



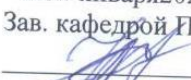
МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГПУ»)

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ
КАФЕДРА ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ И
ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК

**Управление профессиональным развитием учителя
общеобразовательной школы**

**Выпускная квалификационная работа по направлению
44.04.01 Педагогическое образование
Направленность программы магистратуры
«Управление образованием»
Форма обучения заочная**

Проверка на объем заимствований:
88,32% авторского текста

Работа рекомендована к защите
«09» января 2023 г.
Зав. кафедрой ИППО и ПМ
 Корнеева Н.Ю.

Выполнил:
Студент группы ЗФ-309-169-2-1
Дюсембаева Жанна Жакуповна

Научный руководитель:
к.п.н., доцент
Лапчинская И.В.



Челябинск
2023

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ УПРАВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ РАЗВИТИЕМ УЧИТЕЛЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ	9
1.1 Понятие и сущность профессионального развития учителя общеобразовательной школы.....	9
1.2 Теоретические подходы к профессиональному развитию учителя общеобразовательной школы в отечественном и зарубежном опыте	17
1.3 Мотивация и условия профессионального развития учителя общеобразовательной школы.....	36
Выводы по первой главе	55
ГЛАВА 2 ОПЫТНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО УПРАВЛЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ РАЗВИТИЕМ УЧИТЕЛЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ	58
2.1 Анализ уровня профессионального развития учителей общеобразовательной школы.....	58
2.2 Программа профессионального развития учителей общеобразовательной школы.....	63
2.3 Оценка эффективности программы профессионального развития учителей общеобразовательной школы	77
Выводы по второй главе	79
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	81
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	85

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Радикальные процессы, происходящие во всех сферах общества, обусловили смену философской парадигмы образования, сущностную основу которой составляют ценностные установки не на формирование необходимой суммы знаний, умений, навыков, а комплекс качеств, обеспечивающих гибкость и готовность личности быстро приспосабливаться к любым изменениям в профессиональной деятельности, перемещать идеи из одной области в другую, стремление к творческому самовоплощению. Сегодня наиболее востребованы люди, ориентированные на будущее, обладающие «поступательным мышлением, способные совершать поступки», экологически компетентно осуществлять выбор критериев своего поведения и деятельности.

Совершенно очевидно, что реализовать свою историческую миссию ныне может лишь учитель, наделенный особым типом профессионального сознания, берущий на себя колоссальную ответственность за то, чтобы стать посредником между культурой и личностью. Ориентация на развитие ученика как личности, как индивидуальности, как активного субъекта деятельности предусматривает построение соответствующей стратегии деятельности учителя, обретающей сегодня принципиально иной смысл, - поддержку человека в автономном духовном самостроительстве, формирование способности к жизненному самоопределению. Эта деятельность обретает характер диалога, сотрудничества, сотворчества взрослого и ребенка, в которых доминирует взаимовыгодный обмен личностными смыслами и опытом.

Профессиональная деятельность – основная форма активности субъекта, одна из важнейших сфер самореализации учителя, предоставляющая ему возможность удовлетворять многообразную гамму

потребностей, раскрывать свои способности, утверждать себя как личность, достигать определенного социального статуса.

С позиции отдельного педагога как субъекта организации, профессиональное развитие заключается в развитии и постоянном обогащении личностных характеристик, профессиональных знаний, навыков и умений, которые необходимы ему для эффективного исполнения своих должностных функций, прав и обязанностей. Значит, профессиональное развитие педагогического персонала есть результат взаимодействия потребностей и требований образовательного учреждения с характеристиками и интересами конкретного педагога - только в этом случае этот процесс будет эффективным.

Анализ психолого-педагогических исследований по заявленной проблеме позволил нам выявить **противоречия** между:

– необходимостью целенаправленной работы по профессиональному развитию учителей общеобразовательных школ и недостаточностью применения необходимых технологий и методов для реализации этого процесса.

На основании выявленных противоречий сформулирована **проблема** исследования: какие методы эффективны в управлении профессиональным развитием учителя общеобразовательной школы? А также тема диссертации: «Управление профессиональным развитием учителя общеобразовательной школы».

Цель исследования: теоретически обосновать, разработать и апробировать программу профессионального развития учителей общеобразовательной школы.

Объект исследования: профессиональное развитие учителей общеобразовательной школы.

Предмет исследования: управление профессиональным развитием учителей общеобразовательной организацией.

Гипотеза исследования: Если использовать программу профессионального развития учителей общеобразовательной школы, то повысится творческая активность учителей и заинтересованность в повышении профессионального уровня, а также более повысится интерес к целеполаганию и планированию.

Задачи исследования:

1. Изучить сущность и мотивацию профессионального развития учителя общеобразовательной школы .
2. Рассмотреть условия профессионального развития учителя общеобразовательной школы
3. Проанализировать уровень профессионального развития учителей общеобразовательной школы
4. Разработать и апробировать программу профессионального развития учителей общеобразовательной школы
5. Оценить эффективность реализации программы профессионального развития учителей общеобразовательной школы.

Теоретико-методологическая основа исследования:

- 1) исследования в области овладения педагогом целостной системой профессиональной деятельности (Н.К. Крупская, А.В. Луначарский, С.Т. Шацкий, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский).
- 2) исследования в области профессиональной деятельности учителя (Ю.П. Азарова, Е.П. Белозерцева, Ф.Н. Гоноболина, А.А. Деркача, Н.В. Кузьминой, Ю.Н. Кулюткина, А.К.Марковой, Л.М. Митиной, В.А. Слостенина, Г.С. Сухобской, В.Э. Тамарина, Н.Д. Хмель, А.И. Щербакова и др).
- 3) исследования в области структурных компонентов профессиональной деятельности педагога (О.А. Абдуллиной,

З.И. Васильевой, И.Ф. Исаевым, В.А. Кан-Каликом, С.И. Кисельгофом, И.А. Колесниковой, В.А. Крутецким, А.И. Мищенко, И.Т. Огородниковым, А.И. Пискуновым, Л.Ф. Спириным, Е.Н. Шияновым и др).

4) исследования в области процессуальных характеристик педагогической деятельности (Ю.К. Бабанского, В.И. Загвязинского, А.Д. Деминцева, Т.С. Поляковой и др).

Положения, выносимые на защиту:

1. Управление профессиональным развитием учителя – это процесс целенаправленной реализации в образовательном учреждении стратегии управления, направленной на формирование определенных компетенций педагогов.

2. Основная цель профессионального развития учителей, с точки зрения интересов образовательного учреждения, – повышение эффективности использования возможностей каждого педагога посредством реализации поставленных школой целей, повышения профессионального уровня коллектива.

Научная новизна. Разработана программа профессионального развития учителей общеобразовательной школы, реализована серия учебно-деловых игр по рассматриваемой проблеме.

Теоретическая значимость исследования определяется тем, что результаты позволяют расширить и углубить научные представления об управлении профессиональным развитием учителей общеобразовательной школы.

Практическая значимость исследования заключается в разработке программы профессионального развития учителей общеобразовательной школы. Материалы исследования могут быть использованы директорами и их заместителями при управлении общеобразовательной организацией.

Для решения поставленных задач исследования использовался комплекс следующих **методов** исследования:

- 1) теоретические: анализ психолого-педагогической литературы и методической литературы, интерпретация, обобщение опыта педагогической деятельности по проблеме управления профессиональным развитием учителей общеобразовательной школы;
- 2) эмпирические: психолого-педагогический эксперимент (констатирующий, формирующий, контрольный этапы), игра, наблюдение;
- 3) методы количественной и качественной обработки данных.

Экспериментальная база исследования: Коммунальное государственное учреждение «Тобольская общеобразовательная школа №1» отдела образования района Беимбета Майлина» Управления образования Костанайской области.

Этапы экспериментальной работы. Исследование проводилось в 4 этапа:

1 этап (декабрь 2020 г. – февраль 2021 г.). На этом этапе проанализированы основные положения научной психолого-педагогической и методической литературы по проблеме управления профессиональным развитием учителей общеобразовательной школы.

2 этап (март 2021 г. - май 2021 г.). На этом этапе была произведена оценка уровня профессионального развития учителей КГУ «Тобольская общеобразовательная школа №1» отдела образования района Беимбета Майлина» Управления образования Костанайской области.

3 этап (сентябрь 2021 г. - май 2022 г.). Была разработана и реализована программа профессионального развития учителей общеобразовательной школы.

4 этап (май 2022 г. – ноябрь 2022 г.). На данном этапе была проведена повторная диагностика уровня профессионального развития учителей КГУ «Тобольская общеобразовательная школа №1» отдела образования района Беимбета Майлина» Управления образования Костанайской области; проанализированы и обобщены полученные данные экспериментальной работы, произведено текстовое оформление материалов исследования, сформулированы выводы.

Апробация результатов исследования. Основные результаты диссертационного исследования были представлены на научно-практических конференциях, проходящих в Профессионально-педагогическом институте Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета: Международная научно-практическая конференция «Цифровизация: теория и практика современного образования» (Челябинск, 17 июня 2022 г.).

Структура работы: работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованных источников. Основная часть работы изложена на 91 страницах, в число которых входит 8 рисунков и 2 таблицы. Список использованных источников содержит 47 наименования.

ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ УПРАВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ РАЗВИТИЕМ УЧИТЕЛЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

1.1 Понятие и сущность профессионального развития учителя общеобразовательной школы

Понятие «управление» прочно вошло в обиход многих областей знаний. Существует понятие управление техническими устройствами, машинами, социальными процессами. Управление как теория зародилась в начале XX века.

Основоположниками ее были американский инженер Ф.Тейлор и французский менеджер А.Файоль. Ф.Тейлор решил совершенствовать управление предприятием путем экономного использования материалов и средств труда; путем регламентации использования инструментов и материалов; путем стандартизации рабочих операций и точного учета рабочего времени. Тем самым он смог доказать, что управлять можно. В 1911 году он опубликовал свою книгу «Принципы научного управления», которая теперь считается началом признания управления как науки [15].

А. Файоль выделил пять функций управления, которые легли в основу принципов управления. По его словам, «управлять» означает: предсказывать, планировать, организовывать, распоряжаться и контролировать [47].

Следующий этап развития управления как науки связан с тем, что в 30- 50-е годы XX века широко была распространена «школа человеческих отношений», которая в управлении перенесла внимание с выполнения производственных задач на отношения между людьми. Использование возможности складывающихся отношений между людьми и их позитивное влияние на конечный производственный результат стала основой для

зарождения новой отрасли знаний – деятельностью по 9 руководству людьми. В самых разнообразных организациях эта деятельность стала называться менеджмент (англ. management – управление). Таким образом, рассматривая понятие «управление» через призму его исторического становления можно сказать, что изначально оно определялось как умение непрерывно и целенаправленно воздействовать на коллектив людей, используя их труд, интеллект, мотивы поведения для организации и регулирования их деятельности в процессе производства, с целью достижения наилучших результатов при наименьших затратах [21].

В 60-70-е годы XX века термин «управление» стал широко использоваться в социально-гуманитарном знании: социологии, а затем и педагогике.

Этимология понятия «профессиональное развитие» идет от лат. profiteor («объявляю своим делом»). Это процесс, характеризующий динамику необратимых изменений личности, ее основных мотивационных потребностей, когнитивных, эмоционально волевых компонентов в ходе профессионализации [3].

Термин «профессиональное развитие» учителя относится к междисциплинарным понятиям и в разных областях знаний рассматривается через призму особых акцентов. Л.М. Минина принципиально обращает внимание на то, что нет абсолютно никакой связи между возрастом учителя и его влиянием на профессиональное развитие [22].

В психологии труда «профессиональное развитие» —это активное качественное преобразование учителем своего внутреннего мира, внутренняя детерминация активности учителя, приводящая к принципиально новому способу профессиональной жизнедеятельности. Противоположная позиция у Э.Ф.Зеера, который в своей концепции

профессионального развития опирается на социальную ситуацию, уровень реализации в профессии и хронологический возраст человека [31].

В основе теории А.Т. Ростунова лежит понятие профессиональной пригодности, под которой он понимает сочетание индивидуально-психологических особенностей человека, которые обеспечивают ему наибольшую эффективность его общественно-полезной деятельности и удовлетворенности своим трудом [34].

Если обратиться к педагогике, то профессиональное развитие здесь рассматривается как процесс решения профессионально значимых задач – познавательных, коммуникативных, морально-нравственных. В ходе этого процесса учитель овладевает необходимым комплексом связанных с его профессией деловых и нравственных качеств. Ученые, которые занимаются проблемой профессионального развития, отмечают, что развитие профессионала происходит в результате систематического усовершенствования, расширения и подкрепления спектра знаний; развития личностных качеств, необходимых для освоения новых профессиональных знаний, навыков и умений [36].

Именно поэтому профессиональное развитие в педагогике связывают не с формальностью или обязанностью, а образом мышления, полезной привычкой. В связи с этим, в последнее время говорится о необходимости профессионального развития в течение всей жизни.

В менеджменте «профессиональное развитие» – это процесс подготовки сотрудников к выполнению новых производственных функций, занятию должностей, решению новых задач, направленный на преодоление расхождения между требованиями к работнику и качествами реального человека, т.е. речь по большому счету идет об управлении человеческими ресурсами [39].

Определение теоретических подходов к управлению профессиональным развитием педагогического персонала

образовательного учреждения, описание научно-методических основ формирования персонифицированных программ повышения их квалификации в образовательном учреждении являются, таким образом, актуальными направлениями исследования научных основ управления профессиональным развитием педагогического персонала в современной школе [40].

Современный уровень разработки теории управления развитием педагогическим персоналом образовательного учреждения определяется рядом научных идей, среди которых наиболее значимыми являются идеи: управления педагогическим персоналом как развивающимся объектом, открытой системой, полисубъектной структурой; построения внутриорганизационной практико-ориентированной системы повышения квалификации педагогов [42].

Среди современных проблем, стоящих перед образовательными учреждениями в условиях новых государственно-общественных требований к образованию, одной из ключевых является проблема управления профессиональным развитием педагогического персонала. В ее основе лежат следующие противоречия – рисунок 1.

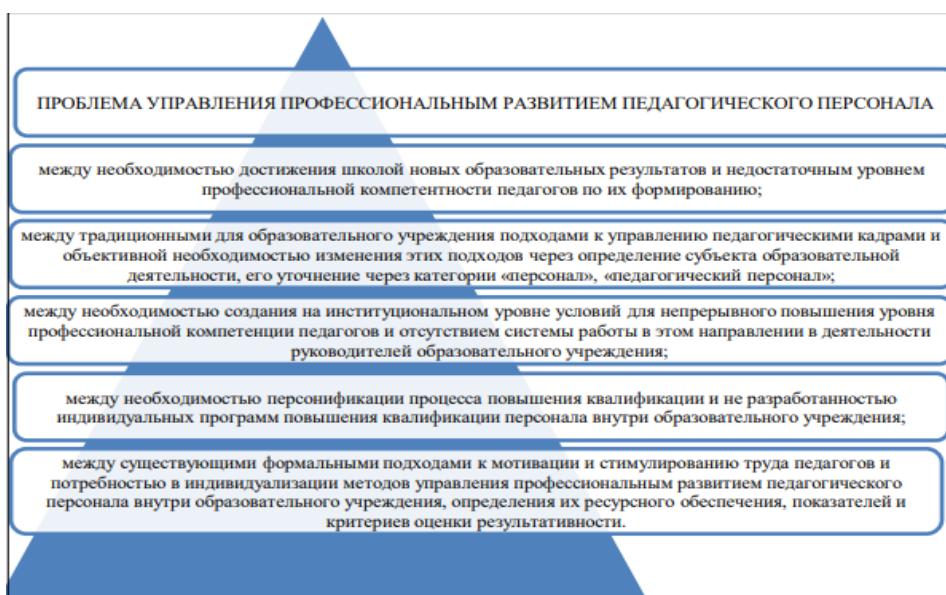


Рисунок 1 – Противоречия проблемы управления профессиональным развитием педагогического персонала

Управление персоналом как устойчивый термин менеджмента, активно используется современной педагогической наукой и практикой применительно к задачам профессионального развития педагогов и требует особого анализа, поскольку работники организации - один из наиболее значимых ее ресурсов [45].

