

от потребностей реального образовательного учреждения. Возникает вопрос: ожидается ли одинаковая практическая направленность педагогами с разным стажем и уровнем профессиональной компетентности, реализующими различные по статусу образовательные услуги? Даже при высокой оценке актуальности изучаемых тем и уровня мастерства лекторского состава педагоги подчёркивают, что система повышения квалификации не обеспечивает им то содержание, которое необходимо для адаптации к профессиональной деятельности и последующего развития мастерства, что она направлена на информирование, а не на развитие профессиональных качеств педагогов, в частности, их творческих способностей.

Мы полагаем, что проблема удовлетворения реальных потребностей педагогов в профессиональном развитии может быть решена с помощью дифференцированного подхода к повышению квалификации ИПР, если будут выделены взаимосвязанные ступени непрерывного образования, отличающиеся друг от друга уровнем профессионального опыта педагогов.

В рамках данной статьи мы рассмотрим вопросы: что должно быть включено в содержание дополнительного профессионального образования педагогов на разных ступенях их профессионального развития и с помощью каких методов это содержание может быть усвоено.

Исключительно важными для формирования современного взгляда на содержание дополнительного профессионального образования являются работы Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, В. В. Давыдова и других основоположников и авторов развивающего обучения. А. Н. Леонтьев называет глобальной функцией обучения передачу социальной культуры для её сохранения (воспроизводства) и развития. Содержание личности, по его мнению, характеризуется объёмом и характером усвоенного содержания социального опыта [5.С.14-15]. И. Я. Лернер, автор концепции о содержании образования, представляет социальный опыт как совокупность деятельностей и особый вид содержания образования, включающий 4 взаимосвязанных компонента: знания о мире и способах деятельности, опыт реализации известных способов деятельности и опыт творческой деятельности, а также опыт эмоционально-ценностного отношения к действительности [9.С.146-160]. В. В. Юдин [13.С.15-20], на наш взгляд, совершенно справедливо корректирует и развивает концепцию И. Я. Лернера. Опыт

С.К. Бережная

### **Дифференцированный подход к организации непрерывного образования инженерно-педагогических работников (ИПР) профессиональной школы**

О наличии значительного числа педагогов, не удовлетворённых обучением в системе повышения квалификации, говорят многочисленные исследования, проведённые в 90-е годы (Р.К. Гильмеева, Н.Д. Иванов, Л.П. Кибардина, И.А. Кувшинова, М.Д. Махлина, А.Л. Памфилова, В.А. Прудникова, Н.М. Шахирова и др.). В качестве существенного недостатка многих форм повышения квалификации, реализуемых в разных регионах, педагоги, отличающиеся педагогическим стажем и уровнем профессиональной компетентности, называют недостаточную практическую направленность содержания повышения квалификации, оторванность

творческой деятельности он считает не самостоятельным элементом содержания, а творческим уровнем сформированности опыта деятельности. При этом он говорит не о взаимосвязи, а об единении, о целостности элементов в рамках определённого уровня их сформированности. Таким образом, содержание повышения квалификации педагогов мы представляем как целостную взаимосвязанную совокупность элементов: знания о мире и способах деятельности; опыт педагогической деятельности, в т.ч. опыт внешне проявляемой деятельности и опыт внутренней интеллектуальной деятельности (мышление); опыт эмоционально-ценностного отношения к действительности, в т.ч. мотивы.

Прежде чем говорить о разных уровнях элементов содержания повышения квалификации и характере познавательной деятельности обучающихся, обеспечивающем их формирование, рассмотрим психологические механизмы, и прежде всего механизм мышления как основу для усвоения содержания. О невыясненности генезиса высших психических функций, приводящего к тому, что высшие и низшие формы памяти, внимания, мышления существуют рядом друг с другом, будто изначально сотворены в двойном виде, пишет Л.С. Выготский. «Наряду с механической памятью как высшая её форма различается логическая память, над произвольным вниманием надстраивается произвольное, над воспроизводящим воображением возвышается творческое, над образным мышлением возносится, как второй этаж, мышление в понятиях и т.д.» [2.С.13-14]. В.Д. Шадриков связывает понятия «способности» и «развитие психических функций». Развитие способностей он представляет как «развитие функциональных систем, реализующих отдельные психические функции и, одновременно, процесс развития культурно-обусловленных операционных механизмов, овладевая которыми человек овладевает своими способностями» [8.С.24-27]. В соответствии с работами Б.Г. Ананьева и В.Д. Шадрикова [1, 11, 8] развитие психических свойств проявляется как развитие функциональных, операционных и мотивационных механизмов. Отсюда структура любой познавательной способности включает в себя операционные и функциональные механизмы. В роли операционных механизмов выступают общие мыслительные операции, которые для каждой функции приобретают конкретное выражение. (Например, для мнемических способностей в этой роли высту-

