

МОДЕЛЬ ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ ЦЕНТРА ОБРАЗОВАНИЯ

В работе современной школы сложились противоречивые отношения между целью и результатами функционирования образовательной системы: намерения зачастую не совпадают с методами, замыслы – с воплощением, побуждение к действию – с его итогами. В этом противоречии – источник динамики деятельности школы, так как осознание этого противоречия побуждает искать выход, стимулировать развитие деятельности школы в новом направлении. Поскольку главной ценностью является личность, способная к самореализации и самосовершенствованию, школа должна найти пути для формирования такой личности.

Цель статьи – проанализировать опыт реализации модели повышения уровня профессиональной компетентности педагогов в условиях инновационного развития Центра образования.

Одним из действенных способов повысить профессиональный рост педагогов является комплексный подход к проектированию, учитывающий различные факторы и направления в динамике проектируемых явлений. Проектирование направлено на создание моделей планируемых процессов и явлений.

Модель – любой образ, аналог (мысленный или условный: изображение, описание, схема, чертёж, план, график, карта и т.д.) какого-либо объекта, процесса или явления (“оригинала” данной модели), используемый в качестве его “заместителя”, “представителя” [5].

Центр образования (далее – ЦО) – общеобразовательное учреждение, в котором реализуются образовательные программы начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования, соотносящиеся с адекватными дополнительными образовательными программами. *Инновационное развитие Центра образования* предполагает осуществление изменений во всех частях школьной системы. Под инновационным развитием понимается, прежде всего, осуществление качественных, планомерных, целенаправленных и управляемых изменений приводящих к повышению качества образования.

Первый модуль модели повышения уровня профессиональной компетентности педагогов Центра образования – “*Центр образования – общество – образование*” – содержит вопросы общего порядка: в каком соотношении находится образовательное учреждение с обществом, государством, наукой. В инвариантной части данного модуля наиболее оптимальной формой является проблемная лекция. В вариативной части модуля – групповая работа, причем группы формируются в соответствии с профессиональными интересами слушателей, дифференцированы по интересам, настроению, уровню развития, подготовки.

Работа в группах проводится по схеме: индивидуальное осмысление проблемы – обсуждение в микрогруппах – вынесение обобщенных выводов на семинар. Результатом применения различных дидактических методов в процессе освоения модуля на инвариантном и вариативном уровнях является успешное решение учебных задач. Такими задачами могут быть: углубление и расширение понятия “образовательная политика”, овладение механизмами гибкого и эффективного использования имеющейся законодательной базы образовательного учреждения, формирование у педагогов умения определять место и задачи своей профессиональной деятельности в свете функционирования всего центра, всей системы среднего образования вообще.

Второй модуль посвящен проблеме “*Организация деятельности Центра образования*”, что предполагает обязательное владение минимумом, заложенным в Государственных требованиях к деятельности специалистов средней школы, в том числе знание Закона РФ “Об Образовании”, Концепции прав ребенка и т.д. В инвариантной части данного модуля особое внимание обращалось на особенности экономической деятельности образовательного центра. В вариативной части наиболее оптимальным являлось использование метода конкретных ситуаций, позволяющего организовать поиск и реализацию определенного решения в процессе обсуждения в группах, дифференцированных по виду педагогической деятельности, возрастным особенностям детских групп и самих педагогов.

Третий модуль – “*Инновационная деятельность Центра образования*” – концентрирует внимание педагогов на проблемах конкретного учреждения, предусматривает их анализ и обсуждение.

Прежде всего, это: обновление содержания обучения, управление качеством воспитания и образования, овладение продуктивным стилем педагогической деятельности, современными методами управления, овладение различными подходами в педагогической управленческой деятельности, овладение методами педагогической диагностики и использование ее результатов в организации собственной педагогической деятельности, толерантность в педагогической деятельности, критериальность в оценке результативности развития ребенка каждой возрастной группы.

