

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Алтайский государственный гуманитарно-педагогический
университет имени В.М. Шукшина»
(АГГПУ им. В.М. Шукшина)

Психолого-педагогический факультет
Кафедра педагогики и психологии

**Управление профессиональным развитием преподавателей
профессиональных образовательных учреждений в условиях
инновационной деятельности**

Выпускная квалификационная работа

Допустить к защите
Зав. кафедрой педагогики и психологии
« ____ » _____ 2017 г.

Манузина Е.Б.

Выполнил: студент
П-МО151 группы
Исаев
Денис Владимирович

Научный руководитель:
канд. психол. наук, доцент
Гусева
Татьяна Артуровна

Оценка _____
« ____ » _____ 2017 г.

Председатель ГЭК
Полежаева Н.В.
Подпись _____

Оглавление

Введение	4
Глава 1. Теоретические основы управления профессиональным развитием преподавателей в условиях инновационной деятельности	9
1.1 Сущность и содержание инновационной деятельности	10
1.2. Особенности профессионального развития преподавателей.....	19
1.3. Специфика управления профессиональным развитием преподавателей в условиях инновационной практики	29
Выводы по первой главе	39
Глава 2. Опытнo-экспериментальная работа по реализации программы управления профессиональным развитием преподавателей в условиях инновационного образования	41
2.1. Проектно-программный подход к управлению профессиональным развитием преподавателей в условиях инновационной образовательной практики	41
2.2. Организационно-методическое обеспечение экспериментальной работы по управлению профессиональным развитием преподавателей	52
2.3. Анализ результатов опытнo-экспериментальной работы по реализации программы управления профессиональным развитием преподавателей в рамках инновационной практики	65
Выводы по второй главе.....	93
Заключение	96
Список использованной литературы	99
Приложение	106

Введение

Педагогические системы функционируют оптимально, если находятся в состоянии постоянного самодвижения и саморазвития. Поиск и реализация возможностей для этого обеспечивают эффективность и целенаправленность в них педагогических процессов, что в полной мере относится также и к профессиональному развитию преподавателя.

Понимаемая, осознанная и принимаемая ценность развития служит важным условием преобразования педагогической практики в соответствии с инновационными тенденциями образовательной практики. Ценностное отношение к развитию является основным, с нашей точки зрения, фактором профессионального самоопределения, саморазвития преподавателя, направленности его профессиональной деятельности на создание условий для оптимального развития способностей и склонностей обучающихся.

В русле перехода общества к новой образовательной парадигме основным источником и необходимым условием развития образования, обновления образовательного учреждения является творческая личность преподавателя. По мнению Ю.А. Конаржевского «... к эффективному и действенному результату её функционирования лежит один-единственный путь: целенаправленная, кропотливая, глубоко индивидуализированная работа с педагогом и учеником» [20,с.6]. Именно педагог определяет саму возможность любых преобразований в любой образовательной системе, в связи с чем изменяются представления о его профессионализме в условиях инновационной практики (В.П. Зинченко, А.О. Зоткин, Н.Б. Крылова, А.В. Петровский, Г.Н. Прозументова, Т.В. Стецюк и др.) и появляется значительное количество исследований профессионального сознания и самосознания человека (Е.И. Исаев, Е.А. Климов, С.Г. Косарецкий, А.К. Маркова, Л.М. Митина, В.И. Слободчиков и др.). Проблемы построения системы внутришкольного управления обоснованы в работах

В.А. Караковского, Ю.А. Конаржевского, М.Л. Левицкого, А.А. Орлова, Р.Х. Шакурова и др.

В отечественной педагогической науке инновационная деятельность рассматривается с точки зрения внедрения в практику теоретических достижений и распространения передового педагогического опыта, а также управления инновационными процессами (Н.М. Анисимов, А.А. Арламов, Е.Т. Бурцева, В.И. Гусев, П.И. Карташов, Э.М. Кузьмина, В.С. Лазарев, З.Е. Михайлова, Л.С. Подымова, М.М. Поташник, Г.Н. Прокументова, М.Н. Скаткин, Л.Н. Шкуркина и др.).

Несмотря на накопленный значительный научный фонд по данной проблематике, существует **противоречие** между необходимостью повышения уровня управления профессиональным развитием преподавателя и недостаточной разработанностью этого вопроса в теории и практике.

В связи с этим **цель исследования** заключается в разработке и внедрении в практику программы управления профессиональным развитием преподавателей профессиональных образовательных учреждений.

Объект исследования: профессиональное развитие и саморазвитие преподавателей профессиональных образовательных учреждений.

Предмет исследования: процесс управления профессиональным развитием преподавателей профессиональных образовательных учреждений в условиях инновационной деятельности.

Гипотеза исследования заключается в том, что управление профессиональным развитием преподавателей профессиональных образовательных учреждений будет более эффективным и способствовать развитию творческого потенциала личности если:

- осуществляется на основе проектно-программного подхода, который включает в себя аналитический, проектировочный, внедренческий и системно-рефлексивный этапы;

- управление профессиональным развитием преподавателей профессиональных образовательных учреждений реализуется посредством

организации их опытно-экспериментальной деятельности, что обеспечивает профессиональное становление преподавателя-предметника;

- инновационной деятельности преподавателя соответствуют его исследовательская, рефлексивная позиция, проектный характер деятельности и субъект-субъектный способ педагогического взаимодействия и управления, реализующиеся в экспериментальной программной деятельности.

В соответствии с целью, объектом, предметом и гипотезой исследования решаются следующие **задачи исследования**:

- изучить теоретические и практические основы внедрения инновационной образовательной практики;

- определить специфику управления профессиональным развитием преподавателей профессиональных образовательных учреждений в условиях инновационной практики;

- внедрить опытно-экспериментальную программу управления профессиональным развитием преподавателей профессиональных образовательных учреждений в условиях инновационной практики и проверить ее эффективность.

Методологическую основу исследования составляют системный подход (И.В. Блауберг, В.Н. Садовский, Э.Г. Юдин и др.); его применение в теории и практике психолого-педагогической науки (С.И. Архангельский, В.П. Беспалько, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, Ф.Ф. Королев, Н.Ф. Талызина и др.); гуманистическая образовательная парадигма (Ш.А. Амонашвили, А.С. Макаренко, В.А. Мищенко, Л.С. Подымова, Ю.В. Сенько, В.А. Сластёнин, Е.Н. Шиянов и др.); общая теория деятельности (А.Г. Асмолов, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и др.); культурно-историческая теория Л.С. Выготского; методология педагогических исследований (Ю.К. Бабанский, В.И. Журавлев, В.В. Краевский, М.Н. Скаткин и др.); основы общей и педагогической инноватики (К. Ангеловски, В.И. Загвязинский, Л.С. Подымова, А.И. Пригожин, В.А. Сластёнин, Н.Р. Юсуфбекова и др.); теория

профессионального развития личности (А.К. Маркова, Л.М. Митина, Н.В. Кузьмина и др.); теоретические и методические основы внутришкольного управления (Ю.А. Конаржевский, В.С. Лазарев, А.М. Моисеев, П.И. Третьяков, И.К. Шалаев и др.); проектно-программный подход к управлению процессами развития (Ю.В. Громыко, С.И. Котельников, С.В. Наумов и др.); культурологический подход (Е.В. Бондаревская, Н.Б. Крылова, Е.Н. Шиянов и др.).

Методы исследования: теоретический анализ философской и психолого-педагогической литературы, нормативных документов Министерства образования и науки Российской Федерации; изучение и обобщение передового педагогического опыта; наблюдение, беседа, анкетирование, тестирование, анализ продуктов деятельности; психолого-педагогический эксперимент; мониторинг профессионального развития; качественная и количественная обработка данных.

Опытно-экспериментальная база исследования: КГБ ПОУ «Алтайский колледж промышленных технологий и бизнеса», город Бийск.

Практическая значимость исследования определяется тем, что содержащиеся в нем теоретические положения и выводы доведены до конкретных методических рекомендаций, реализация которых способствует формированию высокого уровня профессионального развития преподавателей профессиональных образовательных учреждений, определена эффективность программы через мониторинг профессионального развития педагогов. Кроме этого возможно широкое практическое использование программы для повышения квалификации преподавателей-предметников.

Достоверность и обоснованность результатов исследования обеспечены исходными методологическими позициями, комплексом теоретических и эмпирических методов исследования, соответствующих его задачам и логике, репрезентативностью выборки объектов педагогического исследования, сопоставление полученных результатов с массовым

педагогическим опытом, количественным и качественным анализом полученных данных, а также математической обработкой результатов исследования.

Апробация и внедрение результатов исследования. Основные теоретические положения и выводы получили отражение в научных публикациях, докладах и тезисах докладов. Результаты исследования обсуждались и получили одобрение на Всероссийских (Новосибирск, Барнаул, Бийск) научно-практических конференциях (2016-2017 гг.).

С докладами по определенным этапам исследования магистрант выступал на ежегодных научно-практических конференциях в Алтайском государственном гуманитарно-педагогическом университете имени В.М. Шукшина.

Структура ВКР отражает логику, содержание и результаты исследования. ВКР состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованной литературы и приложений.

Во введении обоснована актуальность темы, степень ее разработанности, выявлено противоречие, сформулированы цель, объект, предмет и задачи исследования, выдвинута гипотеза, раскрыта методология, методы и этапы исследования, определены научная новизна, теоретическая и практическая значимость.

В первой главе «Теоретические основы управления профессиональным развитием преподавателей в условиях инновационной деятельности» выявлены сущность и содержание инновационной деятельности и профессионального развития преподавателя, а также определена специфика управления профессиональным развитием преподавателей профессиональных образовательных учреждений в условиях инновационной деятельности.

Во второй главе «Опытно-экспериментальная работа по реализации программы управления профессиональным развитием преподавателей в условиях инновационного образования» раскрываются смысл и основное

содержание проектно-программного подхода к управлению профессиональным развитием преподавателей профессиональных образовательных учреждений, организация опытно-экспериментальной работы и качественный и количественный анализ ее результатов.

В заключении приведены общие итоги исследования, сформулированы выводы, намечены перспективы дальнейшего изучения проблемы.

Общий объем ВКР составляет 100 страниц. Список использованной литературы включает 70 источников.

Глава 1. Теоретические основы управления профессиональным развитием преподавателей в условиях инновационной деятельности

1.1. Сущность и содержание инновационной деятельности

Инновационная деятельность является важной составной частью прогресса общества, она объективно необходима и возникает как результат противоречия между устаревшими нормами и возросшими требованиями действительности, служит средством преодоления неизбежно возникающих критических ситуаций, на основе установившейся потребности. Отсюда ее рассмотрение и объективная оценка возможны лишь в контексте той культурно-исторической ситуации, в которой она появилась. Для научно обоснованного функционирования образовательных учреждений определяющее значение имеет правильное понимание ее сущности, отражающее внутренне присущие инноватике качества как специфическому явлению и условию эффективной организации учебного процесса.

Понятие «инновация» (от лат. *inovatic*) в переводе означает обновление, изменение, новинку, в философии термин «новое» рассматривается как «впервые созданный или сделанный, появившийся или возникший недавно, взамен прежнего, вновь открытый» [53], а в педагогике под «новым» понимается не всякое впервые возникшее явление, а только «... целенаправленные изменения, вносящие в среду внедрения новые стабильные элементы (новшества)» [52, с.103].

Одним из самых первых считается определение, данное К. Роджерсом, который под новшеством понимает идею, являющуюся для конкретного лица новой. «Не имеет значения, является ли идея объективно новой или нет, мы определяем ее во времени, которое прошло с ее открытия или первого использования», также он отмечает, что инновация должна включать в себя улучшение, согласно заранее поставленным целям, т.е. мотивационный аспект [7, с.27].

Впервые понятие «инновация» появилось в науке в XIX веке на основе антропологических и этнографических знаний, изучавших процессы изменений и преобразований в культуре, а также влияние элементов различных культур друг на друга: инновации противопоставлялись традициям и последовательному развитию, связываясь с проявлением неравновесий, напряжений, конфликтов в тех или иных системах [27]. Этот период, отличающийся разрозненностью знаний и отсутствием систематизации инноваций, продолжался до конца XIX века.

В определении сущности и содержания инновационных процессов в образовании в качестве исходного необходимо проанализировать «инновацию» как термин, характеризующий замену одного на другое, или же как действие, направленное на то, чтобы изменить, отказаться от того, что имело место раньше. В настоящее время существует ряд взаимодополняющих понятий, того, что мы понимаем под инновациями.

Новации рассматриваются А.Я. Наином как «принципиально новое образование (иной, иновидный подход), новую идею, существенно меняющую сложившуюся технологию обучения, новый тип учебного заведения или управления образованием» [44, с.209].

А.И. Пригожиным инновации понимаются как «инструмент преобразований», он отмечает их как средства целенаправленных изменений, что позволяет выделить прогрессивные, качественные изменения, реализующие определенные цели и потребности среди огромного количества разноплановых преобразований. Это, в свою очередь, предполагает сознательность и планируемость становления нового качества [40].

Наиболее полным и развернутым, с нашей точки зрения, на данный момент является определение новшества, данное Н.И. Лапиным - «это сознательно вводимое и в основных чертах воспроизводимое (тиражируемое) изменение структуры и (или) процесса функционирования социотехнической системы, как элемента или подсистемы... и соответствующее как

закономерностям развития общества, так и внутренним законам развития изменяемого объекта» [28, с.11], следовательно, нововведение это процесс, направленный на достижение определенной цели.

Кроме определений, в литературных источниках выделяются определенные этапы «жизненного цикла» инноваций:

- 1) зарождение - осознание потребности изменений;
- 2) освоение - эксперимент, осуществление производимых изменений;
- 3) диффузия - многократное повторение нововведения в других условиях, его распространение;
- 4) рутинизация - новшество реализуется в стабильных, постоянно функционирующих элементах, соответствующих объектов [35, с.6].

Процесс освоения нового в педагогике протекает в течение достаточно длительного периода времени и включает в себя несколько взаимно связанных этапов:

- 1) разработка нововведения - создание нового или поиск и адаптация созданного ранее;
- 2) изучение созданного - оценка экспертами, опытная проверка, научно-педагогическая экспертиза;
- 3) доработка нововведения - адаптация, корректировка применительно к новым условиям;
- 4) внедрение в практику - теоретическое изучение нового и практическое его воплощение.

В настоящий момент в педагогике не существует общепринятой классификации нововведений, но, в тоже время, инновационные преобразования распределяются по нескольким направлениям:

1. Методологические инновации - определяются новыми подходами к построению образовательных систем.

2. Институционные инновации - включают в себя организационно-структурные преобразования, прежде всего статусное изменение образовательных учреждений.

3. Содержательные инновации - определяют глубину знаний и умений, влияющих на реализацию учебных программ.

4. Технологические инновации - определяют отбор методов передачи учебной информации в оптимальном соответствии с целями и содержанием экспериментальной образовательной программы [10, с. 7].

Сферы образования представляют собой взаимосвязанную систему, поэтому инновации в одной сфере предполагают изменения любой другой сферы, их невозможно внедрять только в некоторые компоненты образования, так как они обязательно повлияют на содержание образования, и на его организацию, и, соответственно, технологию работы.

Педагогические новшества классифицируются К. Ангеловски по следующим параметрам:

Сфера осуществления инноваций:

- а) в содержании образования;
- б) в технологии;
- в) в организации;
- г) в системе и управлении;
- д) в образовательной экологии (архитектура образовательных объектов и др.).

Способ возникновения новаторского процесса:

- а) систематические, плановые, заранее задуманные;
- б) стихийные, спонтанные, случайные.

Широта и глубина новаторских мероприятий:

а) массовые, крупные, глобальные, стратегические, радикальные, фундаментальные и т.д.;

б) частичные, малые, мелкие.

Основа характера происхождения новшеств:

а) внешние (внедряются по приказу, инструкции вышестоящей организации);

б) внутренние (результат педагогической рефлексии по отношению к практике) [7].

Реализация инновационной деятельности является сложным, многоступенчатым процессом, в связи с чем, В.А. Сластенин и Л. С. Подымова, отмечают, что «часто преподаватель осуществляет механический перенос педагогических технологий, содержания обучения и воспитания из других отраслей или тех концепций, которые были разработаны в прошлом» [55, с. 245].

Г.Н. Прокументова отмечает, что основу способа существования субъекта в инновационной практике составляет рефлексия как способность педагога выйти за пределы непрерывного потока повседневной педагогической практики и увидеть свой профессиональный труд в целом, при этом «рефлексивная, деятельная, исследовательская позиция педагогов в практике – важнейшая характеристика ее инновационности» [16, с.186]. Внутренняя противоречивость, дискуссионность (диалогичность) этой позиции, по ее мнению, провоцирует каждого преподавателя к диалогу, дискуссиям с собой и другими. Рефлексивность позиции педагога предполагает необходимость обоснования способа осуществления выбора или создания средств деятельности. Инновационная практика, развивающаяся через совместную деятельность, характеризуется исследователем как полисубъектная. Полисубъектность при этом означает, что развертывание инновационной практики возможно только тогда, когда «совместная деятельность разных людей порождает их индивидуальные

смыслы, цели деятельности, позволяет этим смыслам существовать, не уничтожая, а взаимодополняя друг друга» [16, с.5].