пают операции группировки, выделения опорных пунктов, мнемический план, классификация, структурирование, систематизация, схематизация, аналогия, перекодирование, достраивание запоминаемого материала, сериационная организация материалов, ассоциация, повторение, мнемотехнические приёмы) [8.С.30].

Профессиональное развитие педагога, в том числе развитие познавательных способностей, происходит в процессе его деятельности (педагогической, познавательной и т. д.). Источником его профессионального развития выступает противоречие между наличным уровнем профессионального опыта (наличным уровнем развития способностей) и требованиями деятельности (педагогической, познавательной). В процессе профессионального развития педагога формируется определённый уровень его профессионального опыта как единого целого и отдельных его элементов. В соответствии с деятельностным подходом мышление, представленное содержательной, функционально-операционной и мотивационной сторонами, выполняет интегративную роль, причём мышление – это не только деятельность, но и внутри неё формирующийся непрерывный (неизъюнктивный) психический процесс анализа, синтеза и обобщения постоянно изменяющихся обстоятельств жизни субъекта [8.С.47].

Знания о мире и способах деятельности, умения реализации образовательного процесса и мыслительной деятельности, образы, ощущения, мотивы, потребности и т. д., органически сплетаясь, дают характеристику мышления педагога. «В мышлении, как в капельке, отражаются все элементы содержания образования, что и определяет роль мышления как целостного свойства усвоения определённого его уровня. Мышление как интегративный компонент определяет и ключевой элемент содержания образования для каждого его уровня, являющийся и критерием сформированности этого уровня» [13.С.19].

Признавая необходимость рассмотрения разных уровней содержания профессионального опыта и, в первую очередь, мышления, рассмотрим в качестве основания выделения различных уровней – характер познавательной деятельности (активность обучающихся), обеспечивающий усвоение соответствующих уровней содержания. Используя исследования Т.И. Шамовой [12], выделим воспроизводящий, интерпретирующий и творческий уровни активности. Ответы на вопросы: что должно быть включено в содержание повышения квалифи-

кации ИПР профессиональной школы на разных ступенях повышения квалификации и с помощью каких методов это содержание может быть ими усвоено, - представим в виде опорных характеристик процесса повышения квалификации (см. табл. 1).

В процессе формирования и развития творческой педагогической деятельности продуктивные и репродуктивные элементы деятельности тесно взаимосвязаны. Опыт творческой деятельности в целом и отдельные его элементы формируются, вырастают из репродуктивного опыта, из сущностных знаний-умений, самостоятельного мышления и соответствующих эмоционально-ценностных отношений.

Для построения объективно необходимых этапов учебно-познавательной деятельности ИПР важнейшую роль играет деятельностный подход к организации педагогического процесса, теория учебной деятельности В.В. Давыдова [3] и исследования В.В. Юдина по обучению учащихся стратегии полноценной учебной деятельности (термин В.В. Давыдова) при реализации последовательности шагов познавательной деятельности, качественно отличающейся от полноценной, но сохраняющей её структуру и готовящей почву для творческой деятельности личности [13]. При построении этапов учебно-познавательной деятельности на разных ступенях профессионального развития педагогов методы обучения соответствуют активности познавательной деятельности и целям обучения. При этом полноценная учебная деятельность обучающихся может быть реализована лишь на 3 и 4 ступенях их профессионального развития, но именно она является средством развития теоретического типа мышления и реализации творческого уровня познавательной активности обучающихся.

Отличительные особенности теоретического и эмпирического типов мышления и соответствующих им теорий обучения раскрыты в работах В.В. Давыдова [3.С.59-73] и В.И. Панова «Психологические основы двух теорий обучения» [10.С.55-89].

