

Лишь на основе взаимопонимания формируется единство взглядов и оценок разнообразных событий коллективной жизни, поступков товарищей, действий педагога. На характер взаимоотношений педагога и школьников оказывает существенное влияние степень совпадения их мнений, оценок, установок, позиций по отношению к лицам, идеям, целям, событиям, наиболее значимым в их жизни. *Высокая степень совпадения ценностных ориентаций*, характеризующая творческий стиль взаимоотношений, – это не абсолютное совпадение мнений по всем вопросам (что и невозможно), это сближение оценок наиболее существенных событий в нравственной и деловой сферах, в подходах к целям и задачам совместной деятельности и общения.

Единство ценностных ориентаций способствует созданию *положительного эмоционального характера взаимоотношений*, который проявляется в совпадении «знака» эмоционального восприятия и реакции на одни и те же события, поступки. Переживание одинаковых по окраске эмоциональных состояний позволяет педагогу и школьникам лучше понять друг друга, достичь единства в оценке ситуаций, поступков, что, естественно, способствует успеху их сотрудничества и, в конечном итоге, достижению цели воспитания.



Красношлыкова Ольга Геннадьевна - в 1990 г.

закончила исторический факультет КемГУ, в 1996 г. закончила аспирантуру КемГУ и защитила кандидатскую диссертацию на тему: «История и перспективы подготовки кадров профориентаторов в системе высшего педагогического образования (1920-е – 1990-е гг.)», в 1998 г. ей было присвоено ученое звание доцента. В настоящее время О. Г. Красношлыкова является доцентом кафедры педагогики и читает курс истории педагогики на историческом факультете, на ОЗО исторического факультета и факультета физкультуры и спорта, курс психологии и педагогики профессиональной деятельности на юридическом факультете, а также курс «Public Relation» на факультете истории и международных отношений. О. Г. Красношлыкова ведет работу над докторской диссертацией.

УДК 37.014

О. Г. Красношлыкова

ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА ПЕДАГОГА

Современное развитие образования требует от учителя развития его способности к профессиональной мобильности и творческому росту. Ключевой фигурой, определяющей состояние образования, выступает личность учителя. От уровня его профессионализма, способности к непрерывному образованию напрямую зависят результаты социально-экономического и духовного развития российского общества. Все это обуславливает необходимость активизации послевузовского образования педагогов, как

Все признаки изучаемого стиля взаимосвязаны и взаимообусловлены и отсутствие хотя бы одного из них не позволяет характеризовать стиль взаимоотношений как творческий.

С внутренней, содержательной стороной творческого стиля взаимоотношений связана внешняя сторона – форма его проявления: вербальная (имеется в виду лексическое содержание способов взаимного воздействия), невербальная (жесты, взгляды, мимика, паузы и проч.) и комбинированная.

Ведущая роль в формировании такого стиля взаимоотношений принадлежит педагогу как человеку, профессионально подготовленному и более опытному.

Литература

1. Мясищев, В. Н. Основные проблемы и современное состояние психологии отношений человека. – В кн.: Психологическая наука в СССР. – М., 1960. – Т. 2. – С. 215.
2. Моделирование педагогических ситуаций / под ред. Ю. Н. Кулюткина и Г. С. Сухобской. – М., 1981. – С. 44.
3. Кондратьева, С. В. Понимание учителем личности учащегося. – Вопросы психологии, 1985, № 5. – С. 11.

правило, аккумулированную в системе повышения квалификации.

Основными нормативными документами, определяющими содержание процесса повышения квалификации педагогических работников являются Закон РФ «Об образовании», «Положение об учреждении дополнительного профессионального образования», «Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года», «Программа развития системы непрерывного

педагогического образования России на 2001-2010 годы».

Концепция модернизации российского образования в разделе 2.5 «Обеспечение системы образования квалифицированными кадрами, их поддержка государством и обществом», предусматривает пути повышения профессионализма педагогических кадров (п. 3), одним из которых является «реорганизация системы учреждений повышения квалификации работников образования, перевод их финансирования на конкурсную основу и введение персонализированного финансирования повышения квалификации педагога на основе его собственного выбора места дополнительного профессионального образования».

