной группы в рамках реализации стратегической инициативы «Педагог будущего» Стратегии развития Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина на 2014–2023 годы. В статье раскрывается обоснование необходимости разработки концепции разделения педагогического труда в школе и выстраивания соответствующей системы программ дополнительного образования учителей в педагогическом вузе. Изложены содержательные и технологические основы организации программ повышения квалификации в соответствии с появлением новых педагогических профессий учителя-предметника, ассистента, модератора, тьютора, коррективщика. Представлены основные элементы программ повышения квалификации педагогов и инновационные основы их реализации. Обоснована эффективность подхода к проектированию программ дополнительного образования учителей с позиций функционального разделения педагогического труда в школе.

Abstract. This article describes the intermediate results of the project team working on the implementation of strategic initiative “Teacher of the Future” as a part of Strategy for the Development of the Nizhny Novgorod State Pedagogical University named Kozma Minin for 2014–2023 years. The article explains the rationale of the developing the concept of pedagogical work separation and of the corresponding system of additional teacher education in pedagogical university. Substantial and technological bases of qualification

programs are presented in accordance with the emergence of new pedagogical professions such as subject teacher, assistant, moderator, tutor, teacher-corrector. The basic elements of training programs for teachers and innovative bases for their implementation are shown. The article highlights the issue of effectiveness of the approach to the design of teacher professional development programs from the standpoint of the functional separation of pedagogical work at school.

Ключевые слова: дополнительное образование, программа повышения квалификации, разделение педагогического труда, новые педагогические профессии, компетенция, метакомпетенция, содержание и технология образования.

Key words: additional education, additional education program, separation of pedagogical work, new teaching profession, competency, meta-competency, content and technology of education.

Известно, что система образования в России претерпевает существенные изменения. Также известно, что эти изменения далеко не всегда однозначны и встречаются на своем пути разнообразные объективные и субъективные препятствия. Важным негативным моментом проводимой трансформации является отсутствие единого вектора преобразования, что проявляется в размытости целей и задач реформ. Однако, как нам представляется, в последнее время указанная проблема стала решаться, причем на разных уровнях и с помощью различных подходов. Поддерживая жизнеспособные традиции отечественного образования, осваивая все луч-

шее, что предлагает мировая практика, ставится задача создать принципиально новую систему образовательных институтов в стране. На это сегодня нацелена масштабная модернизация российского образования [1].

Наше мнение о том, что реформа образования стала носить более осмысленный и целенаправленный характер, связано с появлением целого ряда законодательных актов, инициатив, проектов, которые призваны регулировать и направлять преобразования. Среди ключевых факторов систематизации изменений в образовательной системе страны можно назвать принятие Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», появление Федеральной целевой программы развития образования, разработку программы модернизации педагогического образования, внедрение новых федеральных государственных образовательных стандартов, профессиональных стандартов педагога и т. п. [2].

Но мы хотим заострить внимание на проблеме, без решения которой такая масштабная реформа обречена на провал. Думаем, что никто не станет опровергать тезис о том, что основным ресурсом образовательной системы государства является учительский корпус. С этой точки зрения важными факторами негативных и потенциально угрожающих решению задач модернизации образования в России являются старение педагогического состава и рост доли слабых учителей. Данные негативные тенденции сопровождаются и наметившимися структурными, функциональными и технологическими изменениями в работе образовательных организаций. К чему подчас совершенно не готовы и сильные учителя. Речь идет о создании индивидуальных образовательных траекторий обучающегося, реализации инклюзивного образования, внедрении методов проектного обучения, полимедийных технологий и многого другого.

Также приведем примеры тех вызовов и угроз, которые у нас сегодня уже есть и на которые должна отвечать педагогическая система, попутно отметим, что эти вызовы будут в ближайшем будущем только нагнетаться. Сегодня школы обязаны взять ребенка с любыми отклонениями, и на этот вызов надо отвечать. Кроме этого, сегодня во многих российских школах стало меньше русскоговорящих детей, а это

уже другая компетенция учителя, русскому языку ведь надо еще обучить. Также сегодня в школах остро стоит вопрос обучения детей разных национальностей, ведь это разные менталитет, разные культуры, разные религии, и мы должны быть к этому готовы. Сегодняшние родители делятся на тех, кто сдает детей в школу как в банк и ждет дивидендов, и тех, кто сдает их как в камеру хранения и рад, что частично свободен от ответственности за образование и воспитание. Обилие современных педагогических технологий не гарантирует ожидаемого качества обучения. Новые федеральные государственные образовательные стандарты для школьного образования не всегда понимаемы и принимаемы учителями. Учитель стареет. Молодежи в школах мало. Учитель перестал быть «истиной в последней инстанции», порой ученик знает то, чего не знает его учитель, особенно в поле новых IT-технологий. Вывод: нужен другой учитель.

Совершенствование педагогической профессии должно происходить отчасти путем изменения методов работы уже практикующих учителей, которые должны быть способны адаптироваться к новой информации и новым требованиям в течение всей профессиональной карьеры. Образовательная система, если она хочет успешно реформироваться, не может дожидаться нового поколения педагогов, необходимо инвестировать в уже практикующих учителей, обеспечивая им качественное профессиональное развитие, продуманный порядок карьерного роста, разнообразие направлений деятельности и пробуждая в них заинтересованность в реформе.

В такой ситуации явно просматривается необходимость выделения из общей массы учителей наиболее квалифицированных, которые обладают повышенной активностью к изменениям и специфическими компетенциями поиска, оценки и внедрения нового. Понятно, что рядом встает запрос на массовость креативных компетентностей и на массовую готовность к переобучению.

Образование как сфера профессиональной деятельности пока не стало индустрией знаний, в которой образовательные приемы и методы постоянно менялись бы по мере накопления информации об их эффективности. Если во многих других областях люди начинают свою

профессиональную деятельность, полагая, что то, что они делают, и то, как они это делают, изменится в результате исследований и появления новых фактов, то в образовании об этом пока говорить не приходится. Чтобы изменить преподавание, мало набрать первоклассных кандидатов и дать им отличное от тех, кто преподает сейчас, стартовое образование, необходима адаптация к постоянно изменяющимся требованиям. Чтобы практикующий учитель профессионально рос, приобретал новые необходимые компетенции, ему нужно время и широкий спектр возможностей для развития, а также необходимы соответствующая система профессионального роста и разнообразие путей карьерного продвижения.

Итак, первым шагом к качественному изменению педагогического состава современных образовательных организаций и, прежде всего, школ, должен стать отбор молодых перспективных учителей, потенциально способных овладеть новыми компетенциями. Очевидно, что следующим шагом должны стать повышение квалификации или даже переподготовка этих педагогических работников. Проблема переподготовки учителей является признаваемой проблемой для всех категорий педагогических работников [3; 4]. Учителя постоянно ощущают высокую потребность в обновлении знаний, при этом они менее всего мотивированы на конкуренцию.

Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» в части статьи 76, приказ Министерства образования и науки РФ от 01 июля 2013 года № 499 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам» определяют дополнительное профессиональное образование как инструмент, направленный на удовлетворение образовательных и профессиональных потребностей, профессиональное развитие человека, обеспечивающее соответствие его квалификации меняющимся условиям профессиональной деятельности и социальной среды [5].

В описанной нами выше ситуации дополнительное профессиональное образование учителей приобретает не только огромное значение, но и становится предметом глубокого анализа, переосмысления содержания, форм и методов

работы. Новый подход к процессу профессионального роста педагогов совпадает с характером и природой их деятельности, создает установку, готовность к проблемному видению реальности, умению находить адекватные способы решения разного рода проблем. Именно такое качественное обновление знаний, умений и навыков требуется сегодня в условиях динамично меняющейся социальной практики. Нельзя рассчитывать на успех, если не будет осуществлен переход образования на новый этап развития [6]. Именно об этом пойдет речь дальше в нашей статье. Ведь если на законодательном уровне организации дополнительного образования педагогов все более или менее понятно, то в содержательном плане повышение квалификации и переподготовка учителей остается во многом большой проблемой.

Это связано, прежде всего, с тем, что образа «педагога будущего», то есть такого учителя, который будет успешно развивать ребенка в школе завтрашнего дня, практически не существует. Конечно, и сейчас реализуются довольно многочисленные программы повышения квалификации учителей в сфере информационных технологий в образовании или применения новых образовательных методов и технологий. То есть такие программы, которые, казалось бы, моделируют будущую образовательную среду. Однако, на наш взгляд, отсутствуют программы, которые учат действующих сейчас педагогов принципиально по-другому организовывать сам процесс обучения, систематизирующие другие инициативы в школьном образовании.

Таким образом, серьезно встает вопрос о создании новых программ дополнительного образования школьных учителей, основанных на качественно новых содержательных подходах к организации обучения в школах. Что же может послужить качественным толчком к созданию этих подходов? Потенциально на этот существенный вопрос можно предложить множество ответов. Одним из них может стать разделение педагогического труда. Кратко охарактеризуем предпосылки такого вывода.

Переход государства к постиндустриальному развитию, заявленная правительством страны идея формирования общества знаний, изменившаяся социально-экономическая и политическая ситуация в мире, взрывной рост инфор-

мационных технологий диктуют изменения во всех сферах жизни, в том числе и в образовании. Изменяются цели и задачи обучения. Педагог перестал быть единственным источником учебной информации. Сегодня сложилось явное противоречие между новым стандартом, который мы вводим в школе, – системно-деятельностный подход, компетентностный подход, и тем, по каким технологиям готовим учителя. К настоящему моменту времени в педагогике спонтанно произошло своеобразное «разделение» труда учителей и других школьных работников. Так как процесс обучения в российской школе явно схож с промышленным производством, то и логично в нем выделяются обособленные виды трудовой деятельности. Разделение по отраслям равно разделению по предметам. Частное разделение внутри отрасли предмета демонстрируется разными категориями учителей. Единичное разделение наблюдаем в диагностической, прогностической, проектной, коррекционной деятельности руководителей образовательных организаций, методистов, социальных педагогов, педагогов-психологов.

Пути развития педагогического образования в контексте разделения педагогического труда прорабатываются в конкретном проекте «Педагог будущего», являющегося частью «Образовательной платформы качества Мининского университета». Будучи региональным лидером в подготовке педагогов Нижегородской области, реализующим, инновационную программу стратегического развития педагогического образования, ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (далее – Мининский университет), предложил свое видение концепции разделения педагогического труда и основанной на ней системе подготовки и повышения квалификации учителей.

Разрабатываемая в проекте модель разделения педагогического труда, на которой в дальнейшем будет строиться система подготовки следующих поколений учителей, позволяет сформировать логически завершенный комплекс программ дополнительного образования по повышению квалификации и переподготовке школьных педагогов. Прежде чем мы перейдем к описанию программ и технологий дополнительного образования, проектируемых в Мининском университете, следует кратко изло-

жить саму концепцию разделения педагогического труда, предложенную коллективом проектной группы «Педагог будущего».

Проектируемое нами разделение педагогического труда предполагает деление его, не только в традиционном смысле, по горизонтали, но и в вертикальной плоскости. Частично такое разделение уже сложилось. В пример можно привести существование должности воспитателя в классе на начальном уровне общего образования в российских школах. Такая же должность, при необходимости, может появиться и на уровне основного и среднего общего образования. Это должность ассистента при преподавателе-предметнике. Такая младшая педагогическая должность появляется в массовой школе и служит начальной ступенью для вхождения в профессию. Ее функционал можно определить по аналогии с подобной должностью в системе высшего профессионального образования, это помощь в организации учебного процесса учителю, ведение документации, от которой в настоящий момент буквально стонут учителя, а также ведение практических занятий и организация контрольных мероприятий в классе.

Теперь перейдем к классическому варианту разделения труда по условной горизонтали. Условной ее можно назвать, потому что она все же предполагает определенный карьерный рост, выражающийся в профессиональном, организационном и личностном развитии педагога школы. Надо сказать, что определение новых конкретных педагогических профессий в данном аспекте сопровождается существенными сложностями, связанными с многообразием подходов к сущности и содержанию педагогического труда. Ведь количество существующих и вновь предлагаемых профессий очень велико.

Помимо уже традиционных профессий: тьютора, модератора, школьного психолога или педагога-организатора достаточно вспомнить профессии координатора образовательных онлайн-платформ, ментора стартапов или разработчика инструментов обучения состояниям сознания из «Атласа новых профессий», разработанного АСИ и Московской школой управления «Сколково». Также можно упомянуть о совсем, на первый взгляд, фантастических профессиях в сфере образования, которые также могут появиться в образовательной системе

будущего: антрополог профессий, навигатор знаний, прогностик-девелопер или адапционист-лоялист. Все разнообразие и большая совокупность указанных новых педагогических профессий говорит о том, что образовательное сообщество находится в постоянном поиске возможностей разделения труда.

Часто получается так, что вновь образованные профессии или даже целые профессиональные группы удачно вписываются в систему образования, но чаще они служат лишь дополнением, попыткой решения каких-то обособленных проблем в образовании. При этом налицо отсутствие какого-либо системного представления о разделении труда в конкретной образовательной системе. Практически не наблюдается попыток выстроить более или менее стройную систему взаимодействия между новыми профессиями или должностями. Именно такую задачу мы решали, предлагая свое представление системы разделения педагогического труда в школе.

Мы предполагаем наличие в школе четырех новых педагогических профессий: учителя-предметника, тьютора, модератора и коррективщика. Каждая из этих профессий достаточно уникальна. Помимо традиционного учителя-предметника, имеет свой функционал и требуемый набор компетенций. На первый взгляд, в указанных профессиях не так много нового, все они в той или иной степени уже были или сейчас задействованы в решении различных педагогических или организационных задач на разных уровнях образования. Но еще раз обращаем внимание на то, что в российской системе образования еще никому не удалось завести их в единую гармоничную работающую систему. Кратко опишем эти профессии и их место в разделении труда, функционал и основные задачи, решаемые в системе школьного образования.

Начнем с профессии учителя-предметника (предметник), казалось бы, традиционной, но в предлагаемой системе наделенной несколько иными, по сравнению с обычными, функциями. Предметник это педагог, готовый к обучению, развитию и воспитанию обучающихся, с учетом специфики преподаваемого предмета. Однако его роль в образовательном процессе несколько видоизменяется, и основной его задачей становится не трансляция знаний, а навига-

ция в предметной области. По нашему представлению это должен быть суперпрофессионалом в смежных дисциплинах, обладающим глубинными знаниями, а, главное, постоянно занимающимся научными исследованиями в профессиональной области. К его основным функциям относятся:

- реализация учебных программ базовых, профильных и элективных курсов по предмету;
- применение современных технологий обучения по предмету, мониторинг достижений учащихся;
- организация различных видов учебно-исследовательской деятельности обучающихся;
- использование сведений из истории науки, знание современных тенденций ее развития, методически грамотная их интерпретация в логике развития школьного предмета.

Следующей профессией, которая используется довольно часто и сейчас, особенно в зарубежных образовательных системах, является тьютор. Это специалист из числа педагогических работников, осуществляющий индивидуализацию образовательных процессов. Его основной задачей является формирование и реализация индивидуальных образовательных траекторий. К его основным функциям относятся:

- развитие потребностей учащихся в самообразовании и саморазвитии;
- оказание помощи учащимся в осознании своих образовательных и профессиональных перспектив;
- конструирование модели предстоящей деятельности, выбор способов и средств, позволяющих достичь цели,
- мониторинг планов учащихся, их интересов, склонностей, мотивов, готовности к профессиональному самоопределению.

Далее следует новая профессия – модератор. Часто эта должность представляется как технический организатор в системе дистанционного образования или как роль в конкретной образовательной технологии, типа круглого стола или семинара. Однако в системе разделения педагогического труда, предлагаемой в проекте, это специалист из числа педагогических работников, осуществляющий деятельность по проектированию формирования и реализации групповых образовательных маршрутов. К его основным функциям относятся:

– управление учебными группами с целью вовлечения обучающихся в процесс обучения и воспитания;

- организация проектного обучения;
- организация дистанционного обучения;
- повышение квалификации учителей с учетом их потребностей и особенностей развития школы.

И еще одной педагогической профессией, вводимой в систему разделения труда в школе, является профессия коррективщика. Следует сразу сказать, что вводимая профессия не отменяет и не заменяет присутствующую в школах на сегодняшний день профессию школьного психолога. Несмотря на то, что в их деятельности возможны пересечения, профессия коррективщика направлена на выявление и устранение отклонений именно в образовательном процессе. А его основной задачей должна стать гармонизация учебного процесса через диагностику и всесторонний анализ образовательных результатов обучающихся. Исходя из самого понятия коррективщик, можно сделать вывод о его важной роли педагогического посредника между всеми участниками образовательного процесса. К его основным функциям относятся:

- диагностика и коррекция умственных, физических и социальных отклонений обучающихся;
- выявление и устранение отклонений в отношениях между участниками образовательного процесса;
- профилактика девиантного поведения обучающихся;
- организация социальной помощи обучающимся;
- работа с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья.

Таким образом, представленная модель разделения педагогического труда решает целый ряд задач, обеспечивающих качественное изменение образовательной деятельности школы. Именно такой подход позволяет обеспечить индивидуализацию процесса обучения, получение навыков проектной и командной работы учащимися, внедрение электронных средств обучения на любом уровне, организацию самостоятельной деятельности обучающихся, профессиональное самоопределение учеников, повышение мотивации к обучению, выявление и устранение отклонений в образовательном

процессе, внедрение новых педагогических технологий и много-много других важных задач. Помимо прочего, используя такую модель, можно найти решение важной проблемы организации работы школы в целом. Речь идет о существенных различиях в целевых установках между администрацией школы и учителями. Предлагаемая нами система разделения педагогического труда во многом решает данный вопрос, иначе организуя взаимодействие внутри коллектива школы. Таким образом, разрабатываемая Мининским университетом в рамках стратегической инициативы «Педагог будущего» концепция разделения педагогического труда представляет собой гармоничную систему новой организации образовательной деятельности школы.

Но вернемся к созданию программ дополнительного образования, создаваемых на базе изложенной концепции разделения педагогического труда. Прежде всего, речь идет о существенной перенастройке программ повышения квалификации. Изменения должны произойти в двух плоскостях: с одной стороны, они коснутся содержания и структуры повышения квалификации учителей, с другой, – поменяют подход к применению технологий организации и реализации процесса их обучения. Сначала раскроем перемены, которые, на наш взгляд, должны произойти с точки зрения содержания педагогического образования.

Предложенная нами система разделения педагогического труда диктует совершенно иной подход к пониманию содержания подготовки учителя. Но при этом следует отметить, что она не отменяет существующих представлений об учителе, а расширяет их, причем существенно. Но как обеспечить предлагаемую множественность профессиональных траекторий в условиях современной системы дополнительного образования в педагогическом вузе? Ответ на этот вопрос кроется в понятии «метакомпетенция». Именно с помощью метакомпетенций можно обеспечить повышение квалификации и переподготовку педагогов согласно новой концепции разделения педагогического труда. Метакомпетенция предполагает наличие компетентности, которая управляет компетентностью. Это надсистемные, надпредметные, универсальные компетенции высшего уровня, предполагающие, в том числе, и способность в само-

стоятельной организации учебного материала, а также способности к организации рабочего (учебного) пространства и времени, самоорганизации [7].

Применение метакомпетенций по-иному позволяет не только структурировать содержание образования, попутно вводя новые когнитивные составляющие, но также иначе организовать образовательный процесс при повышении квалификации педагога. Проектируя новую систему дополнительного образования и формулируя метакомпетенции, которые могут обеспечить потенциальную готовность учителя к выполнению работ в соответствии с концепцией разделения педагогического труда, мы пошли от простой посылки, что каждая новая педагогическая профессия должна строиться вокруг одной ведущей метакомпетенции. Таким образом, получилось четыре основных метакомпетенции, отражающих существенную деятельность в разрезе новых профессий. Соответственно, на базе сформулированных метакомпетенций может быть построена программа повышения квалификации педагога. Приведем краткое описание метакомпетенций, попутно отметив, что их конкретное название и общая формулировка пока не отработаны и могут измениться.

Первой обозначим научно-методическую метакомпетенцию, присущую преимущественно учителю-предметнику. Она формулируется как готовность осуществлять образовательную деятельность (проектирование и реализация учебных программ, технологий, осуществление воспитательного процесса) на базе современных научных исследований в предметной области.

Далее следует управленческая метакомпетенция, которая формулируется как способность эффективно управлять элементами образовательной системы школы (структурами, процессами, проектами, программами) с учетом реализации индивидуальных образовательных траекторий и их объединения в групповые образовательные маршруты. Она должна в максимальной степени реализоваться в деятельности модератора.

В работе тьютора ключевое значение, на наш взгляд, приобретает диагностическая метакомпетенция. Она формулируется как способность проводить диагностику элементов обра-

зовательной системы (участники, процессы результаты) для обеспечения и повышения качества педагогического процесса.

И, наконец, четвертая психолого-педагогическая метакомпетенция реализуется в деятельности коррективщика и формулируется, как способность осуществлять психолого-педагогическое сопровождение, коррекцию и гармонизацию педагогического процесса со стороны всех заинтересованных участников.

Таким образом, мы получаем как минимум четыре новые программы повышения квалификации педагога, изучив которые учитель, даже в уже существующих условиях школьного образования, может реализовать полученные перспективные компетенции. Не будем сейчас останавливаться на детальном изложении содержания данных программ, это будет задача других статей (тем более что в настоящий момент они нуждаются в доработке и согласовании с заинтересованными сторонами), а заострим внимание на структуре этих программ.

В структуре содержания программ повышения квалификации, создаваемых Центром дополнительного образования Мининского университета, можно выделить две компоненты: собственно содержательную и технологическую. Эти компоненты представлены в программах повышения квалификации в виде модулей, которые могут быть уникальными для какой-либо программы, а могут быть и универсальными, представленными в разных программах. Например, технологический модуль, который дает учителю конкретный инструмент организации обучения «Технологии проектного обучения в школе», представлен во всех разрабатываемых программах повышения квалификации, а содержательный модуль «Формирование индивидуальной образовательной траектории обучающегося» реализуется только в программе повышения квалификации нацеленной на формирование компетенции тьютора и так далее.

Подобная структура построения программ повышения квалификации позволяет гибко подстраиваться под нужды конкретных образовательных организаций и уровень подготовки учителя. Педагог или направляющая его организация могут выбрать модули, которые необходимы только им. Кроме того, такая структура позволяет объединять модули и в течение оп-

ределенного времени, накапливая часы подготовки по модулям, педагоги получают документ о прохождении переподготовки. Особый интерес это может представлять для специалистов, не имеющих профессионального педагогического образования, но желающих работать в школе. А это существенный компонент реализации программы модернизации педагогического образования, обеспечивающий многоканальность входа в педагогическую профессию.

Изложенные выше изменения в содержании и структуре программ повышения квалификации педагогов естественным образом не могут быть реализованы через традиционные подходы к обучению. С этим связан второй компонент формирования программ дополнительного образования, проектируемых Центром дополнительного образования Мининского университета. Предполагается, что основу технологического обеспечения новой системы программ повышения квалификации, основанной на разделении педагогического труда, составят следующие элементы. Далее следует краткое изложение этих элементов, которые включают в себя как концептуальные подходы, так и конкретные образовательные техники, используемые в процессе обучения будущих учителей.

Во-первых, как уже было сказано, это возможность слушателю самостоятельно формировать свою индивидуальную траекторию обучения как в рамках различных курсов повышения квалификации и переподготовки, так и в рамках выбора модулей.

Во-вторых, это учет запросов образовательных организаций в содержании подготовки учителей. Это принципиальный момент, так как большинство проводимых курсов повышения квалификации педагогов совершенно не учитывают насущные потребности учителей и проводятся чисто формально.

В-третьих, это использование технологий смешанного обучения, когда часть материала и отработки практических навыков переносится в виртуальную среду с помощью информационно-коммуникационных технологий. Это, конечно, потребует пересмотра структуры, содержания и применяемых технологий методической поддержки.

В-четвертых, обязательным элементом станет проектное обучение. Причем в различных формах. Планирование, организация и реализа-

ция не только групповых и индивидуальных обучающих проектов и проектов в реальной образовательной среде, но и, возможно, организация проектов воспитанников.

В-пятых, это применение игровых технологий в повышении квалификации учителей. Игра может отчасти стать системообразующим фактором для применения некоторых активных технологий обучения, таких как тренинги, ролевые и деловые игры, решение кейсов и тому подобное. Здесь же возможно широкое применение различных игровых компьютерных симуляторов и программ с дополненной реальностью.