Самым главным при обучении по теоретическому типу мышления является то, что знание об объекте усвоения не передаётся обучающемуся непосредственно. Актуализация этого знания в учебном материале, его воспроизведение и представление обучающемуся как субъекту усвоения опосредуется деятельностью обучающегося по преобразованию учебного материала, подчинено ей. (В обучении по эм-

пирическому типу обобщения исходным для определения способов и приёмов умственной деятельности обучающегося выступает готовое содержание объекта усвоения). Обучающийся выступает уже не как субъект процесса непосредственного усвоения содержания, а как субъект учебной деятельности, опосредствующий содержание и способы осуществления этого процесса. Соответственно, объектом усвоения при теоретическом типе обучения вместо предметного учебного материала становятся учебные действия по его преобразованию с целью обобщения его свойств и отношений по теоретическому типу. Задачей преподавателя становится не информирование обучающегося, а формирование его как субъекта учебной деятельности [3, 10].

Сегодня теории обучения, основанные на теоретическом мышлении, завоевывают всё больше сторонников, однако неприятие их со стороны большинства педагогов всех типов образовательных учреждений, в том числе повышения квалификации, по-прежнему имеет место. Мы придерживаемся точки зрения, что в системе повышения квалификации должны использоваться теории обучения, основанные на разных типах мышления. Оптимальность использования и развития каждого из них определяется целями обучения, уровнем развития и познавательными потребностями обучающихся, а также подготовленностью кадров, работающих в системе дополнительного профессионального образования.

Первая ступень профессионального развития имеет важное значение для адаптации и профессионального становления любого педагога. Прохождение её (как и любой другой ступени) должно быть вариативным как по времени, так и по формам прохождения. Для педагогов, имеющих непедагогическое образование, должно быть организовано обучение на курсах 1 ступени, а преподаватели, имеющие психолого-педагогическую подготовку в вузе, могут преодолеть 1 ступень с помощью изучения опыта высококвалифицированных коллег в своём образовательном учреждении, в методическом объединении, в различного рода школах педагогического опыта.

Цель и, одновременно, ключевой элемент содержания обучения на этой ступени – формирование опыта типовых действий в реальных педагогических ситуациях. Результатом преодоления 1 ступени является формирование отдельных элементов самостоятельного мышления, стремление к интерпретирующей, осоз-

нанной деятельности. Цели обучения соответствует формально-репродуктивный тип образовательного процесса с соответствующим ему характером познавательной деятельности (уровнем активности) и методами обучения.

В своей работе мы используем классификацию методов обучения, предложенную И.Я. Лернером и М. Н. Скатиным [4, 6], а также систему общих методов обучения, предлагаемую М. И. Махмутовым [7].

Педагоги, стремящиеся к пониманию сущности педагогических явлений, находятся на 2-й ступени профессионального развития. Цель обучения на этой ступени – формирование опыта осознанной педагогической деятельности. Этой цели соответствует сущностно-репродуктивный тип образовательного процесса. Уровень мышления, определивший ключевой элемент содержания на данной ступени, – самостоятельное мышление, в которое входят мыслительные действия: анализ и синтез, выявление сути посредством операций сопоставления и отнесения, установление взаимосвязей, фиксирование сущностных сторон явления, абстрагирование, планирование и рефлексия своей деятельности.

Цель и ключевой элемент содержания повышения квалификации на 3-й и 4-й ступенях профессионального развития – формирование и развитие творческого мышления, которое дополнительно к мыслительным действиям самостоятельного мышления включает диалектический анализ и мысленный эксперимент. Четвёртая ступень отличается от третьей формированием готовности к оптимальному выбору типа, содержания и методов образовательного процесса на основе системного и исследовательского подходов к педагогической деятельности. Форма обучения на 4-й ступени – «творческая мастерская» – коллективный поиск оптимальных средств достижения целей обучения, воспитания и развития творческого мышления учащихся.

С целью изучения взаимосвязи между стажем педагогической деятельности и квалификационной категорией, с одной стороны, и потребностями (содержанием, формами и методами) и мотивами повышения квалификации, с другой, – мы провели анкетирование в педагогических коллективах 11 профессиональных учебных заведений (7 профессиональных училищ, 3 профессиональных лицей, 1 техникум).