В зависимости от мотивационной установки на принятие/непринятие инновационной деятельности выделяются определенные категории реализаторов инноваций. Одной из самых распространенных считается классификация, данная К. Роджерсом:

- *Новаторы* (2,5%) характеризуются авантюрным характером, склонностью к риску, азарту; они стремятся использовать любое новшество (новую идею, метод, продукт и т.д.); они всегда открыты новому; извлекают новое из любых контактов. Их авантюрная природа может быть решающим фактором для будущих новшеств в обществе.

- *Ранние реализаторы* (13,5%) они формируют основной контингент «лидеров» тех или иных новаторских направлений, мнений, именно к ним чаще всего обращаются за советом и консультацией, их «усиленно» разыскивают с целью ускорения инновационных процессов. Они взвешивают свои действия, поэтому ценятся как разумные реализаторы.

- *Раннее большинство* (34%) субъекты этой группы свободно общаются с первыми группами, но редко выступают в роли лидеров. Они представляют собой значительную часть педагогического сообщества. Им требуется больше времени для принятия решения о внедрении новшеств, они не хотят ни выступать вперед, ни плестись в хвосте, они охотно следуют за другими в процессе восприятия новшеств.

- *Позднее большинство* (34%) по складу характера - это скептики. Они осваивают новшества как «средние» субъекты, в результате оценки собственных потребностей в них, а также под давлением социальной среды. Из-за скептичности они не осваивают новшества до тех пор, пока не образуется большое количество групп и общество не начинает ясно высказываться в пользу определенного новшества.

- *Коллеблющиеся* (15%) это представители традиционной, консервативной ориентации, они последние, кто воспринимает новшество

и чаще всего могут отказаться от него. Как правило, они не являются лидерами в мышлении и настроены лояльно, зачастую они социально изолированы, ориентируются на прошлое, сомневаются и в новаторах, и в инициаторах; изменений, являются тормозом для распространения новшеств и у них сильно выражено расхождение во времени между первыми знаниями о новшествах и их освоением [7].

Инновационное обучение является процессом и результатом учебной деятельности, которая стимулирует инновационные изменения в существующей культуре, социальной среде. Понятие «инновации» относится не только к созданию новшеств, но и к преобразованиям, изменениям, к организации деятельности, стилю мышления.

Основное содержание любой инновации находится в определенном противоречии с традицией, но своему возникновению она обязана именно укорененной традиции, в рамках которой разворачиваются «процессы переосмысления и критики существующей практики, ведется поиск новых целей, способов, результатов деятельности» [16, с.9]. Исходная традиция никогда не останется неизменной и, в зависимости от характера творческих нововведений, она может либо трансформироваться, либо дифференцироваться, порождая новую традицию. Именно при переходе традиции в инновацию становится возможным рождение творческого процесса, исследовательской деятельности. Инновации возникают в результате того, что человек постоянно проявляет интерес к тем или иным явлениям, которые стали для него проблематичными, вызывают внутреннее напряжение, потребность своей необычностью, новизной, заставляют думать и действовать, отвечать на них своими инновациями [43].

Стратегия инновационного обучения направлена на обновление всех компонентов системы образования:

Первый компонент - личность преподавателя.

Особенности, присущие преподавателю инновационного учреждения:

- Исследовательский характер деятельности. Работая в новых, нетрадиционных условиях преподаватель использует передовые технологии обучения, воспитания и развития учащихся, работая при этом в условиях эксперимента, постоянно исследует, принимает нестандартные решения. Его деятельность отличается высоким уровнем функциональной творческой динамичности. Как подтверждают проведенные нами исследования, именно исследовательская деятельность лежит в основе творческого саморазвития современного преподавателя, ибо она сопровождается проектированием, глубоким критическим самоанализом, а также всесторонним осмысливанием целей, содержания, средств достижения наилучших результатов экспериментальным апробированием вводимых новых технологий, а также контролем.

- Гуманность. В условиях инновационного учреждения существует объективная тенденция гуманизации учебного процесса. В процессе творческой деятельности происходит активное взаимодействие педагога и учащегося. А это предполагает помимо уважения, веры в силы и возможности ученика, умение встать на его позицию, понять его трудности и радости. Гуманная сущность сотворчества наиболее зримо раскрывается в условиях активного творческого внедрения инновационных педагогических технологий в инновационного учреждения. Ибо преподаватель в процессе активного творческого поиска должен не только умело формировать знания, но и, зная особенности каждого ученика, его мышление и восприятие, быстро и целесообразно решать нестандартные педагогические ситуации, проявляя особую чуткость и гуманность.

- Научная организация труда. Работая в условиях инновационного учреждения, преподаватель успешно овладевает научной организацией труда. Одновременно, в результате ломки установившихся традиционных форм, методов, ограничивающих актуальность творческой деятельности в нестандартных условиях инновационного учреждения, преподаватель перестраивает свою организацию труда, вносит в существующую программу

добытые практикой приемы и методы, повышающие общую эффективность труда. Он выявляет и использует резервы повышения производительности труда.

Второй компонент - знания и способы их усвоения.

Процесс усвоения перестает носить характер рутинного заучивания и приобретает форму поисковой, творческой деятельности. Преподаватель инновационного учреждения видит в своем ученике не объект воздействия, а партнера по творческому процессу.

Третий компонент - личность ученика.

Инновационная деятельность отличается от аналогичных процессов в других сферах, прежде всего тем, что «объект» воздействия инноваций и «предмет» их деятельности - это живая, развивающаяся, обладающая неповторимым «Я», личность ученика. Именно на совершенствование процесса развития этой личности и должны быть направлены любые педагогические новшества.

Четвертый компонент - роль оценок.

В учреждении инновационного типа происходит отказ от репрессивной, подавляющей роли оценок. Практикуется культивирование оценок за творческий, нестандартный подход к решению проблемной ситуации [38].

Основными проводниками инноваций в сферу образования, естественно, являются преподаватели, обладающие необходимым набором профессиональных качеств, позволяющих им осуществлять нестандартный подход к решению традиционных задач. Их деятельность направлена в первую очередь на преодоление низкоэффективных стереотипов деятельности.

Инновационное обучение предусматривает введение альтернативных форм деятельности и зависит оно от двух основных факторов: силы развивающегося инновационного процесса и характера его отношения со средой. Инновационно организованная педагогическая работа не может быть

сведена к выполнению проектов и программ, спущенных сверху, а предполагает моделирование, осмысливание собственной деятельности, разработку содержания, форм и методов для осуществления этой деятельности и проведения анализа проделанной работы. В этой связи полагаем, что в условиях инновационной образовательной практики необходима специальная целенаправленная работа по повышению уровня профессионального развития преподавателя.

Обобщая анализ психолого-педагогических литературных источников, полагаем, что общими, наиболее существенными признаками инновационной образовательной практики являются: исследовательская, с высоким уровнем рефлексии, профессиональная позиция преподавателя; проектный характер деятельности участников образовательного процесса (прежде всего руководства учреждения и преподавателей); субъект-субъектный способ педагогического взаимодействия и управления, а также полисубъектность практики. Указанные признаки, с нашей точки зрения, координируются с компонентами педагогической культуры преподавателей, определяющими их профессиональное развитие и саморазвитие в условиях этой практики.

1.2. Особенности профессионального развития преподавателей

Социально-политические изменения в российском обществе ведут к активному реформированию всех сфер его жизнедеятельности, в том числе и образования, система которого оптимально функционирует и исследуется только на основе идей развития, саморазвития и самодвижения. Анализ проблем образовательной практики в контексте этих идей является сложной и неоднозначной проблемой за счет существования многочисленных взаимодополняющих подходов к определению данного понятия.

Под развитием понимаются поэтапные, «направленные, необратимые и качественные изменения, обусловленные противоречиями системы» [6,

с. 450], а главное содержание такого процесса связано с существенными изменениями в формах его жизни. По мнению Э.Г. Юдина, это «не просто самораскрытие объекта, актуализация уже заложенных в нем потенций, а такая смена состояний, в основе которой лежит невозможность по тем или иным причинам сохранения существующих форм функционирования. Здесь объект как бы оказывается вынужденным выйти на иной уровень функционирования, прежде недоступный и невозможный для него, а условием такого выхода является изменение организации объекта» [69, с.190]. Развитие является объективным процессом и характеризуется определенными взаимосвязанными чертами и аспектами: ростом дифференцированности, выделением различного в первоначально однородном; ростом связанности частей; ростом определенности целого и каждой из его частей [37, с.170].

В процессе развития происходит возникновение нового качественного состояния объекта, которое выступает как «тотальное изменение его структуры и механизмов функционирования» [50, с.143], что предоставляет возможность перехода на более высокий, структурно и содержательно усложненный уровень профессиональной педагогической деятельности. В.И. Слободчиков выделяет три не сводимых друг к другу смысла категории «развитие»: «развитие – 1) это объективный факт, реальный процесс в ряду других жизненных процессов; 2) объяснительный принцип многих явлений объективной реальности, в том числе – человеческой; 3) цель и ценность европейской культуры» [50, с.144]

Р.Ф. Абдеев характеризует развитие как «изменения, связанные с процессами отражения (как всеобщего свойства материи), сопровождаемые упорядочением связей, накоплением информации, возникновением новых структур, их усложнением и детерминацией» [1, с.36]. В результате этого система (природная или социальная) переходит при этом на новый усложнённый уровень самоорганизации, поскольку, накапливаясь, «порции информации ... начинают складываться («оседать», кристаллизовываться) в

определённые структуры (гипотезы, теории, программы, изобретения и т.п.)», которые автор определяет как точки развития [1, с.43].

Особенно важными в условиях инновационной образовательной практики, расширяющими на качественно новом уровне профессиографический подход, являются исследования профессионального развития В.В. Ворошилова, И.Ф. Исаева, Н.А. Исаевой, С.Г. Косарецкого, В.И. Слободчикова и др., направленные на изучение и анализ профессионального сознания и самосознания субъекта деятельности как фундаментального, онтологического основания развития человека (его ценностей, смысловых образований, рефлексии).

Е.И. Исаевым, С.Г. Косарецким, В.И. Слободчиковым выделяются три уровня представлений о развитии профессионального сознания и самосознания педагога: объектный, задачный и проблемный.

Объектный уровень характеризуется доминированием «интенции сознания будущего педагога на предмет деятельности: преподаватель не «видит» собственную деятельность во всей её структурной расчленённости, он поглощён непосредственным процессом её осуществления» [18, с.64]. Анализ своей деятельности педагог осуществляет как перечисление использованных методов и приёмов работы, а затруднения связывает с препятствующим действием объективных (внешних) условий: трудная тема урока, плохая подготовленность класса, отсутствие того или иного учебного оборудования, дефицит времени и т.д. Для этого уровня педагогического мышления свойственно рассматривать уровень развития и подготовки учащихся как условия успешности своей деятельности. На задачном уровне сознание преподавателя «выступает в форме мышления, строящего образ ситуации деятельности», которая рассматривается им как «комплекс объективных, внешних условий достижения поставленной цели» и которую он переводит в задачу как цель в данных условиях. На этом уровне типичным является рассматривать затруднения в деятельности «как неудачи в выборе способа достижения поставленной цели (способа решения педагогической

задачи)». Успешно справиться с подобными затруднениями возможно при наличии рефлексивных умений для преобразования имеющегося способа или выбора другого. На проблемном уровне педагог, являясь субъектом своего профессионального действия, активно ищет и конструирует средства реализации ценностей образования как средств профессиональной самореализации, «для субъекта открывается горизонт предметности собственной профессиональной деятельности, специфического для него (субъекта) способа соорганизации ценностного и нормативного слоев сознания и деятельности» [18, с.65]. Затруднение в деятельности на этом уровне является следствием неадекватности (или отсутствия) средств реализации ценностей образования [18].

Профессионализм современного преподавателя, считает В.В. Ворошилов, определяется «сочетанием двух интегральных параметров: уровнем его специальной квалификации (предметно-методических умений и личностных качеств) и уровнем проектных умений», то есть определение уровня педагогического профессионализма «требует наличия двух шкал»: традиционной квалификационной и проектной» [11, с.11]. Он раскрывает представление о профессиональных позициях как уровнях педагогического профессионализма и выделяет высокий и низкий уровень проектных умений и квалификации преподавателей. Высокому уровню проектных умений и квалификации соответствует, с его точки зрения, позиция полипрофессионала - педагога, обладающего опытом работы в различных педагогических ситуациях и имеющего внутренний мотив к продолжению своего профессионального развития (полипрофессионал, с точки зрения автора, видит ограниченность своих средств, необходимых для решения стоящих перед ним педагогических задач; осваивает другие профессионально-деятельностные позиции: дидакта, методиста, психолога и т.д.). Низкому уровню проектных умений и квалификации соответствует позиция молодого специалиста. Промежуточное положение занимают позиции совместителя (это специалист в другой сфере деятельности,

обладающий высоким уровнем проектных умений и низким уровнем квалификации) и специалиста (для него характерен высокий уровень квалификации и низкий уровень проектных умений). Специалист отличается от полипрофессионала тем, что не имеет внутреннего мотива к дальнейшему профессиональному развитию (он удовлетворён достигнутым уровнем своей деятельности). Профессиональное развитие преподавателя, предполагающее развитие его сознания и самосознания, происходит в переходах молодой специалист-полипрофессионал и специалист - полипрофессионал, поскольку именно в этих случаях происходят качественные изменения в структуре профессиональных умений (за счёт освоения рефлексии, идеализации, целеполагания и т.д.) и в структуре его профессиональной позиции (перестройка системы педагогических ценностей, целей, задач) [11].

На основе характеристики профессиональных позиций выделяет критерии профессионального развития Л.Н. Шкуркина. Под профессиональной позицией она понимает динамичное личностное образование, интегрирующее установки сознания и профессиональное поведение преподавателя, способ реализации осознанных, обретенных им личных и профессиональных ценностей, смыслов, целей, отмечая, что эти позиции являются своего рода стратегическими линиями в профессиональной деятельности преподавателей. Исследователь выделяет три уровня профессионализма: преподаватель-специалист, преподаватель-методист, преподаватель-профессионал.

Преподаватель, основной целью которого является ориентация на личностное развитие учащихся, в первую очередь решает задачи создания необходимых для этого психолого-педагогических, организационно-методических предпосылок и условий, что, по мнению исследователей (Е.Н. Жаркова, В.А. Кан-Калик, Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская и др.), зависит от его способности к организации коммуникативных процессов, а именно диалогическому общению.

Внутренним стержнем, основным содержанием процесса профессиональной самореализации и самостановления преподавателя является самоорганизация своего личностного образовательного-развивающего пространства, в котором он является субъектом и объектом своего профессионального развития: происходит освоение и принятие содержания, технологий инновационного обучения, создание авторской педагогической системы обучения, выработка индивидуального профессионального стиля. Готовности преподавателя к использованию личностного потенциала как основной стимул и организующее начало педагогического процесса должна формироваться на «макроуровне», который предполагает прохождение учителем различных этапов профессионального роста и развития.

Профессиональное развитие преподавателя состоит из двух компонентов: внешних условий и внутренних способностей и имеет различные формы, которые первоначально являются механизмом стимуляции саморазвития, на следующем этапе порождая новую форму саморазвития и становятся механизмами.

В рамках гуманистического направления современного образования выделяются следующие критерии профессионального саморазвития преподавателя:

- 1) самоорганизация качественных изменений личности и деятельности;
- 2) доминирование в структуре педагогической деятельности действий преподавателя, направленных на профессиональное самообновление, изменение своих способов работы;
- 3) постановка и решение по отношению к самому себе и своей деятельности педагогических, психологических, организационных, предметных задач;
- 4) способность преподавателя воспринимать различные проявления окружающей среды как предпосылки своего профессионального развития.

В.А. Слостенін в процес професійного розвитку і саморозвитку вчителя виділяє три структурних компоненти: рефлексивний, регулюючий і компонент розвиваючого взаємодіяння.

Рефлексивний компонент, по його думці, виражається в умінні вчителя переосмислювати стосунки з педагогічною діяльністю, в установці на більш глибокі знання про професійно-педагогічну діяльність. Розвиток цього компонента пов'язаний з рішенням проблемних і конфліктообразуючих завдань.

