

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Теоретико-методологические основы субъектно-интегративного подхода к повышению квалификации учителей

М. Н. Аверина

В статье рассматривается проблема интеграции в образовании, раскрывается сущность субъектно-интегративного подхода к повышению квалификации учителей, обосновываются принципы повышения квалификации учителей на основе обозначенного подхода, описываются организационно-педагогические условия эффективной реализации этого подхода и структурно-функциональная модель повышения квалификации учителей.

Ключевые слова: повышение квалификации, интеграция образовательного процесса, субъектная позиция педагога, авторская дидактическая система учителя.

Theoretical-Methodological Bases of the Subject-Integrative Approach to Improvement of Teachers' Level of Proficiency

M. N. Averina

The subject of the article is integration of the educational process, the essence of the subjective-integrative approach to in-service teacher-training process, principles of in-service teacher-training, organizational and pedagogical conditions of effective realization of this approach, structural and functional model of in-service teacher-training.

Key words: in-service teacher-training, integration of educational process, subjective position of educator, teacher's didactical system.

На основе анализа философской, психологической, педагогической литературы выявлено, что научное понятие «интеграция» появилось в отечественной педагогической науке в первой половине 80-х годов XX в. на фоне интенсивно развивающихся в стране и мире интеграционных процессов в экономике, политике, науке, культуре и других сферах социальной жизни. Анализ теоретических основ интеграции в образовании дает основание утверждать, что интеграция – это сложный процесс, представляющий в различных вариантах, типах, видах, формах, взаимодействие которых рассматривается как его важная динамическая характеристика.

Как показывает анализ исследований, существуют различные подходы к созданию типологии интеграционных процессов в образовании. Объясняется это тем, что интеграция в образовательном пространстве выступает как принцип, проявляющийся в преобразовании различных компонентов образовательных систем и как одно из средств обеспечения целостного познания мира и способности человека системно мыслить при решении практических задач (концепция компетентностного подхода к образованию). *Целостный образовательный процесс как объект интеграции – это процесс взаимодействия его субъектов, предполагающий взаимное изменение всех участников образовательного процесса.* Целостность интерпретируется как обнаружение в образовательном процессе гармоничного единства всех его компонентов, как упорядоченное множество педагогических процессов; изменение всей его структуры в ответ на изменение одного

или нескольких её компонентов (Ю. К. Бабанский, В. С. Ильин, Э. М. Кузьмина и др.).

Универсальность деятельности по изменению самого действующего субъекта заключается в том, что она должна составлять основу овладения любой другой деятельностью. В реальной действительности учитель выполняет различные виды субъектной деятельности, а именно: познает (осваивает) педагогическую действительность, ее развитие в современном образовательном пространстве – *субъект обучаемый*; создает, разрабатывает личностный продукт своей педагогической деятельности, ориентированной на перспективу – *субъект самоорганизующий*; реализует предыдущие виды субъектной деятельности в своей повседневной педагогической практике – *субъект обучающий*. Для организации повышения квалификации учителей в рамках разрабатываемого подхода характерно поэтапное развитие и интеграция субъектных позиций.

Большое значение в развитии профессиональной деятельности учителя имеет *интеграция этих субъектных позиций как синтез, слияние, образование нового вида педагогической действительности, преобразованной в авторскую дидактическую систему.* Дидактическая система учителя рассматривается нами, вслед за И. В. Ирихиной, как способ и результат его творческой самореализации в профессиональной деятельности и представляет собой профессионально-личностное образование, выступающее опосредующим звеном между дидактической концепцией и ее практической реализацией, обеспечивающее раскрытие сущностных сил

школьника в процессе обучения. Как часть дидактической системы школы дидактическая система учителя отражает его профессиональное мировоззрение, строится на основе индивидуального стиля деятельности и сложившегося педагогического опыта в ходе полисубъектного взаимодействия в профессиональной среде. Авторская дидактическая система характеризуется не только использованием готовых образовательных технологий, их адаптацией к условиям и возможностям школы и учителя, но и построением учителем дидактической системы на основе индивидуального опыта и ресурсов внешней и внутренней среды, то есть выходом на более высокий, креативный, уровень профессиональной деятельности [2. С. 11].

Педагогическая деятельность будет продуктивной при условии субъективного представления учителем образа-модели будущего продукта этой деятельности и осознания его как цели. Итогом такой педагогической деятельности учителя становится его авторская педагогическая система. Эта система создается самим учителем с учетом индивидуальных особенностей учащихся, содержания учебного материала, ситуации обучения, своих собственных возможностей и является принципиально неинвариантной, так как предполагает собственное «доопределение» в конкретных условиях.