В полной мере это положение относится и к образовательным учреждениям.

Успешная деятельность образовательного учреждения зависит от умелого использования ресурсов педагогических кадров, эффективности управления ими. Эффективность управления кадрами зависит от того, насколько администрация образовательного учреждения уделяет внимание профессиональному развитию педагогов, ведь именно они подразумеваются под термином «педагогический персонал образовательного учреждения» [18].

Профессиональное развитие педагогического персонала образовательного учреждения осуществляется двумя взаимосвязанными способами: самообразованием педагогов и правильно организованной, планомерной, персонифицированной методической (научно-методической) работой. При этом методическая работа складывается из комплекса мероприятий, направленных на совершенствование профессиональных компетентностей учителя, который вправе сам выбирать оптимальное для него содержание, формы и методы.

Профессиональное развитие работника при работе на определенной должности может считаться состоявшимся только при условии его полного удовлетворения своим трудом, так как в противном случае работник не может в полной мере соответствовать требованиям, предъявляемым к нему организацией [17].

Следовательно, управление профессиональным развитием педагогического персонала – это процесс целенаправленной реализации в

образовательном учреждении стратегии управления, направленной на формирование определенных компетенций педагогов [2]. Управление профессиональным развитием педагогического персонала представляет собой систему, основными подсистемами которой являются: деловая карьера; обучение персонала; мотивация и стимулирование; работа с резервом; мониторинг развития и аттестация; ресурсное обеспечение профессионального развития; управление саморазвитием работника [28].

Основная цель профессионального развития педагогического персонала, с точки зрения интересов образовательного учреждения, - повышение эффективности результатов использования возможностей каждого педагога посредством реализации поставленных школой целей, повышения профессионального уровня коллектива [14]. Управление профессиональным развитием педагогического персонала включает ряд этапов, среди которых можно выделить следующие – рисунок 2.

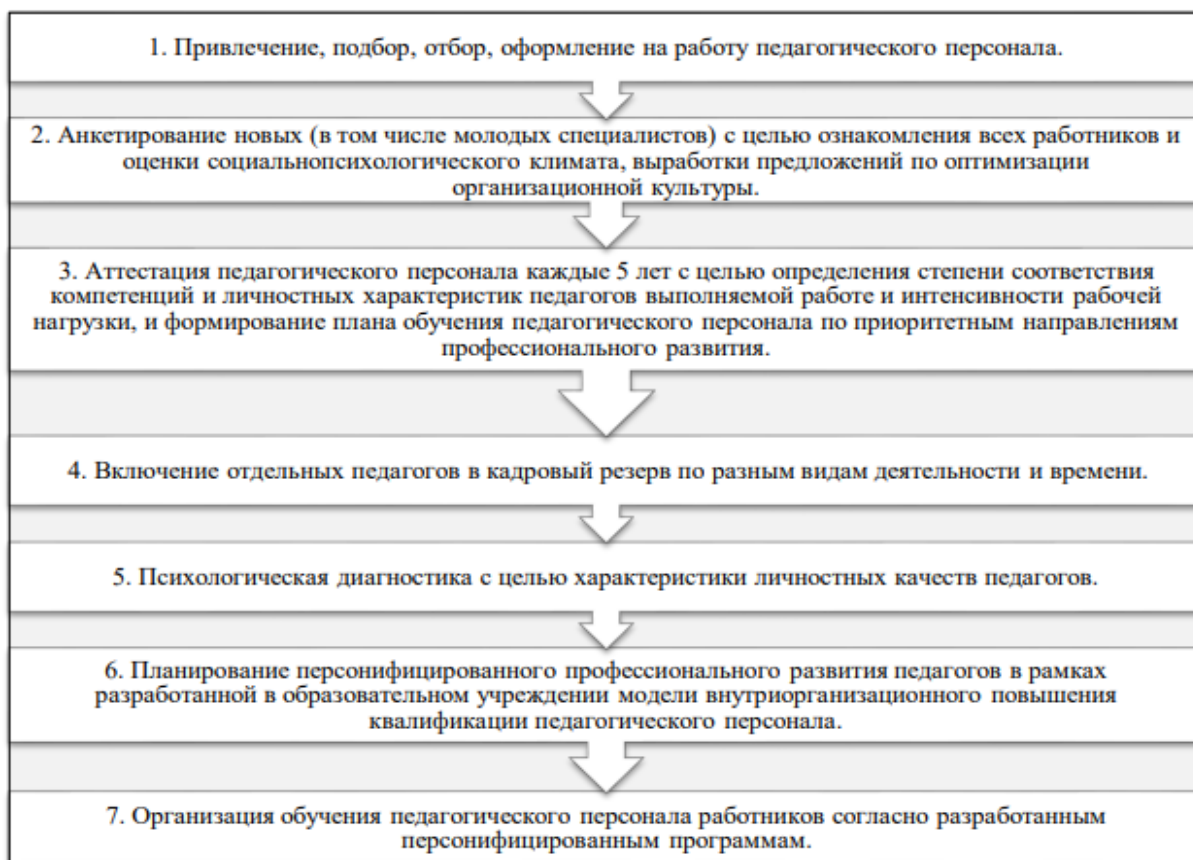


Рисунок 2 – Этапы управления профессиональным развитием педагогического персонала

Раскрывая теоретические подходы к организации профессионального развития педагогического коллектива, С.Л. Фоменко отметила, что в процессе методической работы в школе у учителей необходимо формировать три блока умений:

1. Это умения, связанные с содержательным аспектом развития (определение основных общекультурных компетенций учащихся, создание учебных планов, структурирование и отбор учебного материала в виде метапредметных задач, которые обеспечивают становление педагогического опыта);

2. Это умения, связанные с процессуальным компонентом модели компетентностного образования (актуализация и создание совместно с учащимися проектов, умение проводить интегрированные занятия, создавать системы развивающих ситуаций);

3. Это умения, связанные с диагностико-мониторинговыми умениями учителей (умение проводить мониторинг динамики формирования основных компетентностей учащихся) [13].

Процесс профессионального развития педагогического коллектива требует создания в общеобразовательной организации дидактических (построение в виде взаимосвязанных метапредметных, проблемных ситуаций содержания обучения; обеспечение ориентировочной и мотивационно-смысловой готовности учебной деятельности обучающихся; применение и отбор методов обучения, включающие коллективно распределительные и проектные виды деятельности), смысловых, аксиологических (моделирование жизненно-производственных процессов, в которых свои компетентности предстоит реализовывать выпускникам школ) условий реализации программы [5].

Таким образом, в подходе С.Л. Фоменко профессиональное развитие педагога рассматривается в тесной связи с межсубъектным взаимодействием учителя и обучающихся.

Вышеприведенный материал позволяет уточнить понятие профессиональное развитие – это процесс активного преобразования личностью своего внутреннего мира посредством формирования и развития профессионально значимых в педагогической деятельности знаний, умений и навыков; способностей и качеств личности; мотивации, деятельности, коммуникативности и рефлексии, которые оказывают влияние на успешную творческую самореализацию педагога в его профессиональной деятельности в условиях работы в конкретной общеобразовательной организации [14].

Процесс профессионального развития тесно связан с формированием личностных качеств, черт характера, которые лежат в основе профессиональной педагогической деятельности. С позиции отдельного педагога как субъекта организации, профессиональное развитие заключается в развитии и постоянном обогащении личностных характеристик, профессиональных знаний, навыков и умений, которые необходимы ему для эффективного исполнения своих должностных функций, прав и обязанностей. Значит, профессиональное развитие педагогического персонала есть результат взаимодействия потребностей и требований образовательного учреждения с характеристиками и интересами конкретного педагога – только в этом случае этот процесс будет эффективным [11].

Для образовательного учреждения управление профессиональным развитием педагогов означает координацию достижения каждым из них соответствующих требований, предъявляемых школой к уровням достижения профессиональных компетенций и личностных характеристик. Развитие педагогического персонала осуществляется посредством ряда общих методов управления, среди которых к наиболее эффективным относят: планирование профессионального роста, замещение должностей, ротацию внутри организации, профессиональное и социально-

психологическое обучение, участие в проектных группах, инновационных разработках, конкурсах профессионального мастерства [19].

1.2 Теоретические подходы к профессиональному развитию учителя общеобразовательной школы в отечественном и зарубежном опыте

Анализируя опыт профессионального развития педагогов разных стран, заметим, что сведения о некоторых из них представлены широко в отечественной научной литературе (основная масса существующих исследований посвящена повышению квалификации учителей в Великобритании и США), а некоторые - очень скупо. Ряд исследователей, занимающихся изучением вопросов профессионального развития учителей в других странах отмечают, что существует расхождение в терминологии. Так, вместо принятого у нас понятия «повышение квалификации» в англоязычной литературе употребляются более широкие термины «профессиональное развитие» и «развитие учителей», а в немецкоговорящих странах разделяют понятия «продолженное образование учителей» и «дальнейшее образование учителей» [21].

Несмотря на терминологическую разницу, общая тенденция к признанию необходимости заниматься повышением профессионального уровня учителя является актуальной для многих стран мира. С возрастающей ролью информационных систем, новых технологий предполагается и создание новых моделей образования. Это подразумевает неоднократное возвращение людей в образовательный процесс. Подобного рода концепция известна как «обучение на протяжении всей жизни». Непрерывное образование стало самым большим стимулом для современной школы [7]. Важнейшей задачей школы сегодня становится не формирование устойчивого набора знаний и умений, которые останутся с выпускником до конца его жизни, а прежде всего воспитание способности производить и получать новые знания на протяжении жизни. Отсюда

следует, что соответствующим умением, очевидно, должны обладать и сами учителя. Способность к получению новых знаний и компетенций становится необходимой и учителям. Эта модель долгое время была основной во многих странах, входящих в Организацию экономического сотрудничества и развития, и до сих пор является таковой. Но в каждой стране, заинтересованной в качественном образовании, выстраиваются собственные подходы к системе профессионального развития учителя [12].

США. Исторически на территории США профессиональное развитие учителя рассматривалось через систему тренингов, которые проходили в университетах и специальных агентствах (институтах профессионального развития). Сегодня же все шире практикуется обучение в школах, где обучающиеся наблюдают, ассистируют и преподают. В ряде штатов США сложились целые сети школ профессионального развития. Там же практикуется объединение школ в ассоциации по проблемным направлениям. В рамках этих ассоциаций организуются межшкольные курсы для учителей. Учителя, работающие в государственных школах, должны сдавать специальные экзамены, по результатам которых им предоставляется лицензия на право преподавания, для учителей частных школ это не обязательно [47].

Каждый школьный учитель некоторое время обязан проработать под наблюдением опытных коллег и только после этого получает право на самостоятельную работу. Учитель также может получить и общенациональную лицензию, действующую на всей территории США. Выдачей подобных документов занимается организация Национальный Совет Профессиональных Преподавательских Стандартов. Обладатели подобных лицензий, как правило, получают более высокие зарплаты и бенефиты [13]. Однако лицензия не действует вечно. Чтобы обновить лицензию приходится регулярно пересдавать экзамены. Во многих штатах учителя обязаны постоянно повышать свою квалификацию. В системе

повышения квалификации учителей США наиболее эффективны следующие личностно-ориентированные профессионально-образовательные технологии: персонального наставничества, супервайзерство, профессионально-моделирующие тренинги, модульные технологии, технологии профессионального партнерства. Практика реализации данных технологий в системе повышения квалификации учителей основывается на получении определенной квоты профессиональных знаний, что дает право в совокупности двигаться вверх по ступенькам служебной лестницы, получая при этом солидную прибавку к денежному содержанию [12]. Все занятия системы повышения квалификации учителей сопровождаются записью на видео и аудио средствах, которые воспроизводятся при обучении последующих групп педагогов, к молодым учителям прикрепляется наставник, который корректирует и помогает овладеть методикой преподавания, практикой. В системе повышения квалификации учителей реализуется междисциплинарный подход (интеграция философского, социально-гуманитарного, естественнонаучного, социально-психологического, этнопедагогического, предметно-методического модулей) к развитию профессионального мастерства учителя [22].

В США повышение квалификации педагогических кадров осуществляется на базе университетов, колледжей и школ. По данным американских специалистов в области образования большинство учителей, закончивших курсы повышения квалификации, разработали и внедрили новые высокотехнологичные программы в процесс обучения. На основании проведенных исследований системы повышения квалификации американские специалисты (А.Бролли, С.Кпоррег) пришли к следующим выводам: основным звеном в системе повышения квалификации является учитель, односторонняя специально-предметная подготовка учителя не перспективна, современный учитель должен в совершенстве владеть

педагогическими и социально-психологическими знаниями [32]. Эти рекомендации позволили принять ряд практических мер по радикальному повышению профессиональной подготовленности учителей. В частности, была введена в эксплуатацию автоматизированная система управления Министерства образования, которая связала все штаты страны в единую систему. По каждому из трех миллионов учителей собраны подробные данные: уровень профессиональной подготовленности, когда и какие курсы закончил, какие оценки получил, успеваемость в классе, социальное положение, доходы семьи, увлечения и т.д. Такие подробные данные позволяют предложить каждому учителю на выбор любой профиль курсов с учетом интересов школы [14]. Проезд к месту учебы, обеспечение жильем, методическими материалами и пособиями берет на себя государство. Учеба на курсах носит добровольный характер. Однако успешное завершение курсов дает право учителю подниматься по служебной лестнице и, что самое важное, получать солидную надбавку к жалованию. Повышение квалификации учитывается при аттестации учителя. Подтверждать аттестацию надо через определенные периоды времени.

Великобритания. В Великобритании наряду с бакалаврской и постбакалаврской подготовкой будущих учителей появляется целый спектр разного рода «мостов к профессии». Чем больше учителей придет из других отраслей экономики, пройдя необходимую подготовку, тем более разнообразный опыт будет доступен школьникам, тем ярче будет палитра педагогических приемов и тем больше будет связана с жизнью вокруг нее. Правительство Великобритании создаёт условия для совершенствования системы подготовки и переподготовки учителей. Оно выделяет кредиты для предоставления школам доступа к материалам, размещённым на Национальном образовательном портале «Национальный образовательный стандарт – онлайн» [8]. Идея данного проекта

заключается в том, что учителя получают доступ к различным материалам по предметам школьной программы через Интернет. К другим правительственным проектам относится новый образовательный ресурс для тех, кто занимается самообразованием и проект «Непрерывная профессиональная переподготовка» [43]. С целью доступа к педагогическому образованию и преодоления острейшего дефицита педагогов на рынке труда были разработаны и внедрены альтернативные образовательные программы, ведущие к получению статуса квалифицированного учителя. Среди них: программы подготовки учителей на базе школ, реализуемые с 1994 г. и программы «быстрого маршрута», существующие с 2000 г. [43]. Кроме того, на территории Великобритании была разработана программа подготовки учителей без отрыва от профессиональной деятельности для взрослых старше 24 лет, имеющих хорошую базовую подготовку в предметной области [43].

Другой уровень непрерывного педагогического образования в Великобритании включает теоретическую и практическую подготовку стажера в процессе «пробного года», период адаптации выпускника университета или колледжа к условиям школы. Данная программа, направленная на становление учителя как специалиста, имеет большое будущее, поскольку основана на прогрессивной модели обучения, педагогической поддержке и совершенствования умений и навыков учителя. Еще один уровень непрерывного педагогического образования включает прохождение краткосрочных и долгосрочных курсов при институтах педагогики высших учебных, при независимых консультативных группах, при Департаменте образования и науки, при учительских центрах, при местных органах образования, при школах. Специальную поддержку получили школы-«маяки», предназначение которых в распространении передовых знаний для учителей [13]. Одним из наиболее распространенных путей непрерывного профессионального

развития становится формирование сообществ профессионалов-учителей, совместно решающих общие проблемы и развивающих свои компетенции. Главной задачей таких сетей является внутрисетевой обмен практическими знаниями, накопленными учителями в течение своей педагогической деятельности. Данный процесс называется интерактивным профессиональным развитием [23]. Функции контроля качества подготовки педагогов и управления этим качеством были переданы Агентству по подготовке учителей, которое получило полномочия перераспределять финансирование в пользу эффективно работающих университетов, т.е. готовящих кадры, которые оцениваются школами как подготовленные качественно.