В инвариантной части модуля используется как проблемная лекция, так и тренинг. Осмысление осуществляется в форме групповой работы, в основе которой лежит “мозговой штурм”. В ходе эксперимента такой подход к организации учебной деятельности оказался наиболее оптимальным, так как позволил существенно активизировать работу педагогов в независимости от их возраста, педагогического стажа и уровня квалификации. В вариативной части модуля осуществлялась рефлексия в форме групповой работы: проводился “аукцион идей”, презентация проектов каждой группой, что предполагало формирование и развитие профессионально значимых для педагогов умений.

Четвертый модуль – “*Управление своей профессиональной деятельностью*” – позволяет педагогам отработать свои профессиональные умения в той области педагогической деятельности, которая на данный мо-

мент для них является насущной. В ходе эксперимента определены спецкурсы: “Педагогическая диагностика и мониторинг”, “Планирование своей педагогической деятельности и развитие образовательного центра”, “Взаимодействие педагогов образовательного центра”, “Конфликт в педагогической деятельности”, “Психологические особенности реализации функции самоконтроля и взаимоконтроля” (табл. 1).

При выполнении содержания программы мы опирались на концепции педагогического стимулирования, заключающиеся в приоритетном использовании комплекса доминирующих стимулов (перспективы, жизненно практического значения знаний, познавательного интереса, примера педагогического идеала, эффекта результативности).

Таблица 1

Структура и содержание модели повышения уровня профессиональной компетентности педагогов ЦО

№ п/п	Модуль	Содержание	Формы работы	
			Инвариантная часть	Вариативная часть
1	Центр образования – общество – образование	Соотношение деятельности Центра образования с обществом, государством, наукой. Углубление и расширение понятия “образовательная политика”, овладение механизмами гибкого и эффективного использования имеющейся законодательной базы образовательного центра, формирование у педагогов умения определять место и задачи своей профессиональной деятельности в свете функционирования всего образовательного центра, всей системы образования	Проблемная лекция, семинар-практикум, конференция	Работа в группах по схеме: индивидуальное осмысление проблемы – обсуждение в микрогруппах – вынесение обобщенных выводов на семинар
2	Организация деятельности Центра образования	Ведущие направления в развитии современного образования, основные концепции образовательной деятельности новые педагогические технологии, авторские методики обучения и воспитания, владение Государственными требованиями к деятельности специалистов ЦО (Закон РФ “Об образовании”, Концепция прав ребенка), возрастные нормы развития школьников. Программные нормативы по каждому возрасту детей. Особенности экономики образовательного центра	Проблемная лекция, выставка-семинар	Метод конкретных ситуаций, обсуждение в группах, дифференцированных по виду педагогической деятельности, возрастным особенностям педагогов и детей

3	Инновационная деятельность Центра образования	Обновление содержания школьного обучения. Управление качеством воспитания и образования. Овладение продуктивным стилем педагогической деятельности. Современные методы управления коллективом учащихся. Овладение различными подходами в педагогической управленческой деятельности. Овладение методами педагогической диагностики и использование ее результатов в организации собственной педагогической деятельности. Толерантность в педагогической деятельности. Критериальность в оценке результативности развития ребенка каждой возрастной группы	Проблемная лекция, выставка педагогических инноваций, конференция	Работа в группах, “мозговой штурм”, “педагогические дебаты”, авторская творческая мастерская, авторское учебное занятие, мастер-класс, семинар-практикум, тренинг
4	Управление своей профессиональной деятельностью	Педагогическая диагностика и мониторинг. Планирование своей педагогической деятельности и развитие Центра образования. Взаимодействие педагогов ЦО. Конфликт в педагогической деятельности. Психологические особенности реализации функции самоконтроля и взаимоконтроля	Проблемная лекция, семинар-практикум	Дебаты – совместное обсуждение проблематики каждого педагога ЦО в ходе занятия, свободное предъявление собственной позиции, тренинг педагогических умений

Структура механизмов реализации педагогических стимулов:

- 1) использование содержания и лично ориентированных вариативных технологий педагогического стимулирования с применением новых образовательных технологий;
- 2) разработка учебных модулей;
- 3) введение проблемно-творческих заданий с ориентацией на опыт профессионально-педагогической деятельности;
- 4) внедрение в учебный процесс повышения квалификации системы проектов, основанных на теоретико-прикладном материале;
- 5) включение педагогов в особо организованную научно-исследовательскую деятельность;
- 6) создание дифференцированных и индивидуализированных учебных программ с инвариантным и вариативным компонентами;
- 7) осуществление совместно распределенной деятельности;
- 8) организация специальной самостоятельной работы;
- 9) мониторинг образовательного процесса, основанный на критериально-уровневом комплексе выявления эффективности целенаправленной работы.

