

ГЛАВА 4

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ПРОБЛЕМЕ ПОДГОТОВКИ И ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ-ПРЕДМЕТНИКОВ

Формирование валеологически обоснованного организационно-методического обеспечения альтернативного обучения в общеобразовательной школе возможно только в рамках системы внутришкольного непрерывного повышения квалификации учителей-предметников.

Проблема подготовки и повышения квалификации работников образования столь же не нова, сколь и само образование.

Подходы к изучению и конструктивному решению этой проблемы менялись в связи с исторически обусловленным характером противоречий между потребностями социума и реальной педагогической практикой. Этому была посвящена первая глава книги.

1. Методологические основы валеологизации внутришкольного непрерывного повышения квалификации учителей-предметников

Современное глубинное реформирование российского общества индуцирует достаточно радикальные преобразования отечественного образования, а следовательно, и адекватные

новационные изменения в системе профессиональной подготовки этой сферы деятельности. Причем изменения эти касаются не только содержания профессиональной подготовки, которое разрабатывалось и совершенствовалось на протяжении веков, но и обновления всех его аспектов: ценностных, целевых, структурно-функциональных, системных, нормирующих, результирующих и т.д. При этом особую значимость приобретает профессиональная подготовка учителя (а точнее, повышение его квалификации) непосредственно на его рабочем месте, т.е. в школе, где работает учитель.

Теория и практика подготовки к профессиональной педагогической деятельности достаточно разработана, более того, существует обширная научная и научно-популярная литература, в которой эта проблема рассматривается в широком спектре довузовского, вузовского и послевузовского формирования и развития профессионально значимых качеств.

Однако радикальность преобразований российского образования актуализирует адекватное обновление профессиональной подготовки работников образования, а также поиск объективных критериев ценности таких новаций и соответствия теоретических построений образовательным потребностям общества.

Именно поэтому исследование в области внутришкольного непрерывного повышения квалификации учителей-предметников строилось на основе изучения генезиса, во-первых, самой проблемы профессиональной подготовки учителя, во-вторых, системы знаний об этой подготовке и, в-третьих, системы основных парадигм, определяющих уровень разработки проблемы.

Говоря об основных парадигмах, необходимо определить критерий «основности». Таким критерием является совокупность следующих условий:

- **философская значимость** рассматриваемых понятий – в связи с тем, что теория образования поднимается до уровня прикладной философии. Эта идея принадлежит К.Д. Ушинскому и развивается в трудах современных исследователей образования, ориентированных на радикальную его модернизацию (Б.С. Гершунский, П.Г. Щедровицкий, А.Ф. Аменд, З.И. Тюмаева и др.).

- **социально-педагогическая значимость, ценность тех реальных педагогических явлений**, внутренняя логика которых обуславливает логику знаний об этих явлениях.

Основным педагогическим явлением для исследования в области валеологизации внутришкольного непрерывного повышения квалификации учителей-предметников является **отношение** учителей-предметников к тем инновационным процессам, которые происходят в современном образовании вообще и на низовом уровне его организации, т.е. в отдельных образовательных учреждениях.

Как общенаучная философская парадигма, категория отношения продуктивно разрабатывается в ряде областей современного научного знания:

- **отношение человека к самому себе** исследуют науки психолого-педагогического и валеологического цикла;

- **отношения человека и общества** изучают социально-экономические науки;

- **отношения человека и среды жизни** рассматриваются совокупностью наук, объединенных собирательным понятием «современная экология».

Продуктивная разработка парадигмы «отношение» в теории и практике образования в последние два десятилетия привела к осознанию целесообразности **принципиально нового характера взаимоотношений ученика и учителя в процессе образования**, как интегратора обучения, воспитания и развития. Этот новационный характер описывается с помощью **производной парадигмы «субъект-субъектные отношения в процессе образования»**, которая пришла на смену более узким и менее адекватным **парадигмам «субъект-объектные отношения», «педагогика сотрудничества»** и некоторым другим.

Парадигма «субъект-субъектные отношения в процессе образования» обеспечивается хорошо разработанной методологией транзакционного анализа психолого-педагогических явлений, процессов, объектов [18; 218; 75], поэтому она **выступает в роли эффективной дидактической основы** для разработки современных образовательных технологий, которые позволяют практической педагогике уйти от «словесного воспитания», т.е.

от бесконечного разглагольствования «о разных хороших вещах, без сопровождающей гимнастики поведения» (А.С. Макаренко).

Универсальным комплексом такой «интеллектуальной гимнастики» может служить для учителя-предметника общеобразовательной школы процесс формирования самого себя как специалиста по решению тех образовательных задач, достаточно радикальных и новационных, которые ставятся перед общим образованием, перед региональной его составляющей, отдельной школой и каждым работником образования, в том числе учителем-предметником.

Это положение полезно **соотнести с известным принципом современной педагогики: важнейшими знаниями для каждого человека (а в нашем случае – для каждого учителя-предметника) являются знания о самом себе**, о целенаправленном формировании самого себя.

Имея в виду отношение учителя-предметника к решению новационных образовательных задач (новационных для него самого, для педагогического коллектива школы, а возможно, и для образования), обратимся к **тем понятиям, на языке которых традиционно характеризуется это отношение**: компетентность педагога, профессионализм, педагогические умения, педагогическое мастерство, педагогическое творчество, инновационная деятельность, готовность, подготовленность, подготовка, переподготовка, квалификация, повышение квалификации, непрерывное повышение квалификации, которые отображают определенные педагогические реалии и нередко трактуются по-разному.

Наиболее глубоко гносеологию этих понятий исследовали Н.Д. Рыков, А.И. Щербаков, К.М. Дурай-Новакова и З.И. Тюмасева, причем последняя проанализировала в своей монографии [196; 197] позиции многих авторов, своих предшественников. Завершая свой анализ, З.И. Тюмасева подчеркивает: «имеет смысл трактовать подготовку как собственно процесс, подготовленность – как степень выучки, а готовность – либо как результат подготовки, либо как осознанную необходимость, желание к педагогической деятельности».

Поскольку в одном из своих значений понятие «готовность» синонимически совпадает с понятием «подготовленность», то это общее их значение, во избежание путаницы, имеет

смысл оставить за понятием «подготовленность», понимая под готовностью стремление, желание, мотивированную необходимость в педагогической деятельности» [196, с.34].

Чтобы обоснованно выбрать рабочие понятия, необходимые для данного исследования, обратимся к тем реальным педагогическим явлениям, которые обозначаются этими понятиями.

Итак, допустим, имеется, с одной стороны, конкретная школа, определившая свои специфические задачи и методы их решения в связи с процессами радикального реформирования общего образования в России. С другой стороны, существует конкретный учитель-предметник (или учителя-предметники), которые, согласно заданному целеполаганию, должны решить в определенные сроки поставленные задачи – в аспекте непосредственных обязанностей учителя-предметника, предусмотренных либо уставом школы, либо контрактом, заключенным между учителем и администрацией школы, либо по распоряжению (директивному указанию) директора школы.

В этих условиях отношения между учителем и предложенной ему реальной образовательной задачей или задачами могут проявляться как «хочу» или «не хочу», «надо (должен)» или «не надо (не должен)», «могу (умею)» или «не могу (не умею)». Собственно, само отношение между учителем и реальной целью, задачей превращается на практике в некоторый набор из «хочу», «надо» и «умею».

Те учителя-предметники, кому удастся соотнести «хочу», «надо (должен)» и «умею» наилучшим способом, гармонично вписываются в педагогический коллектив образовательного учреждения с его специфическими условиями педагогической деятельности.

Проведенный анализ показывает, что если перед общеобразовательной школой ставится достаточно широкий комплекс задач по обновлению ценностей, целей, задач, содержания, структуры, технологий, процесса и результата образования, то **до 40% учителей-предметников** определяют свое отношение к решению этих задач как «не хочу» и либо занимают **позицию активного неприятия** (в частности, в течение года уходят из школы), либо занимают **позицию пассивного неприятия**, которую можно представить в виде комбинаций «хочу, не надо» или «хочу, не должен».

До **50% учителей** школьного педагогического коллектива занимают позицию, которую можно характеризовать комбинацией «хочу, надо, не умею», что можно трактовать как **самокритичное признание неготовности** к решению новационных задач.

Из оставшихся 10% учителей-предметников, занявших субъективную позицию «хочу, надо, умею», реально только 2-7% **действительно объективно соответствуют этой позиции**. Таким образом, за предложением академика РАО Г.А. Бордовского [30, с. 3] ввести **понятие «субъективная готовность»** стоят вполне объективные педагогические явления, которые не могут быть адекватно отображены во всем многообразии своих характерологических признаков с помощью понятий «готовность», «профессиональная готовность».

Терминологически развести эти понятия и стоящие за ними явления можно, введя, наряду с «готовностью», еще один термин – «подготовленность». И тогда, с учетом принятого выше толкования «готовности» и «подготовленности», **субъективную позицию учителя-предметника**, которая характеризуется комбинацией «хочу, надо, умею», можно обозначить термином «профессиональная готовность», а **объективную** оценку, соответствующую комбинации «хочу, надо, умею», назвать «профессиональная подготовленность».

Какова критериальная оценка «профессиональной подготовленности» учителя-предметника?

Если **понимать под квалификацией** степень и вид профессиональной **обученности, наличие у работника знаний, умений и навыков**, необходимых для выполнения им определенной работы, **то под профессиональной квалификацией учителя-предметника** целесообразно иметь в виду **степень и вид его профессиональной обученности**, наличие знаний, умений и навыков, необходимых для выполнения им того круга задач, которые ставятся или могут быть поставлены **в связи с решением актуальных образовательных задач** в рамках компетенции учителя-предметника, прежде всего по организационно-технологическому, валеологическому обоснованию и обеспечению содержательных линий в определенной образовательной области.

Необходимо заметить, что оптимальность таких содержательных линий определяется целым рядом субъективных и

объективных факторов. Поиск оптимальных содержательных линий может быть осуществлен только в условиях многовариантной, альтернативной их проработки, это предполагает непрерывный творческий, исследовательский поиск учителя в конкретной области знаний, включая прикладные и смежные сферы.

Определим понятие «непрерывное повышение квалификации учителя-предметника».

Традиционно под **непрерывностью образования** понимают преемственность содержания и программ учебных курсов, которые обеспечивают определенную содержательную линию. Однако теперь уже стало очевидным, что такое описание непрерывности образования является неадекватным для характеристики тех образовательных явлений, к которым оно обращено по существу. В самом деле, содержание и программа – это всего лишь два параметра такого многофакторного и многопараметрического явления, как образование. А **непрерывность многопараметрического процесса всего лишь по нескольким параметрам**, но не по всем не исчерпывает непрерывность такого процесса (т.е. и образования) по совокупности всех его параметров.

Именно поэтому идет непрекращающийся поиск адекватного определения непрерывности образовательных процессов.

Академик Г.А. Бордовский в одной из своих работ [30, с. 4] пишет: «Непрерывность педагогического образования может быть достигнута, если будет обеспечена преемственность построения образования как по вертикали (между разными этапами и ступенями), так и по горизонтали (между разными формами образования). Преемственность, непрерывность образования должны найти свое выражение и в том, чтобы в процессе обучения совершался переход от формирования свойств личности, значимых для успешного осуществления любой деятельности (способность к постановке цели, ответственность, самоконтроль и т.п.), к свойствам, необходимым для определенного вида деятельности (в данном случае – для успешной педагогической деятельности)».

