

НЕПРЕРЫВНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ УЧИТЕЛЕЙ КАК ТРЕБОВАНИЕ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ

Юдина И.А.¹, Орешко А.П.²

¹ГОАУ ДПО «Приморский краевой институт развития образования», Владивосток, Россия, e-mail: pippkro@rambler.ru

²ФБГУН «Тихоокеанский институт географии Дальневосточного отделения РАН», Владивосток, Россия, e-mail: geogr@tig.dvo.ru

В статье сделан научный обзор работ, посвященных непрерывному профессиональному развитию учителей в современном обществе. Основным механизмом развития общества становится развитие интеллектуальных способностей педагогов, дающих умения порождать, воспроизводить, осваивать и использовать знания и позволяющих в свою очередь подготовить учащихся к экономике будущего, основанной на знаниях. Главным ресурсом развивающегося общества являются люди, не столько подготовленные, сколько развивающиеся непрерывно. Общепринятым в развитых странах стал формат непрерывного профессионального развития учителей, включающий формальное, неформальное и информальное образование. Даны обзор и анализ этих моделей образования. Анализ литературы позволил выделить различные подходы к организации процесса профессионального развития педагога. Основные из них: а) профессиональное развитие педагогов наиболее эффективно обеспечивается во внеобразовательных системах; б) неформальные схемы профессионального развития лучше всего реализуются через сети (социальные общности).

Ключевые слова: непрерывное развитие, формальное образование, неформальное образование, модели образования, социальные сети, социальные общности

CONTINUING PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS AS THE REQUIREMENTS OF THE MODERN SCHOOL

Yudina I.A.¹, Oreshko A.P.²

¹Primorsky Institut of Educators' Professional Development, Vladivostok, Russia, e-mail: pippkro@rambler.ru

²Pacific Geographical Institute Far Eastern Branch Russian Academy of Sciences, Vladivostok, Russia, e-mail: geogr@tig.dvo.ru

The article provides an overview of research papers devoted to the continuing professional development of teachers in modern society. The main mechanism of the development of society is the development of intellectual abilities of teachers, giving the ability to produce, reproduce, develop and use the knowledge and allowing, in turn, prepare students for the future economy based on knowledge. The main resources of developing societies are people who are not only prepared, but also developing continuously. Common in developed countries has become the format of continuing professional development of teachers, including formal, non-formal and informal education. A review and analysis of these models of education. Analysis of the literature allowed to identify different approaches to the organization of the professional development of teachers. The main ones are: a) the professional development of teachers most effectively provided in non-educational systems; b) informal professional development schemes are best implemented through the network (social communities).

Keywords: development without interruption, formal education, informal education, educational models, social networking, social communities

Современное общество считает развитие интеллектуальных способностей педагогов в качестве базового механизма развития общества будущего. По мнению А.Н. Дахина, это означает, что «главным ресурсом человека XXI века становятся способности порождать, воспроизводить, осваивать и использовать знания» [4, с. 3].

Один из ведущих мировых специалистов в области образовательной политики Майкл Барбер отмечает, что стала очевидной необходимость перехода к модели школы, «цель которой – подготовить учащихся к экономике, основанной на знаниях, путем развития у них

способности к поиску, синтезу, критическому осмыслению все возрастающего объема информации, а также к простому усвоению знаний». Бесспорно, что соответствующими способностями должны обладать и сами педагоги.

М. Барбер высказывает мысль о том, что образовательные результаты выпускников школ более всего зависят от качества преподавания. Одним из структурных элементов, характеризующих эффективную школьную систему, он считает профессиональный учительский корпус и «непрерывное улучшение их педагогических качеств и умений» [2].

Проблеме профессионального развития педагога посвящено достаточно большое количество исследований (Б.Г. Ананьев, К.А. Абульханова, А.В. Брушлинский, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, В.Д. Шадриков, А.И. Щербаков и др.).

Рассмотрим наиболее традиционные подходы к определению понятия «профессиональное развитие учителя».