Комплекс стимулов позволяет технологически грамотно транслировать их как на коллектив, группу, так и на конкретного педагога при реализации специально выделенных механизмов. Обычно, когда речь идет о стимулах, необходимой предпосылкой их применения является четко выраженная направленность на педагога образовательного учреждения, на его потребности и интересы. Отсюда следует важность и необходимость персонализации процесса стимулирования, поскольку это позволяет определить эффективность использования стимула как средства педагогического воздействия в зависимости от личностных характеристик вступивших во взаимодействие субъектов. Разумеется, все эти положения переходят из теоретической плоскости в сферу практической реализации при соответствующем управляемом образовательном процессе в Центре образования.

Так, контекстный подход (А.А. Вербицкий) [2] позволяет включить педагогов Центра образования в процесс проектирования и моделирования педагогической деятельности с использованием знаковых средств предметного и социального содержания. В ходе контекстного обучения педагог на основе взаимодействия индуктивных и дедуктивных способов мышления проектирует моно- и межпредметные модели, приближающиеся к существующим педагогическим проблемам, ситуациям, с которыми он непременно встретится в своей профессиональной деятельности, и таким образом абстрактное приобретает форму конкретного: учит молодого педагога умению соотносить теорию с практикой, видеть взаимосвязь родовых и видовых понятий, глубже освоить их содержание и ввести их в контекст своей профессиональной деятельности.

Успешному решению поставленных задач по формированию продуктивной компетентности способствовала разработка модулей, стимулирующих познавательный интерес педагогов Центра образования, побуждающих их к системной и последовательной работе по усвоению и практическому применению предлагаемого материала. В нашей практике предлагаемый объем материала был разбит на отдельные модули, каждый из которых предполагал информационный блок, специальные задания и формы отчетности.

Для качественного применения стимулов познавательного интереса и знаний жизненно-практического значения при осуществлении опытно-экспериментальной деятельности необходимо было учесть специфику состава педагогического коллектива с точки зрения эффективности и качества включенности каждого из них в процесс самообразования, самовоспитания и саморазвития.

С этой целью были созданы дифференцированные индивидуализированные учебные программы с инвариантным и вариативным компонентами. При составлении данных программ учитывались особенности педагогов (возраст, стаж, опыт работы, направленность личности и т.д.). Инвариантный компонент учебной программы предполагал обязательное её выполнение, вариативный компонент давал возможность педагогу выбрать вид задания, способ выполнения, форму отчетности и т.д.

Создание дифференцированных и индивидуализированных программ предполагает опору и на такой стимул, как эффект результативности, достигаемый при органичном включении педагогов в поисковую деятельность, приобретающую субъективный инновационный характер.

Данного вида программы ориентируют педагогов не только на усвоение научно-педагогической информации в соответствии с государственным образовательным стандартом, но и на творческое применение полученных знаний на практике. Кроме того, эти программы предполагают выполнение специальных творческо-поисковых заданий разного типа, побуждающих педагогов к исследовательской деятельности по проверке результативности внедрения новой педагогической информации в образовательный процесс; применение нестандартных методов и приемов обучения и воспитания школьников; анализ рабочих учебно-воспитательных планов, программ и с позиции требований педагогической инновации; использование новых информационных технологий; реализацию новых подходов к обучению и воспитанию учащихся.