Германия. Работа в школе открывает перед учителем в Германии различные перспективы и возможности продвижения по служебной лестнице на преподавательском, административном или научном поприще. Серьезным стимулом для повышения профессионального мастерства и как следствие – получения шанса продвинуться по служебной и профессиональной лестнице является административно-правовая акция «Служебная оценка». Это регулярно проводимая каждые 6 лет процедура аттестации педагогических кадров, осуществляемая отделами по надзору за качеством работы школы и ее учителей, организуемая Министерством образования и культуры земель. Основной целью служебной оценки учителей является: – обеспечение школ квалифицированным персоналом; – оптимальное и целенаправленное использование профессиональных – способностей учителей; – предоставление учителю шансов профессионального роста и продвижения по службе [26]. Процедура проведения плановой аттестации призвана выявить профессиональный потенциал учителя средней школы в сфере преподавательской, административной или научной деятельности и подвести итоги, которые оформляются в виде официального документа, именуемого

Аттестационным листом «Служебная оценка». В документ выносятся окончательное заключение в следующей формулировке, характеризующей пять разных ступеней служебных достижений проверяемых учителей: – успехи соответствуют особо высоким требованиям; – успехи полностью соответствуют требованиям; – успехи в основном соответствуют требованиям; – успехи в общей сложности соответствуют требованиям, но свидетельствуют о некоторых недостатках; – успехи не отвечают требованиям [2].

Экзаменационная комиссия на основе анализа имеющихся в досье (портфолио) учителя так называемых профессиональных данных, а также личного общения с ним и посещения уроков должна всесторонне охарактеризовать его как специалиста-предметника, воспитателя, преподавателя, наставника, советчика, консультанта, организатора. Эту характеристику дополняют данные, относящиеся к разделу проверки «экзаменаторов» под названием «Служебное поведение», для оценивания учителя с точки зрения персональных качеств, т.е. его ответственности, выполнения долга, надежности, коммуникабельности, способности решать проблемы и конфликты и нести определенные нагрузки в работе [4]. В заключительном разделе «Предложения к дальнейшему служебному использованию» даются конкретные предложения или рекомендации, перечисляются должности и виды деятельности, на которые положительно аттестованный учитель может претендовать, а именно: на должность методиста в системе школьного надзора; руководителя в системе подготовки учителей; руководителя по координации заданий по школьным предметам; заместителя руководителя школы; специалиста в системе школьного надзора или специалиста по работе в другом типе школ. Однако эти рекомендации являются не гарантией получения данных должностей, а лишь правом на них при наличии свободных вакансий [4]. В случае получения результатов, ниже требуемых, проверяющие выясняют

объективные причины и выносят конкретные предложения и рекомендации с целью дальнейшего целесообразного использования прошедших служебный контроль учителей. На первом месте среди предложений - пожелания более ответственно отнестись к потенциалу системы повышения квалификации и ее услугам [15].

Понятие «повышение квалификации учителей» в ФРГ имеет два основных толкования, различающихся даже терминологически: *Weiterbildung* и *Fortbildung*. Во-первых, расширение диапазона полученной в университете подготовки, обогащение знаниями, приобретаемыми при изучении новой специальной литературы и информации о результатах инновационных теоретических и практико-ориентированных отечественных и зарубежных исследований. Во-вторых, это - приобретение новой (дополнительной) профессиональной квалификации, например, за счет изучения других или новых учебных предметов или подготовки к работе в другом типе школ более высокого статуса. Эти разновидности повышения квалификации можно, образно говоря, определить как подготовку «вглубь и вширь». По закону все учителя в ФРГ обязаны повышать свой квалификационный уровень, но при этом они имеют право свободного выбора форм совершенствования своего профессионального и общего образования, а также права самостоятельного выбора официальных мероприятий, специальной литературы, программ и циклов лекций и т.д. Добровольность выбора форм повышения квалификации, вероятнее всего, стала следствием достаточно небольшого (10-12%) охвата учителей - участников централизованных официальных мероприятий системы повышения квалификации [41].

Китай. Переподготовка учителей в Китае осуществляется на базе институтов усовершенствования учителей, которые берет на себя переподготовку учителей для начальной школы и институтов повышения квалификации, которые занимаются переподготовкой учителей средней

ступени образования. В институтах усовершенствования учителя могут получить образование очно, заочно и в виде краткосрочной стажировки. Срок – до 3-х лет. В институтах повышения квалификации имеется возможность организации обучения с использованием телевидения. В общих университетах и университетах для взрослых существуют специальные курсы. Для выпускников средней школы, поступающих в педагогические вузы, существуют определенные льготы: отличники могут быть зачислены без вступительных экзаменов. В ситуации, когда высшее образование в стране переходит в основном на коммерческую основу, большинство студентов педагогических вузов учатся бесплатно [37].

Япония. В целях профессионального развития учителя японские исследователи построили модель цикличного порождения знаний, когда происходит переход от скрытых к неформализованным и затем к формализованным знаниям [13]. Он означает и переход от знаний одного человека к капиталу знаний организации. Этот переход, по мнению некоторых специалистов, и должен составлять ядро профессионального развития учителя. Для поддержки высокой престижности учительской профессии, повышения качества преподавания, в Японии используются различные формы материального стимулирования труда учителей [7].

Сингапур. Все сингапурские учителя, которые занимаются практической педагогической деятельностью, имеют право на 100 часов ежегодно профессионального развития. Большая часть этого обучения проходит в виде семинаров, но осознав их ограниченность, все чаще стали приходить к необходимости профессиональных школьных учебных сообществ (далее – ПШУС), где учителя работают все вместе для улучшения преподавания и обучения. Одна из самых популярных моделей ПШУС в Сингапуре – это обучение уроку. Такая модель представляет собой учебный процесс, пришедший из Японии, где группы учителей обсуждают план урока, обсуждают актуальные темы уроков, поведение

учителя на уроке и построение отношения с классом в целом. Одной из наиболее важных областей сингапурских тренингов для учителей является совершенствование педагогических знаний содержания предмета. Цель, поставленная перед учителями Сингапура – это достичь того, чтобы средний учитель был лучшим учителем.

Опыт подхода к повышению профессионального развития учителей в других странах привел к модернизации образовательной системы в области создания условий непрерывного повышения квалификации и профессионального развития учителя на территории Российской Федерации и стран СНГ [14].

Так в г. Белгород, Кострома, Волгоград, Барнаул уже на протяжении нескольких лет действуют модераторские центры для учителей и руководителей образовательных учреждений, реализующих идею непрерывного повышения квалификации с использованием опыта немецких коллег. С.М. Маркова и В.Г. Горлова описали модель профессионально-педагогического образования педагога, основанную на требованиях государственных образовательных стандартов и системно-содержательном, технологическом, личностно-деятельностном подходах [14]. Данная модель сопровождения профессионального развития педагогов основана на изучении и удовлетворении образовательных потребностей педагогических работников, и по мнению авторов, призвана способствовать:

- 1) реализации профессиональных и социальных потребностей;
- 2) овладению педагогом профессионально-педагогической деятельностью, профессиональными и общими компетенциями;
- 3) развитию интереса к профессии педагога, самообразованию; развитию профессионально значимых качеств [22].

В данной модели педагоги предлагают в качестве структурных компонентов профессионально-педагогического содержания использовать различные учебные дисциплины из профессионального и педагогического циклов, программа изучения которых характеризуется рядом признаков (непрерывностью процесса подготовки, единством практики и теории, системностью, ориентацией на деятельностное освоение содержания, преемственностью изучения педагогических смыслов, логичностью, реализацией технологического подхода и личностно-деятельностного обучения, обеспечивающего взаимодействие педагогов друг с другом в процессе подготовки) [12].

Л.В. Мозгарев в своем диссертационном исследовании предложил теоретическую модель комплекса условий профессионального развития учителей в системе повышения квалификации, в которой были выделены четыре блока необходимых условий:

Первый блок – это организация деятельности педагога (включает алгоритм деятельности учителя: неудовлетворенность результатами своего труда, определение недостающих профессиональных качеств, разработка программы профессионального развития, выполнение программы, попытка решить ранее не решаемую профзадачу, оценка результатов, рефлексия).

Второй блок – это функционирование единой системы повышения квалификации педагогов образования региона.

Третий блок – это взаимодействие учителей с субъектами единой системы повышения квалификации.

Четвёртый блок – это среда, в которой происходит профессиональное развитие [25].

В целом действие модели сопровождения профессионального развития педагогов направлено на повышение результативности труда

педагогических кадров. Она должна, по мнению ее автора, ориентироваться на:

- 1) принципы целостности и системности;
- 2) инновационного характера развития и функционирования;
- 3) лично ориентированного построения послебазового образования учителей;
- 4) интеграции и перевода в массовую практику инноваций;
- 5) соответствия педагогическим задачам и целям методов и средств, используемых в обучении специалистов;
- 6) направленности деятельности на социальную защиту педагогов;
- 7) ведущей роли учителя в организации, планировании и анализе повышения квалификации [27].

Развернутую модель профессионального развития педагога предложила в своем исследовании Н.В. Гуца. Ею были предложены три компонента такой модели, включающие в себя теоретическую, практическую и лично-профессиональную подготовку [28]. Теоретическая подготовка модели сопровождения профессионального развития педагогов содержит в себе:

- 1) когнитивный (знание основ психологии и педагогики);
- 2) дидактический (знание психологических и педагогических основ преподавательской деятельности);
- 3) воспитательный (знание педагогических и психологических основ развития ребенка в разном возрасте);
- 4) управленческий (знание психолого-педагогических основ управления познавательной деятельностью учащихся) компоненты [40].

Практическая подготовка включает в себя:

- 1) деятельностный подход, содержащий проектировочно-конструктивный (умение планировать и конструировать учебно-воспитательный процесс, выстраивать структуру урока, преобразовывать и адаптировать учебный материал);
- 2) гностический (умение анализировать результаты и ход учебно-воспитательного процесса, анализировать опыт других педагогов, соотносить с педагогической теорией свой опыт);
- 3) организаторский (умение сплотить, организовать коллектив, контролировать собственную деятельность, проводить различные мероприятия, распределять поручения, увлекать обучающихся новыми перспективами и т.д.);
- 4) коммуникативный (умение располагать к себе обучающихся, регулировать внутри коллективные отношения, устанавливать педагогически целесообразные взаимоотношения с коллегами и учениками, педагогический такт) и управленческий (умение принимать управленческие решения в учебно-воспитательной деятельности, организовать и управлять самостоятельную деятельность обучающихся) компоненты [18].

Личностно-профессиональная подготовка включает в себя:

- 1) мотивационный (развитие мотивов и потребностей в непрерывном профессиональном саморазвитии, самообразовании, самосовершенствовании);
- 2) автодидактический (потребность в непрерывном самообразовании); творческо-исследовательский (готовность к научно-исследовательской работе) компоненты.

В работе В.Д. Симоненко и М.В. Ретивых профессиональное развитие педагогов рассматривается в контексте организации системы повышения квалификации, целью которого, по мнению авторов, является

актуализация психологического и профессионального потенциала специалистов [38]. Эта цель требует решения таких задач, как:

- 1) мотивирование самообразования, профессионального роста, саморазвития учителя;
- 2) повышение его специальной, экологической, экономической, правовой, социальной компетентностей; развитие профессионально важных качеств и свойств личности, коррекция поведения в различных профессиональных ситуациях;
- 3) коррекция профессионально-психологического профиля педагога;
- 4) формирование и развитие персональной, профессиональной и социальной компетенции;
- 5) обеспечение условий самообразования и саморазвития учителя [45].

К функциям повышения квалификации авторы относят:

- 1) диагностическую (выявление уровня подготовленности учителя, его способностей и склонностей);
- 2) компенсаторную (ликвидация пробелов в образовании, более глубокое овладение педагогическими и предметно-профессиональными умениями и знаниями);
- 3) адаптационную (обучение педагогическому менеджменту, самообразованию, развитие информационной культуры, умение проектировать педагогические системы и технологии в условиях смены статуса учебного заведения, должности, места работы, профиля подготовки);
- 4) познавательную (удовлетворение интеллектуальных, профессиональных и информационных потребностей личности

педагога); – прогностическую (раскрытие творческого потенциала личности) [1].

В системе повышения квалификации В.Д. Симоненко и М.В. Ретивых предлагают внедрять образовательные программы трех видов:

- 1) специальное (проведение интегративного учебного плана по индивидуальным запросам слушателей или потребностям учебных заведений);
- 2) предметно-профессиональное (углубление, обновление и совершенствование умений и знаний по предмету);
- 3) педагогическое (развитие, формирование профессиональной психолого-педагогической компетентности учителя) повышение квалификации [14].

В структуре непрерывного профессионально-педагогического образования при этом выделяются:

- 1) регулируемые органами федерального и регионального управления учебные заведения повышения квалификации (учебно-методические центры и кабинеты);
- 2) учебные заведения профессионального образования (школы передового опыта);
- 3) курсы повышения квалификации и специальные информационные и культурные институты (общественные организации и научные организации, и учреждения) [37].

С.Г. Молчанов, не уточняя содержания профессионально важных личностных качеств, которые требуются для профессионального развития педагога, выделяет следующие требования, способствующие эффективности профессионально-педагогического образования:

- 1) создание системы мониторинга самообразования педагогов;
- 2) комплексный подход к педагогическому профессиональному образованию, направленный на охват всех категорий педагогов

одинаковым уровнем профессионального образования и адекватность его средств, приемов, форм, методов, актуальному содержанию педагогической деятельности;

- 3) непрерывность профессионального развития; – системное единство образовательного процесса и дополнительного педагогического профессионального образования;
- 4) целенаправленный характер процесса профессионального развития, сущность которого концентрируется на соответствии цели функционирования организаций с учетом внутренних и внешних факторов ее развития;
- 5) привлечение специалистов в области методики обучения, психологии, педагогики в качестве преподавателей [26].

Базисный учебный план повышения квалификации работников образования, по мнению автора, должен включать в себя:

- 1) теорию профессиональной деятельности работника образования (продукты, структура, функции);
- 2) требования к продуктам педагогической деятельности (средства, приемы, форма, методы обучения);
- 3) актуальную профессиональную деятельность в сфере преподавания какого-либо предмета;
- 4) образовательные ситуации (практики, стажировки, лабораторно-практические и практические занятия);
- 5) инструментальное обеспечение оценивания итогов профессиональной педагогической деятельности [27].

Анализ исторически складывающегося опыта и современной мировой тенденции показывает, что в ценностях, целях и организации повышения квалификации учителей в разных странах имеется ряд сходных и принципиально разных позиций. Общее для большинства стран можно выделить следующее:

- 1) совместные усилия государства и профессионального сообщества;
- 2) высокие требования к профессиональным навыкам и профессиональному развитию;
- 3) преобладание гибких форм подготовки (курсы, тренинги);
- 4) сохранение роли профессиональных вузов наряду с системой послевузовского и дополнительного образования.

В тоже время наблюдаются следующие особенности:

- 1) усиление роли общественных и профессиональных сообществ;
- 2) вариативность форм организации;
- 3) наличие индивидуальных образовательных маршрутов;
- 4) многоканальное финансирование.

Вместе с тем можно выделить существенные отличия:

Во-первых, в выборе времени послевузовского обучения. Так в Германии, Голландии и Дании учителей на курсовую подготовку направляют в рабочее время с заменой учителя, а в Финляндии, Великобритании, Бельгии, Швеции и Мальте – в рабочее время без замены учителя. В Испании, Исландии и Люксембурге учителя повышают свою квалификацию в нерабочее время – на каникулах или в целевом отпуске. На территории Нижегородской области, как правило, учителей направляют на курсы повышения квалификации в рабочее время с заменой учителя. Но если курсовая подготовка организуется по каскадной модели тьюторами, то возможна организация курсов и в не рабочее время без отрыва от производства [11].