Автор этого определения отошел от традиционного понимания непрерывности образования лишь по двум параметрам: содержанию и программам. И это успех! Но следует обратить внимание и на слабые стороны приведенного определения Г.А. Бордовского. Во-первых, непрерывность **образования** он

определяет через процесс обучения. Это некорректно, так как в образовании интегрируется и обучение, и воспитание, и развитие. Не отображен в этом определении и вектор перехода «от формирования свойств личности ... к свойствам, необходимым для определенного вида деятельности ...».

Прежде чем привести определение непрерывности повышения квалификации, которое мы предлагаем, обратимся к толкованию, которое дается в работах З.И. Тюмасевой [203, с. 9]: «мы предлагаем понимать под непрерывным образованием последовательное расширение образовательной среды в связи с последовательным изменением (расширением, углублением) этапных целевых установок образования, определенных в соответствии с основными принципами валеологии». Это определение З.И. Тюмасева упреждает разработкой понятий «образовательная среда» и «основные принципы валеологии». Данная дефиниция представляется вполне приемлемой для адекватного описания непрерывности образования. Используя возможности логической гомологии, мы предлагаем свое определение непрерывного повышения квалификации.

Но сначала введем **понятие «профессиональная педагогическая среда»**: это совокупность всех основных профессионально-педагогических факторов, воздействующих на учителя непосредственно или опосредованно.

Опыт работы многих экспериментальных образовательных площадок показывает, что нередко рациональные концептуальные разработки, положенные в основу целеполагания конкретного образовательного эксперимента, терпят неудачу только потому, что педагогический коллектив не принял их как руководство к действию. Поэтому комплексная новационная работа в экспериментальном образовательном учреждении должна строиться на основе постепенного, поэтапного «вживания» педагогического коллектива в процесс решения этапных целевых задач.

Так возникает сопутствующая, весьма непростая проблема формирования «дерева задач». И вызывает удовлетворение, что Г.А. Бордовский называет среди факторов успешного осуществления профессиональной педагогической деятельности учителя и «способность к постановке цели».

Таким образом, под непрерывностью повышения квалификации учителя мы понимаем последовательное расширение профессиональной педагогической среды – в связи с последовательным изменением (углублением, расширением) этапных целевых установок профессиональной деятельности учителя (педагогического коллектива), которые определены в соответствии с принципами построения «дерева задач».

Особо отметим следующее:

- таксономия этапной квалификации учителя-предметника может быть описана в реальных условиях конкретной школы на основе известных профессиограмм и квалификационных требований к учителю-предметнику;
- выше проанализированы основные понятия, с помощью которых тема исследования наполняется конкретным содержанием; необходимые частные понятия будут раскрыты по ходу изложения.

2. Сущностные аспекты системного подхода к исследованию внутришкольного непрерывного повышения квалификации учителей-предметников

Идея выявления **сущностных аспектов системного подхода к исследованию педагогических явлений** принадлежит, по-видимому, академику А.Ф. Аменду [6, с. 18 - 22]. Это шаг вперед по сравнению с положением об **использовании системного анализа** при изучении педагогических явлений, необходимость которого была осознана и безусловно принята в отечественной педагогике еще в начале 70-х годов прошлого века [196, с. 82].

Генезис использования системного анализа при изучении педагогических явлений исследован З.И. Тюмасевой [196, с. 82 - 98].

Необходимо особо подчеркнуть различие, а точнее, соотношение между системным **анализом** и выявлением **сущностных аспектов системного подхода** к исследованию педагогических явлений.

Названные выше работы А.Ф. Аменда и З.И. Тюмасевой позволяют следующим образом характеризовать это соотношение:

1. Педагогические явления, отличающиеся сложностью своей структурно-функциональной природы, могут быть описаны в качестве адекватной научной модели только на основе системного анализа, или подхода, а еще лучше – синергетического подхода. Однако использование в педагогике последнего еще недостаточно отработано, и потому в настоящее время целесообразнее обращаться к системному анализу.

2. «Системный анализ не подменяет и не заменяет конкретные методы педагогики (впрочем, как и других наук); он предписывает некоторую совокупность общих принципов, характеризующих общенаучный подход к исследованию сложных реальных и идеальных образований» [6, с. 19].

3. Системный анализ «нацелен на выдвижение альтернативных вариантов решения изучаемой проблемы и выявление масштабов неопределенности по каждому из них, а также на сопоставление вариантов по тем или иным критериям эффективности» [6, с. 19].

Именно в связи с третьим аспектом системного анализа большая роль отводится в нем «принципу множественности»: **«сущностные аспекты системного подхода к исследованию...» обращены к тем критериям оценки эффективности различных решений изучаемой проблемы, на основе которых может быть построена некоторая иерархия альтернативных решений или определено приоритетное решение.**

Таким образом, «сущностные аспекты системного подхода к исследованию...» предполагают, как представляется нам по исследованиям А.Ф. Аменда и З.И. Тюмасевой, следующее: членение генеральной базовой системы на некоторую совокупность подсистем, более доступных адекватному научному моделированию, должно производиться на основе определенных критериев эффективности такого членения. Сам же «принцип множественности» допускает и, более того, поощряет получение на начальном этапе исследования как можно большего количества отдельных совокупностей подсистем генеральной системы, с тем чтобы увеличить вероятность выбора наилучшей совокупности подсистем, а вслед за

этим и приоритетного, наиболее адекватного решения рассматриваемой проблемы или изучения генеральной системы.

Такие общие критерии могут быть использованы для выявления основных тенденций развития изучаемой проблемы и генезиса методологии ее изучения и решения.

Интегрированная, комплексная методология рассматриваемой проблемы основывается на:

- праксиологической, филогенетической, а также аксиологической, ценностной характеристике основных проблем подготовки, переподготовки учителей-предметников, повышения их квалификации – в связи с меняющимися ценностными и целевыми установками образования;

- онтологической, онтогенетической характеристике проблем подготовки, переподготовки учителей-предметников, повышения их квалификации – в единстве объективно-исторического и объективно-логического аспектов;

- наконец, на гносеологической оценке научных моделей изучаемого педагогического явления.

В приведенной триаде методологических факторов обратим особое внимание на онтологическую характеристику в связи с тем, что, во-первых, «онто» буквально означает «сущее», «сущностное» и, во-вторых, именно это «сущностное» в образовательных процессах и пытается выявить, изучить (на основе синергетического подхода) **онтодидактика**, которая развивается в отечественной педагогике с 60-х годов.

Необходимость системного подхода к изучению внутришкольного непрерывного повышения квалификации учителей-предметников обуславливается следующими факторами:

1. Многоуровневостью, многоаспектностью, многопараметричностью реально существующего процесса профессиональной подготовки и переподготовки, а также повышения квалификации работников общего образования вообще и учителей-предметников в частности.

2. Радикальным реформированием традиционной системы профессиональной подготовки учителей-предметников для общеобразовательных учреждений, которая претерпевает, на этапе нынешнего радикального ресформирования российского общества,

сущностную модернизацию, а это значительно затрудняет непрерывную и целенаправленную профессиональную подготовку учителей-предметников, решающих комплексные проблемы организационного, содержательного и технологического обновления образования в условиях конкретной школы.

3. В условиях радикального изменения социально-политической, экономической и морально-нравственной ориентации общества образование и профессиональная подготовка учителя радикально меняются. Это порождает целый комплекс противоречий и проблем, которые характеризуются качественно новым соотношением праксиологических и логических, аксеологических и гносеологических, онтологических и доказательных, дедуктивных аспектов теории и практики повышения квалификации работников образования.

4. Развитие послевузовского повышения квалификации и переподготовки работников образования происходит как на основе традиционных структур и систем, так и на основе многочисленных и разнообразных новационных неформальных структур, создаваемых различными ассоциациями, обществами, организациями, объединениями.

5. Разноуровневая организационно-содержательная вариативность общего образования, допускаемая Законом Российской Федерации «Об образовании», создает специфические проблемы для региональных, городских, школьных общеобразовательных систем и структур. Решение этих проблем возможно только на достаточно высоком уровне теоретико-прикладных исследований, который, как показывает практика образования, далеко не всегда может быть обеспечен в каждой отдельно взятой школе и даже районе, городе. Одна из основных причин такой ситуации заключается в том, что школьные, районные, городские общеобразовательные структуры не обеспечены достаточной научной поддержкой педагогов-исследователей, ученых-специалистов в различных областях теории и практики образования.

Решение этой общей проблемы возможно на пути достаточной профессиональной подготовленности педагогических коллективов, творческих групп учителей, работников образования, работающих на интересы **отдельного конкретного** общеобразовательного учреждения или **конкретного** РайУО (ГорУО).

При этом должна **тонко учитываться не только особенность, специфика такой конкретной общеобразовательной структуры**, но и **объективные законы реформирования, преобразования таких структур**, а также праксиологические, аксиологические, онтологические и гносеологические традиции образовательных систем разных уровней.

На этапе радикального реформирования общего образования проблема профессиональной подготовки учителей-предметников актуализируется еще и в связи с новационным инвариантно-вариативным подходом к школьным учебным планам, стандартам образования, альтернативной сущностью и технологизацией его, а также в связи с новационными подходами к аттестации как учителей, так и образовательных учреждений. Все это предъявляет особые требования и к организации, и к содержанию, и к технологическому обеспечению **процесса профессиональной подготовки учителя-предметника, его профессиональной готовности** решать новационные образовательные задачи, соответствующие уровню педагогического исследования, и более того, к **профессиональной квалификации учителя** как технолога образования.

Отмеченная совокупность новационных факторов, актуализирующих разработку комплекса проблем профессиональной подготовки учителя-предметника (или непрерывной профессиональной его подготовки), не может не рассматриваться через призму радикального обновления его ценностей, целей, задач, системы, структуры, процесса и результата профессионализации учителя непосредственно на его рабочем месте, в условиях постоянного и непрерывного решения тех неисчерпаемых задач обновления образования, на решение которых нацелены отдельные образовательные учреждения на период, как минимум, ближайшего десятилетия.

Онтологика непрерывного повышения квалификации учителя-предметника обуславливается взаимосвязью следующих факторов современного российского общего образования:

- устойчивое развитие образования, интегрирующего обучение, воспитание и развитие подрастающего поколения, является предпосылкой устойчивого развития системы «человек – общество – природа»;

- общее развитие подрастающего человека слабо коррелируется с отдельными видами образования и хорошо коррелируется с образованием как целостным, непрерывным, природосообразным и безвредным для обучаемого процессом;

- отдельные образовательные факторы интегрируются в системный, комплексный фактор на основе формирования образовательной среды как специфического типа антропогенной среды;

- личность, как **особый вид организации** биологических, психологических и социальных характеристик, которые определяют своеобразие человека, формируется на основе не только системы знаний (которые могут вести и к сциентизму), но и, во-первых, валеологизации образования, ведущего к биологическому и психологическому благополучию, и, во-вторых, целенаправленного формирования подрастающего человека как гражданина планеты – в соответствии с принципами «Экологического манифеста» и «Кодекса здоровья»;

- учитель-предметник разрабатывает и реализует свой учебный курс, предмет, дисциплину в связи с учебным планом, ее содержательной линией и технологическим обеспечением, которые разрабатываются им на основе глубокого понимания сущности образовательного стандарта, валеологического обеспечения образовательного процесса как альтернативной системы, отображающей возрастные и личностные особенности, предрасположенности ученика.