Кстати, предложенные выше подходы очень удачно укладываются в андрогическую систему обучения, принципы которой изложены С. И. Змеевым, на основе анализа опыта построения и реализации российских и зарубежных андрогических систем [8].

Подобные нововведения, безусловно, создают дополнительные проблемы в организации курсов повышения квалификации в педагогическом вузе, в том числе и с точки зрения экономического обеспечения. Они требуют серьезной подготовки научно педагогических работников вуза, даже изменения их сознания в данной плоскости. Но решение таких вопросов постепенно прорабатывается в нашем проекте, в рамках изложенной идеологии разделения педагогического труда.

Подводя итог данной статье, можно сказать, что изложенный здесь материал является только промежуточным результатом реализации проекта «Педагог будущего» в рамках принятой стратегии Мининского университета. И все программы повышения квалификации учителей в настоящее время находятся на стадии доработки. Однако уже сейчас очевидна их актуальность и востребованность в сфере образования Нижегородской области.

Библиографический список:

1. Потапова Т. К. Педагогический upgradeing в условиях взаимодействия «школа-вуз»: материалы Международной научно-практической конференции «Образовательная среда в условиях модернизации системы образования: региональный аспект». – СПб.: Университетские Образовательные Округа, 2014. – С. 16–25.
2. Васильева Е. В. О месте высшего профессионального образования и дополнительного

профессионального образования в системе общественных отношений // Человеческий капитал. – 2013. – Вып. 7 (55). – С. 23–26.

3. Ильясов Д. Ф. Концепция самообучающейся организации в отражении тенденций развития современной школы / Д. Ф. Ильясов, Н. У. Ярычев // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 4. – С. 247–254.

4. Ильясов Д. Ф. Повышение квалификации руководителей как педагогическая проблема / Д. Ф. Ильясов // Высшее образование в России. – 2004. – № 11. – С. 82–85.

5. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // Собрание законодательства Российской Федерации. – 2012. – № 53, ст. 76. – С. 75–76.

6. Каменская Н. Ж. Научные подходы к дополнительному профессиональному образованию педагогов // Среднее профессиональное образование. – 2010. – Вып. 7. – С. 5–7.

7. Васильева Л. И., Егоров Е. Е., Лебедева Т. Е. Приведение компетенций ФГОС к квалификационным требованиям профессионального стандарта и их реализация в подготовке менеджера // В мире научных открытий. Социально-гуманитарные науки. – 2014. – Вып. 3 (51). – С. 124–138.

8. Змеёв С. И. Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых. – М.: ПЕР СЭ, 2007. – 272 с.

References:

1. Potapova T. K. Pedagogical Upgradeing under Conditions of Interaction “School-University” [Pedagogicheskiy upgradeing v usloviyakh vzaimodeystviya «shkola-vuz»]. *Materialy Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii “Obrazovatel'naya sreda v usloviyakh modernizatsii sistemy obrazovaniya: regional'nyy aspekt”* [Proceedings of the International Scientific and Practical Conference «Educational Environment in Conditions of Modernization of the Education System: a Regional Perspective»]. SPb, 2014, pp. 16–25.

2. Vasil'eva E. V. The Place of Higher and Additional Professional Education in the System of

Social Relations [O meste vysshego professional'nogo obrazovaniya i dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya v sisteme obshchestvennykh otноsheniy]. *Chelovecheskiy kapital* [Human Capital]. 2013, № 7 (55), pp. 23–26.

3. Ilyasov D. F., Yarychev N. U. The concept of the self-training organization in reflection of tendencies of development of modern school [Kontseptsiya samoobuchayushcheysya organizatsii v otrazhenii tendentsiy razvitiya sovremennoy shkoly]. *Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal* [Siberian Pedagogical Journal]. 2011, № 4, pp. 247–254.

4. Ilyasov D. F. Professional development of heads as pedagogical problem [Povyshenie kvalifikatsii rukovoditeley kak pedagogicheskaya problema]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia]. 2004, № 11, pp. 82–85.

5. Federal Law of 29.12.2012 № 273-FZ “On Education in the Russian Federation” [Federal'nyy zakon ot 29.12.2012 g. № 273-FZ “Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii”]. *Sobranie zakonodatel'stva Rossiyskoy Federatsii* [Collection of Laws of the Russian Federation]. 2012, № 53, p. 76, pp. 75–76.

6. Kamenskaya N. Zh. Scientific Approaches to the Additional Vocational Education of Teachers [Nauchnye podkhody k dopolnitel'nomu professional'nomu obrazovaniyu pedagogov]. *Srednee professional'noe obrazovanie* [Secondary Vocational Education]. 2010, № 7, pp. 5–7.

7. Vasil'eva L. I. Egorov E. E., Lebedeva T. E. Bringing Federal State Educational Standards Competencies to the Qualification Requirements of Professional Standard and Their Implementation in the Manager Preparation [Privedenie kompetentsiy FGOS k kvalifikatsionnym trebovaniyam professional'nogo standarta i ikh realizatsiya v podgotovke menedzhera] *V mire nauchnykh otkrytiy. “Sotsial'no-gumanitarnye nauki”* [In the World of Scientific Discoveries. “Humanities & Social Sciences”]. 2014, № 3 (51), pp. 124–138.

8. Zmeev S. I. *Andragogika: osnovy teorii, istorii i tekhnologii obucheniya vzroslykh* [Andragogy: Foundations of the Theory, History and Technology of Adult Learning]. M., 2007. 272 p.

УДК 371.1

Особенности управления компетенциями персонала в рыночных условиях хозяйствования

Е. В. Доценко

Features of staff competencies management under market conditions

E. V. Dotsenko

Аннотация. В современных условиях хозяйствования кадровый потенциал организации является ее главным конкурентным преимуществом, и вопросы обучения и развития квалификации персонала приобретают все большую актуальность. Компетенции являются наиболее эффективным инструментом в решении задач развития кадрового потенциала организации. Модель компетенций задает согласованные со стратегией организации критерии отбора сотрудников, это позволяет привлекать персонал, потенциал которого максимально соответствует количественным и качественным потребностям организации. Наличие четких критериев оценки повышает обоснованность принимаемых высшим руководством кадровых решений, снижая тем самым риск ошибок при назначениях. Компетенции позволяют не только оценить степень соответствия должности, но и наметить приоритеты в развитии сотрудника. В научной статье рассмотрены классификация компетенций, этапы управления компетенцией, современные методы обучения и формы развития персонала. Выделены особенности управления компетенциями для различных категорий работников.

Abstract. In modern economy conditions the staff potential of an organization is its main competitive advantage, and the problems of training and qualification development of the staff are becoming more and more actual. Competencies are the most effective tool in the solution of the tasks of developing the organization's staff potential. The competency model defines the criteria of staff selection in accordance with the strategy of organization that allows to attract the staff whose potential

mostly meets qualitative and quantitative needs of organization. The presence of the clear criteria of estimation increases the validity of the staff decisions made by the top management, which reduces the risk of errors when making appointments. Competencies allow to estimate the level of job adequacy and to determine the priorities in staff development. This article considers the classification of competencies, stages of competency management, modern teaching methods and forms of staff training. Features of staff competencies management for different categories of workers are defined.

Ключевые слова: компетенции, развитие кадрового потенциала, обучение персонала, программы обучения, форма обучения, технология управления компетенцией.

Key words: competencies, development of the staff potential, training of staff, training programs, form of training, technology of competency managing.

В современных условиях хозяйствования, когда у руководителей организации возникает острая необходимость быстро принимать правильные решения в жестких условиях конкуренции, риска и неопределенности, масштабных научно-технических преобразований, успешность развития бизнеса непосредственно зависит от компетентности имеющегося персонала. Руководство организации должно иметь адекватное представление о том, персоналом каких способностей и какой квалификации оно располагает и какие необходимо внедрять новые инновационные методы управления и хозяйствования, активизировать человеческие ресурсы, с тем чтобы способности людей рас-

крылись полнее и были использованы с большей пользой и эффективностью.

Кадровый потенциал является конкурентным преимуществом организации, так как сочетает в себе такие составляющие, как уровень образования, опыт, знания и умения, деловые качества. Все эти составляющие влияют на успешное функционирование организации и поэтому в качестве объектов совершенствования трудовых ресурсов выступают компетентность и мобильность персонала.

Формировать коллектив необходимо с профессиональных позиций, применяя личностные тесты, методики, вырабатывать корпоративную культуру для каждой организации. Через объединение взглядов, мнений и творческих возможностей работников организации развивается трудовой потенциал организации и каждого сотрудника, что, в конечном счете, превращается в компетентность всей организации в целом.

В связи с этим обостряется потребность в проведении оценки трудовых ресурсов, которая позволит определить, какие деловые и квалификационные возможности скрыты у работников и что из этого потенциала можно использовать в интересах организации, а что необходимо развивать и корректировать.

В настоящее время достаточно успешно функционирующие фирмы могут себе позволить применение ассесмента для получения качественных и надежных оценок по компетенциям в ходе отбора кандидатов на ключевые должности, а также для формирования кадрового резерва. Проведение ассесмента полезно также и при планировании обучения. Очень эффективно применение ассесмента перед проведением организационных изменений, когда руководству необходимо знать, как используется трудовой потенциал до и после нововведений и реорганизации и насколько персонал вовлечен в стратегические планы развития организации.

В условиях динамично развивающихся потребностей производства проблема целенаправленного развития потенциала рабочей силы является важным аспектом регулирования успешного функционирования организации и основным фактором ее конкурентоспособности [1, с. 140].

Понятие «компетенция» было использовано и в работах Г. Каннака (Франция), где доказана

необходимость развивать компетенцию каждого работника для успеха всей деятельности организации, а также была определена организационная компетенция как рациональное сочетание знаний и способностей работников, рассматриваемых на небольшом промежутке времени.

Управление компетенцией осуществляется путем сравнения потребностей организации с наличными ресурсами и дальнейшим выбором форм воздействия для приведения их в соответствии с выбранной стратегией развития организации к необходимым количественным и качественным характеристикам с достигнутым уровнем компетенции, желаниями, мотивациями и устремлениями. Результатом сравнения потребностей и ресурсов организации могут оказаться перестановки, передвижения, обучение и набор.

Таким образом, для успешной реализации стратегических планов развития организации управление компетенцией организации должно осуществляться с реализацией практики ее приобретения, стимулирования и развития.

1. Приобретение компетенции, т. е. обеспечение организации компетенциями подразумевает внедрение системы прогнозирования человеческих ресурсов, назначение которой в том, чтобы определить в качественном и количественном выражении потребность в компетенции организации на предстоящий период.

Только после внедрения необходимых методов и процедур организация сможет начать процедуру приобретения компетенции либо за счет передвижения специалистов («внутреннего приема»), либо за счет их приема со стороны.

2. Стимулирование компетенции, т. е. обеспечение мотивации для оптимизации результативности работы за счет использования материальных и моральных стимулов.

3. Развитие компетенции способствует повышению квалификации, внутреннему передвижению работников и развитию карьерного роста [2, с. 123].

Компетентность работника определяется, как способность применять знания, умения, личностные качества для успешной работы в определенной области.

Составляющими компетенции являются:

– знания – результаты образования личности;

– навыки – результаты опыта работы и обучения;

– способы общения – умение общаться с людьми и работать в группе.

Базовую классификацию компетентности задали классики комплексного подхода, выделяя виды компетентности, необходимые для эффективной работы:

– личностные компетенции, в том числе когнитивные компетенции, знания и понимание;

– профессиональные компетенции, включающие в себя функциональный, психомоторный и прикладной навык;

– компетенции, связанные с индивидуальной эффективностью, включающие в себя концептуальные (метакомпетенции, позволяющие формировать новые знания и компетенции) и операционные (социальные компетенции, поведение и отношения).

Одним из критериев классификации компетенций в профессиональной среде является уровень их распространения в организации:

– для общеорганизационного уровня выделяют корпоративные и профессиональные компетенции, охватывающие сферу деятельности компании;

– для уровня отдельных должностей – менеджерские и профессиональные компетенции, которые применимы в отношении определенной группы должностей.

Корпоративные (базовые, ключевые) компетенции применимы для любой должности в организации. Они следуют из ценностей компании, зафиксированных в корпоративных документах, как стратегия, кодекс корпоративной этики и т. д.

Менеджерские (управленческие, лидерские) компетенции разрабатываются для сотрудников, занятых в управленческой деятельностью и имеющих работников в линейном и функциональном подчинении и включают в себя, например, такие компетенции, как стратегическое видение, управление бизнесом, работа с людьми, направленность на результат, умение влиять на людей, предприимчивость и т. д. [3, с. 121].

Компетенции руководителей включают:

1. Профессиональные компетенции (менеджерские навыки) – знания, навыки и профессиональные качества, необходимые для руко-

водства конкретным коллективом, структурным подразделением или функцией. Данные компетенция выделяются при помощи анализа работы.

2. Поведенческие стратегии, приводящие к успеху или неудаче в деятельности, осуществляемой в рамках оцениваемой должности.

3. Организационные (корпоративные) компетенции – качества, влияющие на эффективность работы в условиях данного предприятия (например, компетенция «обучаемость» необходима для успешной работы в организациях, находящихся на этапах «формирование» или «рост»).

4. Метакомпетенции – компетенции, которые настолько мощны, что влияют на способность руководителя приобретать новые компетенции (например, компетенции «эмоциональный интеллект» и «адаптивность», проявляющиеся в области обучения и развития).

Процедура оценки, основанная на измерении компетенций руководителей, заключается в определении ключевых компетенций, необходимых для успешного выполнения работы оцениваемой должности и измерении степени развития выявленных компетенций.

Преимущества данного метода:

– позволяет привлечь внимание руководителей к тем компетенциям, которые требуют развития, и определить пути, которыми это можно сделать;

– при его адекватном использовании возникает мотивирующий эффект.

Данный метод применяется для реализации следующих задач организации:

– определение потребности в развитии и обучении руководителей (развитие компетенций требует достаточно длительного периода развития – 12 месяцев и выше);

– мотивация руководителей;

– определение соответствия руководителя должности (занимаемой или вакантной, если планируется продвижение).

По результатам выявляется уровень развития компетенций и принимается решение о том, какие развивающие и обучающие мероприятия необходимы для дальнейшего прогресса.

Как показывает практика, основными причинами принятия руководителями неэффективных решений является отсутствие навыков, а не недостаток знаний. Поэтому основное направ-

ление развития профессионализма – не увеличение объема знаний, а тренировка и отработка необходимых навыков на практике.

Одним из способов развития потенциальных возможностей персонала является принятие на себя дополнительной ответственности, проявление самостоятельности в условиях необходимости быстрого принятия управленческого решения, то есть предоставление возможности для самовыражения, что даст свой положительный результат в виде выявления новых альтернатив решений и осознанности работником своей значимости в конечном результате и моральной заинтересованности.

В условиях постоянного обновления и совершенствования технологий значимым направлением совершенствования использования трудового потенциала организации является повышение квалификации молодых работников.

Постоянную потребность в повышении производительности труда можно удовлетворить путем разработки программ систематического обучения и подготовки работников, направленных на повышение квалификации работников и более полное раскрытие их возможностей, а также путем дополнительного набора и отбора наиболее квалифицированного и способного персонала.

Оценка эффективности программ обучения является центральным моментом управления профессиональным обучением в современной организации. Все чаще затраты на профессиональное обучение рассматриваются как капиталовложения в развитие персонала, так как они должны принести отдачу в виде повышения эффективности деятельности организации. Эффективность отдельной программы целесообразно оценивать по степени достижения стоящих перед программой целей, так как далеко не всегда удается определить ее влияние на конечные результаты деятельности всей организации.

Эффективность программ, направленных на формирование определенного типа мышления и поведения, сложно измерить напрямую, поскольку их результаты рассчитаны на длительный период и связаны с поведением и сознанием людей, которые не поддаются точной оценке. В подобных случаях можно использовать косвенные методы:

– тесты, проводимые до и после обучения, показывающие насколько увеличились знания работников;

– наблюдение за поведением прошедших обучение сотрудников на рабочем месте;

– наблюдение за реакцией работников в ходе программы обучения;

– оценка эффективности программы самими обучающимися с помощью анкетирования или в ходе открытого обсуждения [4, с. 566].

Обучение полезно и требуется:

– во-первых, когда человек принят на новое место работы;

– во-вторых, когда работника назначают на новую должность или меняется специфика работы;

– в-третьих, когда в ходе аттестации установлено, что у человека не хватает определенных навыков для эффективного выполнения своей работы.

Обучение и повышение квалификации рабочих может осуществляться на производственно-технических курсах, курсах обучения вторым и совмещаемым профессиям, курсах целевого назначения по изучению новых изделий, оборудования, технологии, школах по изучению передовых методов труда.

Повышение квалификации служащих и специалистов – на курсах повышения квалификации при высших учебных заведениях, учебных центрах, в отраслевых институтах повышения квалификации, на семинарах, организуемых многочисленными фирмами.

Особое место занимает развитие преемственности и стимулирование передачи опыта на местах, который обусловлен тесной связью с повседневной работой и облегчает вхождение работников в учебный процесс. Положительным моментом обучения на рабочих местах является то, что оно имеет двойную заинтересованность – наставники, осуществляя обучение, оттачивают свои трудовые навыки, а молодые работники овладевают новыми трудовыми навыками и повышают свою квалификацию.

Важнейшими методами обучения на рабочем месте являются: метод усложняющихся заданий; смена рабочего места (ротация); направленное приобретение опыта; производственный инструктаж; использование работников в качестве ассистентов; метод делегирования (передачи) части функций и ответственности.

Также очень важным моментом в совершенствовании использования трудового потенциала является определение потребности в обучении. Для большего эффекта потребность в обучении осуществляется на разных уровнях: потребность в обучении на участке, в цехе определяет линейный руководитель; потребность в целом по предприятию – кадровая служба [1, с. 143].

Осуществление технологии управления компетенцией позволит заинтересовать персонал в реализации своих возможностей с максимальной эффективностью и поможет службам управления персоналом структурировать развитие компетенции за счет организации развития и управления карьерой персонала.

Люди по природе нуждаются в профессиональном росте, развитии и применении своих знаний, умений и способностей в процессе трудовой деятельности. При этом работники стремятся и к общественному признанию своих знаний, умений и достижений. Стремление к повышению профессионального уровня делает человека настоящим профессионалом, для которого важна осмысленная, продуктивная и интересная работа и определенная степень автономности при выполнении своих функциональных обязанностей. Поэтому он больше реагирует на творческие идеи, нежели на установленные процедуры и приказы, и стремится к расширению круга своей ответственности и автономии.

Тенденция морального износа профессиональной компетентности за счет появления новой продукции или рождения современных технологий, вытесняющих и сокращающих старые рабочие места, способствует необратимому обесцениванию определенных блоков трудовых знаний и навыков. Для того чтобы избежать данного отрицательного процесса, влияющего на моральный износ профессиональной компетентности, необходимо регулярно инвестировать средства в подготовку, переподготовку и квалификацию персонала в течение всей их трудовой жизни, так как более высокий и долговременный эффект приносят более качественные и длительные инвестиции [5, с. 58].

Профессиональная мобильность персонала, с точки зрения инновационного развития кадрового потенциала организации, непосред-

венно влияет на продолжительность освоения новых видов труда и на развитие рационализаторской и изобретательской деятельности.

Научно-технический прогресс ускоряет процесс воспроизводства знаний, и поэтому сегодня должны применяться новые «инструменты» обучения персонала, такие как консалтинг, тренинг и коучинг.

Консалтинг – это консультирование руководителей и сотрудников организации по ключевым проблемам, осуществление их ранжирования и анализа и помощь в нахождении путей решения проблем, нацеленных на полное использование имеющихся резервов, что способствует повышению компетентности персонала.

На сегодняшний день тренинг является наиболее эффективной формой развития персонала, так как позволяет не отрывать сотрудника от работы на длительное время и в короткий срок сформировать те ключевые навыки, которые необходимы применительно к специфике данной организации. Это своего рода адаптация человека к условиям его деятельности, где он имеет возможность отрабатывать свои навыки и усиливать собственную мотивацию в процессе своей работы, не расходуя при этом дополнительных средств организации.

В последнее время все большую популярность приобретает коучинг – профессиональное содействие человеку в определении и достижении его целей, личных и профессиональных, за минимальное время и с минимальными усилиями. Коучинг вобрал в себя все лучшее от психотерапии, психологического консультирования, бизнес-тренингов, наставничества, консалтинга и менеджмента. Основное отличие коучинга от других методов консультирования, обучения и менеджмента состоит в том, что коуч не дает готовых решений и ответов, не указывает, что и как надо делать, а помогает найти человеку наилучшее решение самостоятельно. Коучинг работает не с отдельными умениями и навыками человека, а в целом с его личностью – здесь и мотивация, и эмоции, и страхи, и убеждения, и ограничения, и жизненные ценности.

Коучинг разделяют на два направления: бизнес-коучинг, который предполагает решение задач, поиск ответов на вопросы в плоскости профессиональной деятельности, и личный коучинг – решение задач, проблем, по-

иск ответов на вопросы в плоскости личной жизни. Применение коучинга позволяет выстроить процесс обучения без оценок и советов коучеров, но с организацией деятельности с максимальным структурированием обучающегося [6, с. 161].

Таким образом, в современных условиях жесткая конкуренция и влияние научно-технического прогресса на занятость и мобильность работников приводят к необходимости развития персонала, определения конкретных требований к кадрам, способных гибко реагировать на быстро изменяющиеся потребности производительных сил.

Развитие компетентности персонала влияет на внутреннее передвижение и управление карьерой персонала, что позволяет службам управления персоналом структурировать развитие компетенции, что в свою очередь обеспечивает возможность не только значительно улучшить деятельность, но и определить перспективы дальнейшего развития, которые смогут удовлетворить персонал, стимулировать реализацию тех инициатив, которые работники сами для себя определили.

Компетенции охватывают многие аспекты жизни в организации. Они являются наиболее эффективным инструментом в решении задач отбора и новых назначений. Особенностью управления компетенциями является выделение групп работников, для каждой из которых характерна определенная выраженность профессионально-деловых навыков, потенциала к развитию. Такая дифференциация позволяет наиболее адекватно определить, какого рода обучающие мероприятия требуются для выделенных категорий, и повысить эффективность развития персонала различными технологиями и методами обучения. В настоящее время моделирование компетенций является одним из наиболее востребованных и развитых направлений в области управления персоналом. На основании моделей формируются обобщенные «профили успеха» для различных специальностей, на которые ориентируется работодатель.

Следовательно, учет особенностей управления компетенциями персонала должен быть ориентирован на конечные цели и способствовать решению двух взаимосвязанных задач:

– с одной стороны, управление компетенциями должно быть ориентировано на цели ор-

ганизации и на удовлетворение потребности в кадрах по количественным и качественным параметрам. Для должностей, сходных по уровню полномочий и ответственности, степени влияния на результаты деятельности, должны разрабатываться одинаковые компетенции (примером могут служить менеджерские качества: «управление изменениями», «развитие подчиненных», «организация работ»). Данные профессионально-деловые навыки позволяют отличить представителя одной категории от другой (например, менеджера от специалиста или работника рабочей специальности);

– с другой – должно быть ориентировано на работника и обеспечивать учет его интересов, особенностей его профессионально-квалификационных характеристик для поддержания высокого качества трудовой жизни и обеспечения гарантий занятости. Работник сам заинтересован в оценке, в получении точной и объективной картины своих особенностей и потенциала к росту. Оценка становится для сотрудника отправной точкой для саморазвития, позволяет рефлексивно взглянуть на себя, мотивирует на повышение своих результатов. Кроме того, оценка включает соревновательный механизм, появляется возможность сравнить себя с коллегами, с эталоном, возникает желание получить достойный «рейтинг» среди коллег.

Таким образом, введение компетенций в организации – жизненно важный инструмент управления и грамотное использование особенностей управления компетенциями персонала в соответствии с целями и стратегиями организации в условиях перехода к инновационно-рыночной экономике, где имеет место неопределенность, и возможность рискованных ситуаций будет способствовать повышению конкурентоспособности организации на рынке.

Библиографический список:

1. Доценко Е. В. Значение обучения в процессе использования трудового потенциала на предприятии // Стратегическое партнерство бизнеса и образования в рамках практико-ориентированных кадров : материалы Международной научно-практической конференции. – Брянск : ООО «Ладомир», 2012. – С. 140–143.

2. Доценко Е. В. Влияние управления персоналом на реализацию стратегии организации // Учетно-аналитические системы в контуре адап-

тивных инноваций : материалы Международной научно-практической конференции. – Брянск : ООО «Ладомир», 2012. – С. 121–124.

