



МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ  
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ» (ФГБОУ ВО «ЮУрГТТУ»)  
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ  
КАФЕДРА ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ  
И ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК

**МОДЕЛИРОВАНИЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ  
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ  
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

**Магистерская диссертация**

по направлению 44.04.01 Педагогическое образование  
Направленность программы магистратуры  
«Управление образованием»

Проверка на объем заимствований:  
29,61 % авторского текста

Работа допущена к защите  
« 05 » 12 2020 г.  
зав. кафедрой ПИОиПМ  
Корнеева И.Ю.

Выполнила:

Студентка группы ЗФ-109/169-2-1 Кет

Хацкевич Оксана Владимировна

Научный руководитель:

Доктор филологических наук, профессор

Кожевников М.В.

Челябинск  
2020

## СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ .....	3
ГЛАВА 1. Теоретико-методологические подходы к проблеме повышения квалификации педагогического коллектива школы .....	11
1.1 Термин «педагогический коллектив школы» в психолого-педагогической литературе .....	11
1.2 Непрерывное образование педагога, как фактор развития педагогического коллектива школы .....	27
Выводы по главе 1 .....	41
ГЛАВА 2. Модель повышения квалификации педагогического коллектива школы в системе непрерывного образования .....	43
2.1 Комплексная диагностика педагогического коллектива школы как фактор конструирования программы его непрерывного образования ....	43
2.2 Моделирование образовательной программы повышения квалификации педагогического коллектива школы .....	54
2.3 Организационно-педагогические условия обучения педагогического коллектива школы .....	73
2.4 Эффективность повышения квалификации педагогического коллектива школы в условиях обновления содержания среднего образования .....	84
Выводы по главе 2 .....	91
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	93
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ .....	97
ПРИЛОЖЕНИЕ .....	102

## ВВЕДЕНИЕ

В настоящее время, в процессе реформирования современного образования особое значение для педагога приобретает профессиональная мобильность и гибкость, способность адаптироваться к социальным переменам, участвовать в создании экономических и культурных ценностей, быть конкурентоспособным и готовым к успешному решению профессиональных задач.

Постоянный поиск новых подходов, реализация стратегии непрерывного образования педагогических кадров, перестройка форм и методов повышения квалификации педагогов на современном этапе, становится актуальным как никогда, как и утверждение «образование в течение всей жизни», способность реализации своего потенциала в любом возрасте. Все это ориентирует педагога на непрерывное повышение квалификации и совершенствование методов учебной деятельности. Возросли требования к социальной и профессиональной мобильности, компетентности, к уровню интеллектуального развития, к профессиональной культуре, к способности учиться на протяжении всей трудовой деятельности.

Чтобы вывести систему повышения квалификации педагогов на уровень, соответствующий современным требованиям, необходимо не только обучение, связанное с обоснованным комплексным анализом актуального развития педагогического коллектива, но и прогнозирование перспектив развития возможностей каждой личности и школы в целом. Все это будет способствовать качественному решению задач образования, соответствующих современным требованиям.

Возросшая роль переподготовки кадров стимулировала разработку социально-педагогических и психологических проблем непрерывного образования педагогов. Теоретический анализ литературы, посвященной проблемам повышения квалификации педагогических кадров, свидетель-

ствуется о многообразии целей и задач системы непрерывного образования, сложности данного явления, широте и многообразии его трактовок.

Анализ образовательного процесса в целом и таких его составляющих как педагогическая деятельность, качества личности учителя, его творческий потенциал, взаимоотношения с учащимися, самообразование, результаты педагогического труда, управление школьным коллективом и т. д., представлен в работах Лузиной Л.М., Гребёнкиной Л.К., Аджиева Е.М., Ерёмкина О.В. и др.

Изучение научной литературы по социальной психологии, психологии личности и коллективов, психологии профессиональной деятельности и управления позволило выявить особенности различных теоретико-методологических подходов к проблемам непрерывного образования, развития личности и коллектива, обосновать теоретико-методологические подходы к осмыслению выбранной нами темы исследования.

Совершенствование системы непрерывного образования рассматривается в современной психолого-педагогической литературе, исследуются направления, изучаются психологические проблемы повышения творческой активности и самостоятельности учителей, руководителей школ в процессе получения информального образования, анализируются возможности приобщения педагогических кадров к научно-исследовательской и экспериментальной работе, обсуждаются вопросы эффективности внедрения достижений педагогической науки и передового опыта в практику обучения и воспитания. Эти проблемы освещают в своих работах Ю. К. Бабанский, Н. М. Ващенко, С. Г. Вершловский и др.

Вместе с тем, в то время как качество образования обеспечивается не отдельной личностью, а педагогическим коллективом в целом, остаются практически не исследованными вопросы целесообразности повышения квалификации педагогического коллектива конкретного образовательного учреждения.

Функции педагогического коллектива усложнились, и повысилась возможность повышения квалификации педагога «без отрыва от производства», которая обретает особую роль, ибо полученные однажды профессионально значимые знания и умения быстро устаревают. На сегодняшний день подготовки, полученной учителем в педагогическом ВУЗе не хватает для всей профессиональной жизни, поэтому необходимо совершенствовать систему непрерывного образования, поднять ее на более высокий уровень и разработать новую форму повышения квалификации. Ориентирование знаний учителя в современных условиях влияет на формирование его запросов и потребностей в непрерывном образовании. В этом контексте образование выступает как средство самоориентации педагога, решение значимых для него проблем на основе использования социального опыта своей педагогической профессиональной деятельности. На развитие школы направлена профессионально-педагогическая компетентность, которая становится интегральной характеристикой не только отдельной личности, но и целостного педагогического коллектива. Необходима такая система повышения квалификации, которая была бы направлена не только на формирование и развитие педагогического мастерства учителей, но и обеспечивала бы осознанный переход педагогического коллектива и каждого учителя на целенаправленное совершенствование и формирование рефлексивных умений, педагогической техники, повышение психологической грамотности педагогов. Речь идет фактически о разработке новой модели повышения квалификации в условиях развития образования. [1]

Несмотря на то, что курсы повышения квалификации педагогов обладают рядом преимуществ (дифференцированный подход к слушателям, оперативное освоение нового содержания обучения и частных методик, интенсивный обмен ППО и т. д.), они не позволяют решить целый ряд проблем школы:

- обеспечение ценностно-ориентационного единства в педагогическом коллективе,

- создание инновационной модели школы в целом (миссия школы, её тип и структура, концепция развития, нетрадиционная модель управления и т. д.).

**Проблема исследования:** так как курсы повышения квалификации чаще всего проводятся для отдельных педагогов, то на руководителей школы, методические службы при традиционном подходе ложится трудноразрешимая задача объединения того, что они получают на курсах. Эта проблема, на наш взгляд, может быть снята, если обучение будет осуществляться для всего педагогического коллектива школы. Такая модель курсов открывает дополнительные возможности для коллектива в целом: быстрее и интенсивнее происходит процесс внедрения в практику знаний, полученных на курсах; обучение слушателей сочетается с формированием нового опыта; эффективнее реализуется обратная связь в управлении курсовой подготовкой; курсовая подготовка неразрывно сливается с самообразованием, саморазвитием педагогов, с системой методической работы, стимулирует творческую и исследовательскую деятельность, рост педагогического мастерства, активную подготовку членов педагогического коллектива к аттестации.

**Актуальность проблемы:** профессиональное образование педагогических кадров оказывает все большее влияние на жизнедеятельность общества и развитие личности. Тенденцией последних лет является возросшее стремление педагогических кадров повысить свою профессиональную квалификацию, функциональную и технологическую грамотность, компетентность и общую культуру. В связи с этим резко возрастают образовательные потребности и запросы педагогических работников, а в ответ на это – значительно расширяются выбор и разнообразие образовательных услуг.

**Актуальностью данной проблемы и определен выбор темы исследования:** «Моделирование непрерывного повышения квалификации педагогических кадров на уровне образовательного учреждения».

**Цель исследования:** теоретическая и практическая разработка основ повышения квалификации педагогического коллектива школы и влияния на стратегическую деятельность образовательного учреждения.

**Объект исследования:** педагогический коллектив школы как субъект своего профессионального развития в системе непрерывного повышения квалификации.

**Предмет исследования:** процесс повышения квалификации развивающегося педагогического коллектива в системе непрерывного образования.

**Задачи:**

1. Изучить научную и методическую литературу по теме дипломной работы.
2. Сделать анализ развития деятельности педагогического коллектива.
3. Определить условия, обеспечивающие развитие педагогического коллектива школы как субъекта стратегической деятельности в системе повышения квалификации.
4. Выявить уровень эффективности повышения квалификации всего педагогического коллектива.
5. Проанализировать возможности воздействия процесса повышения квалификации педагогического коллектива на результаты работы школы.

**Гипотеза исследования:** предполагается, что эффективность развития педагогического коллектива школы как субъекта стратегической деятельности в реформировании образования может быть достигнута:

- включенностью каждого педагога как члена педагогического коллектива в образовательные процессы по повышению профессиональной компетентности и мобильности педагогического коллектива,
- организацией повышения квалификации педагогического коллектива школы как целостного субъекта непрерывного образования,

- обеспечением взаимосвязи практической деятельности педагога и его профессиональной подготовки,
- реализацией субъектной позиции педагогического коллектива школы.

**Методологической основой решения проблемы** является теория непрерывного образования педагогов, системный подход в совершенствовании педагогического мастерства.

Для проверки гипотезы и решения выдвинутых задач, для обеспечения достоверности полученных выводов был использован комплекс методов: анализ научно-методической литературы, изучение нормативно-правовых документов МОН РК и системы повышения квалификации, анкетирование, тестирование и интервьюирование учителей, методика комплексной самооценки развития педагогического коллектива школы, наблюдения, использование нетрадиционных методик («Зеркало», «Карта успеха и развития» и др.), эксперимент. Полученные данные были подвергнуты аналитической обработке.

**Этапы и база исследования:** исследование по теме проводилось в течение 3-х лет и осуществлялось по следующим этапам:

**1-й этап (2017 – 2018 г.г.)** – первичное теоретическое исследование проблем коллектива школы и личности в сфере педагогической профессии, уточнение предварительных представлений и гипотез, продолжение изучения теоретической литературы по проблеме исследования. Проведение различных поисковых экспериментов с целью выявления эффективных путей и методов повышения квалификации педагогического коллектива школы как субъекта стратегической деятельности образовательного учреждения.

**2-й этап (2018 – 2019 г.г.)** – проверка и уточнение рабочих гипотез; разработка методики повышения квалификации педагогического коллектива школы, организация формирующего эксперимента и выявление причинно-следственных связей компонентов и элементов процесса развития педагогического коллектива школы в системе непрерывного образования.



**3-й этап (2019 – 2020 г.г.)** – анализ и систематизация экспериментальных данных, уточнение теоретических положений, корректировка учебных планов, программ, содержания и форм повышения квалификации педагогического коллектива, формулирование основных результатов экспериментальной работы, оформление материалов исследования.

База исследования – КГУ «Тобольская средняя школа отдела образования акимата района Беимбета Майлина». Различными видами исследования были охвачены 55 педагогов школы.

**Научная новизна и теоретическая значимость** исследования заключаются в комплексном исследовании самой проблемы, где:

- педагогический коллектив школы рассматривается как субъект непрерывного образования,
- определены особенности работы руководителя образовательного учреждения по прогнозированию деятельности педагогов,
- выявлены оптимальные организационно-педагогические условия обучения школьного коллектива в деятельности и в системе повышения квалификации педагогов.

**Практическая значимость исследования** определяется разработкой научно-методического обеспечения курсов, пакетом диагностических материалов для определения уровня развития педагогического коллектива школы.

На защиту выносятся полученные сведения:

- модель повышения квалификации педагогического коллектива школы как субъекта обучения в системе непрерывного образования,
- совокупность педагогических и организационных условий реализации разработанной модели повышения квалификации педагогического коллектива школы.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялись в процессе деятельности КГУ «Тобольская средняя школа отдела образования акимата района Беимбета Майлина» и в ходе экспериментальной рабо-

ты. Научные идеи и выводы неоднократно анализировались на заседаниях методических объединений, педагогических советах, научно-практических конференциях. Автор выступал с докладами по проблемам диссертационного исследования на научно-практических конференциях (2018 г. – с. Айте, 2019 г. – г. Костанай).

По теме исследования разработаны и реализованы курсы на базе образовательного учреждения: «Рефлексия в практике», «Творчество и мастерство педагога», «Какой быть школе развития?» По теме исследования подготовлено 4 публикации.

На базовых площадках экспериментального исследования неоднократно проводились районные семинары. Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы и приложений.

# ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПРОБЛЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА ШКОЛЫ

## 1.1 Термин «педагогический коллектив школы» в психолого-педагогической литературе

Педагогический коллектив школы – ведущее понятие нашего исследования. Данный раздел посвящен анализу понятия «педагогический коллектив» в научной литературе.

Многоплановый и разносторонний характер деятельности педагога анализируется и освещается в работах Т. Г. Браже, З. И. Васильевой, С. Г. Вершловского, Н. В. Кузьминой, В. Н. Кухарева, В. А. Слостенина, Е. П. Тонконогой и др.

Однако повышение результативности учебно-воспитательного процесса, развитие школы зависят не только от индивидуальных усилий отдельных учителей. Исключительно важную роль в решении всех проблем образования и школы играет педагогический коллектив.

В переводе с латинского слово «коллектив» (*collectivus*, от *colligere*) означает «собираемый», «собранный вместе». В повседневном обиходе это слово употребляется для обозначения различных организованных групп людей.

Согласно современным научным представлениям структура отношений в коллективе является многоуровневой и многофункциональной.

Ее первый уровень образует формальные (регламентированные) отношения. В педагогическом коллективе эти отношения обусловлены разделением труда между его членами при осуществлении учебно-воспитательного процесса в школе, их официальными обязанностями и правами. В пределах этой структуры каждый член коллектива, выполняя определенные функции, взаимодействует с остальными членами коллектива предписанным ему образом. Характер взаимоотношений на этом уровне

обусловлен как особенностями учебно-воспитательного процесса, так и административно-правовой регламентацией, зафиксированной в официальных положениях, инструкциях, приказах и других нормативных актах.

Второй уровень структуры образует отношения членов коллектива к реализуемой ими образовательной деятельности, ее целям, задачам, принципам, на которых она строится, мотивацией деятельности, ее социальным смыслом.

На третьем уровне представлены межличностные отношения, опосредованные содержанием образовательного процесса, его целями, задачами, принятыми в учительском коллективе принципами и ценностными ориентациями. Четвертый уровень включает межличностные отношения, для которых содержание совместной деятельности не является определяющим: симпатии, антипатии, уважение, неуважение и др. [2]

Таким образом, педагогический коллектив школы можно определить, как группу совместно работающих педагогов, имеющих общие образовательные цели, достижение которых является для них также лично значимым, и реализующих структуру межличностных взаимоотношений и взаимодействий, способствующих достижению общих целей.

Мы предполагаем, что новая модель повышения квалификации будет эффективна, если её развитие будет осуществляться через следующие подсистемы:

- «педагоги, работающие в разных звеньях школы» (начальное, базовое, старшее),
- педагогов различных специальностей (учителя начальных классов, преподаватели гуманитарного, естественно-математического циклов, учителя физвоспитания, трудового обучения и т. д.),
- «воспитатели»,
- «психолого-диагностическая служба» (психолог, социолог, дефектолог, логопед, медик),
- «методический актив» (руководители МО, семинаров и т. д.),

- «эксперты» (члены аттестационной комиссии),
- «администрация школы».

В педагогической литературе выявлены цели и задачи деятельности учителей, особенности целенаправленного коллективного воздействия на учащихся, необходимости выработки единства требований к учащимся. Еще К. Д. Ушинский писал: «Многое, конечно, значит дух заведения, но этот дух не в стенах, не на бумаге, а в характере большинства воспитателей, и оттуда переходит в характер воспитанников».

Чрезвычайно много сделал для обоснования значимости в процессе воспитания дружного, сплоченного единой целью коллектива педагогов и учащихся А. С. Макаренко, вклад которого в теорию педагогического коллектива не утратил своей актуальности.

А. С. Макаренко придавал большое значение составу и преемственности педагогического коллектива: обязательное возрастное, личностное (по характеру, темпераменту, умениям, увлечениям, интересам), деловое (организаторы, умельцы, импровизаторы, музыканты, театралы) разнообразие, взаимоуважение и взаимопомощь, взаимозаменяемость. Такой коллектив воспитателей, объединенный общим мнением, убеждением, помощью друг другу, свободный от зависти, а не отдельный воспитатель, может, по мнению А. С. Макаренко, обеспечить воспитательный процесс: «Это, может быть, самый трудный вопрос в нашей педагогике – работа педагогического коллектива».

До сих пор директоров школ больше всего затрудняет именно работа с педагогическим коллективом. Это происходит отчасти потому, что директор не имеет возможности сам определять состав педагогического коллектива, подбирать себе кадры. А это комплектование, по мнению А. С. Макаренко, должно быть поставлено на научный уровень и сознательно производиться не органами образования, а именно директором, знающим свой детский коллектив и его потребности и перспективы. Особенности детского и педагогического коллективов находятся в диалектической зави-

симости, ибо «коллектив учителей и коллектив детей – это не два коллектива, а один коллектив, и кроме того, коллектив педагогический». Представления о педагогическом коллективе как особой трудовой общности сложились в советской педагогической науке еще в 20-х – 30-х годах прошлого века. [3]

Большое внимание совместному труду педагогов, их взаимодействию уделяли в своих работах Н. К. Крупская, А. В. Луначарский, С. Т. Шацкий, В. Н. Сорока-Росинский. Они обогатили педагогическую науку и практику новыми идеями о целях и объекте педагогической деятельности, о создании и воспитании коллектива учащихся, о формировании личности нового человека. Особое внимание уделяли как важному условию не только эффективности воспитательного воздействия на школьников, но и объединению самих учителей в коллектив.

Характер, условия, целевые установки труда требовали от педагогов коллективной организации деятельности, а социально-экономические условия сплочения их в социально-трудовую общность – коллектив. Идею сплочения учителей школы в коллектив развивали Н. К. Крупская и С. Т. Шацкий. «В школьном деле я не смыслю одиночных усилий ... Коллектив единомышленников, дружно осуществляющих общую работу – неперемное условие новой школы» (С. Т. Шацкий). Как руководитель воспитательного учреждения, А. С. Макаренко предпочитал «иметь пять слабых воспитателей, объединенных в коллектив, воодушевленных одной мыслью, одним принципом, одним стилем, и работающих едино, чем десять хороших воспитателей, которые работают все в одиночку, как кто хочет».

Существенный вклад в разработку этой проблемы внес в 50-е - 60-е годы В. А. Сухомлинский. Он придавал большое значение взаимодействию отдельных учителей и коллектива в целом. Отводя важное место личности учителя, он неоднократно подчеркивал ведущее значение сплоченного педагогического коллектива в реализации задач, решаемых школой. Педагогический коллектив, полагал он, это своего рода стержень

школы. Школа как очаг воспитания, как сила морального, идейного влияния старшего поколения на подрастающее, как центр многогранной духовной жизни олицетворяется только в педагогическом коллективе.

В 70-е – 80-е годы внимание к разработке проблем педагогического коллектива усилилось. В работах Л. Д. Гиреевой, О. С. Гаманина, Х. Цорнева, Н. С. Дежниковой, Ю. К. Конаржевского, В. М. Коротова, В. Г. Куценко, И. П. Раченко, С. Е. Хозе, А. И. Щербакова, Р. Х. Шакурова, Т. И. Шамовой рассматриваются различные аспекты совершенствования деятельности коллектива школы. [4]

Педагогический коллектив школы как целостная система призван реализовать цели духовного и нравственного воспитания, осуществлять непрерывное воздействие на учащихся и непосредственно на личности, в частности, и через ученический коллектив.

Наиболее интересные исследования, анализирующие закономерность развития школьного ученического коллектива (Т. Е. Конникова, Л. И. Новикова, М. Г. Казакина, Б. Е. Ширвиндт и др.), неизменно отмечают тесную взаимосвязь между уровнем деятельности коллектива педагогов и результативностью учащихся.

Как отмечает В. Ю. Кричевский, формирование, развитие педагогического коллектива школы целенаправленно осуществляет её руководитель.

Педагогический коллектив занимает определенное место в управляемой системе. Как известно, любая социально управляемая система подразделяется на две подсистемы: управляющую (кто управляет) и управляемую (кем управляют). Особенности общеобразовательной средней школы как объекта управления проявляются в составе управляющей подсистемы. В отличие от производства, где управляющие – это командный управленческий аппарат, в школе управляющая подсистема – это не только администрация: директор школы и его заместители, но и каждый учитель, весь педагогический коллектив школы. Процессы обучения и воспитания ис-

следователи рассматривают также как управляемые, и, следовательно, учитель, особенно классный руководитель (не случайно он называется руководителем), осуществляет не только педагогическую, но и управленческую деятельность, являясь частью управляющей подсистемы. Управленческий аспект деятельности педагогического коллектива школы требует четкого распределения функций между ним и ее руководством. При всей полезности и важности непосредственного общения директора с учениками основным направлением его руководства учебно-воспитательным процессом и формированием ученического коллектива является работа с учителем и уже через него, опосредованно, с коллективом школьников.

Педагогический коллектив школы – интеграция отдельных личностей, своеобразных, неповторимых. У каждого из учителей свой характер, свой стиль поведения, манера преподавания. В педагогической литературе (Н. В. Кузьмина, А. И. Щербаков, Э. Г. Костяшкин, Ф. Н. Гоноболин, Ю. Н. Кулюткин, А. А. Орлов) определены профессионально значимые черты педагога. Не претендуя на полноту, попытаемся перечислить, какими качествами наделяют педагогический коллектив школы исследователи: убежденность, зрелость, новое педагогическое мышление. Коллектив отличает профессиональная зрелость (здесь возможны полюсы – совсем молодые, неопытные педагоги и педагоги, уставшие, прекратившие свой профессиональный рост, но большинство коллектива отличается высокой степенью профессионализма). [5]

Далее, развитой коллектив педагогов выделяется организованностью, высокой исполнительской и трудовой дисциплиной, единством требований к учащимся. Качества зрелого педагогического коллектива: доброта и гуманизм, заботливое, внимательное отношение к учащимся, вера в их потенциальные возможности, в успешность решения педагогических задач. Стиль работы коллектива – новаторский, для него характерны дух творчества и одновременно бережное отношение к сохранению и поддержанию традиций, ценного в педагогике. Отличительная черта успешно ра-



ботающего учительского содружества - сотрудничество, взаимная помощь, профессионально зрелая направленность общественного мнения, взаимная требовательность. Наконец, творческий педагогический коллектив школы характеризует потребность в самообразовании, в постоянном духовном и профессиональном совершенствовании, в расширении своего культурного кругозора.

Ориентируясь на эти характеристики, мы представляем управленческую деятельность директора не только как деятельность по организации и сплочению педагогического коллектива школы, но и как целенаправленное воздействие на формирование и развитие нового педагогического мышления, на обеспечение непрерывного педагогического образования.

Современные исследования философов, социологов и педагогов позволяют утверждать, что именно в педагогическом коллективе школы формируется новое педагогическое мышление. Это, прежде всего, мышление правильное, то есть осуществляемое по законам логики. Важным регулятивным механизмом является также мышление критическое, которое целесообразно развивать у всех членов педагогического коллектива.

Новое педагогическое мышление – это мышление, выведенное из научно организованной или новаторской практики, отвечающее самым современным достижениям научно-технического прогресса. Новое мышление не отрицает традиций прогрессивного наследия. Зачастую оно представляет собой качественно новый уровень развития традиционного мышления, приводит его в определенную систему с новых теоретических позиций. Новое же мышление основывается на методологических, логических, семиотических, психологических и др. анализах практики, поэтому при его рассмотрении учитываются коммуникативный, педагогический, логико-семантический, психотехнический, культурно-ценностный и другие аспекты. Следовательно, одна из задач образования – воспитать личность с неидеологизированным мышлением, то есть личность конструктивно мыслящую, допускающую множественность истин.

В Таблице 1 представлено наше понимание отличия педагогического мышления, к которому должен стремиться коллектив школы, чтобы стать коллективом единомышленников.

Далее, изучая исследования, характеризующие педагогический коллектив школы как целостность, мы вычленили вопросы, касающиеся закономерностей сплочения, развития педагогического коллектива, его взаимосвязанные функции – внутренние и внешние. Внутренняя функция связана с тем, что педагогический коллектив школы выступает в качестве субъекта собственного развития, как показано в Таблице 1.

Таблица 1 – Сопоставление признаков двух видов педагогического мышления

Стереотипное мышление (идеологизированное)	Новое педагогическое мышление (неидеологизированное)
<ul style="list-style-type: none"> <li>- догматическое мышление,</li> <li>- распад традиционных ценностей,</li> <li>- разоблачающее мышление становится господствующим,</li> <li>- не стремится к познанию истины,</li> <li>- стремится к упрощениям, лозунгам, которые все объясняют, выступают в роли универсальных теорий,</li> <li>- склонно всю вину возлагать на какое-нибудь историческое образование типа: марксизм, капитализм, либо на отдельные группы или их представителей,</li> <li>- всегда ищет средство для своего отрицания, для своего нападения; речь,</li> <li>- хаос неопределенностей,</li> <li>- половинчатое поверхностное просвещение.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- связано с борьбой со злом, с борьбой за права и свободу каждого человека,</li> <li>- опора на народные традиции, формирование подлинно народной школы,</li> <li>- связано с утверждением силы разума, связывает свободу и путь к ответственности (в отрыве от ответственности свобода открывает дорогу насилию),</li> <li>- предлагает открытость наших познавательных возможностей, свободу нашей сущности и воли, свободу нашего выбора решения,</li> <li>- мнимому, тотальному знанию, с жесткой каузальной связью противопоставляет представление о множественности истин, единственного объяснения, как нашего мира, так и поведения отдельного человека.</li> </ul>

Внешняя функция педагогического коллектива состоит в педагогизации окружающей школу среды, в превращении ее в фактор целенаправленного собственного саморазвития и воспитания учащихся.