Гносеология непрерывного повышения квалификации учителя-предметника обуславливается взаимосвязью следующих факторов повышения профессиональной готовности учителя:

- поскольку учитель-предметник ориентирован на современную парадигму «субъект-субъектные отношения в процессе образования» его профессиональная подготовка (формальная и неформальная) ориентируется, с одной стороны, на формирование **арсенала образовательных средств** в своей области знаний и, с другой стороны, на формирование профессиональных умений выстраивать на основе этого арсенала **алгоритм рационального образовательного процесса**, ориентированного на возрастные и индивидуальные особенности, возможности и предрасположенности ученика:

- участие учителя-предметника в формировании школьной образовательной среды обеспечивается через овладение им методами дидактики, валеософии, валеометрии и экологизации образовательного процесса;

- вариативность, альтернативность содержательных линий в своей области знаний отрабатывается учителем-предметником на основе онтодидактики;

- все преобразования общеобразовательного процесса и общеобразовательных систем, в которых учитель-предметник принимает участие, осуществляется на основе объективных законов таких преобразований;

- образование, как устойчиво развивающийся процесс, воспринимается и реализуется учителем-предметником как самоопределяющаяся система – с вытекающими отсюда функциями всех субъектов образования.

В монографии З.И. Тюмасевой [196, с.106 - 138] дан системный анализ профессиональной подготовки учителя-предметника на основе ее структурно-функциональной и деятельностной характеристики и с учетом принципов альтернативности и множественности. Мы свели результаты системного анализа З.И. Тюмасевой (см. рисунки 12 и 13), выделив те позиции, которые показались нам важными – в связи с новационной образовательной ситуацией на этапе углубляющегося реформирования образования. Мы также проанализировали современное состояние, тенденции, проблемы развития педагогической деятельности и личности учителя.

Учитель-предметник в процессе своего профессионального становления имеет дело, как правило, с методикой обучения своему предмету. Между тем в номенклатуре специальных областей педагогических знаний появились в последние годы заметные изменения, которые определяются как «теория и методика обучения...». Получается, что теперь методика обучения – это нечто дополняющее теорию обучения. А если учесть при этом, что в теории и практике образования все чаще звучит термин «образовательная технология», то методика и вовсе менее значима не только по сравнению с теорией обучения или образования, но и образовательными технологиями.



Рис. 12. Структурно-функциональная характеристика профессиональной подготовки учителя-предметника

Мы остановились на соотношении теории обучения, методики обучения и образовательной технологии вовсе не потому, что собирались проанализировать названное соотношение, – это добротнo сделано З.И. Тюмасевой [196, с. 110 - 127]. В нашем исследовании это важно для того, чтобы выделить те **новационные особенности профессиональной подготовки и повышения квалификации**, которые есть в современном российском образовании.

Новационные проблемы требуют, прежде всего, новационных методов решения. Как правило, такая проблема подвергалась праксиологическому анализу, но четко не определялась, а если и ставилась, то не могла быть решена методами своего времени. И только определенный уровень развития общества, общей методологии познания, методов частных наук **давали новый импульс в понимании** такой проблемы и в формировании методологии ее решения.

Нынешнее радикальное реформирование отечественного (впрочем, как и мирового) общего образования является важным фактором обновления концептуальных основ повышения готовности и уровня квалификации учителей-предметников.

Необходимость такой реформы именно на данном этапе развития общества предопределяется целым рядом объективных условий, факторов, обращенных как к отдельным субъектам образования, так и ко всем им вместе взятым, когда речь идет, с одной стороны, о формировании единого и целостного образовательного процесса, а с другой, об образовательной среде и едином образовательном пространстве.

Основной причиной реформирования образования на каждом этапе радикализации реформы является низкий КПД образования. Такое циклическое, или периодическое снижение эффективности образования (и, соответственно, профессиональной подготовки учителя-предметника) обуславливается темпами накопления информации, которую должен усвоить подрастающий человек. Если объем такой информации удваивается каждые 5 лет и общее образование вынужденно принимает его дидактический эквивалент, то образовательные нагрузки на ученика общеобразовательной школы быстро растут.



Рис. 13. Функционально-деятельностная характеристика профессиональной подготовки учителя-предметника

Однако период детства имеет огромное значение в жизни каждого человека, и прожить этот период человек должен полноценно: исследования психофизиологов показали, что как замедленное, так и ускоренное проживание ребенком детства является пагубным для последующего его развития.

Чтобы со всей определенностью оценить необходимость постоянного повышения профессиональной квалификации учителя-предметника, приведем ряд количественно-качественных показателей, которые естественным образом задают направление творческого, исследовательского поиска учителя.

Эффективность восприятия учеником возрастающего объема учебной информации при традиционных формах обучения характеризуется следующим образом:

- от прочитанного учеником в его памяти остается не более 10 % информации (заметим, кстати, что КПД самых совершенных паровозов едва достигает 9 %);
- от услышанного ученик усваивает 20 %, от увиденного – 30 %; от того, что ученик слышит и видит одновременно, усваивается 50 %; от того, что говорит сам, – 70 %, а от того, что использует в своей практической деятельности (особенно в самостоятельном творчестве), – 90 %.

По данным профессора В.И. Павловой, проводившей массовые обследования детей дошкольно-школьного возраста в Челябинской области, в среднем до 80 % тех, кто поступает в первый класс,отягощены заболеваниями, их подготовленность к школе не отвечает критерию «школьная зрелость», а до 99 % выпускников общеобразовательных школ уходят во взрослую жизнь, имея хронические заболевания. Причем среди них 7 % детей имеют 1 заболевание, 20 % детей – 2 заболевания, 41 % – 3 заболевания, а 1,5 % детей имеют даже 7 заболеваний.

Еще в 70-80-е годы контрольные проверки естественнонаучных знаний учеников общеобразовательных школ показывали, что 40 – 60 % из них не имели достаточной подготовленности по дисциплинам естественнонаучного цикла, но и в конце 90-х годов этот показатель не изменился, составив в среднем 60 % [196, с. 27].

Приведенные выше объективные характеристики одного из основных субъектов образования, формирующие один из блоков образовательных параметров-координат, могут задать вектор повышения квалификации учителя-предметника только в комплексе с другим блоком параметров-координат, которые позволяют объективно оценить профессиональный потенциал учителя, формируемый и развиваемый в процессе его становления.

Многое в профессиональном утверждении учителя-предметника зависит от той базовой профессиональной подготовки, которую он получает в педагогическом вузе. Содержание, организация, методики и формы педвузовского образования дискутируются педагогической общественностью на протяжении всей истории этого вида образования; более того, к одним и тем же его проблемам возвращаются вновь и вновь. Это относится прежде всего к вопросам:

- соотношения естественнонаучной и психолого-педагогической подготовки в педагогических вузах;
- соотношение гуманитарного и политехнического образования;
- соотношение общеобразовательной и общекультурной подготовки учителя;
- соотношение фундаментальных и прикладных знаний при изучении специальных дисциплин и т.д.

Примечательно, что возвращаются не только темы дискуссий, но повторяются и прежние ошибки. Именно в связи с этим А.Ф. Аменд и З.И. Тюмасева в своих работах ставят вопросы об устойчивом развитии образовательных систем и разработке научных основ такого развития в виде педагогической инженерии [6; 203].

Онтологические и гносеологические основы профессиональной подготовки учителя-предметника должны закладываться как в процессе вузовского, так и послевузовского становления специалиста. Анализ такой подготовки учителей биологии был выполнен З.И. Тюмасевой в монографии «Методологические основы биологической подготовки учителя» [196; 197].

Приведем некоторые выводы З.И. Тюмасевой, поскольку в нашем исследовании развиваются ее идеи, конкретизируются и уточняются отдельные положения, которые отображают качественную и

количественную динамику профессиональной подготовки и подготовленности по данным за период 1980 - 1989 годы.

Так, З.И. Тюмасева [196, с. 10] отмечает, отслеживая изменения субъективных и объективных показателей, характеристик, оценок: «примечательно мнение самих студентов педагогических вузов, которое, кстати, не является устойчивым и меняется от курса к курсу. Первокурсники разных факультетов в большинстве своем высказывались за расширение общеобразовательной и общекультурной подготовки в системе педвузов (на этом настаивало, по нашим данным, 87,4 % от 1234 опрошенных). Зато студенты четвертого и пятого курсов, после прохождения педагогической практики в школе, высказывались за более глубокое изучение специальных дисциплин (90,7 % от 1112 опрошенных), т.е. мнение менялось на диаметрально противоположное у абсолютного большинства студентов. Кстати, оценки учителей тоже подвержены изменениям в зависимости от стажа работы в школе».

При этом «творчески работающих педагогов, как показывают исследования, сейчас всего 5-6 процентов... Сами педагоги свидетельствуют, что из большинства школ ушло творчество» [196, с. 63]. З.И. Тюмасева [196, с. 64] так комментирует это явление: «Эти цифры удручают еще больше, если соотнести их с более чем семидесятилетними усилиями советской педагогической науки и государственной системы подготовки учителя, которые, казалось бы, целенаправленно шли по пути совершенствования процесса подготовки учителя и воспитателя подрастающих поколений, имея в качестве одной из основных задач воспитание активной творческой личности учителя. И кроме того, приведенные цифры показывают, сколь велик дефицит профессионализма, образованности и познавательной активности (наряду со стремлением к практической педагогической деятельности) у большинства учителей-предметников и, соответственно, сколь велики резервы качественного улучшения профессиональной подготовки учителя».

Поскольку профессиональный потенциал учителя-предметника обуславливается системой субъективно-объективных факторов, то и уровневая оценка этого профессионализма также должна иметь системный характер.

Система субъективно-объективных факторов корректна и эффективна, если профессиональная подготовленность учителя соответствует изменившемуся социальному заказу общества, который отражает новый социально-экономический уклад. Негативные тенденции и явления в самой системе образования (например, снижение ресурсного обеспечения и бюджетного финансирования), влияют на содержание и формы профессиональной подготовленности учителя, но не способны нивелировать те конкретные гуманитарные и гуманистические тенденции обновления буквально всех аспектов образования, которые восходят к личности, в том числе личности учителя, обладающего высокими профессиональными и человеческими качествами.

Приведем теперь экстраполяцию:

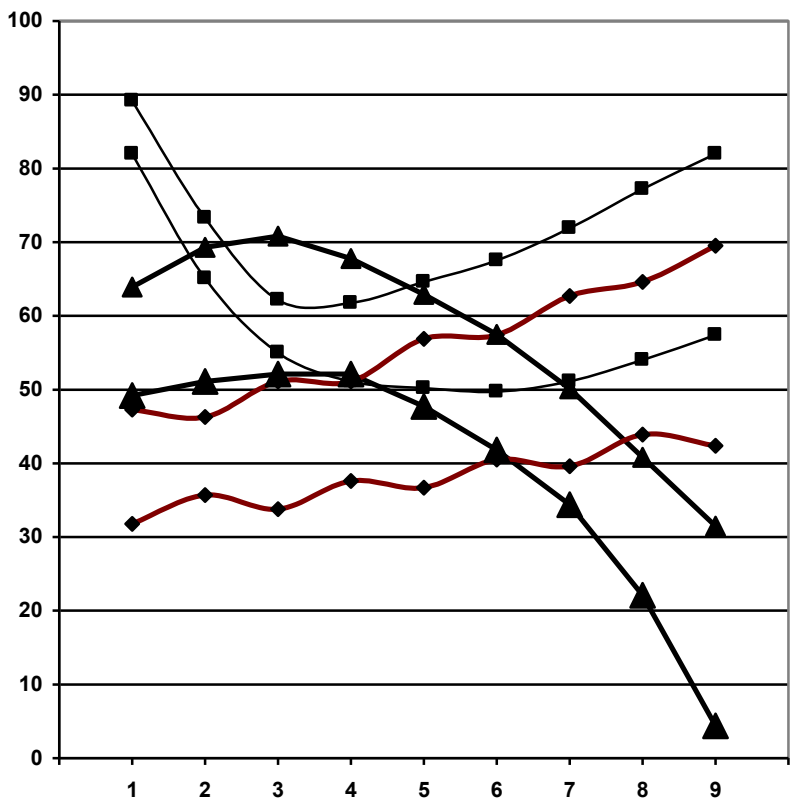
- общих тенденций изменения субъективных оценок учителями биологии, химии, экологии своей профессиональной подготовленности;
- тенденций изменения субъективной и объективной оценки «хорошая естественнонаучная подготовленность» учителей биологии, химии, экологии;
- и наконец, тенденций изменения субъективной и объективной оценки «хорошая методическая подготовленность» учителей биологии, химии, экологии.