3. Чуланова О. Классификация компетенций как социально-экономического явления // КАДРОВИК. – 2014. – № 6. – С. 119–129.

4. Пыжова Л. А. Управление развитием персонала как фактор роста эффективности труда / Л. А. Пыжова // Молодой ученый. – 2014. – № 8. – С. 565–567.

5. Соколов Г. Н. Человеческий капитал как экономическая категория // Социология : научный журнал RoSA. – 2004. – № 2. – С. 58.

6. Доценко Е. В. К вопросу об инновационном развитии кадрового потенциала организации // Социально-экономическая и финансовая политика России в процессе перехода на инновационный путь развития : материалы Международной научно-практической конференции 22–23 апреля 2008 г. В 2-х томах. – М. : ВЗФЭИ, 2009. – Том 1. – С. 159–161.

References:

1. Dotsenko E. V. The Importance of Learning in the Process of Using Staff Potential in the Enterprise [Znachenie obucheniya v protsesse ispol'zovaniya trudovogo potentsiala na predpriyatii]. *Strategicheskoe partnerstvo biznesa i obrazovaniya v ramkakh praktiko-orientirovannykh kadrov: materialy Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii* [The Strategic Partnership of Business and Education within the Practice Oriented Staff: Materials of the International Scientific-Practical Conference]. Bryansk, 2012, pp. 140–143.

2. Dotsenko E. V. The Influence of Staff Management on the Realization of the Organization

Strategy [Vliyaniye upravleniya personalom na realizatsiyu strategii organizatsii]. *Uchetno-analiticheskie sistemy v konture adaptivnykh innovatsiy: materialy Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii* [The Accounting Analytical Systems in the Contour of Adoptive Innovations: Materials of the International Scientific-Practical Conference]. Bryansk, 2012, pp. 121–124.

3. Chulanova O. The Classification of Competences as a Social-Economic Phenomenon [Klassifikatsiya kompetentsiy kak sotsial'no-ekonomicheskogo yavleniya]. *KADROVIK*, 2014, № 6, pp. 119–129.

4. Pyzhova L. A. Managing Staff Development as a Factor of Labour Efficiency Increasing [Upravlenie razvitiem personala kak faktor rosta effektivnosti truda]. *Molodoy uchenyy* [The young scientist]. 2014, № 8, pp. 565–567.

5. Sokolov G. N. The Human Capital as an Economic Category [Chelovecheskiy kapital kak ekonomicheskaya kategoriya]. *Sotsiologiya, Nauchnyy zhurnal RoSA* [Sociology, Scientific journal RuSA]. M., 2004. № 2. 58p.

6. Dotsenko E. V. To The Question of the Innovative Development of the Organization's Staff Potential [K voprosu ob innovatsionnom razviti kadrovogo potentsiala organizatsii]. *Sotsial'no-ekonomicheskaya i finansovaya politika Rossii v protsesse perekhoda na innovatsionny put' razvitiya: materialy Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii 22–23 aprelya 2008 g.* [The Social-Economic and Finance Policy of Russia in the Process of the Transition to the Innovative Development Way: materials of the International Scientific-Practical Conference on the 22nd – 23rd of April 2008]. M., 2009, V. 1, pp. 159–161.

Исследования молодых ученых

УДК 004+37.018.46

Адаптивные информационные технологии в системе повышения квалификации

М. Н. Рыжкова

Adaptive information technologies in the system of professional development

M. N. Ryzhkova

Аннотация. В статье рассматривается система повышения квалификации как составляющая системы непрерывного образования. Однако при широком внедрении дистанционных и информационных образовательных технологий в среднем и высшем образовании этот процесс практически не затрагивает современную систему повышения квалификации, не смотря на то, что именно дистанционные технологии позволяют обучаться без отрыва от производства. Внедрение адаптивных информационных систем в процесс обучения специалистов позволит формировать индивидуальную траекторию обучения, учитывать при обучении не только требования государственных стандартов к программе подготовки, но и требования работодателя, а также уже имеющиеся знания, умения и навыки, личностные характеристики обучаемого. Использование интернет-технологий позволит специалистам обучаться в любое время и в любом месте, работодателям – оперативно отслеживать результаты обучения, а работникам центров повышения квалификации – привлекать в качестве педагогов ведущих специалистов отрасли.

Abstract. The article defines the system of professional development as part of continuing education. However, with the broad implementation of distance learning technologies and informational and educational technologies in secondary and

higher education, this process almost does not affect the modern system of professional development, despite the fact that it is distance learning technologies which allow learning on the job. The implementation of adaptive information systems in the process of learning specialists will help shape individual learning paths, take into account not only the national standards requirements for the training program, but also employer's requirements, as well as existing knowledge and skills and personal characteristics of the learner. Using Internet technologies allows specialists to study at any time and in any place, employers to track the learning outcomes, and training centers employees to involve leading industry experts as instructors.

Ключевые слова: непрерывное образование, повышение квалификации, адаптивное обучение, информационные технологии, единая образовательная среда.

Key words: continuing education, professional development, adaptive learning, information technologies, unified educational environment.

Активное развитие науки и техники приводит к ежедневному появлению нового знания. Информация, которой владеет работник, особенно на технических предприятиях, регулярно устаревает. Для адаптации работников к новым информационным условиям требуется регулярное повышение квалификации. Назначение на новую должность или появление новых обя-

занностей у работника также требует дополнительной подготовки или даже переподготовки.

Сама идея институтов повышения квалификации или переподготовки кадров не нова. Любое высшее учебное заведение готово осуществлять такую деятельность. Кроме того, существуют и специальные образовательные центры подготовки и повышения квалификации, например: Белгородский институт развития образования, Государственный институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки специалистов при РГГУ, Институт повышения квалификации ИКТ, Teachbase.ru, elitarium.ru и многие другие.

Однако большинство таких организаций предлагают стандартные программы повышения квалификации или переподготовки, количество дисциплин, часов и материал курса которых строго регламентирован. Лишь немногие готовы адаптировать учебные материалы под отраслевую специфику или нужды организации, но в рамках предлагаемых учебных курсов. Курсы разрабатываются для целого предприятия, при этом не учитывается уровень текущей подготовки специалиста.

Еще одна особенность большинства существующих программ повышения квалификации и переподготовки – это очное обучение, чаще всего в учебных центрах с отрывом от основной работы. Это снижает эффективность работы предприятия в целом. Работодателю выгоднее обучать работника без отрыва или с минимальным отрывом от производства, что сейчас возможно с использованием информационных технологий и Интернета.

Главный же недостаток таких курсов – невозможность работодателя оценить результаты обучения. Возникает ситуация, когда полученные работником знания и умения не соответствуют начальным требованиям работодателя. Чаще всего это проявляется не сразу, а спустя некоторое время, что означает растроченные «впустую» средства на обучение работников.

Решением данных проблем может стать информационная среда для дистанционного обучения, использующая адаптивные алгоритмы подбора материалов курса. Информационные технологии позволяют учиться без отрыва от производства, адаптивные алгоритмы позволят подбирать программу обучения, учитывая индивидуальные особенности учащегося и его

знания, умения и навыки, а руководство организаций сможет отслеживать результаты обучения в режиме реального времени.

Структура

современной образовательной системы

В современной образовательной системе происходит трансформация образовательных парадигм, актуальным становится переход к непрерывному образованию. Все чаще озвучиваются мысли, что человек, который стремится быть грамотным специалистом, обязан учиться ежедневно, ежегодно, в течение всей жизни. Ускорение темпов технического развития, увеличение информационного потока требует постоянного обновления знаний, умений и навыков.

В рамках концепции системы непрерывного образования возникает потребность в развитии единого образовательного пространства, включающего в себя все уровни обучения (рис. 1):

- дошкольное образование,
- школьное или среднее образование,
- начальное профессиональное образование,
- высшее образование,
- послевузовское образование,
- система повышения квалификации.

Дошкольное образование закладывает основы миропонимания и обеспечивает познавательное-речевое, социально-личностное, художественно-эстетическое и физическое развития ребенка, школьное образование [1]. Школьное образование обеспечивает основы знаний различных наук, осуществляет формирование понятийного аппарата и профессиональное самоопределение. Профессиональное образование, как начальное, так и высшее, дает фундаментальную и практическую подготовку основам будущей профессии. Система повышения квалификации в данной структуре позволяет работникам приспособиться к меняющимся тенденциям в информационном и техническом мире.

Рассмотрение системы повышения квалификации как неотъемлемой части системы непрерывного образования приводит к необходимости согласования программ высшего образования и программ повышения квалификации специалистов в смежных областях. В идеале программа обучения специалиста должна учитывать полученное специалистом образование, текущие профессиональные знания, умения и навыки специалиста, а также его личностные характеристики и предпочтения.

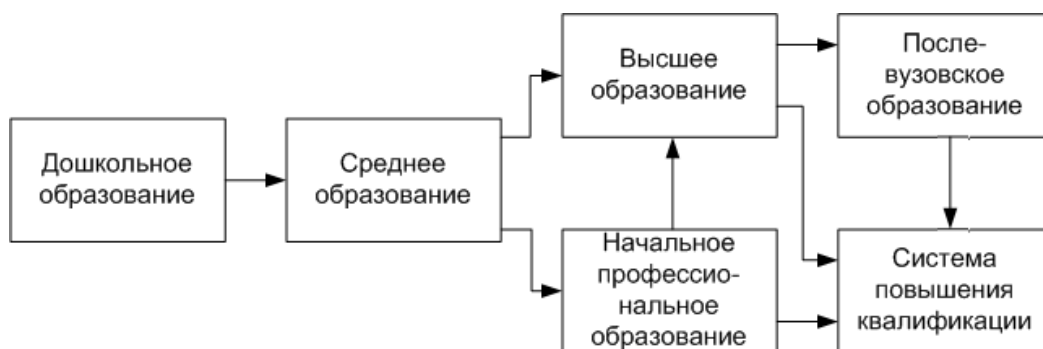


Рис. 1. Структура образовательной системы

С этой точки зрения текущая организация процесса повышения квалификации, где на курсе обучаются работники разного опыта, стажа, образования, возраста и т. д., по одной и той же программе обучения, становится неэффективной. Каждому специалисту требуется индивидуальная программа (траектория) обучения, которая будет наиболее эффективной для него. Разработка «вручную» программ повышения квалификации для каждого работника даже одного крупного предприятия – достаточно затратный и по времени и по ресурсам процесс. В размерах области или региона такая работа требует практически полной автоматизации. Это возможно осуществить, внедряя адаптивные информационные технологии в систему повышения квалификации.

Адаптация

в системе повышения квалификации

Понятие адаптации в учебном процессе подразумевает механизм приспособления учебных материалов к индивидуальным знаниям, потребностям и особенностям обучаемого [2, с. 20].

Адаптивность – персонификация процесса обучения на основе создания учебных материалов, учитывающих индивидуальные особенности обучаемых, в том числе психологические особенности, скорость восприятия, уровень начальных знаний, а также индивидуальные цели и задачи обучения (Е. З. Власова [3, с. 6]).

По Н. П. Капустину [4, с. 3], адаптивной называется образовательная система, способная каждому обучаемому помочь достичь оптимального уровня интеллектуального развития в соответствии с его природными задатками и способностями.

П. Л. Брусиловский [5] утверждает, что наиболее удачно адаптивные методы внедряются в

обучение, в основе которого лежат компьютерные, в том числе и web-технологии.

Целью внедрения адаптации в обучающую среду является предоставление учащемуся следующих возможностей:

- индивидуальный учебный материал на основе имеющихся у него знаний;
- интерактивная поддержка при обучении решению задач;
- оценивание качества знаний по индивидуальному сценарию;
- личные статистические данные, показывающие степень прогресса;
- система рекомендаций, позволяющих оперативно оценивать достижения.

Анализ литературы по теории адаптивного обучения приводит к выводу, что главной целью адаптации в процессе образования является индивидуализация обучения, то есть переход от массового обучения к построению индивидуальных траекторий образования для каждого обучаемого на основе его личностных особенностей и потребностей в знаниях.

В. И. Соколов в диссертационном исследовании [6, с. 11] отмечает, что современные адаптивные обучающие системы на основе анализа полученной информации об обучаемых способны автоматически решать сложные дидактические задачи, которые традиционно присущи только человеку-учителю:

- автоматическое адаптивное построение индивидуальной траектории обучения;
- интеллектуальный анализ ответов и построение моделей обучающихся;
- поддержка в решении учебных задач разными нетривиальными способами;
- адаптивная поддержка обучающегося в ориентации и навигации по учебному материалу;

– интеллектуальное наблюдение за учащимися и поддержка групповой работы учащихся: формирование групп для решения учебных задач в надлежащий момент времени [7, с. 9].

Андрагогика (наука об образовании взрослых) выделяет педагогическое проектирование адаптивных технологий образования как одно из направлений социального проектирования [8, с. 32], которое направлено на создание условий становления, функционирования, прогнозирования и развития образования как социального института и включает следующие составные компоненты:

– разработку теоретического обоснования образовательного проекта применительно к конкретному объекту исследований и к конкретным адаптивным технологиям;

– разработку технологического инструментария и реализацию проекта;

– прогнозирование развития педагогических процессов образования и доработку проекта с учетом данных реальной практики.

Авторы делят адаптивные системы обучения на 2 вида [8]:

– системы, которые направлены на минимизацию затрат на процесс обучения при заданном начальном и конечном состоянии знаний у обучающегося (ресурсная оптимизация);

– системы, которые направлены на максимизацию конечных знаний при заданных ограничениях по времени и ресурсам (результатная оптимизация).

Оба вида систем требуют определения начальных знаний обучающегося, которые характеризуются составом информационных сведений, умениями выполнять конкретные виды работ, навыками общения и поведения в обществе, сформированными у индивида до осознания недостаточности полученного ранее образования. Определение параметров начального состояния обучающегося является одним из основных отправных моментов для оптимального проектирования индивидуального образовательного маршрута. Кроме того, оба вида систем требуют и определения параметров конечных знаний обучающегося, анализ которых позволяет определять, насколько достигнуты поставленные перед обучаемым цели, а, следовательно, насколько эффективна данная система.

Система повышения квалификации как система обучения конкретного специалиста требует

именно индивидуализации учебных программ под текущие знания, умения и навыки, требования конечного результата, а также специфики профессии и должности. Использование адаптивных технологий в связке с информационной обучающей средой единого образовательного пространства позволит выработать оптимальную траекторию обучения для каждого учащегося.

Внедрение ИКТ в систему повышения квалификации кадров

Использование компьютеров в учебном процессе – достаточно новый и эффективный способ его оптимизации, повышения наглядности обучающего материала и расширения его возможностей, связанных с включением в процесс обучения текстовой, графической, аудио- и видеоинформации, что способствует повышению мотивации обучаемых, а, следовательно, повышению качества образования. Для популяризации и массового продвижения информационных технологий в систему обучения и развития на государственном уровне в течение нескольких лет действуют программы развития единой образовательной информационной среды и национальные проекты в сфере образования.

Основными достоинствами использования информационных технологий в обучении являются:

– гибкость – освоение материала в любое удобное время в любом месте;

– большая наглядность, эстетика предоставления содержимого;

– объективность оценки качества усвоения изученного материала;

– активное вовлечение учащегося в учебный процесс;

– индивидуализация, направленность образования – доступ к знаниям в определенной обучаемым последовательности, сложности и объеме, учет индивидуальных особенностей обучающегося.

Использование ИКТ в обучении позволяет достичь следующих возможностей:

– индивидуализация учебного материала, адаптация его к уровню образования учащегося позволяет сформировать идеальный в каждом случае план обучения;

– использование компьютерного тестирования как средства оценки промежуточных и текущих знаний и достижений учащихся позволяет оперативно и объективно оценить учащегося и организовать обратную связь;

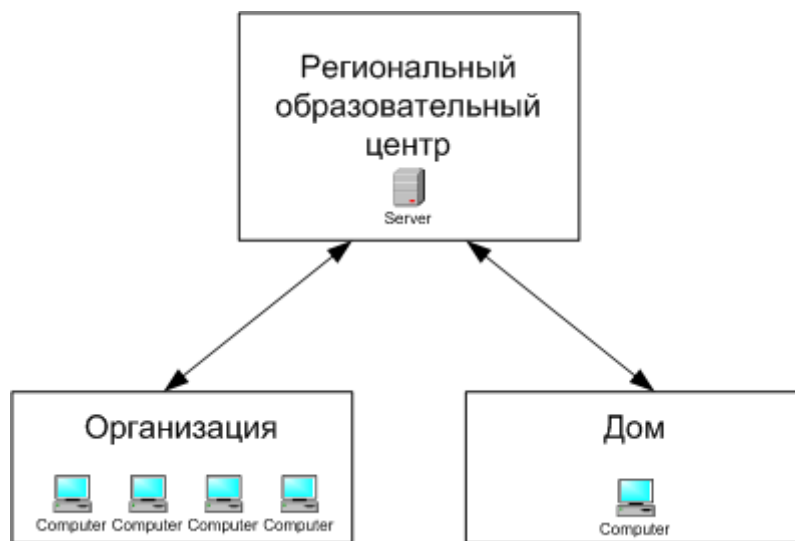


Рис. 2. Варианты коммуникаций

– организация практических и лабораторных работ с помощью компьютерной визуализации и моделирования позволяет изучить явления, недоступные для реального изучения из-за их сложности, опасности явления или дороговизны лабораторного оборудования;

– использование аудио- и видеоматериалов, изображений, моделей в качестве вспомогательных материалов и источников информации позволяет повысить наглядность учебных материалов и, как следствие, мотивацию учащихся к обучению;

– подготовка и организация творческих и проектных работ учащихся с помощью ИКТ дает возможность повысить качество и наглядность работы, автоматизировать расчеты, симулировать процессы и явления.

Внедрение ИКТ в образовательный процесс системы повышения квалификации возможно при создании регионального образовательного центра, на базе которого размещается сервер образовательных программ. Каждый участник образовательного процесса посредством Интернета в режиме онлайн имеет доступ к учебным и контрольным материалам с рабочего места или из дома (рис. 2).

Участники процесса обучения в такой среде взаимодействуют следующим образом (рис. 3): на основе государственных стандартов педагог (работник системы повышения квалификации) и работодатель совместно вырабатывают требования к программе обучения конкретного

специалиста. Автоматизированная информационно-образовательная среда (ЕОС – единая образовательная среда) определяет индивидуальную траекторию обучения на основе выработанных требований. Учащийся также влияет на формирование обучающей программы, при этом учитываются текущие знания, умения, навыки специалиста и его личностные особенности. Промежуточные результаты обучения и итоговые результаты повышения квалификации должны оцениваться не только педагогами, но и самим работодателем. Такое отслеживание возможно, в том числе, в режиме реального времени при условии взаимодействия работодателя с ЕОС.

Если работодателя не устраивает процесс или результаты обучения, информационная система должна позволять корректировать программу обучения в соответствии с новыми требованиями.

Функции ЕОС в системе повышения квалификации кадров:

– на основе знаний педагогов, требований государственных стандартов и требований работодателя, а также на основе текущих знаний, умений и навыков работника, ЕОС формирует индивидуальную траекторию обучения для каждого специалиста;

– ЕОС обеспечивает автоматизированный контроль результатов обучения на соответствие определенным заранее промежуточным требованиям;

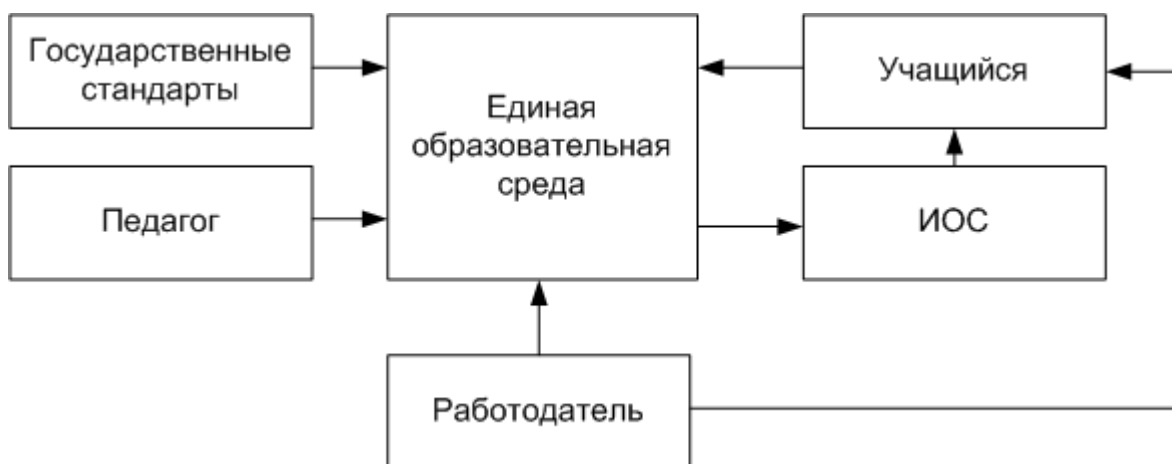


Рис. 3. Взаимодействие участников образовательного процесса

– при несоответствии результатов требованиям, ЕОС проводит адаптацию и коррекцию траектории обучения;

– ЕОС обеспечивает удаленное взаимодействие педагогов и обучаемого, что позволяет привлекать к процессу обучения в качестве педагогов ведущих специалистов отрасли из разных городов и стран (рис. 4).

Рассмотрение системы повышения квалификации как составляющей системы непрерывного образования позволяет сформули-

ровать требования к образовательному процессу:

– согласование программ высшего образования и программ повышения квалификации специалистов в смежных областях;

– учет текущих профессиональных знаний, умений и навыков специалиста;

– учет его личностных характеристик и предпочтений;

– индивидуализация программы обучения для повышения качества обучения.

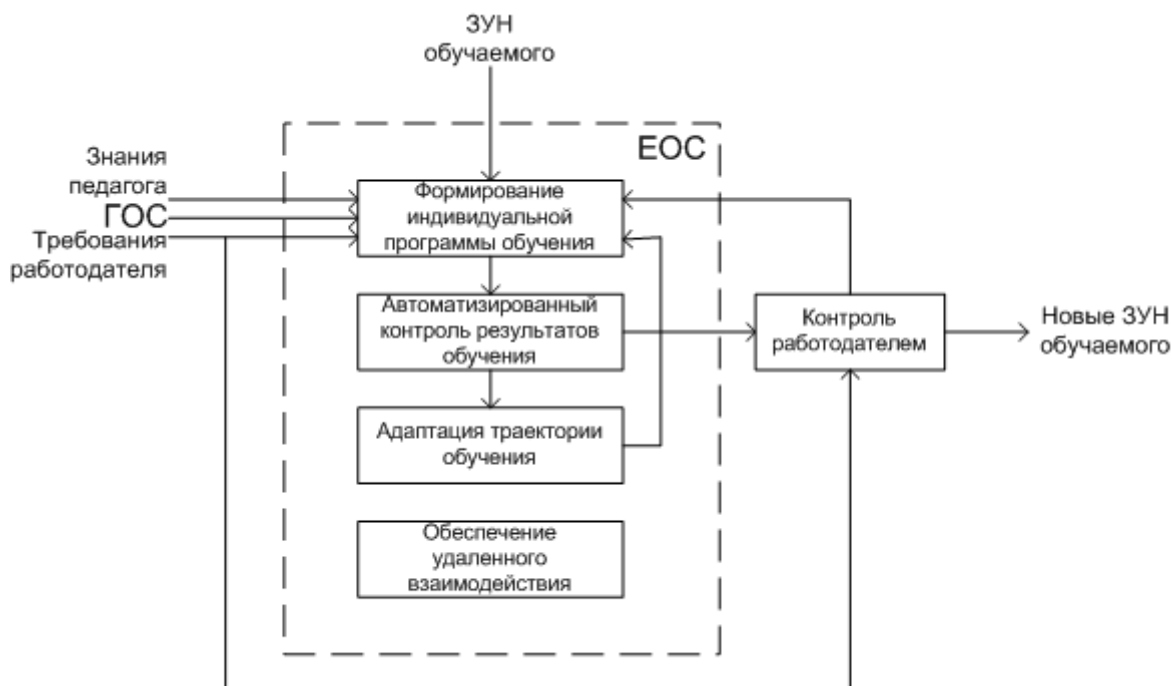


Рис. 4. Схема работы ЕОС

Кроме того, современные образовательные тенденции и ускорение информационных потоков требуют постоянного совершенствования программ обучения, освоения новых знаний без отрыва от производства, постоянного контроля со стороны руководства, экономии средств организаций и предприятий на обучение персонала.