Представление примера педагогического идеала осуществляется на семинарских и практических занятиях, которые являлись своеобразной формой студийного общения, целью которого было: восприятие, осмысление новой информации с позиции тактических и стратегических задач обучения; упрочение полученных знаний и формирование определенных ключевых компетентностей; формирование авторской позиции, выработка личного отношения к изучаемой проблеме.

Достижению этой цели способствуют выступления на педсоветах и обсуждение широкого круга научной литературы, периодической печати, представление авторских моделей, сбор материала об инновационных подходах в дошкольных образовательных учреждениях края и России, о педагогических системах, в том числе и зарубежных, реализовать которые способны творчески мыслящие, высококомпетентные специалисты.

В процессе освоения экспериментальной программы углубляются представления педагогов об уровне профессиональной компетентности как интегративном образовании, предполагающем единство теоретических знаний и практической профессиональной деятельности педагога образовательного центра.

В работе с педагогами применяются игровые формы и методы стимулирующего характера. Например, “Диалог начинающего педагога и педагога-мастера” и т.д. – формы, цель которых расширить педагогическое информационное поле при дискуссионном обсуждении актуальных проблем воспитания и обучения с творчески работающими педагогами.

Большой интерес вызывают у педагогов Центра образования и такие формы: “Виртуальный диалог с министром образования” (участники, распределив роли “министра”, его “заместителей”, “учителей”, “родителей”, обсуждают проблемы модернизации российского образования, что предполагает основательное знание документов об образовании и реального положения дел в образовании); “Я – реформатор среднего образования”

(каждый педагог разрабатывает авторскую “концепцию” реформирования современного образовательного центра); диспуты на темы “Педагогическое мастерство и продуктивная компетентность педагога образовательного центра”, “Призвание и профессионализм”; философско-педагогические дискуссии с участием работников образования на темы “Смыслы жизни педагога”, “Честь и достоинство педагога” и др.

Значение подобного рода стимулирующих форм и методов учебной работы с педагогами, имеющими различный возраст, педагогический стаж, квалификацию заключается в том, что они расширяют педагогический кругозор педагогов, позволяют погрузиться в творческую лабораторию лучших из них, осмыслить свой практический опыт, сформировать умение вступать в профессиональный диалог с мастерами педагогического труда, сформулировать педагогические идеи относительно переустройства дошкольного образования и, что самое главное, сформировать ценностное отношение к педагогической профессии и осознать свою субъективную позицию.

Такой стимулирующий подход оказывает положительное воздействие на результативность работы по повышению уровня профессиональной компетентности педагогов Центра образования при условии включения каждого педагога в целенаправленную организацию научно-исследовательской деятельности. Этот вид деятельности включает в себе мощный потенциал, раскрывающий творческие возможности и способности личности, являющиеся существенными компонентами педагогической профессии.

Стимулирующее значение научно-исследовательской деятельности заключается в том, что она развивает интеллектуальные способности; расширяет научный кругозор; формирует методологическую культуру; способствует росту потребности в преобразовании педагогической действительности; учит вдумчивому отношению, аналитическому подходу к педагогическим фактам, явлениям, процессам; влияет на развитие профессионального самопознания и самосознания; придает особую значимость учебно-познавательной деятельности, преобразуя ее в поисково-творческую; формирует статус педагога-исследователя, деятельность которого лишена шаблонности, трафарета, инерционности; позволяет в настоящем и будущем создать благоприятную развивающую среду в своей группе учащихся на научной основе.

Повышение уровня профессиональной компетентности педагогов приобретает в настоящее время особую актуальность, выступая предпосылкой введения новых открытых способов воспитания и обучения и условием положительного изменения коммуникативной ситуации в образовательном учреждении вообще и в детской возрастной группе в частности. Эффективным способом решения проблемы являются ситуации, когда педагог должен проявить свои возможности: педагогические дебаты, педагогические конкурсы, выставки педагогических инноваций, педагогические мастерские, мастер-классы, конкурс творческих групп, наставничество, конкурс талантов, выпуск периодической печати (“Планета знаний”) и иных информативных мероприятий и т.д.

Проблема состоит в особенности организации данных мероприятий, способствующих повышению уровня профессиональной компетентности педагогов образовательного центра.