Регулюючий компонент з'єднує конкретні засоби трансформації педагогічної ситуації і потенціальні можливості вчителя. Розвиток даного компонента пов'язаний з умінням вчителя співвідносити знання про можливі трансформації в педагогічній діяльності і в самому собі з вимогами діяльності, вибирати засоби і способи для досягнення поставленої мети, визначати умови, за допомогою яких поставлена мета може бути досягнута, аналізувати причини успіху або невдачі і закріплювати отриманий результат в індивідуальному досвіді вчителя. В результаті формування цього компонента вчитель може усвідомити свої професійні можливості, правила організації власних дій і власних стосунків, в яких зафіксовані значимі для нього цінності. З нашої точки зору, регулюючий компонент поєднує в собі проектні і методологічні складові професійного розвитку вчителів.

Компонент розвиваючого взаємодіяння проявляється в умінні вчителя в процесі взаємодіяння з учасниками педагогічного процесу знаходити умови для власного особистого розвитку, оцінювати наслідки власних впливів на учнів, бачити себе в життєдіяльності своїх учнів, надавати ненаправлене вплив, здійснювати глибоке спілкування. По нашій думці,

данный компонент в профессиональном развитии преподавателя реализуется через коммуникативный аспект педагогической деятельности.

Названные компоненты тесно взаимосвязаны и взаимообусловлены, при формировании каждого компонента обеспечиваются активные, целенаправленные, осознаваемые и координированные с усилиями других людей действия, а также при выполнении самостоятельных задач вместе с эти формируется отношение к своим поступкам и поступкам других людей [49].

Проанализировав основные подходы к исследуемой проблеме, были выделены следующие уровни профессионального развития преподавателя:

1) Оптимальный (высокий) уровень профессионального развития, отличает высокая способность преподавателя к созданию благоприятного психологического климата для обучения, что включает в себя установку на повышение творческой активности учащихся; построение учебной деятельности с учетом формирования положительной мотивации и эмоционального фона; максимальная индивидуализация и дифференциация обучения; создание условий для самоутверждения и реализации адекватного уровня притязаний учащихся; развитие творческого потенциала личности. У преподавателя сформировано гуманное педагогическое мышление, выражающееся в первую очередь в вере в возможности учащихся, раскрытии их самобытной природы, уважения к его личности. Рефлексивный компонент педагогической культуры преподавателя на этом уровне проявляется в ценностно-смысловом самоопределении, в рефлексии способа своей жизнедеятельности (позиция как способ реализации базовых ценностей и целей собственного развития и развития учащихся). Преподаватель активно, ответственно проектирует и преобразовывает собственную педагогическую деятельность, удерживает ее культурно-исторический контекст, обладая высоким уровнем развития проектного компонента педагогической культуры, Им осуществляется личностно ориентированная (диалогическая) модель педагогического взаимодействия. Методологический компонент

культуры преподавателя, реализующего гуманистические ценности образования, проявляется в концептуальном осмыслении собственной образовательной практики с гуманитарных позиций, а также в проектировании и осуществлении образовательного процесса как гуманитарного по своей природе. Коммуникативный компонент культуры преподавателя, находящегося на оптимальном уровне профессионального развития, выражается в диалогизации коммуникативных процессов, преодолении субъект-объектной схемы отношений и установлении равноправных, субъект-субъектных отношений.

2) Допустимый (средний) уровень профессионального развития характеризуется стремлением преподавателя учитывать индивидуально-психологические особенности учащихся, реализуя индивидуально-дифференцированный подход к их обучению, осваивая для этого новые педагогические технологии, активные формы и методы обучения. Рефлексивный компонент его культуры проявляется в умении выделять важнейшие компоненты, осознавать их взаимосвязь, осуществлять рефлексивный анализ способов и средств своей деятельности. Проектный компонент профессиональной культуры преподавателя выражается как в осуществлении различных видов планирования и прогнозирования, так и в проектировании образовательного процесса на основе педагогических технологий, в разработке средств обучения. Методологический компонент культуры преподавателя выявляется с большой степенью условности в проведении им несложных педагогических исследований прикладного характера. Коммуникативный компонент педагогической культуры преподавателя с допустимым уровнем профессионального развития проявляется в преобладании субъект-объектной схемы взаимодействия преподавателя и учащихся, однако намечается повышение степени личностной окрашенности деятельности педагога и учащихся.

3) Критический (низкий) уровень профессионального развития, который характеризуется слабой способностью преподавателя к созданию

благоприятного психологического климата для обучения (предпринимаются отдельные и мало результативные попытки), хотя преподаватель стремится к формированию гуманного педагогического мышления. Рефлексивный компонент культуры преподавателя выражается в наиболее низком уровне рефлексии: осуществлении анализа-описания фрагментов деятельности, перечисления отдельных приёмов, форм, методов, средств на основе нормативных, инструктивно-методических документов и материалов (внешне заданные ценности и нормы). Проектный компонент профессиональной культуры выявляется в редуцированной форме и сводится к различным видам планирования: планирование выполнения учебной программы по предмету, тематическое и поурочное планирование, планирование внеклассной работы по предмету и т.п. Методологический компонент педагогической культуры представлен знаниями теоретических основ педагогики, в частности закономерностей учебно-воспитательного процесса и т.д.

Указанные выше уровни педагогического профессионализма являются определенными ориентирами, значимыми для совершенствования процесса управления профессиональным развитием.

Таким образом, обобщая данные многочисленных исследований по проблеме, можно сделать вывод, о том, что в условиях инновационной деятельности процесс профессионального развития преподавателей происходит в ходе деятельного творческого саморазвития и самореализации на одном из уровней профессионализма (оптимальный, допустимый, критический), основное содержание которых выражается в рефлексивном, проектном, методологическом и коммуникативном компонентах деятельности.

1.3. Специфика управления профессиональным развитием преподавателей в условиях инновационной практики

Развитие гуманистического потенциала современного образования связано с демократизацией жизни российского общества, формированием ценностного отношения к природной и социальной среде, пониманием человека как высшей ценности и отношением к нему как субъекту познания, общения и творчества, развитием способностей изменять существующую действительность.

Человек является решающим звеном деятельности любой организации и управление как социальное явление «существует столько же, сколько существует само человеческое общество, при этом в одних сферах социальной действительности (военное дело, государственная деятельность, производство) оно стало профессией, а в других (в том числе в образовании) - профессиональная управленческая культура ещё только складывается» [25, с.12].

Управленческие подходы, исходя из междисциплинарных источников и отношения к человеческому фактору, разделяются на две группы: первая, базирующаяся на рационалистических источниках (кибернетика, теория систем, компьютеризация), и вторая, базирующаяся на поведенческих источниках (психология, социология, человеческий фактор и т.п.) [58, с.13]. Рационалистическое управление И.К. Шалаевым понимается «как междисциплинарная область научного и практического знания, утверждающего строгое следование оперативно-технологическим функциям управления и экономико-математическим методам в принятии решений, достижениям кибернетики и практической компьютеризации, достижениям теории систем и практического использования системного подхода в управлении», а поведенческое управление «как междисциплинарную область научного и практического знания, основывающегося на достижениях психологии, социологии, культурной антропологии, включающего

социально-психологические функции управления и практические рекомендации по совершенствованию «человеческих отношений», «мобилизации человеческого фактора», «развитию со-управления» [58, с.15].

Из анализа литературных источников по проблеме управления можно сделать вывод, что в начале 90-х годов практика управления образованием основывалась на базе централизованной, иерархизированной классической теории управления. Системы и структуры всех уровней управления протраивались по линейно-функциональному принципу, т.е. были негибкими, предназначенными только для стабильных, определённых условий уже сформировавшейся образовательной практики, каждому исполнителю четко определялось, что, когда и как он должен делать. По мнению А.А. Орлова, для практики управления образованием сложилось противоречие, выражающееся в том, что управление инновационными процессами в настоящее время осуществляется на основе устаревших механизмов и исчерпавших себя организационных структур. Следствием этого является значительное снижение эффективности и результативности инновационных процессов, торможение перевода образовательных систем в режим развития [34, с.9].

Анализируя проблему управления, Т.И. Шамова отмечает, что в специальной литературе термин управление трактуется с трех позиций.

Согласно первой позиции, управление определяется как деятельность. Так, в свое время один из основателей теории управления А. Файоль рассматривал процесс управления как деятельность по реализации целей организации. В качестве признаков этой специфической деятельности применительно к управлению образовательным процессом она выделяет следующие:

- функциональный состав (планирование, организация, контроль и руководство);

- целевое назначение (организованность совместной деятельности участников образовательного процесса и направленность ее на достижение образовательных целей);

- наличие субъектов образовательной деятельности.

Во второй позиции управление понимается как целенаправленное воздействие человека на объект и изменение последнего в результате направленных воздействий на другого человека, также приводящий к изменению последнего.

Согласно третьей позиции, управление – это взаимодействие субъектов. Под взаимодействием понимается сложный многообразный процесс, в котором изменение субъектов происходит не просто взаимосвязано, а взаимообусловлено. Суть взаимодействия состоит в неразрывности прямого и обратного воздействий, органического сочетания изменений воздействующих друг на друга субъектов. Кроме того, взаимодействие – целостная, внутренне дифференцированная, саморазвивающаяся система. Такое понимание взаимодействия, представляющего суть управления, предполагает взаимное изменение управляющих и управляемых, убеждает в необходимости рассмотрения изменения взаимодействующих субъектов и самого процесса взаимодействия как смены его состояний.

Особенность современных исследований заключается в переосмыслении управления образованием с позиций науки управления социальными системами и организациями с учетом того, что входящие в них люди способны сами ставить перед собой цели и имеют собственные мотивы деятельности. Поэтому в теории внутриколледжного управления колледж определяют как «социальную организацию, имеющую собственную структуру, культивирующую определённые ценности (не только образовательные), формирующую цели (опять-таки не только образовательные), разрабатывающую стратегию и способы их достижения» [3, с.170]. Использование в управлении общих закономерностей

современного менеджмента (Т.М. Давыденко, Ю.А. Конаржевский, В.С. Лазарев, М.М. Поташник, П.И. Третьяков, И.К. Шалаев, Т.И. Шамова и др.), позволяет рассматривать колледж как сложную социальную систему, которая постоянно развивается и обновляется, заостряется внимание на том, что «в настоящий момент, в связи с социальными потребностями, воплотившимися в человекоцентристской парадигме образования и изменением ситуации в стране, образовательная организация стала рассматриваться не как пассивный объект управления, повторяющий одну и ту же траекторию движения, а как развивающаяся система» [1, с.10]. Учебный процесс можно рассматривать как категорию одновременно и педагогическую, и управленческую. В русле перехода общества к новой образовательной парадигме основным источником и необходимым условием развития образования, обновления колледжа является творческая личность преподавателя. По мнению Ю.А. Конаржевского «... к эффективному и действенному результату её функционирования лежит один-единственный путь: целенаправленная, кропотливая, глубоко индивидуализированная работа с учителем и учеником» [20, с.6]. Именно учитель определяет саму возможность любых преобразований в любой образовательной системе. Особенно остро в условиях смены ценностных ориентиров образования, с нашей точки зрения, проявляется проблема управления профессиональным развитием преподавателей.

Как составная часть образовательного управления, управление профессиональным развитием преподавателей традиционно осуществлялось в рамках методической работы, которая повышает общий уровень профессионально-педагогической культуры преподавателей посредством решения следующих задач: 1) систематическое изучение, обобщение и распространение педагогического опыта; 2) повышение уровня предметной и методической подготовки преподавателей на индивидуализированной и дифференцированной основе; 3) организация работы по изучению государственных образовательных стандартов, нормативных документов и

инструктивно-методических материалов, современных педагогических технологий, форм и методов обучения и воспитания и анализа новых учебных планов и программ; 4) организация педагогического самообразования.

В соответствии с вышеназванными задачами методическая работа в традиционной практике обеспечивает систематическое обновление профессиональных знаний, их расширение и углубление, обмен педагогическим опытом, совершенствование методики преподавания конкретных предметов, однако не предполагает проведение преподавателями исследований и проектных разработок, нацеленных на появление нового содержания образования - деятельностного, социального, новых личностно-ориентированных технологий обучения (в отличие от предметно-ориентированных). В ходе подобной методической работы не создаётся новая образовательная практика, не происходит осмысления и изменения оснований своей профессиональной деятельности преподавателями. В этом случае происходит оптимизация и рационализация имеющейся образовательной практики. Курсы повышения квалификации, которые проводятся в институтах усовершенствования преподавателей и институтах повышения квалификации работников образования, на специальных факультетах педагогических вузов выполняют такие же функции обновления и расширения профессионально-педагогических знаний преподавателей, знакомства их с достижениями психолого-педагогической науки. Только начинает складываться тенденция организации образовательного процесса в системе повышения квалификации для обеспечения условий профессионального развития преподавателей, основной смысл и содержание которого заключены в ценностно-смысловом самоопределении относительно оснований, целей, средств и способа своей профессиональной деятельности. Инновационная образовательная практика определяется возникновением различных оснований, стратегий и направлений развития и предполагает возможность выбора оснований для своей профессиональной деятельности,

осуществление целеобразования и выработки смыслов, ценностей и норм этой деятельности, осуществление проектирования и реализации технологий, методик достижения целей [16].

В этом случае ставшая привычной традиционная методическая работа как средство управления профессиональным развитием преподавателей становится несовершенной, более того - недостаточной для внедрения инновационных образовательных технологий, так как инновационная деятельность характеризуется появлением разных направлений развития, что открывает для преподавателей возможность выбора различных методологических оснований своей профессиональной деятельности.

В ситуациях, когда объектами управления в образовании становятся процессы развития, коренного преобразования имеющейся практики и внедрения инновационных педагогических технологий особенно большой интерес вызывает программный подход к разработке и реализации стратегии образования. В настоящее время имеется достаточно большое число исследований по организации опытно-экспериментальной и научно-методической работы преподавателей, прикладных педагогических исследований и их роли в управлении профессиональным развитием преподавателей, по разработке, реализации и экспертизе программ развития (Н.Г. Алексеев, Ю.В. Громько, В.И. Ерошин, А.Е. Капто, В.С. Лазарев, А.В. Лоренсов, А.М. Моисеев, О.М. Моисеева, М.М. Поташник, Г.Н. Прозументова, О.Г. Хомерики и др.).

По нашему мнению, управление профессиональным развитием преподавателей в условиях инновационной деятельности определяется, тем, что его смысл состоит в преобразовании (а не в формировании) их уже сложившегося профессионального мышления и деятельности. Это выражается в совершенствовании рефлексивного, проектного, методологического и коммуникативного компонентов его профессиональной педагогической культуры как обеспечивающих его ценностно-смысловое самоопределение относительно своей деятельности, способа её

осуществления, а также его профессиональную и личностную самореализацию. В единстве и взаимосвязи эти компоненты образуют механизм профессионального саморазвития преподавателя.

Более эффективному профессиональному саморазвитию и самореализации преподавателя способствует, по мнению Т.И. Шамовой, рефлексивное управление этими процессами, которое рассматривается ею как неотъемлемая характеристика любого взаимодействия.

Качественно новым показателем рефлексивного управления является тот факт, что в результате взаимодействия управляющего и управляемого у последнего развиваются способности к самоуправлению собственной деятельностью, особенно значимые в рамках инновационной деятельности.

Выделяемая автором сущностная характеристика рефлексивного управления выражается в делегировании многих полномочий и ответственности за результаты труда самим участникам образовательного процесса, а его специфика состоит в том, что оно побуждает собственную активность и самостоятельность управляемых, влияет на процессы самоуправления и тем самым обеспечивает их субъектную позицию в образовательном процессе.

В основе технологии рефлексивного управления заложены традиционные управленческие функции и действия, но они включают в себя дополнительный цикл рефлексивного управления.

Предлагаемая Т.И. Шамовой и Т.М. Давыденко модель рефлексивного управления состоит из четырех стадий. Под циклом рефлексивного управления ею понимается цикл взаимодействия управляющего и управляемого, который приводит к:

- расширению субъектных функций управляемого;
- переходу из позиции «реагирования» («исполнителя») в позицию организатора собственной деятельности и со-организатора образовательного процесса;
- возрастанию самостоятельности в ходе выполнения

деятельности.

Каждый такой цикл может быть представлен последовательностью стадий:

- 1) стадия рефлексивного анализа;
- 2) конструктивно-ориентационная стадия;
- 3) стадия стабилизации;
- 4) стадия системной рефлексии.

Рефлексивное управление повторяется в соответствии с приведенной логикой. Т.И. Шамовой и Т.М. Давыденко подчеркивается, что могут изменяться управленческие функции: от анализа к планированию и проектированию, далее к организации, контролю и коррекции, меняются объекты управления и уровни, но цикл повторяется в каждой управленческой функции.

Стадия рефлексивного анализа обладает особым смыслом, так как ее назначение заключается в выявлении и раскрытии субъективного опыта участников образовательного процесса и в определении его желаемого состояния.