Анализ работ отечественных ученых (таких как Л.И. Анциферова, С.Г. Вершловский, Э.Ф. Зеер, А.К. Маркова, Л.М. Митина, В.А. Сластенин и др.) показывает существующие различия в позициях относительно понимания профессионального развития. Одни исследователи рассматривают профессиональное развитие с позиции качественных преобразований психологической системы (И.М. Кондаков, Т.В. Кудрявцев, Л.М. Митина и др.). Они понимают под профессиональным развитием учителя «рост, становление, интеграцию и реализацию в педагогическом труде профессионально значимых личностных качеств и способностей, знаний и умений, но главное – активное качественное преобразование учителем своего внутреннего мира, приводящее к принципиально новому его строю и способу жизнедеятельности» [6, с. 15]. Данная позиция в большей степени отождествляет профессиональное развитие учителя с развитием его личностных качеств.

Другие исследователи рассматривают профессиональное развитие учителя как развитие деятельности, направленной на профессиональные достижения (Е.В. Андриенко, С.Г. Вершловский, Э.Ф. Зеер и др.). Под профессиональным развитием Э.Ф. Зеер понимает изменение в психике в процессе освоения и выполнения профессионально-образовательной, трудовой и профессиональной деятельности [5].

В последнее время наиболее часто выделяется позиция, объединяющая личностный и деятельностный аспекты в профессиональном развитии учителя (В.А. Сластенин, А.И. Щербаков и др.). По мнению В.А. Сластенина, профессиональное развитие — это процесс формирования личности, ориентированный на высокие профессиональные достижения, овладение профессионализмом и осуществляемый в саморазвитии личности, профессиональной деятельности и профессиональных взаимодействиях [9].

Особую значимость в контексте нашего исследования имеет диссертационная работа Л.М. Булдыгиной, в которой обобщены и систематизированы теоретические подходы и существующие практики профессионального развития учителей. Автор выделяет следующие подходы к определению понятия «профессиональное развитие учителя»:

- профессиональное развитие личности неразрывно связано с развитием личности учителя;
- личностное развитие обуславливает развитие профессионализма учителя;
- профессиональное развитие носит интегрированный характер и осуществляется в профессиональной деятельности и взаимодействии учителя со средой [3, с. 25].

Нам наиболее близка позиция П.Г. Щедровицкого, который рассматривает профессиональное развитие педагога как процесс направленных, закономерных личностных и деятельностных изменений, проявляющихся в способности профессионала (человека, владеющего определенной технологией деятельности) изменять собственную деятельность (ломать прежнюю и строить новую) за счет смены средств деятельности. Профессионально развивается тот, кто имеет способы изменения собственного мышления и деятельности, что в конечном счете расширяет жизненные шансы человека [12].

Весьма важным для нашего исследования является обращение к характеристикам личности и труда учителя, обеспечивающим его профессиональное развитие. В отечественной и зарубежной психологии и педагогике представлены различные подходы к определению профессионально обусловленных компонентов личности (Б.Г. Ананьев, Б.С. Братусь, Б.Ф. Ломов, В.С. Мерлин, К.К. Платонов и др.). Л.М. Митина выделяет три интегральные характеристики: ***направленность, компетентность и гибкость***.

Рассмотрим психологическое содержание, структуру и условия развития интегральных характеристик личности учителя, изложенные в работе Л.М. Митиной [6, с. 58–138].

Под *педагогической направленностью* Л.М. Митина понимает систему ценностных ориентаций, задающую иерархическую структуру доминирующих мотивов личности педагога, побуждающих учителя к ее утверждению в педагогической деятельности и общении. Автор представляет структуру педагогической направленности как:

- направленность на ребенка (и других людей);
- направленность на себя;
- направленность на предметную сторону профессии учителя.

Условием развития педагогической направленности является повышение уровня профессионального самосознания, т.е. осознание учителем системы ценностей и мотивов, которые необходимо реализовать в своей деятельности, поведении, общении.