Это возможно осуществить, внедряя адаптивные информационные технологии в систему повышения квалификации.

Использование адаптивных информационных систем в процессе обучения специалистов позволит формировать индивидуальную траекторию обучения, учитывать при обучении не только требования государственных стандартов к программе подготовки, но и требования работодателя, а также уже имеющиеся знания, умения и навыки и личностные характеристики обучаемого. Использование интернет-технологий позволит специалистам обучаться в любое время и в любом месте, работодателям – оперативно отслеживать результаты обучения, а работникам центров повышения квалификации – привлекать в качестве педагогов ведущих специалистов отрасли.

Библиографический список:

1. Типовое положение о дошкольном образовательном учреждении : Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 27 октября 2011 г. № 2562 г. Москва // Сайт газеты «Российская газета» [М, 2014]. – URL: <http://www.rg.ru/2012/01/26/polojenie-dok.html> (дата обращения 5.09.20014).

2. Рыжкова М. Н., Самохин А. В. Адаптивные информационные технологии в образовании. – Барнаул : Издательская группа «Синпресс», 2014. – 90 с.

3. Власова Е. З. Теоретические основы и практика использования адаптивных технологий обучения в профессиональной подготовке студентов педагогического вуза : автореф. ... д-ра пед. наук. – СПб, 1999. [Электронный ресурс] / Сайт ГНПБУ им. К. Д. Ушинского. – URL: <http://www.gnpbu.ru/aref/Vlasova.htm> (дата обращения: 19.08.2014).

4. Капустин Н. П. Педагогические технологии адаптивной школы : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М. : Академия, 1999. – 216 с.

5. Brusilovsky P. Adaptive educational systems on the World Wide Web. In: Ayala, G. (ed.) Proc. of Workshop “Current Trends and Applications of Artificial Intelligence in Education” at the 4th World Congress on Expert Systems, Mexico City, Mexico, ITESM (1998), pp. 9–16.

6. Соколов В. И. Организационно-педагогические условия построения адаптивной образовательной системы вечерней школы : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Ин-т образования взрослых Рос. акад. образования, 2004. – 19 с.

7. Brusilovsky P. Adaptive and Intelligent Technologies for Web-based Education URL: <http://www2.sis.pitt.edu/~peterb/papers/KI-review.pdf> (дата обращения: 21.07.2013).

8. Практическая андрагогика. Методическое пособие. Книга 1. Современные адаптивные системы и технологии образования взрослых / под ред. д. п. н., проф. В. И. Подобеда, д. п. н., проф. А. Е. Марона. – СПб. : ГНУ «ИОБ РАО», 2003. – 406 с.

References:

1. *Tipovoe polozhenie o doshkol'nom obrazovatel'nom uchrezhdenii: Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossiyskoy Federatsii ot 27 oktyabrya 2011 g. N 2562 g* [Model Regulations on Preschool Educational Institution: Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation, October 27 2011 N 2562, Moscow]. URL: <http://www.rg.ru/2012/01/26/polojenie-dok.html> (Accessed: 5.09.20014).

2. Ryzhkova M. N., Samokhin A. V. *Adaptivnye informatsionnye tekhnologii v obrazovanii* [Adaptive Information Technology in Education]. Barnaul, 2014. 90 p.

3. Vlasova E. Z. *Teoreticheskie osnovy i praktika ispol'zovaniya adaptivnykh tekhnologiy obucheniya v professional'noy podgotovke studentov pedagogicheskogo vuza. Avto-ref. ... doktora ped. nauk* [Theoretical Foundations and Practice of Using Adaptive Learning Technologies in the Professional Training of the Pedagogical University Students: Author's thesis]. SPb, 1999. URL: <http://www.gnpbu.ru/aref/Vlasova.htm>. (Accessed: 19.08.2014).

4. Kapustin N. P. *Pedagogicheskie tekhnologii adaptivnoy shkoly* [Pedagogical Technologies of Adaptive School]. M., 1999. 216 p.

5. Brusilovsky P. Adaptive educational systems on the World Wide Web. In: Ayala, G. (ed.) Proc.

of Workshop “Current Trends and Applications of Artificial Intelligence in Education” at the 4th World Congress on Expert Systems, Mexico City, Mexico, ITESM (1998), pp. 9–16.

6. Sokolov V. I. *Organizatsionno-pedagogicheskie usloviya postroeniya adaptivnoy obrazovatel'noy sistemy vecherney shkoly : avtoreferat dis... kandidata pedagogicheskikh nauk : 13.00.01* [Organizational and Pedagogical Conditions of Creating Adaptive Educational System of the Evening School: Author's thesis]. 2004. 19 p.

7. Brusilovsky P. Adaptive and Intelligent Technologies for Web-based Education. URL: <http://www2.sis.pitt.edu/~peterb/papers/KI-review.pdf> (Accessed: 21.07.2013).

8. *Prakticheskaya andragogika. Metodicheskoe posobie. Kniga 1. Sovremennye adaptivnye sistemy i tekhnologii obrazovaniya vzroslykh* [Practical Andragogy. Methodical Manual. V. 1. Contemporary Adaptive Systems and Technologies of Adult Education]. SPb., 2003. 406 p.

УДК 378.091.398

Интерактивное обучение как условие развития субъектной позиции слушателей курсов повышения квалификации работников образования

Т. А. Абрамовских

Interactive Learning as a condition for development of subject position of professional development courses trainees

T. A. Abramovskikh

Аннотация. В статье обоснована необходимость развития у обучающихся субъектности как особого свойства личности, которое характеризует его способность к организации и осуществлению какой-либо деятельности. Рассмотрен процесс формирования субъектной позиции слушателей в условиях интерактивного обучения в системе переподготовки и повышения квалификации кадров, определены основные критерии субъектной позиции личности. Названы условия формирования субъектной позиции слушателей. Особое внимание уделено интерактивной лекции, включающей в содержание интерактивные технологии: творческие задания, кейс-метод, ПОПС-формула. Рекомендованы правила организации интерактивного обучения. В работе актуализировано традиционное дидактическое средство обучения – рабочая тетрадь в условиях интерактивного обучения. Представлены фрагменты рабочих тетрадей, которые используются на учебных занятиях по переподготовке педагогических работников в Челябинском институте переподготовки и повышения квалификации работников образования.

Abstract. The article discusses the necessity of development of trainees' subjectness as a special personality trait which characterizes the ability to organize and to realize any activity. The article considers the process of forming trainees' subject position in the conditions of interactive learning in the system of retraining and professional development. The main criteria of subject position and conditions of its forming are defined. Special attention is paid to interactive lecture including interac-

tive technologies: creative tasks, case method, formula PEEC (position, explanation, example, consequence). The rules of organizing interactive learning are recommended. In the article the traditional didactic learning tool – workbook in the conditions of interactive learning is actualized. The fragments of workbooks which are used in the teachers' training courses in Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators are presented.

Ключевые слова: образование взрослых, профессиональное обучение, субъектность, субъект, активные методы обучения, интерактивное обучение, интерактивные технологии.

Key words: adult learning, vocational education, subjectness, subject, active learning methods, interactive learning, interactive technologies.

Одной из ключевых тенденций развития современного образования является постоянное личностное и профессиональное развитие человека. Особое место в системе образования занимает образование взрослых. Известный французский ученый П. Лангран писал: « будущее образования... и его способность к обновлению зависят от образования взрослых» [1]. Понятие «образование взрослых» охватывает собой весь комплекс непрерывных процессов обучения, с помощью которых взрослые развивают свои способности, совершенствуют свое профессиональное мастерство. Под профессиональным обучением мы понимаем систематические действия с целью изменения своих знаний, определенных навыков, оценок и развития отношений с окружающими для аде-

кватного выполнения профессиональных задач. Однако в современных условиях все более востребованными становятся не столько образованные, сколько активные, с четко выраженной субъектной позицией, специалисты с высоким уровнем ответственности за самостоятельно принимаемые решения в ситуации выбора. Формирование субъектной позиции обучающегося становится актуальной задачей обучения взрослых, особенно педагогических работников. Актуальность проблемы формирования субъектности обучающихся педагогов на современном этапе определяется внедрением новых государственных стандартов, разработанных на основе методологии системно-деятельностного подхода. Под формированием субъектной позиции педагога мы понимаем активный поиск своего места в процессах, происходящих в системе образования, предполагающего реализацию лично ориентированного подхода к обучению и субъект-субъектного взаимодействия в образовательном процессе. Именно субъектная позиция позволяет педагогу осуществлять профессиональную деятельность на высоком уровне, повышает его конкурентоспособность при различных реорганизациях, помогает осознанно выстраивать этапы своего профессионального пути и противостоять профессионально-личностным деформациям.

Субъект-субъектное взаимодействие в процессе осуществления образовательного процесса возможно только преподавателем, способным к самореализации и саморазвитию в профессии. Необходимость развития у педагогов субъектной позиции побуждает к поиску новых подходов к определению содержания, методов и средств работы по повышению квалификации. Безусловно оправданной является точка зрения, что «предметом рассмотрения на занятиях являются проблемы, возникающие в профессиональной деятельности. И то, насколько педагог сможет проявить свою субъектную позицию при обучении на курсах повышения квалификации, будет зависеть насколько педагог сможет проявить себя как субъект в профессиональной деятельности, так как основой профессионального роста и становления является активное и заинтересованное отношение к своему образованию» [2].

С целью более осознанного понимания обозначенной проблемы обратимся к научному

трактованию понятий «субъект», «субъектность». Современные исследователи рассматривают понятия «субъект», «субъектность» в контексте психологических, педагогических и философских проблем. В содержании термина «субъект» заложено «активное начало человека в его жизнедеятельности, когда человек выступает не как «страдательное» существо, зависящее от внешних условий и требований ситуации, а как автор, инициатор и режиссер своей активности, которому в процессе развития стало доступно освоение условий, окружающих его, и требований, предъявляемых окружением [3]. Необходимость появления субъектов труда является одной из ключевых характеристик нынешней социокультурной ситуации. Если в 1960–80 годы социальные требования к педагогу заключались в формировании определенных профессионально важных качеств (ПВК) – индивидуальных, личностных качеств субъекта, которые необходимы и достаточны для нормативной реализации той или иной деятельности, социально-экономические преобразования 1990-х годов привели к необходимости формирования профессионала, обладающего ключевыми компетентностями, то сегодняшняя ситуация требует появления педагога с активной субъектной позицией.

Наряду с понятием «субъект» в работах отечественных психологов рассматривается «субъектность». Термин используется для обозначения способности человека быть субъектом той или иной деятельности. Субъектность – это «особое свойство человека (личности), которое характеризует его способность к организации и осуществлению какой-либо деятельности. Чем более выражены при этом активность и самостоятельность самого человека, по сравнению с силами обстоятельств, тем более выражено у него свойство субъектности» [4].

Понятие субъектности предполагает, что человек может сам инициировать, организовывать и контролировать свою деятельность, в том числе и образовательную. Однако все это возможно только в том случае, если человек становится субъектом деятельности, владеет технологиями, способами ее организации, знаком с этапами ее планирования и реализации, средствами и методами, а также умеет осуществлять контроль и оценку и, в случае необходимости, корректировку своих действий в со-

ответствии с поставленной целью. Формирование субъектной позиции обучающегося возможно при наличии определенных условий. Внешними условиями формирования *субъектной позиции педагога* выступают:

– институциональная перестройка системы образования на основе эффективного взаимодействия с рынком труда;

– *разработка образовательных технологий, адекватных современным требованиям* и задачам обеспечения конкурентоспособности российского образования на мировом рынке образовательных услуг.

Внутренними условиями формирования субъектной позиции педагога являются:

– способность к дальнейшему саморазвитию и исследовательской деятельности в профессиональной сфере;

– уровень развития профессионально значимых личностных характеристик и субъектных свойств педагога.

К объективным факторам, способствующим процессу формирования *субъектной позиции педагога*, можно отнести:

– разработку согласованных требований к содержанию и качеству психолого-педагогической подготовки и переподготовки педагогов с учетом специфики этапов и уровней процесса профессионализации;

– *оптимизацию форм и методов системы подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогов*, обеспечивающих включенность действующих педагогических кадров в решение задач модернизации системы образования [5].

В этой связи особую актуальность приобретает вопрос о внедрении в образовательную практику педагогических технологий обучения, основанных на идеях субъектно-деятельностного и андрагогического подходов, учитывающих потребности и образовательные запросы взрослых обучающихся, их психологические характеристики, указанные в исследованиях Д. Ф. Ильасова:

«– это взрослый человек, имеет профессиональную подготовку и специальность, который зарекомендовал себя как специалист высокого уровня;

– имеет богатый жизненный и профессиональный опыт, опыт учебной деятельности и, возможно, курсовой подготовки и переподготовки;

– обладает изначально высокой и конкретной мотивацией к повышению своей квалификации, которая обусловлена возможностью решения профессиональных и личных проблем;

– стремится к непрерывному практическому применению полученных знаний и умений в практике педагогической деятельности;

– *предъявляет повышенные требования к качеству и результатам обучения»* [6].

В связи с тем, что многообразие форм обучения может поставить в тупик любого преподавателя, далее автор отмечает, что «выбор и использование форм учебной работы с педагогами определяются многими обстоятельствами. Среди них: продолжительность занятия по времени; место, где осуществляется обучение; количество слушателей, которые одновременно вовлечены в курсовую подготовку; постоянство состава слушателей, с которыми систематически осуществляется учебная работа; характер взаимодействия слушателей и преподавателя; результат повышения квалификации слушателей» [6]. Немаловажную роль при отборе технологий, по нашему мнению, также играют поставленные цели обучения:

– получение слушателем новой информации, необходимой для успешного решения стоящих перед ним профессиональных задач;

– приобретение стимулов для самосовершенствования;

– систематизация имеющегося опыта.

При организации учебного процесса в условиях выбора технологий и средств обучения необходимо обеспечивать интеграцию теории и практики. Способность «учиться тому, как учиться» означает формирование умений обучаться в рамках многообразных ситуаций. Другими словами, обучающиеся должны научиться осознавать, *как* они чему-то научились и *как* можно интенсифицировать собственное обучение [7].

Существует определенная закономерность обучения, описанная американскими исследователями Р. Карникау и Ф. Макэлпроу: человек помнит 10% прочитанного; 20% – услышанного; 30% – увиденного; 50% – увиденного и услышанного; 80% – того, что говорит сам; 90% – того, до чего дошел в деятельности. Такая статистика подтверждает древнюю мудрость, сформулированную в китайской пословице: «Скажи мне – и я забуду; покажи мне – и я за-

помню; дай сделать – и я пойму». В этих словах находит свое отражение суть интерактивного обучения. В соответствии с данным утверждением согласимся с позицией ученого, что «...изучение действующей системы повышения квалификации педагогических работников, а также соответствующих теоретических исследований показывает, что в процессе повышения квалификации необходимо увеличивать удельный вес таких форм учебной работы, которые позволяют организовывать активную практику, направленную на совершенствование у слушателей теоретических знаний и способов практической деятельности» [6].

В основу обучения слушателей в системе повышения квалификации преподаватель закладывает активные методы обучения, которые предполагают форму многосторонней коммуникации в образовательном процессе. Существует мнение, что наиболее современной формой активных методов является интерактивное обучение. Интерактивные формы проведения занятий предполагают обучение в сотрудничестве. Все участники образовательного процесса взаимодействуют друг с другом, обмениваются информацией, совместно решают проблемы, моделируют ситуации.

Слово «интерактив» пришло к нам из английского от слова “interact”. “Inter” – «взаимный», “act” – действовать. *Интерактивный* – основанный на взаимодействии. Применительно к процессу обучения означает наличие обратной связи между педагогом или средством обучения и учащимися... [8]. Следовательно, основой интерактивных подходов к обучению является взаимодействие преподавателя и обучаемых, а также обучаемых между собой. Педагог отказывается от роли транслятора знаний, пропускающего через себя учебную информацию, и выполняет функцию модератора, одного из источников информации. Для реализации актуальных требований сегодняшнего образования должны быть разработаны новые формы обучения, которые бы заставляли обучающихся активно взаимодействовать с преподавателем. Лекция – традиционный, привычный в практике работы метод обучения. Однако современная педагогика богата целым арсеналом интерактивных подходов, которые преобразовали лекцию в интерактивную форму обучения. Лекционное занятие могут сопровождать интерактив-

ные технологии, среди их многообразия можно выделить следующие: творческие задания; работа в малых группах; дискуссия; обучающие игры (ролевые игры, имитации, деловые игры и образовательные игры); эвристическая беседа; обсуждение и разрешение проблем («мозговой штурм», ПОПС-формула, «дерево решений», «анализ казусов»); метод кейсов.

Освоение и осознание материала происходит на интерактивной лекции, как то: лекция-беседа, лекция-дискуссия, лекция с разбором конкретных ситуаций, лекция с заранее запланированными ошибками, лекция-пресс-конференция, мини-лекция и другое. Интерактивные методы не заменяют лекционные занятия, но способствуют лучшему усвоению лекционного материала и, что особенно важно, формируют мнения, навыки поведения, которые создают субъектную позицию обучающегося. Избранная форма интерактивной лекции будет эффективна в условиях адекватности ситуации содержанию занятия.

В этой связи следует обратить внимание на сформулированные в методической литературе *правила организации интерактивного обучения.*

Правило первое.

В работу должны быть вовлечены в той или иной мере все участники. С этой целью полезно использовать технологии, позволяющие включить всех участников в процесс обсуждения.

Правило второе.

Надо позаботиться о психологической подготовке участников. Речь идет о том, что не все, пришедшие на занятие, психологически готовы к непосредственному включению в те или иные формы работы. В этой связи полезны разминки, постоянное поощрение за активное участие в работе, предоставление возможности для самореализации.

Правило третье.

Обучающихся в технологии интерактива не должно быть много. Количество участников и качество обучения могут оказаться в прямой зависимости. Оптимальное количество участников – 25 человек. Только при этом условии возможна продуктивная работа в малых группах.

Правило четвертое.

Подготовка помещения для работы. Помещение должно быть подготовлено с таким расчетом, чтобы участникам было легко переса-

живаться для работы в больших и малых группах. Для обучаемых должен быть создан физический комфорт.

Правило пятое.

Четкое закрепление (фиксация) процедур и регламента. Об этом надо договориться в самом начале и постараться не нарушать его. Например: все участники будут проявлять терпимость к любой точке зрения, уважать право каждого на свободу слова, уважать его достоинства.

Правило шестое.

Отнеситесь со вниманием к делению участников семинара на группы. Первоначально его лучше построить на основе добровольности. Затем уместно воспользоваться принципом «случайного выбора» [8].

Дадим характеристику некоторых интерактивных форм обучения, которыми могут соприкасаться лекции.

Лекция с творческими заданиями. Творческие задания содержат больший или меньший элемент неизвестности и имеют, как правило, несколько подходов. Неизвестность ответа и возможность найти свое собственное «правильное» решение, основанное на своем личном опыте и опыте своего коллеги, позволяют создать фундамент для сотрудничества, обучения, общения всех участников образовательного процесса, включая педагога. Творческое задание отвечает следующим критериям:

- не имеет однозначного и односложного ответа или решения;
- является практическим и полезным для обучающихся;
- вызывает интерес у обучающихся.

Лекция с разбором конкретных ситуаций. В методической литературе аналогом этой технологии является метод кейсов (англ. Case method, кейс-метод, кейс-стади, case-study, метод конкретных ситуаций) – техника обучения, использующая описание реальных ситуаций. Данная лекция по форме похожа на лекцию-дискуссию. На обсуждение преподаватель ставит не вопросы, а конкретную ситуацию. Такая ситуация представляется устно или в очень короткой видеозаписи, диафильме, возможно в рабочих тетрадях по дисциплине. Слушатели анализируют и обсуждают эти микроситуации и обсуждают их сообща, всей аудиторией. Преподаватель старается активизировать участие в обсуждении отдельными вопросами, обращен-

ными к отдельным обучаемым, представляет различные мнения, чтобы развить дискуссию, стремясь направить ее в нужное направление. Затем, опираясь на правильные высказывания и анализируя неправильные, ненавязчиво, но убедительно подводит слушателей к коллективному выводу или обобщению. Иногда обсуждение ситуации используется в качестве пролога к последующей части лекции.

ПОПС-формула представляет собой российский вариант юридической технологии профессора права Д. Маккойда-Мэйсона из ЮАР. Используется при организации споров, дискуссий. Ее суть заключается в следующем. Обучающийся высказывает: П-позицию (объясняет, в чем заключена его точка зрения, предположим, начинает выступление словами: «Я считаю...»); О-обоснование (не просто объясняет свою позицию, но и доказывает, начиная фразой типа: «Потому что...»); П-пример (при разъяснении сути своей позиции пользуется конкретными примерами, используя в речи обороты типа: «Я могу подтвердить это тем, что...»); С-следствие (делает вывод в результате обсуждения определенной проблемы, например, говорит: «В связи с этим создается...»). Таким образом, выступление обучаемого занимает примерно 2–3 минуты и может состоять из двух-четырех предложений. Самое главное, что дает применение данной технологии: слушатели высказывают свою точку зрения, отношение к предложенной проблеме. Обучающиеся должны проанализировать ситуацию, предложить возможные решения и выбрать лучшее из них [9].

Организация интерактивного учебного занятия предполагает использование различных приемов и средств обучения. Традиционным средством при проведении практической и самостоятельной работ являются рабочие тетради. Интерактивные лекции, с нашей точки зрения, позволяют по-новому актуализировать рабочие тетради. Разработанные преподавателями кафедры управления, экономики и права тетради ставят своей целью развитие профессиональной компетентности педагогических работников в их профессиональной деятельности. В тетрадях содержатся материалы, способные повысить уровень субъектной позиции слушателей и помочь в проведении собственных исследований, основанных на анализе всей сово-

купности факторов внешней и внутренней среды (в том числе нормативно-правовой базы современного образования) и определении степени их влияния на эффективность педагогической деятельности. Задания ориентированы на разные категории слушателей, в соответствии с их особенностями классифицированы и дифференцированы. Так, в рабочей тетради по управлению персоналом в образовательном учреждении по программе «Менеджмент в образовании» в теме «Подготовка, переподготовка и повышение квалификации персонала» находим творческие задания для обсуждения.

1. Какие аспекты управления персоналом можно назвать мотивирующими по повышению квалификации кадров?

2. Заполните таблицу 1.

В рабочей тетради по управлению инновациями в образовательном учреждении размещено задание, именуемое «Сказки» для управления изменениями».

Несколько лет назад один профессор из Мичиганского университета захотел исследовать причины стресса и неврозов. Для этого он решил провести серию экспериментов на крысах. Крыс научили прыгать в одну из двух дверей лабиринта. Если они прыгали в левую дверь, она открывалась, и в награду за свой выбор крысы получали пищу. Правая дверь лабиринта оставалась закрытой, и, прыгая в нее, крысы просто разбивали себе носы. Естественно, крысы (а это очень умные животные) быстро научились прыгать в левую дверь.

Через некоторое время, когда крысы привыкли к этой ситуации, исследователи решили изменить правила. Теперь крысы получали еду за прыжок в правую дверь, а за прыжок в левую не получали ничего. Конечно, сначала крыс это нервировало, но потом они приспособились к новой ситуации и стали раз за разом прыгать в правую дверь, чтобы получить пищу.

Потом исследователи решили «поднять уровень» эксперимента и снова усложнили правила. В течение нескольких дней крысам приходилось прыгать налево, а потом несколько дней им приходилось прыгать направо. Выбор был случайным, и в каждый следующий день крысы не знали, за какой дверцей находится пища. В конце концов, крысы не выдержали такой путаницы. Они стали быстро проявлять признаки сильнейшего стресса. В итоге они вообще перестали прыгать, а просто сидели в трансе посреди лабиринта.

Мораль: слишком много перемен – особенно если они случайны и не имеют четкой структуры – иногда также плохо, как и слишком мало.

После знакомства со «сказкой» слушателям предлагаются следующие вопросы для обсуждения.

1. Как происходят изменения в вашей организации – они случайны или имеют какую-то логическую структуру?

2. Как люди в вашей организации обычно реагируют на изменения?

3. Какое обучение необходимо, чтобы принять изменения и успешно адаптироваться?

4. Что в вашей организации играет роль «пищевого» стимула, то есть стимула для изменений?

5. Не происходит ли в вашей организации слишком много изменений за слишком короткое время? Откуда вы это знаете?