Логика рефлексивного управления обобщается Т.И. Шамовой и Т.М. Давыденко в следующих положениях:

- 1) организация управляющим получения управляемыми информации для определения содержания своего прежнего опыта;
- 2) раскрытие содержания субъективного опыта управляемыми посредством инициирования управляющим их рефлексии;
- 3) совместная постановка общих задач и задач индивидуальной деятельности;
- 4) инициирование управляющим рефлексии управляемых по поводу процесса постановки общих и индивидуальных задач;
- 5) рефлексия собственных действий по постановке задач;
- 6) совместное конструирование деятельности на основе выявленных возможностей преподавателей;

- 7) индивидуальное конструирование своей деятельности;
- 8) совместное определение критериев результативности совместной и индивидуальной деятельности;
- 9) рефлексия преподавателей по поводу процесса конструирования собственной деятельности;
- 10) построение действий в соответствии с установленной логикой;
- 11) рефлексия управляющим действий управляемых;
- 12) реализация программы деятельности преподавателями;
- 13) рефлексия преподавателей по поводу своей индивидуальной деятельности и взаимодействия с педагогическим коллективом;
- 14) самостоятельная коррекция преподавателями программы деятельности;
- 15) взаимооценка и самооценка преподавателей;
- 16) рефлексия преподавателей по поводу взаимооценки и самооценки;
- 17) системная рефлексия [60].

Ценностно-ориентированный характер управления профессиональным развитием преподавателей проявляется в выборе гуманистических ценностных оснований, на которых строится управленческая деятельность, а именно: осуществление развития в контексте мировой и национальной культуры; организация профессионального развития не как совокупности мероприятий, а жизнедеятельности преподавателей, содействующее повышению педагогической культуры. Человек как личность и профессионал, его развитие и профессионально-личностная самореализация выступают при этом главными ценностями, определяющими цели, задачи и стратегию управления.

Управление профессиональным развитием преподавателей в условиях инновационной деятельности предполагает стратегию взаимодействия субъектов образовательной практики, основанную на человекоцентристском подходе, который предполагает изменение технологии управленческой

деятельности. Основу деятельности управляющего в этом случае составляет управление, направленное на согласование деятельности людей с целью направления их деятельности для достижения общей цели и создание благоприятного социально-психологического климата в коллективе. Невозможно создать условия для становления и развития профессионализма преподавателя на основе управленческой идеологии воздействия, так как в этом случае блокируется сама возможность перехода преподавателя в позицию субъекта своей деятельности и затрудняется ценностно-смысловое самоопределение.

Управленческая практика, основывающаяся на реализации принципов гуманизации и демократизации управления, определяет необходимость диалогизации управления. Диалогический принцип, как один из важнейших элементов гуманистической парадигмы предполагает равноценное паритетное взаимодействие сторон, участвующих в диалоге. Диалогический подход к управлению профессиональным развитием преподавателей заключается в использовании управленческих механизмов, обеспечивающих взаимодействие всех участников целостного педагогического процесса на основе равноправности и открытости отношений, проявления их как полноценных и полноправных субъектов своей деятельности; возможности со-управления.

В нестабильных условиях с трудно предсказуемыми изменениями, отличающие инновационную практику эффективными могут быть только гибкие (органические) структуры управления, поэтому мобильность (подвижность) управленческой структуры, горизонтально-координационный тип взаимодействия её компонентов является важным условием к управлению профессиональным развитием преподавателей в условиях развивающейся практики.

Обобщая вышеизложенное, полагаем, что в условиях инновационной деятельности рефлексивное управление профессиональным развитием преподавателей является наиболее эффективным. Нами выделяются

следующие его особенности: рефлексивно-аналитический, ценностно-ориентированный характер управления, диалогический принцип взаимодействия субъектов инновационной деятельности, мобильность организационной структуры управления. Оптимальным способом реализации рефлексивного управления является проектно-программный подход.

Выводы по первой главе

1. Содержание профессионального развития в современных условиях включает в себя как совокупность общечеловеческих ценностей, универсальных способов познания, так и гуманистических технологий педагогической деятельности. Профессиональная подготовка преподавателя при этом не ограничивается «положенной суммой» специальных знаний, умений и навыков. Гуманизация образования предполагает принципиальное обновление в профессиональном развитии преподавателей, особенно инновационного типа.

2. Гуманизация образования в качестве ведущих компонентов профессионального развития и саморазвития преподавателей предполагает мотивационно-ценностное отношение к инновационной педагогической деятельности, установку на творческую исследовательскую работу с элементами проектирования, высокий уровень рефлексии, общепедагогическую и методическую культуру.

3. Критериями профессионального развития преподавателя в условиях инновационной деятельности являются рефлексивный, проектный, методологический и коммуникативный компоненты профессиональной культуры, которые взаимообусловлены и тесно взаимосвязаны между собой.

4. Выделенные уровни педагогического профессионализма (оптимальный, допустимый, критический) являются значимыми ориентирами для совершенствования управления профессиональным развитием преподавателей.

5. Управление профессиональным развитием преподавателей в условиях инновационной практики заключается в преобразовании их профессионального мышления и педагогической деятельности, переходе на качественно новый уровень, позволяющий внедрять современные технологии обучения и воспитания.

6. Рефлексивное управление профессиональным развитием преподавателей в условиях гуманизации образования и инновационной деятельности является наиболее перспективным.

7. Технология рефлексивного управления, базируясь на традиционных управленческих функциях и действиях, включает в себя дополнительный цикл взаимодействия управляющей и управляемой сторон, что приводит к расширению субъектных функций управляемых, увеличению из возможностей в качестве организаторов собственной деятельности и со-организатора образовательного процесса.

8. Специфику и сущность рефлексивного управления составляют его рефлексивно-аналитический, ценностно-ориентированный характер, диалогический принцип взаимодействия субъектов инновационной образовательной практики и мобильность организационной структуры.

Глава 2. Опытнo-экспериментальная работа по реализации программы управления профессиональным развитием преподавателей в условиях инновационного образования

2.1. Проектно-программный подход к управлению профессиональным развитием преподавателей в условиях инновационной образовательной практики

Гуманистическая парадигма педагогического образования является теоретико-методологической основой управления профессиональным развитием учителя, определяя ее содержание и технологии.

Наиболее адекватным для оптимизации процесса управления профессиональным развитием преподавателей в условиях инновационной практики считаем проектно-программный подход. Это связано с тем, что программирование и проектирование анализируются и реализуются в психолого-педагогической литературе как способы «искусственной, технической работы с проблемами по обеспечению развития той или иной сферы жизнедеятельности общества в условиях неопределённости и нестабильности социокультурной ситуации [41, с.47]. Применительно к сфере образования речь идёт о проектно-программном подходе к построению инновационной образовательной практики и управлению процессами развития в ней. Проектно-программный подход к управлению профессиональным развитием преподавателей как система методологических приёмов и средств обеспечивает целостное видение профессиональной ситуации, её проблемный анализ, создание проекта будущей деятельности и разработка программы его реализации, возврат в пространство реальных действий и на этой основе преобразование учителями своей деятельности.

Проектно-программный подход к организации управления процессами развития рассматривается в исследованиях Н.Г. Алексева, О.Б. Алексева, Ю.В. Громыко, В.П. Зинченко, С.И. Котельникова, В.С. Лазарева, С.В. Наумова, А.Г. Раппопорта, М.В. Раца, Г.П. Щедровицкого и др. В них проектирование и его содержание осмыслены с точки зрения базового процесса, который оно обеспечивает (функционирование или развитие), выявлены общетеоретические основы, методология проектирования и программирования, анализируются программы развития образовательных систем разного уровня и назначения, разработаны критерии экспертизы программ развития [4, 5, 22, 26 и др.].

Программирование как средство организации работы, выполняется в контексте проектирования, а его отличительной особенностью является то, что построение программы включает её реализацию. Н.Г. Алексеев отмечает, что программа всегда предполагает некоторую будущую деятельность, рассматривает её «и как прикидку, и как организацию деятельности» [5].

Программа, как полагает Т.В. Стецюк, фиксирует уровень осмысления ситуации, представляет систему проблемных зон («пустых мест»), куда могут встраиваться соответствующие проектные решения, она создаёт условия для организации проектных инициатив, чем самым обеспечивает «запуск» процессов развития данной системы деятельности. Она полагает, что «задачи оргуправления заключаются в разработке системы управленческих действий для каждого из этапов и в рефлексивной фиксации моментов и условий перехода к следующему этапу» [16, с.45].

По мнению В.С. Лазарева и М.М. Поташника «программы как особые средства обеспечения целенаправленности и интегрированности усилий многих людей» должны обладать определёнными качествами, к которым авторы относят: актуальность, прогностичность, рациональность, реалистичность, целостность, контролируемость и чувствительность к сбоям [54, с.194].

В нашем исследовании проектно-программный подход осуществлялся на основе организационного проектирования, который следует принципам программной модели организации проектных работ, предложенной Л.Н. Алексеевой, Р.Г. Каменским, С.И. Красновым, Е.А. Маляновым и заключается в следующем:

- обнаружение недостаточности в своей деятельности, выход в рефлексивную позицию относительно сложившейся ситуации;
- обоснование значимости и всеобщности фиксируемого недостатка, субъективизация проблемной ситуации, определение границ ответственности и возможности действовать;
- развитие как средство преодоления недостаточности, выход в позицию организатора кооперации деятельностных позиций вокруг проблемы;
- техническая реализация, построение системы обеспечения деятельности по решению проблемы на основе институализации (социального оформления) [5, 12, 16, 17 и др.].

Программная организация предполагает самостоятельное программирование своей работы каждым участником, «исполнителем» программы, но обязательно в рамках и контексте целого: ведь иначе он не сможет самоопределиться и прорисовать свою ситуацию.

Таким образом, основываясь на исследованиях Н.Г. Алексеева, Ю.В. Громько, Д.Б. Дмитриева, В.В. Рубцова, В.И. Слободчикова, Ю.В. Крупнова и др., рассматриваем программу как ориентированное на будущее управленческое инструментальное знание, определяющее принцип связи концептуально определённых стратегических целей управления профессиональным развитием преподавателей в условиях инновационной образовательной практики и способов (механизмов) их реализации. Как управленческое знание программа определяет «форму организации будущей управленческой деятельности, характер условий достижения поставленных целей и является документом, фиксирующим стратегию, основные

направления и механизмы управления» профессиональным развитием преподавателей в условиях инновационной образовательной практики. Её реализация предполагает целенаправленную координацию и согласование деятельности субъектов управления, оргуправленческих структур.

Разработанная программа является средством реализации проектно-программного подхода к управлению профессиональным саморазвитием преподавателей в условиях инновационной образовательной практики, в условиях смены ценностных ориентиров образования, целевых установок учреждения, новых социальных требований к учителю.

Цель программы заключается в создании условий для ценностно-смыслового самоопределения преподавателей к инновационной профессиональной деятельности (её целей, содержания, средств, результатов), способа её осуществления, способа своей жизнедеятельности; для их профессионально-личностной самореализации на этой основе.

Структура программы определяется её целью, диктуется логикой технологии оргпроектирования, основанной на принципах программной модели организации проектных работ.

С учетом результатов данного исследования в разработанной нами программе выделяем аналитический, проектировочный, внедренческий и системно-рефлексивный этапы. Каждый этап программы определяется и характеризуется управленческими задачами, доминирующими функциями и основными механизмами управления, представлением об ожидаемых результатах и условиях перехода к следующему этапу (Рисунок 1).

Основной задачей первого аналитического этапа программы управления профессиональным развитием преподавателей является диагностика и совместный с педагогами анализ соответствующего настоящему моменту профессионального уровня и реализуемой образовательной практике, а также определении готовности к инновационной деятельности.

Цель - создание условий для ценностно-смыслового самоопределения преподавателей к инновационной профессиональной деятельности (её целей, содержания, средств, результатов), способа её осуществления, способа своей жизнедеятельности; для их профессионально-личностной самореализации на этой основе.

ЭТАПЫ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ

Этап анализа
(аналитический)

Этап проектирования
(проектировочный)

Этап внедрения
(внедренческий)

Этап системной рефлексии
(системно-рефлексивный)

ФУНКЦИИ УПРАВЛЕНИЯ

Диагностика уровня
профессионального
развития преподавателей и
готовности к

Обеспечение ценностно-
смыслового самоопределения
преподавателей на основе
разработки проекта и программы

Обеспечение
профессиональной
самореализации
преподавателей в условиях

Анализ результативности
профессиональной
деятельности преподавателей

Информационно-
аналитическая

Методологическая

Организационная
Координационная
Коррекционная

Контрольно-диагностическая
Системно-рефлексивная

МЕХАНИЗМЫ УПРАВЛЕНИЯ

Мониторинг
профессионального развития
преподавателей

Экспертиза проектов и
программ работы
преподавателей

Организация опытно-
экспериментальной
работы преподавателей

Итоговый мониторинг профес.
развития преподавателей
Экспертиза инновационной
деятельности преподавателей

Результат: Качественное и количественное изменение профессиональной позиции преподавателей, выражающееся в оптимальном уровне профессионализма и высокой степени развития рефлексивного, проектного, методологического и коммуникативного компонентов педагогической культуры

Рисунок 1. Программа управления профессиональным развитием преподавателей в условиях инновационной деятельности учреждения

На данном этапе наиболее существенным нам представляется необходимость переосмысления теоретических и методологических основ собственной деятельности преподавателей, осознания того, что инновационная деятельность появляется в результате постоянного исследовательского интереса к проблематичным для учителя явлениям практики, побуждая думать, действовать и что-то изменять.

Основным результатом аналитического этапа является осознание учителем себя в качестве субъекта, наблюдающего противоречия образовательной практики (в том числе и присущие лично ему), открытие для себя новых перспектив профессиональной самореализации, что является условием перехода ко второму, проектировочному этапу программы.

Основная задача данного этапа обнаруживается в определении тенденции профессионального развития на основе анализа сложившихся основ практической деятельности, характеристике учителями собственных профессиональных проблем, что выражается в формировании замысла преобразования собственной деятельности с точки зрения новых технологий и создании концептуальных методологических основ опытно-экспериментальной программы.

На данном этапе создаются условия для включения преподавателей в процесс проектирования собственной деятельности и способа ее осуществления, базирующиеся на основе ценностей гуманистического образования.

Создать эту возможность можно только при взаимодействии с факторами инновационной обучающей среды, которая обеспечивает не только личностный рост, но и формирование психолого-педагогических новообразований. Взаимодействие благоприятных условий внешней среды и внутренних особенностей учителя влияют на его творческое самоопределение, в котором личностные предпосылки к инновационной деятельности соотносятся с пониманием содержания педагогических инноваций.

Результатом этого этапа является формирование готовности к инновационной деятельности, а также проект инновационной педагогической деятельности и программа его реализации.

Разработанные проект и программа изменения собственной деятельности на новой методологической основе является условием перехода к этапу его внедрения в практику, что обеспечивает профессиональную самореализацию преподавателей в условиях инновационной деятельности.

Основная задача этого этапа решается через организацию опытно-экспериментальной практико-ориентированной работы преподавателей и организационных изменений в системе внутриколледжного управления, которые обеспечивают этот труд.

Координация деятельности на этом этапе создает условия для последовательных действий субъекта и объекта управления (управляющего и управляемого), предполагает сопоставление целей, ресурсов, форм и методов деятельности и приводит к общему результату. Таким образом, координация на этом этапе решает проблему согласования и объединения усилий субъекта и объекта управления, направленных на достижение общих целей.

Спецификой координационного управления является его побудительная (в отличие от принудительной) направленность, выражающаяся в стимулировании профессиональной самореализации преподавателей и согласовании общих и индивидуальных целей. На координационной основе не просто обобщается различная информация, но и прогнозируются предполагаемые изменения в состоянии субъекта после реализации принятого решения.

Коррекционно-преобразующая функция управления выражается в оперативном принятии решений по стабилизации процесса выполнения поставленных задач для предупреждения ошибок. Это процесс внесения уточнений, изменений и поправок в реализуемый план.

Выделяются следующие пути осуществления коррекции: 1) реагирование на ожидаемые изменения ситуации; 2) реагирование на

наступившие изменения в ситуации; 3) реагирование на ошибки и недочеты. В сложившейся образовательной практике традиционно используется третий способ реагирования, но в нашей программе предусматриваем использование преимущественно первых двух.

Следствием реализации этапа внедрения опытно-экспериментальной программы деятельности учителя является четвертый, рефлексивный этап, на котором при помощи управленческого контроля, итоговой диагностики и обобщающей системной рефлексии происходит анализ результативности профессиональной деятельности учителя.

Контроль как «инструмент, при помощи которого осуществляется признание результатов труда» [20, с.57] призван обеспечить правильную оценку ситуации и подведение итогов: каким образом изменился уровень профессионализма преподавателей к завершающему этапу. Одновременно контроль является фактором, активизирующем дальнейшее саморазвитие, самоконтроль и самодисциплину.