При этом мы опираемся на исходные данные З.И. Тюмасевой, полученные по результатам исследований, проведенных ею в 1980 - 89 годы, а также на показатели, полученные в процессе нашего исследования в 1992–2002 гг. (см. рисунки 14 - 16).

Приведенные ниже данные позволяют оценить «разброс» данных, которые приводятся З.И. Тюмасевой по исследованиям до 1989 года, и данные, полученные нами за последние 10 лет.

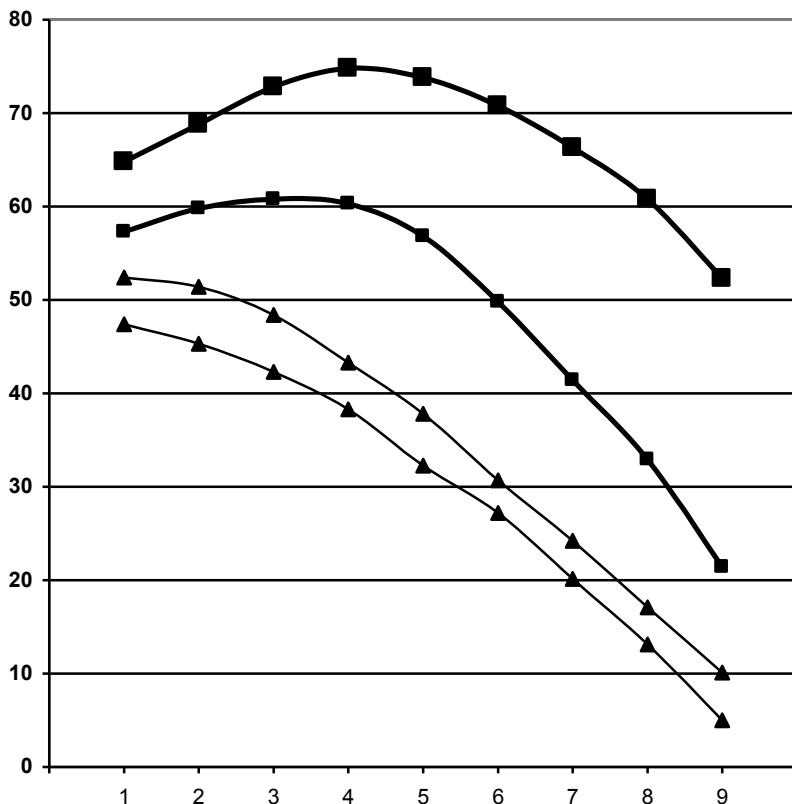
Динамику профессиональной подготовленности, квалификации учителей-предметников нужно оценивать с точки зрения тенденций их изменения, а не поиска точных цифровых показателей, ибо эти изменения определяются сочетанием многих объективных и субъективных факторов, например:

- диверсификацией общего и педагогического образования, которая обуславливается региональными и национальными особенностями и тенденциями;



- Характеристика изменения самооценки методической подготовленности
- ▲ Характеристика изменения самооценки естественнонаучной подготовленности
- ◆ Характеристики изменения самооценки педагогической подготовленности

Рис. 14. Тенденции изменения субъективных оценок учителями-предметниками своей профессиональной подготовленности



- Характеристика изменения самооценки естественнонаучной подготовленности учителей
- ▲ Характеристика изменения объективной оценки естественнонаучной подготовленности учителей

Рис. 15. Тенденции изменения субъективной и объективной оценки «хорошая естественнонаучная подготовленность учителей-предметников»

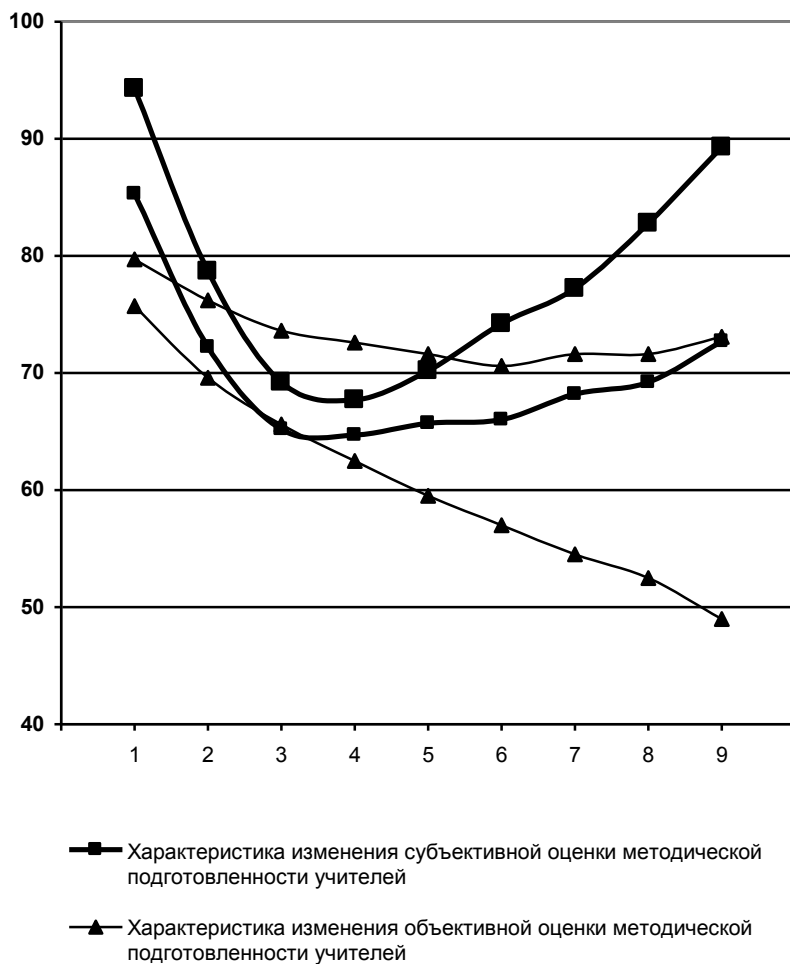


Рис. 16. Тенденции изменения субъективной и объективной оценки «хорошая методическая подготовка учителей-предметников»

- вариативностью образования в общеобразовательных учреждениях разного типа и уровнем экспериментальной работы в них;
- изменением характера профессиональной подготовки учителя-предметника и требований к профессиональной подготовленности – в связи с глубоким содержательно-технологическим реформированием как общего, так и профессионально-педагогического образования;
- изменением методик оценивания профессиональной подготовленности и профессиональной квалификации учителя-предметника – в связи с новой технологией аттестации учителей, которая разработана и реализуется в русле реформы общего образования.

Факторы, влияющие на изменение характера профессиональной подготовки учителя и методологию оценивания уровня его профессионализма, не могут не влиять и на методологию изучения повышения квалификации учителя.

Изменившийся уровень требований к профессиональной подготовке и подготовленности учителя станет особенно очевиден, если сравнить с одной стороны, типично классическую профиограмму, разработанную Н.А. Рыковым и А.И. Щербаковым [180], в которой обобщен, по существу, весь научный и практический опыт профиографии как научно-прикладной проблемы, системы, процесса, содержательно-технологической структуры и результата профессиональной подготовки учителя, а с другой стороны – современный номотическо-идеографически-типологический подход к научному обоснованию и технологическому обеспечению профессиональной подготовки и профиограммы учителя [196, с. 99 - 105].

«Краткая профиограмма» Н.А. Рыкова и А.И. Щербакова является более чем профиограммой, так как это научная работа из области профиографии, ибо в ней анализируются:

- история профиографии;
- цели и задачи преподавания естественных дисциплин в средней школе;
- основные функции, навыки и умения учителя-естественника, связанные с решением задач своего учебного предмета;
- краткая квалификационная характеристика учителя (объем, и содержание специальных знаний, умения и навыков молодого учителя);

- перечень обязательных и факультативных дисциплин в учебном плане подготовки учителя;
- возможности учебных предметов специального цикла по формированию у студентов профессионально-педагогической направленности к педагогической деятельности (определение требований к содержанию и организации учебного процесса по специальным дисциплинам).

Таким образом, профессиограмма Н.А. Рыкова и А.И. Щербакова, ставшая заметным явлением профессиографии своего времени (60-70-ые годы), обращена, прежде всего, к нормативным аспектам профессиональной подготовки учителя-предметника на естественных факультетах педагогических вузов.

Однако начавшаяся во второй половине восьмидесятых годов реформа общего образования поставила более глубокие задачи, чем прежде, перед профессиональной подготовкой учителя. Среди этих задач есть и специфические, которые не могут быть решены в полном объеме ни за счет вузовской подготовки будущего учителя, ни в системе институтов повышения квалификации и переподготовки работников образования. Круг таких специфических задач профессиональной подготовленности учителя-предметника обуславливается индивидуальными особенностями той школы, в которой работает учитель.

Самостоятельность отдельных общеобразовательных учреждений предоставляет современному учителю-предметнику большие права и требует от него значительных усилий по эффективной разработке и реализации учебных планов школы, образовательных областей, содержательных линий, учебно-методических комплексов, школьного компонента образовательного стандарта, учитывающего особенности и тип школы, системы текущего и итогового контроля программно-технологического обеспечения учебных курсов.

Подготовка учителя-предметника к решению названных задач возможна только в реальных условиях педагогического коллектива своей школы – в творческих коллективах и группах заинтересованных коллег, на проблемных семинарах, наконец, в самом процессе решения актуальных педагогических проблем.

Модель подготовки и подготовленности учителя к решению комплексных новационных задач своей школы не может

не иметь таксономию, соответствующую комплексным профессионально важным качествам учителя как личности, вся совокупность которых проявляется в умении получить искомым конечный результат [196, с.99-106] (см. рисунок 17):

- **нотическая (нормативная) составляющая профессиограммы** учителя-предметника – это арсенал характеристик учителя-предметника, на основе которых формируются конкретные, уровневые, этапные цели профессиональной подготовки или повышения квалификации учителя;

- **типологическая составляющая профессиограммы учителя-предметника** определяет общие средства для достижения поставленных уровневых, этапных целей профессиональной подготовки или повышения квалификаций учителя: общность таких уровневых средств обуславливается некоторым типовым набором профессионально важных качеств личности;

- **идеографическая (описательная) составляющая профессиограммы** учителя-предметника характеризует конечный результат реального процесса формирования личности учителя-предметника;

- добавим еще **когнитивную составляющую профессиограммы учителя-предметника**, которая предполагает не столько набор профессионально значимых качеств учителя-предметника (пусть даже личностно значимых), сколько умение учителя моделировать конкретную проблему, находить ее решение и получать адекватный результат, решая задачи, которые встают перед учителем в связи с конкретными условиями школы.