Можно предположить, что становление субъектной позиции слушателя в процессе повышения квалификации и профессиональной переподготовки осуществится наиболее эффективно, если будет обеспечено субъект-субъектное, диалогическое, профессионально значимое общение с использованием интерактивных методов и форм, средств обучения.

Таблица 1

Сравнительная характеристика двух групп методов обучения персонала

Характеристика	Обучение на рабочем месте (внутрифирменное)	Обучение вне рабочего места
Преимущества		
Недостатки		

Вслед за Н. А. Иванцовой определим основные критерии субъектной позиции личности: стремление к самоактуализации, самодетерминации (самоопределению), саморазвитию; интерес к учебно-познавательной деятельности, устойчивая профессиональная мотивация, стремление к творческой, профессиональной самореализации; активность, креативность, инициативность, самостоятельность, ответственность, умение ставить перед собой определенные цели и задачи и добиваться результата, стремление к взаимодействию с другими субъектами обучения, рефлексия [10]. Данные критерии нашли свое отражение в методике «Удовлетворенность слушателей курсов повышения квалификации различными сторонами образовательного процесса в учреждении дополнительного профессионального образования» автора М. И. Лукьяновой, доктора педагогических наук, профессора кафедры педагогики и психологии, заведующей научно-исследовательской лаборатории психолого-педагогической и социологической диагностики Ульяновского института повышения квалификации и переподготовки работников образования. Названная методика применяется в ходе исследования степени удовлетворенности слушателей курсов повышения квалификации и профессиональной переподготовки кадров различными сторонами образовательного процесса в ГБОУ ДПО ЧИППКРО, которое ежегодно проводит Отдел мониторинговых исследований и внешних связей в соответствии с планом работы ГБОУ ДПО ЧИППКРО.

В ходе исследования опрошены различные категории слушателей курсов повышения квалификации и профессиональной переподготовки:

– руководители образовательных организаций, заместители руководителей образовательных организаций по учебно-воспитательной и воспитательной работе;

– учителя начальных классов, русского языка и литературы, иностранных языков, истории и обществознания, ИЗО, химии, биологии, информатики, физики, технологии, математики, физической культуры, ОБЖ;

– педагоги-психологи;

– учителя, работающие в коррекционных классах с обучающимися 7 и 8 видов;

– педагоги дополнительного образования;

– воспитатели дошкольных образовательных организаций.

Результаты исследования позволили выявить мнение работников образования о курсах профессиональной переподготовки кадров и повышения квалификации относительно содержательной, организационно-методической и социально-психологической сторон образовательного процесса, которые обеспечивают необходимые условия развития профессионала как личности, субъекта деятельности и общения. Полученные в ходе исследования данные позволяют изучить еще один компонент образовательного процесса – субъектную позицию слушателей. Наиболее высокий индекс субъектной позиции отмечен у слушателей кафедры управления, экономики и права (78,3%). В ходе обработки полученных данных было выявлено, что в 2014 году увеличилось значение индекса субъектной позиции на кафедре управления, экономики и права на 15,5%. Значительное увеличение индекса субъектной позиции слушателей связано с изменением подходов к содержательному и методическому аспектам организованного образовательного процесса на кафедре. Мы наблюдаем повышение количественных и качественных показателей развитости основных характеристик субъектной позиции. Большое количество опрошиваемых показали высокий уровень самоактуализации, ответственности; формирования образа «Я» как самостоятельной личности, наделенной определенной свободой выбора; внутренней мотивации в обучении, стремление к творческому самовыражению посредством профессиональной самореализации.

Резюмируя все вышесказанное, отметим, что интерактивное обучение формирует коммуникативные качества, свободу самовыражения, ориентирует на активную деятельность и направлено в итоге на формирование субъектной позиции слушателей в системе переподготовки и повышения квалификации работников образования.

Библиографический список:

1. Lengrand P. Introduction à l'éducation permanente. Paris, 1970, p. 50.

2. Кузнецова И. Ю. Развитие субъектной позиции педагога в процессе повышения квалификации / И. Ю. Кузнецова // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2011. – № 2 (4). – С. 40–45.

3. Осницкий А. К. Субъект и субъектность // Человек, субъект, личность в современной психологии : материалы Междунар. конф., посв.

80-летию А. В. Брушлинского / отв. ред. А. Л. Журавлёв, Е. А. Сергиенко. – М. : Институт психологии РАН, 2013. – Т. 1. – С. 140–143.

4. Корниенко А. Ф. Соотношение понятий «субъект», «субъективность», «субъектность» // Человек, субъект, личность в современной психологии : материалы Междунар. конф., посв. 80-летию А. В. Брушлинского / отв. ред. А. Л. Журавлёв, Е. А. Сергиенко. – М. : Институт психологии РАН, 2013. – Т. 1. – С. 208–210.

5. Блинова Ю. Л. Субъектная позиция педагога: теория и психолого-акмеологическое сопровождение. – Казань : ТГГПУ, 2010. – 202 с.

6. Ильясов Д. Ф. Организация обучения педагогов в учреждении повышения квалификации кадров // Вестник Томского педагогического университета. – 2010. – № 2. – С. 30–35.

7. Шишкина М. С., Филимонова З. А. Организация активных, интерактивных и традиционных форм проведения занятий // Методические рекомендации для специальности: 050100 – Педагогическое образование (Биология). – Волгоград, 2012. – С. 15.

8. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М. : ИКАР, 2009. – С. 83–84.

9. http://www.bti.secna.ru/teacher/umk/doc/Pamyatka_interaktivnye_formy-1.doc [электронный ресурс] (дата обращения: 20.08.2014).

10. Иванцова Н. А. Субъектная позиция студента в образовательном пространстве высшего учебного заведения / Н. А. Иванцова // Вестник Бурятского Государственного Университета. – Улан-Удэ : Изд-во БГУ, 2007. – № 5. – С. 178–180.

References:

1. Lengrand P. Introduction à l'éducation permanente. Paris, 1970, p. 50.

2. Kuznetsova I. Yu. Development of Teacher's Subject Position during the Professional Development Courses [Razvitie sub'ektnoy pozitsii pedagoga v protsesse povysheniya kvalifikatsii]. *Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom* [Professional Education in Russia and Abroad]. 2011, № 2 (4), pp. 40–45.

3. Osnitskiy A. K. Subject and Subjectness [Sub'ekt i sub'ektnost']. *Chelovek, sub'ekt, lichnost' v sovremennoy psikhologii : materialy Mezhdunar. konf., posv. 80-letiyu A.V. Brushlinskogo* [Person, Subject, Personality in Modern Psycholo-

gy: Proceedings of the International Conference Devoted to 80th Anniversary of A.V. Brushlinskiy]. M., 2013, V. 1, pp. 140–143.

4. Kornienko A. F. Relationship Between the Concepts "Subject", "Subjectivity", "Subjectness" [Sootnoshenie ponyatiy "sub'ekt", "sub'ektivnost", "sub'ektnost"]. *Chelovek, sub'ekt, lichnost' v sovremennoy psikhologii: materialy Mezhdunar. konf., posv. 80-letiyu A. V. Brushlinskogo* [Person, Subject, Personality in Modern Psychology: Proceedings of the International Conference Devoted to 80th Anniversary of A. V. Brushlinskiy]. M., 2013, V. 1, pp. 208–210.

5. Blinova Yu. L. Sub'ektnaya pozitsiya pedagoga: teoriya i psikhologo-akmeologicheskoe soprovozhdenie [Teacher's Subject Position: Theory and Psycho-Acmeological Support]. Kazan', 2010. 202 p.

6. Ilyasov D. F. The organization of Teacher Learning in Establishment of Additional Professional Pedagogical Education [Organizatsiya obucheniya pedagogov v uchrezhdenii povysheniya kvalifikatsii kadrov]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Tomsk State Pedagogical University Bulletin]. 2010, № 2 (92), pp. 30–35.

7. Shishkina M. S., Filimonova Z. A. Organization of Active, Interactive and Traditional Forms of Teaching [Organizatsiya aktivnykh, interaktivnykh i traditsionnykh form provedeniya zanyatiy]. *Metodicheskie rekomendatsii dlya spetsial'nosti: 050100 – Pedagogicheskoe obrazovanie (Biologiya)* [Methodical Recommendations for the Specialty 050100 – Pedagogical Education (Biology)]. Volgograd, 2012, p. 15.

8. Azimov E. G., Shchukin A. N. *Novyy slovar' metodicheskikh terminov i ponyatiy (teoriya i praktika obucheniya yazykam)* [New Dictionary of Methodical Terms and Concepts (Theory and Practice of Language Teaching)]. M., 2009, pp. 83–84.

9. http://www.bti.secna.ru/teacher/umk/doc/Pamyatka_interaktivnye_formy-1.doc (accessed: 20.08.2014).

10. Ivantsova N. A. Subject Position of The Student in Educational Environment of the Higher Education Institution [Sub'ektnaya pozitsiya studenta v obrazovatel'nom prostranstve vysshego uchebnogo zavedeniya]. *Vestnik Buryatskogo Gosudarstvennogo Universiteta* [Bulletin of the Buryat State University]. Ulan-Ude, 2007, № 5, pp. 178–180.

Современная школа

УДК 378.091.398

Тренинг в аспекте фасилитации социального взаимодействия работников образования

В. В. Васина

Training in terms of facilitation of educators' social interaction

V. V. Vasina

Аннотация. В рамках авторской концепции фасилитации (помощи, улучшения) социального взаимодействия мы предлагаем в системе дополнительного профессионального образования проводить тренинговые занятия по повышению эффективности общения. Задача тренингов овладения коммуникативной компетентностью состоит в том, чтобы научить педагога наиболее общему истолкованию коммуникативной ситуации на основе понимания ее параметров. Психологические условия фасилитации социального взаимодействия и готовности к успешному общению складываются, на наш взгляд, из 10 показателей, которые мы заложили в авторскую методику «Самооценка готовности к организационному общению», по результатам которой и проводим различные тренинговые программы для улучшения умения работать в команде (коллективизма), коммуникативной пластичности, толерантности, прогностичности (антиципации), уместного использования невербальных средств общения, активности, для эффективности публичных выступлений, совещаний, переговоров, виртуального общения по телефону и ПК, для проведения собеседований и самопрезентаций.

Abstract. Within the author's concept of facilitation of social interaction we propose to conduct communication skills training in the system of additional professional education. The purpose of communication skills training is learning to interpret communicative situation on the basis of under-

standing its parameters. Psychological conditions of social interaction facilitation and of readiness for successful communication consist, in our opinion, of 10 indicators. We use these indicators in our questionnaire "Self-assessment of Readiness for Organizational Communication". After considering the results of this questionnaire we conduct various communication skills trainings aimed to improve: the ability to work in team; the communicative plasticity, tolerance, forecasting (anticipation); the appropriate use of nonverbal communication, activity; the efficiency of public speeches, conferences, negotiations, virtual communication; the ability to conduct interviews and self-presentations.

Ключевые слова: тренинг, фасилитация социального взаимодействия, готовность к организационному общению, помощь, улучшение, повышение квалификации, коммуникативная компетентность, работники образования, слушатели курсов.

Key words: training, facilitation of social interaction, readiness for organizational communication, help, improvement, professional development, communicative competence, educators, course participants.

Общение – это внешнее проявление внутренней речи, внутреннего (психического) склада человека. Плохое владение языком – плохое мышление, плохая сознательная вербализация, которая проявляется во время со-

беседования при приеме на работу, составления резюме, самопрезентации, готовности себя «подать», поддерживать имидж, соответствовать статусу. Для этого необходима достаточная уверенность в себе, адекватная самооценка в выборе специальности, места работы, должности, зарплаты.

Необходимо планомерное, целенаправленное, последовательное обучение слушателей в системе повышения квалификации или дополнительного профессионального образования эффективному общению (взаимоотношениям) по современным психолого-педагогическим технологиям. Компетентность в отношениях между людьми – это путь к развитию всех других типов компетентности и успешности.

В рамках авторской концепции фасилитации (помощи, улучшения) социального взаимодействия мы предлагаем проводить тренинговые занятия по повышению эффективности общения работников образования. Задача тренингов овладения коммуникативной компетентностью состоит в том, чтобы научить человека наиболее общему истолкованию коммуникативной ситуации на основе понимания ее параметров, многие из которых поддаются точному измерению и оцениванию. Социальная коммуникативная ситуация представляет собой набор всех событий, происходящих в любой группе, и включает основные элементы готовности к общению.

На тренингах развиваются коммуникативные способности – это знания, умения и навыки, связанные с процессом общения людей. Они включают в себя умения слушать и понимать человека, устанавливать с ним хорошие личные и деловые взаимоотношения, оказывать на него психологическое влияние.

На признаки неэффективных коммуникаций, прежде всего, нужно обращать внимание в практической деятельности педагогам. Многие из них, говорящие о дефиците коммуникативных способностей, сравнительно легко заметить, внимательно наблюдая за тем, как субъект общения ведет себя в образовательном процессе и как он разговаривает с разными людьми. Наличие этих признаков говорит о неготовности к общению, о наличии «барьеров» общения, которые необходимо учиться преодолевать в тренингах.

Формирование эффективного общения происходит за счет преодоления коммуникативных барьеров. Мы учим в тренинговой системе повышения квалификации кадров преодолевать фальсификационные ошибки, преждевременную оценку и «ошибки страха».

Говоря об эффективности общения в деловой сфере, выделяются сильные стороны специалистов, проявляющиеся в организационном общении: способность управлять собой, четкие ценности, четкие личные цели, продолжающееся саморазвитие, хорошие навыки решения проблем, творческий подход, умение влиять на окружающих, понимание особенностей управленческого труда, способность руководить, умение обучать, умение наладить групповую работу, способность формировать коллектив [1].

Поэтому при формировании психологической готовности к организационному и профессиональному общению мы нарабатываем на тренингах коммуникативные качества и умение работать в команде: общительность, коммуникабельность, знания делового этикета, самопрезентация, профессиональная рефлексия, социальный интеллект, самообладание и саморегуляция, ответственность, навыки делового и межличностного общения.

На тренингах нами учитываются отдельные параметры коммуникации.

1. По ориентации коммуникации: Внешне-организационные – Внутриорганизационные.

2. По каналам общения: Формальные – Неформальные.

3. По форме общения: Вербальные – Невербальные.

4. По организационному признаку: Горизонтальные – Вертикальные.

5. По направленности общения: Нисходящие – Восходящие.

6. По специфике коммуникативной ситуации: прием на работу, публичное выступление, переговоры, телефонные разговоры и т. д.

Психологические условия фасилитации социального взаимодействия и готовности к успешному общению складываются, на наш взгляд, из 10 показателей, которые мы заложили в авторскую методику «Самооценка готовности к организационному общению» [2], по результатам которой и проводим различные тренинговые программы (табл. 1).

Таблица 1

Самооценка готовности к организационному общению (В. В. Васина)

№	Утверждения	Ответ
1.	Я рад, когда мои партнеры умеют самостоятельно добиваться успехов.	
2.	Больше всего мне нравится, когда в группе мне не мешают при выполнении заданий и подготовке к выступлению.	
3.	Мне нравятся коллективы, в которых каждый занят своим делом и не отвлекает других.	
4.	Больше всего удовлетворения в жизни дает возможность работы, когда тебе никто не отвлекает.	
5.	Основная роль образования заключается в подготовке приспособленных к самостоятельной деятельности людей.	
6.	Если перед группой стоит какая-то проблема, то я предпочитаю работать самостоятельно, не полагаясь на других.	
7.	Лучше всего я бы учился, если бы преподаватель имел ко мне индивидуальный подход.	
8.	Нет ничего хуже того случая, когда ты не в состоянии самостоятельно добиться успеха.	
9.	Больше всего я ценю успех, достигнутый ценой собственных усилий.	
10.	Мне бы хотелось переговоры проводить самостоятельно.	
11.	Мне трудно менять привычки.	
12.	Мне нелегко переключать внимание при общении.	
13.	Я настороженно отношусь ко всему новому.	
14.	Меня трудно переубедить.	
15.	Нередко у меня не выходят из головы мысли, от которых следовало бы освободиться.	
16.	Я трудно сближаюсь с людьми.	
17.	Меня расстраивают даже незначительные нарушения плана беседы, переговоров.	
18.	Нередко я проявляю упрямство.	
19.	Я неохотно иду на риск.	
20.	Я резко переживаю отклонения от принятого мною плана публичного выступления.	
21.	Нестандартные личности чаще всего действуют на меня отрицательно.	
22.	Меня обычно выводит из себя несообразительный собеседник.	
23.	Меня раздражают любители поговорить.	
24.	Терпеть не могу партнеров с низким профессиональным уровнем.	
25.	Меня раздражают люди, стремящиеся в споре настоять на своем.	
26.	Когда зал не соглашается с позицией моего выступления, то обычно это раздражает меня.	
27.	Я проявляю нетерпение, когда мне возражают во время беседы, переговоров.	
28.	Меня раздражает, если партнер делает что-то по-своему, не так, как мне хочется.	
29.	Обычно я с трудом приспосабливаюсь к новым партнерам по совместной работе.	
30.	Чаще всего я из принципа настаиваю на своем, даже если понимаю, что партнер прав.	
31.	Для меня типично появление чувства удивления по отношению к происходящему в общении.	
32.	Во взаимодействии с людьми по телефону, Интернету, факсу я часто сталкиваюсь с невообразимым стечением неблагоприятных обстоятельств.	
33.	Неизвестность в предстоящем разговоре для меня очень тягостна.	
34.	Я обычно склонен думать только о хорошем, а не о плохом исходе предстоящих взаимоотношений.	
35.	Меня легко застать врасплох во время публичного выступления.	
36.	Меня считают наивным человеком, поскольку мне часто случается попадать впросак.	
37.	Меня часто озадачивает поведение и поступки людей, которых я давно знаю.	
38.	Я редко продумываю заранее «отходные варианты», редко готовлю «запасной аэродром», поскольку рассчитываю на успех.	
39.	Нередко я оказываюсь в невыигрышном положении по сравнению с другими, потому что не догадываюсь, что может произойти, и не упреждаю события.	
40.	Часто реакция на мое сообщение оказывается не такой, как я предполагал.	
41.	Собеседники часто обращают мое внимание на то, что я говорю слишком громко или слишком тихо.	

№	Утверждения	Ответ
42.	Во время разговора я, порой, не знаю, куда деть руки.	
43.	Я чувствую неловкость в первые минуты знакомства.	
44.	Почти всегда предстоящее общение по телефону, Интернету с незнакомым человеком вызывает у меня тревогу.	
45.	Я часто бываю скован в движениях во время публичного выступления.	
46.	В течение 10-минутной беседы я не могу обойтись без того, чтобы к чему-либо не приклониться или на что-либо не облокотиться.	
47.	Я обычно не обращаю внимания на мимику и движения партнера, сосредоточиваясь на его речи.	
48.	При разговоре я часто верчу что-либо в руках.	
49.	Мне трудно скрывать внезапно возникшие эмоции.	
50.	Во время деловых бесед я стараюсь полностью исключить мимику и жестикуляцию.	
51.	Я стараюсь ограничить круг своего делового общения несколькими хорошо знакомыми мне людьми.	
52.	У меня мало речевых контактов за день.	
53.	Мне приятнее и проще проводить время с книгами или за какими-либо другими занятиями, чем с людьми.	
54.	Я трудно включаюсь в новый для меня коллектив сотрудников	
55.	Я вступаю в разговор только, если меня что-то задело.	
56.	Я порой испытываю чувство затруднения, неудобства или стеснения, если приходится проявить инициативу, чтобы познакомиться с новым человеком.	
57.	Я чувствую себя неуверенно во время выступления перед малознакомыми мне людьми.	
58.	Я не чувствую себя достаточно уверенным и спокойным, когда приходится говорить что-либо большой группе людей.	
59.	Часто я смущаюсь, чувствую неловкость при общении с малознакомыми людьми.	
60.	Я обычно не участвую при обсуждении проблемы, оставаясь при своем мнении.	

Поставьте:

+ если согласны (да),

– если не согласны (нет),

V – в крайнем случае, если уж совсем не можете определиться (не знаю).

Ключи:

Так как все вопросы перевернуты и имеют отрицательную направленность в общении, т. е. установку на отсутствие коммуникабельности в организации, ведем подсчет суммарных баллов и баллов, набранных отдельно по 10 шкалам: + (да) 0 баллов, – (нет) 1 балл, v (не знаю) 0,5 балла.

Суммарные баллы за весь тест (60 ответов) свидетельствуют об общем уровне готовности респондентов к организационному общению:

0–20 баллов – отсутствие готовности к организационному общению, есть необходимость пройти общие коммуникативные тренинги;

20–30 баллов – низкий уровень готовности к организационному общению, есть необходимость пройти специальную коммуникативно-профессиональную подготовку;

30–40 баллов – средний уровень готовности, вполне достаточный для того, чтобы приступить к работе в организации и общению в деловой сфере;

40–50 баллов – высокий уровень готовности к организационному общению в сфере человек-человек;

50–60 баллов – уровень готовности к организационному общению, болезненный для окружающих, есть необходимость пройти тренинги на адекватность самооценки.

По первой шкале (табл. 2) «Индивидуализм – коллективизм в деловых взаимоотношениях» выяснялось восприятие индивидом группы, какой тип восприятия преобладает – индивидуалистический или коллективистский, на тренингах в системе дополнительного профессионального образования у взрослых людей тренируется командообразование, умение сотрудничать, принимать групповые решения.

По второй шкале «Коммуникативная ригидность – пластичность» определяется высокий, средний и низкий уровень ригидности, когда ригидности нет, то присуща легкая переключаемость с одной коммуникативной установки

на другую. На тренингах педагогам предлагается различать когнитивную, мотивационную, аффективную и коммуникативную ригидность, быть более гибким в общении. На тренингах коммуникативная пластичность растет, происходит понимание того, что в своем развертывании процесс организационной коммуникации проходит четыре основных этапа.

По третьей шкале «Отсутствие коммуникативной толерантности – наличие коммуникативной толерантности» выяснялись поведенческие признаки коммуникативной толерантности, где отсутствие коммуникативной толерантности (интолерантность) свидетельствует об абсолютной нетерпимости к окружающим. На тренингах по основам бесконфликтного общения мы учим различать в рамках коммуникативной толерантности: ситуативная коммуникативная толерантность (к конкретному другому человеку: брачному партнеру, коллеге, пациенту, случайному попутчику); типологическая коммуникативная толерантность (к собирательным типам личностей или группам людей: к представителям конкретной нации, социального слоя, профессии, типу мужчин, типу женщин); профессиональная толерантность (к собирательным типам людей, с которыми приходится иметь дело по роду деятельности); общая коммуникативная толерантность.

На тренингах обучают, что для предупреждения конфликтов, особенно в профессиональной

жизни, следует соблюдать некоторые правила (неписанные нормы). Тренинг призван сформировать изначальную готовность быть толерантным в общении, не конфликтовать, не вступать в конфликтные ситуации, реализовать тактику поиска числа совпадающих мнений, помощи участникам в приобретении полезного опыта правильного (бесконфликтного) поведения и извлечения уроков на будущее, предлагаются принципиальные положения разрешения организационных и педагогических конфликтов.

По четвертой шкале «Отсутствие социальной антиципации – антиципация (предвосхищение) в ситуациях взаимодействия» результаты соответствуют отдельным ответам на вопросы о личностно-ситуативной «антиципационной состоятельности» (прогностической компетентности) теста В. Д. Менделевич (ТАС) [3].

На тренингах делается акцент, что в ряду психологических процессов, направленных на предсказание будущего, выделяется три процесса – вероятностное прогнозирование, нацеленное на построение беспристрастной математической модели будущего; экспектация – ожидание, т. е. эмоционально окрашенное и мотивационно подкрепленное представление о будущем с привлечением характеристик желанное-нежеланное; а также антиципация, подразумевающая, кроме вышеперечисленных деятельностный аспект [4].

Таблица 2

Шкалы методики самооценки готовности к организационному общению

№	Организационное общение	Шкалы	1	2	3	4
		№ вопросов	публичное выступление	совещание, переговоры	виртуальное общение: телефон, ПК	собеседование, самопрезентация
1	Индивидуализм – коллективизм	1–10	2	10	4	9
2	Ригидность – пластичность	11–20	20	17	16	14
3	Интолерантность – толерантность	21–30	26	27	22	24
4	Инантиципация – антиципация	31–40	35	33	32	38
5	Отсутствие невербалики – невербальное общение	41–50	45	50	44	49
6	Неактивность – активность в общении	51–60	57	51	53	59

По пятой шкале «Игнорирование проявления невербальной коммуникации – хорошо развитая невербалика» определялось, что с помощью вербальных коммуникаций передается информация, а невербальные коммуникации передают отношение к партнеру по сообщению. Невербальное поведение человека связано с его психологическим состоянием и служит средством его выражения, поэтому в начале общения понимание невербальных сигналов нового окружения значительно ниже. Как бы человек ни старался, он не может удержаться от невербальных сообщений. Невербальное поведение помогает создать и понять образ партнера по общению, поэтому со временем применение и понимание невербального общения растет, обнаружены достоверные различия [5].