Во-вторых, существует разница и в минимальном объеме часов, необходимых на профессиональное развитие. В Голландии такой минимум составляет 166 часов, а в Австрии – 15 часов в год. В Сингапуре учителя обязаны проходить повышение квалификации в объеме 100 часов ежегодно. В Нижегородской области такой минимум определяется в

соответствии с федеральным законодательством от 16 до 108 часов один раз в три года.

В-третьих, ответственность за прохождение учителем курсов повышения квалификации в разных странах определяется исходя из приоритетов системы образования. Во многих странах обязанность повышать квалификацию закреплена законодательно и входит в категорию обязанностей учителя. Обязательно профессиональное развитие учителя в Нидерландах, на Кубе, в Японии, США, Канаде, Бельгии, Лихтенштейне, Германии. А вот в большинстве развивающихся государствах и в некоторых развитых странах, таких как Норвегия, Дания, Люксембург, Италия, Франция, она осуществляется добровольно, по желанию работника. В Нижегородской области, как и на территории всех страны, повышение квалификации является не только правом, но и обязанностью педагогического работника [20].

Таким образом, подводя итоги вышесказанного, следует отметить, что историко-теоретический анализ развития идей повышения квалификации педагогов в мировой практике позволяет увидеть две основные модели профессионального развития: модель поддержки и модель сопровождения. Модель поддержки профессионального развития педагогов характеризуется ведущей ролью государственных организаций, определены требования к уровню профессионального развития и механизмы их достижения. Основой профессионального развития является образовательное знание, а образовательные потребности самих педагогов полностью не учитываются [28].

Модель сопровождения профессионального развития педагогов основана на изучении и удовлетворении образовательных потребностей педагогических работников. В основе профессионального развития эта модель предполагает развитие компетенций. Ведущую роль вместе с государством играют различные общественные организации и

педагогическое сообщество. Достоинство первой модели – защита школы и государства от непрофессионалов, а достоинство модели сопровождения – развитие творческих возможностей каждого педагога и выделение принципов организации курсов повышения квалификации:

- 1) общие принципы профессионального обучения на курсах повышения квалификации, реализация которых направлена на углубление эмпирических и научных основ педагогической деятельности, обучение в соответствии с запросами и потребностями российского общества и достижениями мировой практики и науки: организационные педагогические принципы; принцип единства индивидуального, дифференцированного и группового подходов к обучению; принцип дифференциации (предполагает организовывать группы педагогов по специальности, уровню образования, возрасту); принцип систематичности и преемственности; принцип системно-педагогической организованности курсов; принцип дисциплины и плановости обучения;
- 2) методические принципы профессиональной педагогической подготовки, которые раскрывают причинно-следственные связи между результатами обучения школьников и методическими воздействиями на них: принцип активности и сознательности; принцип наглядности и др.;
- 3) принципы работы педагога системы повышения квалификации педагогических работников: принцип сотрудничества и партнерства во взаимодействии преподавателя со школьными учителями; принцип доминирования; принцип автодидактики, заключающийся в ориентировании педагогов заниматься самообразованием; принцип глубокого уважения к мнениям и

мыслям обучающихся взрослых; принцип воспитывающего образования.

Ускоренные темпы социально-экономического развития, увеличение предъявляемых к современному учительству требований и рост ответственности за подготовку молодой смены к вызовам XXI века вносят свои существенные коррективы в мотивации выбора будущей профессии у старшеклассников, в производственные планы школьных учителей, «обреченных» на постоянное совершенствование своего педагогического образования и мастерства.

1.3 Мотивация и условия профессионального развития учителя общеобразовательной школы

Одной из важных сущностных характеристик мотивационно - ценностного компонента, способствующего профессиональному развитию педагога по мнению целого ряда авторов, является педагогическая направленность учителя. Так А.К. Маркова определяет понятие педагогической направленности как мотивацию педагога в стремлении стать, быть и оставаться в профессии педагога, ориентироваться в своей деятельности на развитие личности учащегося [22].

В работах Я.Л. Коломинского, Н.В. Кузьминой, А.К.Марковой педагогическая направленность личности учителя анализируется в контексте его эмоционально-ценностного отношения к педагогической деятельности, его склонности заниматься этим видом деятельности, что влияет на весь облик педагога, особенности его логики и восприятия, характеризует наличие сдвига мотивации учителя с предметной стороны его труда на психологическую, обуславливающую интерес к личности ученика [2].

Педагогическая направленность является и любовью, интересом педагога к педагогической профессии, стремлением профессионально развиваться в ней, осознавая все трудности педагогического труда [17].

В целом ряде работ педагогическая направленность, способствующая мотивации профессионального развития педагога определяется как профессионально значимое качество личности педагога, которое характеризуется готовностью и склонностью учителя заниматься педагогической деятельностью (Г.А. Томилова); положительным отношением к педагогической деятельности (А.А. Деркач); доминирующим интересом к этому виду профессиональной самореализации (Е.М. Никиреев и др.).

К типам педагогической направленности, способствующей мотивации профессионального развития педагога рядом авторов относится:

- 1) деловая направленность (включает мотивы раскрытия содержания учебной дисциплины);
- 2) индивидуалистическая направленность (мотивы профессионального самосовершенствования);
- 3) гуманистическая направленность (мотивы общения);
- 4) направленность на себя (потребность в самореализации и самосовершенствовании);
- 5) направленность на учащегося (интерес, любовь, забота, содействие максимальной самоактуализации его индивидуальности и личностному развитию);
- 6) направленность на предметную сторону педагогической профессии (стремление осваивать содержание учебного предмета) [29].

Таким образом, мотивационно-ценностный компонент профессионального развития характеризуется совокупностью

потребностей, мотивов, интересов, целей, убеждений, ценностей, которые побуждают педагога к занятию педагогической деятельностью, совершенствованию педагогического мастерства и профессионально-личностному росту. Следует отметить, что в основе мотивационно-ценностного компонента лежит система мировоззренческих установок человека, его нравственных и моральных свойств личности, которые отражают как его профессиональную и личностную жизненную позицию, так и отношение к педагогической профессии. Говоря об особенностях управления развитием педагогического персонала в образовательном учреждении, нужно отметить, что в этом процессе традиционно сильны и некоторые специфические, присущие только системе образования, методы: периодические курсы повышения квалификации, система наставничества, привлечение педагогов к работе профессиональных методических объединений, формирование кадрового резерва на замещение руководящих должностей.

Специфическим методом развития для педагогов может выступать индивидуальная (групповая) работа с психологом по проработке возникающих профессиональных затруднений. Одним из наиболее важных методов управления развитием педагогического персонала образовательного учреждения является внутриорганизационное обучение, которое играет объединяющую роль в достижении школой основных стратегических целей [14].

Обучение – это процесс непосредственной передачи новых профессиональных знаний и навыков сотрудникам организации с целью заполнения «разрыва» (отсутствия) между наличными (имеющимися) знаниями, навыками сотрудника и теми, которыми он должен обладать согласно требованиям предполагаемой работы в настоящий момент, в ближайшем будущем, или для освоения другой [30].

Так, в работе В.В. Акимовой и В.В. Серикова авторы отмечают важность наличия у педагога таких качеств, способствующих мотивации профессионального развития педагога, как:

- 1) умение осуществлять собственную ценностно-смысловую интерпретацию материала;
- 2) умение формулировать образовательные цели и учебные задачи с учетом субъективно воспринимаемой картины учебного процесса;
- 3) навыки варьирования содержательных элементов материала и акцентирование внимания на субъективно понимаемых характеристиках их значимости;
- 4) готовность использовать собственный личностный потенциал для актуализации личностно-рефлексивной и мотивационной позиции [46].

Ряд авторов (С.Х. Абдуллаев, Т.В. Горбунова, Б.В. Сименач, В.Д. Симоненко и др.) отмечают важность развитой проектной компетенции, которая призвана обеспечить целенаправленную, непрерывную, целостную профессиональную деятельность педагога. В качестве основных показателей проектной компетенции авторы выделяют:

- 1) мотивацию к профессиональному творческому развитию;
- 2) активность педагога в проектной деятельности;
- 3) стремление разработать педагогические системы и объекты через организацию собственной проектной деятельности [17].

С.А. Цыплакова выделила несколько компонентов проектной компетенции:

- 1) ценностный компонент (сформированность мотивации к проектной педагогической деятельности);
- 2) когнитивный компонент (стремление к познанию через усвоение знаний и умений педагогической действительности);

- 3) профессионально-творческий компонент (высокий уровень развития творческих профессиональных способностей педагогов) [16].

Концептуальная идея теории управления развитием педагогическим персоналом образовательного учреждения – построение внутриорганизационной практико-ориентированной системы повышения квалификации педагогов – означает, что профессиональное развитие должно основываться на активной субъектной позиции самого педагога, его интенсивной практико-ориентированной методической (научно-методической) деятельности и завершаться конкретным продуктом (результатом), разработанным педагогом в ходе внутришкольного повышения квалификации [6]. При этом данный продукт должен оцениваться и с точки зрения освоенных педагогом знаний, сформированных компетентностей, и с точки зрения реализуемости его в конкретной педагогической ситуации. Такой подход подразумевает сопровождение педагога в практической деятельности и отслеживание результативности реализации данного продукта в реальной образовательной практике.

Г.И. Харченко и М.В. Гулакова, отмечая, что проектная компетентность является показателем личностного развития педагога, и способствует мотивации профессионального развития педагога, обратили внимание на интегративный характер данного понятия, которое включает в себя, по мнению авторов:

- 1) коммуникативную (опыт работы в команде и межличностного взаимодействия, эмпатийного и толерантного восприятия партнеров, навыки убеждения, публичных выступлений, способность разрешать конфликты и принимать решения и т.д.);

2) информационную (опыт работы с информационными ресурсами: поиск, оценка, обобщение информации, умение работать в интерактивной среде, навыки работы с компьютерными программами и создания электронных презентаций и ресурсов и др.) компетенции, – компетенции личностного самосовершенствования (способность и готовность обучаться самостоятельно, умение контролировать свою деятельность, готовность решать сложные вопросы и использовать инновации, настойчивость и т.д.) [5].

По мнению С.А. Сергейко, творческий характер педагогической деятельности учителя характеризуется необычностью действий, нестандартностью, стремлением предложить принципиально новые варианты решения педагогических задач [41]. Описывая креативный, творческий аспект профессиональной самореализации и профессионального развития педагога, способствующий мотивации профессионального развития Т.Р. Нарулина и А.И. Тимошенко отмечают важность развития у учителя нестандартности, гибкости мышления, наблюдательности, пространственного воображения, способности генерировать идеи, умения отказаться в педагогической деятельности от стереотипов, осуществлять реконструкцию и трансформацию знания, формулировать собственные суждения [28].

Содержательными характеристиками креативной компетентности авторы называют изобретательность, критичность и гибкость ума, способность к решению проблемных задач, творчеству, комбинированию, синтезу, анализу, постановке и решению нестандартных задач, к предвидению и переносу опыта и т.д. Также здесь называются и такие характеристики, как проницательность, склонность к риску, преодоление стереотипов, чувство новизны, воображение, чуткость к противоречиям, умение преодолевать стереотипы и видеть в незнакомом знакомое и т.д.

Ряд педагогов, анализируя понятие педагогическое творчество, отмечают, что оно характеризуется высшим уровнем профессионального развития педагога (учитель-новатор), при котором он выдвигает и реализует прогрессивные новые принципы, идеи, приемы [28].

Педагогическое творчество, способствует мотивации профессионального развития педагога и предполагает, что педагог готов к инновациям, к овладению новыми педагогическими технологиями, к нововведениям, как личностным проявлениям творческого педагогического стиля деятельности. Н.В. Кузьмина, которая определила, что организационный компонент профессионального развития, также способствует мотивации профессионального развития педагога, так как он содержит в себе наличие умений педагога организовывать деятельность учащихся и собственную деловую активность [3].

Коммуникативная сторона отражает особенности и специфику его коммуникативной деятельности, взаимодействия с учащимися и их родителями, а также педагогами общеобразовательной организации, представителями общественности и т.д. Коммуникативный компонент включает в себя умения устанавливать контакты с людьми [17].

К важным коммуникативным умениям педагога различные авторы относят душевную чуткость, позволяющую учителю чувствовать состояние учащихся, их настроение и приходить им на помощь (В.Д. Симоненко, М.В. Ретивых).

Коммуникативность:

- 1) доброжелательность, общительность, принятие, расположенность к людям, распределенность внимания;
- 2) конгруэнтность: открытость и искренность с учащимися, оптимистическое прогнозирование;

- 3) толерантность, терпимость: принятие права ребенка на ошибку и на свое мнение, несовпадающее с мнением учителя; способность вести за собой, увлекать деятельностью;
- 4) организаторское чутье: умение видеть организаторские способности других людей и учитывать психологические особенности класса и обучаемого;
- 5) суггестивность: умение создавать благоприятную атмосферу в классе, воздействовать на эмоциональную сферу учащихся, артистизм;
- б) готовность и склонность педагога к организаторской деятельности, которая зависит от внутренней активности личности специалиста [44].

Утверждение гуманистических тенденций в российском образовании выдвинуло на первый план обсуждение проблемы познания педагогом личности учащихся. А.А. Бодалевым, Н.В. Бордовской и А.А. Реанов, Н.В. Кузьминой обсуждались вопросы анализа в организационно-коммуникативном компоненте профессионального развития педагога когнитивных способностей, характеризующих полноту и адекватность понимания учащихся и способствующих мотивации профессионального развития педагога через преодоление механизмов учебно-познавательной стереотипизации учеников («отличник», «двоечник» и т.д.) [33].

Особое внимание в современных исследованиях также уделяется такому качеству личности педагога, как эмпатия, под которым понимается способность к сопереживанию, способствующая установлению позитивных и эффективных отношений с учеником и повышению адекватности его восприятия учителем.

В педагогических и психолого-педагогических работах рефлексия выделяется как один из важных компонентов профессионального развития личности учителя. Характерно выделение такого понятия, как

«педагогическая рефлексия», которая способствует мотивации профессионального развития педагога, и которая используется при изучении ее влияния на продуктивность педагогической деятельности педагога (А.А. Деркач, Симоненко, В.Д. и др.). Рассматривая педагогическую рефлексию как профессионально важное интегративное качество педагога общеобразовательной школы, которое «состоит в анализе и оценке педагогической деятельности», благодаря чему «возможно целостное осмысление педагогом своего профессионального опыта и формирование на этой основе модели профессионально-личностного развития», Т.А. Литвиненко выделяет следующие компоненты педагогической рефлексии, способствующей мотивации профессионального развития педагога:

- 1) интеллектуальный (рефлексия содержания собственной педагогической деятельности);
- 2) коммуникативный (рефлексия особенностей и характера межличностных отношений);
- 3) личностно-мотивационный (рефлексия собственных качеств личности, важных в профессиональной педагогической деятельности);
- 4) кооперативный (рефлексия организации своего взаимодействия с другими субъектами педагогической деятельности);
- 5) организационно-регулятивный (рефлексия в отношении норм, целей, задач, форм планирования и организации педагогической деятельности, собственной стратегии реализации педагогических задач) [18].

Таким образом, исходя из вышеизложенных компонентов педагогической рефлексии, способствующей мотивации

профессионального развития педагога можно отметить ее направленность на выполнение ряда функций:

- 1) проектировочной (моделирование, проектирование педагогом своей деятельности как участника педагогического процесса);
- 2) коммуникативной (оценка и совершенствование педагогом своего продуктивного педагогического общения);
- 3) организаторской (оценка и выбор учителем наиболее эффективных способов взаимодействия с участниками педагогического процесса);
- 4) мотивационной (определение педагогом направленности на результат совместной деятельности);
- 5) смыслотворческой (формирование осознанности взаимодействия и деятельности);
- 6) коррекционной (стремление к изменению педагогом своей деятельности и взаимодействий) [17].