Педагогическое стимулирование функционально многозначно и достаточно часто в различных формах используются в работе Центра образования, в том числе и на педсоветах. В нашей работе мы хотели бы рассмотреть один из видов педагогического стимулирования – педагогические дебаты – с точки зрения организации спора, дискуссии, полемики. В последние годы в образовательном контексте это понятие чаще всего употребляется для обозначения технологии, получившей широкое распространение в России. В отличие от неформальных дебатов, которые нередко ведутся в повседневной жизни, не имеют правил и чреватые деструктивностью, мы хотели бы обратиться к формальным дебатам, которые обладают строгой структурой, закреплённой правилами, и нацелены на формирование навыков эффективной коммуникации и цивилизованной дискуссии.

Благодаря своей полифункциональности дебаты, в отличие от иных средств, позволяют не только тренировать отдельные умения и навыки, но предполагают включение сразу всего комплекса способностей и умений, что представляется наиболее значимым для развития продуктивной компетентности и позволяет рассматривать дебаты как средство, адекватное компетентностному подходу.

Дебаты представляют собой опыт осмысленной деятельности, где педагогу надо самостоятельно ставить цели и определять результаты, искать способы решения проблемы, а не просто получать их в готовом виде. В этой связи, следуя логике деятельностного рассмотрения уровня профессиональной компетентности педагогов образовательного центра, которая диктует необходимость создания в процессе функционирования образовательного учреждения особых условий, в которых педагог приобретал бы опыт реализации коммуникативных умений, рефлексии и корректировки своего поведения, педагогические дебаты являются эффективным средством повышения уровня профессиональной компетентности. Заметим, что повышение уровня профессиональной компетентности педагогов рассматривается нами как специально организованный процесс, сопутствующий и органично встроенный в непрерывное функционирование деятельности самого образовательного центра.

В отличие от других способов формирования и развития коммуникативной компетенции дебаты имеют ряд существенных преимуществ, позволяющих более эффективно использовать их в условиях профессиональной деятельности педагогов образовательного центра. Это, в частности, связано с тем, что педагогическое стимулирование должно:

- представлять практический интерес для педагогов;
- позволять снять психологические “барьеры” и создать положительную внутреннюю мотивацию участников;
- погружать участников в ситуацию неопределённости и учить быстро ориентироваться и принимать решение в нестандартных ситуациях;

– позволять реализовать деятельностный подход к формированию продуктивной компетентности педагогов.

Использование педагогических дебатов в условиях деятельности образовательного центра имеет свою специфику, обусловленную рядом факторов. Прежде всего, особенности связаны с тем, что субъектом является взрослый педагог, имеющий опыт профессиональной деятельности, во-вторых, этот взрослый человек имеет сложившуюся личностную структуру с комплексом профессионально значимых черт. Третья особенность связана со спецификой дебатов как средства повышения уровня профессиональной компетентности. Все указанные особенности находят отражение в дидактических принципах и условиях организации этого процесса. Среди организационных принципов мы можем назвать некоторые наиболее важные:

– отношение к педагогам как к субъектам своего профессионального роста;

– направленность на развитие личности педагогов как субъектов творческой профессиональной деятельности;

– индивидуализация процесса, ориентация на индивидуальные особенности и потребности педагогов, участников дебатов;

– активность процесса, построение его так, чтобы педагоги были включены в него как субъекты учебно-воспитательной деятельности учреждения;

– деятельностное структурирование содержания по задачам, решаемым в профессиональной деятельности;

– проблемность и практическая направленности педагогических дебатов;

– информационная достаточность и новизна содержания;

– обратная связь за счет сочетания внешнего контроля и оценки с самоконтролем и самооценкой;

– сочетание обучения с последующим внедрением.

Дидактической основой развития продуктивной компетентности в процессе проведения педагогических дебатов является цикл, который можно представить в виде четырех этапов, следующих друг за другом:

1) актуализация личного опыта педагога и выявление его стереотипных представлений по поводу темы обсуждения;

2) анализ личного опыта педагога, предполагающий его рефлексивное осмысление;

3) абстрактная концептуализация, предполагающая краткое изложение теоретического материала, входящего в содержание процесса педагогических дебатов;

4) активное экспериментирование на основе полученных знаний и навыков, применение их в своей профессиональной деятельности.