Формировать на тренингах готовность к невербальному деловому общению – это тренировать коммуникационное взаимодействие между индивидами без использования слов (передача информации или влияние друг на друга через интонации, жесты, мимику, пантомимику, изменение мизансцены общения), то есть без речевых и языковых средств, представленных в прямой или какой-либо знаковой форме. Инструментом такого «общения» становится тело человека, обладающее широким диапазоном средств и способов передачи информации или обмена ею, которое включает в себя все формы самовыражения человека. Распространенное рабочее название, которое употребляется среди людей – невербалика или «язык тела».

Даются рекомендации: во время выступления (занятия, лекции) не застывайте, будто памятник, и не отбрасывайте голову назад, так как этим вы отталкиваете аудиторию и задерживаете поток психологической энергии, который должен динамично влиять на присутствующих. Обязательно двигайтесь. Нужно показать себя живым, энергичным, динамичным. Ваши движения должны быть короткими, точными и убедительными. Когда вы хотите что-то подчеркнуть, подайтесь телом навстречу аудитории или воспользуйтесь жестом приближения вашего тела к присутствующим. Если есть возможность приблизиться к аудитории, то сделайте это тогда, когда вы хотите сообщить ей что-то важное, донести и убедить присутствующих в вашей правоте [6].

Результаты по шестой шкале «Отсутствие коммуникативной активности – активность в организационном общении» соответствуют отдельным вопросам теста КОС (коммуникативно-организаторские способности).

Определялась коммуникативная активность как взаимодействие субъекта с окружающими людьми, исходящее из его инициативы: активность – степень энергичности человека на пути к цели, в преодолении препятствий, настойчивость; реактивность – сила эмоциональной непроизвольной реакции на внешний или внутренний раздражитель; неактивность в общении – отсутствие проявленного желания общаться, коммуникативная активность является результирующей природных, биологических и социальных факторов.

После прохождения тренингов выявлены сдвиги в средних значениях отдельных показателей коммуникативной активности, статистически значимо увеличились инициативность в общении, легкость вступления в контакт, а также все показатели уровня межличностного взаимодействия.

Общение – акт межличностного взаимодействия, имеющий информационный, эмоциональный, возбудительный и побуждающий аспекты.

Для профессионалов, чья деятельность протекает преимущественно в общении, подготовка к общению имеет особое значение и носит специальный характер. Н. В. Матяш, Т. А. Павлова предлагают методы активного социально-психологического обучения для повышения активности общения [7].

Методы активного социально-психологического обучения можно успешно применять и в дополнительном профессиональном образовании: организационные формы педагогического общения, которые обеспечивают высокую познавательную активность обучаемых в овладении практическими социально-психологическими навыками; своеобразные формы обучения знаниям и отдельным умениям в сфере общения, а также формы их соответствующей корректировки.

Классификация базовых методов активного социально-психологического обучения. Несмотря на многообразие подходов, выделяется три основных типа методов активного социально-психологического обучения (АСПО): соци-

ально-психологический тренинг; групповая дискуссия; игровые методы. Все столь непохожие друг на друга виды объединяет общая форма проведения – тренинговая (учебно-тренировочная) группа – и некоторые общие принципы проведения, которые появлялись и отрабатывались в различных видах тренинговой работы.

Принципы проведения: принцип добровольности; принцип «здесь и теперь»; принцип персонификации высказываний; принцип активности в тренинге; принцип равного общения.

Принятие участниками группы и применение указанных принципов создает особую доверительную психологическую атмосферу социально-психологического тренинга, делает его помимо привлекательности для работников образования мощным средством организованного психологического воздействия.

По седьмой шкале «Неготовность – готовность к публичному выступлению» определялось умение респондентов выступать публично, что стало необходимым навыком и в современном бизнесе, в деловых коммуникациях: готовить и проводить презентации приходится не только педагогам, но и топ-менеджерам, и руководителям направлений, и сотрудникам. К сожалению, нередко самое блестящее содержание тонет под невыразительным выступлением. Навыки публичных выступлений можно и нужно развивать. Программы «Ораторики» (ораторского искусства) направлены на то, чтобы помочь слушателям курсов выступать увереннее, естественнее, свободнее и добиваться лучших результатов в работе. Обучающимся предлагаются правила успешного публичного выступления. Они помогают сделать речь интересной и привлекательной, если успешно пройден этап подготовки речи. Успешное публичное выступление имеет несколько секретов, которые раскрываются на тренинге.

По восьмой шкале выяснялась готовность к ведению деловых встреч, совещаний, переговоров, как формы взаимосвязи между людьми, которая предназначена для достижения соглашения, когда обе стороны имеют одинаковые или противоположные интересы.

На тренингах выяснено, что участники пока еще плохо представляют себе, что переговоры предназначены в основном для того, чтобы с

помощью взаимного обмена мнениями (в форме различных предложений по решению поставленной на обсуждение проблемы) получить решение, которое отвечает интересам обеих сторон сделки и достичь результатов, которые бы удовлетворили всех его участников. Переговоры – это менеджмент в действии. Они состоят из выступлений и выступлений в ответ, вопросов и ответов, возражений и доказательств. Переговоры могут проходить легко или напряженно, партнеры могут договориться между собой без труда или столкнувшись с ними, или же вообще не прийти к согласию. Поэтому для достижения успеха при проведении деловых переговоров необходимо разрабатывать и применять специальную технику, тактику их ведения, и девушки к ведению деловой беседы готовы чуть лучше, чем юноши.

На тренингах слушателям объясняется, что на деловых совещаниях решаются следующие вопросы: развитие, укрепление политики предприятия и воплощения ее в жизнь; интеграция мероприятий всех отделов и служб с учетом общих целей организации; выявление и расчет коллективных результатов; коллективное решение проблем с учетом учебного эффекта. На совещании принимается управленческое решение по принципу коллективизма, предусматривающего взаимопомощь, что повышает индивидуальную и коллективную ответственность работников образования в производственных условиях.

По девятой шкале теста на исследование самооценки готовности к организационному общению «Неготовность – готовность к виртуальному общению по телефону, факсу, Интернету» изучалась готовность к виртуальному общению, т. е. по телефону, факсу, при помощи персонального компьютера, электронной почты, через социальные сети.

Повышение уровня виртуальной коммуникации предполагает развитие как субъекта общения, что обеспечивается, прежде всего, диагностическим и коррекционно-развивающим этапами тренинга. На первом этапе участники тренинга осмысливают свои индивидуальные особенности, проявляющиеся в общении, оценивают их, определяют свое отношение к ним. На втором этапе развитие виртуальной коммуникации достигается в результате овладения студентами такими приемами межличностного

взаимодействия, которые соответствуют их индивидуальным особенностям. В виртуальном пространстве, в частности в социальных сетях, тоже есть свои правила общения. Просто здесь, как и в любом другом обществе, попадают собеседники, которые не признают никаких правил.

По десятой шкале «Неготовность – готовность к профессиональному собеседованию, самопрезентации» проверялась готовность обучающихся к самопрезентации, умению преподнести себя, для того чтобы получить лучшее рабочее место, либо вообще устроиться на работу, для увеличения своего финансового благополучия. На тренингах объясняется, что самопрезентация – это демонстрация своей принадлежности к определенной среде, получение определенного статуса в обществе, это укрепление своей самооценки, повышение привлекательности, это сохранение и увеличения власти, влияние на окружающих людей, это внешний имидж, развитие уверенности в себе, выявление скрытых личностных резервов через творчество, это контроль над производимым впечатлением, преодоление психосоциального диссонанса [8].

Если обучающийся не может устроиться на работу, не знает, как пройти собеседование, как преподнести себя в лучшем свете, если замедлился карьерный рост, то необходимо учиться самопрезентации в современных тренинговых программах. Если пройти тренинг «Самопрезентация», слушатель научится показывать свои лучшие стороны, умело скрывать в начале, а потом и вообще избавиться от отрицательных сторон характера. Презентация начинается с момента начала разговора. А дальше специалист производит либо положительное, либо отрицательное впечатление. На тренинге «Самопрезентация» участники получают уверенность в себе, в этом случае вам не придется мучиться вопросом: «Что обо мне думают другие люди?» Существует несколько тактик защитного типа самопрезентации и несколько тактик агрессивного типа.

При проведении тренинга «Самопрезентация» решаются следующие задачи: теоретическое и практическое освоение концепций самопрезентации, формирование позитивного имиджа в сфере общения, развитие уверенности в себе различными способами, выявление скрытых личностных резервов через осознание и осмысление основных барьеров, осуществле-

ния публичного и социального взаимодействий, и работа с ними. Осознание возможности контроля над производимым впечатлением, возможно, никогда больше не появится другого шанса произвести первое хорошее впечатление.

Требуется одновременно целенаправленная помощь педагогов-психологов (фасилитаторов) и собственные осознанные активные усилия слушателей для прохождения различных тренингов как системы целенаправленной педагогической и психологической работы при повышении квалификации кадров, обеспечивающей надлежащий уровень подготовленности человека к встрече с трудными ситуациями.

Тренинг как современная психолого-педагогическая технология в практической деятельности педагогов дополнительного профессионального образования и повышения квалификации призван донести, что обучающийся должен быть готов к совершенствованию коммуникаций в организациях, к регулированию информационных потоков и эффективным управленческим действиям, к налаживанию системы обратной связи и системы сбора предложений, к изданию информационных бюллетеней и публикаций, к современным информационным и сетевым технологиям.

На тренинге объясняется, что культура общения не в том, чтобы вести диалог с постоянной оглядкой, а в том, чтобы на любом уровне, возникшем в реальном разговоре, у обоих собеседников сохранялась возможность подняться с низких уровней на более высокие, вышележащие – вплоть до духовного – даже в организационном общении. Культура общения не может быть сведена к набору правил (подобно правилам хорошего тона), она обеспечивается интеллектуальной, эмоциональной, нравственной развитостью личностей, вступающих в контакт. Такие личности способны к коммуникативной импровизации и следуют ограниченному числу правил, которые усвоены до автоматизма, чтобы обладать определенной свободой выбора приемов общения, мобильностью, пластичностью, активностью и т. д.

Педагоги дополнительного профессионального образования, курсы повышения квалификации, тренеры (фасилитаторы) помогают плавному переходу к коммуникативной успешности молодых специалистов, к успешному ведению ими коммуникативных актов в деловой сфере.

Библиографический список:

1. Лосева О. А. Культура делового общения: конспект лекций / О. А. Лосева. – М. : Равновесие: Экслибрис, 2006. 1 электрон. опт. диск (CD-ROM); 12 см. – (Электронный учебник).
2. Васина В. В. Готовность студентов к организационному общению и ее развитие / В. В. Васина // Психологическая готовность студентов к требованиям современного рынка труда : учебно-методическое пособие. – Казань : ИППО РАО, 2012. – С. 57–78.
3. Менделевич В. Д. Антиципационные механизмы неврогенеза / В. Д. Менделевич // Психологический журнал. – 1996. – № 4 – С. 107–115.
4. Регуш Л. А. Психология прогнозирования: успехи в познании будущего / Л. А. Регуш. – СПб. : Речь, 2003. – 352 с.
5. Горелов И. Н. Невербальные компоненты коммуникации / И. Н. Горелов. – М. : Наука, 1980. – 238 с.
6. Лабунская В. А. Невербальное поведение (социально-перцептивный подход) / В. А. Лабунская. – Ростов н/Д. : Феникс, 1988. – 246 с.
7. Матяш Н. В., Павлова Т. А. Методы активного социально-психологического обучения / Н. В. Матяш, Т. А. Павлова. – М. : Академия, 2007. – 96 с.
8. Халитов Р. Г. Психосоциальный диссонанс – ключевой момент социального взаимодействия / Р. Г. Халитов // Экспериментальный метод в структуре психологического знания. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. – С. 636–641.

References:

1. Loseva O. A. *Kul'tura delovogo obshcheniya: konspekt lektсий* [Culture of Business Com-

munication: Lecture Notes]. M., 2006. Electronic Textbook. CD-ROM.

2. Vasina V. V. Students Readiness to Organizational Communication and its Development [Gotovnost' studentov k organizatsionnomu obshcheniyu i ee razvitie]. *Psikhologicheskaya gotovnost' studentov k trebovaniyam sovremennogo rynka truda. Uchebno-metodicheskoe posobie* [Psychological Readiness of Students to the Requirements of the Modern Labor Market. Study Guide]. Kazan', 2012, pp. 57–78.

3. Mendelevich V. D. Anticipational Mechanisms of Neurogenesis [Antitsipatsionnye mekhanizmy nevrozogeneza]. *Psikhologicheskii zhurnal* [Psychological Journal]. 1996, № 4, pp. 107–115.

4. Regush L. A. *Psikhologiya prognozirovaniya: uspekhi v poznanii budushchego* [Psychology of Forecasting: Foreknowledge Progress]. SPb., 2003. 352p.

5. Gorelov I. N. *Neverbal'nye komponenty kommunikatsii* [Nonverbal Components of Communication]. M., 1980. 238 p.

6. Labunskaya V. A. *Neverbal'noe povedenie (sotsial'no-pertseptivnyy podkhod)* [Nonverbal Behavior (Social Perceptual Approach)]. Rostov-on-Don, 1988. 246 p.

7. Matyash N. V., Pavlova T. A. *Metody aktivnogo sotsial'no-psikhologicheskogo obucheniya* [Methods of Active Social-Psychological Training]. M., 2007. 96 p.

8. Khalitov R. G. Psychosocial Dissonance – the Key Moment of Social Interaction [Psikhosotsial'nyy dissonans – klyuchevoy moment sotsial'nogo vzaimodeystviya]. *Eksperimental'nyy metod v strukture psikhologicheskogo znaniya* [Experimental method in the structure of psychological knowledge]. M.: “Institut psikhologii RAN”, 2012, pp. 636–641.

УДК 378.091.398

Обновление содержания повышения квалификации учителей физики в системе дополнительного профессионального образования

А. А. Давиденко

Updating the content of physics teachers' professional development in the system of additional professional education

A. A. Davidenko

Аннотация. В статье рассматривается проблема повышения квалификации учителей физики в современных условиях развития общества и образования. Современная система образования призвана решать задачи формирования человека, способного жить в достаточно сложных условиях, связанных с уменьшением запасов энергоресурсов, ухудшением экологической безопасности и др. Все это требует смещения акцентов с традиционно существующей системы передачи школьникам знаний на развитие способностей использовать их для удовлетворения названных и других потребностей общества и среды его обитания. Очевидно, что все это требует обновления содержания повышения квалификации учителей физики в системе дополнительного профессионального образования. Автором предлагаются проверенные им на практике подходы к решению данного вопроса, в частности, включение в программу повышения квалификации учителей физики разработанного им спецкурса «Развитие творческих способностей учащихся в процессе обучения физике», а также вовлечение слушателей курсов в ролевые игры. Здесь же обращается внимание и на негативные моменты, с которыми можно встретиться в ходе решения данной проблемы.

Abstract. The article discusses the problem of physics teachers' professional development in modern conditions of society and education development. The modern education system is designed to solve the problems of forming human, able to live in rather difficult conditions associated with energy resources decrease, environmental deterioration and etc. All this requires to shift the focus from traditional existing sys-

tem of knowledge transfer to the development of the ability to use this knowledge to meet society needs. Obviously, all this requires updating the content of physics teachers' professional development in the system of additional professional education. The author offers proven approaches to address this issue, in particular, the addition of special course "Developing Students' Creative Abilities in Learning Physics" to the program of physics teachers' professional development, as well as involvement of professional development courses trainees in role-playing. Also, special attention is paid to the negative aspects, which may be encountered in the course of solving this problem.

Ключевые слова: повышение квалификации, учителя физики, творчество, обучение, знания, способности, развитие, образование;

Key words: professional development, physics teachers, creativity, learning, knowledge, abilities, development, education.

Проблема повышения квалификации учителей физики в современных условиях развития образования не настолько проста, как это может казаться. Ее нельзя решить традиционным изменением тематики проводимых занятий или же внедрением в учебный процесс информационно-коммуникационных технологий. В данном случае это не срабатывает, потому что причины, которые лежат в несостоятельности определенной части педагогов осуществлять подготовку подрастающего поколения к успешной жизнедеятельности в современных условиях лежат не на поверхности. Они не ситуативны, а глубинны. И эта глубинность состоит в том, что в сознании учителей сформирована установка лишь на пере-

дачу учащимся готовых, уже существующих знаний. Этому способствует личный ученический опыт учителя (когда он учился в школе), процесс обучения в педагогическом вузе, требования методических структур уже во время последующей работы в школе. Несмотря на то, что практически во всех документах, определяющих развитие образования, содержатся призывы развивать ребенка, а не просто передавать ему знания, все разбивается об практику существующего контроля: ЕГЭ в Российской Федерации, независимое оценивание знаний в Украине и аналогичные мероприятия по подведению итогов работы учителя-предметника в других государствах подкрепляют названную установку: необходимо передавать знания, потому что проверяется именно это. Решение обычных, стандартных задач, которые содержатся в контролирующих тестах, не далеко выходят за пределы того, о чем идет речь. В ходе проведенных автором (да и не только им) исследований установлено, что выполняемые учащимися упражнения по решению задач, которые содержатся в рекомендуемых для использования в педагогической практике сборниках, способствует лишь лучшему запоминанию формул, что опять же говорит об образовательной парадигме передачи готовых знаний.

В результате, мы имеем выпускника, мозг которого, несмотря на достаточно сложную структуру) подобен накопителю информации компьютера (жесткому магнитному диску – так называемому винчестерн, оптическому диску (CD или DVD), широко известной флэшке и др. Однако без установленного на компьютере соответствующего программного обеспечения человек не сможет читать и, тем более, редактировать соответствующие файлы. Для работы с текстом нужен MS Word, для обработки изображений нужны Photoshop или же хотя бы Paint. Пусть и по грубой аналогии, – для работы со знаниями человек должен обладать соответствующими способностями.

Следует отметить, что наша школа успешно справляется с передачей подрастающему поколению знаний. Возможно, даже лучше, чем это удастся школам многих других стран. Кроме того, мы успешно справляемся и с задачей обучения применению получаемых знаний для *адаптации* человека к среде обитания. Ученики знают, что на морозе нельзя оставлять банку с водой – вода замерзнет и банка разорвется. В грозу нельзя сто-

ять под одиноко растущим деревом. Стыки между железнодорожными рельсами делают для того, чтобы они не смещались в сторону при нагревании солнечными лучами. Высокое электрическое напряжение опасно для жизни человека, поэтому на опору высоковольтной линии электропередачи влезать нельзя. И таких примеров можно привести много. Однако это использование чрезмерно узко: мы учим применять знания именно для адаптации человека к окружающему его миру, но не развиваем у человека способности изменять мир к лучшему – создавать оригинальные устройства и технологии, без чего не может быть дальнейшего развития науки, производства, медицины и др.

Возникает вопрос, можно ли что-либо изменить в лучшую сторону во время повышения квалификации учителей физики в системе дополнительного профессионального образования? Ответ весьма осторожен, но «можно».

Автором разработан и преподается спецкурс «Развитие творческих способностей учащихся в процессе обучения физике». Ниже приводится ориентировочное содержание его лекций.

1. Виды умственной одаренности детей. Интеллектуальная одаренность и одаренность к творчеству.
2. Полный цикл творчества. Отдельные его части и их иерархия.
3. Возможности процесса обучения физике для развития творческих способностей.
4. Изобретательские и рационализаторские задачи.
5. Конструкторские задачи.
6. Турниры юных изобретателей и рационализаторов.
7. Конкурс юных исследователей и изобретателей «Эдисоны XXI века».
8. Подготовка учащимися отчетов о выполненной творческой работе.

Лекции, кроме 1, 2 и 3, автор сопровождает практическими занятиями. С лекциями 4 и 5 более чем понятно: на практических занятиях учителям предлагается решать соответствующие задачи; изобретательские, рационализаторские или же конструкторские. После лекций 6 и 7 занятия проводятся в такой форме, в какой они должны проводиться учителями со школьниками. Так, например, когда рассматривается учрежденная автором такая форма массового внеурочного мероприятия, как Турнир юных изобретателей и

рационализаторов, то учителям предварительно даются несколько заданий (задач) турнира, они их решают в свободное время («после уроков»), а потом на практическом занятии выступают в тех же ролях, что и школьники – участники реального турнира [1; 2; 3].

Ниже приводятся несколько задач уже проведенных турниров.

«Энергия молнии». Известно, что наэлектризованные облака имеют чрезвычайно большой запас энергии. Команда-победитель Четвертого ВТЮВиР из г. Луцка предложила устройство, которое позволяло отбирать часть энергии от грозовых разрядов. Задача состояла в стимулировании энергией разрядов соответствующих химических реакций, протекание которых происходит с выделением водорода. Этот газ далее предлагалось использовать в качестве топлива тепловых двигателей. Были и другие решения данной задачи, но все они также предполагали промежуточный этап, то есть энергия молнии сначала могла превращаться в тепловую или энергию другого вида, а потом уже эта энергия должна была превращаться в электроэнергию. Предложите устройство, которое бы превращая энергию грозовых разрядов, сразу придавало электроэнергии форму, которая давала бы возможность ее полезного использования человеком.

«Молоток без отдачи». К наиболее распространенным инструментам относится обычный молоток. Он прошел путь развития от каменного до стального и в зависимости от назначения может иметь разный вес, форму и т. д. Однако одним из его недостатков остается то, что при ударе по массивному телу из упругого материала, например, изготовленного из стали, возникает отдача – молоток отскакивает назад, чем создаются определенные трудности в его эксплуатации. Предложите конструкцию молотка, который бы не имел такого недостатка.

«Замочная скважина». Иногда нам приходится замочную скважину искать в темноте (например, в подъезде, в котором отключен свет). Делаем это мы наощупь, пользуясь собственной механической памятью и интуицией. Предложите устройство или способ, которые бы помогли нам в выполнении данной операции. Возможность поисков скважины замка с помощью карманного фонарика исключается.

В ходе проведения таких занятий учителя осознают, что физика является научной базой

техники и процесс ее преподавания необходимо существенно менять, смещая акценты с традиционной передачи знаний в сторону развития творческих способностей учащихся.

Таким же образом мы знакомим учителей и с другой формой массового внеурочного мероприятия – Конкурс юных исследователей и изобретателей «Эдисоны XXI века» [4; 5]. Данный конкурс заочный и проводится он для учащихся 4–8 классов. Очевидно, что задания для этой возрастной группы намного легче. Мы не требуем от его участников совершения патентного поиска, написания формулы изобретения и всего того другого, что требуется в реальной деятельности изобретателя, а также участника нашего турнира юных изобретателей и рационализаторов, в котором принимают участие старшекласники. Ниже приводится пример одного из заданий конкурса.

«Катание на санках». Катание на санках, пожалуй, всегда будет оставаться достаточно популярным зимним развлечением. Однако иногда транспортировка самих саней (или детей на них) создает значительные трудности: на пути часто встречаются участки почвы или асфальта, которые не покрыты снегом. Для их преодоления приходится либо прикладывать чрезмерные усилия, или же просто переносить санки. Предложите, как можно усовершенствовать конструкцию санок, чтобы сделать удобным их передвижение не только по снегу, но и по грунту или по асфальту.

Хочется отметить, что Турнир юных изобретателей и рационализаторов уже проводился 16 лет подряд, а Конкурс юных исследователей и изобретателей «Эдисоны XXI века» – 8 раз. Оба мероприятия стали фактически международными. Их участниками были не только школьники Украины, но и Республики Беларусь (Гомель, Брест, Могилев), Республики Молдова (Кишинев), а также Российской Федерации (Таганрог, Воронеж). Один из участников нашего турнира – Максим Дмитренко из Запорожья – во время учебы в школе получил 6 патентов на изобретения. Сейчас он уже работает в Киевском политехническом институте, является координатором национального этапа конкурса Intel-Tehno. Другой участник турнира – десятиклассник Павел Давиденко – в 2003 году награжден Золотой медалью Всемирной организации интеллектуальной собственности (Женева) в номинации «Лучший мо-

лодой изобретатель». Оба они работают над кандидатскими диссертациями.