На системно-рефлексивном этапе контроль выступает как процесс, обобщающий наблюдения за реализацией проектно-программной деятельности учителя с целью проверки имеющегося уровня по отношению к запланированному.

Системная рефлексия осуществляется на основании следующего алгоритма:

«Я» - «Преподаватель»: ощущения в процессе проектирования и реализации новых видов деятельности, насколько удалось реализовать себя в ней, с каким настроением работал, доволен ли собой и т.д.

«Мы» - «Коллектив»: насколько комфортно учителю работалось в группе, я помогал коллегам – они помогали мне, чего было больше, какие были затруднения в общении с группой и т.д.

«Я» - «Мое дело»: насколько удалось достигнуть намеченной цели, все ли задачи решены, как использовать полученные результаты в дальнейшем, в чем возникли затруднения, как они преодолевались и т.д.

Системная рефлексия обеспечивает стабильность проектной деятельности преподавателей и включает в себя не только рефлексия собственной деятельности, но и рефлексия общения и совместной деятельности, а также своей личности, т.е. новообразований, которые являются итогом проделанной работы.

Основным результатом предлагаемой программы по нашему мнению является освоение учителями инновационной деятельности на основе самостоятельного ее проектирования, механизмы построения которой рефлексиируются и тем самым закрепляются.

Наряду с организацией опытно-экспериментальной инновационной деятельности преподавателей важными механизмами управления профессиональным развитием мы считаем мониторинг и экспертизу.

Применительно к нашему исследованию мониторинг профессионального развития преподавателей в условиях инновационной образовательной практики рассматривается как система организации сбора, хранения, обработки и распространения значимой информации об этом процессе. Это система регулярного, научно-обоснованного, коррекционно-преобразующее наблюдение за процессом профессионального развития преподавателей, которая создает информационно-аналитическую основу для принятия компетентных управленческих решений (А.Н. Майоров, А.Б. Сахарчук, А.В. Сотов, Д.Ш. Матрос, Н.Н. Мельникова, А.М. Моисеев, Д.М. Полев, М.М. Поташник и др.).

По мнению Н.Г. Алексеева, необходимость в экспертизе возникает тогда, когда необходимо оценить качество продукта по характеристикам, для которых нет объективно выработанного эталона. Такая ситуация складывается при внедрении инноваций в образовательной практике [5, 65, 67 и др.]. Будучи, по сути, механизмом рефлексивного анализа, диагностики и оценки, экспертиза тем самым делает возможным проявление и осмысление «образовательных инициатив, феноменов и прецедентов развития образовательной практики, возникающих за границами

сложившейся, устоявшейся практики, а потому выпадающих из нормативного образовательного пространства. Основная функция экспертизы в образовании заключается в вычленении и проявлении проблематики инновационного опыта» [8, с.43].

Г.Н. Прозументова понимает экспертизу «как совместную деятельность автора и эксперта»[67, с.13], из чего можно сделать вывод о том, что экспертиза происходит как диалог авторов. Автор инициативы и эксперт являются фактором и условием развития друг друга. Именно поэтому мы считаем экспертизу важным управленческим механизмом, который обеспечивает ценностно-ориентированный, диалогический, гибкий характер управления профессиональным развитием преподавателей.

2.2. Организационно-методическое обеспечение экспериментальной работы по управлению профессиональным развитием преподавателей

Анализ программных документов, определяющих содержание профессиональной деятельности учителя, в разделе о требованиях к психолого-педагогическим знаниям и умениям указывается на необходимость овладения системой знаний в области инновационных технологий. При этом преподаватель должен:

- уметь организовывать образовательный процесс в различных социокультурных условиях;
- владеть умениями проектировать, реализовывать, оценивать и координировать образовательный процесс;
- владеть основами разработки учебно-программной документации и уметь использовать их для формирования содержания обучения и воспитания;

- уметь анализировать содержание экспертных программ и учебников, вносить изменения в содержание изучаемого материала, подбирать и разрабатывать дополнительный материал, ориентируясь на требования времени.

Разработанная программа управления профессиональным развитием преподавателей с нашей точки зрения способствует развитию у преподавателей таких знаний, умений, навыков и состоит из четырех этапов: аналитического, проектного, внедренческого и системно-рефлексивного.

При выборе диагностических методик для обеспечения аналитического этапа программы мы ориентировались, в первую очередь, на их соответствие выдвинутой гипотезе, цели и задачам исследования.

В связи с тем, что профессиональное развитие преподавателей в настоящий момент реализуется в рамках инновационного образования на данном этапе реализации программы в первую очередь необходимо определить степень информированности преподавателей об инновациях, которая позволяет выявить уровень знания в области теории педагогической инноватики и ее сущности. С этой целью нами использовалась анкета, содержащая различные вопросы по данной проблеме, предполагающая констатацию имеющихся фактов, выражение оценочных суждений и т.д. (Приложение 1).

В данную анкету входит исследование уровня удовлетворенности подготовкой к инновационной деятельности в учреждении, который рассчитывался по следующей формуле:

$$U = \frac{2A + B - C - 2D}{N};$$

U – индекс удовлетворенности уровнем подготовки к инновационной практике;

A – количество ответов «полностью доволен/довольна»;

B – количество ответов «доволен/довольна»;

C – количество ответов «не доволен/не довольна»;

D – количество ответов «полностью не доволен/не довольна»;

N – общее количество респондентов.

Изучение степени проявления различных показателей готовности к инновационной деятельности изучалось при помощи методики «Определение уровня сформированности готовности к инновационной деятельности в учреждении», в которой выделяются креативный, продуктивный, репродуктивный и адаптивный уровни сформированности готовности к инновациям (Приложение 2) [24]. Индекс сформированности высчитывался по формуле:

D – индекс сформированности к инновационной деятельности;

$$D = \frac{1d + 2d + 3d + 4d}{\sum d_{\max}} \times 100; \text{ где}$$

1d – сумма баллов по первой группе критериев;

2d – сумма баллов по второй группе критериев;

3d – сумма баллов по третьей группе критериев;

4d – сумма баллов по четвертой группе критериев.

$\sum d_{\max}$ – максимально возможное количество баллов – 160

Необходимость диагностики ценностных ориентации связывали с тем, что уровень профессионализма выражается также и в способе реализации учителями своих профессиональных ценностей, которые при этом становились основанием, «представляли собой нормы, регламентирующие педагогическую деятельность» [51, с.116]. Диагностика ценностных ориентаций преподавателей в процессе мониторинга их профессионального развития осуществлялась на основе модифицированной Ю.Н. Кулюткиным и Г.С. Сухобской методики А.К. Марковой [33]. Учителям предлагалось отметить баллами в зависимости от степени значимости профессиональные ценностные ориентации (1 балл - самая низкая, 6 баллов - самая высокая степень значимости) (Приложение 3).

Далее производился расчет ценностных ориентаций рангов по формуле:

$$R_j = \frac{1}{N} \times \sum_i C_i x f_{ij},$$

где R_j – ранг (степень значимости) ценности;

N – число опрошенных преподавателей;

F_{ij} – частота ранга;

C_i – числовое значение ранга от 1 до 6.

Показатель коммуникативного компонента преподавателей выражается в способе коммуникации, для чего заполнялась карта коммуникативной деятельности, разработанная Е.И. Роговым на основе анкеты А.А. Леонтьева (Приложение 4) [42]. Коммуникативная карта заполнялась независимыми экспертами, имеющими опыт работы с аудиторией (заместители директора по учебной и воспитательной работе, методисты). Каждый эксперт работает независимо, после чего находится усредненная оценка, в результате чего становится возможным охарактеризовать коммуникативную деятельность учителя.

Критериями анализа и оценки уровня профессионального развития преподавателей выступали следующие компоненты профессиональной педагогической культуры преподавателей: рефлексивный, проектный, методологический и коммуникативный компоненты профессиональной педагогической культуры, которые в единстве и взаимосвязи образуют механизм профессионально-личностного саморазвития учителя.

Эти компоненты являются с нашей точки зрения определяющими по отношению к ценностно-смысловому самоопределению относительно собственной деятельности, к профессионально-личностной самореализации в условиях инновационной образовательной практики, следовательно, важными и необходимыми для характеристики результатов управления профессиональным развитием преподавателей (Таблица 1).

Критерии профессионального развития преподавателей

Показатели рефлексивного компонента	Показатели проектного компонента	Показатели методологического компонента	Показатели коммуникативного компонента
Предмет и средства рефлексии	Предмет, способ и средства проектирования	Осмысление собственной деятельности, проектирование, разработка и осуществление программы эксперимента	Способ коммуникации

Уровень профессионального развития преподавателей изучался на основе анализа индивидуального опыта их работы (анализ «живых» уроков и видеозаписей, анализ форм и результатов участия преподавателей в работе постоянно действующих семинаров, конференций и т.п.)

Обработка данных опыта работы преподавателей и анализа продуктов деятельности осуществлялась методом экспертных оценок. В качестве компетентных экспертов выступали заместители директора по научно-методической и учебно-воспитательной работе, методисты. На основе обобщённых и согласованных экспертных оценок (исходя из данных анализа продуктов деятельности) производился расчёт количества преподавателей (в %), находящихся на одном из уровней профессионализма. Вычисления производились по формуле:

$$P_j = \frac{\sum N_{ij}}{N \times i} \times 100; \text{ где}$$

P_j - процент преподавателей, преимущественно реализующих определенную позицию;

N_{ij} - число преподавателей, преимущественно реализующих данную позицию по результатам анализа i -го продукта деятельности;

i - число проанализированных продуктов деятельности;

N - общее число преподавателей-участников эксперимента [64].

Таким образом, осуществлялась диагностическая функция аналитического этапа программы.

Решение основной управленческой задачи данного этапа в нашем исследовании обеспечивалось организацией аналитической работы преподавателей. Такая работа с нашей точки зрения является важным условием анализа и оценки процесса и результатов работы, уточнения и корректировки деятельности преподавателей, планов её реализации, проекта и программы профессионального развития.

Перед началом учебного года организовывалось обсуждение выбранных учителями учебных программ, составленных к ним календарно-тематических планов, содержания итоговых (тематических) контрольных работ и схем анализа результатов их выполнения учащимися, которое проводилось в форме доклада с последующим его анализом на методическом объединении преподавателей перед началом учебного года. Для составления доклада учителями использовался комплексный опросник, нацеленный на анализ, выявление и осмысление оснований, целей, содержания своей деятельности (Приложение 5).

По нашим расчетам, работа по подготовке доклада требует критического, аналитического отношения к собственной деятельности и ее качеству и поэтому позволяет занять экспертную позицию по отношению к процессу и результатам своей работы. Необходимость ответа на вопросы типа «Что я делаю? Каким образом и почему я это делаю именно так?» и т.п., анализ Госстандарта образования, действующих учебных программ по предмету позволяют понять сущность профильной специфики обучения и возможности её реализации. Такой труд способствует оптимальному выявлению целей и смыслов педагогической деятельности, анализу содержания современного образования и дает возможность осмысления преподавателями модели выпускника как ценностно-целевого ориентира своей деятельности.

Особое внимание на этом этапе нами уделялось составлению календарно-тематических планов, что включает в себя ясную и четкую постановку дидактических целей, формулировку требований к результатам усвоения учебного материала (Приложение 6). Такая аналитическая работа выполняла организующую функцию в планово-прогностической деятельности преподавателей, в осознании ими места и роли своего предмета в индивидуальном учебном плане учреждения, в достижении коллективных целей его деятельности. По нашему мнению, это должно было также способствовать упорядочению, систематизации аналитической деятельности преподавателей, осознанию её роли в организации целостного педагогического процесса, в управлении качеством образования обучающихся, в создании условий для осуществления образовательного мониторинга.

Выбор имеющихся в настоящий момент средств организации анализа педагогической деятельности и учебно-методического обеспечения процесса обучения (методические источники, собственный опыт), для их корректировки и/или разработки новых и устранения дефицита аналитических средств осуществлялся в ходе проблемного семинара, проводившегося в рамках методического объединения преподавателей.

Семинар проводился по методике, предложенной Е.И. Исаевым, С.Г. Косарецким и В.И. Слободчиковым [18]. В рамках семинара апробировались, рефлексировались, оценивались и закреплялись результаты аналитической работы, обеспечивались условия для организации обучающего (пробного) анализа (экспертизы) практической деятельности преподавателей на учебных занятиях (видеозаписи «чужих» уроков, открытые уроки преподавателей, пожелавших их провести), а также анализ и рецензирование учебно-методических, дидактических материалов преподавателей, осуществлялось обсуждение апробируемых методик и средств анализа учебных занятий. Пристальное внимание уделялось учебно-методической работе преподавателей, которая заключается в выборе,

необходимой корректировке и модификации учебных программ, календарно-тематического планирования, дидактической, методической и психолого-педагогической подготовке к учебным занятиям, написание и переработка поурочных планов, конспектов лекций, различных учебно-методических материалов, наглядных пособий, итоговых контрольных работ, схем их анализа и оценки, диагностика уровня обученности учащихся.

Завершал работу семинара анализ научно-методического обеспечения образовательного процесса в учреждении (Приложение 7). Подобным образом организованная работа семинара создавала условия для обогащения опыта осуществления анализа и самоанализа практической деятельности преподавателей.

Подготовка и анализ учебно-методических материалов, участие в работе семинара создают условия для активного взаимодействия преподавателей друг с другом. Чтобы содержание профессиональной коммуникации преподавателей сводилось не только к традиционному обмену опытом (который также является важным), а включало коллективное обсуждение и постановку общих проблем, совместный поиск вариантов их решения были организованы курсы повышения квалификации по коммуникативной деятельности преподавателей на основе авторской программы Е.Н. Жарковой [14]. Развитие коммуникативного компонента профессиональной культуры преподавателей обеспечивалось через формирование условий для:

- освоения учителями основных базовых понятий (коммуникативная деятельность, коммуникативная позиция, способы понимания, рефлексия и др.);

- самоанализа и самооценки результатов коммуникативной деятельности, реализуемых на практике способов организации и управления пониманием осваиваемого обучающими содержания;

- критического осмысления каждым учителем опыта совместной работы, коммуникации с коллегами в процессе повышения квалификации по данной проблеме;

- рефлексивного освоения в совместном проектировании педагогической деятельности способов диалогической коммуникации и управления ею;

- конструирования и применения в ходе занятий адекватных средств самовыражения и выражения отношения к точке зрения другого, а также средств управления этими процессами;

- конструирование средств рефлексивной самодиагностики;

- проектирование ситуаций совместной учебной деятельности обучающихся в форме учебной дискуссии, учебного диалога на различном предметном материале; имитационного проигрывания данных ситуаций с последующим методическим анализом и самоанализом оснований реализованных педагогических действий, постановкой с учётом этого новых педагогических задач [14, с.144].

Совершенствование коммуникативной деятельности преподавателей завершает первый аналитический этап реализации программы управления профессиональным развитием преподавателей и создает необходимые предпосылки для перехода к следующему этапу.

Развитие преподавателей как субъектов профессионального сознания и самосознания означает, что ведущее место в процессе организуемого в учреждении повышения квалификации должно занимать проектирование самими педагогами фрагментов нового типа педагогической деятельности, образовательной практики, адекватных осваиваемым лично ориентированным педагогическим системам, реализующим гуманистические ценности образования.

В качестве начальной и ключевой фазы на этапе проектирования выступает самоопределение преподавателей, в процессе которого складывается целостное видение проблемной ситуации, происходит

осознание собственных ценностей и смысловых оснований осуществляемой профессиональной деятельности, формируются проблемы и рождаются замыслы их решения. Совместное проектирование является способом организации и одним из условий профессионального самоопределения преподавателей в инновационной педагогической системе. Проектная деятельность обеспечивают учителям реальную свободу в определении личных смыслов, позиций, материала и средств самореализации в процессе своего профессионального (само)развития [18].

Задачи проектировочного этапа решались нами через организацию работы проблемно-проектировочного семинара. Основным направлением его деятельности было создание условий для поиска и обретения учителями оснований, смыслов, ценностей, целей, конституирующих, детерминирующих их будущую преобразованную деятельность через анализ учителями современной социокультурной ситуации, изменившегося содержания профессионально-педагогических понятий, выработку и согласование их понимания учителями.

Еще одним направлением работы семинара была организация освоения учителями вопросов методики и методологии педагогического исследования, организации и проведения педагогического эксперимента, что принципиально важно для становления и развития их методологической и проектной культуры. Нами создавались условия для разработки учителями индивидуальных (или групповых) исследовательских программ по реализации проектов преобразования своей деятельности, основанной на гуманистических образовательных ценностях и целях.

Семинар проводился на основе модифицированной методики А.С. Сиденко [46]. В структуре каждого занятия выделялись мотивационно-целевой, информационно-теоретический, практический и рефлексивный блоки.

В рамках мотивационно-целевого блока как основное средство обеспечения мотивации преподавателей к освоению теории и методики

педагогического исследования, в частности, педагогического эксперимента, для перевода выявленных проблем в цели и систему задач своей экспериментальной деятельности использовалась технология И.К.Шалаева.