Введение когнитивной составляющей профессиограммы учителя-предметника позволяет обобщить «Схему взаимосвязей нотической, типологической и идеографической профессиограммы учителя», разработанную З.И. Тюмасевой [196, с. 102].

Разработка содержательных комплексных профессиограмм, обобщающих идеи В.В. Половцова, Б.Е. Райкова, Н.А. Рыкова, А.И. Щербакова, Н.М. Верзилина, К.П. Ягодского, П.Н. Боровицкого, В.В. Всесвятского, М.Н. Скаткина, З.И. Тюмасевой и других (в связи интеграцией нотических, типологических, идеографических и когнитивных профессиограмм), является важнейшей, актуальной, имеющей самостоятельное значение проблемой профессиографии.



Рис. 17. Взаимосвязь составляющих – номотической, типологической, идеографической и когнитивной – в профессиональной программе учителя

3. Современное состояние, тенденции, проблемы развития педагогической деятельности и личности учителя

Чтобы шагнуть к действительно глубоким и содержательным переменам в школьной жизни и побудить учителя, как основного субъекта образовательной деятельности, к непрерывному развитию и самосовершенствованию, необходимо из первых рук, то есть от самого учителя, получить объективную информацию о нем самом, его проблемах и потребностях, о школьной жизни, школьной методической службе, реализующей систему внутришкольного повышения профессиональной квалификации учителя, и общем стиле деятельности школы и т.д. С накопления этого информационного банка начинается анализ деятельности и самоанализ личности. При этом четко вырисовываются проблемы, тенденции, определяются резервы и пути развития школы, актуализируются жизненно важные вопросы школьной жизни.

Современное обновление образовательной деятельности актуализировало вопросы развития личности учителя – как профессионала – и роста его профессионально-педагогической компетентности. Учитель испытывает сегодня острую потребность в повышении своей квалификации и непрерывном ее совершенствовании, но при этом все еще признает самым сильным фактором роста педмастерства внешний фактор – управление извне (от 38 до 80 % учителей).

О трудностях профессионального, педагогического общения свидетельствуют те проблемы, которые ставит перед собой учитель:

- от 33% до 100% учителей в индивидуальной программе самосовершенствования называют те качества и умения, которые необходимы современному учителю и которые нужно формировать;
- от 52% до 100% учителей называют качества, которые необходимо развивать и совершенствовать;
- от 57% до 93% выделяют качества и свойства, от которых необходимо избавиться;
- от 45% до 55% учителей обнаруживают у себя авторитарный стиль деятельности;

- от 65% до 97% учителей признают, что учат и воспитывают ученика на уроке, но не организуют и не управляют его самостоятельной деятельностью, не помогают ученику в самообразовании;

- от 58% до 85% учителей испытывают трудности при организации индивидуально-дифференцирующей деятельности, направленной на развитие способностей ученика;

- от 14% до 78% учителей испытывают трудности при организации коллективно-творческой деятельности учащихся;

- от 30% до 49% учителей испытывают трудности при организации контрольно-оценочной деятельности учащихся.

Оценивая характер личного самосовершенствования, большинство учителей признают, что, хотя самосовершенствование – непрерывный процесс, в нем нет системности, комплексности, оно носит частный характер (от 23% до 70% учителей) и эпизодично (от 7% до 57% учителей).

Сегодня обществом востребован творческий работник, но и на этом пути учитель испытывает сложности, которые тормозят развитие творческого процесса. Существующая модель методической работы в школе не удовлетворяет учителя:

- по общекультурной подготовке – от 14% до 93% учителей;
- по мировоззренческой, методологической – от 20% до 66%;
- по дидактической подготовке – от 30% до 80%;
- по воспитательной подготовке – от 25% до 90%;
- по психолого-физиологической подготовке – от 28% до 93%;

- по этической подготовке – от 26% до 80%;

- по технической подготовке – от 4% до 40%.

Сегодня много говорится о валеологизации учебно-воспитательного процесса, о необходимости создания комфортных условий для учителя и ученика. Как ни парадоксально, учитель испытывает дискомфорт, когда сам управляет деятельностью; от 32% до 49% учителей не удовлетворены или не полностью удовлетворены отношением учащихся к учебе.

Отсутствие в целом конфронтации между учителем, учительским коллективом и администрацией не снимает тех сложностей, которые предстоит преодолеть администрации школ. При

ранжировании качеств руководителя школы учителя на первое место ставят его требовательность, умение убеждать, теплое отношение к педагогам, умение разрешать конфликты, а на второе место – объективность, умение руководить демократическими методами, способность показать пример педагогического мастерства, оказать квалифицированную помощь учителю.

Учитель имеет большие резервы, предпосылки и условия для изменения направления его деятельности уже сложились:

- учителя удовлетворены работой в школе – от 81 % до 100 %;
- удовлетворены взаимоотношениями с коллегами – от 54% до 95%;
- удовлетворены оптимизмом, жизнерадостностью коллектива – от 65% до 76%;
- удовлетворены взаимоотношениями с администрацией – от 52% до 89 %;
- удовлетворены отношением коллектива к работе – от 52% до 85%;
- удовлетворены отношением учащихся к работе – от 47% до 85%;
- удовлетворены дисциплиной учащихся на уроке – от 33% до 70%.

Рассмотрим собственно профессиональные умения и личностные качества учителя, составляющие фундамент его развития. Никто не может в полной мере оказать учителю помощь, кроме него самого: только осознание своего профессионального уровня может стать толчком к развитию и средством выхода из кризиса, «только переоценка всего, переоценка, побуждающая к действию», как говорил Александр Мень.

Высокий уровень направленности личности (люблю свою профессию, люблю свой предмет, люблю детей, увлечен делом, трудолюбив, занимаюсь творческой работой), наличие в характере оптимизма, общительности, доброжелательности, терпеливости, требовательности, справедливости, инициативности, уравновешенности у большинства учителей и недостаточный уровень сформированности профессиональных умений составляют основу для проектирования самообразовательных программ учителя, определения

направления развития личности и педагогической деятельности и оказания конкретной помощи учителю в системе внутришкольного повышения квалификации учителей-предметников.

Эту картину профессиональных умений необходимо дополнить данными самооценки готовности учителя к переходу в режим развития и к экспериментальной работе, чтобы целостный взгляд на проблему самосовершенствования учителя помог выделить перспективные направления программы развития школы в целом, системы внутришкольного непрерывного повышения квалификации работников образования и самообразовательной деятельности по самосовершенствованию учителя.

Желание улучшить имеющиеся результаты выразили 79% учителей.

Главными (ведущими) мотивами деятельности при переходе в режим развития являются:

- высокий и растущий уровень профессиональных притязаний, потребность в достижении результатов – 69% учителей отметили его;
 - потребность в поиске, исследовании, в лучшем понимании закономерностей, управляющих событиями – 60%;
 - гражданская потребность в служении интересам общества – 62%;
 - бескорыстная забота о благе других, желание создать хорошую школу, эффективный процесс развития – 86%;
 - потребность в причастности к большому, значительному делу, потребность в контактах с интересными, творческими людьми, потребность переживать «чувство команды» – 72%;
 - положительная Я-концепция личности, уверенность в победе – 34%;
 - потребность в риске, в борьбе с обстоятельствами – 20%;
- Оценивая уровень управленческой культуры, отметили:
- наличие управленческих психолого-педагогических знаний – 20% учителей;
 - наличие управленческих навыков и поведения – 20%;
 - наличие управленческой потенции – 13%;
 - наличие управленческой деятельности как системы, обеспечивающей развитие себя как профессионала – 26%.

Таблица 11

Состояние профессиональной подготовки и деятельности учителя

№	Вопросы	Показатели, %					
		Общеобразовательная школа «А»	Общеобразовательная школа «Б»	Общеобразовательная школа «В»	Общеобразовательная школа «Г»	Общеобразовательная школа «Д»	Общеобразовательная школа «Е»
1	2	3	4	5	6	7	8
1.	Не отмечают у себя постоянных изменений	33%	30%	36%	48%	36%	26%
2.	Признают самым сильным фактором роста мастерства внешний фактор – управление извне	45%	46%	52%	680%	38%	60%
3.	Характер самосовершенствования (самообразования, самовоспитания, саморазвития)						
	- стихийный	14%	6%	5%	38%	13%	46%
	- пассивный	4%	33%	10%	52%	4%	33%
	- частичный	32%	23%	70%	38%	40%	46%
	-эпизодичный, временный	7%	13%	40%	52%	34%	26%
4.	Уровень диагностической культуры: - не включают в профессиональное совершенствование первичную стадию - анализ уровня своих достижений	20%	6%	40%	21%	22%	20%

Продолжение таблицы 11

1	2	3	4	5	6	7	8
	- не включают анализ новых требований к школе, к личности, к деятельности	20%	13%	35%	8%	9%	14%
	- не ставят (не формулируют) принципиальной задачи работы над собой	26%	30%	45%	10%	31%	40%
	- никак не планируют работу по самосовершенствованию	13%	13%	45%	38%	31%	14%
	- не проводят анализ достигнутого	13%	13%	35%	33%	11%	7%
	- не имеют программы самодиагностики	56%	80%	65%	78%	75%	52%
5	Испытывают сложности на разных этапах профессионального творческого развития:						
	- на этапе адаптации	35%	26%	30%	33%	33%	20%
	- на этапе становления индивидуального стиля	36%	23%	65%	74%	68%	80%
	- на этапе совершенствования творческой системы	29%	70%	55%	72%	85%	80%
6	Соответствие личности учителя современной модели учителя:						
	- ставят вопросы формирования умений и качеств, необходимых для современного учителя	60%	100%	52%	82%	33%	73%

Продолжение таблицы 11

1	2	3	4	5	6	7	8
	- ставят вопросы совершенствования, т.е. какие качества требуют совершенствования, развития	53%	100%	52%	78%	68%	86%
	- ставят вопросы профилактики, т.е. от каких качеств и свойств личности необходимо избавиться	57%	93%	65%	90%	85%	86%
7	Стиль работы учителя: - авторитарный - демократический	58 % 42 %	55% 45%	45% 50%	38% 62%	47% 43%	32% 68%
8	Организация деятельности, управление деятельностью ученика на уроке: - учат и воспитывают ученика, не организуя и не управляя его самостоятельной деятельностью на уроке; не помогают ученику в самообразовании, ведут урок в старой структуре	65%	97%	65%	88%	70%	86%
	- испытывают трудности при мотивации деятельности ученика на уроке	28%	41%	60%	26%	35%	35%
	- испытывают трудности при организации индивидуально-дифференцирующей деятельности	48%	58%	65%	85%	71%	64%
	- испытывают трудности при организации коллективно-творческой деятельности учащихся	62%	58%	74%	24%	56%	78%