Осмысление педагогического коллектива школы как явления социально-воспитательной системы позволило четко представить его официальную структуру, которая связана с технологией учебно-воспитательного процесса и представляет собой совокупность различных объединений (администрация, методические объединения, учителя, классные руководители, кафедры, воспитатели группы продленного дня, временные объединения педагогов с различными целями и акциями и т. д.). В рамках педагогического коллектива школы (как и всякого другого трудового коллектива) функционируют различные общественные организации – профсоюз, советы, объединения по интересам, клубы и т. п.

Важным условием функционирования педагогического коллектива является четкая организационная его структура, в рамках которой каждому педагогу отводится свое место и роль (директор, завуч, организатор, диспетчер, вожатый, учитель, воспитатель и т. д.) и обеспечивается слаженность действий всех членов коллектива.

В структуре коллектива школы можно выделить две подструктуры: официальную и неофициальную.

Официальная – это совокупность технико-экономических, социально-политических и идеологических отношений членов педагогического коллектива.

Неофициальная – между работниками устанавливаются отношения по причине общих и личных интересов, увлечений, вкусов, симпатий, близости характеров, совпадающих житейских забот.

Любой коллектив добивается каких-либо общественных целей. Эти цели присваиваются коллективом и становятся его собственными целями. Слепое исполнение заданий не создает коллектива как самостоятельной организации. Творческое, инициативное отношение к коллективным задачам и целям делает коллектив деятельной организацией. [6]

Реализация цели требует плановой деятельности, органической взаимосвязи членов коллектива. Отсюда встает необходимость координации

деятельности людей, которая осуществляется руководителем. Без руководства коллектив не создается. Важнейшим фактором деятельности коллектива является его внутренняя дисциплинированность.

Руководитель своими требованиями добивается дисциплины в работе коллектива. Дисциплина понимается нами как основное условие образования и существования коллектива, она обеспечивает определенный распорядок в деятельности людей. Я. А. Коменский писал, что «школа без дисциплины, что мельница без воды». Так как коллектив – сложная система зависимостей, определяемая целями и задачами деятельности, то и дисциплина в нем, это не только разумная активность, обеспечивающая плановое достижение цели, но и способность торможения, задержки всех тех тенденций, которые мешают реализации общей коллективной цели. Дисциплина явление нравственное. В основе дисциплины лежит сознание общественного долга, чувство ответственности перед коллективом за порученное дело, привычка строго выполнять распорядок труда. Дисциплина имеет два основных значения: общественное и личное.

Единые требования, контроль за их выполнением в процессе всех видов деятельности является непреложным условием установления дисциплины в коллективе. Вместе с тем, как справедливо отмечал А. С. Макаренко, дисциплина ставит каждого отдельного человека в более защищенное, более свободное положение. Дисциплина в коллективе – это полная защищенность, уверенность в своем праве, путях и возможностях каждой личности. И, наконец, дисциплина украшает коллектив.

Необходимой чертой коллектива является также наличие духовного единства, проявляющегося в общественном мнении и взаимном понимании людей. Общественное мнение оценивает не только общественные события, но жизнь и деятельность каждого, оно регулирует поведение человека путем одобрения или осуждения его поступков. Общественное мнение опирается на мораль, господствующую в обществе, и вместе с тем содержит и черты профессиональной морали. В формировании общественно-

го мнения тон задает руководитель своими требованиями и оценками. Являясь устойчивым в исходных принципах, общественное мнение очень подвижно в оценке событий в жизни коллектива.

Подлинный коллектив всегда имеет черты самостоятельности. Он сам ставит какие-то вопросы, имеет право выбирать определенные органы самоуправления. Чем больше проявляется разумной самодеятельности, тем больше творческой активности проявляет коллектив как целостная организация. Всякое подавление самостоятельности извне приводит к исполнительской психологии людей, к торможению их инициативы, творческих сил. Развитие самодеятельности во многом зависит от характера, стиля работы руководителя.

Коллектив – динамическая и развивающаяся организация людей. Развитие коллектива зависит как от внешних, так и от внутренних, объективных и субъективных условий. К внешним, объективным условиям относятся материальные ресурсы коллектива, задачи, которые перед ними ставит общество, окружение коллектива и его связи с другими коллективами.

К внутренним субъективным условиям относятся: состав людей, их способности, особенности характера, стиль работы руководителя, установившаяся система взаимоотношений между членами коллектива, руководителем и коллективом.

Одна из концепций развития коллектива, восходящая к А. С. Макаренку, связывает стадии развития с категорией «требования».

Это:

- аглюцирование или первый синтез (требование ставит руководитель; люди не меняются, подстраиваются под требования),
- структурирование или дифференцирование коллектива (требование ставит актив, происходит расслоение всех членов коллектива на актив, здоровый пассив, индифферентный пассив и дезорганизаторов),

- синтезирование или интегрирование (требование выдвигает коллектив; руководитель является выразителем идей коллектива, устанавливается взаимопонимание и сотрудничество между людьми),
- стадия максимальной требовательности к себе. На этой стадии коллектив предъявляет максимальные требования к руководителю.

А. С. Макаренко как диалектик понимал, что требования формируют коллектив, а формирующийся коллектив изменяет характер и объем требований, а также тактику их предъявления. Таким образом, требование оказывается не внешней средой по отношению к коллективу, а его внутренней функцией, напоминающей по своей необходимости потребность.

Признаки коллектива накладывают свои особенности и на требования к его руководителю. Руководитель должен быть образованным и культурным, нравственным и опытным, гибким и инициативным, требовательным и тактичным. Дальнейшее развитие коллектива связано с повышением требований руководителя. В свою очередь, развивающийся коллектив требует непрерывного совершенствования руководства, развития руководителя как личности и развивающих условий среды для всех членов коллектива. Таким образом, развитие руководителя и коллектива – единый процесс. Далее рассмотрим некоторые психологические аспекты деятельности педагогического коллектива школы.

Трудовой коллектив – сфера активного общественного формирования личности. Исследования показывают, что при одинаковых технических и экономических условиях производительность труда может быть значительно увеличена благодаря организованности коллектива, его сплоченности и здоровому морально-психологическому климату.

Перед каждым руководителем стоит сложная управленческая задача: превратить свой коллектив в нравственно зрелую социальную ячейку. Обобщающим показателем нравственной зрелости коллектива является уровень реализации им производственных и воспитательных функций. Наряду с обобщающими показателями существуют конкретные показатели

этой зрелости. Таковыми являются: ценностно-мировоззренческая общность, здоровый морально-психологический климат, увлеченность общественно значимыми целями и задачами; наличие сознательной трудовой дисциплины, удовлетворенность совместной деятельностью и общением.

Для достижения наибольшего развития нравственной зрелости коллектива необходим комплекс условий, подбор которых осуществляется в строгом соответствии с требованиями общественных отношений.

К важнейшим условиям жизнедеятельности коллектива относят научную организацию труда, а также и то, что связано с социально-психическим обеспечением – настроение, традиции, ценностные ориентации и т. д., которые способствуют развитию межличностных отношений в коллективе.

В развитии коллектива можно выделить не только психологические стадии, но и некоторые этапы, как показано в Таблице 2.

Таблица 2 – Этапы развития коллектива

Этапы	Методика организации коллектива	Методы убеждения	Методы педагогического воздействия
Пусковой	Единые требования	Информационные (все средства)	Требования
Ориентировочный	Общественно полезная деятельность	-	Перспективы
Корректировочный	Соревнование	Дискуссионные	Коррекция
Итоговый	Самоуправление	Взаимное просвещение и убеждение	Общественное мнение

В Таблице 2 условно названные этапы не означают переход от одного к другому, это лишь качественные характеристики различных видов деятельности. Итоговый этап – не завершение организации коллектива, а выражение критериев, по которым можно судить о степени его сформированности.

Вопрос о перспективах – это вопрос о жизнедеятельности коллектива. Теория перспективных линий, созданная А. С. Макаренко, утверждает, что каждый коллектив, а это значит каждый член коллектива, должен иметь три вида перспективы:

- «радость сегодняшнего дня» – ближайшая перспектива,
- текущая перспектива (на определенный период, например, на год),
- «кем и какими будут наши воспитанники» – далекая перспектива.

Таким образом, создание и развитие коллектива – процесс длительный, многофункциональный.

Руководители школ призваны помочь учителю в решении задач, стоящих перед школой, способствовать формированию педагогического мастерства у педагога. В этом их педагогические обязанности перед коллективом, но и коллектив целесообразно рассмотреть с точки зрения интеллектуальной зоны, профессионально-ориентационного поля, звена непрерывного образования педагогических кадров, но эта проблема практически не изучена.

В результате теоретического осмысления научного представления о педагогическом коллективе мы попытались выделить характеристики педагогического коллектива в сравнении с диффузной группой, как показано в Таблице 3.

Таблица 3 – Сравнительная характеристика коллектива и диффузной группы

Диффузная группа	Коллектив
Занята индивидуальной деятельностью.	Занят общественно необходимой деятельностью, подчиняющей интересы личности интересам общества.
Преобладают личностные мотивы.	Преобладают общественные мотивы.
Отсутствует единая общая цель деятельности, преобладают личностные интересы.	Участники коллектива объединены общими целями совместной деятельности, вытекающими из социального заказа.



<i>Продолжение Таблицы 3</i>	
Преобладает индивидуализированный стиль деятельности.	Интеграция действий, объединение усилий на решение поставленных задач.
Отсутствует идея в деятельности.	Объединены актуальной и значимой идеей, которая является системообразующей связью и способствует его цельности.
Отсутствуют единые ценностные ориентиры.	Формируются и развиваются ценностно-нормативные единства: единство представлений об идеалах, о нравственности, духовности.
Разная идейная направленность.	Идейное единomyслие. При этом присутствует разнообразие мнений, позиций, точек зрения, с ориентировкой на общую целевую установку. Формируется единство взглядов, мыслей, основанное на сознательном и добровольном сотрудничестве.
Отсутствует очень часто актив (ядро), пользующийся заслуженным авторитетом.	Практически всегда присутствует актив (ядро) коллектива, пользующийся большим профессиональным авторитетом у своих коллег, задающий тон совместной деятельности
Отсутствуют ритуалы, традиции.	Коллектив имеет свои традиции, которые способствуют упрочению коллективной связи и его своеобразия.
Объединены люди разных профессий, у которых отсутствуют социально-психологические функции: организованность, сплоченность, самоуправление и развитие.	Как правило, люди одной профессии, обладают необходимой квалификацией и проявляют повышенное профессиональное стремление. Межличностные отношения строятся на основе гармонизации их интересов, а не подчинения. Присутствуют признаки, свидетельствующие о высоком качестве реализации целевых и социально-психологических функций управления: организованность, сплоченность, самоуправление и развитие (совершенствование): соответствие деятельности интересам и общества, и личности.
Отсутствует структура (под которой понимаются отношения, складывающиеся между людьми). Дела и связи стихийны.	Целевые функции, будучи основными, задают коллективу определенную структуру. В ней выделяются два среза - деловой и социально-психологический. Деловой «обслуживает» производственную функцию, выражающую потребности государства, общества, семьи, личности. Социально-психологическая: характеризует связи между членами коллектива.

Итак, у членов диффузной группы могут быть одинаковые цели (например, овладеть какой-либо новой технологией обучения), но нет общих. От коллектива эта группа отличается также сильно, как раствор отличается от выращенного из него кристалла. Однако наличие совместной деятельности еще не гарантирует образования коллектива. Во многих случаях совместной работы существует только видимость общей цели, а в действительности – каждый исполнитель имеет и стремится достигнуть только свои личные цели.

Например, для членов группы, взявших совместно выполнять какую-то работу по договору, конечный результат может быть лишь средством получения материального вознаграждения. Между членами группы в процессе работы будут устанавливаться кооперативные отношения, но каждый из них преследует свою цель, а общая цель фактически отсутствует. Такую организованно работающую группу, в которой получение общего результата имеет для ее членов смысл лишь средства реализации личных интересов, можно назвать кооперированной группой.

Таким образом, коллектив – это итог развития группы, ее высшая стадия. Главные отличительные признаки коллектива – это, во-первых, наличие общей и общественно-значимой цели совместной деятельности (поэтому мы не называем коллективом группу людей, занимающихся асоциальной деятельностью), одновременно лично значимой для членов группы, во-вторых, наличие особой структуры отношений между членами группы, опосредованных содержанием совместной деятельности, ее ценностями, принципами, целями, задачами. Следовательно, коллектив возможно и обучать как определенную целостность, и развивать в проектируемом направлении, и включать в систему непрерывного образования.

Коллектив объединяет индивидуумов в определенные группы, являющиеся частью общества, которые имеют единые общественно значимые цели, для их достижения они организуют совместную деятельность и вступают в определенные отношения взаимной зависимости и взаимной ответ-

ственности при безусловном равенстве всех членов в правах и обязанностях перед коллективом. Процесс совместного достижения общих целей одновременно создает основу для возникновения между членами коллектива подлинно коллективного отношения, при которых сохраняется положительная, свободная позиция каждого его участника, взаимное уважение интересов и потребностей.

В коллективе отношения личности и общества строятся на основе гармонизации их интересов, а не подчинения. [7]

Особенности развития коллектива, выявленные нами, позволяют влиять на его деятельность, на характер взаимоотношений в нем путем целенаправленной познавательной, образовательной деятельности. О роли непрерывного образования в развитии коллектива речь пойдет в следующем разделе.

## 1.2 Непрерывное образование педагога как фактор развития педагогического коллектива школы

В связи с тем, что мы предполагаем исследовать педагогический коллектив школы как компонент, включенный в систему непрерывного образования, данный параграф посвящен анализу педагогических теорий, рассматривающих феномен «непрерывное образование». Проблема развития педагогического коллектива школы в процессе обучения в системе непрерывного образования решается в русле двух теоретических концепций – развития личности и развития образовательной среды. Если первая выступает в качестве цели и принципа построения современной образовательной политики, отражающей объективную сущность развития процессов жизнедеятельности личности, то вторая выступает как условие для развития личности. С этих позиций вопросы совершенствования труда учителя, перестройки форм и методов повышения его квалификации приобретают большую актуальность.

Изучение литературы и анализ подходов к проблеме повышения квалификации, ее рассмотрение в контексте непрерывного образования, позволяют выделить некоторые общие проблемы, учет которых был необходим в нашем исследовании. Прежде всего, отметим, что нет единства в формировании целей и задач системы непрерывного образования. Так, у В. В. Краевского цели рассматриваются как «преодоление методологической малограмотности учителя», Е. П. Белозерцев, А. К. Маркова формулируют их как задачи совершенствования личности и деятельности педагога, Т. Г. Браже видит в них требования определенного, постепенного «добра» учителем недостающих ему до эталона педагога качеств. А. Ю. Панасюк включает в целеполагание перестройку профессиональных установок учителя, развитие его творческого потенциала. Несмотря на различие позиций исследователей на структурирование профессионально-педагогической деятельности, ими обоснован личностно-деятельностный подход (Т. Г. Браже, Н. Н. Лобанова, А. Е. Марон, Н. В. Кузьмина, В. А. Слостенина, Г. С. Сухобская и др.) и выделены приоритетные аспекты в развитии личности педагога, приращения его творческого потенциала, идея пожизненного процесса совершенствования личности, которая составляет смысловой стержень концепции непрерывного образования. В рамках проблематики непрерывного образования нами анализируются работы, посвященные проблеме педагогической профессиональной компетентности, которые свидетельствуют о сложности данного явления, широте и многообразии его трактовок (Т. Г. Браже, С. Г. Вершловский, В. Г. Воронцова, С. Б. Елканов, И. А. Колесникова, Б. И. Любимов, Н. Н. Лобанова, А. К. Маркова, В. В. Шапкин и др.).

Общая суть профессиональной компетентности учителя определяется кругом профессиональных знаний и умений, позволяющих ему успешно выполнять педагогические функции. Так, Т. Г. Браже в определении профессиональной компетентности подчеркивает многофакторность этого явления, И. А. Колесникова – его интегративность, Н. Н. Лобанова – много-

аспектность, А. К. Маркова – многоблочность структуры. Исследователи указывают, что профессиональная компетентность – это интегральная профессионально-личностная характеристика педагога, включающая в себя и личностно-гуманную ориентацию, и профессионально-теоретические знания, и педагогические умения, и культуру, и проявление данных компонентов в педагогической деятельности и педагогическом общении. Профессиональная деятельность учителя школы строится на основе общих требований к труду. Теоретический анализ литературы позволяет установить различные подходы к структурированию профессионально-педагогической деятельности. А. К. Маркова рассматривает труд учителя, как единство педагогической деятельности, педагогического общения и личностных особенностей. Отмечает, что разные виды педагогической деятельности (обучающая, воспитательная, организаторская, самообразовательная и др.) обладают общей структурой, состоят из нескольких компонентов: педагогических целей и задач (как цели в определенных условиях), педагогических воздействий по реализации этих целей и задач, а также действий учителя по анализу своей педагогической деятельности [8].

В работах Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской описана классификация педагогических целей: общие исходные цели, вытекающие из социального заказа общества; конструктивные цели, производные от специфики учебного предмета; оперативные педагогические цели, определяемые конкретным контингентом класса. М. В. Кузьминой выделяются важнейшие компоненты педагогической деятельности и личности учителя, обеспечивающие успешность его труда, такие как: конструктивные, организаторские, коммуникативные, гностические, проектировочные [9]. В работах В. А. Кан-Калика, Г. А. Ковалева и других выявлены типы педагогического общения: диалогический, альтруистический, манипулятивный, псевдодиалогический, комфортный, монологический. Педагогическое общение учителя с учащимися различных возрастов зависит от того, как воспринимают друг друга участники общения [10]. Для характеристики современ-

ного человека учитываются интегральные характеристики личности: ориентация на общественные интересы как характерная черта социальной направленности личности (Л. П. Буюева), сознательность (Б. Ф. Ломов), ответственность (К. А. Абульханова-Славская), усиление внутренней детерминации социального поведения (Е. В. Шорохова), самостоятельность (А. В. Брушлинский), социальная ответственность за последствия своего поведения (П. Я. Гальперин), умение принять в кратчайший срок оптимальное решение. В литературе также выделены разные характеристики педагогического мастерства: глубокое знание предмета, хорошая методическая вооруженность, умение видеть ребенка, коллектив, их трудности и др., мировоззрение учителя, владение методикой обучения и воспитания, педагогический такт, умение учителя-мастера выбирать узловые задачи, видеть связь педагогических задач и результатов, предвидеть трудности учащихся, анализировать причины, вызвавшие те или иные особенности ситуации и др., уменьшение у учителя-мастера общего числа воздействий на учащихся, их лаконизм, расширение репертуара, преобладание организующих воздействий над дисциплинирующими, переход от прямых воздействий к косвенным, преобладание воздействий опережающего типа и др., способность находить оптимальное педагогическое решение ситуации. Учеными предложены также различные подходы к определению уровней педагогического мастерства. Так, Н. В. Кузьмина выделяет репродуктивный, адаптивный, локально-моделирующий, системно-моделирующий уровни. А. К. Маркова предлагает анализировать уровни педагогического мастерства учителя с учетом трех оснований: особенности педагогической деятельности, педагогического общения и личности учителя, результативные и процессуальные показатели и проявления каждой из этих сторон: характеристики на этой основе уровня сформированности учителя как субъекта профессиональной деятельности.

Интерес к проблемам деятельности учителя отмечается и за рубежом. Интересны в этом плане работы американских ученых. Додж, напри-

мер, установил на основе метода рейтинга качества личности, которые характеризуют учителей, добивающихся больших успехов: общительность, чувство ответственности, эмоциональная устойчивость, объективность. По данным Витте, среди одобряемых учащимися качеств личности учителя доминирует демократизм в общении, доброта, терпение, широта интересов. К нежелательным чертам относятся «плохой характер», нетерпение, несправедливость, отсутствие интереса к детям. Ле Ру, исследуя личность учителя с психологических позиций, приходит к выводу, что хорошие педагоги обладают эмоциональной стабильностью, любознательностью, способностью к творчеству. Учителя, не обладающие этими качествами, очень быстро утомляются, разочаровываются в своей профессии. Профессор Линдди Стайлс пишет, что отсутствие детальных и дифференцированных описаний педагогических профессий является тормозом в повышении учителем своей компетенции. Таким образом, проблемы формирования педагогического мастерства, совершенствования педагогической деятельности широко и многосторонне разрабатываются как в отечественной педагогике и психологии, так и за рубежом.

Труды Ю. П. Азарова, Ю. К. Бабанского, Ф. Н. Гоноболина, В. А. Кан-Калика, Ю. Н. Кулюткина, Ю. Л. Львовой, Я. Л. Коломинского, С. В. Кондратьевой, В. М. Коротова, Н. В. Кузьминой, А. К. Марковой, Л. И. Рувинского, В. А. Сластенина, И. Е. Сеницы, Г. С. Сухобской, А. И. Щербакова, посвященные психолого-педагогическому анализу профессиональной педагогической деятельности учителя, особенности его личности и педагогического общения, раскрывают основные пути и методы совершенствования педагогического мастерства в системе существующей профессиональной подготовки учителя. Таким образом, в теории достаточно полно изучена педагогическая деятельность. Мы рассмотрели не только различные концепции труда учителя, но попытались выяснить потребности в образовании самой личности, а параллельно с этим исследовали уровень удовлетворенности педагогов первичной профессиональной подготовкой,

их мотивацию к постдипломному непрерывному образованию и отношение к различным формам повышения квалификации [11]. Изучая педагогическую литературу, современное состояние общеобразовательной школы в нашей стране, мы ставили задачу выявить основные противоречия и тенденции развития школы, охарактеризовать признаки и причины позитивных и негативных процессов, проанализировать результаты научных поисков. Большинство исследователей понимают под самосознанием осознание человеком себя как личности, а под профессиональным самосознанием осознание себя личностью в профессиональной сфере. Опыт изучения личностных качеств учителя был представлен в психолого-педагогической литературе 20-х-начала – 30-х годов прошлого века и теперь постепенно возрождается. В зарубежной научной литературе особое значение придается роли представлений взрослого человека (родителей, учителей) о самом себе (его «Я» – концепция) в процессе обучения молодого поколения, укреплении положительного самовосприятия взрослых и юных – учителей и учеников, взаимодействующих в стенах школы, ибо, по мнению ученых, успехи в школе, на работе и в жизни в целом не менее зависят от представления человека о своих возможностях, чем от самих этих возможностей.

Большинство исследователей полагают, что главным тормозом в развитии как личности педагога, так и образовательного процесса в целом является слабая личностная рефлексия, неразвитость самосознания, понимая под ним осознание человеком себя как личности, а под профессиональным самосознанием – осознание себя личностью в профессиональной сфере.

Структура профессионального самосознания личности представляет собой взаимоперекрывающееся и взаимодополняющее соединение трех подструктур: когнитивной, аффективной и поведенческой («Я» – понимание, «Я» – отношение и «Я» – поведение). Предметом «Я» – отношения становится понимание себя, знание о самом себе. Когнитивная подструктура, или «Я» - понимание, включает осознание учителем себя в системе



педагогической деятельности. Поведенческая подструктура является производной от первых двух и определяет отношение учителя к своей деятельности. [12]

Профессиональное самосознание осуществляет, прежде всего, регулятивную функцию в деятельности учителя. Механизмом самосознания является рефлексия, так как деятельность учителя рефлексивна по своей природе. Только в том случае, если человек осознает себя в социальной роли учителя и воспитателя, возможно активное саморазвитие личности. В науке выделяют два уровня развития профессионального самосознания – высокий и низкий. Высокий уровень определяется тем, что целостный образ «Я – учителя» вписывается в общую систему его ценностных ориентаций, связанных с осознанием целей своей профессиональной деятельности и средств, необходимых для их конструктивного достижения. Низкий уровень развития профессионального самосознания характеризуется осознанием и самооценкой учителем лишь отдельных свойств и качеств, которые складываются в недостаточно устойчивый образ, детерминирующий неконструктивное поведение и педагогическое взаимодействие. Отсюда значимость диагностики самосознания, включения этой процедуры в систему повышения квалификации.

Использование теста-опросника самоотношения Столина-Пантелеева, социально-психологические диагностики восприятия личностью себя и других, проективной методики самооценки Дембо-Рубинштейн, методики «Кто я?» позволяет диагностировать некоторые параметры самосознания. Для многих учителей результаты диагностирования являются открытием образа «Я», отправным моментом к самопониманию. При педагогически корректной организации диагностики профессионального самосознания процесс самооценки трансформируется в рефлексию. Диагностика самосознания и рефлексия позволяют выявить различные реакции учителей на процесс диагностирования, поскольку конкрет-

ные черты образа «Я» вызывают более или менее сильные эмоции, связанные с их принятием или непринятием. [13]

Проявления различных реакций позволяют выйти на методiku развития профессионального самосознания. Тематика занятий на курсах повышения квалификации всего педагогического коллектива школы ориентирует учителя на выработку новой гуманистической позиции во взаимоотношениях с учениками, коллегами, на формирование у учителей осознанной потребности в систематическом самоанализе и саморазвитии, на развитие способности к рефлексии. Формы занятий разнообразные: лекции, практикумы, тренинги, диагностика, организационно-деятельностные игры, «педагогический матч» и др. Таким образом, сама социально-педагогическая роль учителя предполагает углубление знаний о себе и о других. Поэтому отношение к себе и к другим является важнейшим фактором, определяющим характер межличностных взаимодействий. Как показали анализ литературы и проведенное нами исследование для современной школы типичны противоречия: между потребностью в образовании самой личности и общественными ожиданиями, связанными с содержанием, уровнем, направленностью образования подрастающих поколений, между потребностями отдельной личности и условиями развития массовой школы, между реальным процессом развития личности и нивелирующей его системой образования; между возросшим интересом молодежи к проблеме социально-профессионального самоопределения и незнанием способов изучения своих индивидуальных возможностей в соответствии с избранной профессией. Выступая интегративным элементом всей жизни человека, непрерывное образование способствует соотнесению и осмыслению человеком разнообразных сторон индивидуального и социального опыта. [14]

В современной социально-экономической ситуации, когда происходят глубокие преобразования, затрагивающие практически все стороны жизнедеятельности общества и личности, а система профессионального

повышения квалификации еще находится в процессе изменений и не может обеспечить человеку информацию в столь широком и новом спектре вопросов, которые сейчас волнуют людей, все большую роль в жизни человека играет его непрерывное образование. Личность учителя, находящегося в процессе профессионального самоопределения, сталкивается с проблемами и противоречиями, касающимися различных уровней его жизнедеятельности: социально-профессиональными, профессиональными, личностными. Учитель нуждается в переосмыслении и обновлении своей профессиональной концепции не только в связи с внешними объективными факторами, но и в связи с закономерностями профессионального развития, требующими от него на первых этапах вхождения в профессию установления определенных границ и принципов в педагогической многомерной действительности, которые в дальнейшем могут выступать по отношению к учителю в качестве тормозящих его профессиональное развитие ограничений. Поскольку личность учителя, находящегося в кризисе профессионального развития, выступает объектом и субъектом непрерывного образования и нуждается в осмыслении разноуровневых аспектов своей жизнедеятельности, то непрерывное образование может удовлетворить ее заказ, благодаря многообразию своих форм, методов, увеличению числа источников образования, созданию разноуровневой системы обучения. Если учитель сам активно ищет такое содержание и формы непрерывного образования, которые позволяют ему решить проблемы своего профессионального развития, то задачей непрерывного образования выступает то, чтобы инструментально обеспечить ему грамотный социально-профессиональный анализ, выработку его профессиональной концепции, его профессионального самоопределения. В том случае, когда учитель пассивно относится к своему профессиональному развитию, задачей непрерывного образования выступает также и включение его в активный интеллектуальный и нравственный поиск.