Говоря об особенностях проведения педагогических дебатов, необходимо отметить особенности самих педагогов, которые, принимая на себя роль обучающихся, воспринимают процесс не просто как учебу, а как воз-

возможность с ее помощью достичь успехов в своей профессиональной деятельности, решить определенные профессиональные проблемы.

Индивидуальные различия педагогов определяют и особенности восприятия ими самого процесса педагогических дебатов: одни воспринимают информацию, когда она обращена к анализу их непосредственного профессионального опыта. Другие предпочитают традиционное теоретическое изложение со ссылками на применение предлагаемого содержания в их практической деятельности. Третьи предпочитают воспринимать новую информацию в ходе наблюдения за процессом. Есть педагоги, которые отдают предпочтение экспериментальной работе и по результатам ее выработывают свое отношение к предлагаемым материалам.

В системе деятельности Центра образования педагогические дебаты могут выступать в разных формах: как самостоятельное мероприятие, как спецкурс в программе повышения уровня профессиональной компетентности педагогов, как отдельный компонент большого методического мероприятия (например, педсовета). Педагогические дебаты отличает надпредметность, чего нелегко добиться в других формах работы, а также интерактивность, наличие активной обратной связи, ориентация на профессиональное саморазвитие и проектировочную деятельность.

Наблюдения свидетельствуют о существенном повышении готовности педагогов к интерактивному обучению. Так, если в начале занятий у педагогов наблюдалось доминирование характеристик избегания совместной работы в группе, после использования педагогических дебатов (как в форме составной части, элемента методического мероприятия, так и отдельного мероприятия), происходит существенное смещение оценочной шкалы к характеристикам готовности к групповому взаимодействию, что можно рассматривать как проявление у педагогов навыков эффективной коммуникации.

Подводя итог сказанному, можно констатировать, что педагогическое стимулирование повышения уровня профессиональной компетентности педагогов Центра образования представляет собой особый комплекс стимулов, направленных на организацию образовательного пространства в учреждении и, в конечном счете, на создание образовательного продукта. Стимулами можно назвать перспективы, предоставляемые для активно-деятельного педагога, а также конкретные научные знания, в опоре на которые педагог может создать примеры эффекта результативности своего труда.

Диагностика изменений профессиональной деятельности предполагает анализ динамических изменений качества деятельности по следующим уровням:

- мировоззренческий, целью которого является формирование научного мировоззрения, ознакомление с научной картиной мира;
- методологический, цель которого связана с изучением методов и форм научного познания;
- теоретический, обусловленный целью усвоения фундаментальных и прикладных научных теорий;

– практический, цель которого определена необходимостью раскрытия роли науки как производительной силы, формирующей общественно-политический и социокультурный кругозор. Формирование профессиональной компетентности педагогов ЦО средствами педагогического стимулирования в условиях деятельности образовательного учреждения предполагает определенную этапность.

Первый этап – констатирующий, его суть состоит в выявлении уровня представлений педагогов об уровне своей профессиональной компетентности в целом и имеющихся ключевых и вспомогательных компетентностях в частности.

Второй этап – преобразующий, его целью является повышение уровня профессиональной компетентности педагога образовательного центра средствами педагогического стимулирования с учетом специфики деятельности образовательного учреждения.

Третий этап – контрольный, его смысл заключался в проверке результативности работы в избранном направлении, анализе примененной авторской технологии, основанной на сконструированной модели повышения уровня профессиональной компетентности педагога Центра образования в процессе его профессиональной деятельности при опоре на ведущие идеи педагогического стимулирования.