Продолжение таблицы 11

1	2	3	4	5	6	7	8
	- испытывают трудности при организации контрольно-оценочной деятельности	38%	46%	38%	52%	30%	49%
9	Психологический климат: - полностью удовлетворены работой в школе	30%	44%	25%	78%	54%	62%
	- удовлетворены работой в своей школе	86%	37%	75%	58%	88%	74%
	- выбрали бы только свою школу	48%	68%	30%	42%	69%	68%
	- удовлетворены взаимоотношениями с коллегами	54%	82%	95%	72%	80%	82%
	- удовлетворены взаимоотношениями с администрацией	65%	89%	75%	82%	52%	64%
	- удовлетворены оптимизмом, жизнерадостностью коллектива	71% 48% - полностью удовл. - на "4" и "5"	65% (34% - полн. удовл.)	70% (55% - полностью удовл.)	80% (32% - полн. удовл.)	74% (43% - полн. удовл.)	78% (28% - полн. удовл.)
	- удовлетворены отношением коллектива к работе	52% (полностью удовл. - 33%)	78% (полн. удовл. - 44%)	85% (полностью удовл. - 30%)	86% (полн. удовл. - 33%)	60% (полностью удовл. - 18%)	82% (полн. удовл. - 48%)
	- удовлетворены отношением учащихся к работе	78%	47%	85%	58%	68%	52%

Окончание таблицы 11

1	2	3	4	5	6	7	8
	- удовлетворены дисциплиной учащихся на уроке	53%	33%	70%	61%	66%	38%
	- удовлетворены культурной, интеллектуальной атмосферой в школе	61%	68%	70%	72%	66%	70%
10	Методическая работа в школе (как система повышения профессионального мастерства учителя) удовлетворяет:						
	- по общекультурной подготовке	28%	73%	40%	12%	34%	93%
	- по мировоззренческой, методологической подготовке	21%	66%	50%	42%	54%	86%
	- по частнометодической подготовке	29%	70%	45%	48%	60%	60%
	- по дидактической подготовке	30%	73%	45%	52%	58%	80%
	- по воспитательной подготовке	25%	73%	50%	91%	60%	86%
	- по психолого-физиологической подготовке	32%	69%	55%	28%	48%	93%
	- по этической подготовке	26%	66%	35%	43%	38%	80%
	- по технической подготовке	35%	27%	40%	14%	18%	20%

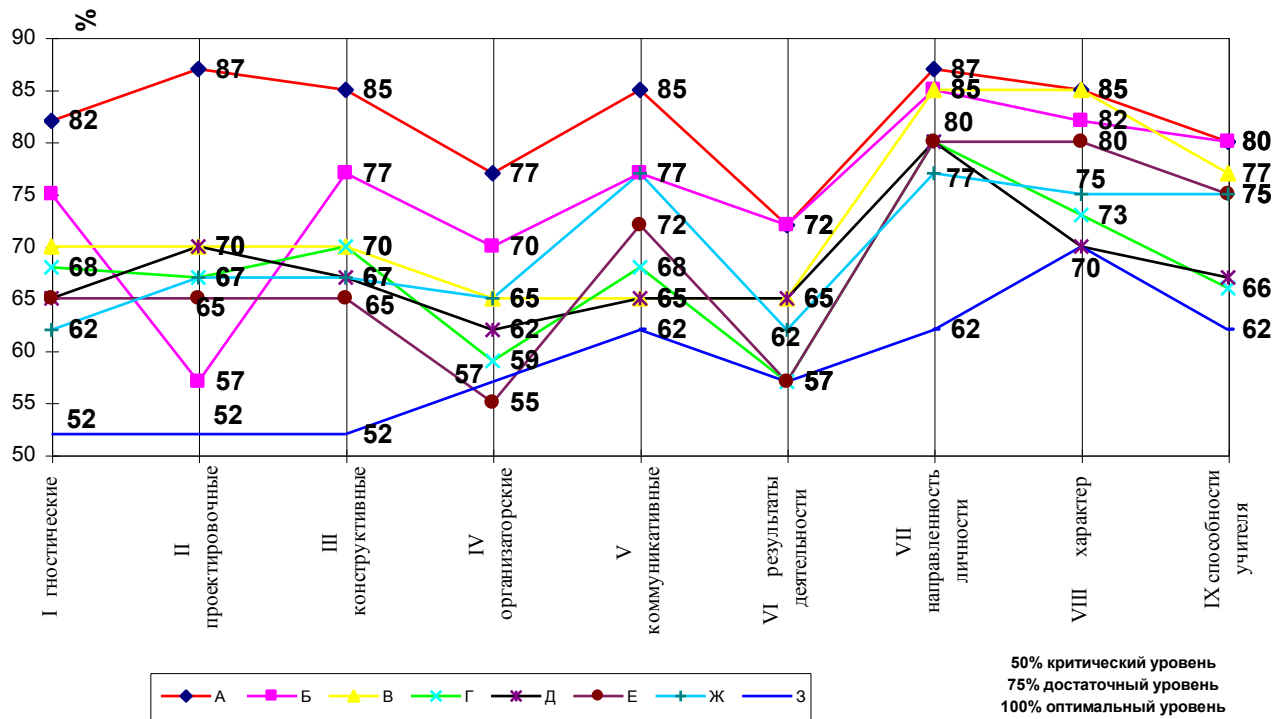


Рис. 18. Сравнительная характеристика профессиональных умений учителей школ Челябинской области

О наличии положительной собственной готовности к переходу в режим развития заявили 51% учителей.

Освоение и дальнейшее использование учителем диагностического метода означает развитие творческой деятельности в любом направлении, открывает широкий путь к реализации способностей личности, подготавливает условия быстрого перехода к исследовательской и экспериментальной работе.

Однако переход к экспериментальной работе при низком уровне диагностической культуры становится проблематичным:

- от 26% до 40% учителей не ставят перед собой (не формулируют) принципиальной задачи работы над собой;
- от 7% до 35% учителей не проводят анализ и оценку достигнутого;
- от 13% до 45% учителей никак не планируют работу по самосовершенствованию;
- от 52% до 86% учителей не имеют системы, программы самодиагностики.

Отсутствие какой-либо системы, программы самодиагностики настолько обезоруживает, «ослепляет» учителя, делает его уязвимым и беспомощным, что от 26% до 52% учителей вообще не отмечают у себя изменений в процессе самосовершенствования.

Отсутствие или слабое использование инструментария, технологий по определению возможностей, потребностей учителя и ученика тормозит развитие школьной методической службы как системы:

- 44% учителей утверждают, что не выявлены их потребности и потребности ученика;
- около 50% учителей считают, что в школе нет системы удовлетворения профессиональных потребностей учителя.

Более полный и подробный анализ некоторых профессиональных затруднений и потребностей учителя представлен выше (см. таблицу 11 и рисунок 18).

Таким образом, особую актуальность приобретает проблема повышения уровня профессиональной квалификации учителей-предметников, вариативной подготовки педагогического коллектива образовательного учреждения к решению комплексных за-

дач образования, направленных на оздоровление образовательного процесса и образовательной среды в этом учреждении.

4. О моделировании педагогических явлений

В заключение определим важное для нашего исследования методологическое понятие «модель (модельный подход)».

В общей теории моделей и теории моделирования педагогических объектов, явлений, процессов существуют самые разные подходы к их моделированию. При этом ни один из них не квалифицируется как «плохой – хороший» или «лучший – худший». Вопрос ставится по-другому: найти, выбрать модель, адекватную изучаемому объекту.

Обратимся к сущности моделирования педагогических явлений.

Л.М. Фридман [210, с. 89] подчеркивает, что моделирование как способ научного познания имеет очень глубокие основания. Оно нацелено не только на выявление определенных закономерностей процессов, но и на овладение идеями и методами, важными с точки зрения общей культуры, ибо знания могут (и даже должны) забываться, а вот идеи и методы становятся основой для самообразования, самосовершенствования. Для нас это особенно важно в связи с темой исследования. Идейные и методологические аспекты нашего исследования позволяют актуализировать моделирование как один из основных методов науки, научного познания [119], который обладает «огромной эвристической силой, ибо с его помощью удастся свести изучение сложного к простому, невидимого и неосязаемого к видимому и осязаемому, незнакомого к знакомому, т.е. сделать любой, какой угодно сложный объект доступным для тщательного и всестороннего изучения» [217, с. 91].

Многозначность термина «модель» обуславливается многоплановостью процесса выяснения, воспроизведения, описания свойств объектов, процессов или явлений с помощью некоторых других специально подобранных или построенных объектов, процессов или явлений, которые, собственно, и называются моделями.

Характеристику моделей (во всем многообразии их проявлений) целесообразно упредить характеристикой моделирования.

Под **моделированием** понимают чаще всего воспроизведение свойств исследуемого объекта на специально построенном (по определенным правилам) аналоге его. Этот аналог и называется моделью.

В приведенном определении имеется три ключевых понятия: воспроизведение, определенные правила и аналог, в наполнении которых конкретным смыслом и проявляется характерный тип модели.

При моделировании некоторого реального объекта необходимо помнить о пределах аналогии этого объекта и его модели, ибо, с одной стороны, модель должна быть проще (в определенном смысле) изучаемого явления – ведь ради такого упрощения она и создается, а с другой стороны, модель и моделируемый объект должны быть изоморфны относительно совокупности изучаемых свойств, т.е. между свойствами модели и ее объекта устанавливается взаимно-однозначное соответствие.

В борении названных противоположных качеств модели – ее простоты и изоморфности моделируемому объекту – и проявляются общие трудности моделирования. А пути преодоления этих трудностей исследуются в общей и специальной теории моделей.

Модель (в широком понимании) – это **образ** или **прообраз** (условный или мысленный) – описание, схема, чертеж, изображение, график, план, карта и т.д., который используется при определенных условиях в качестве «**заменителя**» некоторого объекта, явления, процесса [187, с. 388].

Это определение и используется в нашем исследовании. Отметим, однако, что в специальных разделах науки (физике, химии, языкознании и т.д.) используются специальные понятия модели (в узком понимании).

При всем многообразии типов моделей для нас важно следующее:

1. Выделяются две группы моделей: модели первой группы отображают общую идею «имитации» (описания) чего-то «сущего», первичного по отношению к модели; в моделях второй группы, напротив, проявляется принцип «реального воплощения», реализации некоторой умозрительной концепции (здесь

первична сама модель). Тем самым модель может быть системой более высокого уровня абстракции, чем «оригинал» (первая группа), и более низкого (вторая группа).

2. Парадигма «модель – моделировать» может быть сведена к парадигме «отношение «быть моделью»», или «модельные отношения», которые характеризуются системой специфических признаков.

3. Типология взаимоотношений модели и «оригинала» порождает иерархию моделей – по снижению уровня сложности.

4. В соответствии с различным назначением специальных методов моделирования понятие «модель» используется не только и не столько с целью объяснения различных явлений, сколько для предсказания определенного типа явлений, интересующих исследователя. Особенно это относится к научному анализу, исключаящему полную формализацию, что характерно, в частности, для педагогики. Объяснительная функция моделей проявляется прежде всего при использовании их в педагогических целях, предсказательная – в эвристических (при «нащупывании» новых идей, получении выводов по аналогии и т.п.).

Именно эвристическая функция моделей играет важную роль в формировании и реализации системы альтернативного образования (обучения).

При всем разнообразии сторон моделирования их объединяет представление о модели прежде всего как об орудии познания, т.е. это одна из важнейших философских категорий. Для нашего исследования это особенно важно, учитывая нацеленность современной методологии педагогических исследований на обусловленный философский категориальный ряд.

При всей важности методов моделирования, не следует абсолютизировать их, избегая сциентизма: моделирование не может заменить собой ни методов конкретных, специальных наук, ни других общих методов научного познания, например, тех, которые отмечает Н.А. Томин [194, с. 106-107] как наиболее значимые для творчески работающего учителя: метод аналогий, метод интеграции, методы проектирования, унификации, рефлексии, эклектизма.