Вслед за М.М. Карнеловичем следует признать рефлексивные умения как важный фактор профессионального развития педагога. Они проявляются в способности учителя как субъекта педагогической деятельности постоянно совершенствоваться на основе механизмов саморегуляции и самоанализа [11]. При этом механизм этого процесса разворачивается от оценки представлений своего уровня притязаний и представлений о своих возможностях, осознания противоречивых тенденций, переоценке своих возможностей в разработке новой стратегии поведения, переходу к освоению качественно новых способов деятельности.

В целом следует отметить, что рефлексивно-оценочный компонент профессионального развития характеризует отношение педагога к субъектам учебно-воспитательного процесса; формирование и развитие «образа Я»; самооценку личности; процессы самопознания,

самосовершенствования, самоотношение учителя при реализации педагогической деятельности; осознание им уже существующей деятельности, трудностей и успехов в ее выполнении, методов и средств, используемых для решения различных педагогических проблем; способность педагога к рефлексии, оценке ситуаций педагогического содержания, взаимодействия и взаиморефлексии в процессе профессионального развития; качество осознания учителем себя как специалиста-профессионала [7].

Рассмотренные выше профессионально-личностные качества педагога, лежащие в основе его профессионального развития, раскрывают особенности направленности его деятельности на учащихся как объекты педагогического воздействия, на предмет, учебную дисциплину и педагогическую деятельность в широком смысле ее понимания как вида профессиональной самореализации человека, а также на себя как на специалиста в области преподавания того или иного предмета и субъекта педагогической деятельности. Однако, обращаясь к трудам ученых-исследователей в области управления персоналом организации, следует отметить, что в педагогических исследованиях практически не затрагивается вопрос профессионального развития в контексте влияния на него работы в конкретной общеобразовательной организации. Хотя в менеджменте и теории управления персоналом данный аспект признается как один из важных в управлении профессиональным ростом и развитием работника [14].

В частности, ряд авторов отмечает целый ряд факторов внутренней среды организации, которые влияют на профессиональное развитие персонала:

- 1) кадровую политику и организационную культуру;
- 2) цель и задачи организации;

- 3) методы и стиль управления, компетентность менеджмента организации;
- 4) содержание и сложность труда;
- 5) мотивация персонала, уровень и структура вознаграждения;
- 6) численность персонала и др [13].

В исследовании О.Н. Шахматовой для целей профессионального развития педагога в общеобразовательной организации некоторые авторы предлагают систему разработанных психолого-педагогических тренингов (тренинги креативности, педагогической рефлексии, педагогического сотрудничества, поощрения и похвалы, убеждения), направленных на формирование мотивационной сферы профессионализма, профессионально важных качеств, стиля межличностного взаимодействия, основанного на сотрудничестве; повышение творческого потенциала; развитие педагогической рефлексии; овладение навыками воздействия на окружающих с помощью поощрения и похвалы, повышение компетентности в сфере убеждающего воздействия [27].

Рассмотрим работу Т.В. Белоусовой, где автор предлагает введение модели многопрофильной разноуровневой школы, в которой содержание работы с педагогическими кадрами основано на изучении учителями передовых образовательных технологий, возможностей и перспектив их адаптации в условиях школы; разработке учителями авторской технологии, которая бы базировалась на использовании гибких организационных форм реализации учебно-воспитательного процесса (тьюторство, конференции и др.); изучении психолого-педагогических исследований; подготовке педагогом индивидуальной программы реализации педагогического эксперимента, проведения диагностической работы в педагогическом коллективе; коррекции и устранении недостатков во взаимоотношениях между педагогами и детьми, внутри педагогического коллектива, инновационной деятельности учителя [3].

Реализация такой модели, предполагает использование целого ряда методов и приемов работы администрации школы с трудовым коллективом:

- 1) использование психологического и педагогического мониторинга (наблюдение, консилиум, эксперимент, психодиагностика и др.);
- 2) организационное стимулирование исследовательской и теоретико-познавательной деятельности учителя (делегирование организационных функций, создание творческих групп, включение учителя в состав нескольких творческих групп, привлечение к их деятельности психологов, внешних экспертов, родителей, учеников и т.д.);
- 3) включение педагогов в деятельность, направленную на анализ реального учебно-воспитательного процесса (предложение заданий и демонстрация образцов для анализа;
- 4) информирование о новых педагогических идеях; анализ теоретических источников и их указание; сравнительная оценка аспектов учебно-воспитательной деятельности и др.);
- 5) создание на основе мониторинга проблемных ситуаций (формулирование запроса, оформление результатов социально-психологических исследований и т.д.);
- 6) использование метода рефлексивно-ролевой игры;
- 7) проведение проблемно-деятельностных игр;
- 8) применение деловых игр, направленных на апробацию отдельных элементов программ, разработанных учителями;
- 9) применение учебно-деловых игр, активизирующих самообразовательную деятельность педагога;
- 10) использование социально-психологического тренинга и т.д.

О.Г. Дониченко предложила для профессионального развития педагогов использовать коррекционные и развивающие программы, групповые дискуссии, тренинги, семинары, психологические практикумы.

Сама программа содержит в себе три стадии реализации:

- 1) стадию подготовки (диагностика уровня мотивации к инновационной, экспериментальной, творческой деятельности);
- 2) стадия переоценки и осознания (изменение через имитационные игры и семинары отношения к профессиональным трудностям);
- 3) стадия действия (создание команды и новой организационной культуры педагогов, через участие их в имитационных и деловых играх, семинарах) [10].

На инновационных аспектах профессионального развития, способствующих мотивации профессионального развития педагога, акцентирует свое внимание В.И. Хавроничев. В его модели управления развитием профессиональной позиции педагога в школе основным объектом управления выделяется профессиональная позиция учителя в общеобразовательной организации, под которой автор понимает интегративную характеристику личности специалиста, включающую установку на развитие личности обучающегося, систему мотивационно-ценностных отношений к себе, другим участникам образовательного процесса и педагогической деятельности, выступающую центральным местом в самоопределении учителя по реализации идей личностно-ориентированного образования и актуализирующую его профессиональное и личностное развитие [54].

Модель В.И. Хавроничева ориентирована на развитие отношений педагога к самому себе (коммуникативная, интеллектуальная, личностная рефлексия); к участникам процесса образования (педагог-ученик,

педагогпедагог, педагог-руководитель); к педагогической деятельности (отношение к целям, содержанию, технологиям, результатам образовательного процесса), а также установки на развитие ребенка (межсубъектный, динамический характер взаимодействия, развивающая стратегия воздействия) [14].

Реализация модели подразумевает использование различных коллективных (педагогический совет, целевой и теоретический семинар, организационно-коммуникативная игра и научно-практическая конференция), групповых (тренинги, мастерские, проблемные группы, практикумы, методические объединения, временные творческие коллективы); индивидуальных (собеседование, индивидуальные творческие проекты) форм и методов обучения [21].

Следует различать факторы и условия профессионального становления педагогического коллектива. В нашем понимании, фактор – это движущая сила, причина, существенное обстоятельство, в каком-либо процессе, явлении. Условие – это обстоятельство, от которого что-либо зависит; обстановка, в которой что – либо происходит.

Движущая сила процесса развития – это борьба противоречий, которые уподобляются «вечному двигателю», который дает неисчерпаемую энергию для постоянных преобразований и обновлений. Необходимо отметить, что в процессе профессионального становления педагогического коллектива ведущую роль играют именно противоречия диалектические.

Ведущим противоречием, детерминирующим процесс профессионального становления педагогического коллектива, является противоречие между актуальным уровнем профессионального развития педагогического коллектива, его профессиональным опытом и системой объективных требований к профессионализму педагогического коллектива [15].

Следовательно, мы можем выделить, группы факторов, детерминирующих процесс профессионального становления педагогического коллектива.

1. Внутренние факторы профессионального развития (противоречия, порождаемые внутри педагогического коллектива)

1.1. Факторами – источниками являются противоречия между: растущими потенциальными профессиональными возможностями педагогического коллектива и характером реально выполняемой профессиональной деятельностью; высоким потенциальными возможностями коллектива и его актуальной деятельностью; высоким стремлением членов коллектива к профессиональной самореализации и самоактуализации и увеличивающимися тенденциями интеграции личности и группы.

1.2. Факторами – мотиваторами выступают: условия труда педагогов; стимулирование (моральное и материальное) профессионального роста членов коллектива; индивидуальное профессиональное развитие педагогов; инновационный характер профессиональной деятельности; неудовлетворенность социальным и профессионально – образовательным статусом; чувство сопричастности к результату профессиональной деятельности; чувство защищенности и удовлетворенности коллективными отношениями [11].

2. Внешние факторы профессионального развития коллектива-противоречия, порождаемые взаимодействием педагогического коллектива с окружающей средой.

2.1. Внешними факторами – источниками профессионального развития педагогического коллектива выступают противоречия между: сложившимися профессиональными характеристиками (свойствами), профессиональным опытом педагогического коллектива и возрастающей системой требований к уровню профессионализма работников, к качеству

их труда; ухудшающимися материальными возможностями педагогов и необходимостью финансовых вложений в процесс повышения квалификации педагогических кадров; высоким уровнем требований к результатам педагогического труда и падением престижа педагогической профессии.

2.2. Внешними факторами – мотиваторами профессионального роста педагогического коллектива выступают: система мер, направленных на повышение престижа учительской профессии; совершенствование системы дополнительного профессионального образования (многоуровневость, вариативность, доступность); улучшение качества жизни работников образования (совершенствование оплаты труда педагогов, своевременность финансовых выплат, наличие социального пакета для педагогов, оптимизация нагрузки педагогов) [21].

Для того чтобы перечисленные выше факторы профессионального становления педагогического коллектива, оказывали положительное влияние и выступали в качестве движущих сил этого процесса, необходимо создать комплекс условий в образовательном учреждении, обеспечивающих позитивную динамику процессу профессионального становления коллектива. Среди них можно выделить:

Субъективные условия:

1. Наличие у педагогического коллектива и у каждого педагога выраженной потребности и устойчивых мотивов к совершенствованию способов выполнения профессиональной деятельности (внедрению инноваций), стремления к профессиональному самосовершенствованию и самореализации.

2. Понимание и принятие всеми членами педагогического коллектива целей и задач деятельности.

3. Позитивный профессиональный опыт педагогического коллектива в организации и осуществлении профессиональной деятельности (профессиональная компетентность членов коллектива).

4. Соответствие содержания и характера профессиональной деятельности профессиональным возможностям педагогического коллектива.

5. Эмоциональное – психологическое состояние педагогического коллектива [13].

Объективные условия (организационно – управленческие), обеспечивающие позитивную направленность профессионального становления педагогического коллектива в условиях образовательного учреждения. Среди них мы выделяем:

1. Кадровые условия: разнообразный состав по членов коллектива по возрасту, полу, педагогическому стажу, по уровню квалификации, по направлениям деятельности, психологическим характеристикам членов коллектива, наличие компетентного руководителя и заместителей руководителя, сильного лидера в коллективе, демократичный и конструктивный стиль взаимоотношений руководителя и подчиненных, наличие соответствующих современным требованиям базового уровня профессиональной квалификации и специальной подготовки педагогов.

2. Организационно-целевые условия: четкость, конкретность, выполнимость, социальная и практическая значимость целей и задач, стоящих перед коллективом; рациональное планирование, организация контроля и объективная оценка профессиональной деятельности всего коллектива и каждого педагога; наличие многофункциональной и разноуровневой системы повышения профессионального мастерства членов педагогического коллектива; наличие объективной системы отслеживания коллективной и индивидуальных траекторий профессионального развития.

3. Нормативно-правовые условия: оптимальность и непротиворечивость правовых актов, регулирующих профессиональную деятельность; соответствие правовых актов требованиям современной деятельности; наличие должностных инструкций, регламентирующих профессиональную деятельность педагогического коллектива.

4. Мотивационные условия: возможность профессиональной самореализации педагогов, система оплаты труда по результатам, творческий характер выполняемой деятельности, признание и одобрение качественно выполненной работы, хорошая информированность, доброжелательные отношения с руководителем, возможность повышения интеллектуального и профессионального уровня педагогов, высокая степень свободы творчества в коллективе, стимулирование и мотивация профессионального роста педагогов, удовлетворение потребности личности в профессиональном самосовершенствовании и саморазвитии, наличие объективной системы отслеживания коллективной и индивидуальных профессиональных траекторий развития.

5. Ресурсные условия: материально – техническое обеспечение деятельности педагогического коллектива в соответствии с санитарно – гигиеническими нормами, высокий уровень информационной обеспеченности воспитательно-образовательного процесса и процесса профессионального становления коллектива, хорошее научно – методическое обеспечение воспитательно-образовательного процесса, наличие необходимых материальных, финансовых ресурсов для реализации модели профессионального становления педагогического коллектива и стимулирования деятельности коллектива [14].

Обобщая направления профессионального развития педагога на базе общеобразовательной организации, следует отметить их направленность на использование таких форм работы, как педагогическое сопровождение, стимулирование участия специалиста в инновационных педагогических

проектах, проведения различных тренингов, семинаров, организации школ педагогического мастерства.

Эти и другие условия, средства, методы, формы педагогической деятельности призваны стимулировать развитие различных компонентов профессионального развития педагогов.

Существенным недостатком большинства исследований этой группы является, с одной стороны, ограниченность выбора компонентов профессионального развития (в исследованиях часто делается акцент, прежде всего, на развитие профессиональных качеств учителя в контексте его отношений с обучающимися, нередко выбор в тех или иных исследованиях делается в пользу развития какого-то одного-двух компонентов: мотивационно-ценностного, проектировочного и т.д.). С другой стороны, в этих исследованиях не учитываются особенности профессионального развития педагога на различных этапах его профессиональной деятельности, что не позволяет детализировать этот процесс, определив специфические для той или иной возрастной группы специалистов проблемы, цели и задачи развития

Выводы по первой главе

Профессиональное развитие – это процесс активного преобразования личностью своего внутреннего мира посредством формирования и развития профессионально значимых в педагогической деятельности знаний, умений и навыков; способностей и качеств личности; мотивации, деятельности, коммуникативности и рефлексии, которые оказывают влияние на успешную творческую самореализацию педагога в его профессиональной деятельности в условиях работы в конкретной общеобразовательной организации.

Процесс профессионального развития тесно связан с формированием личностных качеств, черт характера, которые лежат в основе

профессиональной педагогической деятельности. С позиции отдельного педагога как субъекта организации, профессиональное развитие заключается в развитии и постоянном обогащении личностных характеристик, профессиональных знаний, навыков и умений, которые необходимы ему для эффективного исполнения своих должностных функций, прав и обязанностей. Значит, профессиональное развитие педагогического персонала есть результат взаимодействия потребностей и требований образовательного учреждения с характеристиками и интересами конкретного педагога – только в этом случае этот процесс будет эффективным.

Для образовательного учреждения управление профессиональным развитием педагогов означает координацию достижения каждым из них соответствующих требований, предъявляемых школой к уровням достижения профессиональных компетенций и личностных характеристик. Развитие педагогического персонала осуществляется посредством ряда общих методов управления, среди которых к наиболее эффективным относят: планирование профессионального роста, замещение должностей, ротацию внутри организации, профессиональное и социально-психологическое обучение, участие в проектных группах, инновационных разработках, конкурсах профессионального мастерства.

Историко-теоретический анализ развития идей повышения квалификации педагогов в мировой практике позволяет увидеть две основные модели профессионального развития: модель поддержки и модель сопровождения. Модель поддержки профессионального развития педагогов характеризуется ведущей ролью государственных организаций, определены требования к уровню профессионального развития и механизмы их достижения. Основой профессионального развития является образовательное знание, а образовательные потребности самих педагогов полностью не учитываются.

Модель сопровождения профессионального развития педагогов основана на изучении и удовлетворении образовательных потребностей педагогических работников. В основе профессионального развития эта модель предполагает развитие компетенций.

Обобщая направления профессионального развития педагога на базе общеобразовательной организации, следует отметить их направленность на использование таких форм работы, как педагогическое сопровождение, стимулирование участия специалиста в инновационных педагогических проектах, проведения различных тренингов, семинаров, организации школ педагогического мастерства.