Выбор научно-методической работы в качестве ведущего фактора устойчивого развития методической компетентности преподавателя обусловил необходимость вооружения его исследовательским методом. Как показало исследование, на первое место педагоги образовательного центра поставили потребность в обновлении специальных знаний. Затем по значимости следуют: организация работы с детьми, изучение новых методик и технологий обучения, качество образования как объект управления, вопросы психолого-педагогического взаимодействия субъектов образовательного процесса, основные принципы, формы и методы контроля знаний и умений, использование различных средств обучения, информирование о новинках литературы, содействие повышению квалификации.

Изучались также представления педагогов о сущности уровня профессиональной компетентности. Более углубленное изучение запросов педагогов Центра образования позволило выявить и систематизировать противоречия и проблемы, сопровождающие их деятельность. Они, по большей части, связаны с развитием рефлексивных способностей, дифференцированным подходом к обучению, целеполаганием, отбором и конструированием содержания, разработкой и внедрением эффективных образовательных технологий. Названные проблемы легли в основу разработки и реализации авторской модели совершенствования продуктивной компетентности педагогов Центра образования в условиях включения их в научно-методическую работу.

Модель повышения уровня профессиональной компетентности педагогов Центра образования включает в себя: определение цели научно-методической деятельности; принципы деятельности; этапы повышения

квалификации в условиях научно-методического экспериментирования; содержание научно-методической работы; методы стимулирования и участия преподавателя в коллективной научно-методической работе; формы участия педагогов в научно-методической деятельности; средства профессионального совершенствования; результаты – новообразования в свойствах личности преподавателя и его деятельности.

Цели научно-методической деятельности педагогов Центра образования определялись нами как совокупность аксиологического, мотивационного, гностического, операционального и личностного компонентов. Они обеспечивали практико-ориентированный подход к содержанию и организации процесса совершенствования методической компетентности преподавателя, который имел следующие качественные характеристики:

- целостность (обеспечение единства когнитивного, эмоционального и личностного развития преподавателя);
- реалистичность (направленность участия преподавателя в научно-методической работе на достижение возможных реальных результатов, адекватных запросам самого педагога);
- адаптированность (приспособленность процесса совершенствования методической компетентности к особенностям базового образования преподавателя и его личностным качествам);
- осознанность (организация участия преподавателя в научно-методической работе на основе самомотивации, самоактуализации и самокоррекции).

Таблица 2

Содержание процесса повышения уровня профессиональной компетентности педагогов Центра образования

Мотивационный блок	Обучающий блок		Технологический блок	Рефлексивный блок
Исследовательско-проектировочный модуль - практикум: диагностика готовности педагогов; - организационно-мыслительная игра: самоанализ затруднений; - практическое занятие: разработка индивидуальной программы ис-	Инвариативная часть. Концептуальный модуль - лекции: историко-педагогический анализ и современные подходы к использованию исследовательского метода; - концепция образовательной области “Технология педагогической деятельности”. Основы мето-	Вариантная часть. Методологический модуль - проблемная лекция: содержание исследовательской деятельности; - семинары: организация и руководство методическим проектированием	Организационно-деятельностный блок - дидактические игры: способы организации исследовательской деятельности; - практикумы разработка и экспертиза методических исследований. Модули: - основы развития творческих способностей; - диагностика развития творческих способно-	Аналитико-оценочный модуль - практикумы: рефлексивный анализ выполнения индивидуальной исследовательской программы; - оценка динамики уровня готовности к реализации исследовательского метода; - итоговая конференция: самоанализ результатов подготовки и проектирование

следования	дического про- ектирования		стей	дальнейшей дея- тельности
------------	-------------------------------	--	------	------------------------------

Продолжение табл. 2

Технологические этапы деятельности по освоению исследовательского метода			Результаты освоения педагогами исследовательского метода обучения
Диагностико-проектировочный	Содержательно-организационный	Результативно-аналитический	Ознакомление с общенаучным подходом к использованию исследовательского метода. Осмысление и интеграция общепедагогического опыта обучения на основе исследовательского метода. Овладение методическими знаниями и умениями по организации педагогического проектирования

Взаимодействие участников опытно-экспериментальной работы обеспечивалось соблюдением принципов содержательной целостности и психологической комфортности.