Информационно-теоретический блок включал организацию на основе созданной мотивации освоения теоретических основ, методики и методологии педагогических исследований, организации и проведения педагогического эксперимента.

Практический блок каждого занятия на проблемно-проектировочном семинаре был представлен в нашем исследовании организацией:

- самостоятельной (индивидуальной и/или групповой) работы преподавателей по анализу педагогического эксперимента, представленных в научно-методической литературе;

- индивидуальной самостоятельной работой преподавателей по изучению и анализу литературы по педагогическому эксперименту (эта работа осуществлялась также и во внеаудиторное время - дома, в библиотеке);

- самостоятельной (индивидуальной и групповой) работой преподавателей по осознанию и оформлению опыта осуществления педагогического эксперимента, то есть по составлению собственной программы эксперимента [19, 46, 57, 59 и др.].

Рефлексивный блок занятия состоял из: а) организацию выявления, осознания и самооценки учителями результатов своей работы на занятии, осмысления своего «движения» в нём, оснований своих действий; б) организацию определения, формулирования и фиксации учителями собственных затруднений, планирования работы по их преодолению в рамках занятий учреждения преподавателя-экспериментатора.

Выработка проекта собственной деятельности, разработка программы опытно-экспериментальной работы по его реализации как результат проектировочного этапа составляют теоретическую базу для перехода к

третьему, внедренческому этапу программы управления профессиональным развитием преподавателей.

Основной целью этого этапа является практическое осуществление проектных разработок, направленных на построение гуманистической (личностно-ориентированной) образовательной практики. В его содержание входит:

- разработка организационно-методического обеспечения образовательного процесса по выбранной тематике;
- практическое освоение вариативных технологий обучения;
- подготовка учебно-методических пособий.

Именно на этапе внедрения в практику программы опытно-экспериментальной работы наиболее ярко проявляется профессионализм преподавателя и поэтому считаем важным обозначить качественные характеристики компонентов педагогической культуры для каждого выделенного нами раньше уровня профессионального развития.

Системная рефлексия как универсальный механизм развития человека активизирует мыслительные процессы как результат осознания учителями собственных проблем, способствует созданию проекта своей деятельности как способа, знания о том, как разрешить, преодолеть выявленные проблемы. Самоопределение преподавателей относительно собственной деятельности представляли собой основной результат системно-рефлексивного этапа. Системная рефлексия предполагает, с одной стороны, анализ результатов эксперимента по проверке гипотезы и соотнесение их с поставленными целями, зафиксированными в программе эксперимента; с другой стороны - оформление, описание и анализ хода эксперимента.

Системно-рефлексивный этап осуществлялся в форме отчета и методической выставки на заключительном заседании методического объединения преподавателей и выражается в подведении итогов деятельности преподавателей по реализации опытно-экспериментальной работы, после чего становится возможной коррекция целей, содержания и

способов будущей деятельности. Методическая выставка демонстрирует весь спектр учебно-методических, опытно-экспериментальных и других разработок учителей.

Отчет на итоговом методическом объединении включал в себя самоанализ процесса и результатов деятельности преподавателей (Приложение 8); взаимонализ опытно-экспериментальной работы преподавателей и анализ их работы управленцами по той же схеме (Приложение 9); контрольную диагностику, итоговый мониторинг профессионального развития преподавателей; оформление управленцами информационных и статистических отчетов, отражающих результаты работы преподавателей.

Мониторинг выполняет следующие функции: диагностическую, прогностическую, аналитическую, контролирующую, коррекционно-преобразующую, смыслообразующую. Его основными структурными компонентами являются целевой, процессуально-содержательный, операционно-деятельностный, оценочно-результативный.

Целевой компонент включает постановку целей и определение объектов мониторинга. Он реализуется в следующих функциях: прогностической, контролирующей, смыслообразующей и организующей. Процессуально-содержательный компонент мониторинга представлен процессами диагностики, контроля и анализа процесса и результатов профессионального развития преподавателей. Он реализуется в следующих функциях: диагностической (как выявление наличия и определение уровня проявления показателей профессионального развития преподавателей), аналитической (выявление и анализ тенденций профессионального развития преподавателей, как в индивидуальном плане, так и в образовательном учреждении в целом), контролирующей (контроль степени достижения поставленных целей профессионального развития преподавателей). Операционно-деятельностный компонент мониторинга включает в себя собственно процедуру отслеживания профессионального развития

преподавателей в условиях инновационной образовательной практики по установленным критериям и показателям, а также осуществление рефлексивного анализа результатов. Основные функции, в которых реализуется этот компонент - это аналитическая, коррекционно-преобразующая и организационная. Оценочно-результативный компонент представлен процедурой контроля, оценки и интерпретации результатов мониторинга. Содержание этого компонента включает систематизацию полученной информации по каждому показателю каждого критерия профессионального развития преподавателей; анализ имеющихся данных, выявление и оценку тенденций развития каждого учителя, реализуемой им образовательной практики; разработку рекомендаций для принятия управленческих решений; выявление механизма управления построением развивающей образовательной практики. В качестве материалов для анализа в процессе мониторинга нами использовались календарно-тематические планы, методические разработки, индивидуальные журналы преподавателей и программы опытно-экспериментальной работы. Схема проведения мониторинга представлена в Приложении 10.

В соответствии с логикой исследования следующим звеном работы становится экспериментальное подтверждение о наличии и величине эффективности предложенной программы управления профессиональным развитием преподавателей.

2.3. Анализ результатов опытно-экспериментальной работы по реализации программы управления профессиональным развитием преподавателей в рамках инновационной практики

Основная задача проводимой опытно-экспериментальной работы заключалась в определении эффективности разработанной программы управления профессиональным развитием преподавателей.

Проверка действенности программы управления профессиональным развитием преподавателей осуществлялась на основе следующих требований, предъявляемых к организации педагогического эксперимента:

- эксперимент должен осуществляться в реальных условиях учебно-воспитательного процесса в школе;
- деятельность по реализации программы должна быть построена на базе последовательного эксперимента (экспериментальная группа сравнивается сама с собой на различных этапах внедрения программы);
- задачи каждого этапа решались в соответствии с общей целью программы - создании условий для ценностно-смыслового самоопределения преподавателей относительно инновационной профессиональной деятельности и их профессионально-личностной самореализации на этой основе;
- достоверность полученных результатов должна определяться на основе адекватной цели и задач исследования диагностической программы.

Обобщение данных опытно-экспериментальной работы начиналось с систематизации результатов первичной диагностики на аналитическом этапе программы.

Анализируя данные информированности преподавателей об инновационной деятельности можно отметить, что только 15,9% от числа опрошенных достаточно четко формулируют определение термина «инновационные педагогические технологии»; 57,4% дают «расплывчатое», неопределенное понимание, а 26,7% респондентов затруднились с ответом.

Среди источников получения информации о нововведениях в сфере образования 40,2% преподавателей называют курсы повышения квалификации, 50,1% - беседы с коллегами и только 9,7% в качестве основного способа получения знаний называют научно-методическую литературу. Выявленная тенденция говорит как о недостаточном обеспечении методических кабинетов соответствующей литературой по профилю, так и о невысокой ее востребованности преподавателями. При

этом большинство преподавателей (69,7%) указывают на неудовлетворенность вузовской подготовкой к практической инновационной деятельности. Постоянно применяют инновационные технологии только 3% преподавателей, иногда применяют – 29,7%, редко – 27,5%, совсем не применяют инновационных технологий - 38,4% преподавателей.

В качестве основных причин, не позволяющих в полной мере реализовать творческий потенциал личности, преподаватели указывают неуверенность в своих способностях (25,3%), равнодушие учащихся (31,9%), неприятие творческих начал окружающими (29,6%) и низкая заработная плата – 13,2%.

В результате анкетирования коэффициент удовлетворенности подготовкой к инновационной деятельности среди преподавателей распределился следующим образом (Таблица 2).

Таблица 2

Удовлетворенность подготовкой преподавателей к практической инновационной деятельности (ИД %)

Уровень коэффициента удовлетворенности подготовкой к ИД	Значение коэффициента на 1-м аналитическом этапе
Очень высокий	4,5
Высокий	6,7
Средний	65,9
Низкий	19,8
Очень низкий	3,1

Готовность к инновационной деятельности проявляется на следующих уровнях ее сформированности: адаптивный, репродуктивный, продуктивный и креативный [24].

На адаптивном уровне преподаватель проявляет индифферентное отношение к нововведениям, у него нет интереса к инновационной практике и не осознается необходимость обновления учебно-воспитательного процесса; нет ориентации на педагогические новшества как ценность и знание об инновационных идеях и технологиях; имеется неясное

представление о способах их осуществления зачастую связано с отсутствием личного опыта инновационной деятельности, приемов практической реализации каких-либо новшеств. Учебный процесс такой педагог строит по отработанной схеме, без учета индивидуальных особенностей обучающихся, а рефлексивная позиция направлена на традиционные способы обучения.

На репродуктивном уровне преподавателей отличает более устойчивое отношение к инновациям, повышение интереса к деятельности в этой области, понимание значимости новшеств при отсутствии личной заинтересованности их внедрения в практику, стремление участвовать в мероприятиях, преобразовывающих практику образования. У преподавателей начинается осознание своей инновационной некомпетентности, но знания о ней носят поверхностный, несистематический характер (первичное овладение элементами теории и практики инновационной деятельности). Наблюдается формирование основ личного опыта, практические умения направлены на восприятие традиционных технологий, создаются основные способы инновационной деятельности, умение осуществлять совместный поиск. Рефлексивная позиция связана с осознанием собственного стиля профессиональной деятельности.

Продуктивный уровень соотносится с устойчивой целенаправленностью применения инновационных технологий на практике, внутренней убежденностью в необходимости нововведений; использование инноваций носит осознанный характер и имеет личностный смысл. Наблюдается самостоятельная работа по овладению инновационными технологиями, но в собственную практику новшества включаются без их творческого переосмысления. Возрастает инновационная компетентность, расширяется зона самостоятельного поиска и самореализации, апробированные инновационные технологии применяются на практике. Рефлексивная позиция преподавателя связана с самоутверждением, самоактуализацией через выработку индивидуального стиля профессиональной деятельности.

Креативный уровень соотносится с убежденностью в необходимости повышения уровня современного образования, стремлением к поиску и реализации инновационных технологий; присутствием разносторонних знаний об инновационной деятельности; появлением способности к методологическому рассмотрению профессиональных задач; обогащением личного инновационного опыта, высокой степенью результативности внедрения инновационных технологий в практику. Профессиональная деятельность на этом уровне осуществляется с позиций творческого подхода при высокой чувствительности к исследуемой проблеме; умением преодолевать сопротивление новому. Рефлексивная позиция преподавателя связана с самоактуализацией через анализ собственной деятельности, способностью корректировать инновационные технологии.

По результатам тестирования готовности к инновационной деятельности наблюдается следующее распределение преподавателей (Рисунок 1).

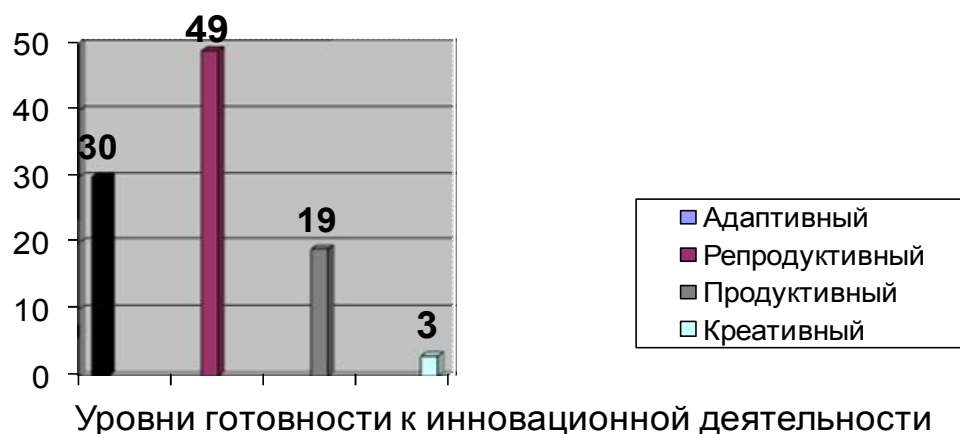


Рис.1. Гистограмма распределения преподавателей по уровням сформированности готовности к инновационной деятельности (в %)

Из полученных данных можно сделать вывод о том, что большая часть преподавателей обладает невысоким уровнем готовности к инновационной

деятельности, что, по всей видимости, объясняется и недостаточной подготовкой педагогов, и слабой познавательной активностью в освоении инноваций.

Оценка степени проявления у преподавателей готовности к инновационной деятельности осложнено многогранностью проявлений инноваций. Такую ситуацию считаем закономерной, т.к. именно в этом проявляется системность инновационной деятельности. Для этого нами, вслед за Е.Д. Кузнецовой, выделяются следующие основные показатели готовности к инновационной деятельности:

1. Стремление к творческим достижениям.
2. Любознательность, творческий интерес.
3. Независимость суждений.
4. Способность отказаться от стереотипов в педагогической деятельности.
5. Чувствительность к проблемам в педагогической сфере.
6. Способность к оценочным суждениям, критичность.
7. Способность к самоанализу.
8. Владение методами педагогического исследования.
9. Способность к созданию авторской технологии.
10. Способность к проведению педагогического эксперимента.
11. Способность к перестройке деятельности.
12. Способность к сотрудничеству.
13. Способность к самоорганизации.
14. Работоспособность.
15. Решительность.

Степень проявления у преподавателей показателей готовности к инновационной деятельности представлена в Таблице 3.

Приведенные данные свидетельствуют о преобладании низкой и средней степени проявления готовности к инновационной практике у преподавателей.

Степень проявления у преподавателей показателей готовности к
инновационной деятельности (%)

Показатели	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
1.	4,1	53,6	42,3
2.	7,8	53,8	38,4
3.	4,5	59,8	35,7
4.	7,3	48,1	44,6
5.	6,8	58,4	34,8
6.	8,2	62,3	29,5
7.	7,3	62,6	30,1
8.	4,5	59,8	35,7
9.	2,9	47,9	49,2
10.	3,9	56,7	39,4
11.	8,4	38,5	30,1
12.	10,7	26,4	15,7
13.	9,5	59,2	31,3
14.	12,9	76,2	10,9
15.	13,1	64,1	22,8

Ранжирование ценностных ориентаций преподавателей на первом этапе реализации программы управления профессиональным развитием говорит о преобладании такой ценности «Возможность передать обучающемуся знания по предмету» (5,9 балла), в чем выражается предметная ориентация процесса обучения (Рисунок 2). В этом случае основной целью преподавателя при подготовке к урокам является не личностное развитие обучающихся, а трансляция определенного объема знаний. На втором по значимости месте находится ценность общения с детьми и коллегами (4,3 балла). Также значимым является возможность помочь другим людям в их развитии (3,6 балла), возможность изучения других людей и влияния на них (3,2 балла). На предпоследнем по значимости месте находится ценность собственной самореализации средствами профессии (2 балла) и на последнем – возможность разрабатывать приемы и средства обучения (1,8 балла).



Рис.2. Гистограмма ценностных ориентации преподавателей (балл)

Условные обозначения: 1 - Возможность передать обучающимся знания по своему предмету, помочь подготовиться к выпускным и вступительным экзаменам в вуз; 2 - Возможность помочь другим людям в их развитии (или создать условия для этого); 3 - Возможность собственной профессионально-личностной самореализации; 4 - Возможность изучения других людей, воздействия на них; 5 - Возможность общения с детьми и коллегами; 6 - Возможность разрабатывать приемы и средства обучения.

Подобное распределение ценностных ориентаций связываем с недостаточно развитой рефлексией индивидуальной профессиональной деятельности, когда работа преподавателя не является для человека средством и способом саморазвития личности.

Метод экспертных оценок связан с привлечением к оценке изучаемых явлений наиболее компетентных людей, мнения которых, дополняющие и перепроверяющие друг друга, позволяют объективно оценить изучаемое.

Использование этого метода нуждается в соблюдении определенных условий: тщательный подбор экспертов (компетентность, положительное отношение к экспертизе, отсутствие склонности к конформизму, самокритичность); выбор достаточно точной и удобной системы оценок и соответствующих шкал, что упорядочивает суждения и дает возможность заменить их числами.

Если действующие независимо друг от друга эксперты дают

совпадающие или близкие оценки, есть основание предполагать, что они приближаются к объективным [15].

Анализ экспертных мнений о коммуникативной деятельности преподавателей позволяет констатировать, что только 6,3% преподавателей обладают очень высоким уровнем коммуникативной деятельности, соответствующей модели активного взаимодействия, при которой коммуникативная деятельность отличается большой активностью, педагог хорошо распределяет свое внимание и свободно владеет аудиторией. Общение преподавателя с обучающимися проходит в неформальной форме, однако все заняты общим делом, а занятия отличаются высокой результативностью и достигают поставленной цели.