Развитию и интеграции субъектных позиций учителя способствует процесс повышения квалификации, организационно-педагогическую основу которого составляют следующие принципы:

- *принцип субъектности*, то есть реализации инициативной авторской позиции участников на всех основных этапах учебы – от целеполагания, планирования, реализации своей образовательной деятельности до ее контроля и коррекции;
- *принцип рефлексивно-развивающего взаимодействия субъектов процесса повышения квалификации*, осуществление которого предполагает организацию образовательной среды, способствующей пробуждению творческой активности, максимальной самореализации каждого педагога, созданию ситуации активного поиска, диалога, полилога, исследования, когда уникальный опыт учителя становится предметом анализа, осмысления, оценки и практического преобразования не только самого учителя, но и его коллег;

- *принцип стимулирования саморазвития учителя* предполагает формирование мотивов самообразования, поскольку только самообразование способно превратить процесс повышения квалификации в процесс непрерывного профессионального развития, нейтрализуя самый главный недостаток курсового обучения – его дискретность;
- *принцип опоры на профессиональный, учебный и жизненный опыт учителя* выступает в качестве одного из источников содержания обучения, он наиболее эффективно реализуется в формах организации активного обучения контекстного типа: «круглые столы», деловые игры, проектирование деятельности, педагогические мастерские и др.;
- *принцип актуализации результатов обучения*, то есть его безусловная результативность для взрослого обучающегося, предоставление возможности безотлагательного применения на практике приобретенных знаний, умений и навыков, что возможно лишь в случае интеграции учебной и профессиональной деятельности;
- *принцип модульного структурирования содержания обучения* реализуется через интеграцию отдельных частей ранее самостоятельных учебных дисциплин в единое целое, что позволяет гибко реагировать на образовательный спрос и особенности интересов, стилей и темпов обучения различных профессиональных групп.

В рамках субъектно-интегративного подхода нами была разработана **структурно-функциональная модель повышения квалификации учителей**. Основными элементами структурно-функциональной модели, взаимодействие которых обеспечивает ее функционирование и целостность, выступают, в соответствии со структурой обучения по Ю. К. Бабанскому, **мотивационно-целевой, содержательный, операционно-деятельностный, контрольно-регулирующий и оценочно-результативный**.

Мотивационно-целевой компонент представлен иерархией целей: комплексной дидактической, интегрированных и частных дидактических целей (задач), решение которых обеспечивает формирование профессиональной компетенции учителя. Комплексная дидактическая цель содержания предполагает стимулирование и интеграцию субъектных позиций учителя (обучаемый, самоорганизующийся, обучающий), а самостоятельными задачами (подцелями или ин-

тегрированными дидактическими целями) целесообразно считать формирование умений профессионально-педагогической рефлексии; системы знаний и умений по дисциплинам психолого-педагогической подготовки; системы знаний и умений по дисциплинам профессиональной подготовки (переподготовки).

Помимо этого, мотивационно-целевой компонент направлен на активизацию слушателей в выборе форм, методов обучения и самообразовательной деятельности. В процессе подготовки для стимулирования положительной мотивации в логике модульного обучения используются предварительное консультирование, организационно-деятельностные игры, дискуссии, «круглые столы», листы самодиагностики и т. д.

Содержательный компонент представляет собой целостную модульную программу. За основу ее структуры берется структура ее модулей плюс три модуля. Один из трех дополнительных модулей всегда идет первым и предназначен для раскрытия комплексных и интегрированных целей модульной программы и, соответственно, модулей. Это очень важный момент, так как позволяет каждому учителю осознавать перспективу профессионального совершенствования и способствует реализации принципа субъектности в процессе повышения квалификации. Второй дополнительный модуль всегда является предпоследним и предназначен для резюме-обобщения информационного материала, представленного в модульной программе. Третий дополнительный модуль всегда идет последним и предназначен для контроля за усвоением материала модульной программы. После определения структуры модульной программы следует этап формирования структуры отдельных модулей.

Операционно-деятельностный компонент представляет синтез используемых преподавателем модульной технологии обучения и других личностно-ориентированных технологий. Процесс повышения квалификации носит динамичный и интегративный характер благодаря чередованию периодов обучения и профессиональной деятельности.