Эти и другие условия, средства, методы, формы педагогической деятельности призваны стимулировать развитие различных компонентов профессионального развития педагогов.

Существенным недостатком большинства исследований этой группы является, с одной стороны, ограниченность выбора компонентов профессионального развития (в исследованиях часто делается акцент, прежде всего, на развитие профессиональных качеств учителя в контексте его отношений с обучающимися, нередко выбор в тех или иных исследованиях делается в пользу развития какого-то одного-двух компонентов: мотивационно-ценностного, проектировочного и т.д.). С другой стороны, в этих исследованиях не учитываются особенности профессионального развития педагога на различных этапах его профессиональной деятельности, что не позволяет детализировать этот процесс, определив специфические для той или иной возрастной группы специалистов проблемы, цели и задачи развития

ГЛАВА 2 ОПЫТНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО УПРАВЛЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ РАЗВИТИЕМ УЧИТЕЛЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

2.1 Анализ уровня профессионального развития учителей общеобразовательной школы

Базой исследования выступает Коммунальное государственное учреждение «Тобольская общеобразовательная школа №1» отдела образования района Беимбета Майлина» Управления образования Костанайской области.

Экспериментальная работа проводилась в три этапа:

1. Констатирующий эксперимент, в рамках которого произведено изучение уровня профессионального развития учителей общеобразовательной школы.

2. Формирующий эксперимент, в рамках которого разработана и внедрена программа профессионального развития учителей общеобразовательной школы.

3. Контрольный эксперимент, в рамках которого определена эффективность апробированной программы профессионального развития учителей общеобразовательной школы.

В «Общих требованиях к квалификации педагогических работников образовательных учреждений» при присвоении им квалификационных категорий определены основные показатели оценки профессиональной деятельности по трем основным группам:

- 1) квалификация (профессиональные знания);
- 2) профессионализм (профессиональные умения);
- 3) продуктивности деятельности педагога.

Исходя из квалификационных требований к профессиональной деятельности педагогов, мы выбрали показатели, характеризующие уровни

соответствия профессионального становления педагогов общеобразовательной школы требованиям профессионально-квалификационных характеристик. Мы выделяем три уровня соответствия профессионального становления педагогов требованиям профессионально-квалификационных характеристик.

Характеристика каждого из них представлена в таблице 1.

Таблица 1 – Характеристика уровней соответствия профессионального становления и развития педагогов общеобразовательной школы требованиям профессионально-квалификационных характеристик

Показатели профессиональной деятельности педагога	I уровень – необходимый, но не достаточный	II уровень необходимый и достаточный	III уровень сверх– достаточный
1. Знания в области своего предмета	Владеет учебным предметом в объеме учебной программы, но допускает искажения и ошибки в преподавании предмета и проверке знаний (0-1 балл)	Владеет твердыми знаниями в рамках учебной программы, следит за специальной и методической литературой (2-3 балла)	Имеет глубокие и разносторонние знания своего предмета, значительно превышающие объем знаний учебной программы, свободно ориентируется в специальной, методической литературе по различным областям знаний (4-5 баллов)
2. Знание психолого-педагогических основ обучения	Имеет лишь общие представления о современных психолого-педагогических концепциях (0-1 балл)	Ориентируется в современных психолого-педагогических концепциях обучения (2-3 балла)	Свободно ориентируется в современных психолого-педагогических концепциях обучения, использует их как основу в своей педагогической деятельности (4-5 баллов)
3. Владение организационными формами диагностической работы с учащимися	Оперативно вносит изменения в урок, учитывая результаты диагностики (0-1 балла)	Органично соединяет диагностику с учебным материалом (2-3 балла)	Владеет разными формами диагностики, знает технологию их проведения, может модифицировать и разрабатывать свои методики диагностики, используя научные подходы к ее составлению (4-5 баллов)
4. Реализация индивидуального	Практически не осуществляет	В основном обеспечивается	Систематически изучает учащихся и обеспечивает

Показатели профессиональной деятельности педагога	I уровень – необходимый, но не достаточный	II уровень необходимый и достаточный	III уровень сверх– достаточный
подхода к учащимся в процессе обучения	индивидуального подхода к учащимся, иногда использует дополнительные внеурочные занятия с отстающими в обучении (0-1 балл)	индивидуальный подход к учащимся (2-3 балла)	индивидуальный подход в вопросах обучения; дифференцирует объем и сложность заданий, осуществляет помощь слабоуспевающим, умеет держать в поле зрения сильных и слабых учащихся (4-5 баллов)
5. Умение формулировать цели деятельности	Слабая степень сформированности умений четкого целеполагания (0-1 балл)	Умение определять только общие цели (2-3 балла)	Умение четко формулировать конкретные цели (4-5 баллов)
6. Умение планировать деятельность	Планирует систему уроков по теме, планы предусматривают достижение поставленных целей (0-1 балл)	При планировании работы учитываются результаты предыдущей деятельности, намечаются пути закрепления и дальнейшего развития достигнутого (2-3 балла)	Характер планирования определяется твердой самоустановкой на обеспечение выполнения учебной программы, достижения учащимися учебных результатов на оптимальном уровне (4-5 баллов)
7. Творческое отношение к преподаванию	Осуществляет преподавание в точном соответствии с требованиями учебной программы (0-1 балл)	Вносит элементы новизны в отдельные разделы учебной программы (2-3 балла)	Способен создать новую авторскую программу по преподаваемому предмету, дать ей педагогическое обоснование и экспериментальную проверку (4-5 баллов)
8. Работа по повышению профессионального уровня	Проявляет интерес к новому в педагогике, психологии, теории своего предмета (0-1 балл)	Для повышения мастерства использует различные виды курсовых подготовок (2-3 балла)	Занимается исследовательской и экспериментальной деятельностью (4-5 баллов)

Каждый показатель (1-8) данного варианта методики состоит из двух частей: содержательной и оценочной. Содержательная часть включает в себя качественную характеристику деятельности педагога, составленную на основе квалификационных требований. Оценочная часть включает в себя шкалу оценок по 5-ти бальной системе и имеет несколько критериальных уровней, что позволяет руководителю более объективно оценивать деятельность педагога по каждому показателю.

4-5 баллов – деятельность учителя по данному показателю отражает полностью качественную характеристику, ярко выражена и стабильна. Осуществляется системный, творческий подход в реализации деятельности по данному показателю.

2-3 балла – в деятельности педагога, в основном, выражается данная характеристика и проявляется достаточно устойчиво, но в пределах допустимой нормы. Системность и творчество в деятельности осуществляется эпизодически.

0-1 балл – характеристика деятельности по данному показателю выражена явно недостаточно, проявляется нестабильно.

Максимальное число баллов, по предлагаемой нами методике, в итоге может достичь 40, исходя из этого, можно определить рейтинг учителя, соответствующий одному из уровней профессионального становления. Рекомендуем использовать при этом следующую градацию, представленную в таблице 2.

Таблица 2 – Рейтинг учителя, соответствующий одному из уровней профессионального становления.

Уровень	Значение, баллы
1 уровень	менее 13
2 уровень	14-26
3 уровень	более 26

Исследование проводилось с марта 2021 года по май 2022 года. Испытуемые – КГУ «Тобольская общеобразовательная школа №1» отдела образования района Беимбета Майлина» Управления образования Костанайской области.

В ходе исследования были получены следующие результаты, представленные на рисунке 3.



Рисунок 3 – Уровень профессионального развития учителей на констатирующем этапе эксперимента

50% учителей имеют необходимый и достаточный уровень профессионального развития, 27% сверхдостаточный уровень профессионального развития. 23% учителей имеют необходимый, но не достаточный уровень профессионального развития.

В рамках исследования были выделены следующие проблемы:

1. Низкий уровень сформированности умений четкого целеполагания, планирования.
2. Низкий уровень готовности к творческой деятельности.
3. Слабая заинтересованность педагогов в повышении профессионального уровня, саморазвитию.

Исходя из полученных результатов, сделали вывод о необходимости разработки программы профессионального развития учителя общеобразовательной школы.

2.2 Программа профессионального развития учителей общеобразовательной школы

В рамках исследования была разработана программа профессионального развития учителей общеобразовательной школы. Программа была апробирована на базе КГУ «Тобольская общеобразовательная школа №1» отдела образования района Беимбета Майлина» Управления образования Костанайской области.

Продолжительность эксперимента: с сентября 2021 г. по май 2022 г.

Программа профессионального развития учителей общеобразовательной школы состояла из серии деловых игр, активизирующих профессиональное развитие педагога. На рисунке 4 представлена структура программы профессионального развития учителя общеобразовательной школы.

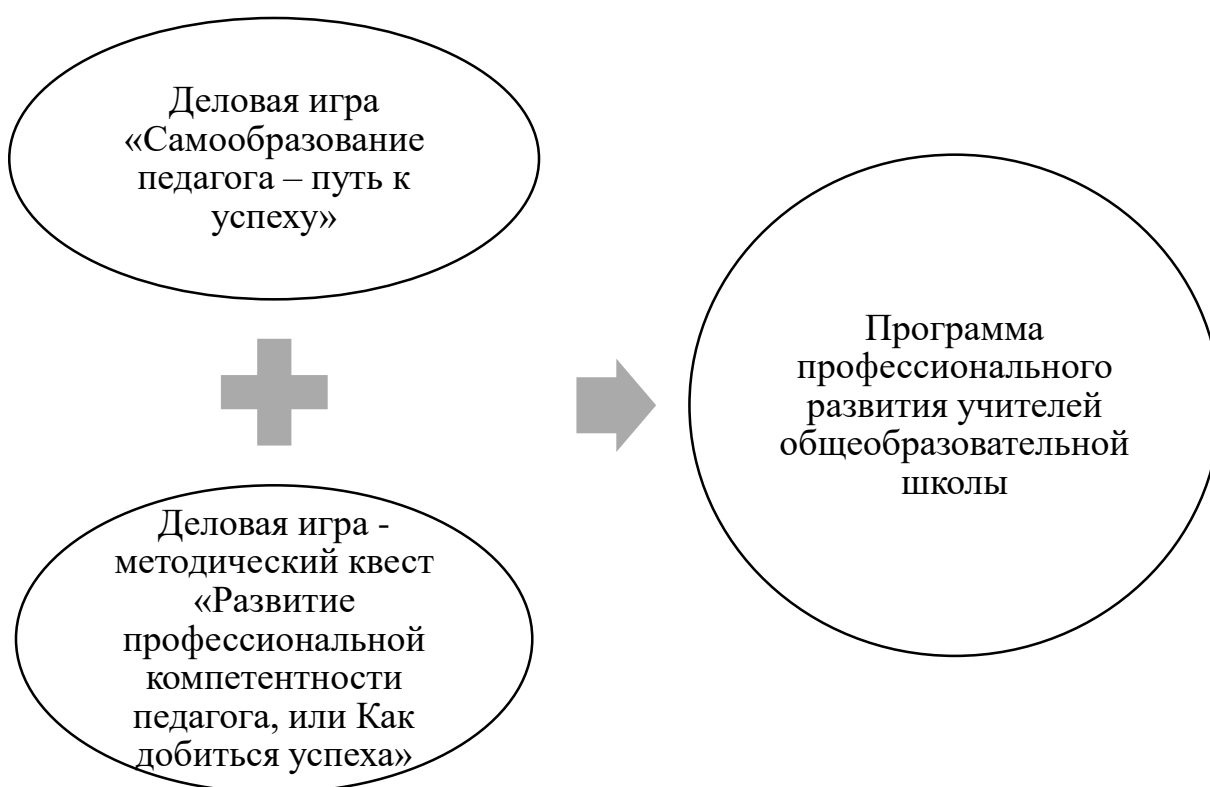


Рисунок 4 – Структура программы профессионального развития учителей общеобразовательной школы

Деловая игра «Самообразование педагога – путь к успеху»

Цель: Развитие навыков профессиональной коммуникации и педагогической рефлексии; создание условий для развития профессионального мышления.

Форма проведения – коллективная или групповая работа.

Методика организации и проведения:

Процесс организации и проведения игры:

1. Конструирование игры: четко сформулировать общую цель игры и частные цели для участников; представить общие правила игры.

2. Организационная подготовка конкретной игры с реализацией определенной дидактической цели: руководитель разъясняет участникам смысл игры, знакомит с общей программой и правилами, распределяет роли и ставит перед их исполнителями конкретные задачи, которые должны быть ими решены; наблюдает ход игры, анализирует моделируемые ситуации, дают оценку; определяются время, условия и длительность игры.

3. Ход игры.

4. Подведение итогов, подробный ее анализ: общая оценка игры, подробный анализ, реализация целей и задач, удачные и слабые стороны, их причины; самооценка игроками исполнения порученных заданий, степень личной удовлетворенности; характеристика профессиональных знаний и умений, выявленных в процессе игры; анализ и оценка игры аналитиками.

Участники: учителя КГУ «Тобольская общеобразовательная школа №1» отдела образования района Беимбета Майлина» Управления образования Костанайской области.

Ход: Мне очень приятно видеть вас сегодня, я надеюсь на ваше сотрудничество и активную деятельность. Сегодня мы с вами рассмотрим тему: «Самообразование». Предлагаю педагогам рассчитаться следующим

способом: по времени года, в котором родился педагог (зима, весна, лето, осень). А теперь объединяемся в 4 группы. (салятся за столы). Педагоги делятся на четыре группы:

1. «Теоретики»
2. «Практики»
3. «Оптимисты»
4. «Пессимисты».

В каждой подгруппе избирается модератор, в обязанности которого входит организация работы группы.

Правила работы в группе.

- 1) «Здесь и сейчас»: Стараться думать о том, что происходит в группе, активно участвовать в игре, отмечать для себя свои мысли, возникающие в ходе обсуждения темы.
- 2) «Индивидуальность»: Никого не судить, не перебивать говорящего, не критиковать точку зрения другого, а предлагать свою
- 3) «Летучее облако»: Сохранять в группе атмосферу доверия и внимания друг к другу.

Каждой группе выдается листок с заданием.

1. «Теоретики»: готовят небольшой теоретический материал по теме «Самообразование – одна из форм повышения профессионального мастерства педагога в деле повышения качества образования»
2. «Практики»: показывают практическую значимость самообразования.
3. «Оптимисты»: доказывают великолепие самообразования, потому что...
4. «Пессимисты»: доказывают, что это не реально, невозможно, потому что... (Проводится работа в группах)

После того как работа над «заданием» завершена. Предоставляю слово каждому представителю игровых групп, организую дискуссию по обсуждаемой проблеме. Заслушиваются дополнения педагогов из групп. Остальные группы слушают и готовят два вопроса на уточнение, на понимание темы. Предлагаю выступить любому педагогу в роли Аналитика. Выступление педагога. При отсутствии желающих, подводит итог руководитель.

Таким образом, важнейшим условием развития личности является самообразование, которое заключается в стремлении человека к непознанному, поиску новой информации, овладении новыми способами деятельности.

Вот как определяет понятие «самообразование» педагогический словарь: ««САМООБРАЗОВАНИЕ- целенаправленная познавательная деятельность, управляемая самой личностью; приобретение систематических знаний в какой-либо области науки, техники, культуры, политической жизни и т.п. В основе самообразования лежит интерес занимающегося в органическом сочетании с самостоятельным изучением материала». Самообразование – целенаправленная работа педагога по расширению и углублению своих знаний, совершенствованию имеющихся и приобретению новых профессиональных навыков и умений.» А так дает определение великий педагог Сухомлинский В.А. – «Понятие «самообразование» состоит из комплектования личной библиотеки и умственного труда дома, наедине.»

Чтобы добиться хороших результатов, надо постоянно изучать себя, знать свои достоинства и недостатки, постепенно формировать в себе тот внутренний стержень, на котором будет строиться не только профессиональное, но личностное развитие.