Однако современная ситуация развития профессионализма педагогов, в том числе и через систему повышения квалификации, имеет ряд проблем, препятствующих решению этой задачи.

Одной из проблем развития профессионализма педагога на современном этапе становится ситуация неопределенности сущности данного понятия.

Специфика теоретико-познавательной ситуации, связанной с исследованием профессионализма в рамках педагогической науки заключается в том, что термин «профессионализм» является относительно новым, а потому не устоявшимся. Так анализ учебных пособий по теории и истории педагогики 60–90-х гг. показывает, что термин «профессионализм» не упоминается, что свидетельствует о том, что данное понятие не было общепринятым, а этимология понятия «профессионализм» не нашла своего объяснения в педагогической литературе. В 90-е годы этот термин все более укрепляет свои позиции. Например, в материалах международной научно-практической конференции «Педагогическое образование для XXI века» (1994 г.) каждая вторая тема была связана с исследованием профессионализма учителя. Появляются исследования по формированию и управлению развитием профессионализма учителя в системе непрерывного профессионального образования (Л. К. Гребенкина, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, И. И. Проданов, З. И. Равкин, Е. И. Рогов, В. Я. Синенко и др.).

В словарях и справочно-энциклопедических изданиях, в том числе и педагогических, понятие «профессионализм» отсутствует. Как правило, приводятся такие термины близкие по смыслу как «профессия», «профессиональный», «профессионал». Только в Толковом словаре русского языка С. И. Ожегова дается определение «профессионализма» как «хорошее владение своей профессией», что, конечно, не дает полного представления о сути данного понятия.

Анализ психолого-педагогической литературы, исследований по проблеме определения сущности профессионализма показал:

во-первых, что сегодня ученые выделяют два понятия: педагогический профессионализм и профессионализм учителя (Л. К. Гребенкина, В. Я. Синенко), как показывает анализ, основная масса исследова-

телей чаще всего не различают этих двух понятий, что отражается на определении сущностных характеристик профессионализма;

во-вторых, существуют различные точки зрения на вопрос о компонентах профессионализма, что в свою очередь позволяет нам выделить 3 подхода: психологический, технологический (процессуальный) и комплексный (интегрированный);

в-третьих, в последние годы наметилась четкая тенденция к доминированию акмеологического подхода к определению профессионализма, включающего профессионализм деятельности и профессионализм личности находящихся в диалектическом единстве;

в-четвертых, исследователи рассматривают профессионализм как динамическую структуру и выделяют различные уровни профессионализма (например, высокий, средний, низкий; допрофессионализм, профессионализм, суперпрофессионализм и др.);

в-пятых, неоднозначны подходы к определению критериев и показателей профессионализма. Так, например, к их числу относят готовность к профессионально-педагогической деятельности, профессионально-ценностные ориентации, показатели педагогического мастерства и др. Но все исследователи сходятся в том, что профессионализм отражает возможность и способность педагога обеспечить результативность педагогической деятельности. Хотя понятие результативность также является весьма многовариантным;

в-шестых, исследователи часто используют как равнозначные, синонимичные понятия профессионализм, компетентность, мастерство, квалификация.

Для определения единых подходов к организации работы по развитию профессионализма, нами был проведен анализ психолого-педагогической литературы, посвященной изучению содержания деятельности педагогов и понятий, ее наполняющих («педагогическое мастерство», «педагогическая компетентность» и др.).

Сделанный анализ позволил нам определить профессионализм педагога как **системную интегральную характеристику личности, представляющую взаимосвязь педагогической компетентности, педагогического мастерства, профессионально значимых качеств и индивидуального имиджа педагога, детерминирующих неповторимую индивидуальность каждого учителя-профессионала, обеспечивающих эффективность и оптимальность педагогической деятельности.**

Составляющие профессионализма:

- педагогическая компетентность - единство теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности, включающей уровень овладения предметными, методическими (технологическими) и психолого-педагогическими знаниями и умениями;
- педагогическое мастерство - владение современными методиками, техниками и технологиями передачи знаний, умение форми-

ровать развивающую среду, создавать комфортные условия для взаимодействия субъектов образовательной среды, техника и культура невербального общения, техника и культура вербального общения (вербальная выразительность), эмоционально-волевая саморегуляция.