В содержательном плане участие преподавателей в научно-методической работе складывалось из нескольких этапов: подготовительного, мотивационно-ценностного, методологического, технологического и рефлексивно-оценочного. Каждый этап сопровождался освоением преподавателем образовательных программ, например: “Теоретико-методологические основы образовательного процесса”, “Культура дидактико-методического исследования”, “Организация и проведение научно-методической работы” и др.

“Погружение” педагога образовательного центра в проблемы научно-методической деятельности осуществлялось через такие формы работы, как: авторская творческая мастерская, авторское учебное занятие, мастер-классы, семинары-практикумы, тренинги и др. Указанные формы работы позволяли педагогу образовательного центра осваивать исследовательский метод, постигать феномен творчества.

В ходе опытно-экспериментальной работы была реализована схема образовательного маршрута молодых педагогов, состоящая из двух структурных элементов – инвариантного и вариативного компонентов (табл. 2).

Выводы. Анализ структуры и содержания модели повышения уровня профессиональной компетентности педагогов Центра образования показывает, что ее эффективность зависит от комплекса субъективных и объективных особенностей функционирования конкретного педагогического коллектива. Кроме того, от этих особенностей зависит и сам комплекс педагогических стимулов, направленных как на организацию эффективного образовательного пространства, так и качественного образовательного продукта.

Литература

1. Болотов В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8–14.

2. Вербицкий А.А. Школа контекстного обучения как модель реализации компетентностного подхода в общем образовании / А.А. Вербицкий // Педагогика. – 2009. – № 2. – С. 12–18.
3. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.
4. Поташник М.М. Управление профессиональным ростом учителя в современной школе : метод. пособ. / М.М. Поташник. – М. : Центр педагогического образования, 2009. – 448 с.
5. Сергеева В.П. Профильное обучение в образовательном учреждении : метод. пособ. / В.П. Сергеева, И.Л. Ляпко ; под общ. ред. В.П. Сергеевой. – М. : Перспектива, 2009. – 124 с.
6. Сластёнин В.А. Педагогика: Инновационная деятельность / В.А. Сластёнин, Л.С. Подымова. – М., 1997; Андреев В.И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев. – Казань, 2000. – 600 с.
7. Управление школой: теоретические основы и методы / под ред. В.С. Лазарева. – М., 1997. – 336 с.
8. Шадриков В.Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход / В.Д. Шадриков // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 26–31.

РЕВЕНКО І.В.

СТРУКТУРА ГОТОВНОСТІ ДО ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ПІДЛІТКІВ ЯК СКЛАДОВОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Процеси модернізації національної системи освіти, що відбуваються в рамках інтеграції України у європейський освітній простір, актуалізують питання переосмислення ролі вчителя, підвищення державних та суспільних вимог до його професійної підготовки. У світлі сучасної гуманістичної парадигми професійна діяльність вчителя має бути спрямована на формування всебічно розвинутої, творчої особистості, здатної в перспективі акумулювати, відтворювати та збагачувати культурні цінності суспільства. Це ставить перед майбутніми вчителями важливі педагогічні вимоги – уміння орієнтуватися у розмаїтті художніх цінностей та готовність використовувати виховний потенціал мистецтва у всіх сферах своєї професійної діяльності (на уроках, позакласній роботі, класному керівництві тощо).

Проблема професійної підготовки вчителів досить широко висвітлена у багатьох наукових працях. Зокрема, теоретичні основи естетичної підготовки майбутніх учителів обґрунтовано у працях С. Анічкина, В. Бутенка, Т. Завадської, Н. Конишевої, Г. Корольової, М. Лещенко, Л. Масол, Г. Петрової, Г. Тарасенко, З. Третьякової, О. Шевнюк, Г. Шевченко, О. Щолокової та інших учених.

Незважаючи на вагомі результати досліджень, присвячених проблемі художньо-естетичної підготовки майбутніх учителів, поза увагою дослідників залишилися важливі питання, зокрема визначення структури готовності майбутнього вчителя гуманітарного профілю до художньо-естетичного виховання підлітків.