Педагогическую компетентность Л.М. Митина определяет как гармоническое сочетание знания предмета, методики и дидактики преподавания, умений и навыков педагогического общения, а также приемов и средств саморазвития, самосовершенствования, самореализации. В структуре педагогической компетентности выделяет три подструктуры:

- деятельностьную (знания, умения, навыки и способы осуществления педагогической деятельности);
- коммуникативную (знания, умения, навыки и способы осуществления педагогического общения);
- личностную (потребность в саморазвитии, знания, умения, навыки самосовершенствования).

Условием развития педагогической компетентности является осознание учителем необходимости повышения своей общечеловеческой и специальной культуры и тщательной организации общения как основы развития и обучения в школе.

Для нашего исследования наиболее важной характеристикой личности и труда учителя является *педагогическая гибкость* — сложное многомерное психическое образование, сочетающее в себе содержательные и динамические характеристики, обуславливающие способность учителя легко отказываться от несоответствующих ситуаций и способов поведения, приемов мышления и эмоционального реагирования и вырабатывать или принимать новые, оригинальные подходы к разрешению проблемной ситуации при неизменных принципах и нравственных основаниях жизнедеятельности. В структуру педагогической гибкости Л.М. Митина включает три ее вида: эмоциональную, интеллектуальную, поведенческую.

Психологическим условием развития педагогической гибкости является самосознание учителя (когнитивный и поведенческий компоненты).

С учетом вышеизложенного структура интегральных характеристик личности и труда учителя имеет следующий вид (рис. 1).

Интегральные характеристики личности		
Направленность: - на ребенка (других людей) - на себя - на предметную сторону	Компетентность: - деятельностная - коммуникативная - личностная	Гибкость: - эмоциональная - интеллектуальная - поведенческая
Условия развития		
Повышение уровня профессионального самосознания	Повышение своей общечеловеческой и специальной культуры и тщательная организация общения как основы развития и обучения в школе	Повышение уровня: - самосознания - самопознания - саморегуляции

Рис. 1. Структура интегральных характеристик личности и труда учителя

На формирование нового отношения к профессиональному развитию учителей, по мнению Е.Л. Фруминой [8], повлияли следующие факторы:

- развитие концепции и практики непрерывного образования;
- новая роль учителя в освоении и передаче знаний в условиях информационного общества;
- новые представления о знаниях.

В основе идеи непрерывного образования, по мнению П.Г. Щедровицкого, лежит идея подчинения системы образования задачам развития людей. При этом теоретики и идеологи склонны рассматривать и трактовать развитие человека прежде всего как саморазвитие. Главным ресурсом развивающегося общества являются люди, не столько подготовленные, сколько развивающиеся непрерывно. Цель обучения — предоставить каждому индивиду проблемную область и сферу деятельности, необходимую для развития его инициативы и формирования его самостоятельного суждения.

В результате общепринятым в развитых странах стал формат непрерывного профессионального развития учителей, включающий формальное (курсы повышения квалификации), неформальное (профессиональное развитие через сотрудничество с другими учителями — сообщество практиков, сети по общим интересам, дисциплинам, инновациям) и информальное (индивидуальное, частное) образование.

Формальная модель профессионального развития педагога (модель «дефицита») ориентирована на получение новых знаний и навыков, необходимых в конкретной ситуации. Учительский профессионализм растет дискретным образом — от одного курса повышения

квалификации к другому. В нашей стране в работе с учителями используются формальные практики, предполагающие прохождение курсов повышения квалификации не реже одного раза в 5 лет в педагогических университетах, институтах развития образования. При реализации формальной модели используются стандартные пакеты образовательных программ, не учитывающие интересов педагога, а значит, и потребностей детей. Такой подход не предполагает гибкости индивидуальной траектории развития педагога и роли самостоятельного выбора. Фиксацией факта обучения являются получение сертификата участия или прохождение итогового теста. Наш многолетний опыт в системе дополнительного профессионального образования позволяет говорить о том, что при реализации только формальной модели обучения педагог находится в позиции «догоняющего» те изменения, которые реально происходят в обществе и профессиональной деятельности.