Контрольно-регулирующий компонент представлен наборами тестов, контрольных вопросов и заданий для самостоятельной работы, листами самодиагностики. Информацию о состоянии системы знаний, умений и навыков слушателей преподаватель получает по результатам «входных» тестов для актуализации знаний, умений, выявления уровня профессионального мастерства, листов самодиагностики. Применя-

ются «текущие» и «промежуточные» тесты (для каждого уровня подготовки слушателей) и «итоговый» тест. Необходимо подчеркнуть, что гибкость модульного обучения связана с дифференциацией и индивидуализацией обучения на основе многократно повторяющейся диагностики с целью определения уровня знаний, потребностей, индивидуального темпа учебной деятельности обучаемого.

Оценочно-результативный компонент представлен динамикой субъектных позиций учителя (субъект обучаемый, субъект самоорганизующийся, субъект обучающий), уровнем сформированности умений профессионально-педагогической рефлексии.

Координирующая функция модели заключается в ее направляющем влиянии на предстоящий процесс изучения слушателями курсов основных дисциплин, спецкурсов и участия в спецсеминарах. С реализацией координирующей функции модели связано ее *интегрирующее действие*. Обе функции обусловлены необходимостью междисциплинарного подхода к решению специалистом профессиональных задач (в нашем случае – это интегрированные и частные дидактические цели). *Интегрирующая функция* модели заключается в том, что процесс овладения системой знаний, умений и навыков актуализирует, динамизирует, систематизирует и наполняет *новым содержанием* имеющиеся знания слушателей [1. С. 91–94]. Интегрирующая и координирующая функции модели тесно взаимосвязаны, однако в нашем случае есть своеобразие. Координирующая функция предполагает *предвосхищающее* влияние этой системы на предстоящие процессы, а в основе интегрирующей функции лежит *рефлексия* достижений предшествующих этапов развития мотивационно-потребностной и операционно-действенной сфер личности, что характерно для системы дополнительного профессионального образования [4].

Содержание перечисленных выше компонентов и их взаимодействие обоснованы общими педагогическими принципами, принципами и специфическими функциями образования взрослых, требованиями к содержанию дополнительного профессионального образования, особенностями интеграции образовательного процесса. Модель предполагает реализацию **социально-педагогических функций**, вытекающих из целей повышения квалификации учителей: **диагностической, образовательной, развивающей, компенсаторной, интегрирующей, координирующей**. Модель повышения квалификации учи-

телей в рамках субъектно-интегративного подхода раскрывает в общем виде структуру, содержание и функции повышения квалификации, существенные взаимосвязи, прогнозирует ее совершенствование. В процессе создания модели был определен ее тип, выделены этапы и принципы построения, обоснована специфика. Данная модель была использована при разработке и реализации программы повышения квалификации учителей иностранного языка, выявлении критериев эффективности процесса повышения квалификации на основе предлагаемой модели.

Для реализации субъектно-интегративного подхода, на наш взгляд, разработка структурно-функциональной модели должна сопровождаться разработкой **модели/профиля компетенций каждого из субъектов процесса повышения квалификации – учителя и педагога системы повышения квалификации.**

Характеризуя преподавателей учреждений повышения квалификации работников образования (методистов), необходимо использовать, специфичные для данной системы критерии. Обусловлено это тем, что обучаются сложившиеся специалисты, поэтому нужно учитывать следующие их **особенности**: способность самостоятельно формировать информационный запрос; возможность выбора модели обучения; осознанное принятие той или иной позиции в учебном процессе; способность к эмоционально-волевой, физиологической, мотивационно-потребностной саморегуляции в процессе образования; возможность и стремление привнести свой жизненный и профессиональный опыт в содержание обучения. Помимо перечисленных, есть еще одна важная особенность, характерная для обучаемых в системе повышения квалификации работников образования, – их профессиональная деятельность: попадая на место ученика, педагоги не только учатся, но и профессионально оценивают работу тех, кто их учит.

Учитывая вышеназванные особенности и цель повышения квалификации (профессиональное развитие педагогов), назовем три основных требования, предъявляемых к преподавателям, работающим в учреждениях повышения квалификации:

– преподаватели должны владеть методами диагностирования профессиональных затруднений педагогов и обучать их методам самодиагностики, так как без этого невозможно точно определить содержание повышения квалификации;

– преподавателям необходимо уметь организовать процесс повышения квалификации таким образом, чтобы независимо от формы обучения каждому были предложены оптимальные условия для преодоления имеющихся профессиональных затруднений и получения необходимой информации;

– преподаватели должны владеть таким набором методик, средств и технологий обучения учителей, который позволял бы им выходить за рамки информационно-инструктивных методов.