Учителя, находящиеся в кризисе профессионального развития, часто не осознают противоречия, его вызывающие, недооценивают наиболее основательные источники и пути его преодоления. Поэтому функция непрерывного образования выступает важнейшим моментом в его направленности на преодоление кризисов профессионального развития учителей. Она может выражаться в стимулировании осознания учителем своих отношений и возможностей к профессиональной самореализации в изменившейся социально-образовательной ситуации, в выработке позитивного настроя на самообладание, в том числе и эмоциональное, в обеспечении учителя вариантами способов и путей профессионального самоанализа.

Непрерывное образование опирается на следующие принципы:

- рефлексивность (проведение через осознание учителем своего состояния, позиций, ценностных ориентаций, актуальных проблем),
- конструктивность (необходимость не только проблемного осмысления, но и выяснения, определения конструктивного решения проблем),
- позитивность (необходимость знания позитивных примеров, людей, оптимистического настроя на преодоление трудностей внутреннего роста),
- самостоятельность (самостоятельный выбор решения относительно той или иной возможности своего развития),
- реалистичность (умение принимать оптимальные решения, опираясь на анализ реального положения вещей),
- непрерывность (необходимость постоянного обучения),
- многовариантность (разнообразие форм, методов с целью достижения позитивного эффекта).

Непрерывная система повышения квалификации, как ее представляют ведущие ученые (О. С. Анисимов, С. Г. Вершловский, А. П. Владиславлев, А. В. Даринский, В. Ю. Кричевский, В. Г. Онушкин, Е. П. Тонконогая, и др.), ориентирована на интересы развивающейся личности. Поэтому в системе повышения квалификации так значима «Я – концепция», основные идеи которой положены нами в осмысление механизмов повы-

шения квалификации педагогического коллектива школы. Особенно это было существенно для определения концептуальных основ диагностического этапа. В период организации и проведения комплексной диагностики педагогического коллектива каждый учитель погружен в ситуацию, вынуждающую его осуществлять акт самоопределения своего «я», осознавать мотивы своей деятельности и свои ценностные ориентации. На каждом диагностическом этапе мы стремимся помочь учителю не только выявить свои затруднения, профессиональные потребности, свой педагогический опыт, но здесь же фиксируются результаты работы самосознания учителя с учетом его возможностей через выявление «зоны ближайшего развития». Для этого используются различные методики, позволяющие качественно и количественно исследовать мотивационный аспект самоопределения учителя в жизни и в профессиональной сфере, выявить его уровень самопознания (объективная, завышенная или заниженная самооценка). В блок методик входят метод мотивационной индукции Ж. Нюттена, методики изучения ценностных ориентаций С. Вершловского и М. Рокича, методика выявления доминирующих психологических центраций учителей в учебно-воспитательном процессе А. Б. Орлова. Диагностика позволяет выделить три вида «Я – концепции»: положительную, отрицательную и неопределенную. При отрицательной «Я – концепции» по отношению к себе как личности у учителя формируется комплекс неполноценности, такой педагог становится чрезмерно стеснительным, неуверенным, некоммуникабельным. Такое состояние может закрепиться и сопутствовать человеку всю жизнь. Второй составляющей «Я – концепции» является мнение учителей о своих профессиональных и интеллектуальных способностях. [15] Задача курсовой переподготовки и всей методической службы школы – не только формировать и развивать положительное мнение учителей о своих способностях, но и создавать такие ситуации, вовлекать его в различные активные виды деятельности, которые будут способствовать оптимальной напряженной работе, а, следовательно, развивать личность и помогать пе-

дагогу оценить свое «я» глазами коллег. Третьей составляющей «Я – концепции» является мнение педагога о своей значимости в глазах других. Чувство значимости – это самая значительная составляющая всей «Я – концепции». Если у человека чувство низкой собственной значимости, то это влияет и в целом на его «Я – концепцию». Учитель с низкой «Я – концепцией» подавляет учащихся, пытаясь как бы выглядеть лучше, утвердиться в собственных глазах и глазах коллег и учеников. У учителя с заниженной «Я – концепцией» эффективность обучения низка. Для учителя такой диагностический этап является подготовительным, усиливающим, как правило, мотивацию, выводя на уровень осознания ранее скрытые проблемы, активизируя рефлексию по поводу конкретных проблемных ситуаций. Характерны следующие комментарии учителей при выполнении заданий на этом этапе: «никогда раньше особенно не задумывался...», «интересно поспорить... (поразмышлять)», «раньше об этом как-то не думал...», «для меня это трудно, так как...», «не пытался глубоко анализировать...» и др. Активизируя профессиональное самоопределение учителя в период организации комплексной педагогической диагностики, мы стремились создать такие условия, которые способствовали не только откровенной активной работе педагога по самооценке своей личности, но и давали возможность каждому осознать наличие и содержание собственной психологической проблемы, сформулировать для себя, методиста и психолога запрос, требующий разрешения, и сделать заказ на спецкурс «Сотвори себя сам». Данный спецкурс в курсовой переподготовке целого педагогического коллектива школы очень значим и актуален, так как позволяет частично или полностью удовлетворить запросы педагогов и получить промежуточный результат открытого, принципиально не завершаемого процесса профессионального самоопределения, обеспечить некоторое личностное «приращение», переживаемое учителями как появление новых сил, «новых возможностей», «каких-то резервов», пробудить активность коллектива и всех его членов, которая требует определенных конкретных практических

навыков, умений, психологической компетентности, помогающих решать известные проблемы более конструктивными и эффективными способами с целью осуществления совместного личностного роста. [16] Разработка определенных педагогических ситуаций, технологий в учебно-тематическом плане курсов, разрешение которых позволяет закрепить достижения, полученные в тренингах, реализуя восхождение от «абстрактного», то есть личностных изменений, к «конкретному» - новым способам существования в профессиональной деятельности. Целенаправленная работа с учителями по формированию «Я – концепции» педагога в период повышения квалификации всего педагогического коллектива выполняет следующие функции: прогностическую: человек всегда в той или иной мере прогнозирует свое будущее и в связи с этим определяет свой образ жизни (а значит, девизы, правила, традиции нравственного плана) и свое будущее «Я» (программа самовоспитания и саморазвития).

Таким образом, «Я – концепция» обеспечивает связь прогноза, жизненного плана с их реализацией, мотивационную – все стороны «Я» так или иначе относятся с самоуважением, самореализацией и самоутверждением. Но тогда нужен нравственный образ жизни, чтобы поддерживать свой статус и авторитет в общественном мнении, в своем социальном окружении. Поэтому мнение о себе, стремление повысить свой статус становится главным мотивом, стимулирующим нравственное поведение. Влияние «Я – концепции» на мотивы нравственного поведения происходит на основе самопознания. Вступая с окружающим миром в различные отношения, личность познает себя как социально-нравственное существо, в первую очередь. На этой основе происходит связь нравственного сознания и самосознания, самосознания и саморегуляции, аналитическую – для личности ее представление о себе является главным критерием анализа своих достоинств и недостатков, своих успехов и неудач. В сущности, уже анализ себя, своего возможного будущего является главным фактором нравственного самоанализа и самооценки «Я»: главное для исходной позиции

изучения своего поведения и своих нравственных ценностей, установок, убеждений, коррекционную: изучение, осмысление представлений других о себе неизменно приводит и к переоценке своих нравственных убеждений, установок и привычек, синтезирующую: целостность «Я – концепции», всестороннее представление человека о себе самом, естественно, приводит к тому, что он увязывает с помощью своего сознания и самосознания все свои духовные элементы, весь свой профессионализм (мировоззрение и мораль, опыт и мораль, сознание и поведение, стиль и образ жизни). [17]

Это способствует формированию и развитию нового педагогического мышления, гармонирующую – завершенность и целостность «Я» происходит тогда, когда связаны между собой самопознание, самоотношение, самореализация, саморегуляция, самотворчество по своей концепции – процесс всецело духовного и физического самосоздания во имя общества и самого себя, таким образом, создавая систему научно-методической помощи учителю. [18]

Для формирования положительной «Я – концепции» учителей, создается зона определяющего развития, способа мышления и образа жизнедеятельности, именно через образование, систему повышения квалификации педагогических кадров, создается ситуация, посредством которой педагоги смогут открывать себя и больше уважать друг друга, творить подлинный гуманизм и милосердие. «Я – концепция» учителя в учебном процессе повышения квалификации педагогического коллектива позволяет выявлять, учитывать индивидуальные особенности психики каждого педагога и обеспечивать личностно-ориентированный подход в работе с ним. С другой стороны, психолого-педагогическая диагностика в ходе учебных занятий дает возможность слушателям определить свой психологический профиль, глубже познать себя и наметить перспективы в совершенствовании профессиональной подготовки через самообразование, самовоспитание, индивидуальное консультирование с учеными кафедр и методистами



учебно-методических кабинетов. Такая работа с учителем в период курсовой подготовки позволяет вооружить его рекомендациями по профессиональному самовоспитанию, саморазвитию, формированию личностных качеств, способствующих достижению высокого уровня педагогической культуры, а с другой стороны, способствует формированию и развитию комфортности отношений между членами педагогического коллектива, созданию благоприятного психологического климата. [19] Таким образом, учитывая особенности процесса непрерывного образования, опираясь на формирование положительной «Я – концепции» учителя, осуществляя диагностику его самосознания, формируется спецкурс, направленный на успешное, продуктивное развитие всего педагогического коллектива школы.

Выводы по главе 1:

Анализ философской, социологической и психолого-педагогической литературы позволил определить ряд концептуальных положений, ставших основой нашего исследования:

1. Установлено, что научные психолого-педагогические разработки сущности феномена «педагогический коллектив» сохраняют свою актуальность и дают возможность, ориентируясь на закономерности развития коллектива и на его возможности, влиять на позитивную динамику эффективности образовательного учреждения, воспринимать педагогический коллектив школы как субъект обучения, повышения профессиональной квалификации.
2. Повышение квалификации педагогического коллектива школы как целостного системного организма, интегрирующего педагогические усилия отдельных педагогов как уникальных личностей, позволяет расширить образовательную мотивацию каждого профессионала, саморегулирующие

возможности школы как системы, методологическую, культурологическую составляющую деятельности педагогов.

3. Повышение квалификации педагогического коллектива школы в структуре концепции непрерывного образования взрослых дает возможность, максимально реализуя образовательные потребности каждого, вывести как педагогический коллектив в целом, так и каждого педагога на стратегическое видение своего развития в гуманистическом, демократическом, профессионально компетентном ключе.

4. Построение модели повышения квалификации педагогического коллектива изменяет роль и место его руководителя, формируя его как стратега, диагноста, аналитика в управляемом им объекте, а также организатора – тьютора системы повышения квалификации, регулятора образовательной среды собственного коллектива.

## **ГЛАВА 2. МОДЕЛЬ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА ШКОЛЫ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

2.1 Комплексная диагностика педагогического коллектива школы, как фактор конструирования программы его непрерывного образования

Гипотетическое предположение об эффективности обучения целостного педагогического коллектива и значительном влиянии такой системы повышения на совершенствование всего образовательного процесса в школе, качественном приращении в профессионализме, компетентности педагога потребовало тщательного экспериментального исследования, в ходе которого осуществлялась по избранным нами параметрам проверка правильности задуманной модели. Описанию процесса конструирования модели повышения квалификации педагогического коллектива, ее экспериментальной проверки и анализу ее эффективности посвящена настоящая глава.

Обучению педагогического коллектива школы как целостной образовательной системы предшествовала глубокая диагностическая деятельность, осуществляемая в рамках ОУ. Здесь же реализовался процесс обучения через определенную диагностическую систему, в зависимости от особенностей педагогического коллектива. Таких систем было сформировано две. В настоящем параграфе излагается описание этих диагностических систем и некоторые данные, полученные в результате проведенной диагностики.

К эксперименту была привлечена школа, находящаяся в определенных территориальных условиях (сельская местность). Кроме того, избранная школа находится на определенном уровне развития: приступила к реформированию через желание коллектива, руководителей обучаться, повышать квалификацию совместно, «на рабочих местах». Всего исследова-

лось одно образовательное учреждение: 55 учителей, 1 руководитель школы и администрация школы (заместители директора).

Как было показано в 1-й главе, изучение проблем учителя, педагогического коллектива, их запросов и потребностей – необходимое условие качественного обеспечения учебного процесса повышения квалификации.

Повышение квалификации педагогического коллектива с целью его развития базируется на следующих методических подходах: системно-структурный, личностно-деятельностный подход и синергетический подход. Данные подходы в максимальной степени отражают реальные жизненные процессы, в которых существует школа. Соответственно, зная исходное состояние педколлектива и школы в целом, можно программировать конкретные качественные и количественные изменения, прогнозировать развитие системы.

В процессе моделирования мы опирались также на концепцию рефлексивного управления системами «Школа», «Педколлектив», «Курсы для педколлектива». Учитывая сложность структуры педколлектива и происходящих в ней процессов, модель курсовой подготовки предполагает направленность на достижение интегративных целей (метацелей).

Важнейшими метацелями курсов для педколлектива являются:

- создание программы развития школы,
- интенсификация личностного развития каждого члена педагогического коллектива.

В соответствии с выстроенной гипотезой и сформулированными метацелями могут быть определены задачи курсовой подготовки:

1. Освоение новой философии школы и образования.
2. Формирование ценностно-ориентационного единства коллектива.
3. Конструирование модели личности выпускника и адекватной ей модели школы.
4. Методологическая подготовка к конструированию учебного плана школы.

5. Технологическое обновление школы.
  6. Определение направлений и освоение форм и методов инновационной деятельности.
  7. Разработка программ исследовательской, опытно-экспериментальной работы в школе.
  8. Формирование и развитие индивидуальной и групповой рефлексии.
- [20]

При разработке образовательной программы повышения квалификации педагогического коллектива организаторы курсов совместно с руководством школы стремились решить две основные задачи:

- повысить научно-теоретический, методологический и методический уровни содержания повышения квалификации;
- обеспечить преемственность тематики и содержания повышения квалификации на уровнях: учебные занятия курсов педагогического коллектива школы, заседание педсовета, работа в методических объединениях школы, самообразование.

При определении содержания повышения квалификации педагогического коллектива мы учитывали следующие основные положения:

- идейно-теоретическую и методологическую направленность,
- связь и преемственность изучаемых вопросов в период курсовой подготовки педагогического коллектива со всеми коллективными и групповыми формами методической работы в школе,
- направленность слушателей курсов на самоанализ, творческое переосмысливание своей педагогической деятельности на основе использования психолого-педагогической науки и ППО, корректировку своей педагогической деятельности, формирование и развитие нового педагогического мышления и инновационной деятельности учителей школы.

Не отказываясь от различных вариантов курсовой подготовки на базе школы необходимо использовать свои внутренние резервы в достижении педагогических основ мастерства, а педагогический коллектив целесооб-

разно рассматривать как один из звеньев непрерывного образования, который обеспечивает формирование мастерства у всех членов педагогического коллектива через три взаимосвязанных этапа:

- теоретическая подготовка через коллективно разработанную образовательную программу курсов на основе диагностики затруднений, потребностей педагогов школы,
- формирование педагогических умений, особенно гностических, проективных, конструктивных, коммуникативных и организаторских,
- непосредственное внедрение в практику работы целого коллектива новейших достижений психолого-педагогической науки и практики, включение педагогов в научно-экспериментальную деятельность.

Повышение профессионального уровня учителя в условиях школы позволяет отойти от преимущественно информационных методов обучения к методам и формам, формирующим личностные средства практической деятельности педагога; обеспечить непосредственное внедрение положений теории в практику, экспериментально проверить эффективность зародившихся идей, сделать их предметом обсуждения коллег по школе; обеспечить гарантии признания новых наработок конкретного учителя со стороны педагогического коллектива, администрации школы, найти единомышленников в конкретном инновационном процессе. [21]

При определении путей дальнейшего совершенствования системы непрерывного образования через курсы целого педагогического коллектива школы мы учитывали, как основные принципы повышения квалификации (непрерывное образование, связь с практической деятельностью учителя и коллектива в целом, взаимосвязь образования и самообразования), так и системные принципы (целеполагание, необходимое разнообразие и динамизм).

Модель курсов опирается на следующие принципы:

- научной обоснованности модели и реализуемых в ней процессов,
- стратегической направленности и прогностичности,

- ценностной ориентации личности и коллектива педагогов в соответствии с идеалами гуманистической педагогики,
- системности курсового обучения, его взаимосвязи со школьной практикой и другими формами повышения квалификации,
- процесс оптимизации взаимодействия для конкретных ситуаций и личностей,
- открытости модели, ее развития и саморазвития,
- конструктивной и проектной направленности,
- поисковой, творческой, исследовательской активности всех участников.

Диагностирование обеспечило нас информацией, которая была необходима для разработки образовательной программы повышения квалификации не только целого педагогического коллектива, но и каждого конкретного педагога.

Комплексная диагностика профессиональной компетентности педагога, всего коллектива включает, элементы педагогической, психологической и социальной диагностики, то есть изучает явления всесторонне; эти элементы объединены общим предметом (профессиональная компетентность), на основе теоретического представления о ее сущности; она базируется на единых принципах действий функционально грамотных экспертов (диагностов) при условии их постоянного взаимодействия; она обеспечивает процесс исследования технологически.

Под принципами деятельности педагогического коллектива мы понимали педагогические убеждения, нормы профессиональной деятельности учителей, качественный уровень взаимодействия педагогов, учащихся, родителей, межличностные отношения.

Диагностике подвергались и стратегические цели, проектирующие основные долговременные направления развития школы, и результаты работы школы. При осуществлении диагностики профессиональной компетентности педагога выявлялись его педагогическая позиция, личностные

качества, обеспечивающие уровень обучения, уровень профессионально значимых знаний и умений.

Таким образом, педагогическая диагностика предназначалась для выявления состояния педагогических процессов и явлений. В их сущности - деятельность преподавателя и обучаемого.

Мы различали в процессе подготовки материалов к созданию модели повышения квалификации:

- психологическую диагностику, с помощью которой исследовались психические свойства, состояния, качества личности ученика или учителя безотносительно к педагогическому процессу,
- социальную диагностику, выявлявшую многоплановые причинно-следственные связи и взаимоотношения в школе и ее среде как в социуме.

Итак, для нашего исследования комплексная диагностика профессиональной компетентности учителя – это углубленный и всесторонний анализ его личности, его ценностных ориентаций, профессиональных установок и профессионально-личностных качеств, педагогического общения и педагогической деятельности, характера решения практических задач. В то же время, комплексная диагностика рассматривалась как совокупность взглядов, оценок анализа профессиональной компетентности педагогов, работы школы в целом (глазами учителя, ученика, родителя), мнений коллег, выводов администрации. [22]

Процесс комплексной диагностики при повышении квалификации целого педагогического коллектива состоял из трех основных компонентов: содержания, технологии, организации и осуществлялся в несколько этапов. На 1-м этапе изучался и определялся уровень развития педагогического коллектива.

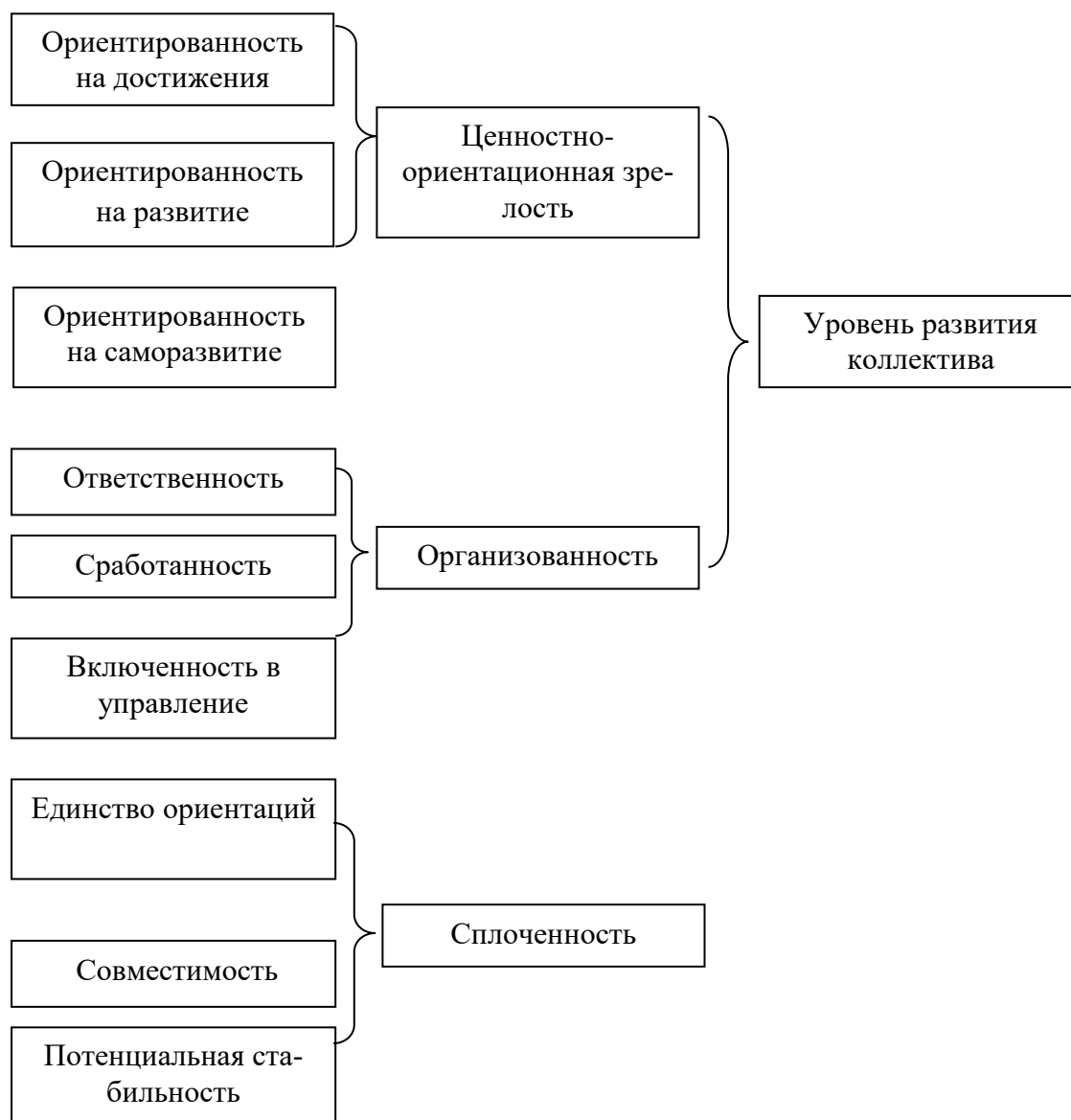
Под уровнем развития коллектива мы понимаем характеристику его способности ставить актуальные и реалистичные общие цели, формировать структуру целей индивидуальных, интегрированных с общими, строить и гибко изменять структуру взаимодействий и взаимоотношений,



обеспечивающих достижение поставленных целей с максимально возможной эффективностью.

В содержании диагностики уровня развития педагогического коллектива мы стремились оценить его ценностно-ориентационную зрелость, его организационность и сплоченность, как показано в Схеме 1.

Схема 1 – Диагностика уровня развития педагогического коллектива



Оценивая уровень развития педагогического коллектива, мы руководствовались анализом целеполагания его деятельности.

В деятельности любого коллектива выделялись три типа целей:

- собственно образовательные цели (текущие цели учебно-воспитательной деятельности),
- цели развития учебно-воспитательной деятельности,
- цели саморазвития коллектива.

В результате на 1-м этапе удалось условно выделить три уровня (высокий, средний, низкий) развития педагогического коллектива.

Высокий: успешно решает все три цели своей деятельности, эффективно использует имеющийся образовательный потенциал школы, успешно наращивает его за счет освоения новшеств, повышения профессионального уровня педагогов, совершенствует свою структуру, достигает высоких результатов в учебно-воспитательном процессе, в своем развитии и саморазвитии. Все члены педколлектива работают с полной отдачей, целенаправленно создают коллектив единомышленников, в котором каждого волнуют не только собственные результаты, но и результаты работы школы в целом, ее престиж. Все стремятся максимально использовать новое, что может дать полезный эффект.