Основные направления, в которых педагог должен совершенствоваться и заниматься самообразованием:

1. Профессиональное (предмет преподавания): своевременно повышать квалификацию на курсах повышения квалификации; постоянно знакомиться с современными исследованиями ученых в области преподавания предмета; знакомиться с новыми авторскими программами по предмету, концепциями обучения, их оценками; изучать новую литературу по предмету и методике преподавания; периодически проводить самоанализ своей профессиональной деятельности; принимать участие на научно-практических конференциях, конкурсах, фестивалях различных уровней, семинары; посещать занятия коллег и участвовать в обмене опытом; систематически интересоваться событиями современной экономической, политической жизни; повышать уровень своей эрудиции, правовой и общей культуры; проводить открытые уроки для анализа со стороны коллег.

2. Психолого-педагогические (ориентированное на учеников и родителей): совершенствовать свои знания в области современной психологии и педагогики; изучать современные психологические методики; создание пакета психолого-педагогических материалов для педагога.

3. Методические (педагогические технологии, формы, методы и приёмы обучения): изучать научно-методическую и учебную литературу; знакомиться с новыми педагогическими технологиями, формами, методами и приемами обучения через предметные издания, через Интернет сайты; изучать опыт коллег по организации инновационных форм занятий; разрабатывать разные формы занятий; внедрять в учебный процесс компьютеризированные программы.

4. Информационно-коммуникативные технологии: поиск в Интернете информации по своему предмету, психологии, педагогике, педагогических технологий; изучать информационно-компьютерные технологии и внедрять их в учебный процесс.

5. Охрана здоровья: внедрять в образовательный процесс здоровые берегающие технологии.

Мы все с вами понимаем, что педагогу не обойтись без серьёзных знаний педагогических и психологических основ обучения и воспитания, без всесторонней информированности и компетентности в выдвигаемых жизнью и профессиональной деятельностью вопросах. Только путём самообразования и творческих поисков педагог придёт к своему мастерству.

На основании выше сказанного каждый педагог составляет личный план самообразования для профессионального роста.

Педагог определяет для себя тему: «...»

Затем ставит Цель: «...»

- 1) повышение профессионального уровня;
- 2) изучение методической литературы по теме самообразования;
- 3) внедрение технологии или методики в практику;
- 4) разработка конспектов или вариантов планирования;
- 5) проведение семинара-практикума;
- 6) обобщение и систематизация знания по _____ и задачи самообразования

Задачи:

- 1) Повысить собственный уровень знаний путём...(изучения необходимой литературы, посещения РМО, самообразования...)
- 2) Разработать перспективный план работы с детьми
- 3) Подготовить диагностику на начало и конец учебного года
- 4) Создать программу.
- 5) Оформить
- 6) Подготовить (провести) консультацию для педагогов на тему «...», выступление на педагогическом совете №... по теме «...»

7) Подготовить (принять участие) в семинаре

8) Подготовить материал (провести) мастер-класс для педагогов по теме:«».

Выход темы:

• Проведение открытого занятия. (коллективный просмотр...) Тема: «...» (месяц)

• Подготовить (принять участие, провести) семинар. Тема: «...» (месяц)

• Провести мастер-класс для педагогов по теме: «...»

• Оформление папки. Тема: «...»(месяц)

• Сборник консультаций для родителей. Тема «...»

• Отчёт о проделанной работе за учебный год. Тема по самообразованию подразумевает поэтапность в работе.

Этапы самообразования

1. Интерес (Чего хочу?) - определение проф. потребностей (Чему хочу научиться, что узнать?) - формулировка темы, постановка цели (Чего хочу достичь?)

2. План (Как достигну?) - отбор действий (Что надо сделать?) - установка их последовательности (В какой последовательности?) - определение сроков (Когда?)

3. Работа - обучение и воспитание (Что делаю?) - оснащение учебных занятий и воспитательных мероприятий (С помощью чего?) - сбор информации для анализа (Как получается?)

4. Анализ (Что получилось? Что не получилось и почему?) - подбор методик анализа - проведение анализа - выводы

5. Будущее (Что дальше делать?) - задачи на будущее

Уважаемые коллеги, прошу выразить свое мнение о проделанной работе, какие вывод сделаны?

Желаю Вам удачи!

Деловая игра - методический квест «Развитие профессиональной компетентности педагога, или Как добиться успеха»

Цель: Развитие профессиональной компетентности педагога.

Форма проведения – коллективная или групповая работа.

Участники: учителя КГУ «Тобольская общеобразовательная школа №1» отдела образования района Беимбета Майлина» Управления образования Костанайской области.

Организация: Деление на группы «Праздничный букет»:

Добрый день, уважаемые коллеги. Выберите понравившейся Вам цветок и соберите праздничный букет из цветов определенного цвета. Таким образом мы с Вами распределимся на группы.

Те, кто выбрал:

- 1) Розовый цветок — желают общаться;
- 2) Желтый — проявят активность;
- 3) Зеленый — будут настойчивы.

И Вас всех ожидает успех на сегодняшней игре.

С введением новых нормативных документов современный педагог должен работать по – новому. Профессия педагога предполагает непрерывное совершенствование во владении методиками, формами, технологиями обучения.

Особую роль в процессе профессионального саморазвития педагога играет его готовность к новому. Учитель постоянно должен совершенствовать свое мастерство, используя достижения педагогической науки и передовой практики.

Давайте настроимся на плодотворную работу. Надеюсь, что наша встреча будет для всех полезна и интересна. Я предлагаю Вам поиграть в квест-игру «Развитие профессиональной компетентности педагога, или Как добиться успеха».

Почему именно квест? Объясню... Ведь главное его преимущество в

том, что такая форма организации образовательной деятельности ненавязчиво, в игровом, занимательном виде способствует активизации познавательных и мыслительных процессов участников. Квест-игры направлены на самовоспитание и саморазвитие ребёнка как личности творческой, физически здоровой, с активной познавательной позицией, а это является основным требованием образовательного стандарта.

Чтобы не сбиться нам с пути, нужно что-то нам найти.... Что же понадобится нам? Правильно! Карта.



Рисунок 6 – Карта методического квеста «Развитие профессиональной компетентности педагога, или Как добиться успеха»

Посмотрите, на карте отмечено пять станций, где мы должны сделать остановку. За каждое выполненное задание Вы будете получать конверт. На протяжении всего квеста мы будем подниматься по лестнице успеха к вершине педагогического мастерства и в итоге узнаем, в чем заключается ключ к успеху педагога.

Готовы? Тогда в путь....

Правила для участников команд. Для того чтобы наша работа была эффективной, надо принять правила работы группы.

1. Быть открытым для новых знаний
2. Не перебивать друг друга
3. Придерживаться темы квеста
4. Соблюдать регламент
5. Соблюдать конфиденциальность
6. Быть доброжелательным к другим

Задание № 1. Целеполагание

Инструкция к заданию: «Стало известно, что Вас посылают на сложное задание, связанное с профессиональной деятельностью. Что за задание и куда Вас посылают – неизвестно. В дорогу вам предлагается выбрать пять помощников из числа следующих лиц»:

1. Учитель сельской местности, 37 лет
2. Домохозяйка с 2 детьми, 24 года
3. Нейрохирург, 40 лет
4. Африканский студент, 19 лет
5. Дама, хозяйка салона, 62 года
6. Девушка, 18 лет
7. Инженер, 31 год
8. Депутат парламента, 53 года
9. Пастух овец, 45 лет
10. Стюардесса, 27 лет
11. Безработный, 32 года

Обсудите свой выбор в группах, аргументируйте в открытой защите перед аудиторией. Что явилось критерием выбора помощников?

Время выполнения задания-3 мин.

Представители команд демонстрируют свои ответы.

Можно сделать вывод о том, что двигаться вперед без осознания цели невозможно: и в путешествии, в профессиональной сфере необходимо знать цель.

Предлагаю Вам вспомнить сказку «Колобок».

– «Испекла бабка колобок и положила его на окошко студиться. Колобок спрыгнул и покатился...» А куда же он покатился и зачем?

Слушаем варианты ответов.

– Была ли у Колобка цель в его путешествии? (возможные варианты ответов: погулять, найти друзей, посмотреть мир, спастись от бабки с дедом – они его съесть хотели, стать личностью и т.д.)

– То есть конкретной цели он перед собой не ставил. И ведь его съела лиса. Давайте пофантазируем и попробуем исправить печальный конец сказки. Выберите для Колобка цель и придумайте новый финал – позитивный – для нашего Колобка.

Вывод: Так и в жизни – если нет цели, непредсказуем финал. А если цель перед нами четкая есть – то и на финише будет достойный результат.

Цели бывают глобальные и локальные. Локальные цели мы формулируем на каждый день, глобальные же цели представляют для нас ориентир, к которому мы стремимся.

Компетентностное образование, которое в современной науке претендует на роль концептуальной основы, проводимой в сфере образования выступает перед нами глобальной целью процесса образования.

Профессионализм и компетентность являются основными ориентирами нашего выбора.

- Молодцы, Вы славно справились с этим заданием.

И получаете в знак благодарности конверт. Держите. Но пока не открывайте его.

Задание № 2. «Рекламное объявление».

А теперь мы движемся по нашему маршруту и делаем остановку на этапе «Рекламное объявление». Сейчас 1 команде предстоит взять на себя труд подобрать сотрудника-педагога (выбираете сами) на одноединственное вакантное место. Вам необходимо составить резюме, в котором отражены качества претендента, наиболее ценные для педагога.

Следующее задание для 2 команды:

Представьте, что вы – родители, которые выбирают педагога для своего любимого чада. И вам нужно составить резюме с точки зрения «Только к этому педагогу!»

Задание для 3 команды:

Представьте, что вы - обучающиеся, которые выбирают себе педагога. Вам нужно составить резюме с точки зрения «Буду учиться только у этого педагога!»

Правила остаются прежними. Время выполнения задания– 3-5 мин.

Докладчик, пожалуйста, зачитайте резюме.

Вот мы и нашли значимые качества педагога: современный педагог должен быть компетентным профессионалом.

Вот за правильный ответ, дали нам еще конверт.
- Дальше нам пора идти.

Вывод: Современное образование требует от специалистов особой подготовки.

Готовить обучающихся к переменам может только тот педагог, который сам готов к переменам, обладающий высоким уровнем знаний и умений, рефлексией, развитой способностью к проектировочной деятельности, то есть профессионально-компетентный педагог.

А что же такое профессиональная компетентность?
Выполним следующее задание.

Задание №3. Профессиональная компетентность».

Вам необходимо составить из слов и словосочетаний определение

следующих понятий

Задание для 1 команды: «Компетенция»

Задание для 2 команды: «Профессиональная компетентность»

Задание для 3 команды: «Педагогическое мастерство»

Время выполнения задания: 3-5 минут.

Озвучьте, что у Вас получилось. Молодцы, Вы справились и с этим заданием и получаете очередной конверт.

Задание №4. Пути развития профессиональной компетентности».

На смену прежнему стилю жизни, когда одного образования хватало на всю жизнь, приходит новый жизненный стандарт: «Образование через всю жизнь».

Составьте кластер «Пути развития профессиональной компетентности педагога», указав, через какие виды деятельности происходит повышение профессиональной компетентности педагога.

Время выполнения задания-3-5 минут.

Докладчики от каждой команды представляют кластеры «Пути развития профессиональной компетентности педагога». И с этим заданием Вы успешно справились. Вот Вам еще один конверт.

Задание № 5. «Модель профессиональной компетентности педагога».

Последняя остановка на нашем пути – это «Модель профессиональной компетентности педагога».

На данном этапе Вам необходимо разработать модель профессиональной компетентности педагога. Но для начала Вы должны определить наиболее важные, по Вашему мнению, качества, которые составляют профессиональную компетентность педагога.

Вам нужно выбрать 10 наиболее значимых и важных качеств, которые составляют профессиональную компетентность педагога, причем пять из них – личностные качества, пять –

профессиональные («мозговой штурм»).

Сейчас каждая команда на ватмане должна оформить свою модель профессиональной компетентности педагога.

Для этого необходимо на одной половине ватмана изобразить профессионально компетентного педагога, а рядом записать десять его наиболее значимых качеств, которые вы выбрали после обсуждения.

Творческий подход к заданию приветствуется.

Время работы – 5 минут.

Демонстрационный этап. Попрошу Вас представить модель профессиональной компетентности педагога и обосновать представленные профессиональные и личностные качества.

Задание выполнено, получите конверт.

Итоговый продукт «Лестница успеха».

А вот теперь возьмём с Вами те конверты, которые мы собирали на протяжении всего квеста, и составим Лестницу успеха.

Для этого Вам необходимо разместить на ступенях лестницы слова в соответствии со значимостью при достижении какой-либо цели.

Слова для справок (из конвертов): учусь, творю, могу, расту, желаю – рисунок 7.

Вот мы с Вами и добрались до вершины педагогического мастерства. Чтобы быть мастером своего дела и добиться успеха, необходимо иметь цель и желание. Вот тогда все непременно получится!

Рефлексия. Уважаемые коллеги! Ответьте, пожалуйста, на вопросы:

- 1) С какими трудностями при выполнении заданий Вы столкнулись?
- 2) Перечислите позитивные и негативные моменты в проведении квеста.
- 3) Оцените степень эффективности квеста для Вас с точки зрения получения новых знаний



Рисунок 7 – «Лестница успеха»

2.3 Оценка эффективности программы профессионального развития учителей общеобразовательной школы

На основе данных констатирующего этапа эксперимента было принято решение о разработке программы профессионального развития учителей общеобразовательной школы. Программа была апробирована на базе КГУ «Тобольская общеобразовательная школа №1» отдела образования района Беимбета Майлина» Управления образования Костанайской области.

Была проведена контрольная диагностика по выявлению уровня профессионального развития учителей общеобразовательной школы

Для определения эффективности проведенной работы мы использовали ту же диагностическую методику, что и на констатирующем этапе эксперимента.

В ходе итоговой диагностики уровня профессионального развития учителей нами были получены результаты, представленные на рисунке 8.



Рисунок 8 – Уровень профессионального развития учителей на контрольном этапе эксперимента

Таким образом, на контрольном этапе эксперимента были получены следующие результаты: 43% учителей имеют сверхдостаточный уровень профессионального уровня, 54% учителей имеют необходимый и достаточный уровень профессионального уровня, количество учителей, имеющих необходимый, но недостаточный уровень профессионального развития сократилось до 3 человек, 3% от общего количества.

По результатам проделанной работы отмечаем повышение творческой активности сотрудников и заинтересованности в повышении профессионального уровня, а также более высокий интерес к целеполаганию и планированию.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что мероприятия, проведенные в рамках формирующего эксперимента, привели к положительным результатам в аспекте профессионального развития учителя общеобразовательной школы.

Выводы по второй главе

Базой исследования выступает Коммунальное государственное учреждение «Тобольская общеобразовательная школа №1» отдела образования района Беимбета Майлина» Управления образования Костанайской области.

Экспериментальная работа проводилась в три этапа:

1. Констатирующий эксперимент, в рамках которого произведено изучение уровня профессионального развития учителей общеобразовательной школы.

2. Формирующий эксперимент, в рамках которого разработана и внедрена программа профессионального развития учителей общеобразовательной школы.

3. Контрольный эксперимент, в рамках которого определена эффективность апробированной программы профессионального развития учителей общеобразовательной школы.

На констатирующем этапе эксперимента были полученные следующие данные: 50% учителей имеют необходимый и достаточный уровень профессионального развития, 27% сверхдостаточный уровень профессионального развития. 23% учителей имеют необходимый, но не достаточный уровень профессионального развития.

В рамках исследования были выделены следующие проблемы:

1. Низкий уровень сформированности умений четкого целеполагания, планирования.
2. Низкий уровень готовности к творческой деятельности.
3. Слабая заинтересованность педагогов в повышении профессионального уровня, саморазвитию.

В рамках исследования была разработана программа профессионального развития учителей общеобразовательной школы. Программа была апробирована на базе КГУ «Тобольская общеобразовательная школа №1» отдела образования района Беимбета Майлина» Управления образования Костанайской области.

Программа профессионального развития учителей общеобразовательной школы состояла из серии деловых игр, активизирующих профессиональное развитие педагога.