Между тем П.Г. Щедровицкий считает, что в рамках системы образования должны быть созданы условные (имитационные) единицы внеобразовательных систем, в которых должны быть разработаны, а затем реализованы проекты, программы развития мышления и деятельности во внеобразовательных системах, а вместе с тем — проекты и программы саморазвития и самоорганизации людей. Такая система образования, по мнению автора, должна выступить эпицентром формирования и выращивания новых образцов деятельности. Кроме того, в такой системе необходимо создать неформальный коллектив, где все учатся у всех, где ведущими являются правила клубных отношений и взаимодействия, где на передний план выходят стратегия и тактика антропоники, т.е. «выращивания» взрослых людей. Развитие отдельных людей выдвигается на передний план и становится организационным ядром процессов повышения квалификации [12].

Так как система формального образования неизбежно отстает от появляющихся тенденций, необходимо рассматривать новые модели профессионального развития учителей, опирающиеся на механизмы, проходящие свою проверку в сфере неформального образования.

Среди неформальных моделей профессионального развития педагогов Е.Л. Фрумина выделяет следующие:

- *модель «наставничество»* — консультирование на рабочем месте более опытными коллегами или экспертами;
- *модель обучающейся организации*, в основе которой лежат сети профессионалов, где происходит обмен формализованными (письменные тексты, практические знания) и неформализованными знаниями (знания отдельного человека и коллективные знания в региональных сетях);

– *интерактивное профессиональное развитие*, предполагающее формирование сообществ профессионалов-учителей на основе взаимодействия посредством сети Интернет, обменивающихся практическими знаниями в ситуации реального сотрудничества, совместно решающих общие проблемы и развивающие свои компетенции.

Накопленный опыт отечественных и зарубежных стран показывает, что неформальные схемы профессионального развития лучше всего реализуются через сети (сообщества практиков). При этом под сетью понимается целенаправленно созданная социальная общность, нацеленная на достижение определенных результатов.

О.Н. Шилова отмечает, что значимость и ценность социально-педагогических сообществ в неформальном профессиональном образовании заключаются в том, что к существовавшему ранее вертикальному взаимодействию (преподаватель—слушатель) добавляется существенная для модели профессионального развития возможность горизонтального (слушатель—слушатель) и проблемно-ситуационного сотрудничества (слушатель—преподаватель—эксперт-специалист). Деятельность сообществ осуществляется по моделям неформального и информального образования.

К возможностям социально-педагогических сообществ исследователь относит:

- создание новых возможностей для разнообразного образовательного, воспитательного и социального взаимодействия;
- доказательство ценности новых подходов к образовательному и социальному взаимодействию;
- изменение мышления субъектов образовательной среды;
- изменение практики.

Кроме того, участие в сообществах помогает педагогам профессионально развиваться через сотрудничество, находить совместное решение для схожих проблем, актуализировать проблемные точки роста и строить дальнейший образовательный маршрут через участие в различных образовательных событиях [11].

Существенным фактором профессионального развития современного педагога все чаще становятся информационные и коммуникационные технологии, способствующие разработке и внедрению новых образовательных моделей, основанных на появлении интерактивных информационных сетей, которые дают возможность объединить в одной системе устные, письменные и аудиовизуальные способы общения и взаимодействия [10].

Исследования А.А. Ахаяна, М.И. Бочарова, М.В. Моисеевой, Е.Д. Патаракина, Е.С. Полат, В.А. Поляковой, А.Ю. Уварова, А.В. Хуторского, О.Н. Шиловой, Е.Н. Ястребцевой и других ученых свидетельствуют о том, что использование возможностей

информационных и коммуникационных технологий формирует у педагога опыт непрерывного образования, профессионального общения, коллективной деятельности.

В связи с бурным развитием информационно-коммуникационных технологий профессиональные педагогические сообщества стали создаваться в сети Интернет. М.В. Моисеева отмечает, что главным отличием таких сообществ от других сообществ Интернета (географических, сообществ практиков, негосударственных организаций и т.п.) является специфическая образовательная среда, которая влияет в равной степени на всех участников сообщества, определяет их роли и требует продуманного организационного построения процесса профессионального развития [7, с. 51–53].