- профессионально-значимые качества личности педагога (ядро имиджа и профессионализма в целом) – качества, обеспечивающие успешность реализации личности в профессии.
- индивидуальный имидж педагога как интегрированное понятие, определяющее единство психологических, вербальных и невербальных характеристик, позволяющих наиболее компетентно реализовывать свою профессиональную деятельность через формирование позитивного мнения (вербальный имидж, габитарный имидж, кинетический имидж).

Такой подход к определению сущности профессионализма педагогов, на наш взгляд, обеспечивает целостность представлений о труде педагога и о результатах его деятельности. И, в свою очередь, может стать основой для разрешения следующей проблемы развития профессионализма.

Второй проблемой развития профессионализма педагогов является необходимость обновления содержания работы по его развитию, основанному на выявлении затруднений и построении индивидуальной траектории развития. Появление данной проблемы обусловлено тем, что традиционно развитие профессионализма педагогов связывается с системой повышения квалификации, которая, в свою очередь, ограничивает содержание повышения квалификации ориентацией на функциональную деятельность педагогов через курсы повышения квалификации один раз в пять лет. Эта форма не позволяет в полной мере обеспечить качественное повышение квалификации педагогических работников, так как у педагогов отсутствует альтернатива выбора повышения квалификации, как следствие отсутствует личностно-ориентированный подход в повышении квалификации. Целенаправленное изучение и анализ состояния повышения квалификации в городской системе образования (мониторинг образовательных потребностей педагогов, анализ методической работы, анализ кадрового потенциала по результатам сверки кадров) в период с 2000 по 2003 гг. позволил сделать вывод о необходимости совершенствования существующей системы повышения квалификации.

Анализ прохождения повышения квалификации педагогическими работниками показал, что в среднем 30 % педагогов в течение последних 5 и более лет не проходили повышения квалификации.

В качестве причин, приведших к сложившейся ситуации, нами были определены следующие причины:

- низкой мотивацией учителей к повышению квалификации один раз в пять лет (наши исследования показывают, что если форма «курсы повышения квалификации в Кузбасском региональном институте повышения

квалификации каждые 5 лет» в 2000–2001 учебном году занимала первое место среди различных форм повышения квалификации, то в 2003–2004 учебном году она спустилась на 4-е место, только 21 % педагогов в муниципальной системе образования обозначили эту форму в числе приоритетных);

- неудобным графиком курсовой подготовки, связанной с отрывом от производства (в числе причин неявки на курсы педагоги называют то, что администрация не отпускает на курсы; производственная необходимость, вызванная проблемами замены педагога на время его обучения на курсах и т. д.);
- отсутствием личностно-ориентированного подхода в повышении квалификации (нежелание педагогов идти на курсы, так как не дифференцируется материал исходя из уровня подготовленности педагогов, учета специфических проблем городского образования и сельской местности и т. д.).

В связи с этим мы предлагаем следующие принципы организации и варианты развития профессионализма педагогов.

Основные принципы организации работы по развитию профессионализма:

- диверсификация, предполагающая многообразие, вариативность услуг, форм, уровней повышения профессионализма;
- личностно-ориентированный подход, учитывающий запросы, потребности, а также индивидуальный уровень развития профессионализма каждого педагога;
- оптимальность форм, методов и содержания непрерывного развития профессионализма;
- открытость и доступность, предполагающие свободу выбора индивидуального пути совершенствования профессионализма, форм и содержания, места обучения, возможности перехода из одной образовательной системы в другую.

Подходы к развитию профессионализма.

Первый подход – непрерывное научно-методическое сопровождение развития профессионализма через оказание поддержки методическим объединениям, отдельным педагогам в организации и содержании деятельности на уровне школ; удовлетворение образовательных потребностей педагогов с учетом педагогического стажа, уровня профессионализма и индивидуальных запросов личности педагога.