На контрольном этапе эксперимента были получены следующие результаты: 43% учителей имеют сверхдостаточный уровень профессионального уровня, 54% учителей имеют необходимый и достаточный уровень профессионального уровня, количество учителей, имеющих необходимый, но недостаточный уровень профессионального развития сократилось до 3 человек, 3% от общего количества.

По результатам проделанной работы отмечаем повышение творческой активности сотрудников и заинтересованности в повышении профессионального уровня, а также более высокий интерес к целеполаганию и планированию.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что мероприятия, проведенные в рамках формирующего эксперимента, привели к положительным результатам в аспекте профессионального развития учителя общеобразовательной школы.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Профессиональное развитие – это процесс активного преобразования личностью своего внутреннего мира посредством формирования и развития профессионально значимых в педагогической деятельности знаний, умений и навыков; способностей и качеств личности; мотивации, деятельности, коммуникативности и рефлексии, которые оказывают влияние на успешную творческую самореализацию педагога в его профессиональной деятельности в условиях работы в конкретной общеобразовательной организации.

Процесс профессионального развития тесно связан с формированием личностных качеств, черт характера, которые лежат в основе профессиональной педагогической деятельности. С позиции отдельного педагога как субъекта организации, профессиональное развитие заключается в развитии и постоянном обогащении личностных характеристик, профессиональных знаний, навыков и умений, которые необходимы ему для эффективного исполнения своих должностных функций, прав и обязанностей. Значит, профессиональное развитие педагогического персонала есть результат взаимодействия потребностей и требований образовательного учреждения с характеристиками и интересами конкретного педагога – только в этом случае этот процесс будет эффективным.

Для образовательного учреждения управление профессиональным развитием педагогов означает координацию достижения каждым из них соответствующих требований, предъявляемых школой к уровням достижения профессиональных компетенций и личностных характеристик. Развитие педагогического персонала осуществляется посредством ряда общих методов управления, среди которых к наиболее эффективным относят: планирование профессионального роста, замещение должностей, ротацию внутри организации, профессиональное и социально-

психологическое обучение, участие в проектных группах, инновационных разработках, конкурсах профессионального мастерства.

Историко-теоретический анализ развития идей повышения квалификации педагогов в мировой практике позволяет увидеть две основные модели профессионального развития: модель поддержки и модель сопровождения. Модель поддержки профессионального развития педагогов характеризуется ведущей ролью государственных организаций, определены требования к уровню профессионального развития и механизмы их достижения. Основой профессионального развития является образовательное знание, а образовательные потребности самих педагогов полностью не учитываются.

Модель сопровождения профессионального развития педагогов основана на изучении и удовлетворении образовательных потребностей педагогических работников. В основе профессионального развития эта модель предполагает развитие компетенций.

Обобщая направления профессионального развития педагога на базе общеобразовательной организации, следует отметить их направленность на использование таких форм работы, как педагогическое сопровождение, стимулирование участия специалиста в инновационных педагогических проектах, проведения различных тренингов, семинаров, организации школ педагогического мастерства.

Эти и другие условия, средства, методы, формы педагогической деятельности призваны стимулировать развитие различных компонентов профессионального развития педагогов.

Существенным недостатком большинства исследований этой группы является, с одной стороны, ограниченность выбора компонентов профессионального развития (в исследованиях часто делается акцент, прежде всего, на развитие профессиональных качеств учителя в контексте его отношений с обучающимися, нередко выбор в тех или иных

исследованиях делается в пользу развития какого-то одного-двух компонентов: мотивационно-ценностного, проектировочного и т.д.). С другой стороны, в этих исследованиях не учитываются особенности профессионального развития педагога на различных этапах его профессиональной деятельности, что не позволяет детализировать этот процесс, определив специфические для той или иной возрастной группы специалистов проблемы, цели и задачи развития

Базой исследования выступает Коммунальное государственное учреждение «Тобольская общеобразовательная школа №1» отдела образования района Беимбета Майлина» Управления образования Костанайской области.

Экспериментальная работа проводилась в три этапа:

1. Констатирующий эксперимент, в рамках которого произведено изучение уровня профессионального развития учителей общеобразовательной школы.

2. Формирующий эксперимент, в рамках которого разработана и внедрена программа профессионального развития учителей общеобразовательной школы.

3. Контрольный эксперимент, в рамках которого определена эффективность апробированной программы профессионального развития учителей общеобразовательной школы.

На констатирующем этапе эксперимента были полученные следующие данные: 50% учителей имеют необходимый и достаточный уровень профессионального развития, 27% сверхдостаточный уровень профессионального развития. 23% учителей имеют необходимый, но не достаточный уровень профессионального развития.

В рамках исследования были выделены следующие проблемы:

1. Низкий уровень сформированности умений четкого целеположения, планирования.

2. Низкий уровень готовности к творческой деятельности.
3. Слабая заинтересованность педагогов в повышении профессионального уровня, саморазвитию.

В рамках исследования была разработана программа профессионального развития учителей общеобразовательной школы. Программа была апробирована на базе КГУ «Тобольская общеобразовательная школа №1» отдела образования района Беимбета Майлина» Управления образования Костанайской области.

Программа профессионального развития учителей общеобразовательной школы состояла из серии деловых игр, активизирующих профессиональное развитие педагога.

На контрольном этапе эксперимента были получены следующие результаты: 43% учителей имеют сверхдостаточный уровень профессионального уровня, 54% учителей имеют необходимый и достаточный уровень профессионального уровня, количество учителей, имеющих необходимый, но недостаточный уровень профессионального развития сократилось до 3 человек, 3% от общего количества.

По результатам проделанной работы отмечаем повышение творческой активности сотрудников и заинтересованности в повышении профессионального уровня, а также более высокий интерес к целеполаганию и планированию.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что мероприятия, проведенные в рамках формирующего эксперимента, привели к положительным результатам в аспекте профессионального развития учителя общеобразовательной школы.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Бакулев, В.А. Основы научного исследования: учебное пособие / В.А. Бакулев, Н.П. Бельская, В.С. Берсенева; Министерство образования и науки Российской Федерации, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина; науч. ред. О.С. Ельцов. Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2014.

2. Байдурова Л.А. Инновационный процесс как инструмент управления развитием профессиональной деятельности учителя / Байдурова Л.А. // Управление качеством образования: теория и практика эффективного администрирования. – 2011. - № 7. – С. 41-46.

3. Березина Е.С. Саморазвитие и его оценка окружающими / Березина Е.С. // Управление человеческим персоналом. - 2013. - №4(36). - С. 298-305. 77

4. Бондаренко О. Оцениваем качество работы учителя: критерии, современные методы / Ольга Бондаренко // Школа управления образовательным учреждением. – 2013. - № 2. – С. 59-64.

5. Бычко А.В. Развитие персонала: возможности и нюансы процесса / Бычко А.В. // Управление развитием персонала. - 2012. - № 2(30). - С. 116-119.

6. Белоусова, Т.В. Внутришкольное управление как фактор стимулирования профессионального развития учителя: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01/ Т.В. Белоусова. М.: , 2002. - 24 с.

7. Богословский, В.А. Подходы к разработке нормативно-методического обеспечения реализации основных образовательных программ высшего профессионального образования / В.А. Богословский, С.Н. Гончаренко, Е.В. Караваева и др. М.: МГУ, 2009. – 75 с.

8. Бодалев, А.А. Психология общения / А.А.Бодалев. – М.: Изд-во «Институт практической психологии», 1996. – 256 с. 6 Волгина, И.В.

Личностно-профессиональное развитие педагогов учреждений дополнительного образования/ И.В. Волгина// Педагогическое образование в России. – 2011. - №4. – С. 240-243.

9. Горбунова, Т.В., Терешков, В.А. Формирование конструкторско-технологических умений как ключевой компетенции педагога профессионального обучения / Т.В. Горбунова, В.А. Терешков// Образование и наука. 2007 - №2. - С.42-51.

10. Гуща, Н.В. Профессиональное развитие педагога в структуре системы обеспечения непрерывности педагогических инноваций[Текст]: автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.07/ Н.В. Гуща. - Казань, 2001. - 21 с. 95

11. Деркач, А.А. Акмеологические основы развития профессионала / А.А. Деркач. - М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: НПО МОДЭК, 2004. - 752 с.

12. Дониченко, О.Г. Психологические условия личностного и профессионального развития субъектов образовательного пространства школы[Текст]: автореф. дис. ... кандидата психологических наук: 19.00.07/ Дониченко Ольга Георгиевна; [Место защиты: Психол. ин-т Рос. акад. образования]. - Москва, 2010. - 22 с.

13. Карпов, А.В. Психология рефлексивных механизмов деятельности /А.В. Карпов. – М.: Институт психологии, 2004. – 421 с.

14. Карловец С.С. Проблема развития персонала: современный взгляд / Карловец С.С. // Управление развитием персонала. - 2011. - № 1(25). - С. 26-31.

15. Катышева Н.М. Организационно-педагогические условия управления инновационным развитием педагогического колледжа : автореф. дис. на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Катышева Н.М. ; Нижний Новгород : 2014. - 29 с.

16. Коваленко М.А. Профессиональное развитие: искусство подготовки сотрудника / Коваленко М.А. //Управление развитием

персонала. - 2012. – № 03(31). – С. 200-203. Каваленко М.А. Профессиональное развитие: искусство подготовки сотрудника / Каваленко М.А. // Управление развитием персонала. - 2012. - № 3(31). - С. 200-203.

17. Коваленко М.А. Процесс развития сотрудника компании / Коваленко М.А. // Управление развитием персонала. - 2012. - № 1(29). - С. 32-36.

18. Козуб Т. Оценка «360 градусов» : стратегии, тактики и техники для воспитания лидеров / Татьяна Козуб, Уильям Бирли, Джон Джонс ; пер. с англ. – М. : Эксмо, 2009. – 336 с.

19. Колмогорова, Н.В. Методология и методика психологопедагогических исследований: учебное пособие / Н.В. Колмогорова, З.А. Аксютин; Министерство спорта Российской Федерации, Сибирский государственный университет физической культуры и спорта. Омск: Издательство СибГУФК, 2012. - 248 с.

20. Кузовлева, Н.В. Культура умственного труда в интегративной подготовке магистра педагогики. Методология, теория, практика: учебное пособие / Н.В. Кузовлева, Н.Н. Пачина; Министерство образования и науки Российской Федерации, Государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина». Елец: Елецкий государственный университет им И.А. Бунина, 2010. 222 с

21. Кузьмина, Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М.: Высшая школа, 1990. - 303 с. 17 Кузьмина, Н.В. Способности, одаренность и талант учителя / Н.В. Кузьмина. - Л.: Изд-во ЛГУ, 1985. - 96 с.

22. Литвиненко, Т.В. Развитие профессионально важных качеств педагога в процессе самообразования: автореф. дис. кандидата педагогических наук: 13.00.08/ Литвиненко Татьяна Викторовна; [Место защиты: Ом. гос. пед. ун-т]. - Омск, 2010. - 21 с. ,

23. Маркова, А.К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. - М.: Знание, 1996. - 375 с.
24. Маркова, А.К. Психология труда учителя/ А. К. Маркова. - М.: Просвещение, 1993. - 192 с.
25. Маркова, С.М. Модульное содержание педагогической подготовки педагогов профессионального обучения: монография/ С.М. Маркова и др. – Н.Новгород: Мининский университет, 2014. – 132 с.
26. Маркова, С.М., Горлова, В.Г. Модель профессиональнопедагогического образования педагога профессионального обучения/ С.М. Маркова, В.Г. Горлова// Вестник Мининского университета. – 2014. - №1.
27. Мельникова, Л.Л. Философия и методология науки: учебное пособие / Л.Л. Мельникова; под ред. Ч.С. Кирвель. Минск: Вышэйшая школа, 2012. 640 с. 24 Методология педагогики: понятийный аспект / М.: Институт эффективных технологий, 2014. 212 с.
28. Мозгарев, Л.В. Структура качества повышения квалификации работников образования / Л. В. Мозгарев // Педагогика. – 2004. - №10. – С. 48-53
29. Молчанов, С.Г. Профессиональная компетентность в системе повышения квалификации / С.Г. Молчанов// Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. - Ч.1 – Челябинск, 2003. - С.3-7.
30. Молчанов, С.Г. Формирование и оценивание социальных компетенций в образовательном учреждении. Учебно-методическое пособие для классного руководителя/ С.Г. Молчанов. – Челябинск: Энциклопедия, 2010. – 36 с.
31. Нарулина, Т.Р., Тимошенко, А.И. Развитие профессионально значимых личностных качеств учителя: монография/ Т.Р. Нарулина, А.И.

Тимошенко. – Иркутск: Изд-во Вост.-Сиб. гос. академии образования, 2011. – 163 с.

32. Никиреев, Е.М. Психолого-педагогические особенности профессиональной направленности личности /Е. М.Никиреев//Психология самоопределения личности и групп: история, современное состояние и тенденция развития: материалы Всероссийской научной конференции, 10 апреля 2013 г., г. Уфа. – М. - Берлин: ДиректМедиа, 2014. –С. 19 – 23.

33. Никишина, И.В. Инновационная деятельность современного педагога / И.В. Никишина. – Волгоград: Учитель, 2012. – 76 с.

34. Новиков, В.К. Методология и методы научного исследования: курс лекций / В.К. Новиков; Министерство транспорта Российской Федерации, Московская государственная академия водного транспорта. М.: Альтаир: МГАВТ, 2015. 211 с.

35. Пивоев, В.М. Философия и методология науки: учебное пособие / В.М. Пивоев. - 2-е изд. М.: Директ-Медиа, 2014. 321 с.

36. Реан, А.А., Демьянчук, Р.В. Методологические основания психологического сопровождения педагога на разных этапах его профессионально-личностного становления /А.А.Реан, Р.В. Демьянчук//Российский психологический журнал. 2016. Т. 13. - №1, С. 85.

37. Сергейко, С.А. Общие основы педагогической профессии: учебно-методический комплекс / С.А. Сергейко, Л.М. Тарантей. – Гродно: ГрГУ, 2009. – 324 с.

38. Сериков, В.В. Построению целостного образа педагогической реальности / В.В. Сериков. - М.: Педагогика, 1998. — 228 с.

39. Сименач, Б.В. Дидактические условия формирования системы конструкторско-технологических знаний и умений у студентов (на материалах подготовки учителей общетехнических дисциплин)/ Б.В. Сименач. - Киев, 1982. -162 с.

40. Симоненко, В.Д. Методика обучения учащихся: учеб.-метод, пособие для учителей и студентов педвузов и колледжей / В.Д. Симоненко, Н.В. Фомин. Брянск: Издво Брян. гос. пед.ун-та, 2022. - 319 с. 99

41. Томилова, Г.А. Содержание и методика формирования профессионально-педагогической направленности у студентов университета / Г. А. Томилова. — Томск: изд-во Томского ун-та, 1978. - 128 с.

42. Хавроничев, В.И. Управление развитием профессиональной позиции педагога в школе: автореф. дис ... канд. пед. наук: 13.00.01/ В.И. Хавроничев. - Череповец, 2002. - 22 с.

43. Харченко, Г.И., Гулакова, М. В. Формирование профессиональной компетентности / Г.И. Харченко, М.В. Гулакова//Вестник Университета. – М., 2009. - № 20. – С.26-29.

44. Цыплакова, С.А. Педагогическое проектирование как компонент педагогической деятельности// Вестник Северо-Кавказского гуманитарного института. – 2012. - №1. – С. 197-199.

45. Шахматова, О.Н. Личностно ориентированные технологии профессионального развития педагогов профессиональной школы: автореф. дис ... канд. пед. наук: 13.00.01/ О.Н. Шахматов. - Екатеринбург, 2000. - 22 с.

46. Юдина, О.И. Методология педагогического исследования: учебное пособие / О.И. Юдина; Министерство образования и науки Российской Федерации, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Оренбургский государственный университет». Оренбург: ОГУ, 2013. 141 с.

47. Юдина, О.И. Методология педагогического исследования: рабочая тетрадь: учебное пособие / О.И. Юдина; Министерство образования и науки Российской Федерации, Федеральное

государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Оренбургский государственный университет». Оренбург: ОГУ, 2012. 168 с.