В анкетировании приняли участие 316 человек, в том числе

- 1) преподавателей общеобразовательных дисциплин – 116 чел. (36,7%), преподавателей профцикла – 70 чел. (22,2%), мастеров производственного обучения – 130 чел. (41,1%);
- 2) со стажем педагогической деятельности менее 3-х лет – 36 чел. (11,4%), от 3 до 10 лет – 86 чел. (27,2%), от 10 до 25 лет – 146 чел. (46,2%), более 25 лет – 48 чел. (15,2%);
- 3) без квалификационной категории – 64 чел. (20,3%), со 2-й квалификационной категорией – 110 чел. (34,8%), с 1-й квалификационной категорией – 94 чел. (29,7%), с высшей квалификационной категорией – 48 чел. (15,2%).

Результаты анкетирования по первоочередному выбору представлены в таблицах 2, 3, 4. Признавая ограниченность статистического материала, можно, тем не менее, проследить динамику изменения потребностей педагогов в уровне обобщения знаний и опыта педагогической деятельности; формах и методах учебного процесса, а также мотивов повышения квалификации в зависимости от педагогического стажа и уровня профессиональной компетентности.

Представленное в данной статье исследование – основа формирующего эксперимента по созданию и развитию вариативной, ступенчатой системы непрерывного повышения квалификации инженерно-педагогических работников учреждений начального и среднего профессионального образования, проводимого в Ярославском научно-методическом и учебном центре профессионального образования.

## Литература

1. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. М., 1977.
2. Выготский Л.С. Собр. соч. в 6 т. М., 1983. Т.3.
3. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М., 1996.

ОПОРНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПРОЦЕССА ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

Таблица 1

Степень повышения квалификации	Цели повышения квалификации	ЭЛЕМЕНТЫ СОДЕРЖАНИЯ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ				Тип образовательного процесса	Методы обучения	Характер познавательных действий обучающихся
		Знания	Опыт деятельности	Опыт эмоционально-ценностного отношения к деятельности (мотивы)	Опыт мотивационно-ценностного отношения к деятельности (мотивы)			
1 степень	Формирование опыта реальных действий в педагогических ситуациях	Репродуктивные знания в своей предметной области, типовой набор пед. и психол. понятий	внешняя деятельность	внутренняя интеллект. деятельность (мышление)	социальные мотивы (ПМ)	1 2 3 4	Воспроизводящий	
2 степень	Формирование опыта осознанной деятельности и опыта реализации сущностно-репродуктивного типа образов. процесса	Сущностные знания-умения в педагогике, психологии, своей предметной области	Опыт осознанной деятельности. Опыт реализации сущностно-репродуктивного образов. процесса	Однородные элементы самостоятельного мышления	Соответствие требованиям и ожиданиям администрации, коллег, учащихся	1 2 3 4 5	Интерпретирующий	
3 степень	Формирование опыта мышления и опыта реализации продуктивных элементов личностного типа образов. процесса	Знания - трансформации в педагогике, психологии, своей предметной области, смежных областях	Опыт деятельности по реализации продуктивного и элементов личностного типа образов. процесса	Творческое мышление*, собственное педагогические идеи.	Стремление к успеху и признанию собственной индивидуальности, ориентация на 1 квалификационную категорию.	1 2 3 4 5 6	Творческий	
4 степень	Формирование опыта оптим. выбора типа, содержания, методов образов. процесса на основе системного и исследоват. подходов	Знания - трансформации анализа и описания опыта творческой деятельности	Опыт исследовательской деятельности по созданию своей высокоэффективной педагогической системы	Творческое мышление, собственные педагогические идеи	Стремление к тому, чтобы личный вклад свой пед. опыт был принят коллегами, ориентация на высокую квали. категорию.	1 2 3 4 5 6	Творческий	

Обозначение методов обучения: 1. Объяснительно-иллюстративные; 2. Репродуктивные; 3. Проблемное изложение; 4. Проблемная беседа; 5. Эвристические; 6. Исследовательские.

\* В самостоятельное мышление входят мыслительные действия: анализ и синтез, абстрагирование, планирование и рефлексия деятельности, выявление сути посредством операций сопоставления и отнесения, установления взаимосвязей, фиксирования существенных сторон явления.

В творческое мышление дополнительно входят диалектический анализ и мысленный эксперимент.