Этот вариант развития профессионализма может реализовываться через следующие формы работы:

- систему постоянно-действующих семинаров по актуальным проблемам образования и по потребностям педагогов, осуществляемых в режиме посещения 1-2 раза в месяц по методическим дням (8–24 часа);
- система проблемных семинаров для педагогов, организованных на основе изучения образовательных потребностей и затруднений;

- индивидуальные консультации тематические и по обращению;
- работа временных творческих коллективов по актуальным проблемам развития педагогической теории и практики, позволяющей педагогам, ориентированным на самообразование как форму развития профессионализма, определить интересующую проблему и принять участие в работе ВТК;
- индивидуальные стажировки на базе Опорных методических площадок предполагают разработку индивидуальной программы стажировки по усвоению актуального педагогического опыта лучших педагогов города;
- консалтинговые услуги по заявкам образовательных учреждений и отдельных педагогов, с определением востребованного количества часов;
- оказание методической помощи и учебы на местах, с выездом в образовательное учреждение по проблемам учреждения, групп педагогов.

Второй подход – развитие профессионализма через курсы повышения квалификации без отрыва от производства. Этот вариант направлен на удовлетворение потребностей педагогов, ориентированных на получение документа государственного образца о повышении квалификации. Данная форма реализуется на основании Договоров с учреждениями, имеющими Лицензию на повышение квалификации. Это Кузбасский региональный ИПК и ПРО, факультет повышения квалификации Кемеровского государственного университета.

Этот вариант повышения профессионализма и повышения квалификации позволяет решить основную проблему в прохождении курсов повышения квалификации с отрывом от производства – срыв учебного процесса.

Необходимость создания гибкой системы прохождения курсов повышения квалификации без отрыва от производства способствовала отработке нескольких вариантов организации курсов:

- с утра или со второй половины дня в зависимости от смены, в которой работает педагог;
- один раз в неделю в методический день в течение нескольких месяцев;
- в течение каникулярного времени;
- в субботние и воскресные дни.

Подобная вариативность позволяет педагогу не только выбрать удобный режим работы, но и возможность посещать одновременно несколько интересующих курсов без отрыва от профессиональной деятельности.

Третий подход – удовлетворение специфических образовательных потребностей, заявок на работу с ведущими учеными г. Кемерово и России через курсы (краткосрочные) с приглашением ведущих ученых (Ш. А. Амонашвили, В. В. Гузеев, И. Д. Демакова, М. М. Поташник и др.).

Четвертый подход – реализация накопительной системы повышения квалификации, учитывающей индивидуальную образовательную

программу педагога, и основанную на блочно-модульном подходе. В свою очередь, реализация четвертого варианта в развитии профессионализма педагогов составляет очередную проблему, так как до сих пор не определены механизмы ее реализации.

Со своей стороны, мы определили ряд ее характерных признаков:

- наличие единой диагностической основы, позволяющей определить образовательные потребности, основные трудности и проблемы педагогической деятельности;
- наличие инвариантной и вариативной частей в проектируемой индивидуальной образовательной программе, обеспечивающих обязательный минимум образования и удовлетворение потребностей на дополнительное знание согласно выявленных затруднений;
- право педагога свободно выбирать учебные курсы и программы, которые отвечают его интересам;
- реализацию свободы выбора и индивидуализации «образовательной траектории» по времени, срокам прохождения обучения;
- осуществление повышения квалификации без отрыва от образовательного процесса учреждения как наиболее экономически выгодной формы повышения квалификации;
- активное привлечение учителей к разработке индивидуальных программ профессионального роста по результатам диагностики;
- построение содержания повышения квалификации с учетом выявленных трудностей в педагогической работе, разнообразных педагогических проблем.

Единым диагностическим механизмом построения индивидуальной образовательной программы педагогов по накопительной системе, определяющим субъективный аспект потребностей, является программа «Уровень профессионализма педагога», направленная на определение затруднений и наиболее «западающих» компонентов профессионализма.

В соответствии с составляющими профессионализма педагога, мы предлагаем примерный перечень обязательных (инвариантных) и вариативных (элективных) курсов. Содержание инвариантных курсов является федеральным компонентом повышения квалификации (согласно рекомендаций Академии повышения квалификации о стандарте дополнительного профессионального образования), так как они напрямую связаны с квалификационными требованиями к педагогам при присвоении им квалификационных категорий и составляют объективный аспект повышения квалификации. Вариативные курсы являются региональным (муниципальным) компонентом, направленным на удовлетворение образовательных потребностей и устранение выявленных затруднений в результате диагностики – субъективный аспект.