5. Сущностная характеристика модельно-модульного подхода к разработке системы внутришкольного повышения квалификации учителей-предметников в области валеологизации вариативного образования

Исследуя проблему интегративно-модульного подхода к профессионально-творческой подготовке будущего учителя, Н.М. Яковлева [219] предлагает, исходя из растущего интереса к личности учителя, следующую иерархию основных подходов к профессионально-педагогической подготовке студентов педагогических вузов: системно-структурный (структурно-системный), программно-целевой, профессионально-деятельностный, лично-стно-деятельностный, профессионально-личностный, личностно-ориентированный, – подчеркивая их глубокую взаимосвязь, внутреннее единство.

При этом Н.М. Яковлева отмечает [219, с. 109]: «не считая уже исчерпанными возможности подходов, мы имеем основания утверждать, что ни один из них (на данном этапе разработки) в достаточной мере не решает проблемы профессионально-творческой подготовки будущих учителей...». Автор имеет в виду прежде всего профессионально-творческую подготовку будущих учителей.

Для нашего исследования это важно еще и потому, что объектом рассмотрения в нем является не подготовка будущих учителей в унифицированных условиях педагогического вуза, а повышение квалификации учителя-предметника, причем непрерывное и в рамках конкретного (или определенного) образовательного учреждения.

В таком аспекте рекомендации Н.М. Яковлевой приобретают значительную специфику, которая обуславливается следующими факторами.

1. Профессиональная деятельность учителя современного общеобразовательного учреждения (в нынешних условиях реформирования отечественного образования) либо изначально обуславливается ценностными и программно-целевыми установками, заложенными в программу развития этого учреждения,

либо упреждающе нацеливает учителя на участие в коллективной разработке такой программно-целевой установки в процессе подготовки педагогического коллектива к лицензированию школы.

2. Типовая методология и программа развития общеобразовательных учреждений определяют системноструктурную (и даже структурно-функциональную) архитектуру деятельности педагогического коллектива, что, с одной стороны, обуславливает системно-структурную и структурно-функциональную деятельность самого учителя-предметника, а с другой стороны, побуждает его к самостоятельной системно-структурной и структурно-функциональной проработке своей профессиональной деятельности с учетом специфики образовательной области, учебного курса (или курсов) и той школы, в которой учитель реализует свою деятельность.

3. Профессионально-деятельностное и профессионально-личностное становление, развитие учителя-предметника в условиях конкретного образовательного учреждения – предмет специального системного изучения, разработки, а затем и реализации. Этой проблеме и посвящено настоящее исследование.

4. Личностно-ориентированное и личностно-деятельностное развитие учителя-предметника (в условиях конкретного образовательного учреждения) является наиболее сложной и наименее разработанной проблемой.

5. Линии развития учителя-предметника в условия конкретного общеобразовательного учреждения являются, конечно, глубоко взаимосвязанными и внутренне едины. Это обстоятельство, с одной стороны, повышает «уровень комплексности» общей проблемы непрерывного повышения квалификации учителя-предметника, а с другой стороны, в условиях хорошо организованного педагогического коллектива вырабатывает эффективные механизмы совершенствования комплексной профессиональной деятельности учителя.

Именно эта комплексность и явилась для Н.М. Яковлевой основанием для введения понятия «интегро-модульный подход» к профессионально-творческой подготовке учителя, понимая под этим [219, с.109 - 110] систему учебно-познавательных, научно-исследовательских и производственных модулей.

Познание реальных объектов, явлений, процессов идет не только в связи с изучением свойств абстрагированной модели, но и путем постоянного ее приближения к реальному явлению.

Именно в таком плане мы моделируем внутришкольное непрерывное повышение квалификации учителей-предметников.

Повышение квалификации учителя-предметника не может не соотноситься с развитием его творческого потенциала.

Именно в связи с этим И.Ф. Харламов [211, с. 541-559] предлагает различать три уровня педагогической деятельности (на основе ценностных критериев).

- Первый уровень педагогической умелости имеет в качестве основной ценности знания педагога в области достижений педагогической науки и практики, а также опыт использования этих знаний в личной профориентационной деятельности.

- Второй уровень, называемый уровнем педагогического мастерства, имеет в качестве основного ценностного критерия возможности и способности педагога выбирать наиболее эффективные средства для преобразования ученика-воспитанника из объекта педагогической деятельности в субъект саморазвития, самоформирования, самообразования, т.е. в человека, способного осознавать свое «я», самостоятельно развивать и совершенствовать его.

- Третий уровень предполагает не просто исследовательскую, но инновационную совместную деятельность педагога, коллектива образовательного учреждения и его руководителя.

Приведенная классификация педагогической деятельности наполнена конкретным содержанием В.А. Черкасовым и Т.А. Фоминой [205, с.11-12].

Заметим, однако, что критерии рассмотренной классификации не являются унифицированными ни по дидактической сущности их, ни по объектам их приложения. Так, первый из приведенных уровней педагогической деятельности обуславливается нормативными требованиями к знаниям и опыту педагога. Второй уровень выделен на основе «возможностей и способностей выбирать наиболее эффективные средства...», т.е. основные признаки этого уровня педагогической деятельности характеризуют непосредственно педагога и опосредованно

ученика-воспитанника, Наконец, третий уровень обуславливается новационной деятельностью педагога, коллектива образовательного учреждения и его руководителя. При этом рассматриваемые уровни являются диссипативными, пересекающимися, что противоречит одному из важнейших принципов теории классификации.

Именно поэтому возникает необходимость в иной классификации педагогической деятельности, основанной на формальной системе аксиом теории классификации.

Приведем такую классификацию, разработанную автором совместно с З.И. Тюмасевой и основанную на ключевом понятии демократизации образования – «субъект-субъективные отношения в процессе образования». Классификация строится на основе специфических проявлений, признаков отношений или взаимоотношений основных субъектов образования.

Модуль А. Учитель-воспитатель и ученик-воспитанник, как основные субъекты образования, совпадают. В этом случае говорят о самообразовании, самовоспитании, саморазвитии, самообучении. Такая специфическая форма взаимоотношений субъектов образования опосредуется целесообразно организованной образовательной средой.

Модуль Б. В качестве основных субъектов образования рассматриваются дифференцированные, несовпадающие системы «учитель-воспитатель» и «ученик-воспитанник» Такая модель взаимоотношений характерна для невариативного образования, она проявляется в наибольшей степени в педагогической деятельности начинающих учителей. Объектом этой деятельности являются взаимоотношения учителя-воспитателя и ученика-воспитанника.

Модуль В. Основными субъектами образования выступают родители, учитель-воспитатель (педагогический коллектив) и различные по уровню организации группы учеников-воспитанников. Особенность взаимоотношений этих субъектов проявляется в ситуационной их обусловленности. Это обстоятельство определяет ситуационный характер образовательных средств, в частности, методики обучения и воспитания приобретают выраженную ситуационную направленность, в отличие от нормативных методик.

Модуль Г. В качестве основных субъектов образования выступают ученик-воспитанник и образовательная среда. Этот вариант взаимоотношений субъектов образования обуславливается следующими обстоятельствами:

- во-первых, тем, что формирование личностных качеств обучаемого слабо коррелирует с отдельными видами, частными средствами и формами образования, но тесно связано с комплексными, интегрированными образовательными средствами, к каковому относится, прежде всего, образовательная среда;
- во-вторых, образовательная среда проявляется через специфическую организацию частных и специальных факторов обучения, воспитания и развития, в том числе обусловленных деятельностью учителей и родителей;
- в-третьих, рассматриваемый в этом модуле тип взаимоотношений субъектов образования гомологичен взаимоотношению человека и окружающей среды, которое изучает экология, рассматривающая человека и окружающую среду в качестве субъектов равноправных, партнерских взаимоотношений.

Моделирование непрерывного повышения квалификации учителя-предметника обуславливается поэтапной подготовленностью его к решению комплексных задач по четырем приведенным выше модулям.

Специфика названной модели заключается в том, что она не является линейной, детерминированной структурно-функциональной последовательностью названных блоков.

Впрочем, сложные, многофакторные реальные явления (в том числе педагогические, образовательные) не могут быть линейными уже по причине их сущностной сложности, неоднозначности, отсутствия в них устойчивых причинно-следственных связей, на смену которым приходят вероятностные процессы. Между тем, в педагогике, теории образования нередко рассматриваются именно линейные модели таких нелинейных явлений, хотя адекватность их, как известно, не может быть обеспечена в принципе.

Одним из основных постулатов гносеологии является нелинейность самого познания: вспомним о знаменитой спирали развития. И тем не менее дидактическое моделирование процесса познания (в процессе обучения) нередко рассматривается именно

в связи с линейными моделями. Особенно часто происходит такое при реализации образовательных стандартов, что относится к компетенции учителей-предметников, деятельность которых является предметом нашего рассмотрения.

Конечно, нелинейные модели изучать гораздо труднее, чем линейные; только не надо при этом забывать, что носеологической ценой за линейное моделирование нелинейных явлений является неадекватность модели и изучаемого явления. А это равносильно научному заблуждению – самой большой беде для науки.

Между тем, нелинейное моделирование может быть обеспечено достаточно широким спектром методов системного анализа и синергетики, например, на основе принципа множественности системного анализа. Именно в связи с этим принципом в нашей работе рассматриваются разные по своей системной сущности модели внутришкольного повышения квалификации учителей-предметников.

Одна из них охарактеризована выше на основе ценностно-целевых критериев как номотическо-идеографическо-типологическо-когнитивная модель профессиональной квалификации учителя-предметника.

В основе второй модели лежат деятельностные критерии основных субъектов образования, обусловленные типологией их взаимоотношения в процессе образования; эта модель представлена в виде четырех модулей.

Еще раз подчеркнем, что при моделировании внутришкольного непрерывного повышения квалификации учителя-предметника на основе типологии взаимоотношений субъектов образования адекватность модели не может быть обеспечена, если она будет линейной, ориентированной на последовательное решение «блочных задач» – от модуля А к модулю Б, потом В и Г. В самом деле, с одной стороны, трудно представить квалифицированного учителя-предметника, способного реализовать эффективный образовательный процесс по модулю Б, т.е. учить другого (не себя), но не умеющего реализовать образование по модулю А, т.е. учить самого себя. С другой стороны, именно образование по модулю А является самым сложным педагогическим явлением по сравнению со всеми другими модулями, ибо составной субъект

«ученик-учитель», обращенный к самообучению, самовоспитанию и саморазвитию, предполагает совмещение трудносовместимых явлений – собственно познание и наблюдение за собой в процессе познания. Эти виды деятельности, как уже отмечалось, относятся к различным сферам не только профессиональной, но и общекультурной деятельности.

Необычайно сложным и трудно реализуемым является процесс профессионального самообразования учителя-предметника, если последний изолирован от некоторой внешней по отношению к нему системы повышения квалификации, наиболее гибкой из которых может и должна стать система внутришкольного непрерывного повышения квалификации учителей-предметников.

Комплексная по своей природе деятельность учителя, регламентируемая модулем А, относится прежде всего к сфере познания, гносеологии. Комплексная образовательная деятельность учителя, обусловленная модулем Б, относится в основном к сфере педагогической психологии, а обусловленная модулем В - прежде всего к дидактике и методике (во всех проявлениях последней). Наконец, комплексная профессиональная деятельность учителя-предметника по модулю Г соотносится с технологическим обеспечением образования как системы, структуры, процесса и результата.