Динамика изменения потребностей ИПР в уровне обобщения знаний и опыта педагогической деятельности

Таблица 2

Отличия ИПР по стажу и квалификации	Получить конкретные ответы на свои вопросы		Понять причины пед. явлений		Соотнести свой опыт с пед. наукой и опытом коллег		Систематизировать и обосновать опыт	
	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%
до 3 лет	22	61,1	10	27,8	4	11,1	0	0
от 3 до 10 лет	54	62,8	18	20,9	12	14,0	2	2,3
от 10 до 25 лет	50	34,3	66	45,2	24	16,4	6	4,1
более 25 лет	28	58,3	4	8,3	10	20,8	6	12,5
без квал.кат.	52	81,3	10	15,6	2	3,1	0	0
2 квал.кат.	56	50,9	46	41,8	4	3,6	4	3,6
1 квал.кат.	46	48,9	22	23,4	22	23,4	4	4,3
высш. кв.кат.	0	0	20	41,7	22	45,8	6	12,5

Динамика изменений в выборе форм и методов повышения квалификации ИПР

Таблица 3

Отличия ИПР по стажу и квалификации	Лекции		Практ. занятия по формированию пед. умений		Обмен опытом		Коллект. разработка технологий развития творч. мышления		Индив. и коллект. иссл. работа	
	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%
до 3 лет	8	22,2	22	61,1	2	5,6	4	11,1	0	0
от 3 до 10 лет	16	18,6	50	58,1	4	4,7	8	9,3	8	9,3
от 10 до 25 лет	24	16,4	86	58,9	10	6,8	12	8,2	14	9,6
более 25 лет	6	12,5	24	50,0	6	12,5	8	16,7	4	8,4
без квал.кат.	16	25,0	44	68,8	2	3,1	2	3,1	0	0
2 квал.кат.	18	16,4	68	61,8	6	5,5	12	10,9	6	5,4
1 квал.кат.	14	14,9	48	51,1	12	12,8	12	12,8	8	8,5
высш. кв.кат.	6	12,5	22	45,8	2	4,2	6	12,5	12	25,0

Динамика изменения мотивов повышения квалификации

Таблица 4

Отличия ИПР по стажу и квалификации	Аттестация		Требуется администрация		Не хочу быть хуже других		Хочу работать лучше других		Интересно		Облегчить труд		Научиться передавать опыт, чтобы иметь единомышленников	
	ч.	%	ч.	%	ч.	%	ч.	%	ч.	%	ч.	%	ч.	%
до 3 лет	4	1,1	2	5,6	6	16,7	2	5,6	12	33,3	10	27,8	0	0
от 3 до 10 лет	10	11,6	4	4,7	8	9,3	2	2,3	46	53,6	16	18,6	0	0
от 10 до 25 лет	28	19,2	4	2,7	10	6,8	8	5,5	66	45,2	24	16,4	6	4,1
более 25 лет	10	20,8	0	0	0	0	2	4,2	20	41,7	16	33,3	0	0
без квал.кат.	8	12,5	8	12,5	10	15,6	2	3,1	22	34,4	14	21,9	0	0
2 квал.кат.	20	18,2	2	1,8	10	9,1	4	3,6	48	43,6	26	23,6	0	0
1 квал.кат.	16	17,0	0	0	4	4,2	6	6,4	42	44,7	22	23,4	4	4,2
высш.квал.кат.	8	16,7	0	0	0	0	2	4,2	32	66,7	4	8,3	2	4,2

4. Дидактика средней школы. Некоторые проблемы современной дидактики / Под.ред. М.Н. Скаткина. М.: Просвещение, 1982.
5. Леонтьев А.Н. Об историческом подходе в изучении психики человека // Психическая наука в СССР. М., 1959. Т. 1.
6. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. М.: Педагогика, 1981.
7. Махмутов М.И. Современный урок. М.: Педагогика, 1981.
8. Основные современные концепции творчества и одарённости / Под. ред. Д.Б. Богоявленской. М.: Молодая гвардия, 1997.
9. Теоретические основы содержания общего

- среднего образования / Под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера М.: Педагогика, 1983.
10. Учителю о психологии: Коллективная монография / Под.ред. В.П. Лебедевой, В.И. Панова. М.: Молодая гвардия, 1997.
11. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека. Изд. 2. М., 1996.
12. Шамова Т.И. Активизация учения школьников. М.: Педагогика, 1982.
13. Юдин В.В. Педагогическая технология. В 2-х ч. Ярославль, 1997. Ч.1.