На 2-м этапе осуществляется диагностика педагогов, целью которой стало выявление их образовательных мотивов и потребностей, профессиональных установок и мотивов педагогической деятельности как показано в Схемах 2-5.

На этом же этапе определяется начальный уровень профессиональных знаний и умений в области педагогики, психологии и предметной области. Экспертами – специалистами (психологами, социологами) выявлялся не только уровень профессионализма педагогов всего коллектива, но через тренинговые и психодиагностические формы устанавливались основные параметры личности каждого представителя коллектива и уровень, тип педагогического общения; микроклимат в коллективе.

Параллельно все указанные параметры исследовались как самим учителем, так и педагогическим коллективом, как целостность. Они вы-

ступали одновременно таким образом и объектами, и субъектами педагогической экспертизы. Результатом такой комплексной диагностики явились выявление и оценка актуальных потребностей, запросов и возможностей педагогического коллектива. [23]

Схема 2 – Мотивы педагогической деятельности

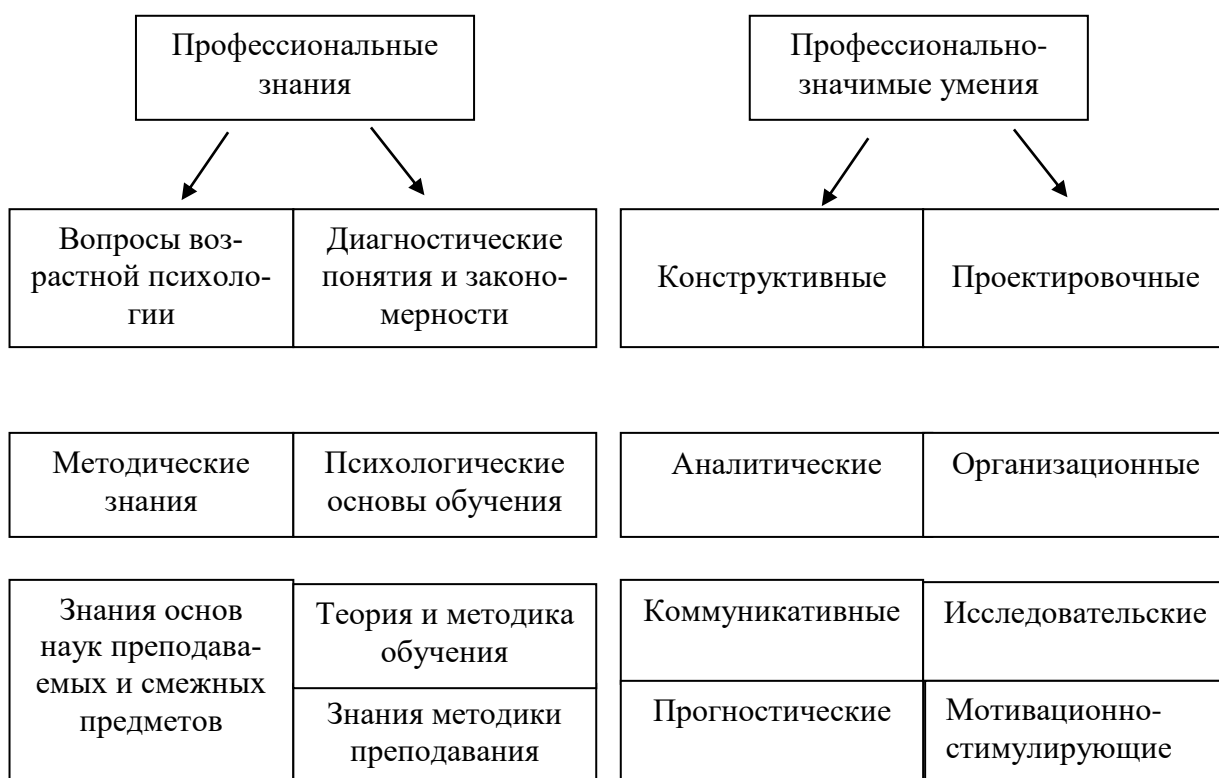


Схема 3 – Диагностика личности

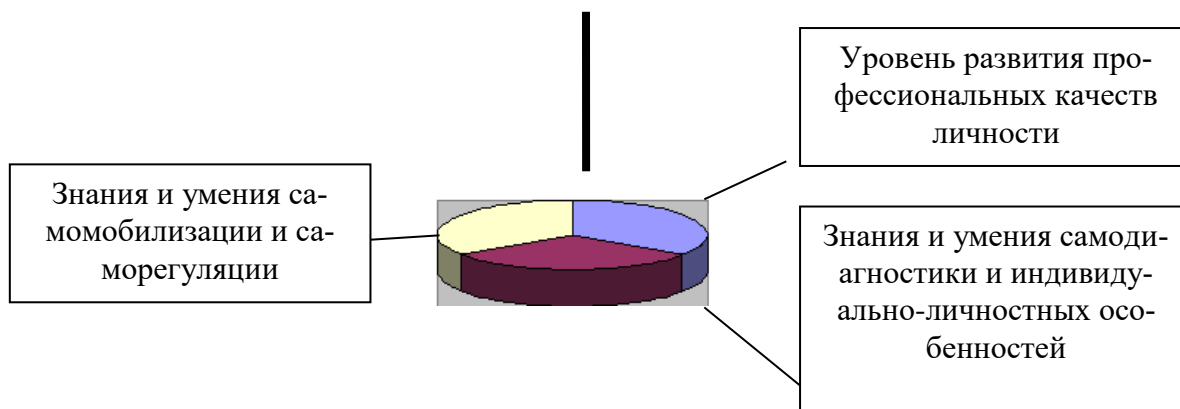


Схема 4 – Диагностика педагогического общения

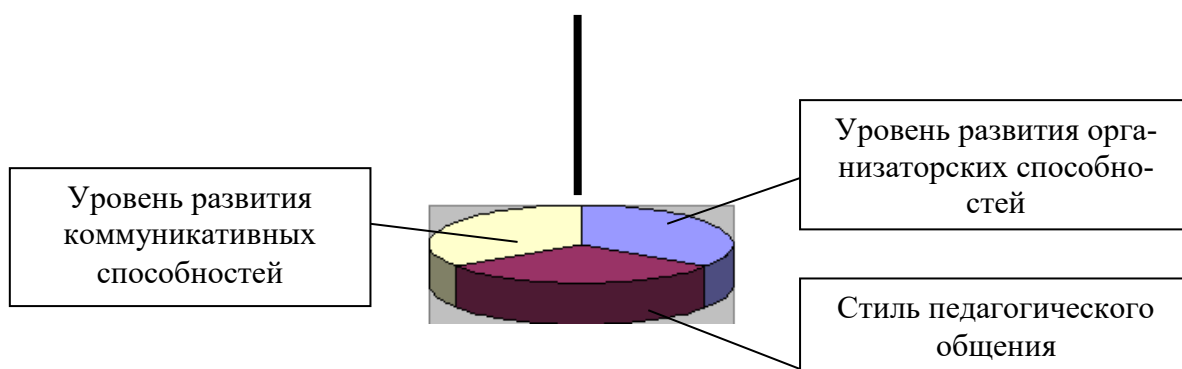
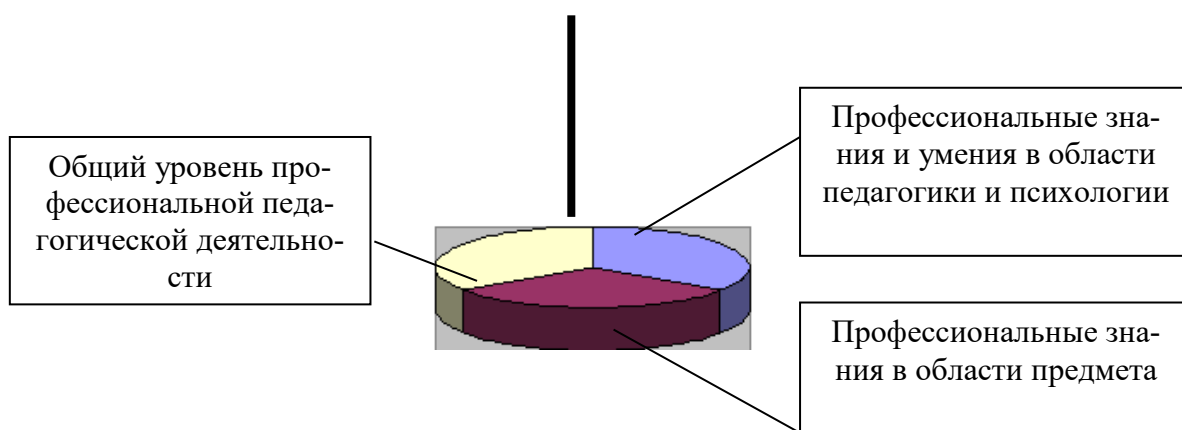


Схема 5 – Диагностика педагогической деятельности



Диагностируя состояние образовательного процесса, жизнедеятельности школы, мы стремились определить критические ситуации и сформировать на основании этого проблемы; структурировать их и актуализировать приоритетные противоречия. В результате такой комплексной проблемно-педагогической диагностики происходило не только формирование проблемного поля, но и его осмысление педагогическим коллективом, создание установок на необходимость конструктивных изменений, на этой основе разрабатывалась образовательная программа повышения квалификации педагогического коллектива.

Сбор информации для определения проблем педагогического коллектива, комплексная педагогическая диагностика осуществлялись различными способами и методами, как традиционными: анкетирование, со-

беседование, интервью (с учителем, с учеником, родителями, руководителем и т. д.), посещение учебных занятий, наблюдение за учебно-воспитательным процессом, анализ практической деятельности педагогов и ее результатов, тестирование и т. д., так и посредством использования специально разработанных комплексно-целевых методик и карточек проблем (Приложение 1).

При этом мы установили, что заполнение карточки проблем побуждает педагогов к саморефлексии, стимулирует их аналитическую деятельность, что само по себе способствует повышению включенности педагогов и всего педагогического коллектива в процесс не только решения выявленных проблем, но и вхождение в режим развития через курсовую подготовку всего коллектива.

Применялся и так называемый метод групповой оценки, когда несколько человек выносят групповое решение, которое берется за среднюю величину и вносится в таблицу (Приложение 2).

На 3-м этапе мы стремились изучить образовательные запросы к школе учащихся и их родителей, которые также являются активными субъектами образовательных потребностей (Приложения 3-5). При этом использовались различные методы: анкетирование, собеседование, наблюдение, метод создания естественных экспериментальных условий; составление классными руководителями социально-педагогических характеристик родительских и ученических коллективов (Приложения 6-8).

Выявив запрос к школе учащихся и родителей, мы стремились сопоставить его с реальным состоянием в педагогическом коллективе с целью разработки адекватных учебных планов и образовательных программ повышения квалификации всего педагогического коллектива. Такая комплексная диагностика педагогического и ученического коллективов направлена на организацию деятельности педагогов школы, во-первых, по поиску, формированию и обоснованию системообразующей педагогической идеи; во-вторых, на разработку и обоснование стратегических целей

педагогического коллектива; в-третьих, является основным мотивом критического переосмысления деятельности каждого педагога и всего педагогического коллектива; в-четвертых, способствует составлению образовательной программы курсовой переподготовки педагогического коллектива школы с целью его «выращивания» для эффективных инновационных преобразований. [24]

## 2.2 Моделирование образовательной программы повышения квалификации педагогического коллектива школы

Данный параграф раскрывает процесс создания и апробации модели повышения квалификации педагогического коллектива, и переход от модели повышения квалификации, учитывающей преимущественно личностные и профессиональные потребности отдельного учителя, к модели, ориентированной на потребности школы, на изменение ее социокультурной атмосферы, влияющей на формирование поведения всего коллектива педагогов и учащихся.

Учебная образовательная программа курсов всего педагогического коллектива школы включала в себя три образовательные области: гуманитарно-мировоззренческую, психолого-педагогическую, специально-предметную. Такая система повышения квалификации целого педагогического коллектива школы предполагала:

- определить необходимое приращение образования личности, углубление профессиональной специализации, повышение уровня компетентности, психологической переориентации на основе конкретных образовательных запросов и потребностей педагогов, работающих в одних условиях, с одним контингентом учащихся и родителей,
- обеспечить участие всех педагогов в формировании содержания образовательной программы повышения их квалификации,

- оптимально соединить все звенья непрерывного образования: самообразование – групповые формы работы – коллективные формы учения, обеспечив их взаимодействие,
- работать в системе над корректировкой негативных профессионально-педагогических установок, которые складываются вообще и в реально функционирующей школе.

Определение параметров образовательной развивающей среды, проектирование ее, организация пространства образовательного взаимодействия явились, на наш взгляд, важнейшими условиями в личностной ориентации педагога в системе повышения квалификации и в эффективности включения новой модели обучения педагогического коллектива школы в систему непрерывного образования (Приложение 9).

Развивающая среда выступает естественным систематизирующим компонентом развития педагогического коллектива. А для обеспечения этого развития необходимо выстроить соответствующее ориентационное поле; при этом педагогический коллектив школы по отношению к формирующей деятельности будет выступать в роли как субъекта, так и объекта.

Вводимое нами понятие «ориентационно-развивающая среда» характеризует:

- закономерности и особенности систем более высокого порядка,
- индивидуальность каждого субъекта (как проявление целостности),
- противоречия и направленность развития педагогического коллектива.

В ориентационно-развивающей среде, сопровождающей курсовую подготовку педагогического коллектива школы, создается особый сплав ориентационных полей всех сотрудников школы, однако доминируют ценностные ориентации лидеров школы.

Ориентационно-развивающая среда школы представляет также собой определенную динамичную совокупность, состоящую из ценностей и антиценностей, принципов, сформированных на основе этих ценностей и

опыта успешности: целей и задач, связанных с функциональным назначением школы.

Ориентационно-развивающую среду школы можно рассматривать и как образовательную систему с определенными образовательными программами. В качестве факторов развития в нее включены: «люди школы» с их взглядами, возможностями, желаниями и стремлениями, школьная образовательная программа (цели, учебный план, методы, ресурсы, модели, сообщества учащихся, учителей, существующая культура организации, соответствующая позиция персонала, структура управления, распределение обязанностей, окружающая среда, влияющая на школу).

Представляется возможным выделить следующие компоненты состава школьной системы, которые являются фундаментом ориентационно-развивающей среды курсов повышения квалификации всего педагогического коллектива школы:

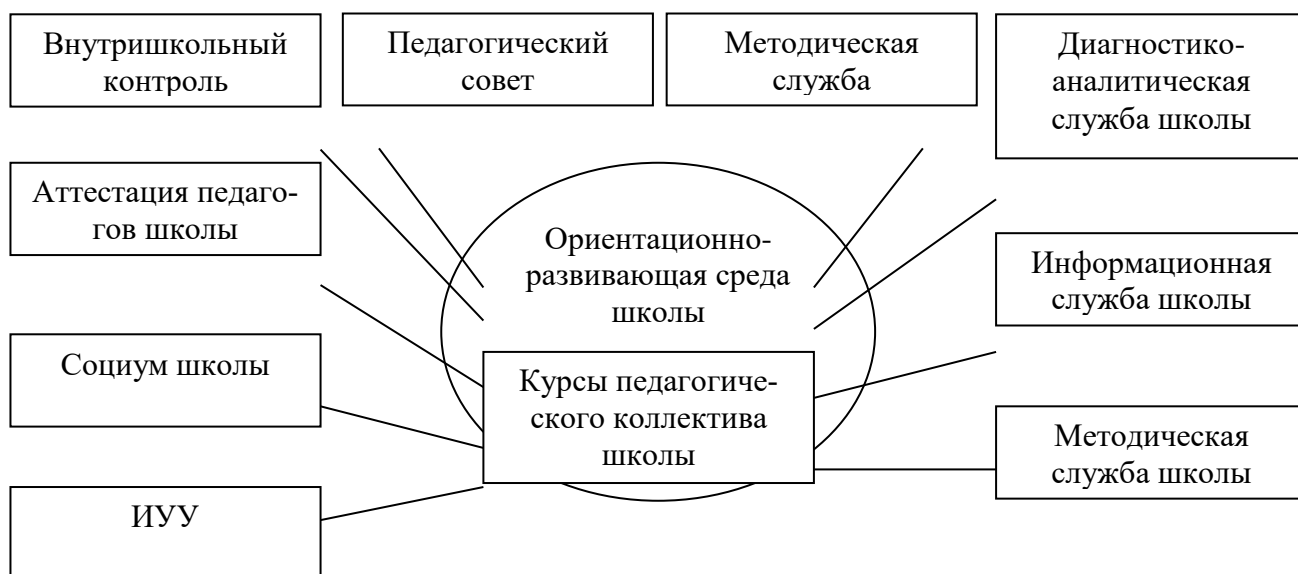
- ее целевое назначение, ее миссия, которая существует относительно независимо от субъектных устремлений «людей школы», а выражается в образовательных стандартах,
- «людей школы» с их убеждениями, устремлениями, отношениями и возможностями; структурно-содержательная подсистема, которая характеризуется образовательной программой и технологией ее реализации,
- управленческая подсистема,
- подсистема социума и внешних связей.

В качестве факторов развития и эффективного показателя результативности курсов всего педагогического коллектива школы можно, на наш взгляд, рассматривать действие (и воздействие) в зоне наиболее значимых структурных компонентов развивающей среды, а именно: внешнюю смену назначения, смену убеждений, ценностных ориентаций, мотивов деятельности педагогических кадров, их позиций, отношений и т. д., структурно-содержательной перестройки; управленческие преобразования, изменения в системе внешних связей. [25]



Ориентационно-развивающая среда школы, которую мы использовали для сопровождения курсов педагогического коллектива, представляет собой определенную динамичную совокупность, состоящую из следующих звеньев, как показано в Схеме 6.

Схема 6 – Ориентационно-развивающая среда школы



Для ориентационно-развивающей среды характерно закономерное, целенаправленное, управляемое (самоуправляемое) позитивное качественное изменение. Ориентационное поле (среда) находится в постоянном развитии, и это развитие способствует развивающему обучению педагогического коллектива в период курсов. Весь учебный процесс повышения квалификации педагогического коллектива школы направлен на коллектив в целом, на составляющие его группы (администрацию, методический состав, актив, творчески работающих учителей, молодых специалистов, учителей, не обеспечивающих качественных результатов в учебно-воспитательном процессе) (Приложение 10). [26]

Важным элементом процесса моделирования курсовой подготовки педагогического коллектива была работа с администрацией школы. Главной проблемой в работе с администрацией в период организации курсов на

базе школы становится развитие их творческого потенциала, умения продуктивно решать стоящие перед школой задачи. Одним из оптимальных вариантов этой работы является включение руководителей школы в моделирование педагогического процесса и систем своей школы.

Моделирование в учебном процессе курсов в процессе обучения администрации школы выполняло ряд функций, обеспечивающих развитие их творческого потенциала. Опережающая функция предполагает выход в процессе моделирования на ориентиры будущего конкретной школы, на обновление технологий обучения и воспитания. Развивающая функция дает возможность формирования на высоком уровне умения целеполагания, совершенствования черт творческого мышления и воображения, обучение коллективному поиску. Обучающая функция позволяет администрации школы осваивать теоретические и практические подходы к управлению.

Все перечисленные функции базируются на диагностико-прогностической, без которой процесс моделирования утрачивает смысл. Мы учитывали и ряд вспомогательных функций: компенсаторную, адаптивную, развивающую и др. Их влияние на процесс моделирования (в первую очередь, на его продуктивность) проявляется в преодолении пробелов в поисково-исследовательских знаниях, во «вживание» в новые условия профессиональной деятельности и преодолении устаревших стереотипов, а также в их сохранении. Основными формами организации моделирования на курсах в школе являлись консультации-практикумы по моделированию: разрабатывалась комплексно-целевая программа (КЦП) школы, проектировались модели педсоветов, составлялся оптимальный график внутришкольного контроля, разрабатывались программы наблюдений к тематическому контролю, диагностировались передовой педагогический опыт (ППО), результаты работы школы, учителя, состояние преподавания, качество обучения и воспитания.

Использование моделирования в работе с администрацией в учебном процессе курсов педагогического коллектива дало ощутимые результаты:

- обеспечивался индивидуальный подход в работе в условиях школы, была возможность оперативно изучить эффективность проводимой работы,
- повысились работоспособность и производительность труда педагогов школы, раскрылся их творческий потенциал,
- в школе более оперативно и целенаправленнее стали решаться вопросы, связанные с обновлением школы.

На профессиональное совершенствование было направлено:

- формирование психологической готовности к пониманию сущности «профессиональная компетентность»,
- совершенствование научно-теоретической базы по обеспечению качества обучения, развития и воспитания школьников,
- развитие умений функционально ориентированной деятельности, изучение и разработка исследовательских программ и проектов,
- технологии учебно-воспитательного процесса, адаптированные к новым условиям школы,
- составление индивидуально ориентированных образовательных программ.

Весь учебный процесс повышения квалификации целого педагогического коллектива школы базируется на модульном построении содержания образования. Главными являются:

Модуль 1. Самоопределение субъекта образовательной деятельности. Самопознание. Самодиагностика.

Модуль 2. «Я – концепция» учителя.

Модуль 3. Моделирование педагогической (руководящей) деятельности на основе диагностики. Решение профессиональных задач, педагогических ситуаций.

Модуль 4. Проектирование и моделирование профессиональной и исследовательской деятельности по решению профессиональных проблем.

Модуль 5. Психолого-педагогические основы актуальных проблем обучения, развития и воспитания школьников.

Модуль 6. Ведущие дидактические концепции.

Модуль 7. Овладение педагогическими технологиями и методиками.

Модуль 8. Педагог в социально-экономической среде.

Модуль 9. Менеджмент в образовании.

В каждом модуле есть обязательный спецкурс и спецкурсы по выбору.

Все обучение проводится поэтапно:

1 – мотивационно-информационный этап. Вводная самодиагностика, которая дает возможность слушателям оценить свою подготовку по содержанию модуля в целом и по отдельным элементам знаний и умений. Вводные занятия, которые обеспечивают погружение учителей в проблему с учетом специфики школы, создают условия для осмысления ее методологических, психологических и дидактических основ. Самоопределение педагогов при соотнесении результатов самодиагностики и круга знаний и умений, которые предлагаются для усвоения, позволяет сделать оптимальный выбор содержания вариативной части программы курсов.

2 – операционно-познавательный этап. Имеет ввиду ознакомление с новыми научными подходами, идеями, опытом, а также соотнесение их с собственной практикой. Выработка на этой основе новой модели своей последующей деятельности, тренинг с целью выработки практических умений по рассматриваемым проблемам.

3 – контрольно-оценочный этап. Итоговое тестирование с целью выявления приращения знаний о проблеме и соответствующих педагогических умений, «отсроченный» контроль (посредством администрации) за применением в школе полученных знаний и умений. [27]

В модели повышения квалификации педагогического коллектива школы, основными звеньями которой были учитель, группы учителей, педагогический коллектив, учебный процесс курсов, ведущее место отводилось диагностике и рефлексии, как показано в Таблице 4.

Стремясь повысить эффективность повышения квалификации всего коллектива школы, в своих исследованиях и экспериментальной работе мы

разработали образовательную программу в следующей логической последовательности.

### 1. Мотивационно-информационный этап.

Вводная самодиагностика, которая позволяет каждому учителю оценить свой уровень подготовки в целом, а также по отдельным актуальным проблемам, содержание которых раскрывается в инвариантном разделе.

Таблица 4 – Звенья модели повышения квалификации педагогического коллектива школы

Учитель	Педагогические сообщества	Педагогический коллектив школы	Курсы на базе школы
<ul style="list-style-type: none"> <li>- самодиагностика</li> <li>- самообразование</li> <li>- самоуправление</li> <li>- самокоррекция</li> <li>- саморефлексия</li> </ul>	Методические объединения Проблемные группы Творческие микро-объединения и т.д.: <ul style="list-style-type: none"> <li>- взаимодиагностика</li> <li>- взаимообучение</li> <li>- групповая деятельность по совершенствованию оптимизации педагогической деятельности</li> <li>- взаимная коррекция</li> <li>- рефлексия.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- комплексная коллективная диагностика</li> <li>- комплексная учеба</li> <li>- коллективное управление совершенствованием учебно-воспитательной работы (УВП)</li> <li>- повышение эффективности педагогического труда</li> <li>- рефлексия.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- комплексная диагностика</li> <li>- единство технологических (системы методов, приемов и средств) и ценностных (системы ценностей, обслуживающих педагогическую технологию) установок</li> <li>- рефлексия.</li> </ul>

В этой модели мы считаем необходимым обеспечить совокупность подсистем разных уровней, которые находятся в рамках определенной субординации и, взаимодействуя на основе единства целей и принципов, обуславливают наличие интегративной силы, которая нацелена на непрерывное развитие педагогического мастерства каждого педагога, формирует и развивает творческий потенциал всего педагогического коллектива школы.

Выявляя подготовку учителей по определенной проблеме в целом и по отдельным элементам знаний и умений, нами применялась интегриро-

ванная методическая программная система, разработанная Г. А. Заборовским.

Вводные занятия, которые обеспечивают «погружение» учителей в проблему, создают условия для осмысления ее методологических, психологических и дидактических основ. Самоопределение учителей при соотнесении результатов самодиагностики и круга знаний и умений, которые предлагаются для усвоения, способствует оптимальному выбору содержания вариативной части программы курсов.

#### 2. Операционно-познавательный этап.

На этом этапе идет целостная работа педагога по овладению образовательной программой. Педагоги не только знакомятся с новыми научными подходами, идеями, педагогическими технологиями, но имеют возможность, повысив свой научно-теоретический уровень, соотнести свою собственную практику с новейшими достижениями науки и передового педагогического опыта. Во время учебы происходит выработка каждым педагогом и целым педагогическим коллективом новой модели своей последующей деятельности.

#### 3. Тренинговый, организационно-деятельностный этап.

На этом этапе на основе полученных новых знаний, умений и навыков через создание творческой атмосферы, в которой формируется опыт творческой деятельности каждого, идет формирование и развитие ценностных ориентиров у педагогов и всего коллектива. Здесь же вырабатываются умения планирования, организации, контроля и анализа результатов реализации на практике своей методической модели, прогноз эффективности новой модели преподавания и выявление условий ее успешного применения.