Реализация такого подхода к работе с учителями физики на курсах повышения их квалификации позволила нам увидеть и ряд трудностей субъективного и объективного характера.

Если говорить о втором, то трудности важны и во многом определяют нашу деятельность. Преодолеть их на местном уровне не представляется возможности. Не можем же мы, например, не следовать концепции образования, изменить учебную программу по физике (да и другому учебному предмету) или же отказаться от существующей системы оценивания знаний выпускников школы. Все должно быть в рамках выполнения Закона об образовании и исходящих из него документов.

Субъективные трудности поддаются преодолению. Хотя и с большими потугами. Тяжелее всего изменить стереотип мышления человека, его жизненные установки, в том числе сложившееся видение процесса обучения в школе и вузе: «Веками так учили и становились людьми», «Дети должны знать все», «Пойдет на работу – там научат, что надо делать». И таких объяснений своей консервативной позиции учителя находят достаточно много. Да и как ему согласиться, ведь приняв чужое мнение, согласившись с ним, человеку приходится выйти за пределы своего «Я». А это «Я» формировалось в течение многих лет. Для него это может быть полной жизненной катастрофой.

В данном случае приходится искать в их близком окружении людей, которые с отличием окончили школу и высшее учебное заведение, но так и не смогли стать успешными в своей жизни и это, прежде всего, потому, что они не умели использовать полученные знания на практике. Любое производство требует специалистов, которые бы предлагали что-либо новое – от создания новых устройств и технологий – к творческому подходу в реализации продукции. Приходится приводить примеры причин отставания нашего производства и экономики.

С не меньшей трудностью учителя включаются и в предлагаемые на занятиях ролевые игры. Да это и понятно, ведь перед тем, как играть роль Изобретателя, что предусмотрено турниром юных изобретателей и рационализаторов, надо быть им самому. Учитель же далеко не всегда может предложить устройство даже нового учебного

прибора, а не то, что устройства, функциональная принадлежность которого бы выходила за пределы его педагогических интересов. В данном случае учителю предлагается поменять взгляд на преподаваемый им предмет. Если, например, учеников убеждали в опасности определенного явления, например, раскалывания стеклянной банки вследствие замерзания в ней воды, то следует попытаться увидеть в явлении изменения агрегатного состояния вещества пользу. При образовании льда его объем, по сравнению с водой, заметно увеличивается. И сопровождается замерзание воды возникновением значительных усилий. Так почему бы не использовать данное явление для полезных целей, например, для создания прессы или домкрата?

Второй пример можно взять на основании приведенной выше задачи «Энергия молнии». Молния имеет огромную энергию. Мы учим бояться молнии и прятаться от нее в наиболее низкие места. А почему бы не попытаться превратить эту энергию в такой вид, которым бы могли пользоваться люди? И таких примеров можно привести достаточно много.

Здесь же целесообразно обратить внимание учителей на форму постановку вопросов учащимся во время оценивания их учебных достижений. В том случае, когда мы, например, предлагаем ученику назвать, где используются электромагниты, то его взгляд мы направляем в прошлое время. Выражение «где используются» воспринимается как «где уже используются» и потому ему приходится вспоминать то, что уже имеется, то есть, уже сделано кем-то. Если же требование поставить иначе, например: «Ребята, а где бы вы использовали, или же, где можно использовать электромагнит?», то это бы обратило их взгляды в будущее. Они бы перечислили все им известное, но, возможно, кто-то бы, когда-то бы предложил то, чего еще не существует. Пусть оно даже имело бы и субъективную новизну, но для развития творческих способностей ученика это не имеет особого значения. Для него важен факт создания, а не сиюминутной оценки обществом. И, как показала практика, это необходимо изменить в сознании учителя.

Еще одно важное обстоятельство, с которым мы встречаемся на занятиях-тренингах (такowymi и есть занятия, имитирующие участие школьников в турнирах) на курсах повышения учителей физики: они испытывают боязнь неправильного пове-

дения, которого требует определенная роль, например роль Изобретателя, Патентоведа или Технолога. Учитель привыкает играть роль Учителя. Он учит, – остальные учатся. А здесь надо вести дискуссию, докладывать найденное им решение задачи, уметь принять решение этой же задачи, но сделанное другим человеком, особенно, если оно значительно отличается от его личного решения. И таких проблем по ходу нашей работы с учителями возникает достаточно много.

Вместе с тем, наши исследования подтвердили эффективность такого подхода к повышению квалификации учителей физики [6; 7]. Он применяется автором во время проведения занятий не только по основному месту работы, но и в других институтах последипломного педагогического образования (Гомель, Могилев, Херсон, Черновцы и др.).

Библиографический список:

1. Давиденко А. А. Развитие изобретательских способностей учащихся в процессе обучения физике // Практические советы учителю. – 2013. – № 8. – С. 34–37. Ростов на Дону (Российская Федерация).
2. Давиденко А. А. Турниры юных изобретателей и рационализаторов // Физика в школе. – 2001. – № 7. – С. 70–75.
3. Сайт турнира юных изобретателей и рационализаторов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://sites.google.com/site/vvtuvir> (дата обращения: 23.09.2014).
4. Сайт конкурса юных исследователей и изобретателей «Эдисоны XXI века» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://sites.google.com/site/edisonixxi> (дата обращения: 23.09.2014).
5. Давиденко А. А. Теоретические и методические основы развития творческих способностей учащихся в процессе обучения физике : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / А. А. Давиденко. – Киев, 2007. – 467 с.
6. Давиденко А. А. Проблема повышения квалификации учителей физики, работающих с творчески одаренными учащимися : материалы международной научно-практической конфер. «Управление качеством образования в интересах устойчивого развития общества». – Минск, 2002. – С. 50–55.
7. Давиденко А. А. Проблемы формирования мотивов изучения физики и развития творческих способностей учащихся / Физика в школе

и вузе : международный сборник научных статей. – Выпуск 10. – СПб. : Изд-во библиотеки РАН, 2009. – 4 с.

References:

1. Davidenko A. A. Developing Students' Inventive Abilities in Learning Physics [Razvitie izobretatel'skikh sposobnostey uchashchikhsya v protsesse obucheniya fizike]. *Prakticheskie sovety uchitelyu* [Practical Tips for Teachers]. Rostov-on-Don, 2013, № 8, pp. 34–37.
2. Davidenko A. A. Tournaments of Young Inventors and Innovators [Turniry yunyh izobretateley i ratsionalizatorov]. *Fizika v shkole* [Physics in School]. 2001, № 7, pp. 70–75.
3. *Sayt turnira yunyh izobretateley i ratsionalizatorov* [Tournament of Young Inventors and Innovators Website]. URL: <http://sites.google.com/site/vvtuvir> (Accessed: 23.09.2014).
4. *Sayt konkursa yunyh issledovateley i izobretateley "Edisony XXI veka"* [Website of Competition of Young Researchers and Inventors "Edisons of XXI Century"]. URL: <http://sites.google.com/site/edisonixxi> (Accessed: 23.09.2014).
5. Davidenko A. A. *Teoreticheskie i metodicheskie osnovy razvitiya tvorcheskikh sposobnostey uchashchikhsya v protsesse obucheniya fizike. ... dis. ... dokt. pedagog. nauk* [Theoretical and Methodological Foundations for the Development of Creative Abilities of Students in Learning Physics : Author's Thesis]. 13.00.02. Kiev, 2007. 467 p.
6. Davidenko A. A. The problem of professional development of physics teacher working with creatively gifted students [Problema povysheniya kvalifikatsii uchiteley fiziki, rabotayushchikh s tvorcheski odarennymi uchashchimisy]. *Materialy mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Upravlenie kachestvom obrazovaniya v interesakh ustoychivogo razvitiya obshchestva»* [Proceedings of the International Scientific and Practical Conference "Managing the Quality of Education for Sustainable Development of the Society"]. Minsk, 2002, pp. 50–55.
7. Davidenko A. A. Problems of Forming Motives of Studying Physics and Developing Pupils' Creative Abilities [Problemy formirovaniya motivov izucheniya fiziki i razvitiya tvorcheskikh sposobnostey uchashchikhsya]. *Fizika v shkole i VUZe: Mezhdunarodnyy sbornik nauchnykh statey* [Physics at School and University: International Collection of Scientific Articles]. SPb, 2009. V. 10. 4 p.

УДК 371.12

Подготовка к педагогическому совету как средство развития личностного потенциала учителя

А. А. Севрюкова

Preparation for the teachers' council as a means of teacher's personal potential development

A. A. Sevryukova

Аннотация. В статье рассматривается использование процесса подготовки к школьному педагогическому совету для развития важного качества современного учителя – его личностного потенциала. Автором обоснована необходимость непрерывного профессионального образования на основе подготовки к педагогическому совету, мощные ресурсы которой могут обеспечивать развитие личностного потенциала учителя. Определен смысл понятия «личностный потенциал». Установлено, что общим для всех исследований потенциала является его характеристика как саморазвивающейся системы внутренних ресурсов человека. В аспекте личностного потенциала – это черты характера, способности, ценности, мотивы. Представлены признаки школы как самообучающейся организации и подчеркнута важность обращения к ним для их осознанного применения в период подготовки к педагогическому совету, приобретающего исключительную роль в осуществлении успешного процесса развития личностного потенциала учителя. В предлагаемой работе раскрыты различные возможные схемы подготовки к школьному педагогическому совету, направленной на развитие исследовательских, творческих, духовных начал личности учителя, его коммуникативных способностей, мотивов.

Abstract. This article describes preparation for the teachers' council as a means of developing important characteristic of modern teacher – his personal potential. The author substantiates the necessity of continuing professional development on the basis of preparation for the teachers' council. The resources of such preparation may provide development of teacher's personal potential. The

meaning of the concept “personal potential” is defined in the article. It is established that the common for all studies of potential is its characteristic as self-developing system of internal resources of person. In the aspect of personal potential these internal resources are: character traits, abilities, values, motives. The article presents the features of school as learning organization and highlights the importance of them during the preparation for the teachers' council, which in its turn acquires an exclusive role in implementation of successful process of developing teachers' personal potential. The article describes different schemes of preparation for the school teachers' council, aimed at developing research, creative, and spiritual personality traits of the teacher, his communicative abilities and motives.

Ключевые слова: личностный потенциал учителя, развитие, непрерывное профессиональное развитие, самообучающаяся организация, признаки самообучающейся организации, педагогический совет, роль подготовки к педагогическому совету, схема подготовки к педагогическому совету.

Key words: personal potential of teacher, development, continuing professional development, learning organization, teachers' council, the role of preparation for the teachers' council, scheme of preparation for the teachers' council.

В основах государственной инновационной политики Российской Федерации установлена ее цель. Это перевод научно-промышленного потенциала России на инновационный путь развития, построение экономики, основанной на научных знаниях, которая освободит экономическое развитие страны от экспортно-

сырьевой зависимости и обеспечит высокую динамику экономического роста в перерабатывающих отраслях. Становится очевидным, что для достижения новых целей нужны выпускники школ, которые бы обладали инновационным личностным потенциалом. Исходя из этого, современная школа нуждается в новых учителях, которые владеют знаниями в области психологии и педагогики, являются профессионалами в своей деятельности, способны помочь учащимся стать активными, самостоятельными, творческими и уверенными в себе людьми. Это обстоятельство является особенно важным с точки зрения развития школы, однако практика обнаруживает факт отсутствия оперативной помощи, достаточной поддержки, необходимого сопровождения педагогов, осуществляющих достижение современного качества общего образования. Для преодоления этого противоречия на передний план выдвигается сложившаяся система дополнительного профессионального образования [1].

К сожалению, реализация непрерывного профессионального роста внутри образовательной организации, мощные ресурсы которой могут обеспечивать развитие личностного потенциала учителя, остается до сих пор мало востребованной. Позиция автора состоит в том, что в условиях современной школы может осуществляться успешное развитие личности педагога, в том числе в период подготовки к педагогическому совету. Ни для кого не секрет, что довольно часто педагогический совет превращается в обязательную, скучную «повинность», состоящую из докладов, оторванных от реальных школьных проблем, а педагоги не видят смысла активного участия в его подготовке. В данной статье будет представлена и обоснована исключительная роль педагогического совета в обеспечении реализации процесса развития личностного потенциала учителя.

Особое значение в контексте рассматриваемой проблемы имеет понятие «личностный потенциал». Представления о личностном потенциале являются новыми и мало разработанными в психологии. В процессе изучения проблемы реализации личностного потенциала, особенностей и закономерностей этого процесса, обнаружено, что учеными рассматривается понятие «личностный потенциал» неоднозначно. И. Т. Фролов личностный потенциал понимает как способ-

ность к творчеству, стремление к самосовершенствованию и саморазвитию. Д. А. Леонтьев личностный потенциал представляет как интегральную характеристику личностной зрелости, что отражает меру преодоления личностью «самой себя», задач и обстоятельств. Э. Ф. Зеер рассматривает интересующее нас понятие как ресурсные возможности профессионального развития человека, его способность к успешному осуществлению профессиональной деятельности, исходя из характера трудовой деятельности, которая личностным потенциалом «обслуживается». В. С. Безрукова считает, что посредством профессионального воспитания, профессионального образования и обучения происходит развитие личностного потенциала будущего специалиста [2].

Исходя из теоретической концепции Л. С. Выготского, Э. Эриксона о стадиях развития как последовательности сензитивных периодов, ссылаясь на представления о личностно-профессиональном развитии Э. Ф. Зеера, Г. И. Гапонова приходит к выводу, что личностный потенциал изменяется, преобразуется согласно возрастным характеристикам, формируется за счет направленности личности на развитие потенциальных возможностей, заданных возрастными границами. Этот ученый рассматривает личностный потенциал как совокупность внутренних возможностей, потребностей, ценностей и средств достижения личностью поставленных целей, задач, позитивно обозначенных, конструктивно влияющих на личностно-профессиональную самостоятельность студента [3].

Личностный потенциал будущего педагога определяется Н. А. Абыденовой как система свойств и возможностей, составляющих основу его личностного и профессионального развития, возможных достижений в профессиональной подготовке, в последующей деятельности и в развитии личности. Личностный потенциал представлен системой таких компонентов, как гносеологический, аксиологический, творческий, коммуникативный, духовный и их взаимосвязями [4].

О. В. Фаллер ввела в своем психологическом исследовании понятие «потенциал карьерного роста государственного служащего» как средство его акмеологической диагностики. Автор обосновывает, что это интегральный показатель качественного и количественного отражения совокуп-

ности внешних обстоятельств, учитывающий внутренние характеристики личности, которые находятся в латентном состоянии и прямо детерминируют ее восходящее продвижение по ступеням служебной иерархии или существенно влияют на этот процесс. Операционально-деятельностный компонент представлен интегративной целостностью потенциалов на уровне общего (прогностический, проектировочный, коммуникативный, организационный, рефлексивный, психомоторный) и на уровне особенного (эмоционально-образный, слуховой, двигательный, координационный, сценический, компенсаторный) [5].

В результате установлено, «потенциал» означает способности чего-либо или кого-либо в сочетании с уровнем и возможностями их проявления в деятельности. Можно констатировать, что общим для всех исследований потенциала является его характеристика как саморазвивающейся системы внутренних, пока нереализованных ресурсов человека. Под ресурсом личности понимается все то, что ей принадлежит. В аспекте личностного потенциала – это черты характера, способности, ценности, мотивы и т. п.

Целесообразным для данной статьи будет рассмотрение сущности идей самообучающейся организации для современной школы. Особое значение для понимания смысла данного явления имеют стратегические исследования по теории самообучающейся организации таких авторов, как К. Арджирис, П. Сенге, М. Педлер, Д. Гервин, Б. Дж. Брейем, В. В. Щербина, Б. Найхэм, Т. Сталл, П. Далоа, Е. И. Герасимов. Эти ученые впервые обратили внимание научного сообщества на сам феномен самообучающихся организаций.

Современные исследования доказывают, что концепция самообучающейся организации может успешно применяться и в отечественной школе. Эффективность развития профессионализма учителя в рамках самообучающейся организации обуславливается тем, что:

- педагоги как участники таких организаций работают над реальными задачами, выдвигаемыми жизненными обстоятельствами;
- педагоги учатся друг у друга, а не у преподавателя;
- приоритет отдается активным методам обучения: играм, проектам, тренингам; дискуссиям, мастерским и др.;

– участники самообучающейся организации приобретают дополнительные профессиональные навыки (расширение сфер деятельности);

– учителя внедряют полученные результаты в практику образования [6; 7].

Автор полагает, что все стороны самообучающейся организации могут продуманно использоваться в процессе подготовки к педагогическому совету, играющему значительную роль в развитии личностного потенциала учителя, что уже отмечали в своих исследованиях такие ученые, как Д. Ф. Ильясов, Г. Н. Сериков [8].

Далее будет представлен опыт по включению каждого педагога в инновационную деятельность в рамках подготовки к педагогическому совету на примере Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения средней общеобразовательной школы № 107 г. Челябинска, реализующей совместный научно-прикладной проект с кафедрой педагогики и психологии Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования. Педагогический совет является важным элементом, направленным на развитие всей школы. Тематика педагогических советов утверждается на педсовете по планированию в августе, исходя из проблем, выделенных при итоговом анализе в мае предыдущего учебного года. Обычно в школе № 107 г. Челябинска проходят 5 педагогических советов: в августе – по планированию, в ноябре, декабре, марте – тематические, в мае – итоговый (анализ результатов по разрешению проблем). За каждый педагогический совет отвечает одно из методических объединений (МО) учителей, руководитель МО и заместитель директора.

В качестве иллюстрации целесообразно изложить подготовительный процесс на примере педагогического совета «Коллективная творческая деятельность – одно из условий развития личности». Методика коллективной творческой деятельности (КТД), автором которой является И. П. Иванов, является в этой школе системообразующей. На протяжении многих лет яркие коллективные дела стали частью жизни разновозрастных отрядов, классов и учителей. В условиях введения новых федеральных государственных образовательных стандартов общего образования использование технологии КТД рассматривается как одно из условий формиро-

вания личности современного ученика, ориентированной на устойчивое развитие. К тому же возникла необходимость обобщить имеющийся опыт использования этой методики во внеурочное время для развития гражданской позиции школьника и предложить возможные схемы реализации КТД.

Тема педсовета: «КТД – одно из условий развития личности». Целью выступает разработка схемы использования технологии КТД при создании условий, направленных на устойчивое развитие личности ученика. Задачи педагогического совета:

- изучить литературу по методике КТД;
- совершенствовать технологию КТД в процессе организации и проведения педсовета;
- рассмотреть предложения по заполнению страницы классного руководителя в книге «От 7 до 17»;
- развить проектные и творческие умения педагогов, учащихся и родителей;
- создать методический сборник по итогам педсовета;
- выпустить сборник методических материалов «Приемы использования КТД на уроках и во внеурочное время».

В качестве ожидаемого результата будет создание нового оригинального продукта в виде подробной схемы с описаниями. Эта схема будет значимой не только для педагогов школы, но и всего города.

В подготовительном периоде предусмотрены:

1. Совет при директоре «Сущность методики коллективной творческой деятельности».
2. Методическое совещание «Технология проведения КТД».
3. Научно-методический совет «Организация работы методического объединения при проведении КТД».
4. Совет при директоре «Готовность к педсовету».
5. Заседание МО «Применение методики КТД».
6. Оперативно-методическое совещание «Проект педсовета». Анкетирование учителей.
7. Встреча с группой родителей, входящих в Общественный совет школы.
8. Встреча с учениками.
9. Индивидуальные консультации ответственных за проведение педагогического совета с его участниками по темам выступлений.

10. Совет при директоре «Форма проведения педсовета».

11. Заседание интегративных проектных групп «Утверждение проекта выступлений на педсовете».

Итак, подготовка к торжеству идей на педагогическом совете ведется в школе в системе. Педагоги обсуждают цели, задачи, вносят предложения по организации и проведению педагогического совета. Задания распределяются согласно принципам личной заинтересованности, личной ответственности, «разведения уровней» (уровни «организаторов», «координаторов», «проекторов», «выступающих» и т. д.).

В приведенном примере показано, что процесс подготовки к педагогическому совету вполне вписывается в современную модель повышения квалификации на рабочем месте [9]. В результате можно выделить следующие интересные позиции с точки зрения развития личностного потенциала учителя в школе как самообучающейся организации:

- участие педагогов в оперативно-методическом совещании «Технология проведения КТД» в виде работы в группах по целеполаганию и планированию педагогического совета;
- выступления учителей на заседании методического объединения «Применение методики КТД» с представлением опыта организации коллективных творческих дел;
- заседание методического объединения по разработке схемы взаимосвязи КТД с каждым из универсальных учебных действий;
- выступления педагогов на методическом совещании «Проект педсовета». Представители каждого методического объединения имели свое задание: история КТД, ее сущность, обзор литературы и т. д.;
- работа интегративных проектных групп. Группы сформированы по каждому универсальному учебному действию (познавательному, коммуникативному, регулятивному и личностному). В каждой участвуют представители всех методических объединений с предложениями и формируют общую позицию, затем готовят яркое творческое выступление на педсовете;
- выступления групп на педсовете;
- анализ педсовета на методическом объединении, определение шагов по реализации решений педсовета.

Это одна из схем организации педагогического совета. Далее уместно рассмотреть в обобщенном виде возможные варианты организации педагогического совета.

Схема 1. Все методические объединения работают над разрешением одной проблемы. Затем полученные результаты представляются поочередно и обсуждаются на педагогическом совете школы.

Схема 2. Каждое методическое объединение учителей разрабатывает отдельную проблему. При этом педагоги могут присоединиться к другой группе, если проблема того объединения интересует их больше, чем та, над разрешением которой думает его «родное» методическое объединение.

Схема 3. Методическое объединение, отвечающее за педагогический совет, разрабатывает задания и отправляет педагогов для руководства процессом подготовки методического объединения.

Схема 4. Создание творческих групп из педагогов разных методических объединений. В этом случае учителя объединяются вокруг проблемы. Такую группу может возглавить либо заместитель директора, либо руководитель методического объединения.

Схема 5. Методическое объединение думает над всеми проблемами предстоящего педагогического совета, выдвигает предложения, с которыми учителя затем отправляются в интегративные группы, формирующиеся из представителей всех МО. В таких группах представляются проекты методических объединений, а затем предлагается наиболее эффективное решение.

Итак, разные педсоветы проводятся по-разному, «выращивая» учителя, ориентируя его на научный поиск, направленный на реализацию идей современного образования, развитие качеств педагога, способствующих модернизации содержания своей практики посредством критического, творческого ее освоения и применения достижения науки и передового опыта, на обобщение и представление результатов внутри и вне школы.

Резюмируя все вышесказанное, можно сделать вывод о том, что групповая форма работы педагогов в рамках подготовки к педагогическим советам отвечает современным концепциям развития учителя в школе как самообучающейся организации и является необходимым

стратегическим условием для повышения личностного потенциала педагога. Кроме того, педагогический совет играет исключительную роль в повышении мотивации педагогов для участия в инновационной деятельности, направленной на повышение качества современного образования, а это означает то, что общество получит в итоге самостоятельных, компетентных заинтересованных выпускников с развитой гражданской позицией.

Библиографический список:

1. Севрюкова А. А. Отражение аспектов стратегии развития воспитания школьников в содержании курсовой подготовки педагогических работников / А. А. Севрюкова // *Фундаментальные исследования*. – 2014. – № 5 – С. 199–202.

2. Севрюкова А. А. Развитие исследовательского потенциала учителя в системе дополнительного профессионального образования : дис. ... канд. пед. наук / А. А. Севрюкова. – Челябинск, 2010. – 225 с.

3. Гапонова Г. И. Реализация личностного потенциала студента в процессе формирования профессионализма : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Г. И. Гапонова. – Краснодар, 2007. – 23 с.

4. Абыденова Н. А. Психологические механизмы формирования личной значимости студентов педагогической специальности / автореф. дис. ... канд. психол. наук / Н. А. Абыденова. – Н. Новгород, 2008. – 25 с.

5. Фаллер О. В. Акмеологическая диагностика потенциала карьерного роста государственного служащего : автореф. дис. ... канд. психол. наук / О. В. Фаллер. – М., 2008. – 26 с.

6. Ильясов Д. Ф. Самообучающаяся организация как феномен и стратегия (на примере общеобразовательного учреждения) // *Мир науки, культуры, образования*. – 2013. – № 3 (40). – С. 153–156.