В настоящее время выработана «формула» эффективного сетевого сообщества (рис. 2):

$$\text{Сетевое сообщество} = \text{Общая идея для взаимодействия} + \text{Общая среда познания и общения} + \text{Простые действия участников} + \text{Обмен сообщениями} + \text{Сетевые социальные сервисы}$$

Рис. 2. «Формула» эффективного сетевого сообщества

Основу для профессионального развития учителей в таких сетевых сообществах создает модель М. Барбера, описывающая хорошее образование (рис. 3).

$$\text{Хорошее образование} = \text{Этические основания} \left(\text{Знания} + \text{Мышление} + \text{Лидерство} \right)$$

Рис. 3. Модель М. Барбера, описывающая хорошее образование

В модели делается акцент на знания и критическое мышление, лидерство, необходимое для реализации идей и этических принципах, гарантирующих, что влияние будет осуществляться на благо общества. Предложенная модель становится ориентиром для совместного добывания знаний, обмена опытом, решения проблем, взаимного обучения [2].

Исследователи (М.В. Моисеева, Е.Д. Патаракин, М.К. Румизен, О.Н. Шилова и др.) отмечают, что жизнеспособность профессионального развивающего педагогического сообщества в сети Интернет будет обусловлена рядом особенностей:

- сообщество создается добровольцами;
- члены сообщества отличаются ценностным отношением к тому, что собрало их вместе;
- сообщество эмоционально привлекательно для его членов;
- цели членов сообщества обычно шире, чем цели команд и рабочих групп, собранных под решение конкретной задачи;

- члены сообщества стремятся походить друг на друга (обладать одними и теми же знаниями, типами умений и навыков и др.);
- члены сообщества необязательно должны производить определенные результаты и строго выполнять свои функции в определенные сроки;
- члены сообщества присутствуют в нем столько, сколько сами захотят.

Обосновывая идею необходимости поддержки непрерывного профессионального развития педагогов в сети Интернет, обратимся к работам А.А. Ахаяна в качестве основы для проектирования нашей развивающей среды в сети Интернет.

Для нашего исследования актуальным является подход ученого к проектированию модели Виртуального педвуза на первой ступени его становления. Последовательность действий при проектировании Виртуального педвуза первой ступени становления включает следующие шаги.

Выбор и обоснование целевой функции. В качестве целевой функции (цели деятельности) Виртуального педвуза на первой ступени становления А.А. Ахаян выбирает дистанционную педагогическую поддержку учителя, направленную на повышение уровня информируемости, профессиональной и общекультурной компетенции учителя через его включение в информационно-педагогическую среду. Автор обосновывает выбор целевой функции адекватностью спектру функций Педагогического университета и необходимостью создания устойчивой информационно-педагогической среды в короткие сроки и возможной по причине незначительных материальных и интеллектуальных затрат.

Формулировка гипотезы достижения целевой функции. В качестве гипотезы выдвигается предположение о возможности реализации дистанционной педагогической поддержки учителя посредством редактируемого информационно-педагогического электронного канала с обратной связью.

Определение компонентов деятельности Виртуального педвуза. А.А. Ахаян определяет компоненты деятельности в соответствии с требованиями системного анализа:

- *цель* (дистанционная педагогическая поддержка педагога);
- *содержание* (поиск, переработка, создание и передача информации);
- *методы* (телеконференция – интерактивный информационно-педагогический канал);
- *инструменты* (листсервер со списком рассылки);
- *результат* (создание информационно-педагогической среды).

Определение структуры деятельности Виртуального педвуза как информационно-педагогической системы (субъекты и средства деятельности, связи между ними). В качестве субъектов информационно-педагогической деятельности исследователь выделяет авторов — редакторов информации (локализованные в Виртуальном педвузе) и потребителей

информации (распределенных в пространстве, образованном телекоммуникационными технологиями связи). К средствам информационно-педагогической деятельности А.А. Ахаян относит аппаратные, алгоритмические, информационные и методические средства.