#### 4. Контрольно-оценочный этап.

На этом этапе проводилось тестирование с целью выявления приращения знаний по актуальным проблемам обучения и воспитания и соответствующих педагогических умений, «отсроченный» контроль результатов приме-

нения в школе новой методики преподавания. Вырабатываются и формулируются новые педагогические задачи для всего педагогического коллектива школы, формируется комплексно-целевая программа работы школы (КЦП).

При различных подходах к формированию УТП сохранены общие принципы, среди которых:

1. Принцип деления учебного материала на обязательную часть и часть по выбору. Назначение обязательной части – сохранить государственный стандарт квалификационной категории, назначение части по выбору - повысить активность слушателей и стимулировать их развитие.
2. Принцип увеличения объема выборных курсов в соответствии со своими образовательными потребностями и затруднениями в педагогической деятельности.

Вся курсовая подготовка педагогического коллектива решается на основе индивидуализации и дифференциации обучения учителей. Процесс этот также имеет свою этапность.

1-й этап – диагностический: происходит комплексная диагностика педагогического коллектива школы, выявляется уровень психолого-педагогических знаний, умений, возможностей педагогов, анализируются причины затруднений при решении педагогических задач. Составляется индивидуальный рейтинг (оценочная шкала, классифицирующая уровень сформированности знаний, умений), определяется уровень психолого-педагогических знаний и умений будущих слушателей курсов: оптимальный, допустимый, критический, недопустимый. Здесь же выявляются образовательные потребности педагогов и руководителей школ.

2-й этап – образовательный: решаются следующие задачи – формирование у педагогов умения анализировать и оценивать свою педагогическую деятельность и осуществлять ее корректировку, содействовать раскрытию и развитию методологической и психолого-педагогической культуры, творческого потенциала педагога и руководителя. В период курсов

целого педагогического коллектива идет не просто наращивание знаний, умений и навыков педагога, но и ставятся цели более глобальные: научить педагогическому прогнозированию, осмыслению своего педагогического опыта и опыта коллег, способствовать развитию информационной культуры учителя и руководителя, способствовать освоению каждым умений рациональной работы в тех условиях, в которых они трудятся.

Данные задачи и цели реализуются в ходе прослушивания интегрированного психолого-педагогического курса «Ориентация учителя на саморазвитие в системе непрерывного образования», который является обязательным для каждого. Затем предлагаются спецкурсы по выбору. Образовательной программой предусмотрена деятельность слушателей по индивидуальным и групповым планам работы.

При этом слушатели группируются на основании присущих им интересов, потребностей, проблем, соответственно вышеназванным уровням (см. диагностический этап).

3-й этап – деятельностно-оценочный: все учителя выполняют курсовые работы различного уровня. Одни больше нацелены на осмысление теоретических основ актуальных проблем обучения и воспитания школьников (определение понятий, ответы на вопросы, составление плана, тезисов, конспектов, аннотаций на предложенную психолого-педагогическую литературу и т. д.). Другие готовят сообщения, доклады, рефераты. Третьи под руководством методистов описывают свой опыт, на модульной основе заносят его в компьютер. Четвертые ведут опытно-экспериментальную работу. Все участвуют в анализе педагогических ситуаций, в разработке комплексно-целевой программы (КЦП) школы.

Формы отчета по результатам проделанной работы учителями и руководителями избираются самостоятельно.

4-й этап – проектировочный: на основе полученных психолого-педагогических знаний, аналитических умений, приобретенных в ходе курсовой подготовки, каждый учитель составляет программу коррекции



своей педагогической деятельности, направленную на преодоление или ослабление недостатков, свойственных им, содействующую более интенсивной и целенаправленной педагогической деятельности. Руководители школ проводят коррекцию своей управленческой деятельности.

5-й этап – креативный: с целью удовлетворения проявившихся интересов к психолого-педагогическим проблемам, к проблемам развития школы формируются творческие проблемные группы. В творческой деятельности, которая продолжается в послекурсовой период, обеспечивается развитие личности в ходе проблемных занятий, продолжается работа по углублению и закреплению теоретических знаний, формируются и развиваются навыки экспериментаторов (Приложение 11). [28; 29; 30]

Такая модель повышения квалификации целого педагогического коллектива школы позволяет:

- осуществлять индивидуализацию и дифференциацию педагогических кадров на диагностической основе с учетом не только их интересов, потребностей и затруднений, но и условий, в которых они трудятся,
- целенаправленно ориентировать учителей на саморазвитие методологической, психолого-педагогической и информационной культуры педагога,
- обеспечивать формирование и развитие педагогики созидания, индивидуальной культуры учителя.

При обучении всего педагогического коллектива школы мы выделяем ряд принципов, способствующих развитию творческой индивидуальности учителя:

- гармоничное развитие личности педагога,
- подготовка к ведению интегрированных курсов,
- формирование готовности к преодолению стрессовых ситуаций общения.

Большая предварительная работа с администрацией по разработке учебно-тематического плана курсов в рамках школы, по обновлению и перестройке внутришкольного управления, сотрудничество с коллективом педагогов по актуализации знаний, полученных на курсах, позволяет обеспечить не

только качественную подготовку всего педагогического коллектива, но и перевести школу в режим развития. Обязательным условием такого обеспечения непрерывного образования педагогического коллектива школы является овладение каждым учителем методами педагогической диагностики, так как именно педагогическая диагностика – необходимый компонент педагогической культуры учителя. В структуре профессиональных умений педагога аналитические умения занимают ведущее место. Как справедливо подчеркивает Н. В. Кухарев, профессионализм современного педагога ярче всего обнаруживается в умении анализировать собственную деятельность. Вместе с тем практика и исследования показывают, что учителя затрудняются анализировать собственную педагогическую деятельность.

Так, при анкетировании, проведенном нами в системе курсовой подготовки, выяснилось, что 60% из 55 опрошенных учителей испытывают затруднения при анализе своей деятельности и деятельности своих коллег из-за:

- незнания методики анализа,
- неумения выделить главное, существенное,
- определения прогнозируемых результатов,
- составления плана дальнейших действий.

Члены администрации школы единогласно (100% из 4) отметили, что необходимо развивать аналитические умения учителей.

Таким образом, налицо противоречие между необходимостью формирования и развития аналитических умений учителя и существующей педагогической практикой. Поэтому в проведении курсов повышения квалификации целого педагогического коллектива школы большое место отводится разработке комплекса педагогических условий формирования аналитических умений педагога в ходе курсовой подготовки: продумываются и отрабатываются содержание, формы, средства, этапы формирования аналитических умений.

Мы понимали, что обучение может протекать лишь в рамках личностноориентированного подхода, поэтому предварительно выделили черты подхода традиционного и личностно-ориентированного как показано в Таблице 5.

Таблица 5 – Сравнение традиционного и личностного подходов к учебному процессу

Подходы	Цель процесса обучения и его организации	Схема общения Лектор-слушатель	Результаты
1	2	3	4
Традиционный	<ul style="list-style-type: none"> <li>- обеспечить высокий уровень научно-методического содержания,</li> <li>- оперативно информировать о новейших достижениях психолого-педагогической науки и практики,</li> <li>- формировать и развивать профессионала,</li> <li>- организовать усвоение,</li> <li>- способствовать ликвидации затруднений и пробелов.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- субъект-объект</li> <li>- личностно-отчужденное</li> </ul>	социальный опыт
Личностно-ориентированный	<ul style="list-style-type: none"> <li>- развитие личности педагога и педколлектива,</li> <li>- развитие у педагога личностного отношения к научно-методическому содержанию и процессу своей деятельности,</li> <li>- создание условий для самопознания и самосовершенствования,</li> <li>- процесс обучения как управляемый, соуправляемый, так и самоуправляемый на рефлексивной основе.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- субъект-объектные на деятельностной основе</li> <li>- личностно-ориентированное</li> </ul>	<p>совокупность знаний, учебных действий, система творческой деятельности.</p> <p>ориентированное содержание, направленное на формирование и развитие эмоционально-ценностных ориентаций.</p>

Все обучение педагогического коллектива школы построено по следующим направлениям:

- информация,
- деятельность,
- общение.

И каждое направление мы стремились перевести из традиционного состояния в новые ориентации, как показано в Таблице 6.

Таблица 6 – Сравнительный анализ учебного процесса

Традиционные подходы	Новые подходы
Преобладает «содержательная» модель организации обучения. Основная задача - сообщить какие-то сведения (содержание), а слушатели должны это содержание усвоить.	На смену «содержательной» модели организации процесса повышения квалификации должен прийти «поведенческий» подход в повышении квалификации. Цель его – осмысленное обучение.
Доминирующая роль преподавателя, который заранее формирует содержание обучения, разрабатывает его логическую структуру, отбирает наиболее эффективные, с его точки зрения, способы передачи информации, планирует оптимальную, с учетом содержания, форму обучения. Таким образом, преподаватель «вкладывает» в головы учителей содержание, а слушатели лишь воспринимают, и не всегда, качественно осмыслив, пытаются воспроизвести это содержание в своей практической деятельности.	Основной работой преподавателя должен стать заблаговременный отбор таких учебных процедур, которые позволили бы ему включить обучающихся в следующие процессы: <ul style="list-style-type: none"> <li>- создание благоприятного для обучения эмоционального и психологического климата,</li> <li>- разработка механизма совместного планирования учебной работы,</li> <li>- диагностики профессиональных и индивидуально-психологических особенностей и потребностей,</li> <li>- формирование целей и уточнение задач, составляющих содержание обучения,</li> <li>- планирование и реализация учебной деятельности,</li> <li>- констатация достигнутого уровня и анализа причин успеха и неудач,</li> <li>- совместный анализ педагогических преобразований и их влияние на конечные результаты работы школы,</li> <li>- повторная диагностика потребностей, затруднений педагогов и выбор направлений дальнейшей работы.</li> </ul>
Результат - традиционная система обучения рассматривает человека как некий	Результат - в содержании учитываются внутренние познавательные и эмоцио-

пассивный объект воздействия.

*Продолжение Таблицы 6*

нальные процессы обучающихся, создаются условия, позволяющие учителям не только усваивать информацию, но и формировать к ним свое отношение, приобретать опыт творческой деятельности, развивать эмоционально-ценностные ориентиры.

Такое построение учебного процесса для всего педагогического коллектива позволит перенести акцент в обучении «извне – вовнутрь».

В период повышения квалификации всего коллектива школы мы выделили четыре группы учителей, находящихся на разных уровнях профессионального становления и отношения к педагогическому труду: на «оппортунистическом», «конформистском», «сознательном», «автономном».

Основанием для деления на уровни служат цели приобретения профессиональных знаний и умений. Профессиональные знания и умения рассматриваются учителями, находящимися на «оппортунистическом» уровне как средство самоутверждения, позволяющее им избежать страха, связанного с оценкой их профессиональной деятельности. На «конформистском» уровне – польза знаний видится в возможности получить общественное признание и одобрение со стороны школьной администрации, родителей и учеников. Учителя же, находящиеся на «сознательном» уровне, усваивают знания с целью достижения компетентности, профессионализма, руководствуясь при этом чувством долга. Наконец, «автономным» личностям знания помогают глубоко понять внутренний и внешний мир, реализовать себя. Отвечая на наш вопрос «Хороший учитель - это...», большинство «конформистов» воспринимают свою позицию учителя как источник информации, акцентируют заботу об учениках. Педагоги, находящиеся на «сознательном» уровне, обращают внимание на развитие внутреннего мира ребенка и мастерское владение профессиональными умениями. При этом одни выделяют профессионализм, другие – самосозидание. Наконец, на «автономном» уровне подчеркивается личный опыт и рефлексия. Хороший учитель характеризуется способностью преодолевать жизненные трудно-

сти, наличием самоконтроля, высокими духовными целями и ценностями. Такой учитель стимулирует инициативу, приветствует самостоятельный поиск, побуждает учащихся к постановке проблем, выдвижению гипотез. Классификация, предложенная А. Куммингом и Х. Мурреем, была использована и нами в ходе эксперимента. Необходимо оговориться, что выделенные американскими авторами уровни личностного развития учителей, разумеется, достаточно условны, а границы между ними достаточно «прозрачны», но наша попытка проверить эти подходы в условиях школы дала вполне ощутимые результаты. [31; 32]

Исследование выявило наличие всех четырех групп учителей (55 учителей), как показано в Таблице 7.

Таблица 7 – Уровни обученности групп учителей

Уровни	Абсолютное число	%
«Оппортунистический»	24	43,6
«Конформистский»	13	23,6
«Сознательный»	9	16,3
«Автономный»	9	16,3

Таким образом, самая большая группа учителей находилась на «оппортунистическом» уровне; на втором месте – группа учителей «конформистского» уровня, почти равную группу представляли учителя, находящиеся на «сознательном» уровне, самую маленькую группу представляли учителя, находящиеся на «автономном» уровне. А потому основная задача, которую мы ставили на начальном уровне эксперимента – это определение имеющегося уровня личностного развития учителей и в целом всего состава школьного коллектива для того, чтобы установить, какой уровень формировать, какие задачи ставить перед данным педагогическим коллективом. Для этого использовались различного рода опросники, анкеты, тесты. Мы просили учителей заполнить карточки, которые включали несколько

разделов: умение сотрудничать с людьми, взгляды на образование, характер взаимоотношений с учителями, родителями, учениками.

Такое исследование коллектива школы позволило целенаправленнее отбирать определенные направления перестройки учебного процесса курсовой подготовки через различные педагогические технологии, методы и способы обучения, что позволяло сделать учебный процесс личностно-ориентированным.

В ходе эксперимента мы соотносили, какие методы и способы обучения выбирали учителя разных уровней. Так, лекционно-экзаменационный способ обучения оказался наиболее приемлемым для учителей, относящихся к «оппортунистическому» уровню развития и ориентированных на обучение по причине страха наказания (административное взыскание, увольнение, снижение учебной нагрузки, снятие надбавок к зарплате и т. д.).

«Сократовские» диалоги, беседы, управляемые преподавателем дискуссии, «круглые столы» более всего отвечали особенностям учителей «конформистской» ориентации. Они руководствовались, в основном, мотивами личной выгоды, эгоистическими соображениями (хорошая оценка, благожелательное отношение преподавателя, новые возможности, связанные с профессиональной карьерой и т. д.). Указанные методы повышения квалификации позволяли преподавателю не только сообщить необходимый объем информации, но, и высказать к ней свое личное отношение, а учителям, предрасположенным к идентификации себя со значимым другим (в данном случае с тренером), прореагировать в полном соответствии с ожиданиями преподавателя и получить от него позитивное подкрепление.

Наконец, учителя, находившиеся на «автономном» уровне, заключали «контракты» с тренером. Они подписывали своеобразный «договор», в котором обещали в течение определенного времени самостоятельно выполнить ряд заданий. Если в обучении учителей, находящихся на низких уровнях развития, учебные цели, глубину усвоения материала, сроки рабо-

ты и критерии оценки «задавал» главным образом тренер, то в ситуации учебного взаимодействия с учителями «автономного» уровня тренер в большей степени занимал позицию эксперта и советчика, нежели инструктора и контролера. Учителя сами делали выбор, определяя самостоятельно объем и содержание работы, виды учебной деятельности и соответственно критерии оценки, как показано в Таблице 8.

Таблица 8 – Учебный процесс глазами педагогического коллектива школы

Методы, способы организации учебных занятия	Приемлем для учителей следующего уровня профессионального становления	Причины такого выбора
Лекционно-семинарские формы организации учебного процесса.	Экзамен, зачет.	Ориентированы преимущественно на обучение по причине страха наказания (административное взыскание, увольнение, снижение учебной нагрузки, снятие надбавок и т.д.).
«Сократовские» диалоги, «круглые столы» по проблемам обучения, развития и воспитания школьников.	Беседы, дискуссии.	Больше руководствуются мотивами личной выгоды, эгоистическими соображениями (хорошая оценка, благожелательное отношение преподавателя, новые возможности, связанные с профессиональной карьерой и т.д.).
Работа по индивидуальному плану в период курсов.	Самостоятельная работа с программными материалами, «учебными пакетами», «опорными листами», работа в информационном банке и видеосалоне ППО.	Ярко выражена объективная самооценка своих знаний, умений и возможностей. Убежденность в плане определенных позиции, представлении, взглядов. Стремление к творческому самосовершенствованию.
Прохождение курсов экстернатом, на «автономном» уровне.	Большая самостоятельная работа по выбору и определению содержания и объема своей образовательной программы на основе самопознания и осмысления своих образо-	Желание свою компетентность, свой профессионализм не только повысить, но и раскрыть свой творческий потенциал. Главный мотив – потребность в самовыражении и саморазви-



<i>Продолжение Таблицы 8</i>	вательных потребностей и затруднений.	тии и лишь в незначительной степени – потребность в самоутверждении.
----------------------------------	---------------------------------------	--

Таким образом, повышение квалификации всего педагогического коллектива позволяет активизировать внимание слушателей к проблемам своей школы. Слушатели и преподаватели учебных занятий получают возможность отрефлексировать, уточнить разного характера вопросы повышения эффективности педагогического труда в конкретных условиях, скорректировать программу перспективных позитивных преобразований в школе. В конечном итоге такая работа способствует личностно-ориентированному овладению психологическими знаниями, формированию социальных умений, коррекции или формированию новых установок на педагогический процесс у всего педагогического коллектива, развитию нового педагогического мышления, способностей более адекватного познания самого себя и других. [33]

### 2.3 Организационно-педагогические условия обучения педагогического коллектива школы

Обучение педагогического коллектива как целостной системы, включение его в процесс непрерывного образования, требует четкой организации. Сущностный смысл обучения и пути его организации можно представить в логике создания организационно-педагогических условий, обеспечивающих обучающий процесс. Описанию процесса разработки этих условий, их содержанию и механизму организации посвящен данный параграф.

Изменение целей образования повлекло и изменение целей управления. Школе нужна такая управленческая система, которая обеспечивала бы не только разностороннее развитие, раскрытие творческих способностей каждого школьника, но и формирование личности, способной вырабаты-

вать собственные взгляды, собственную стратегию в изменяющихся жизненных ситуациях, способной к самореализации. Осознав цели образования, необходимо определить, что должно измениться сегодня во внутришкольном контроле, и какова его роль в формировании и развитии личности педагога и целого педагогического коллектива. [34]

Организация повышения квалификации всего педагогического коллектива школы как инновационного действия потребовала изменения и характера управления. Подготавливая педагогический коллектив к процессу повышения квалификации, мы исследовали отношения учителей к внутришкольному контролю, что позволило сделать следующие выводы:

- всего лишь 10% отметили его позитивное влияние на них,
- 28,8% рассматривают контроль как средство давления на них,
- 13,2% видят в контроле бесполезную трату сил, времени, здоровья учителей,
- только 48% рассматривают контроль как средство оказания помощи учителю.

Рассматривая контроль как одну из составляющих в программе сопровождения повышения квалификации педагогического коллектива школы, мы определили ряд задач:

- обеспечить целенаправленное научно-методическое руководство через самообразовательную работу и консультативно-методическую помощь,
- оказывать методическое содействие усилению обучающей и предупреждающей функции контроля,
- помочь администрации включить внутришкольный контроль в структуру диагностико-коррекционной управленческой деятельности,
- способствовать через внутришкольный контроль реализовывать личностно-ориентированный подход к учителю. [35; 36; 37]

В контексте образовательной программы повышения квалификации педагогического коллектива школы был введен курс «Рефлексия в практике». Мы понимали, что практическое решение широкомасштабных и чрез-

вычайно сложных задач по реформированию общеобразовательной школы связано с реконструкцией управления педагогическим процессом в конкретной школе.

Так, при осуществлении контроля за работой учителей, администрация успешно формирует у педагога умения самоанализа, помогает исследовать педагогический процесс. Разумеется, сам процесс исследования требует определенных знаний в той или иной области, а также умений его осуществлять. К тому же он нуждается в инструментарии, опираясь на который можно квалифицированно измерять динамику результатов деятельности, собственной и коллег, желание учащихся больше знать и уметь.

В период курсовой подготовки педагогического коллектива на смену догматическим и часто не очень эффективным многолетним усилиям совершенствования профессиональных знаний и умений педагога по самоанализу своей деятельности предоставляется возможность на конкретных жизненных ситуациях педагогической деятельности учителя в условиях своей школы корректировать, «исправлять», модифицировать его квалификацию в ходе ежедневной работы.

В период учебных занятий с учителями школы мы используем материалы, разработанные Центром педагогического мастерства. Это специальный инструментарий, адресуемый педагогу с целью обеспечения анализа педагогической ситуации, где в легко обозримой форме дается подсказка в виде описания главных признаков ситуации, ориентировка на которые позволяет правильно сформулировать педагогическую задачу. В свою очередь педагогическая задача есть обнаруживаемое педагогом противоречие между уже достигнутым и искомым уровнем воспитанности и обученности коллектива учащихся, с которыми педагог работает. Здесь включаются также выводы (идеи, мысли, идеализированные действия), руководствуясь которыми учитель сможет научно обоснованно формулировать задания (педагогические задачи) для своих питомцев и добиться качественных результатов в определенной области деятельности (в области воспитания по-

знавательных интересов учащихся, формирования умственной самостоятельности школьников, оптимизации управления обучением воспитанников на уроке и т. д.). Наконец, инструментарий может включать информацию об уровнях педагогического мастерства и факторах, позволяющих учителям быстрее овладеть высшим из них. Включение таких методик во внутришкольный контроль, обеспечение научно-методического консультирования по их использованию, целенаправленная практическая деятельность в период курсов коллектива школы не только формирует и развивает мотивы познавательной деятельности педагогов, но и вооружает их новыми знаниями и умениями практической реализации этих знаний.

Эта методика прежде всего повысила интерес к проблемам психологической структуры деятельности педагога. Систематизируются качества учителя (главным образом основанные на психологии труда), которые обеспечивают успех в работе. Изучая эти качества, они увидели их благотворное влияние и на свой труд. Появилось желание квалифицированно овладеть ими, одновременно утверждая уже сформированные у них ранее. На вооружение были взяты проектировочные, конструктивные, организаторские, коммуникативные и гностические качества специалистов (во взаимодействии с учащимися они проявляются и у последних). [38]

С организаторскими умениями тесно взаимодействуют коммуникативные, на которые в эксперименте мы обращали особое внимание. Это способность к созданию здоровых, творческих отношений между учителями и учащимися.

В связи с этим внимание учителей обращалось на необходимость соблюдения меры при выборе педагогического воздействия. Учителя школы твердо осознали то, что им важно быть добрыми, но без слабости; строгими, но без отчужденности; ласковыми, но без приторности; справедливыми, но без придирчивости. Путь к успеху педагога в процессе общения с учащимися возможен лишь при условии чувства сопричастности с ними, при видении изменений, происходящих в личности школьника под влия-

нием воздействию педагога, при умении завоевывать авторитет у своих воспитанников.

Наконец, внимание уделялось таким качествам учителя (руководителя системы, любого специалиста в любой должности), как умение осуществлять обратную связь (гностический компонент), т. е. развитие чувства ответственности за выполняемое дело, умений наблюдать, анализировать, сравнивать, корректировать. [39]

Не менее важным направлением системы повышения профессиональных качеств учителя, является постоянная нацеленность педагогического коллектива школы на продвижение к вершинам этого профессионализма, к овладению высшими уровнями педагогического мастерства. Критерием мастерства в эксперименте являлось умение педагога разрабатывать собственную систему достижения результата в процессе обучения и воспитания школьников или адаптировать «чужую» (известную, разработанную другими). Вот почему в связи с этим деятельность учителей в школе оценивалась с учетом следующих показателей:

- умеет передать учащимся то, что знает сам и так, как знает сам (1 уровень - репродуктивный),
- умеет не только передать информацию, но и адаптировать ее к уровню подготовленности учащихся (2 уровень – адаптивный),
- умеет не только адаптировать информацию, но и формировать систему знаний по отдельным вопросам (3 уровень – локально-моделирующий),
- умеет формировать систему знаний не только по отдельным вопросам, но и по всему курсу; умеет стимулировать у большинства учащихся стремление овладеть системой знаний по его предмету (4 уровень – системно-моделирующий знания),
- умеет формировать у учащихся научное мировоззрение по своему предмету, а также ценностные ориентации (5 уровень – системно-моделирующий поведение).

Таким образом, проведенный анализ особенностей повышения профессионального мастерства учителей, позволяет сделать следующий вывод: диагностика и эффективное прогнозирование собственной работы могут успешно осуществляться при условии, если педагог осознает свои сильные и слабые стороны и владеет инструментарием научного анализа собственной деятельности и деятельности других. Иными словами, овладение научно-практическими методами (инструментарием) анализа и проектирования качественных показателей в труде – одно из эффективнейших средств не только оптимизации управления учебно-воспитательным процессом в школе, но и повышение эффективности учебного процесса курсовой подготовки всего педагогического коллектива школы (Приложения 12-13). [40]

В настоящее время особую значимость приобретает индивидуальная работа с учителем, следовательно, возрастает роль инструктивно-методической деятельности руководителя школы. Главное здесь не выдача рекомендаций инструктивно-рецептурного характера, а подъем учителя до научно-теоретического осмысления своей работы. В период курсов, работая с администрацией школы, мы помогали им овладеть различными формами индивидуальной работы с кадрами.

Инструктивно-методическая помощь учителю осуществляется различными методами (наблюдение, беседа, дискуссия) по следующим направлениям:

1. Уровень сформированности нового педагогического мышления.

Его отличительные признаки:

- альтернативность,
- критичность,
- творческое, диалектическое, а не догматическое,
- диагностический характер (умение ставить педагогический диагноз в целях установления причинно-следственных связей),

- умение оперировать в процессе мышления и при решении практических задач категориями педагогики и психологии, применять на практике психолого-педагогические знания,
- умения объективно оценивать себя, коллег, учащихся с точки зрения педагогической целесообразности,
- терпимость к инакомыслию.