7. Ярычев Н. У. Концепция самообучающейся организации в отражении тенденций развития современной школы / Н. У. Ярычев, Д. Ф. Ильясов // *Сиб. пед. журнал*. – 2011. – № 4. – С. 247–254.

8. Ильясов Д. Ф. Самообучающаяся организация как феномен и стратегия (на примере общеобразовательного учреждения) / Д. Ф. Ильясов // *Мир науки, культуры, образования*. – 2013. – № 3 (40). – С. 153–156.

9. Савинова Л. Ф. Современные модели повышения квалификации: опыт, проблемы, перспективы / Л. Ф. Савинова // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2013. – № 3–4 (16–17). – С. 5–12.

References:

1. Sevryukova A. A. The Aspects of the Strategy of Developing Pupils' Education in the Content Of Course Training of Teaching Staff [Otrazhenie aspektov strategii razvitiya vospitaniya shkol'nikov v sodержanii kursovoy podgotovki pedagogicheskikh rabotnikov]. *Fundamental'nye issledovaniya* [Fundamental research]. 2014, № 5, pp. 199–202.

2. Sevryukova A. A. *Razvitie issledovatel'skogo potentsiala uchitelya v sisteme dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya : dis. ... kand. ped. nauk* [Development of the Teacher's Research Potential in the System of Additional Professional Education: Author's Thesis]. Chelyabinsk, 2010. 225 p.

3. Gaponova G. I. *Realizatsiya lichnostnogo potentsiala studenta v protsesse formirovaniya professionalizma : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Realization of the Student Personal Potential in the Process of Forming Professionalism: Author's Thesis]. Krasnodar, 2007. 23 p.

4. Abydenova N. A. *Psikhologicheskie mekhanizmy formirovaniya lichnoy znachimosti studentov pedagogicheskoy spetsial'nosti: avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk* [Psychological Mechanisms of Forming Pedagogical Students' Personal Significance]. N. Novgorod, 2008. 25 p.

5. Faller O. V. *Akmeologicheskaya diagnostika potentsiala kar'ernogo rosta gosudarstvennogo sluzhashchego : avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk* [Akmeological Diagnostics of Civil Servant's Career Growth Potential: Author's Thesis]. M., 2008. 26 p.

6. Il'yasov D. F. Learning Organization as a Phenomenon and Strategy (Case Study: General Education Institution) [Samoobuchayushchayasya organizatsiya kak fenomen i strategiya (na primere obshcheobrazovatel'nogo uchrezhdeniya)]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya* [World of Science, Culture, Education]. 2013, № 3 (40), pp. 153–156.

7. Yarychev N. U., Il'yasov D. F. The Concept of Learning Organization in the Developmental Tendencies of the Modern School [Kontseptsiya samoobuchayushcheyasya organizatsii v otrazhenii tendentsiy razvitiya sovremennoy shkoly]. *Sibirskiy pedagogicheskii zhurnal* [Siberian Pedagogical Journal]. 2011, № 4, pp. 247–254.

8. Il'yasov D. F. Learning Organization as a Phenomenon and Strategy (Case study: General Education Institution) [Samoobuchayushchayasya organizatsiya kak fenomen i strategiya (na primere obshcheobrazovatel'nogo uchrezhdeniya)]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya* [World of Science, Culture and Education]. 2013, № 3 (40), pp. 153–156.

9. Savinova L. F. Modern Models Of Professional Development: Experience, Problems, Prospects [Sovremennyye modeli povysheniya kvalifikatsii: opyt, problemy, perspektivy]. *Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniya kvalifikatsii kadrov Nauchno-teoreticheskii zhurnal* [Scientific Support of a System of Advanced Training. Scientific and Theoretical Journal]. 2013, № 3–4 (16–17), pp. 5–12.

Сведения об авторах

МАКСИМОВА Валерия Николаевна, доктор педагогических наук, гранд-доктор философии в области педагогической акмеологии, профессор, заслуженный деятель науки РФ, г. Санкт-Петербург.

АРЕЩЕНКО Светлана Викторовна, заведующий кабинетом духовно-нравственного воспитания ГОУ ДПО (ПК) С «Кузбасский региональный институт повышения квалификации и переподготовки работников образования» (КРИПКИПРО), г. Кемерово.

СЕЛИВАНОВА Елена Анатольевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии ГБОУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», г. Челябинск.

АНДРЕЕВА Наталья Юрьевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии ГБОУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», г. Челябинск.

КУРЫШОВА Любовь Анатольевна, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии ГБОУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», г. Челябинск.

ВЕКОВЦЕВА Татьяна Александровна, кандидат искусствоведения, доцент кафедры маркетинговых коммуникаций Южно-Уральского государственного университета, г. Челябинск.

ОЛЕФИР Светлана Валентиновна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии ГБОУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», г. Челябинск.

МАРТЫНОВА Елена Александровна, доктор педагогических наук, профессор кафедры общей и профессиональной педагогики Челябинского государственного университета, г. Челябинск.

РОМАНОВИЧ Наталья Анатольевна, психолог Регионального учебно-научного центра инклюзивного образования Челябинского государственного университета, г. Челябинск.

ПОДПОВЕТНАЯ Юлия Валерьевна, доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой математики и информатики Финансового университета при Правительстве РФ (Челябинский филиал), г. Челябинск.

СОЛОПАНОВА Ольга Юрьевна, доктор педагогических наук, доцент, профессор Кубанского государственного университета, г. Краснодар.

СЕВРЮКОВА Алла Александровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии ГБОУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», г. Челябинск.

СЛЕСАРЬ Марионелла Васильевна, профессор Российской академии естествознания, директор филиала АО «Национальный центр повышения квалификации „Орлеу“ Институт повышения квалификации педагогических работников по Костанайской области», г. Костанай, республика Казахстан

ПАПУТКОВА Галина Александровна, доктор педагогических наук, доцент, проректор по учебно-методической деятельности ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина», г. Нижний Новгород.

ПОТАПОВА Татьяна Константиновна, кандидат философских наук, доцент, директор Центра дополнительного образования ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина», г. Нижний Новгород.

ЕГОРОВ Евгений Евгеньевич, кандидат экономических наук, доцент, заведующий кафедрой инновационных технологий менеджмента ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина», г. Нижний Новгород.

ДОЦЕНКО Елена Викторовна, кандидат экономических наук, доцент, доцент кафедры экономики, менеджмента и маркетинга Брянского филиала Финансового университета при Правительстве Российской Федерации, г. Брянск.

РЫЖКОВА Мария Николаевна, кандидат технических наук, доцент, доцент кафедры физики и прикладной математики Муромского института (филиал) ГОУ ВПО «Владимирский государственный университет им. А. Г. и Н. Г. Столетовых», г. Муром.

АБРАМОВСКИХ Татьяна Александровна, старший преподаватель кафедры управления, экономики и права ГБОУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», г. Челябинск.

ВАСИНА Вероника Викторовна, кандидат психологических наук, доцент, старший научный сотрудник ФГНУ «Институт педагогики и психологии», г. Казань.

ДАВИДЕНКО Андрей Андреевич, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой естественно-математических дисциплин Черниговского областного института последипломного педагогического образования им. К. Д. Ушинского, г. Чернигов, Украина.

Information about authors

МАКСИМОВА Valeriya Nikolaevna, Doctor of Pedagogy, Grand Doctor of Philosophy in the field of Pedagogical Akmeology, Professor, Honoured Science Worker of the Russian Federation, St. Petersburg.

ARESHCHENKO Svetlana Viktorovna, the Head of the Office of the Spiritual and Moral Education, Kuzbass Regional Institute of Vocational Training Development, Kemerovo.

SELIVANOVA Elena Anatol'evna, Candidate of Psychology, assistant professor of the Department of Pedagogy and Psychology of the Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, Chelyabinsk.

ANDREEVA Natal'ya Yur'evna, Candidate of Psychology, assistant professor of the Department of Pedagogy and Psychology of the Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, Chelyabinsk.

KURYSHOVA Lyubov' Anatol'evna, senior lecturer of the Department of Pedagogy and Psychology of the Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, Chelyabinsk.

VEKOVITSEVA Tat'yana Aleksandrovna, Candidate of Art Criticism, assistant professor of the Department of Marketing Communications, South Ural State University, Chelyabinsk.

OLEFIR Svetlana Valentinovna, Candidate of Pedagogy, assistant professor of the Department of Pedagogy and Psychology of the Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, Chelyabinsk.

MARTYNOVA Elena Aleksandrovna, Doctor of Pedagogy, Professor of the Department of General and Vocational Pedagogy, Chelyabinsk State University, Chelyabinsk.

ROMANOVICH Natal'ya Anatol'evna, Psychologist of the Regional Educational Scientific Center of Inclusive Education, Chelyabinsk State University, Chelyabinsk.

PODPOVETNAYA Yuliya Valer'evna, Doctor of Pedagogy, Docent, the Head of the Department of Mathematics and Computer Science, Financial University under the Government of the Russian Federation (Chelyabinsk branch), Chelyabinsk.

SOLOPANOVA Ol'ga Yur'evna, Doctor of Pedagogy, Docent, Professor of the Kuban State University, Krasnodar .

SLESAR' Marionella Vasil'evna, Professor of the Russian Academy of Natural Sciences, Director of the branch of JSC "National Center for professional development "Orleu" Institute for Professional Development of Educators in Kostanay region", Republic of Kazakhstan.

PAPUTKOVA Galina Aleksandrovna, Doctor of Pedagogy, Docent, Pro-Rector for Educational and Methodological Activities of the Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod.

ПОТАРОВА Tat'yana Konstantinovna, Candidate of Philosophy, Docent, the Head of the Center of Additional Education of the Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod.

EGOROV Evgeniy Evgen'evich, Candidate of Economics, Docent, the Head of the Department of Innovative Technologies Management of the Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod.

DOTSENKO Elena Viktorovna, Candidate of Economics, Docent, assistant professor of the Department of Economics, Management and Marketing of the Financial University under the Government of the Russian Federation (Bryansk branch), Bryansk.

RYZHKOVA Mariya Nikolaevna, Candidate of Technical Sciences, Docent, assistant professor of the Department of Physics and Applied Mathematics of “Vladimir State University named after Nicholas G. and Alexander G. Stoletovs” (Murom branch), Murom.

ABRAMOVSKIKH Tat'yana Aleksandrovna, senior lecturer of the Department of Management, Economics and Law of the Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, Chelyabinsk

VASINA Veronika Viktorovna, Candidate of Psychology, Docent, senior researcher of the Institute of Pedagogy and Psychology, Kazan.

DAVIDENKO Andrey Andreevich, Doctor of Pedagogy, Professor, the Head of the Department of Natural and Mathematical Sciences of the Chernihiv Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education named after K. D. Ushinskiy, Chernihiv, Ukraine.

SEVRYUKOVA Alla Aleksandrovna, Candidate of Pedagogy, assistant professor of the Department of Pedagogy and Psychology of the Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, Chelyabinsk.

Правила оформления статей для публикации в научно-теоретическом журнале «Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров»

В журнале обсуждаются самые актуальные **проблемы функционирования системы повышения квалификации кадров**, а также вопросы современной системы образования.

Журнал публикует статьи, отражающие результаты теоретико-прикладных исследований по вопросам функционирования системы повышения квалификации кадров, отбора содержания повышения квалификации кадров, оценивания профессиональной компетентности кадров в системах аттестации, повышения квалификации и профессиональной деятельности, управленческого содействия кадрам в развитии их готовности к осуществлению профессиональной деятельности, совершенствования профессиональной квалификации кадров, взаимосвязи общего, профессионального и дополнительного профессионального образования, модернизации содержания, форм и методов повышения квалификации кадров, управления качеством подготовки слушателей в системе дополнительного профессионального образования.

Авторами статей являются специалисты общеобразовательных учреждений и учреждений дополнительного профессионального образования, научно-педагогические работники высших учебных заведений различных субъектов Российской Федерации и ближнего зарубежья. Журнал включает в себя четыре раздела:

- научные сообщения;
- гипотезы, дискуссии, размышления;
- исследования молодых ученых;
- современная школа.

Редакционная коллегия журнала состоит из специалистов в данной области (доктора и кандидаты наук, обладатели званий «Отличник народного просвещения», «Заслуженный учитель РФ»).

Материалы журнала могут оказаться полезными специалистам, научным работникам и аспирантам, интересующимся проблемами повышения квалификации кадров.

Журнал зарегистрирован в Международном регистрационном каталоге в Париже, где ему присвоен номер (ISSN 2076-8907).

Имеется свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС77-38201 от 26 ноября 2009 г.

Обращаем ваше внимание на то, что журнал включен в **Российский индекс научного цитирования** (РИНЦ) – национальную информационно-аналитическую систему, аккумулирующую публикации российских авторов, а также информацию о цитировании этих публикаций.

Экземпляры журнала рассылаются авторам, а также в крупнейшие библиотеки страны, являясь, таким образом, доступными для широкой аудитории. Электронная версия журнала размещается на сайте института (<http://www.ipk74.ru/> раздел «Научный журнал»).

Публикация статьи в научно-теоретическом журнале «Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров» **бесплатна**, все материалы проходят научную экспертизу перед допуском к публикации.

Для ускорения работы с присылаемыми материалами редакция просит предъявлять ей готовые материалы в электронном виде (высланном на адрес редакции по электронной почте **ipk_journal@mail.ru**).

Требования к принимаемой статье

Текст высылается отдельным файлом с названием по следующей структуре:

Фамилия И. О. автора, «название статьи», город (дос.).

Требования по оформлению научной статьи

– Набор в текстовом редакторе Microsoft Word 2003 и сохраняется в формате с разрешением *.doc (по умолчанию) и отправляется на адрес редакции по электронной почте ipk_journal@mail.ru

– Гарнитура – Times New Roman, кегль – 14 пт.

– Формат – А4 (210×297 мм), поля: 20 мм – сверху, 25 мм – снизу, слева и справа.

– Выравнивание текста осуществляется по ширине.

– Новый абзац начинается с красной строки с отступом 0,5 см.

– Объем не менее 8 страниц через одинарный интервал и не более 15 страниц (в данный объем не входят аннотация, ключевые слова и список используемой литературы).

– Выделение какой-либо мысли автора из основного текста статьи возможно только курсивом, дополнительное выделение полужирным шрифтом не допускается.

– Сокращения слов не допускаются, кроме общепринятых, аббревиатуры включаются в текст лишь после их первого упоминания с полной расшифровкой (например, Трудовой кодекс Российской Федерации – ТК РФ).

– Материалы, отправляемые по электронной почте, следует предоставлять в формате MS Word (с расширением doc., rtf). Если размер файла превышает 50 Кбайт, следует сжать его программой-архиватором (ZIP, RAR).

Структурность

Сначала указывается УДК (унифицированный десятичный классификатор). После отступа в 2 интервала ниже УДК следует **название статьи**, которое должно состоять не более чем **из 8 (восьми) слов**, еще один интервал ниже – место для ввода **инициалов и фамилии автора**. Далее дублируется английский вариант названия статьи и И. О. Фамилии автора. Затем следует **аннотация и ключевые слова** на русском и английском языке. В окончании статьи приводится **библиографический список**: вначале на русском языке, ниже – переведенный на английский язык.

Правила оформления библиографического списка

Библиографический список оформляется в конце статьи концевыми сносками согласно ГОСТ 7.05-2008.

Актуальный список используемой литературы должен включать в себя **не менее 5 и не более 15 источников** (отсутствие ссылок на используемую (цитируемую) литературу подлежит редакторской правке и может быть отклонен редакционной коллегией в связи с отсутствием заявленных организаторами требований).

Библиографический список приводится **в порядке упоминания** по тексту статьи, а не в режиме алфавитного порядка.

Библиографический список, **переведенный на английский язык**, обязательно приводится в том же порядке упоминания.

1. Ссылка при цитировании в тексте

Если ссылку приводят на конкретный фрагмент текста документа, в отсылке указывают порядковый номер страницы, на которой помещен объект ссылки. Сведения разделяют запятой.

В тексте:

[10, с. 3]; [10, с. 106].

В затекстовой ссылке:

10. Бердяев Н. А. Смысл истории. – М. : Мысль, 1990. – 175 с.

2. Примеры оформления библиографических ссылок

Библиографический список приводится после текста статьи. Все ссылки в списке последовательно нумеруются и располагаются по порядку упоминания в тексте.

Правила и примеры оформления затекстовых примечаний (в соответствии с ГОСТ Р 7.0.5-2008)

1. Монография, книга (один или несколько авторов)

Олефир С. В. Библиотеки для детей и подростков в информационно-образовательном пространстве : монография. – Екатеринбург : Банк культ. инф., 2012. – 312 с.

2. Документ, созданный четырьмя и более авторами, а также, если авторы не указаны, – в отсылке указывают название документа

Нестационарная аэродинамика баллистического полета / Ю. М. Липницкий [и др.]. – М., 2003. – 176 с.

3. Издание, не имеющее индивидуального автора

Демографический ежегодник России. – М. : Госкомстат России, 1996. – 557 с.

4. Переводное издание – 1–3 автора

Кэмпбелл В. Ф. Международное руководство по инфаркту миокарда. [Пер. с англ.]. – М. : Медицина, 1997. – 87 с.

5. Раздел книги – 4 и более авторов

Трансформации в здоровье населения в 90-е годы / В. И. Стародубов, А. Е. Иванова, В. Г. Семенова и др. // Здоровье населения России в социальном контексте 90-х годов: проблемы и перспективы [под ред. В. И. Стародубова, Ю. В. Михайловой, А. Е. Ивановой]. – М. : Медицина, 2003. – С. 26–84.

6. Раздел отдельного тома многотомного издания, написанный одним, двумя или тремя авторами

Акчурин Р. С. Хирургическое лечение ишемической болезни сердца и инфаркта миокарда // Болезни сердца и сосудов : руководство для врачей : В 4 т. [под ред. Е. И. Чазова]. – М. : Медицина, 1992. – Т. 2. – С. 119–136.

7. Электронный ресурс

Комплекты и содержательные линии учебников, рекомендованных (допущенных) Министерством образования Российской Федерации к использованию в образовательном процессе в общеобразовательных учреждениях на 2004/2005 учебный год: Приложение № 3 к приказу Минобрнауки России // Сайт газеты «Начальная школа» Издательского дома «1 сентября». [М., 2008]. – URL : [http:// nsc.1september.ru/2004/17/6.htm](http://nsc.1september.ru/2004/17/6.htm) (дата обращения: 14.06.2008).

8. Библиографические ссылки на архивные документы

Полторацкий С. Д. Материалы для «Словаря русских писателей, исторических и общественных деятелей и других лиц» // ОРРГБ. Ф. 223 (С. Д. Полторацкий). Картон 14–29.

Полторацкий С. Д. Материалы к «Словарю русских псевдонимов» И ОР РГБ. Ф. 223 (С. Д. Полторацкий). Картон 79. Ед. хр. 122. Картон 80. Ед. хр. 1–24. Картон 81. Ед. хр. 1–7.

9. Статья – 1–3 автора

Ильясов Д. Ф., Ильясова, О. А. Системный эффект в контексте реализации приоритетного национального проекта «Образование» // Вестник Южно-Урал. гос. ун-та. – 2010. – Вып. 9. – № 23 (199). – С. 14–21.

Берестова Т. Ф. Законы формирования многоуровневой структуры информационного пространства и функции разных видов информации // Библиография. – 2009. – № 5. – С. 32–47.

10. Диссертация

Меняев М. Ф. Методологические основы информатизации библиотечно-библиографических процессов : дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1994. – 504 с.

11. Автореферат

Белопухов В. М. Механизмы и значение перидуральной блокады в профилактике и компенсации гемореологических нарушений : автореф. дис. ... д-ра мед. наук. – Казань, 1991. – 29 с.

12. Тезисы доклада 1–3 автора

Бокерия Л. А. Хирургия сердца и сосудов на рубеже XXI века // Тезисы докладов IV Всероссийского съезда сердечно-сосудистых хирургов. – М., 1998. – С. 5.

Пример оформления научной статьи

УДК 378.091.398

Самообучающаяся организация как феномен и стратегия (на примере общеобразовательного учреждения)

Д. Ф. Ильясов

Learning organization as a phenomenon and strategy (case study general education institutions)

D. F. Ilyasov

Аннотация. Феномен самообучающейся организации рассматривается как относительно новое направление в дополнительном профессионально-педагогическом образовании, призванном компенсировать недостатки традиционно осуществляемой в общеобразовательном учреждении методической работы. Раскрываются преимущества самообучающейся организации, обобщаются положения и принципы обучения педагогов на собственном опыте... **(не менее 100 слов)!!!**

Abstract. The phenomenon of self-training organization is considered as relatively new direction of vocational professionally-pedagogical education, which should compensate drawbacks of methodological work implementing in institution of general education. The author reveals the advantages of self-training organization and generalizes clauses and principles of teachers' approach "learning by doing" ... **(не менее 100 слов)!!!**

Ключевые слова: педагог, общеобразовательное учреждение, самообучающаяся организация, обучение персонала, обучение на собственном опыте, системное мышление, обучение в группе, ментальные модели, технология "Hansei".

Key-words: teacher, institution of general education, self-training organization, personnel training, learning by doing, system thinking, group training, mental models, "Hansei" technology.

Существенное изменение приоритетов в области обучения и воспитания подрастающего поколения привело к повышению требований к уровню профессионализма педагогов. При этом обнаружилось, что традиционно осуществляемая в общеобразовательном учреждении методическая работа оказалась не вполне готовой решать задачи повышения квалификации педагогических кадров в новых условиях. Ее преимущественная направленность на «ометодичевание» образовательного процесса не вполне соответствует целевым установкам и курсу общеобразовательных учреждений на обеспечение современного качества общего образования...

Таблица 1

**Уровни сформированности исследовательской позиции
будущих учителей в режиме самообучающейся организации**

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

Библиографический список:

1. Сенге П. Пятая дисциплина. Искусство и практика обучающейся организации / П. Сенге. – М. : Олимп-Бизнес, 2011. – 417 с.
2. Практика обучения действием / М. Педлер и др. ; под ред. О. С. Виханского. – М. : Гардарики, 2000. – 333 с.
3. Брейем Б. Дж. Создание самообучающейся организации / Б. Дж. Брейем. – СПб. : Нева, 2003. – 121 с.
4.
5.

Bibliography:

1. Yakovleva G. V. Innovative methodological work in preschool educational institution: content, principles, features of projection : monograph / G. V. Yakovleva. – Chelyabinsk : Cicero, 2011. – 331 p.
2. Kachanova E. Y. Innovative and methodological work of libraries: kinds of librarian innovative, innovative policy, realization of innovative process in libraries, management of librarian innovations, creation of innovative climate in library: tutorial / E. Y. Kachanova. – SPb, 2007. – 335 p.
3. Yarychev N. U. The concept of self-training organization at the reflections of tendencies of modern school development / N. U. Yarychev, D. F. Ilyasov // The Siberian Pedagogical Journal. – 2011. – № 4. – pp. 247–254.
4.
5.

Заявка на публикацию статьи

Каждая статья сопровождается заявкой,
оформленной по приложенному образцу, в отдельном файле

1.	Ф. И. О.	
	Ф. И. О. (на англ. яз)*	
2.	Ученое звание	
	Ученое звание (на англ. яз)*	
3.	Ученая степень	
	Ученая степень (на англ. яз)*	
4.	Место работы	
	Место работы (на англ. яз)*	
5.	Должность	
	Должность (на англ. яз)*	
6.	Индекс, рабочий адрес, телефон (мобильный телефон)	
7.	Почтовый адрес (с индексом), по которому будет выслан сборник (просьба указывать домашний адрес; если приводится адрес образовательного учреждения, укажите, пожалуйста, номер кабинета), электронный адрес	
8.	Название статьи	
	Название статьи (на англ. яз.)*	
9.	Количество страниц в статье	
10.	Аннотация на русском языке	
	Аннотация на английском языке*	
12.	Ключевые слова на русском языке	
	Ключевые слова на английском языке*	
13.	Раздел, в котором планируется размещение статьи	

* Английский считается международным языком для научных публикаций, поэтому информация в отмеченных полях должна быть приведена на английском языке.

Дополнение

Более подробно с оформлением текста статьи, списка используемой и цитируемой литературы вы можете ознакомиться на сайте www.ipk74.ru в разделе Научно-теоретический журнал.

Формат авторских ремарок: в цитатах допустимы следующие авторские ремарки: (курсив мой. – *Е. Ж.*); (выделено автором. – *Е. Д.*).

Статьи, не соответствующие тематике журнала (повышение квалификации кадров) или оформленные с нарушениями указанных правил, к рассмотрению не принимаются.