Модель/профиль компетенций преподавателя системы повышения квалификации должна включать знания и умения в предметной области, социальную компетентность (знания о развитии социокультурной сферы), «персональную» (знания о себе, о своих личностных качествах, о своих профессиональных потребностях), а также андрагогическую компетентность, предполагающую знание особенностей взрослых слушателей и методику работы с ними, то есть компетентность любого специалиста является показателем не только его профессиональной квалификации, но и общей культуры, образованности. Таким образом, сегодня преподаватель, работающий в учреждении повышения квалификации, – это специалист, способный выйти за рамки узко понимаемой преподавательской деятельности и в содружестве с обучающимися решать профессиональные, социальные проблемы в широком контексте современного изменяющегося мира.

Разработка модели/профиля компетенций учителей выводит нас на проблему определения **уровня сформированности профессиональной компетентности учителя.** Это обусловлено тем, что чем выше компетентность специалиста, тем более продуктивной будет выполняемая им деятельность при небольших затратах ресурсов (личностных, материальных, временных). В противном случае результативность деятельности будет несоизмерима с затратами.

В ходе исследования на основе анализа литературы по проблеме были установлены **сущностные признаки профессиональной компетентности учителя**: уровень (диапазон) общей эрудиции; широта и глубина усвоения знаний, необходимых современному учителю; уровень специальных (профессиональных) умений, необходимых для решения типичных или нестандартных задач; а также уровень развития про-

фессионально значимых ориентаций учителя-исследователя.

Реализация компетентного подхода в системе повышения квалификации позволяет под новым углом зрения рассматривать проблему качества подготовки специалистов. Базисным критерием оценки качества образования выступает **профессиональная компетентность** как *«интегральная характеристика специалиста, которая определяет его способность решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной деятельности, с использованием знаний и жизненного опыта, ценностей и наклонностей»* [3]. *Способность* в данном случае понимается не как предрасположенность, а как умение. *Компетентность* формируется в деятельности и всегда проявляется в органичном единстве с ценностями человека, так как только при условии ценностного отношения к деятельности, личностной заинтересованности достигается высокий профессиональный результат. В современных условиях формирование профессиональной компетентности учителей в системе повышения квалификации является одним из фундаментальных, базовых компонентов их профессиональной подготовки и обусловлено синтезом профессиональных знаний (гносеологический компонент), ценностных отношений (ценностно-смысловой компонент) и специальных умений (деятельностный компонент).

Гносеологический компонент профессиональной компетентности современного учителя включает знание теоретических и методологических основ определенных наук: истории и философии науки; педагогических основ современной школы; современных информационных технологий; требований, предъявляемых к современному учителю; нормативных документов, касающихся подготовки педагогических кадров; предполагает широту и глубину дополнительных знаний.

Ценностно-смысловой (личностный) компонент профессиональной компетентности современного учителя включает готовность к проявлению личной инициативы, к работе в группе (например, исследовательской); ценностное отношение к профессии; к событиям, к людям, к себе – образ «я – учитель-исследователь».

Деятельностный компонент профессиональной компетентности учителя включает следующие умения: гностические, аналитические, проектировочные, коммуникативные, конструктивные, креативные, оценочные, информационные.

Развитие профессиональной компетентности учителя – сложный, многогранный процесс, связанный со всеми составляющими учебно-образовательного пространства курсовой подготовки в рамках повышения квалификации педагогов. Главной задачей системы повышения квалификации, по нашему мнению, является создание условий для самоактуализации педагогических работников, для совершенствования приемов самообразования на основе имеющегося профессионального опыта. Если охарактеризовать понятие «компетентность» в этом контексте, то необходимо рассматривать уже не набор знаний, умений и навыков – базовые освоены, а при овладении новыми (в зависимости от индивидуальных потребностей) первостепенное значение приобретает феномен «само...». Речь в таком случае идет о *характеристике* – индивидуальной особенности педагога, выраженной в неповторимости его «педагогического почерка»; направленной на легкость и быстроту овладения новыми, востребованными, способами деятельности; определяющей успешность выполнения профессиональной деятельности.

Таким образом, профессиональная компетентность педагога в рамках системы повышения квалификации – это его способность к эффективному осуществлению профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Боброва, М. П. Дидактическая подготовка педагогических кадров дошкольных учреждений в контексте профессиональной деятельности [Текст] : дис. ... канд. пед. наук / М. П. Боброва. – Барнаул, 1997. – 178 с.
2. Ирихина, И. В. Развитие дидактической системы учителя в профессиональной деятельности [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / И. В. Ирихина. – Белгород, 2007. – 46 с.
3. Лебедев, О. Е. Компетентный подход в образовании [Текст] / О. Е. Лебедев // Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С. 3–12.
4. Маркова, А. К. Психология труда учителя [Текст] / А. К. Маркова. – М., 1993. – 228 с.