Мы помогали руководителю осознать, что новое педагогическое мышление – это мышление, выведенное из научно-организованной или новаторской практики, отвечающее самым современным достижениям научно-технического прогресса; новое педагогическое мышление не отрицает прогрессивного наследия. Зачастую оно представляет собой качественно новый уровень развития традиционного, приведения его в определенную систему новых теоретических позиций.

Очень важно, инспектируя это направление, вдохнуть в себя и в своих подопечных свежий ветер перемен, включиться в борьбу:

- за общечеловеческие ценности,
- за право Человека на жизнь и свое мнение,
- за экологию души.

2. Углубленное изучение деятельности учителя, его потенциальных возможностей в сравнении с фактическими результатами работы.

Одним из интегральных показателей, характеризующих результативность деятельности отдельного педагога, является профессиональная компетентность.

Характеристику профессиональной компетентности можно найти в работах ряда ученых (Е. Н. Казаковой, И. А. Колесниковой, Н. Н. Лобановой, Е. П. Тонконогой). Как представляется нам, профессиональная компетентность может быть рассмотрена как наличие в мышлении, поведении, системе отношений специалиста, компонентов, необходимых и достаточных для профессионального выполнения функций обучения и воспитания. К этим компонентам относятся:

- установка на человека, ребенка как основную ценность, позволяющую эффективно действовать в системе «человек-человек», к которой относится педагогическая профессия,
- способность действовать в гуманистической парадигме, ориентированной на комплексное знание о человеке и закономерностях его становления, на модели поведения, имеющего индивидуально-личностную ориентацию, диалоговость, основанные на гуманитарном стиле мышления,
- системность видения педагогической реальности, владение основными категориями и понятиями современной педагогической науки, способами ее системного преобразования,
- знание предметной области, технологий обучения предмету,
- владение коммуникативной культурой,
- способность интегрироваться с педагогической культурой, взаимодействовать с опытом: отечественным, зарубежным, инновационным, историческим.

Уровень профессиональной компетентности выражается в степени сформированности и проявления в практической деятельности указанных характеристик, в способности решать профессиональные задачи определенного типа (прикладные, методические, теоретические, методологические), в целостности, сформированности профессионального поведения: непрофессиональное, стихийное, нормативное, ситуативно-креативное, концептуальное. Педагогическое мастерство в этом случае предполагает наличие всех компонентов, связанных с профессиональной компетентностью и выраженных в высокой степени, способность решать задачи любого типа, в том числе, методологические, концептуальность профессионального поведения.

3. Изучение состояния обучения, воспитания, и развития учащихся у данного учителя по результатам работы:

- по сформированности познавательного интереса к предмету,
- по оценкам учащихся,



- по итогам контрольных работ,
- по результатам обученности,
- по степени развития интеллектуальных сил учащихся,
- по взаимоотношению учителя и учащегося,
- по сформированности опыта творческой деятельности и эмоционально-ценностных ориентаций в мире.

4. Изучение применяемых учителем методов, форм и средств обучения в их сочетаниях:

- по посещенным урокам и внеклассным мероприятиям,
- по беседам с учителем; по работе в МО; по документации, ведущейся учителем,
- по изучению мнения учащихся, отзывов учителей, родителей,
- по творческим отчетам, смотрам,
- по изучению учебно-дидактической системы педагога.

5. Анализ работы учителя по совершенствованию им своего теоретического и методического уровня:

- по его выступлениям на педсовете, МО,
- по его самообразовательной работе,
- по характеру изученного ППО,
- по его инновационной деятельности,
- по использованию учителем новейших достижений науки, опыта педагогов-новаторов. [41]

На 1-м этапе – педагоги воспринимают, переживают и оценивают новую идею, проблему, событие, определенную информацию. У каждого из них появляется свое субъективное мнение – суждение. Задача руководителя школы – сформировать групповое отношение к поставленной проблеме. Зная актив, неформальных лидеров в коллективе, можно погасить очаг ложного суждения и направить точки зрения в единый фокус положительного общего мнения.

Касается это, прежде всего, обновления целей и задач образования, типа и структуры школы, содержания образования, новых форм и методов обучения.

На 2-м этапе – формируется коллективное мнение, идет обмен мыслями, оценками. Этот этап может проходить либо в индивидуальном, групповом осмыслении проблемы, либо в дискуссиях. На этом этапе руководителю труднее изменить неверные суждения отдельных педагогов, так как индивидуально-групповое мнение обладает известной инерцией, к нему привыкают. В этом случае нужно переубеждать педагогов, изменять их взгляды, дополнительно воздействовать на неофициальных лидеров с помощью конкретных форм и аргументов.

На 3-м этапе – происходит развитие общего мнения участвуют группы педагогов, которые имеют различные знания, убеждения, интересы, опыт. Чем сильнее затрагивает проблема общие интересы педагогов, наиболее значительные вопросы деятельности, тем активнее они спорят и отстаивают групповые интересы и взгляды, где спор не ради собственных интересов, а во имя благородных целей обучения и воспитания. В коллективе рождается, таким образом, компетентное общественное мнение.

В период повышения квалификации коллектива школы, всего педагогического состава, мы рассматривали педсовет как действенную форму учебного занятия в учебном процессе курсов. Мы выделили четыре функции педсовета:

- по отношению к конкретному учителю,
- по отношению к определенным группам учителей,
- по отношению к целому педагогическому коллективу,
- по отношению к системе непрерывного образования.

Таким образом, в период курсов целого педагогического коллектива, используя педагогические советы как форму учебных занятий, при подготовке которых максимально использовались активные формы работы с

кадрами и нетрадиционные структуры (формы) проведения заседаний, мы установили следующее:

- повысился познавательный интерес у педагогов к рассматриваемым проблемам на педагогических советах,
- активизировалось внимание учителей к психолого-педагогическим проблемам, к научно-теоретическим аспектам рассматриваемых вопросов на заседаниях,
- успешнее формируется и развивается понятийный аппарат педагогического коллектива по научно-теоретическим аспектам УВП,
- учителя не только получают определенные знания и умения, но в практической направленности педагогических советов формируются и опыт творческой деятельности педагога, и эмоционально-ценностные ориентации,
- успешнее внедряются активные формы работы с кадрами во все звенья методической работы с кадрами; учителя смелее используют их в УВП,
- возрастает индекс удовлетворенности педагогов работой педагогических советов.

Итак, решая проблемы обучения педагогического коллектива школы, удавалось одновременно совершенствовать управленческий труд руководителя, активизировать деятельность педагогического совета, стимулировать педагогов к инициативному творческому отношению к своему труду. Эти отдельные этапы – эпизоды обучения складывались в целостную, целенаправленную систему преобразования вектора развития педагогического коллектива, обеспечивали значительные как индивидуальные, так и коллективные продвижения по пути инновационных образовательных процессов. [42; 43] Эффективность повышения квалификации педагогического коллектива школы представлена в следующем параграфе.

## 2.4 Эффективность повышения квалификации педагогического коллектива школы в условиях обновления содержания среднего образования

При оценке проводимого исследования самым актуальным стал вопрос оценки эффективности повышения квалификации педагогического коллектива школы.

В своем исследовании для изучения эффективности повышения квалификации педагогического коллектива школы мы использовали следующие формы:

- анкетирование педагогов школы до и после курсов, изучение и анализ полученных данных,
- сопоставление с результатами анкетирования слушателей по тем же параметрам,
- анализ результатов зачетов, семинарских и практических занятий, в которых фиксируется не только общий уровень полученных знаний, но и требуется их синтез и отражение применения их на практике,
- сопоставление изучения педагогической деятельности слушателей после курсов, проводимых в традиционной системе и в новой модели,
- анкетирование руководителей школ с целью получения оценки педагогической деятельности бывших курсантов, сопоставительный анализ двух подходов обучения (традиционный и в новой модели).

Анализ психологической и педагогической литературы позволил выделить некоторые критерии, с помощью которых можно выявить степень усвоения знаний учителями на курсах всего педагогического коллектива в условиях общеобразовательной школы. [44]

Установлено также, что усилился интерес к психолого-педагогической подготовке и управленческой деятельности учителя, как показано в Таблице 9.

Таблица 9 – Уровень педагогов к психолого-педагогической подготовке и управленческой деятельности

Понятия по основным компонентам профессиональной подготовки	Средний балл, выставленный учителям за определение понятий до курсов	Средний балл, выставленный учителям за определение понятий после курсов
Методическая подготовка	3,02	4,83
Коммуникативная культура	2,12	4,23
Общая культура	2,09	3,28
Психологическая и педагогическая подготовка	2,16	4,45
Подготовка к инновационной деятельности	1,73	3,15
Аналитико-диагностическая деятельность	1,89	4,38
Управленческая деятельность	1,84	3,17
ИТОГО	2,12	3,07

Изучая профессиональную деятельность учителя до курсов и после, мы применяли два подхода: объективный и субъективный. При объективном использовались «непрямые методы», когда изучение труда учителя осуществляется по объективным показателям развития школьников, которые проверяются экспертами. Это анализ уроков и внеурочной деятельности; проведение анкетирования учащихся («Урок глазами учащихся» и «Учебная дисциплина: интерес, трудности, мотив изучения»); анализ документов (планирование уроков, темы, тетради и дневники учащихся); анализ результатов обученности и воспитанности учащихся, анкетирование родителей, коллег, администрации; индивидуальные беседы; организация и проведение «круглых столов» по актуальным проблемам обучения и воспитания школьников. При субъективном – учитель проводил самодиагностику, самоанализ, самооценку по двум направлениям «Я» до курсов и

«Я» после курсов. Такую же оценку дают и руководители школ. А весь коллектив оценивал еще и состояние школы до курсов и после курсов.

Анализ результатов наших исследований и сопоставление их с другими исследованиями позволяют сделать следующие выводы: анализ самообразовательной работы педагогов, повышающих свой профессионализм в традиционном режиме, свидетельствует о том, что учителя больше работают с фактическим материалом, их привлекают темы методического характера. Сравнительно невысок у них уровень мотивации, связанный с потребностью педагогического коллектива школы, методического объединения: 63,6% из 55 опрошенных учителей, индивидуально повышающих свою квалификацию, руководствуются мотивами долга и ответственности, но лишь 18,6% рассматривают ее как ответственность перед своим коллективом школы или МО, стремятся передать коллегам полученные знания и умения лишь 17,8% учителей.

В ходе собеседования с учителями, через анкеты, мы стремились выяснить, как им видится собственная послекурсовая деятельность (ПКД). Результаты выявлены следующие:

- видение послекурсовой деятельности сформировалось всего лишь у 28,7% учителей,
- серьезно собираются заниматься психолого-педагогической самообразовательной работой после курсов лишь 31,7%.

По нашему эксперименту в КЦП включена обязательная организация психолого-педагогических семинаров по актуальным проблемам обучения и воспитания:

- участвовать в творческих проблемных группах, приняли решение участвовать лишь 8,2% обучаемых,
- подготовленными к организации и проведению авторских (собственных) курсов оказалось лишь 0,8%. По результатам наших исследований таких учителей было до 5%,

- готовы к сдаче экзаменов на высшую категорию всего лишь 17,8%. После повышения квалификации целого педагогического коллектива школы подготовленными к аттестации (практически на высшую категорию) чувствует себя вся администрация и до 32,8% учителей,
- существенно возросла и самооценка полноты знаний после курсов. В традиционном режиме она возрастает в среднем на 1,8%, а в новой модели – до 12,4%.

Повышение квалификации целого педагогического коллектива на базе школы обеспечивает оптимизацию учебного процесса: содержание учебного материала ориентируется на конкретные потребности и затруднения учителей, на их условия труда; содержание учебного процесса в условиях конкретной школы нами рассматривается как динамичная система взаимодействий обучающихся и обучаемых, то есть как система актов коммуникативной деятельности, которые подчиняются определенным психологическим принципам (эмпатии, идентификации, рефлексной саморегуляции), а также принципу групповой и коллективной динамики, с помощью которого реализуются психокоррекционные и психоконструктивные функции взаимодействия.

Творческий потенциал педагога, на наш взгляд, складывается из многих компонентов: умения видеть проблемы там, где они есть, актуализации имеющихся знаний и осознания их недостаточности для решения проблем, анализа фактов, событий, явлений, предвидения их развития, умения определить эффективные способы деятельности для решения проблем, умения эффективно организовать свою умственную и практическую деятельность при их решении.

В процессе исследования нам удалось выделить этапы развития творческого потенциала: осмысление проблем и целеполагание – обновление и пополнение знаний, необходимых для решения проблем – анализ собственной деятельности на основе новых знаний – прогнозирование – реализация проектов.

В результате обучения члены педагогического коллектива умели определять проблемы воспитания, развития, обучения на основе анализа конкретных условий и обстановки, формулировать доминирующие цель и задачи воспитывающей, развивающей и обучающей деятельности на определенный период, обобщать опыт работы других школ, участвовали в диспутах, выступали с обменом опытом работы, вели взаимные консультации, собеседования, индивидуальную работу. Было достигнуто понимание путей прогнозирования развития учебно-воспитательного процесса, определения способов действия для решения проблем, обсуждение и выбор наиболее эффективных способов.

Особенно показательна в этом отношении стала работа с творческими группами, организация которых проходила на основе добровольности. Проводились проблемные семинары (спецкурсы) по наиболее важным вопросам: моделирование учебного процесса на основе полученных знаний, открытые уроки, их видеозапись и обсуждение, разрабатывались и издавались сборники методических рекомендаций в помощь учителям, систематически обеспечивалось подведение итогов работы, организовывалась взаимопроверка и самоанализ работы учителя и т. п. [45; 46]

Педагоги смогли сразу же творчески использовать полученную информацию в работе с учащимися и сообщать о результатах. При этом каждый из учителей становился источником новой информации по изучаемой проблеме.

Повышение квалификации учителей в творческих группах осуществлялось на альтернативной основе. Педагоги знакомились с различными методами обучения из арсенала современных методик, с системами Д. Б. Эльконина, Л. В. Занкова, В. В. Давыдова, а также оригинальными методиками других авторов, что обеспечивало каждому учителю возможность индивидуального выбора, комбинирования и творческой переработки информации.



Работа творческих групп создала благоприятный климат во взаимоотношениях между учителями. Работа с членами творческих групп способствовала повышению их квалификации, развитию их личностных и профессиональных качеств. Вместе с тем, деятельность творческих групп и достигнутые результаты вызывают у других учителей желание участвовать в опытно-экспериментальной работе, создания заинтересованного (положительного) отношения к повышению своей квалификации.

В период курсов целого педагогического коллектива школы мы практиковали проведение учебного занятия в рамках курса «Рефлексия в практике», которое помогло выработать соответствующий понятийный аппарат у каждого, основные направления инновационной деятельности педагога. Осуществлялось выяснение, на каком уровне работает школа, педагогический коллектив (оптимальный, допустимый, критический) (Приложение 12).

При этом производился всесторонний анализ деятельности школы с опорой на важнейшие системные принципы: целостность, структурность, зависимость каждого элемента от его места и функции внутри целого, динамичность, взаимозависимость системы и среды, иерархичность и субординация.

Были разработаны единые критерии оценки результатов работы школы и эффективности нововведений:

- результативности,
- оптимальности (когда более высокие результаты получены при тех же или меньших затратах): времени, физических и моральных усилий,
- материально-финансовых средств, удовлетворенности (часто являются следствием достижения результатов по первым двум критериям).

На основании изучения эффективности повышения квалификации педагогического коллектива школы на всех уровнях можно сделать следующие выводы.

На уровне учителя:

- возрастает интерес к психолого-педагогическим знаниям. Анализ документальных заданий, изучение анкет, собеседования с педагогами школы и наблюдения за их деятельностью в известной степени помогли выявить динамику профессиональных запросов учителей. Мы выявили также, что особый интерес у учителей вызывает не только общая психология и педагогика, но и конкретное преломление психолого-педагогических знаний в связи с преподаваемым предметом,
- обеспечивается интеграция теории и практики в системе повышения квалификации,
- происходит целенаправленное развитие у учителей конструктивных навыков педагогической рефлексии.

На уровне организаторов методической работы в школе:

- формируется определенная система методической работы в школе, которая более целенаправленно обеспечивает преемственность между курсами, методической работой и самообразованием учителя, так как все звенья методической работы школы были задействованы в проведении учебных занятий,
- возрастает количество творческих групп, участники которых под руководством научных руководителей исследуют определенную проблему, соотносят ее со своим опытом и таким образом целенаправленно совершенствуют педагогический процесс в школе.

На уровне руководителя школы:

- повышается личная ответственность к производственной политике образовательного учреждения, системе контроля качества работы, условиям работы, морально-психологическому климату, должностному статусу и перспективам профессионального роста, соответственному уровню профессионализма, исполнению функционально-должностных обязанностей, социально-правовым нормам профессиональной деятельности и отношений,

- усиливается внимание к методологическим основам управления школой,
- повышается уровень компетентности, который обеспечивает теоретическую и практическую направленность учебных занятий в период курсов всего педагогического коллектива, позволяющие понимать, планировать, организовывать и осуществлять профессиональную деятельность в сопровождении научно-методического консультирования (Приложение 13, 14). [47; 48]

Таким образом, комплексный замер эффективности организации и осуществления повышения квалификации педагогического коллектива на базе школы, сравнение исследовательских данных с фактами результативности курсового обучения педагогических кадров в системе традиционных занятий на базе школы выявил не только количественное приращение объема получаемой информации у учителей в условиях коллективного повышения квалификации, но значительные качественные изменения в мотивационной, познавательной и деятельностной сферах развития педагогов, усиление коллективных тенденций в педагогическом труде, активизации творческого потенциала. [49]

Выводы по главе 2:

Экспериментальная разработка модели обучения педагогического коллектива школы в системе непрерывного образования выявила ряд принципиальных позиций, значимых как для развития образовательного учреждения, так и для формирования инновационной системы повышения квалификации. Установлено, что обучение целостного педагогического коллектива по единой образовательной программе с учетом индивидуальных возможностей, особенностей и профессионализма учителей позволяет обеспечить решение триединой задачи:

- продвижение всей образовательной системы как в традиционном, так и в инновационном векторе развития,

- повышение уровня профессиональной компетентности, совершенствование стиля управленческой деятельности, усиление стратегической направленности труда школьной администрации,

- повышение уровня профессиональной квалификации, педагогического мастерства членов педагогического коллектива.

Экспериментальное моделирование обучения педагогического коллектива школы позволило создать алгоритм его обучения, включение этого обучения в систему непрерывного образования.

Выделены этапы алгоритма: диагностика и маркетинг состояния образовательной системы и уровня развития педагогического коллектива:

- вычленение факторов конструирования программы обучения,
- формирование программы обучения педагогического коллектива,
- процесс реализации программы обучения – анализ эффективности обучения в реальной деятельности.

Исследование позволило не только выявить условия обучения школьного коллектива, но и определить динамику его развития, совершенствования различных компонентов жизнедеятельности школы таких как учебный процесс, социально-психологическая служба, педагогический совет и др. В процессе исследования обнаружено, что процесс теоретического моделирования педагогических процессов и явлений преобразует мыслительную модель в реальную при условии включения на всех ее этапах (и разработки, и реализации) самих участников образовательных процессов. Именно коллективная разработка образовательной программы, объемный учет всех особенностей обучаемых определил эффективное осуществление замысла исследования. Апробация новой модели повышения квалификации педагогического коллектива школы позволила установить экономичность таких курсов. Они экономят силы и время педагогов и руководителя школы, финансовые средства (не нужны многочисленные командировки, замены уроков и т.д. [50])

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Исследование, проведенное нами, подтвердило выдвинутую гипотезу и продемонстрировало, что повышение квалификации педагогов как части структуры педагогического коллектива школы является значимым резервом развития как индивидуальных профессиональных качеств учителей, так и целостного коллектива как субъекта педагогической деятельности, а также способствует эффективному труду учреждения системы повышения квалификации.

Экспериментальная апробация разработанной нами модели обучения педагогического коллектива школы убедила в значимости и неисчерпаемых возможностях феномена «педагогический коллектив». Некоторое ослабление внимания в теории педагогики и образовательной практике к этому явлению реальной педагогической жизни, выявленное в нашем констатирующем эксперименте, отражается на качестве работы каждого педагога и школы в целом. Вместе с тем, стало очевидным, что педагогический коллектив является важным образовательным полем, образовательной средой, в которой педагог соотносит свои теоретические представления с представлениями других коллег, работающих в одинаковых условиях. Именно в педагогическом коллективе осуществляется оценка и переоценка собственного опыта, создается определенная атмосфера творческого отношения к своей познавательной деятельности. [51; 52]

Исследование показало, что развитие педагогического коллектива школы происходит тем успешнее, чем четче, целеустремленнее осуществляется его включение в систему непрерывного образования. В свою очередь, идея создания благоприятных условий становления и развития педагогического коллектива через обеспечение комплексного повышения квалификации потребовала коренной перестройки самой системы непрерывного образования. Разработка модели повышения квалификации педагогического коллектива школы как субъекта обучения в системе непрерывного

образования и ее экспертная оценка позволили прийти к трем блокам выводов.

Первый блок выводов относится к процедуре теоретико-методологического обоснования, проектирования и разработки самой модели включение ее в систему непрерывного образования. Разработанная нами модель работает успешно в силу того обстоятельства, что на основе комплексной диагностики педагогического коллектива школы был определен системообразующий фактор проектируемой системы непрерывного образования. Таким системообразующим фактором выступил процесс развития педагогического коллектива через курсовую переподготовку, через ориентационно-развивающую среду сопровождения в условиях своей школы. Отсюда содержание, формы обучения, организация учебного процесса, экспертная оценка результативности разработанной модели обучения в системе непрерывного образования соотносились с потребностями, запросами и интересами не только отдельных педагогов, но и коллектива в целом, той социальной ролью, которую он призван сыграть, сопровождая своего ученика.

Процедура разработки модели показала, что успех зависит от включенности в ее создание самих педагогов и всей развивающей педагогической среды, систематического отслеживания их восприятия отдельных элементов проектируемой системы.

Второй блок выводов связан с сущностными характеристиками системы непрерывного образования педагогов, ее развития. Модель повышения квалификации педагогического коллектива школы оказалась действенной в силу успешного решения ряда задач, ранее остававшихся вне поля зрения организаторов образовательных процессов, и иного подхода к реализации целей, значимых и ранее, но провозглашаемых лишь декларативно и практически недостаточно осуществляемых.

Особое позитивное влияние на эффективную деятельность системы непрерывного образования педагога и коллектива школы в целом оказала реализация следующих положений:

- ориентация на особенности школы, в которой работает педагог, на специфику его деятельности,
- активное включение в процесс повышения квалификации не только самого педагога, но и всей ориентационно-развивающей среды школы,
- приоритетное осмысление обучающимися методологических проблем управления педагогикой, психологии, развития образования вообще и своей школы в частности,
- достижение преемственности не только между элементами системы непрерывного образования (самообразование – методическая работа – курсы), но и за счет развития единого субъективного образовательного процесса на основе диагностики, коррекции и прогноза будущего школы, коллектива через единство сквозных педагогических идей, приоритета синтеза методической и практической подготовки учителей, организованного влияния управления школой и всей ее жизнедеятельности.

Данная модель, с нашей точки зрения, в достаточной мере универсальна для школ, подготовленных к выходу в режим развития. Она может быть реализована в городской и сельской школах, в общеобразовательной школе и в школе нового типа. О её инвариантности свидетельствуют следующие особенности модели:

- модульный характер содержания образования ПК,
- разноуровневая образовательная программа для педагогов различного уровня профессионализма,
- вариативное технологическое обеспечение,
- адаптированность модели к условиям конкретной школы и особенностям педагогического коллектива.

Об универсальности модели свидетельствует и тот факт, что в её основу положена связь курсовой подготовки с реальной практикой педкол-

лектива школы. Это позволяет гибко варьировать УТП курсов, образовательные программы и планы занятий, методику их проведения, приёмы и методы рефлексии.

В данной модели ПК более эффективно, проявляется стимулирующий характер курсов (выход школы на новый уровень развития, возможность создания экспериментальной площадки, создание условий для самореализации каждого учителя).

Третий блок выводов связан с новым видением возможностей непрерывного образования для развития не только учителя как профессионала, как личности, но и развития школы в целом через формирование коллектива единомышленников, который на основе научной и практико-ориентированной информации, включенной в познание на деятельностной основе, развивает свои творческие, аналитические, созидательные способности. Только такой педагогический коллектив может сделать свою школу развивающейся как система и развивающей каждого ученика. [53; 54; 55]

В то же время, исследование показало необходимость проведения дальнейших научных работ в этом направлении. Требуют изучения проблемы взаимозависимости индивидуального образовательного маршрута педагогов и интеллектуального познавательного продвижения коллектива как целостной системы. Следует также соотнести процесс самообразования педагогов, стимулируемый руководителями образовательного учреждения как организованного процесса, и самостоятельную независимую самообразовательную деятельность по инициативе самих педагогов. Кроме того, значимым предметом исследования может стать выявление влияния психологической и интеллектуальной атмосферы коллектива педагогов на их познавательную и инновационную деятельность.



## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Быкова В.Г. Повышение квалификации педагогического коллектива школы как фактор его развития. – Москва: РГБ, 2002. – 3-8 с.
2. Клименко Л.Н. Профессиональное самообразование педагога / Л.Н. Клименко // Психология: проблемы практического применения: материалы международной научной конференции. – Чита: Изд.-во Молодой ученый. 2011. – 30-39 с.
3. Соколова О.В. Условия развития профессионального мастерства педагогов / О.В. Соколова, С.Н. Юревич // Магнитогорский государственный университет. – Магнитогорск. 2014. – 3 с. Шумакова К.С. Тьюторинг как форма повышения квалификации педагогов / К.С. Шумакова // Педагогическое образование в России. – 2012. №1. – 135-140 с.
4. Бабанский Ю.К. Педагогика. – Москва. 2010. – 558 с.
5. Багаева И.Д. Профессионализм педагогической деятельности и основы его формирования у будущего учителя. Усть-Каменогорск, 2011. – 338 с.
6. Коломинский Я.Л. Диагностика педагогического взаимодействия / Я.Л. Коломинский, Е.А. Панько. – Москва: Изд.-во Мир, 2013. – 319 с.
7. Белая К.Ю. Инновационная деятельность в ДОУ: Методическое пособие / К.Ю. Белая. – Москва: Изд.-во ТЦ Сфера, 2014. – 64 с.
8. Волосовец Т.В. Организация педагогического процесса в образовательном учреждении. Москва: Изд.-во Владос, 2014. – 232 с.
9. Загвязинский В.И. Педагогическое творчество учителя / В.И. Загвязинский. – Москва: Изд.-во ИНФРА, 2011. – 160 с.
10. Кан-Калик В.А. Педагогическое творчество / В.А. Кан-Калик, Н.Д. Никандров. – Москва: Педагогика, 2012. – 144 с.
11. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития. / Э.Ф. Зеер. – Москва: Академия, 2011. – 280 с.

12. Роджерс К. Измерение изменений в «Я» // Психология самосознания. Хрестоматия. – Самара: Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2000. – 447-459 с.
13. Третьякова Е.И. Самоактуализация как системный механизм динамики смыслового поля личности (на примере профессионально-личностного развития) // Мир психологии. – Москва. 2001. №2.1. – 79-82 с.
14. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды. Москва. – 50-52 с.
15. Жук А.И. Активные методы обучения в системе повышения квалификации педагогов: учебно-методическое пособие / Жук А.И. Москва. – 23 с.
16. Зинченко В.П. Сознание и творчество. – Москва. 2010. – 592 с.
17. Кокоткина О.А. Как организовать работу по самообразованию / О.А. Кокоткина // Дошкольное воспитание. Москва. 2012. № 8. – 36 с.
18. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина. – Москва: Высшая школа, 2012. – 255 с.
19. Макаренко А.С. Педагогические сочинения: в 8 т. / А.С. Макаренко. – Москва: Педагогика, 1983-1986. Т.1: [Педагогические произведения 1922-1936 г.г.] / Сост.: Л.Ю. Гордин, А.А. Фролов. – 2013. – 365 с.
20. Поташник М.М. Управление качеством образования: Практикоориентированная монография и методическое пособие / под ред. М. М. Поташника – Москва: Педагогическое общество России, 2013. – 448 с.
21. Сластенин В.А. Формирование профессиональной культуры учителя: учебное пособие / В.А. Сластенин. – Москва: Прометей, 2013. – 178 с.
22. Кухарев Н.В. Стимулирование педагогического творчества: учебно-методическое пособие для педагогов. Минск. 2011. – 143 с.
23. Сластенин В.А. Эмоциональная сфера личности как объект профессионального саморазвития учителя. Москва: ИНФРА, 2011. – 364 с.
24. Веснин В. Р. Управление персоналом. Теория и практика [Электронный ресурс] / В. Р. Веснин. – Москва: Изд.-во Проспект, 2007. – Режим доступа: <http://www.twirpx.com/file/147037/>

25. Саакова В. А. Профессиональный тренинг как форма организации обучения специалистов: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.08 / В. А. Саакова. – Калининград. 2008. – 23 с.
26. Алексашина И.Ю. Педагогическая идея: зарождение, осмысление, воплощение: Практическая методология решения педагогических задач. – Санкт-Петербург.: Изд.-во СпецЛит, 2000. – 223 с.
27. Андреев А.Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа. Педагогика. – Москва. 2005. №4. – 19-27 с.
28. Андреев В.И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с.
29. Афонин И.В. Инновационный менеджмент Текст.: учебное пособие / И.В. Афонин. Москва: Изд.-во Гардарики, 2005. – 224 с.
30. Бажин К.С. Управление организационными проектами в системе образования: учебное пособие / К.С. Бажин. Киров: Изд.-во ИУУ, 2003. – 64 с.
31. Бажина И.А. Становление и развитие принципа регионализации образования в педагогической теории и практике: Монография. Казань: Изд.-во КГУ, 2003. – 194 с.
31. Батарина Л.А. Организационные технологии управления школой: методическое пособие для руководителей образовательных учреждений / Л.А. Батарина, И.В. Гришина. Санкт-Петербург: Изд.-во КАРО, 2003. – 144 с.
32. Безруков В.И. Проектирование управления педагогическими системами. - Москва: Изд.-во Педагогическое образование и наука, 2004. №5. – 28-32 с.
33. Взаимодействие органов управления образованием и методических служб: сборник научно-методических материалов / под редакцией Э.М. Никитина. Москва: АПКиППРО, 2005. – 152 с.
34. Гаязов А.С. Образование и образованность гражданина в современном мире / А.С. Гаязов. Москва: Изд.-во Наука, 2003. – 256 с.

35. Горшков А.С. Управление региональной системой высшего образования: Монография. Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2002. – 215 с.
36. Зачесова Е. Долгосрочная модель консолидированного повышения квалификации педагогического коллектива. Москва: Изд-во Народное образование. 2007. №8. – 94-103 с.
37. Игнатьева Г.А. Школа как интеллектуальная организация в универсуме инновационной культуры / Г.А. Игнатьева Д.Ю. Доронин // Педагогическое обозрение. №3. 2007. – 13-24 с.
38. Карпенко Н.Н. Педагогические условия культуросообразного построения содержания образования в современной школе. Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 2003. – 142 с.
39. Козырев Ю.В. Организация командной работы учителей в условиях развития школы. Дис. на канд. наук, РГПУ им. А. И. Герцена. Санкт-Петербург, 2002. – 157 с.
40. Конаржевский Ю.А. Менеджмент и внутришкольное управление / Ю.А. Конаржевский. Москва: Центр «Педагогический поиск», 2000. – 224 с.
41. Лебедев О.Е. Результаты школьного образования в 2020 году. Вопросы образования. №3. Москва, 2009. – 6-7 с.
42. Новикова Т.Г. Экспертиза инновационной деятельности в образовании Текст.: Монография / Т.Г. Новикова. Москва: АПК и ППРО, 2006. – 290 с.
43. Новые ценности образования. Антропологический, деятельностный и культурологический подходы / ред. кол.: И.Е. Видт и др. – Москва: НПО «Школа самоопределения», 2005. вып. 5. – 182 с.
44. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: учеб. для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / авт.- сост. С.А. Смирнов, И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов и др. под ред. С.А. Смирнова. – 4-е изд.; испр. – Москва: Академия, 2000. – 512 с.

45. Пискунова Е.В. Социокультурная обусловленность изменения функций профессионально-педагогической деятельности учителя: Монография. Санкт-Петербург: РГПУ им. А.И.Герцена, 2005. – 324 с.
46. Подготовка учителя к работе в новой школе: Научно-методические материалы/ Авторы С.В. Булаева, Л.О. Маленкова, Ю.С. Матросова. Санкт-Петербург: Изд.-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2009. – 192 с.
47. Светенко Т.В. Теоретические основы моделирования инновационных образовательных систем: автореф. дис. д-ра пед. наук. Москва, 2002. – 45 с.
48. Avalos В. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years [Профессиональное развитие учителя в области преподавания и педагогическое образование в течение десяти лет]. *Teaching and Teacher Education* 27 (1). – 10-20 с.
49. Слостенин В.А. Теоретические предпосылки инновационной деятельности учителя / В.А. Слостенин. Москва: Магистр-Пресс, 2000. – 367 с.
50. Тарасова И.Б. Инновационные механизмы управления системой образования: автореф. дис. канд. пед. наук / И.Б. Тарасова. Москва, 2005. – 21 с.
51. Управление школой: личность, идеи, опыт Текст. / под ред. И.В. Головиной, Т.В. Щербовой. Санкт-Петербург: ГУМПП, 2003. – 202 с.
52. Фуллан М. Новое понимание реформ в образовании. Москва: Просвещение, 2006. – 272 с.
53. Hattie J. (2011). *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning* [Видимое обучение для учителей: Максимизация воздействия на процесс обучения.]. Routledge, London. – 8-11 с.
54. Hattie J. and Yates, G. (2014). *Visible learning and the science of how we learn* [Видимое обучение и наука о том, как мы учимся]. Routledge, London. – 63-64 с.
55. Hayes D. (2000). Cascade training and teachers' professional development [Каскадное обучение и профессиональное развитие учителей]. *ELT Journal* Volume 54/2, Oxford University Press, Oxford. – 28 с.

## ПРИЛОЖЕНИЕ 1

### Диагностика «Карточка проблем»

Уважаемый коллега! С целью совершенствования образовательного процесса в школе, просим Вас сформулировать проблему (т.е. затруднение), возникшую в Вашей педагогической деятельности.

#### **ВНИМАНИЕ!**

1. Сформулируйте проблему (т.е. препятствие), а не предложение (т.е. мероприятие) по решению проблемы: эффективность образовательного процесса.

2. Сформулируйте, какое затруднение Вы испытываете в образовательном процессе в ходе взаимодействия с учениками, их родителями, коллегами и руководителем школы: причиной проблем в обучении, наблюдаемых почти повсеместно является то, что, школьники никогда не обучались тому, как учиться. Их бросают в водоворот школьной жизни и изучения основных предметов, не обучив сначала тому, как браться за изучение этих предметов. Когда они подрастают, им приходится сталкиваться с изучением всё более сложных областей, хотя они по-прежнему не знают, как учиться.

**Проблема:** Эффективному осуществлению образовательного процесса препятствует ... низкая мотивация учащихся и некоторых педагогов.

Оцените Вашу проблему по следующей шкале:

А – важность проблемы для Вашей школы 0 5 10

Б – решаемость проблемы силами школы 0 5 10

В – тенденции обострения проблемы в будущем 0 5 10

Еще Аристотель в своей бессмертной «Метафизике» указал, что прежде чем искать, надлежит расчленять. А главный методологический принцип Рене Декарта предписывал делить исследуемое затруднение (проблему) на столько частей, сколько это нужно для его преодоления.

Преодоление «поля неопределенности», устранение разрыва между желаемым и действительным предполагает конкретизацию проблемы посредством ее декомпозиции.

Одним из эффективных способов декомпозиции проблемы является построение «дерева проблем». Развертывание «дерева» производится с помощью методики, известной под названием «сверху вниз»: от проблемы – следствия к проблеме – причине.

При этом целесообразно использовать следующий **алгоритм** этой операции:

1. Фиксация корневой проблемы.
2. Определение причин, порождающих корневую проблему.
3. Отдельный анализ каждой причины с целью определения причин, порождающих корневую проблему.
4. Обеспечение через курсовую подготовку педагогического коллектива качественного уровня образовательного процесса с целью развития школы.

## ПРИЛОЖЕНИЕ 2

### Аналитическая таблица

#### Обобщенная характеристика педагогического коллектива и результатов его деятельности

№	Основные блоки (направления работы)	Словесно-цифровая оценка (краткая характеристика позитивного и недостатков, их причины и т.п.)
1.	Теоретическая и методическая подготовка педагогов, научно-теоретический потенциал коллектива.	Основы педагогического мастерства учителей, сформированность важнейших педагогических качеств и умений влияют на уровень образовательного процесса и конечный результат, продукт труда.
2.	Уровень организации учебно-воспитательного процесса.	Условия и оснащенность педагогического труда, учебный режим, соответствие учебно-воспитательного процесса, всех его сторон современным требованиям, качество и результативность, динамика обучения, развития и воспитания; качество подготовки выпускников школы.
3.	Развитие школьного коллектива.	Становление, формирование, сплоченность, взаимоотношения, микроклимат, эмоциональный тонус, режим работы, охрана труда и здоровья, психолого-педагогическая помощь и т.д.
4.	Система управления школой, стиль руководства.	Демократические принципы и характер, простота и надежность, участие всех в системе, оптимальное сочетание контроля и руководства с идеями самоуправления, инициативы, сотрудничества, творчества и т.д.
5.	Уровень работы с педагогическими кадрами. Ориентация, укомплектование, стабилизация, аттестация и т.п.	Эффективность методической работы, ее направленность на непрерывное образование, внедрение нового, передового, развитие инициативы, творчества педагогов, на качество учебно-воспитательного процесса.
6.	Оценка социальной среды, качества семейного воспитания, руководства семейным воспитанием.	Взаимодействие школы, семьи и общественности в воспитании школьников; использование и развитие возможностей, гармоничное развитие личности.



## ПРИЛОЖЕНИЕ 3

### Завтрашний день моей школы (прогноз-предложение учеников)

1. В ближайшие годы в нашей школе будут изучать ... *некоторые предметы виртуально, посещая материи, проникая в недра земли...дети будут постигать основы наук, используя игровые программы.*
2. Мне кажется, что через год-два в школе станут ... *ненужными некоторые предметы*
3. Предполагаю, что в кабинете на следующий год ... *появится новое оборудование.*
4. Предлагаю открыть на базе школы следующие кружки:
  - а) платные: ... *танцы*, б) бесплатные: ... *шахматы*
5. На школьном дворе (пришкольном участке) будут созданы ... *инсталляции*
6. Учащиеся старших классов получат право ... *выбирать предмет на экзамен*
7. Родители учащихся смогут, приходя в школу ... *узнать о своем ребенке много положительных моментов*
8. Для младших школьников появится возможность ... *получить игровую зону*
9. Школьные вечера будут чаще посвящаться ... *датам и событиям*
10. Старшеклассники получат возможность зарабатывать деньги благодаря ... *занятиям на кружках (полигональное моделирование)*
11. Высокие поощрения получат учителя ... *за свой труд*
12. Для школьных спортсменов будут ... *работать дополнительные секции*
13. Изменится школьная столовая ... *для всех школьников появится финансирование государства*
14. При оценивании работы учащихся на уроках учителя будут ... *руководствоваться уровнем знаний определенного ученика*

## ПРИЛОЖЕНИЕ 4

### Родительский заказ-прогноз – «Наша школа в ближайшие годы»

Дорогие родители! Перед нами стоит общая задача – создание новой школы, которая несла бы радость и детям, и вам, и нам – педагогам. Постарайтесь заполнить этот ЗАКАЗ-ПРОГНОЗ так, чтобы отразить в нем и свои пожелания, и пожелания ваших детей.

1. Какие учебные предметы, на Ваш взгляд, нужно ввести дополнительно в учебный план школы? *творческие (хореография, гимнастика)*
2. Каким Вам видится школьное самоуправление (роль детей, родителей в нём)? *Слаженная работа всего школьного коллектива, самостоятельность старшеклассников, забота о младших.*
3. Как лучше организовать горячее питание детей в школе? *Сделать его бесплатным, за счёт государства, и обязательным.*
4. Какие виды трудовой деятельности детей могут быть организованы в школе? *Помощь в организации пришкольного участка*
5. Ваше видение летнего труда и отдыха детей ... *работа пришкольного лагеря*
6. Чего Вы ждете от школьной библиотеки? *Интересных мероприятий*
7. Каким Вам видится время после уроков (организация отдыха и другой деятельности детей)? *Разноплановость досуга, проведение мероприятий, кружков по интересам, секций*
8. О чём школа могла бы заключить письменный договор с родителями? *Об этических нормах и правилах поведения всех участников образовательного процесса*
9. Ваше мнение о плате за школьное обучение ... *не за обучение, а общий сбор в фонд школы*
10. В ближайшие годы Вы лично сможете помочь школе в ... *организации мероприятий и конкурсов*

## ПРИЛОЖЕНИЕ 5

### Анкета

Вопросы по выявлению отношений родителей, учителей и учащихся  
к состоянию дел в школе

1. Как вы оцениваете уровень преподавания в школе?	Высокий	Хороший	Удовлетворит.	Неудовлетворит.	Нет ответа
	+	+			
2. Какой уровень порядка и дисциплины в школе?	+	+			
3. Как Вы оцениваете взаимоотношения учащихся и учителей	+	+			
4. Чисто ли в школе?	Очень чисто	Чисто	Удовлетворит.	Грязно	Нет ответа
	+	+	+		
5. Удовлетворяет ли внеурочная работа в школе интересам ребят?	Да, удовлетворяет полностью	Удовлетворяет не полностью		Нет, не удовлетворяет	Нет ответа
	+	+			
6. Любят ли учащиеся школу?	Да, любят	Равнодушны		Нет, не любят	Нет ответа
	+				
7. Хотели бы Вы перейти в другую школу? (Для родителей: «хотели бы Вы перевести своего ребенка в другую школу?»)	Да	Нет		Нет ответа	
		-			
8. Обращаетесь ли Вы за советом к учителям?	Часто	Редко		Никогда	
	+	+			

## ПРИЛОЖЕНИЕ 6

### Анкета «Школа глазами учащихся»

Класс: 10 «А»

*Инструкция:* обведите, пожалуйста, ответ, который соответствует вашему мнению о школе

Да – 1 Не совсем – 1 Нет – 3 Не знаю – 4				
1. Нравятся ли тебе твои учителя?	1	2	3	4
2. Нравится ли тебе директор школы?	1	2	3	4
3. Удовлетворен ли ты вниманием, которое уделяется в школе базовым знаниям, умениям и навыкам?	1	2	3	4
4. Устраивает ли тебя программа внеурочной деятельности в школе?	1	2	3	4
5. Удовлетворен ли ты теми предметами, которые проходишь в школе, видишь ли ты их целесообразность?	1	2	3	4
6. Удовлетворен ли ты тем, насколько много ты занимаешься?	1	2	3	4
7. Имеешь ли ты право голоса в решении вопросов, затрагивающих твои интересы?	1	2	3	4
8. Удовлетворен ли ты работой завуча?	1	2	3	4
9. Удовлетворен ли ты работой обслуживающего персонала?	1	2	3	4
10. Удовлетворен ли ты тем, как поддерживается дисциплина в школе?	1	2	3	4
11. Удовлетворен ли ты уставом школы, школьными правилами, инструкциями?	1	2	3	4
12. Устраивают ли тебя школьное здание, площадки, оборудование?	1	2	3	4
13. Удовлетворен ли ты степенью интереса, который проявляют к твоей личности учителя?	1	2	3	4
14. Устраивают ли тебя домашние задания, их объем, сложность?	1	2	3	4
15. Удовлетворен ли ты тем, как выставляются отметки за обучение?	1	2	3	4
16. Удовлетворен ли ты помощью учителей в определении твоей будущей карьеры?	1	2	3	4

17. Удовлетворен ли ты поведением своих одноклассников?	1	2	3	4
18. Удовлетворен ли ты работой органов ученического самоуправления?	1	2	3	4
19. Все ли учителя являются примером для тебя в:  Все – 1 Почти все – 2 Только некоторые – 3 Не знаю – 4				
- отношении к преподавательскому предмету, в стремлении к самосовершенствованию, проявлении творческого, исследовательского подхода в своей работе?	1	2	3	4
- организованности, дисциплинированности?	1	2	3	4
- отношениях с людьми (учащимися, родителями, коллегами, администрацией), в проявлении разумной требовательности, проницательности, справедливости, умении понять и прийти на помощь?	1	2	3	4
- проявлении ответственности за развитие демократии в Республике, возрождении национальной культуры?	1	2	3	4
20. Все ли учителя, работающие с тобой: - развивают у тебя любознательность, интерес к учению, исследовательской деятельности, уверенность в собственных силах?	1	2	3	4
- задают тебе посильные домашние задания, учат рациональным способам, приемам самостоятельной работы по предмету?	1	2	3	4
- помогают тебе осознать его слабые и сильные стороны, опираются ли на знание сильных сторон для укрепления авторитета в классе?	1	2	3	4
- соблюдают конфиденциальность, т. е. не передают гласности ту информацию, которая может унижить тебя, затронуть честь, достоинство?	1	2	3	4
- знают о состоянии твоего здоровья и стараются помочь тебе, когда в этом есть необходимость?	1	2	3	4

## ПРИЛОЖЕНИЕ 7

### Анкета «Школа глазами учителя»

*Инструкция:* обведите, пожалуйста, ответ, который соответствует вашему мнению о школе

Да – 1 Не совсем – 2 Нет – 3 Не знаю – 4				
1. Удовлетворены ли Вы системой обмена информацией в школе, районе, возможностью непрофессионального и неформального общения с коллегами и администрацией, работниками отдела образования?	1	2	3	4
2. Удовлетворены ли Вы количеством и качеством оборудования, учебно-материального обеспечения учебно-воспитательного процесса?	1	2	3	4
3. Есть ли у Вас право голоса в решении вопросов, затрагивающих Ваши интересы, если решения принимаются на районном уровне?	1	2	3	4
4. Есть ли у Вас право голоса в решении вопросов, затрагивающих Ваши интересы, если решения принимаются в школе?	1	2	3	4
5. Удовлетворены ли Вы помощью, которая оказывается Вам работниками отдела образования?	1	2	3	4
6. Удовлетворены ли Вы помощью, оказываемой Вам директором школы, его заместителями?	1	2	3	4
7. Удовлетворены ли Вы оценкой Вашей работы в школе?	1	2	3	4
8. Считаете ли Вы требования к Вашей работе в школе справедливыми, обоснованными?	1	2	3	4
9. Считаете ли Вы справедливой систему оплаты Вашего труда в школе, районе?	1	2	3	4
10. Считаете ли Вы, что район последователен в осуществлении образовательных целей, философии, политики?	1	2	3	4
11. Совпадают ли эти цели, философия, политика с Вашими установками?	1	2	3	4
12. Уважаете и доверяете ли Вы заведующему РОО?	1	2	3	4
13. Уважаете и доверяете ли Вы работникам отдела образования?	1	2	3	4
14. Уважаете и доверяете ли Вы директору школы (его заместителям)?	1	2	3	4
15. Считаете ли Вы сложившуюся в школе и районе систему	1	2	3	4

продвижения по службе справедливой и обоснованной?				
16. Нравится ли Вам работать в этой школе, районе, учитывая сложившуюся здесь систему работы?	1	2	3	4
17. Удовлетворены ли Вы качеством методической помощи?	1	2	3	4
18. Удовлетворены ли Вы качеством работы других служб, призванных облегчить работу учителя?	1	2	3	4
19. Удовлетворены ли Вы результатами своей педагогической деятельности?	1	2	3	4
20. Удовлетворены ли Вы отношениями, которые сложились у Вас с учащимися, учителями, коллегами?	1	2	3	4

## ПРИЛОЖЕНИЕ 8

### Анкета «Школа глазами родителей»

Родители 10 «А» класса

*Инструкция:* обведите, пожалуйста, ответ, который соответствует вашему мнению о школе

Да – 1 Не совсем – 1 Нет – 3 Не знаю – 4				
1. Удовлетворяет ли Вас качество преподавания учебных предметов в школе? Назовите учебные предметы, качество преподавания которых Вас не удовлетворяет.	1	2	3	4
2. Чувствуете ли Вы, что Ваш ребенок любит школу?	1	2	3	4
3. Считаете ли Вы, что деньги на образование расходуются в школе, районе рационально?	1	2	3	4
4. Удовлетворяют ли Вас учителя, работающие с Вашим ребенком?	1	2	3	4
5. Устраивает ли Вас директор школы?	1	2	3	4
6. Удовлетворены ли Вы работой школьного совета?	1	2	3	4
7. Чувствуете ли Вы себя желанным гостем в школе?	1	2	3	4
8. Удовлетворены ли Вы качеством информирования Вас об учебных успехах и поведении Вашего ребенка?	1	2	3	4
9. Дружелюбен ли обслуживающий персонал в школе?	1	2	3	4
10. Имеете ли Вы право голоса в школе?	1	2	3	4
11. Довольны ли Вы программой внеурочной деятельности, предложенной школой?	1	2	3	4
12. Удовлетворены ли Вы количеством и качеством предметов по выбору, предложенных Вашему ребенку?	1	2	3	4
13. Устраивает ли Вас то, как в школе следят за посещаемостью?	1	2	3	4
14. Удовлетворены ли Вы количеством учащихся в классе?	1	2	3	4
15. Удовлетворены ли Вы чистотой в школе?	1	2	3	4
16. Удовлетворены ли Вы работой классного руководителя, воспитателя Вашего ребенка в школе?	1	2	3	4
17. Устраивает ли Вас работа библиотеки?	1	2	3	4
18. Устраивает ли Вас работа школьной столовой, буфета?	1	2	3	4
19. Все ли учителя, работающие с Вашим ребенком, являются примером для него в:	1	2	3	4



Все – 1 Почти все – 2 Только некоторые – 3 Не знаю – 4				
- отношении к преподаваемым предметам, в стремлении к самосовершенствованию, проявлении творческого, исследовательского подходов?	1	2	3	4
- организованности, дисциплинированности?	1	2	3	4
- отношениях с людьми (учащимися, родителями, коллегами, администрацией), в проявлении разумной требовательности, проницательности, справедливости, умении понять и прийти на помощь?	1	2	3	4
- проявлении ответственности за развитие демократических процессов в республике, возрождении национальной культуры?	1	2	3	4
20. Все ли учителя, работающие с Вашим ребенком: - развивают у него любознательность, интерес к учению, исследовательской деятельности, уверенность в собственных силах?	1	2	3	4
- задают ему посильные домашние задания, учат его рациональным способам и приемам самостоятельной работы по предмету?	1	2	3	4
- помогают ему осознать его слабые и сильные стороны.	1	2	3	4
Опираются ли на знание сильных сторон для укрепления авторитета ребенка в коллективе?				
- соблюдают конфиденциальность при решении вопросов, затрагивающих честь и достоинство Вашего ребенка? - владеют данными диагностики здоровья и психики.	1	2	3	4
Вашего ребенка и используют эти данные с целью его оздоровления?	1	2	3	4

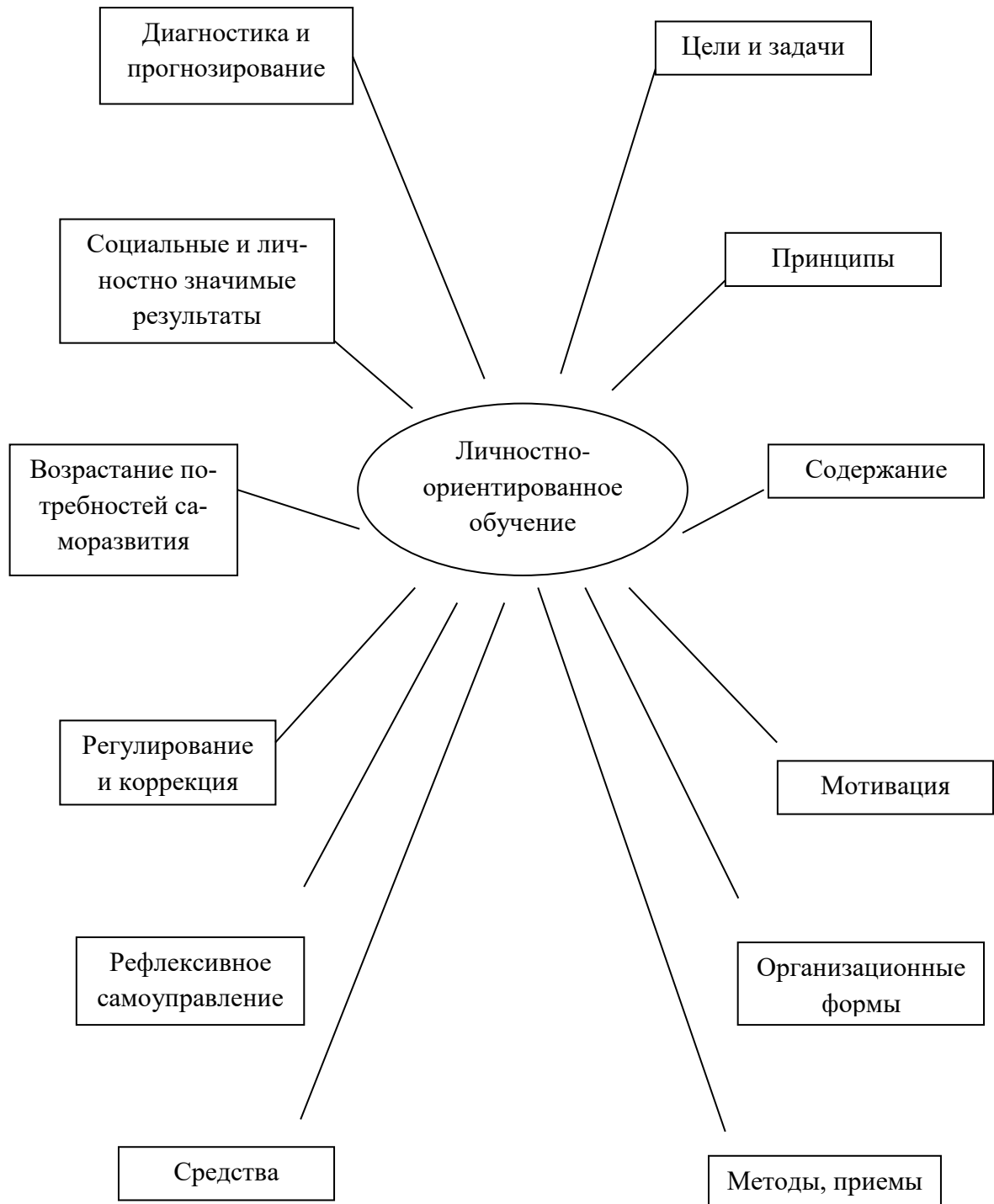
## ПРИЛОЖЕНИЕ 9

### Алгоритм планирования курсов педагогического коллектива



## ПРИЛОЖЕНИЕ 10

### Технологическая схема лично ориентированного обучения



## ПРИЛОЖЕНИЕ 11

### Программа выявления уровня педагогического мастерства

1. Создание общих условий эффективности учебно-воспитательного процесса.