Высокий уровень коммуникативной деятельности определяется у 8,7% учителей. На этом уровне педагог корректно направляет ход занятия, обучающиеся заинтересованно наблюдают за ним или активно обсуждают определенную проблему, удачные предложения обучающихся поощряются. Занятие проходит в продуктивном взаимодействии сторон.

На среднем уровне развития коммуникативной деятельности находятся 73,1% преподавателей. Этот уровень характеризует преподавателя, удовлетворительно овладевшего приемами общения. Его коммуникативная деятельность довольно свободна по форме, он легко входит в контакт с обучаемыми, но не все оказываются в поле его внимания. В импровизированных дискуссиях он опирается на более активную часть класса, остальные выступают в основном в роли наблюдателей. Занятие проходит оживленно, но не всегда достигает поставленной цели. На этом уровне развития коммуникативной деятельности возможны проявления элементов избирательного внимания преподавателя и его негибкого реагирования.

К низкому уровню развития коммуникативной деятельности относится 11,9% от общего числа педагогов. Он характеризуется односторонней направленностью учебно-воспитательного воздействия со стороны педагога в

силу барьеров общения, препятствующих живому контакту. Группа является пассивной, а ее инициатива подавляется доминантным положением педагога. Его стиль уподобляется авторитарной или неконтактной моделям общения.

Очень низкий уровень, на котором отсутствует взаимодействие с обучаемыми, а педагогические функции определяются лишь информационной стороной среди преподавателей не определяется.

Уровень профессионального развития определялся посредством анализа продуктов деятельности (календарно-тематических и поурочных планов и т.д.) и собеседования с помощью комплексных опросников для анализа профессиональных составляющих деятельности преподавателей и содержанию календарно-тематического планирования (Приложение 5 и 6).

Распределение преподавателей на группы в зависимости от уровня профессионализма представлено на Рисунке 3.

Незначительное количество преподавателей с оптимальным уровнем развития профессионализма (5,4%) и достаточно большое количество с критическим уровнем (46,8%) объясняем недостаточной разработанностью системы профессиональной подготовки преподавателей.

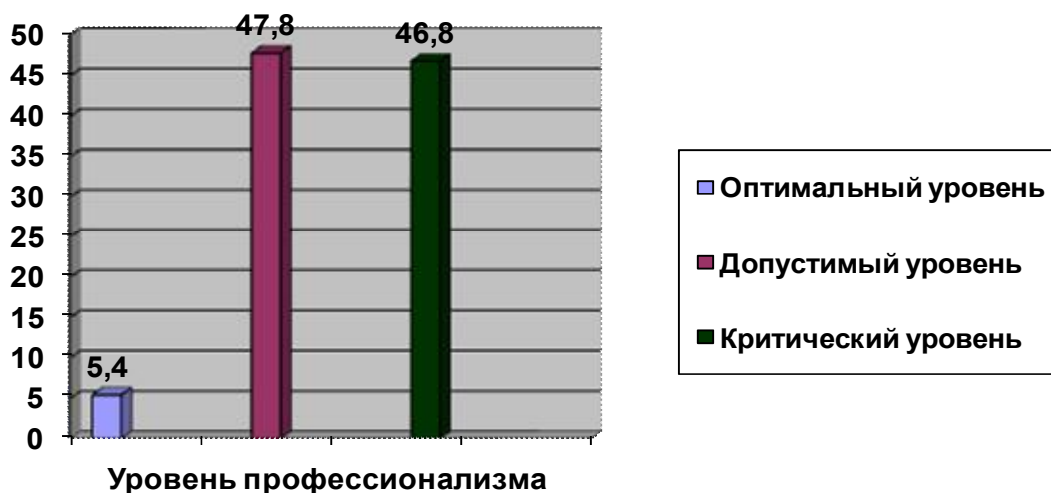


Рис.3. Гистограмма уровней профессионализма преподавателей (в %)

Следует отметить, что на первом этапе внедрения программы у преподавателей возникали значительные трудности с календарно-тематическим планированием, т.к. в традиционной практике не предполагается осознанного и обоснованного выбора программы развивающего обучения и «расшифровки» системы дидактических целей. Преподавателям было сложно отказаться от привычной и, казалось бы, хорошо зарекомендовавшей себя практики, которая оказалась непродуктивной в условиях инновационной деятельности. В связи с этим выбор программы осуществлялся только на основании ее соответствия государственному стандарту и учебному плану образовательного учреждения по количеству учебного времени, отведенного на предмет.

Формулировка дидактических целей осуществлялась формально, с незначительными исправлениями и добавлениями повторяя программные, преобладала ориентация на субъект-объектную модель педагогического взаимодействия, предусматривая лишь накопление учащимися определенных предметных знаний, умений и навыков. Преподаватели испытывали трудности в различении целей деятельности преподавателя и целей деятельности учащихся.

Также анализ календарно-тематических планов показал, что большая часть преподавателей не испытывало потребности в изменении своей профессиональной позиции и необходимости создавать специальные условия для развития личностных качеств своих обучающихся.

Анализ продуктов деятельности преподавателей проходил также по критериям развития рефлексивного, проектного, методологического и коммуникативного компонентов, которые описаны в предыдущем параграфе. Результаты представлены на Рисунке 4.

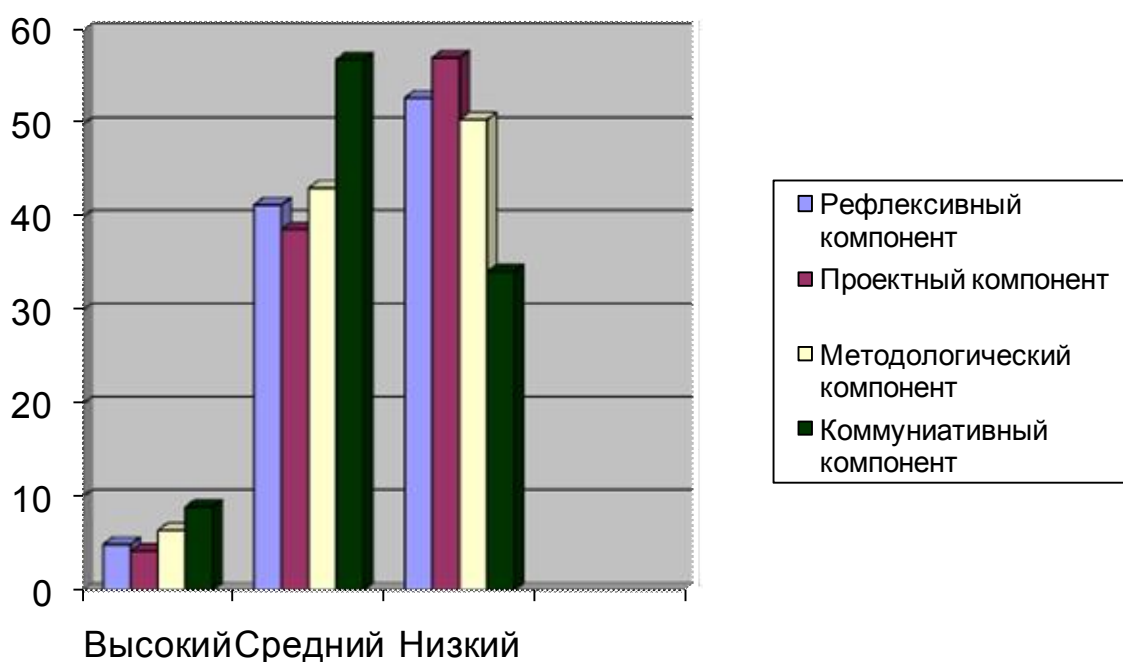


Рис.4. Гистограмма уровней развития компонентов педагогической культуры преподавателей (в %)

Высокий уровень отмечается у небольшого количества учителей, преобладает низкий и средний уровень развития компонентов профессиональной культуры преподавателей, что говорит об определенных сложностях работы в рамках инновационной практики. Процентное распределение (количество преподавателей на каждом уровне) представлено в Таблице 4.

Процентное соотношение уровней развития компонентов педагогической культуры преподавателей (%)

Компоненты педкультуры	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Рефлексивный	4,9	41,3	52,3
Проектный	4,2	38,7	57,1
Методологический	6,4	43,1	50,5
Коммуникативный	8,9	56,9	34,2

Обобщая результаты диагностики, важно отметить, что оптимальный уровень профессионализма характеризуется очень высоким/высоким коэффициентом подготовки к инновационной деятельности и запасом знаний и ней, креативным и продуктивным уровнем личностной и профессиональной готовности и очень высоким/высоким уровнями коммуникативной деятельности (Таблица 5).

На допустимом уровне профессионализма отмечается средний коэффициент подготовки к инновационной деятельности и запас знаний и ней, репродуктивным уровнем личностной и профессиональной готовности и средним уровнем коммуникативной деятельности.

Критический уровень профессионализма содержит в себе низкий и очень низкий коэффициент подготовки к инновационной деятельности и запасом знаний и ней, адаптивным уровнем личностной и профессиональной готовности и низким уровнем коммуникативной деятельности.

Таблица 5

Составляющие профессионализма преподавателей (в зависимости от уровня сформированности)

Уровень профессионализма	Коэффициент подготовленности к ИД	Уровень личностной и профессиональной готовности к ИД	Коммуникативная деятельность
Оптимальный	Очень высокий/высокий	Креативный/продуктивный	Очень высокий/высокий
Допустимый	Средний	Репродуктивный	Средний
Критический	Низкий/очень низкий	Адаптивный	Низкий

Деятельность преподавателей первой группы (оптимальный уровень профессионализма) характеризовалась неравномерностью развития у них компонентов профессиональной культуры: в начале эксперимента методологический и коммуникативный компоненты в полной мере соответствовали оптимальному уровню развития, рефлексивный и проектный компоненты, хотя и отвечали этому уровню, были развиты несколько слабее.

Преподаватели с оптимальным уровнем профессионального развития в процессе планирования демонстрировали слабую направленность анализа на ценности, основания, цели своей деятельности, хотя и опирались на принципы лично ориентированного образования (рефлексивный компонент), чем воплощали в жизнь проектирование образовательного процесса, направленного на личностное развитие учащихся (проектный компонент), в том числе и на основе педагогических технологий.

Методологический компонент преподавателей с оптимальным уровнем профессионализма выражается в построении авторской модели своей деятельности; разработка и осуществление программы педагогического

эксперимента, развития личности учащихся и образовательной практики осуществляется через личностно ориентированную модель.

Коммуникативный компонент педагогической культуры выражается в полисубъектной коммуникации (личные мнения, материал, нуждающийся в обсуждении). Основной способ понимания выявляется через рефлексивно-модельное и культурно-оформляющее понимание. Характер реализуемого способа целеобразования обнаруживается в диалогизации, при этом высказывания учащихся и педагогов находятся во взаимодействии

Во второй группе (допустимый уровень профессионализма) отмечались следующие особенности проявления компонентов профессиональной культуры. В ходе календарно-тематического планирования предметом анализа выступал процесс обучения с выделением в нём целевого, содержательного и результативного компонентов в их взаимосвязи; основным средством анализа - структура процесса обучения и педагогической деятельности, взаимосвязь их компонентов. Способ анализа в процессе планирования выражался в рефлексии целей, содержания и результатов организуемого учителем процесса обучения, их взаимосвязи. Целевой, содержательный и результативный компоненты процесса обучения в их взаимосвязи и связи с другими компонентами обучения выступали в качестве предмета проектирования, а планирование целей, содержания, результатов обучения на основе выбранной учебной программы, требований государственного стандарта и в соответствии с моделью выпускника как целевым ориентиром деятельности преподавателя являлось характеристикой способа проектирования.

Методологический компонент педагогической культуры этой группы преподавателей проявлялся в осмыслении целей, содержания и результатов обучения с позиций личностно ориентированного подхода к обучению, в выборе определённой педагогической технологии и в осуществлении планирования на её основе, в проектировании личностно ориентированного образовательного процесса. Существенным показателем развития

методологического компонента у этих преподавателей было освоение ими педагогических технологий в процессе опытно-экспериментальной работы. При этом обнаружилось противоречие - планирование преимущественно предметного содержания образования как обеспечивающего достижение интегрирующих дидактических целей и результатов обучения, ориентированных не только на предметное содержание, но и на общеучебное, а также на личностное развитие учащихся.

На аналогичном уровне развития проявился и коммуникативный компонент, характеризовавшийся моносубъектным способом коммуникации, ориентированный на воспроизведение и обоснование целей обучения, сформулированных на основе требований Госстандарта, учебной программы и модели выпускника среднего профессионального заведения. Целеобразование этими педагогами осуществлялось преимущественно по способу ценностной идентификации, выражавшейся в ориентации на ценности и цели личностно ориентированного образования. Как основной способ понимания использовалось заимствованное понимание, заключающееся в осознании, обосновании и принятии целевых установок личностно ориентированного образования как ценностного регулятива деятельности преподавателя.

Рефлексивный компонент профессиональной культуры преподавателей третьей группы (критический уровень профессионализма), проявился в его направленности только на фрагменты деятельности: все планирование было сведено к календарному (составление графика изучения учебной программы по предмету и графика контрольных точек, т.е. в анализе внешних сторон учебного процесса). Как основные средства анализа использовались инструкции и организационные нормативы (соотношение календарных сроков учебного года и временных границ учебных программ, а основным способом анализа являлось соотнесение календарных сроков учебного года и времени изучения учебной программы). Проектный компонент профессиональной культуры преподавателей с критическим уровнем

профессионализма характеризовался использованием календарных сроков учебной программы и контроля усвоения её содержания в качестве основных средств проектирования. Соответствие времени изучения учебной программы с календарными сроками учебного года являлось единственным редуцированным способом проектирования. Методологический компонент на этом уровне профессионального развития оказался не востребованным. Постановка целей, выбор содержания образования, планирование его результатов носили формальный характер и предметную ориентацию, что подтверждает отсутствие осмысления собственной деятельности учителями с гуманитарных позиций.

Безличная коммуникация, соответствующая коммуникативному компоненту профессиональной культуры преподавателей этой группы обнаруживалась в планировании усвоения учащимися главным образом предметного содержания образования, в качестве которого выступало абстрактное знание, фактологический материал, информация, требующая запоминания, точного воспроизведения (поляризация как способ целеобразования, внешне-описывающее понимание). Также не планировалось развитие коммуникативных умений учащихся.

Разработанная программа профессионального развития преподавателей на основе проектно-программного подхода предполагает ее долгосрочную реализацию в связи с затруднением быстрого появления качественных изменений профессиональной позиции учителя. Вместе с тем, нами предполагается, что после реализации задач аналитического, проектировочного и внедренческого блоков программы на системно-рефлексивном этапе произойдет качественное и количественное изменение уровня профессионального развития педагогов, участвующих в опытно-экспериментальной работе, по выделенным нами критериям и показателям. В связи с этим в рамках данного исследования описаны результаты внедрения данной программы в течение одного учебного года работы методического объединения преподавателей.

На системно-рефлексивном этапе при анализе данных информированности преподавателей об инновационной деятельности можно отметить, что уже 85,4% от числа опрошенных достаточно четко формулируют определение термина «инновационные педагогические технологии»; только 14,6% дают «расплывчатое», неопределенное понимание, респондентов, затруднившихся с ответом, не выявлено.

Как основной источник получения информации о нововведениях в сфере образования 87,3% преподавателей выделяют сразу три момента: организованные нами семинары, научно-методическую литературу и беседы с коллегами; 12,7% преподавателей в качестве основного способа получения знаний называют семинары и беседы с коллегами. Выявленная тенденция свидетельствует о понимании важности использования инноваций в процессе обучения и появлении достаточно большого количества знаний и личных наработок в этой области деятельности.

При этом большинство преподавателей (89,2%) указывают на удовлетворенность полученной в ходе работы в рамках реализации нашей программы подготовкой к практической инновационной деятельности. Постоянно применять инновационные технологии на практике готовы 88% преподавателей. Остальные 12% респондентов не уверены в том, что их творческие наработки будут соответствующим образом оценены и поддержаны руководством учреждения.

На данный момент основной (и единственной) причиной, которая осложняет реализацию творческого потенциала личности, 89,5% преподавателей называют низкую заработную плату, с которой связана невозможность приобретения соответствующей учебно-методической литературы и наглядных пособий. По-прежнему неуверенны в своих способностях 6,3% педагогов, считают, что учащиеся останутся равнодушны к нововведениям в привычную деятельность – 4,2% преподавателей.

В результате анкетирования коэффициент удовлетворенности собственной подготовкой к инновационной деятельности среди

преподавателей изменился в сторону увеличения и распределяется по-другому (Таблица 6).