Набор обязательных и вариативных модулей, разумное сочетание традиционных форм образования со стажировкой и практикой в образовательном учреждении, комбинация учебных модулей в течение длительного промежутка времени (например, один раз в неделю по методическим дням, на каникулах, в вечернее время) и др. позволяют эффективно реализовывать модульные образовательные программы повышения квалификации учителей. Важным, на наш взгляд, при реализации подобной модели повышения квалификации является накопление аудиторных часов, необходимых для получения удостоверения о повышении квалификации.

Обязательные курсы предусматривают следующее содержание:

- 1) нормативно-правовые основы образовательной деятельности и аттестации педагогических работников (6 часов);
- 2) общество и образование (философия современного образования) (4 часа);
- 3) психолого-педагогические основы образовательной деятельности (24 часа);
- 4) современные образовательные технологии (18 часов);
- 5) воспитательная деятельность педагога и в образовательном учреждении (6 часов);
- 6) информационные технологии в образовании (16 часов);
- 7) содержание образования, образовательные области и программы (40 часов).

Посещение данных курсов является обязательным. Педагоги вправе выбрать индивидуальную траекторию посещения курсов в одной из групп по каждому модулю, исходя из расписания занятий в школе, методического дня, общей занятости в образовательном процессе учреждения и т. д. Педагогам предлагается 4 варианта посещения данных модулей в течение учебного года. Обязательный (инвариантный) блок составляет 114 часов.

Вариативный блок предлагает педагогам на выбор 46 краткосрочных программ (8–16 часов), направленных на развитие «западающих» компонентов профессионализма, выявленных в ходе диагностики.

Выбранные элективные курсы, согласно нашим рекомендациям, должны содержать в совокупности не менее 46 часов. При реализации подобной модели повышения квалификации отрабатывается система накопления аудиторных часов, необходимых для повышения квалификации (не менее 160 часов).

Группы формируются по мере выбора слушателями элективных курсов. Место и время проведения слушателям сообщается индивидуально куратором программы.

Критерием оценки эффективности, всех рассматриваемых подходов развития профессионализма, будет являться положительная динамика в уровне профессионализма педагогов, а так же уровень

удовлетворенности педагогов образовательными услугами.

Четвертой проблемой развития профессионализма педагогов на основе вышеозначенных подходов и вариантов его развития является определение организационных механизмов и структур, обеспечивающих развитие профессионализма. Современная психолого-педагогическая наука и практика ищут различные альтернативные формы повышения квалификации, так как все чаще звучит вывод о том, что система повышения квалификации, закрепленная Законом «Об образовании», предполагающая курсовую подготовку педагогов один раз в пять лет, не всегда бывает эффективна. По мнению исследователей, система повышения квалификации, должна строиться с учетом диагностики образовательных потребностей и уровня квалификации, индивидуальных затруднений педагогов в деятельности, что позволило бы управлять процессами совершенствования профессионализма и определять индивидуальную траекторию повышения квалификации каждого педагога.

Решить задачи развития профессионализма, в том числе и в режиме накопительного повышения квалификации, на наш взгляд, позволит муниципальная система методической работы, организуемая методическими службами.

Приближенность методических служб непосредственно к месту работы педагогов, позволяет в основу деятельности положить такой системообразующий фактор как индивидуальные затруднения, выявляемые посредством диагностики, экспертных оценок. Однако до сих пор муниципальные методические службы неуполномочены осуществлять повышение квалификации педагогов, так как существует монополия на данный вид деятельности со стороны ИПК. И это является еще одной проблемой развития профессионализма педагогов в современных условиях.

Таким образом, разрешение обозначенных проблем, например, определение сущности профессионализма педагога позволит создать единую теоретико-методологическую основу для его развития. Решение проблемы обновления содержания работы по развитию профессионализма педагогов через предложенные варианты, обеспечивающие диверсификацию и вариативность, позволит педагогу выбрать индивидуальную траекторию развития профессионализма и повышения квалификации. В конечном итоге будет способствовать реализации личностно-ориентированного подхода, создаст такую развивающую образовательную среду (образовательное пространство), в котором сможет быть реализован весь потенциал учителя, педагогического коллектива в полном соответствии с социальными и личностными потребностями. В свою очередь, развитие профессионализма педагогов позволит повысить качество образования в целом.