Интегративными качествами Виртуального педвуза, по мнению ученого, являются информационно-педагогическая среда, созданная в результате работы электронного информационно-педагогического канала, ее качественный состав, масштаб и степень устойчивости во времени [1].

Таким образом, анализ литературы позволяет нам выделить следующие подходы к организации процесса профессионального развития педагога, актуальные для нашего исследования:

- профессиональное развитие педагогов наиболее эффективно обеспечивается во внеобразовательных системах;
- профессиональное развитие педагога является направленным, закономерным, необратимым, непрерывным процессом личностных и деятельностных изменений;
- неформальные схемы профессионального развития лучше всего реализуются через сети (социальные общности), где ведущими правилами являются правила клубных отношений и взаимодействия;
- процесс профессионального развития в сети Интернет осуществляется через включение педагогов в специально организованную педагогическую среду.

Список литературы

1. Ахаян А.А. Теоретическое моделирование поэтапного становления Виртуального педвуза. Модель Виртуального педвуза как электронной интерактивной информационно-педагогической системы: [Электронный ресурс] / А.А. Ахаян. URL:<http://www.emissia.org/offline/2000/775.htm> (дата обращения 24.01.2011)
2. Барбер Майкл (проф.). Создавая будущее: как хорошие образовательные системы могут стать еще более эффективными в следующем десятилетии [Текст] /М. Барбер, М. Муршед; пер с англ. Е. Фруминой // Вопросы образования. – 2010. – № 3. – С. 6–31.
3. Булдыгина Л.М. Педагогические условия профессионального развития учителя (на основе мониторинга) [Текст]: дис. ... канд. пед. наук/ Л.М. Булдыгина. – Кемерово, 2007. – 203 с.
4. Дахин А.Н. Моделирование компетентности участников открытого образования [Текст] / А.Н. Дахин. – М.: НИИ школьных технологий, 2009. – 292 с.

5. Зеер Э.Ф. Профессионально-образовательное пространство личности [Текст]/ Э.Ф. Зеер. – Рос. гос. проф.-пед.ун-т; Нижнетагил. гос. проф. колледж им. Н.А. Демидова. Екатеринбург, 2002. – 126 с.
6. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя [Текст]: уч. пос. / Л.М. Митина. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 320 с.
7. Моисеева М.В. Феномен виртуальных учебных сообществ [Текст] / М.В. Моисеева, С. Сойферт // Информационное общество. – 2001. – № 4. – С. 51–53.
8. Непрерывное образование в политическом и экономическом контекстах [Текст] / Под ред. Г.А. Ключарева – М.: ИС РАН, 2008. – С. 274–292.
9. Общая и профессиональная педагогика [Текст]: учебное пособие/ Под ред. В.Д. Симоненко, М.В. Ретивых. – Брянск: Изд-во Брянского государственного университета, 2003. – Кн. 1. – 174 с.
10. Основы деятельности тьютора в системе дистанционного образования [Текст]: специализированный учебный курс / С.А. Щенников [и др.]. – М.: Обучение-Сервис, 2004. – 592 с.
11. Шилова О.Н. Взаимодействие формального и неформального дополнительного образования педагогических работников: особенности и эффекты [Электронный ресурс]. – URL: <http://lifelong-education.ru/index.php/ru/literatura/nepreryvnoe-obrazovanie-kak-sotsialnyj-fakt/141-vzaimodejstvie-formalnogo-i-neformalnogo.html> (дата обращения 27.01.2012).
12. Щедровицкий П.Г. Очерки по философии образования [Текст] / П.Г. Щедровицкий. – М.: Педагогический центр «Эксперимент», 1993. – 154 с.

Рецензенты:

Барабаш О.А., д.п.н., доцент, ректор ГОАУ ДПО ПК ИРО, г. Владивосток;

Невзорова М.А., д.п.н., профессор, заведующая кафедрой теории и методики профессионального образования института педагогики и образования Дальневосточного федерального университета, г. Владивосток.