Обращаясь к деятельностному аспекту субъектов образования (в нашем случае – к деятельности, прежде всего, учителя-предметника), нередко особо выделяют такой компонент структуры деятельности как мотив, упуская при этом из вида, что сам мотив образуется на основе той или иной потребности или их совокупности. Такие потребности могут удовлетворяться разными способами, то есть с помощью различных предметов деятельности. Именно в том случае, когда потребность «встречается» с соответствующим предметом, и формируется возможность побуждать и направлять деятельность. Таким образом возникает мотив, в том числе и мотив к повышению квалификации – через потребность и предмет образовательной деятельности определенного свойства.

Обратимся к иерархии потребностей по А. Маслоу (см. рисунок 19).

Комплексные личностные (материально-духовные) потребности



Рис. 19. Иерархия профессиональных потребностей учителя-предметника

Формирование устойчивой системы потребностей учителя-предметника, которая индуцирует у него (на основе определенного предмета образовательной деятельности) устойчивый комплекс мотивов к непрерывному повышению квалификации, - вот упреждающая задача организатора системы внутришкольного непрерывного повышения квалификации.

Анализ многолетнего многопланового опыта работы коллектива Эколого-валеологического центра показывает, что во многом консервативная по своей сути деятельность учителя-предметника не способствует устойчивому развитию потребностей в приведенной выше иерархии, нередко даже деформирует эти потребности. К тому же эти потребности достаточно индивидуальны и зависят от педагогического стажа.

Тем не менее приведем средние данные, отражающие общие тенденции проявления этих потребностей у учителей со стажем работы в школе от 10 до 15 лет (см. рисунок 20).

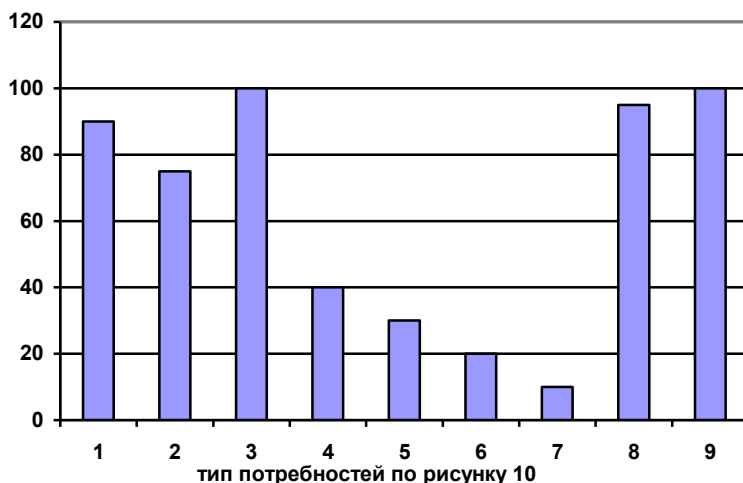


Рис. 20. Характеристика выраженных потребностей учителей-предметников средней (полной) общеобразовательной школы

Парадигма субъект-субъектных отношений учителя и ученика вовсе не отождествляет их роли, функции в образовательном процессе, но отображает ситуационное приоритетное проявление в каждой личности как триединстве ребенка, взрослого, родителя – составляющих этой триады. Если эту тройственную структуру личности спроецировать на взаимоотношения в процессе образования, то формула «ребенок, взрослый, родитель» приобретает специфический вид – «ученик, учитель, родитель».

Таким образом, организация внутришкольного повышения квалификации учителя-предметника должна рассматриваться в аспекте отношений всех субъектов образования: «ученик – ученик», «ученик – учитель», «учитель – родитель», «учитель – учитель», «родитель – родитель», «родитель – ученик».

Этот спектр обуславливает организацию внутришкольного повышения квалификации учителя-предметника; более того, этот спектр естественным образом разводит отношения субъектов образования, а вслед за этим и профессиональную деятельность учителя по двум основным направлениям: учебная деятельность (соответствует взаимоотношениям субъектов образования по формуле «ученик-учитель»), внеучебная деятельность (соответствует отношениям «учитель-учитель», «ученик-ученик», «учитель-родитель»). Есть и третье направление, которое прямо не относится к теме нашего исследования: оно обуславливается формулами «родитель-ученик» и «родитель-родитель».

В данном параграфе профессиональная деятельность учителя-предметника и внутришкольное повышение его квалификации рассматриваются в аспекте внеучебной деятельности.

Эта деятельность разнообразна в своих проявлениях (заметим, что мы рассматриваем эти проявления не только на межличностном, но и на «внутриличностном» уровне, имея в виду тройственную структуру личности).

1. Формула «ученик-учитель» характеризует не только межличностные отношения учителя и ученика как субъектов образования, но и учителя к самому себе в процессе самообучения, самовоспитания, саморазвития в связи с повышением квалификации.

2. Формула «учитель-учитель», как отмечено выше, тоже характеризует одну из сторон внеучебной деятельности, причем и на уровне межличностном, между учителями как субъектами отношений в образовательном процессе, и на внутриличностном – когда учитель «общается с собой» на почве профессиональной деятельности. Есть и еще один аспект, который определяется формулой «учитель-учитель». Он обуславливается ситуацией, когда отношения между субъектами «учитель» и «ученик» строятся на основе проявления в ученике сущности «учитель» (вспомним о триединой сущности субъектов образования).

3. Наконец, формула «учитель-родитель» характеризует либо субъектные отношения учителя и родителя, либо личностные проявления «учитель», «родитель» в субъектах образования.

Поскольку мотивация учителя-предметника может формироваться на основе сопряжения некоторой группы потребностей (см. рисунок 19) и конкретного предмета педагогической

деятельности, приведем те направления, которые предполагают самообразование, самосовершенствование и, наконец, повышение профессиональной квалификации (см. рисунок 21).

Реализация рассмотренных ранее принципов обуславливает мотивы повышения квалификации, а следовательно, цели, содержание, структуру и технологии системы внутришкольного повышения квалификации учителя-предметника. Рассматривая ее в контексте продолжения вузовской подготовки учителя, необходимо иметь в виду еще и те основные современные принципы, на основе которых строится непрерывное педагогическое образование.

Г.А. Бордовский и его коллеги по творческому поиску предлагают [30, с.4 – 6] следующие четыре принципа, которые соответствуют принципиально новым требованиям, предъявляемым к современному специалисту в области образования. Чтобы реализовать эти принципы, необходимы качественные изменения структуры, содержания и организационных форм всей системы непрерывного педагогического образования.

Первый принцип. Соотношение образовательной и профессиональной подготовки, нацеленное на усиление общеобразовательной и общекультурной составляющей в области образования. Такое усиление не должно происходить за счет сокращения объема профессиональной подготовки, ибо компетентность специалиста в своей области имеет решающее значение. В этих условиях выход из кажущегося противоречия следует искать во взаимопроникновении содержания образовательной и профессиональной подготовки. Фундаментальность содержания образования, его обобщенность и абстрактность открывают огромные, до сих пор еще не реализованные возможности решения этой проблемы.

Второй принцип. Оптимальное сочетание требований мировой общеобразовательной системы, федеральных требований и реальных возможностей определенного региона.

Третий принцип. Повышение значимости самостоятельной работы.

Четвертый принцип. Структура подготовки в области образования должна разумно сочетать социальный заказ на специалиста и современную ориентацию на личность как основную ценность общества. Подробное требование наиболее полно может быть обеспечено на уровне конкретного региона.

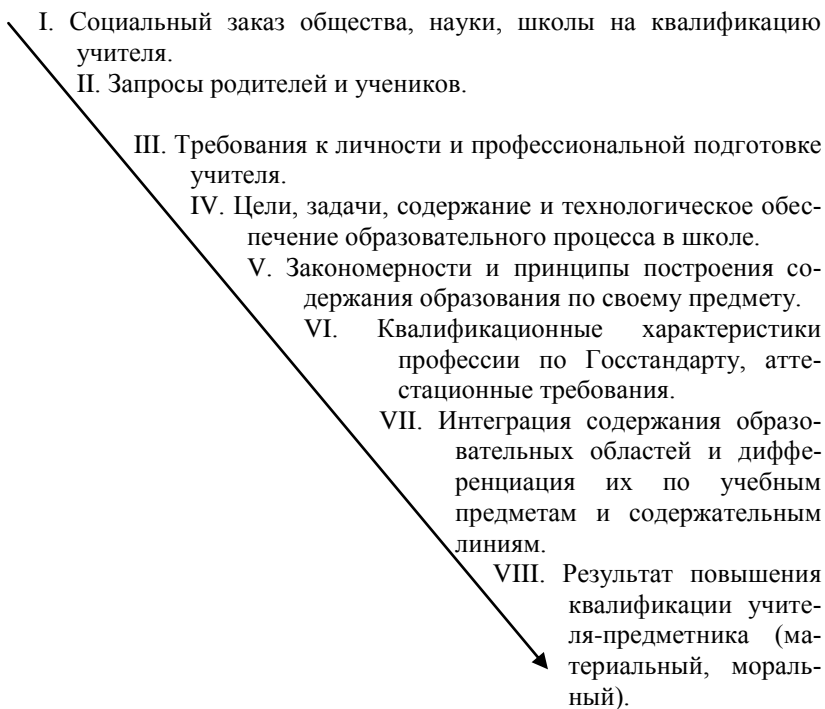


Рис. 21. Направления педагогической деятельности учителя-предметника, способствующие на основе профессиональных потребностей мотивации к повышению квалификации

Итак, сделаем **выводы**.

1. Главным условием комплексной реализации принципов непрерывного педагогического образования является его фундаментальность, которая является основой не только компетентности, но и мобильности специалиста. Только фундаментальное образование дает учителю-предметнику возможность успешно заниматься последующим самообразованием, сознательно перестраивать свою профессиональную деятельность, соответствовать тем запросам, которые предъявляет к нему общество в сфере образования.

2. Комплексность педагогической деятельности учителя-предметника на основе фундаментальных знаний предполагает интегральные характеристики, отображающие целостность,

темность овладения педагогическим мастерством на основе непрерывного повышения квалификации. Благодаря этому учитель-предметник способен устанавливать на основе гуманистических позиций связи между общекультурными, психолого-педагогическими и предметными компонентами своего профессионального «Я».

3. Такой интегральной характеристикой может быть последовательное, самостоятельное выполнение следующих видов профессиональной деятельности, которые адекватны условиям образовательной системы в конкретной школе и одновременно характеризуют уровень профессионализма учителя:

- умение разработать и реализовать нормативную основу в области своей предметной образовательной деятельности;
- содержательное наполнение государственного стандарта с учетом тактических задач школы, ее особенностей и возможностей педагогических коллективов, а также запросов родителей, способностей и этапной подготовленности учеников;
- умение транслировать не только знания из области своего предмета, но и культурные достижения на основе межсубъектных ценностей, знаний, способов деятельности, опыта самореализации;
- умение решать задачи познавательной, ценностно-ориентационной и преобразующей деятельности, опираясь на освоенный социальный опыт.

4. Уровни профессиональной квалификации учителя-предметника соотносятся с классами задач, которые он способен решать, например, такие, которые предлагает академик Г.А. Бордовский:

- уровень овладения логическими и интуитивными механизмами исследовательской деятельности;
- уровень овладения ценностно-оценочным отношением к результату и процессу исследовательской деятельности;
- уровень осознанной оценки и притязаний.

Используя модельно-модульный подход к анализу системы внутришкольного непрерывного повышения квалификации, в следующей главе рассмотрим уровневую иерархию структурирования этой системы в связи с особенностями отдельной школы.