1) Обеспечение общих условий эффективности урока:

(1) а) предварительные указания по плану урока (цель, задачи, основные этапы, лаконичные, ясные) – 10

(1) б) учебные пособия, ТСО способствуют быстрому включению учащихся в работу – 10

(1) в) нет ненужных задержек и отступлений на уроке – 10

2) Адаптация обучения к учащимся:

(1) а) обучение соответствует возрастным особенностям учащихся – 10

(1) б) в необходимых случаях учитель учитывает индивидуальные способности школьников – 10

(2) в) для учащихся разных уровней успеваемости даются групповые задания соответствующих уровней сложности. Групповая деятельность – связь, отношения, общая задача, решение задачи сообща – 10

2. Преподавательская компетентность.

1) Владение учебным предметом и методами обучения:

(1) а) информация и демонстрация соответствуют теме, точны, современны – 10

(1) б) без затруднения используется не менее 2-х форм и методов обучения – 10

(2) в) применяются оригинальные методы и приемы обучения – 10

2) Организация учебной деятельности, последовательность, достижения, закрепление, интеграция:

(2) а) урок начинается со стимулирующего введения - привлечение внимания учащихся и обеспечение необходимой мотивации – 10

(1) б) новый материал представляется как вопрос-ответ на вопросы, поставленные на предыдущем занятии во введении – 10

(2) в) итоги урока подводятся как соотношение результатов с пройденными ранее другими предметами, с жизнью – 10

(Новую идею связать со старой).

### 3. Техника объяснения.

#### 1) Устные и письменные объяснения:

(1) а) ключевые моменты урока отражены на доске (опора для мышления контингента) – 10

(1) б) записи на доске аккуратны и разборчивы – 10

(1) в) произношение и построение устной речи правильное и профессиональное – 10

#### 2) Разъяснение при непонимании материала учащимися:

(1) а) выявляются непонятные слова или фразы, или заменяются общедоступными описательными выражениями – 10

(1) б) пояснения даются с помощью аналогий и примеров – 10

(2) в) неявная учебная информация вводится из анализа имеющихся знаний – 10

### 4. Учебное взаимодействие.

#### 1) Контроль и коррекция деятельности учеников:

(1) а) оценка действий школьника отделяется от личного отношения к нему педагога – 10

(1) б) учитель избегает прямых указаний и коррекции деятельности учеников – 10

## ПРИЛОЖЕНИЕ 12

### Показатели для оценки условий перевода и поддержания работы школы в режиме развития

Оптимальный уровень	Допустимый уровень	Критический уровень
<b>1. Управленческие условия</b>		
<p>1.Управление школой (УПД учащихся) осуществляется на основе активного взаимодействия ее руководителей, учителей, учащихся и родителей с учетом их возможностей, а также прав, обязанностей и взаимной ответственности, определенных на основе добровольного делегирования снизу вверх и сверху вниз.</p>	<p>1.Управление школой (УПД учащихся) осуществляется на основе привлечения актива к планированию, организации, контролю, анализу и регулированию учебно-воспитательного процесса; права, обязанности и взаимная ответственность участников управления определяются в основном руководителями школы, зрителями на основе частичного делегирования полномочий сверху вниз и при условии добровольного согласия или проявления частичной инициативы снизу.</p>	<p>1.Управление школой и УПД учащихся, как правило, осуществляется только администрацией и учителями, привлечение отдельных членов педколлектива (учащихся) к планированию, организации, контролю, анализу, регулированию учебно-воспитательного процесса осуществляется в основном по инициативе сверху без поддержки и желания снизу; отсутствует четкое распределение прав и взаимной ответственности участников педагогического процесса.</p>
<p>2.Наличие каналов информационной связи между всеми участниками педагогического процесса, обеспечивающих непрерывное циркулирование полной и объективной педагогической информации о состоянии и результатах работы школы.</p>	<p>2.Наличие каналов информационной связи между активной частью участников педагогического процесса, с помощью которых возможно обеспечить постоянное циркулирование лишь относительно полной и объективной информации о состоянии и результатах работы школы.</p>	<p>2.Недостаточная полнота, конкретность, а также субъективизм циркулируемой информации о состоянии и результатах работы школы, исходящей в основном от ее руководителей (учителей).</p>
<p>3.Оптимальное сочетание контроля и самоконтроля на всех уровнях с государственной экспертизой и последующий анализ полученных данных, обеспечивающий своевременное выявление приоритетов и их разрешения на основе си-</p>	<p>3.Сложившаяся практика внутришкольного контроля и анализа не является оптимальной и позволяет своевременно выявлять лишь отдельные проблемы некоторых подсистем работы школы, порядок решения которых устанавлива-</p>	<p>3.Сложившаяся практика внутришкольного контроля и анализа, в основном административного, не позволяет своевременно выявлять проблемы всех подсистем работы школы, позволяет манипулировать получен-</p>

стемного анализа.	ется руководителем произвольно.	ными данными при установлении приоритетов в их решении.
4.Своевременное установление (возможно с помощью экспериментальных методик) тех противоречий, которые являются решающими для дальнейшего развития школы.	4.Своевременное устранение отдельных выявленных противоречий.	4.Увеличение числа не устраненных противоречий, тормозящих поступательное развитие школы.
5.Наличие обоснованной концепции развития школы, перспективного и календарного планирования.	5.Наличие перспективного и календарного планирования, частичная аналитическая обоснованность планов.	5.Отсутствие перспективного планирования, неупорядоченность планов работы школы (календарных).
<b>2. Гуманистическая ориентация школы</b>		
6.Глубокое изучение индивидуальных возможностей, интересов и потребностей участников педагогического процесса.	6.Изучение индивидуальных возможностей интересов и потребностей тех участников педагогического процесса, которые требуют к себе постоянного внимания.	6.Ориентация учебного процесса и управления им на общие представления, сложившиеся у администрации и учителей о возможностях и интересах коллектива в целом.
7.Наличие условий для их удовлетворения, гуманизм взаимоотношений, доброжелательность, комфортный микроклимат.	7.Наличие некоторых условий для удовлетворения интересов отдельных участников педагогического процесса. В основном ровные взаимоотношения и благоприятный микроклимат.	7.Недостаточность условий для удовлетворения личных потребностей и интересов участников педагогического процесса. Высокая степень вероятности конфликта взаимоотношений.
8.Поддержание баланса интересов при принятии решений, касающихся большинства членов коллектива.	8.Учет личных интересов участников педагогического процесса при принятии решений, касающихся большинства членов коллектива.	8.Случайный характер выбора приоритетных интересов при разработке управленческих решений, касающихся большинства членов педагогического коллектива.
<b>3. Психологическая готовность участников педагогического коллектива</b>		
9.Осознание всеми участниками педагогического процесса проблем работы школы и своей собственной деятельности и сформированности в их разрешении.	9.Осознание наиболее активной частью коллектива проблем работы школы и частично своей собственной деятельности; недостаточно устойчивая потребность в их разрешении.	9.Направленность недовольства участников педагогического процесса на внешние факторы, влияющие на работу школы и их собственную деятельность; отсутствие потребностей в разрешении проблем школьной жизни и своей

		собственной деятельности у большинства членов коллектива.
4. Стимулирующие факторы		
10.Наличие оптимальной системы стимулирования и поисковой деятельности всех участников педагогического процесса, опирающейся на научнообоснованные критерии оценки результатов труда и изучение личности.	10.Неупорядочение системы стимулирования поисковой деятельности участников педагогического процесса в связи с отсутствием научнообоснованных критериев оценки результатов труда.	10-15.Отсутствие оптимальной системы стимулирования поисковой деятельности участников педагогического процесса. Опора на внешние отрицательные стимулы (требовательность, порождающая страх наказания, желание избежать конфликтов), а также внутренние положительные стимулы. Пассивность или отсутствие лидеров коллектива, способных генерировать и реализовывать идеи, способствующие непрерывному развитию.
11.Материальные стимулы (возможность значительно улучшить свое материальное положение и условия труда).	11.Произвольность и стихийность в производстве и в распределении материальных благ.	
12.Моральные стимулы (возможность иметь поддержку и признание).	12.Недооценка морального стимулирования.	
13.Внутренние положительные стимулы (личная заинтересованность в улучшении результатов своего труда, желание заслужить поддержку и признание).	13.Приоритетное значение внутренних положительных стимулов.	
14.Наличие взаимной требовательности и ответственности.	14.Требовательность руководителей школы.	
15.Постоянная активность творческих лидеров коллектива, включая руководителей школы, способных генерировать и реализовывать идеи, способствующие развитию.	15.Проявление активности творческих лидеров коллектива, способных генерировать и реализовывать идеи, способствующие непрерывному развитию.	
5. Методическое обеспечение		
16.Наличие системы методической помощи, стимулирующей непрерывный профессиональный рост и развитие творчества педагогов за счет учета индивидуальных потребностей.	16.Неполнота учета индивидуальных потребностей педагогов в оказании методической помощи.	16-20.Отсутствие сложившейся системы школьной методической работы; приоритетная роль в повышении квалификации самообразования и неформальной товарищеской помощи эффективных только для некоторых членов педагогического коллектива.
17.Направленности школьной методической работы на решение приоритетных проблем развития школы с помощью экспе-	17.Недостаточная соориентированность системы школьной методической работы на решение приоритетных проблем развития	



риментальных методик.	школы. Случайный отбор экспериментов.	
18.Освоение достижений науки и передового опыта.	18.Распространение достижений науки и передового опыта.	
19.Развитие в коллективе состязательности и сотрудничества.	19.Отсутствие истинной состязательности и сотрудничества.	
20.Высвобождение времени и создание условий для самообразования и повышения общего культурного уровня.	20.Недостаток свободного времени и условий для самообразования и повышения своего общего культурного уровня.	
6. Материальное обеспечение		
21.Наличие совершенной материальной базы, ее развитие и оптимальное использование для решения приоритетных проблем работы школы.	21.Развитие и использование материальной базы для решения отдельных приоритетных проблем работы школы.	21.Стихийное формирование и использование материальной базы школы.

## ПРИЛОЖЕНИЕ 13

### План учебных занятий коучингов-тренингов с педагогами школы

№ п/п (№ дня)	Темы занятий	Сроки	Ответственный за проведение
1.	<b>1 занятие:</b> Сотрудничество и работа в группах. <b>2 занятие:</b> Управление процессом обучения в классе и происходящими в нем изменениями. Обоснование необходимости внесения изменений в методику преподавания и обучения.	Октябрь	Тренер Хацкевич О.В.
2.	<b>1 занятие:</b> Методика проведения наблюдения в классе. <b>2 занятие:</b> Что необходимо знать учителям? Культура класса и среда обучения.	Октябрь- Ноябрь	Тренер Хацкевич О.В.
3.	<b>1 занятие:</b> Представления учителей об идеальном учителе и индивидуальных различиях учеников. <b>2 занятие:</b> Что, по мнению учеников, характеризует компетентного учителя? Исследование убеждений, сложившихся у учителей, об индивидуальных различиях учеников.	Ноябрь	Тренер Хацкевич О.В.
4.	<b>1, 2 занятия:</b> Конкретизация личностных ценностей и взглядов для определения направлений и приоритетов дальнейшего развития.	Ноябрь	Тренер Хацкевич О.В.
5.	<b>1 занятие:</b> Выявление барьеров в процессе обучения. Теория обучения, основанного на аффектах. <b>2 занятие:</b> Мотивация учащихся. Определение мнения учеников о процессе обучения (консультирование с учениками).	Декабрь	Тренер Хацкевич О.В.
6.	<b>1, 2 занятия:</b> Социальное взаимодействие.	Январь	Тренер Хацкевич О.В.
7.	<b>1, 2 занятия:</b> Выявление барьеров в обучении. Выбор и конкретизация педагогических подходов в целях преодоления барьеров в обучении, в том числе – возрастных особенностей.	Январь	Тренер Хацкевич О.В.

8.	<b>1 занятие:</b> Обучение тому как учиться. <b>2 занятие:</b> Представления учителей об идеальном учителе и индивидуальных различиях учеников.	Февраль	Тренер Хацкевич О.В.
9.	<b>1, 2 занятия:</b> Концентрация внимания и педагогических усилий на личности каждого ученика; оказание помощи ученикам в обучении тому, как учиться. Концентрация внимания и усилий на методах и подходах в вопросе обучения тому, как учиться.	Февраль	Тренер Хацкевич О.В.
10.	<b>1 занятие:</b> Сущностная характеристика диалогического обучения. <b>2 занятие:</b> Методика использования беседы на уроках в целях повышения качества обучения.	Февраль- Март	Тренер Хацкевич О.В.
11.	<b>1 занятие:</b> Сущностная характеристика критического мышления. <b>2 занятие:</b> Сущностная характеристика критического мышления. Аналитические навыки учащихся.	Март	Тренер Хацкевич О.В.
12.	<b>1 занятие:</b> Использование критического мышления в преподавании. Метод кейс - стадии в развитии критического мышления. <b>2 занятие:</b> Использование критического мышления в преподавании. Рефлексивная культура учащихся.	Март	Тренер Хацкевич О.В.
13.	<b>1, 2 занятия:</b> Критериальное оценивание на уроке	Апрель	Тренер Хацкевич О.В.
14.	<b>1, 2 занятия:</b> Методика использования ОдО в процессе планирования обучения.	Апрель	Тренер Хацкевич О.В.
15.	<b>1, 2 занятия:</b> Целеполагание.	Апрель	Тренер Хацкевич О.В.
16.	<b>1, 2 занятия:</b> Исследование урока с целью повышения качества процесса преподавания и обучения.	Апрель	Тренер Хацкевич О.В.
17.	<b>1, 2 занятия:</b> Подготовка дифференцированных результатов урока. Планирование заданий для достижения результатов учения и интеграции идей программы «Эффективного обучения». Определение критериев успеха. Оценка связи основных целей обучения, учебных заданий и критериев успеха.	Апрель	Тренер Хацкевич О.В.
18.	<b>1, 2 занятия:</b> Определение критериев успеха. Оценка связи основных целей обучения,	Апрель	Тренер Хацкевич О.В.

	учебных заданий и критериев успеха.		
19.	<b>1, 2 занятия:</b> Планирование урока с целью изменения процесса обучения.	Май	Тренер Хацкевич О.В.
20.	<b>1, 2 занятия:</b> Планирование урока с целью изменения процесса обучения.	Май	Тренер Хацкевич О.В.
21.	<b>1, 2 занятия:</b> Исследование урока с целью повышения качества процесса преподавания и учения.	Май	Тренер Хацкевич О.В.
22.	<b>1, 2 занятия:</b> Исследование урока с целью повышения качества процесса преподавания и учения. Определение фокуса исследования урока.	Май	Тренер Хацкевич О.В.
23.	<b>1, 2 занятия:</b> Исследование урока с целью повышения качества процесса преподавания и обучения.	Май	Тренер Хацкевич О.В.
24.	<b>1, 2 занятия:</b> Формирование портфолио слушателя курса «Рефлексия в практике».	Май	Тренер Хацкевич О.В.
25.	<b>1, 2 занятия:</b> Рефлексивный отчёт.	Май	Тренер Хацкевич О.В.

## ПРИЛОЖЕНИЕ 14

Сценарии учебных занятий коучингов-тренингов с педагогами школы

### Матрица тренинга

«Выявление барьеров в обучении. Выбор и конкретизация педагогических подходов в целях преодоления барьеров в обучении, в том числе возрастных особенностей»

<b>Неделя, день: 7</b> <b>Дата: 25.01.2019 г.</b> <b>Занятия: 1,2</b> <b>Тренер: Хацкевич О.В.</b> <b>Место проведения: кабинет №16</b>	
Тема	Занятие 1: Выявление барьеров в обучении. Выбор и конкретизация педагогических подходов в целях преодоления барьеров в обучении, в том числе – возрастных особенностей.
Цель	Учителя сделают анализ всевозможных барьеров в обучении и предложат пути их решения.
Результат	Учителя разработают методы сокращения барьеров в обучении на основе собственного опыта.
Ключевая идея	Роль учителя в преодолении барьеров в обучении заключается в выборе определенных педагогических приемов, которые могут учащимся преодолеть трудности в обучении и мотивировать стать лучшими учениками.
<b>Ход тренинга</b>	
Занятие 1	<b>1. Активизация внимания (10 мин)</b>  Рассаживаются по группам. <i>Психологический настрой:</i> «Соедините ладони по кругу и улыбнитесь соседям справа и слева».  <i>Просмотр видео «Урок музыки» (Приложение 1)</i>  <ol style="list-style-type: none"><li>1. Проанализируйте, сделайте вывод: как эта ситуация подходит к теме нашего тренинга с коучинговым подходом.</li><li>2. Какие виды барьеров вы увидели?</li><li>3. Каковы причины их возникновения?</li><li>4. К чему приводят барьеры?</li><li>5. Как их преодолеть?</li></ol>

## 2. Информация (20 мин)

Просмотр презентации по барьерам. (Приложение 2)

Беседа о проблемах, с которыми учителя сталкиваются в процессе обучения. Барьеры в обучении, препятствующие осуществлению инновационной деятельности.

## 3. Практика (50 мин)

### 3.1. Работа в группах

Написать на листках, какие виды барьеров возникают между учителя- учениками, учителями –администрацией. Обсудить свои предположения с участниками группы и выявить ключевые.

### 3.2. Игровая ситуация «Барьеры в обучении»

В группе разыграйте ситуации и составьте рекомендации, как справиться с подобными барьерами в обучении:

1 группа: «Учитель – ученик»

2 группа: «Учитель – администратор»

3 группа: «Ученик – ученик»

4 группа: «Учитель – ученик – родитель»

### 3.3. Презентация кластера «КАК ПОМОЧЬ УЧЕНИКАМ ПРЕОДОЛЕТЬ БАРЬЕРЫ В ОБУЧЕНИИ»

**Для выполнения работы Приложение 3 «СТРАТЕГИИ КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ УЧИТЕЛЕЙ ПО ВОПРОСАМ, КАК ПОМОЧЬ УЧЕНИКАМ ПРЕОДОЛЕТЬ БАРЬЕРЫ В ОБУЧЕНИИ»**

## 4. Обратная связь (10 мин)

Обсуждение итогов соревнования по ПОПС-формуле.

Индивидуальная рефлексия по ПОПС-формуле:

<b>П</b> – позиция	<b>«Я считаю, что...».</b>
<b>О</b> – объяснение (или обоснование)	<b>«Потому что ...».</b>
<b>П</b> – пример	<b>«Я могу это доказать это на примере ...».</b>
<b>С</b> – следствие (или суждение)	<b>«Исходя из этого, я делаю вывод о том, что...»</b>

## Матрица тренинга

### «Сущностная характеристика критического мышления»

<b>Неделя, день: 11</b> <b>Занятие: 1</b> <b>Дата: 15.03.2019 г.</b> <b>Тренер: Хацкевич О.В.</b> <b>Место проведения: кабинет №16</b>	
<b>Тема</b>	Сущностная характеристика критического мышления <i>Аналитические навыки учащихся</i>
<b>Цель</b>	Учителя сделают вывод о важности и актуальности к. м. в 21 веке.
<b>Результат</b>	Учителя разработают свои подходы к развитию критического мышления на своих уроках.
<b>Ключевая идея</b>	Критическое мышление- дисциплинарный подход к осмыслению, оценке, анализу и синтезу информации, полученной в результате наблюдения, опыта, размышления или рассуждения, что может в дальнейшем послужить основанием к действиям.
<b>Ход тренинга</b>	
<b>Занятие 2</b> <b>9.00-10.30</b>	<p><b>1.Упражнение на активизацию и создание коллаборативной среды. (10 мин)</b>  <b>Игра «Друзья по часам»</b>          Раздаются всем присутствующим изображения циферблата часов. На циферблате пишутся имена 12 из присутствующих. Затем выполняются задания с каждым, кто вписан под цифрой.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Пожать руки.</li> <li>2. Похлопать по спине.</li> <li>3. Улыбнуться.</li> <li>4. Помахать.</li> <li>5. Подмигнуть.</li> <li>6. Сделать комплимент.</li> <li>7. Пожелать что-нибудь.</li> <li>8. Послать воздушный поцелуй.</li> <li>9. Сделать массаж.</li> <li>10. Потереться спинами.</li> <li>11. Рассмешить.</li> <li>12. Получить комплимент.</li> </ol> <p><b>2. Вводное слово тренера об аналитических навыках учащихся. (5 мин)</b> Аналитические навыки - это способность выделять существенные связи, устанавливать и структурировать отношения между элементами информации, строить целостный и дифференцированный образ проблемной ситуации.</p> <p>С аналитическим складом ума рождаются не все, а вот аналитические способности в той или иной степени имеет каждый, причем при желании может развивать их самостоятельно. Задача учителя- максимально развить аналитические навыки учащихся</p> <p><b>3.Просмотр видеоролика (5 мин) «Шимпанзе и конфета»</b>          Какие выводы вы сделали после просмотра данного видеоролика?</p>



Прокомментируйте. (10 мин)

#### **4. Практическая работа:**

**А) Разминка (10 мин.)** Задание на развитие аналитических навыков «Лишнее число»

Участникам предъявляется список из 21 числа, выписанных на ватмане. Задача - найти лишнее число. Для удобства числа можно выписать на ватмане в три столбца по семь чисел в каждом.

6159 7068 7816 9082 0784 1749 0667 4782

2667 9541 5466 3709 7932 2944 2629 1893

5871 1747 8227 2638 5088

Ведущий должен поощрять разные точки зрения. Главное, чтобы они были обоснованы. Так, кто-то может назвать 3709, потому что это единственное число, начинающееся на тройку. Кто-то может назвать 1893, потому что только оно заканчивается на тройку.

Самое сложное в этом задании - найти число 7816. Только в нем суммы цифр образуют 22. В остальных случаях - 19 или 21. Желательно подождать, пока кто-нибудь не найдет эту особенность.

#### **Б) Задание (20 мин)**

Сделать постеры в группах: «Что должен делать учитель для развития аналитических навыков учащихся на своих уроках», составить задание на развитие аналитических навыков. (по предметным секциям)

#### **5. Защита постеров. (15 мин)**

**6. Взаимооценивание при помощи стикеров комментированием собственного мнения. (5 мин)**

#### **7. Рефлексия «Живая кнопка». (10 мин)**

3 участника сидят на стульях - это «кнопки». Они придумывают свой «сигнал». 3 участника стоят у них за спиной - они отвечают на задаваемые им вопросы только после того, как нажмут на «кнопку» и она «сработает».