Таблица 6

Динамика удовлетворенности подготовкой преподавателей к практической инновационной деятельности (ИД %)

Уровень коэффициента удовлетворенности подготовкой к ИД	Значение коэффициента на 1-м аналитическом этапе	Значение коэффициента на 4-м системно-рефлексивном этапе
Очень высокий	4,5	39,8
Высокий	6,7	40,4
Средний	65,9	19,8
Низкий	19,8	Не выявлено
Очень низкий	3,1	Не выявлено

По окончании реализации программы наблюдается высокая динамика готовности к инновационной деятельности: адаптивный уровень не диагностируется, в общей массе преподавателей наблюдается преобладание продуктивного (20,7%) и креативного (67,6%) уровней, включенность репродуктивного уровня, с нашей точки зрения, является небольшой (11,7%). Результаты тестирования представлены на Рисунке 5.

Из полученных данных можно сделать вывод о том, что большая часть преподавателей обладает высоким уровнем практической готовности к инновационной деятельности, что объясняется теоретически и методологически правильно организованной работой по ознакомлению преподавателей с этой областью педагогического знания, следствием чего было усиление познавательной активности в освоении инноваций, а результатом – достаточно высокий уровень подготовки преподавателей.



Рис.5. Гистограмма динамики готовности к инновационной деятельности преподавателей (в %)

Таким образом, имеет место достаточно устойчивая тенденция практического использования инновационных технологий, использование инноваций приобрело осознанный характер, смысл личностной ценности. Существенно расширилась зона самостоятельного поиска и инновационной компетентности преподавателей, наличие разносторонних знаний об инновационной деятельности способствует методологическому рассмотрению профессиональной деятельности

Положительным образом изменилась и степень проявления у преподавателей показателей готовности к инновационной деятельности: преобладает высокий уровень, а низкий практически не проявляется (Таблица 7).

Таблица 7

Динамика степени проявления у преподавателей показателей готовности к инновационной деятельности (%)

Показатели	Высокий уровень		Средний уровень		Низкий уровень	
	1-й этап	4-й этап	1-й этап	4-й этап	1-й этап	4-й этап
1.	4,1	49,4	53,6	39,7	42,3	10,9
2.	7,8	50,1	53,8	40,7	38,4	9,2
3.	4,5	53,6	59,8	31,1	35,7	7,1
4.	7,3	61,8	48,1	25,6	44,6	12,6
5.	6,8	59,6	58,4	32	34,8	8,4
6.	8,2	39,8	62,3	53,4	29,5	6,8
7.	7,3	44,7	62,6	43,4	30,1	11,9
8.	4,5	35,9	59,8	57,6	35,7	6,5
9.	2,9	55,3	47,9	36,3	49,2	8,4
10.	3,9	40,2	56,7	51,9	39,4	7,9
11.	8,4	46,7	38,5	43,7	30,1	9,6
12.	10,7	43,9	26,4	50,8	15,7	5,3
13.	9,5	38,7	59,2	51,3	31,3	10
14.	12,9	63,9	76,2	32,9	10,9	3,2
15.	13,1	72,6	64,1	16,8	22,8	10,6

Наблюдается усиление стремления к творческим достижениям в педагогической сфере, чувствительность к ее проблемам, способности к созданию авторской технологии и проведению педагогического эксперимента, что говорит о владении методами педагогического исследования, способности отказаться от стереотипной, рутинной и авторитарной деятельности, перестройке (самоорганизации) деятельности в соответствии с современными требованиями и последними достижениями педагогической науки, навыках продуктивной критичной рефлексии, творческой реализации себя в гуманистическом образовательном пространстве. Такую положительную динамику мы связываем с удовлетворением потребности в знаниях об инновационной деятельности.

Повторное ранжирование ценностных ориентаций преподавателей на заключительном (системно-рефлексивном) этапе реализации программы управления профессиональным развитием свидетельствует об их кардинальных трансформациях: изменился не только ранговый порядок в ряду ценностей, но и наблюдается количественный рост их важности (практически все цифровые значения баллов приближаются к своей максимальной точке). Динамика ценностных ориентаций преподавателей представлена на Рисунке 6. На первом месте по степени значимости находится ценность собственной самореализации средствами профессии (6 баллов) и возможность разрабатывать приемы и средства обучения (5,8 балла).

Далее с незначительной разницей в показателях идут возможность помочь другим людям в их развитии (5,6 балла), возможность передать обучающемуся знания по предмету (5,4 балла), ценность общения с детьми и коллегами (5,2 балла), возможность изучения других людей и влияния на них (5,1 баллов).

Подобное изменение ценностных ориентаций соотносим с ценностно-смысловым самоопределением преподавателей в профессии и творческой самореализацией ее средствами и ее новых основаниях. Педагогическая деятельность становится для преподавателя способом саморазвития и развития личности учащихся.

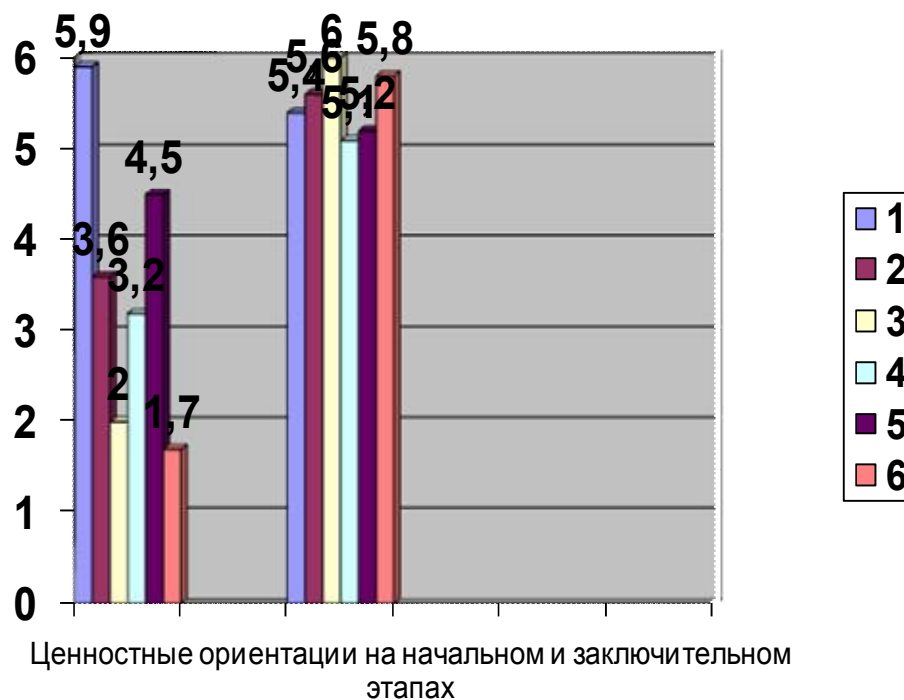


Рис.6. Гистограмма динамики ценностных ориентаций преподавателей (балл)

Условные обозначения: 1 - Возможность передать обучающимся знания по своему предмету, помочь подготовиться к выпускным и вступительным экзаменам в вуз; 2 - Возможность помочь другим людям в их развитии (или создать условия для этого); 3 - Возможность собственной профессионально-личностной самореализации; 4 - Возможность изучения других людей, воздействия на них; 5 - Возможность общения с детьми и коллегами; 6 - Возможность разрабатывать приемы и средства обучения.

На системно-рефлексивном этапе повторный анализ экспертных мнений о коммуникативной деятельности преподавателей выявляет, что увеличилось количество преподавателей с очень высоким (31,1%) и высоким (40,9%) уровнем коммуникативной деятельности, соответствующей модели активного взаимодействия (Таблица 8). На среднем уровне развития коммуникативной деятельности находятся 26% преподавателей. Низкий и очень низкий уровни развития коммуникативной деятельности не определяются.

Такая положительная динамика свидетельствует о результативности используемой методики развития коммуникативного компонента педагогической культуры преподавателей: взаимодействие преподавателя с учащимися отличает субъект-субъектная направленность и результативность всех видов деятельности.

Таблица 8

Динамика развития коммуникативной деятельности преподавателей (%)

Уровень коммуникативной деятельности	На 1-м аналитическом этапе	На 4-м системно-рефлексивном этапе
Очень высокий	6,3	33,1
Высокий	8,7	40,9
Средний	73,1	26
Низкий	11,9	Не определяется
Очень низкий	Не определяется	Не определяется

На заключительном системно-рефлексивном этапе реализации программы управление профессиональным развитием по данным анализа и самоанализа выражается в том, что большинство преподавателей без особых затруднений осуществляли работу по составлению календарно-тематического планирования. При изучении обязательного образовательного минимума по учебному предмету ими выделялись два уровня содержания образования: оптимальный, обеспечивающий необходимый объем знаний и высокий уровень, расширяющий границы оптимального для учащихся с более высокими образовательными потребностями. Также не наблюдалось сложности в составлении педагогами «пирамиды» дидактических целей. Многие преподаватели отмечали, что ее составление облегчает отбор содержания образования по каждой теме и определение планируемых результатов по каждому учебному элементу. С нашей точки зрения, такая ситуация может сложиться при качественном и количественном изменении сущности профессионального развития.

Динамика уровней профессионального развития преподавателей в зависимости от уровня профессионализма представлена на Рисунке 7.

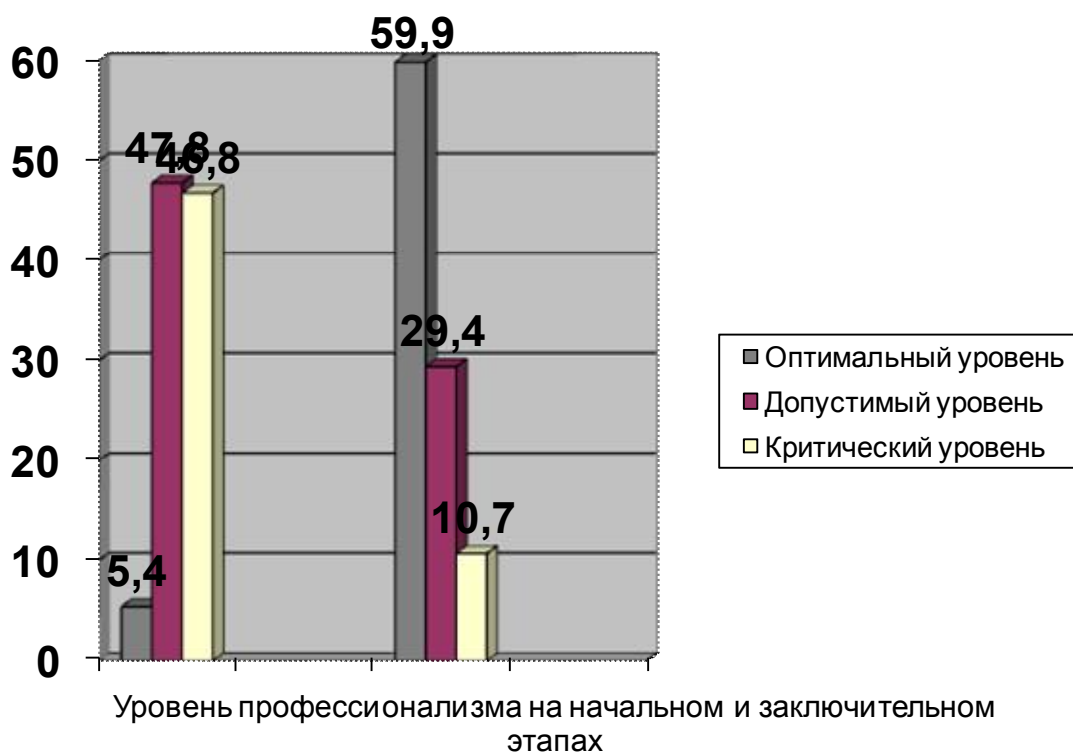


Рис. 7. Гистограмма динамики уровня профессионализма преподавателей (%)

Рассмотрение профессиональных составляющих педагогической культуры преподавателей по критериям развития рефлексивного, проектного, методологического и коммуникативного компонентов также обнаруживает их качественные и количественные изменения. Результаты представлены на Рисунке 8.

На заключительном этапе реализации программы управления профессиональным развитием преподавателей преобладающим является высокий уровень развития компонентов профессиональной культуры. Деятельность преподавателей первой группы (оптимальный уровень профессионализма – 59,9%) обрела необходимую равномерность и стабильность развития у них компонентов профессиональной культуры и

значительно расширилась за счет повышения уровня профессионализма преподавателей второй группы.

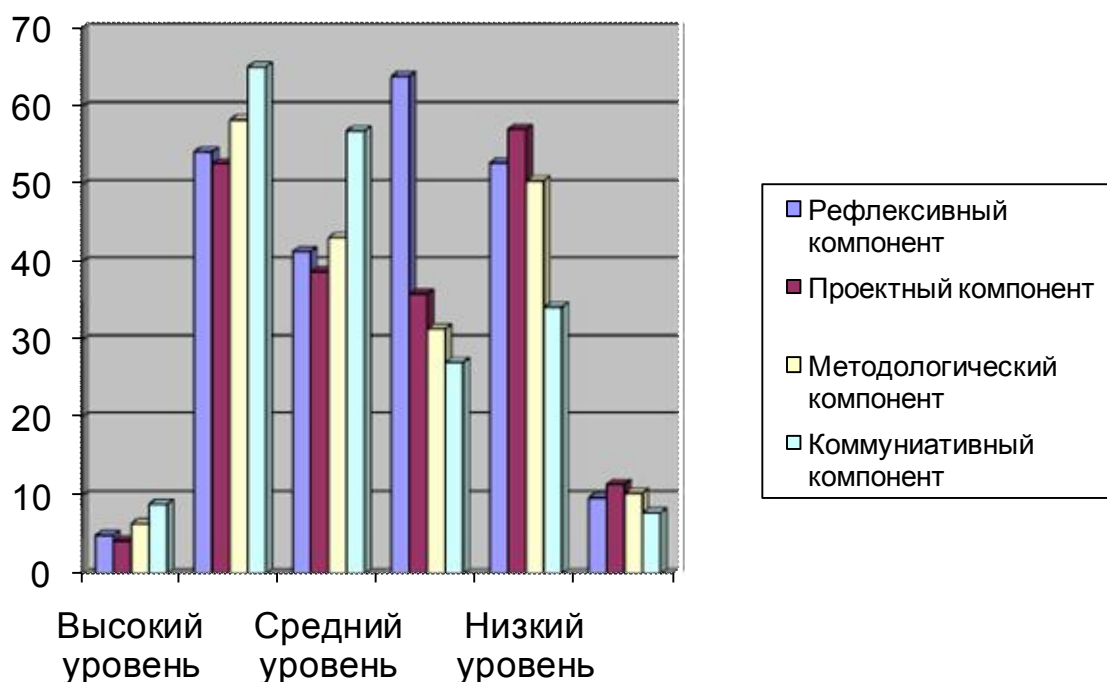


Рис.8. Гистограмма динамики развития компонентов педагогической культуры преподавателей (%)

Уменьшение количества педагогов, входящих во вторую группу (допустимый уровень профессионализма – 29,4%) связано с изменением профессиональной компетентности. Полагаем, что у оставшихся на этом уровне преподавателей изменение профессионального развития в силу личностных особенностей (индивидуальные особенности темперамента и характера, скорость протекания психических процессов, способность к быстрому усвоению, проработке и внедрению в практику большого объема теоретического и практического материала и т.д.) протекает в более замедленном варианте и нуждается в более длительном периоде времени, а произошедшие изменения мотивационной и ценностной ориентаций являются благоприятной основой для будущего профессионального и личностного роста.

Третья группа преподавателей состоит из небольшого количества преподавателей (критический уровень профессионализма – 10,7%), отсутствие динамики профессионализма соотносим в первую очередь с их полной или частичной невозможностью изменить, переструктурировать программу поведения в соответствии с необходимостью, а личностные причины этого явления нуждаются в проведении специального исследования. Процентное распределение количественных данных (% преподавателей на каждом уровне) представлено в Таблице 9.

Таблица 9

Динамика соотношения уровней развития компонентов педагогической культуры преподавателей (%)

Компоненты педкультуры	Высокий уровень		Средний уровень		Низкий уровень	
	1-й этап	4-й этап	1-й этап	4-й этап	1-й этап	4-й этап
Рефлексивный	4,9	54,2	41,3	63,9	52,3	9,7
Проектный	4,2	52,7	38,7	35,9	57,1	11,4
Методологический	6,4	58,3	43,1	31,4	50,5	10,3
Коммуникативный	8,9	65,1	56,9	27,1	34,2	7,8

Анализ и самоанализ научно-методического обеспечения работы преподавателя показал, что при выборе способа достижения поставленных целей большинство преподавателей остановило свой выбор на инновационных технологиях обучения, мотивируя свой выбор их максимальной адекватностью в плане развития личности учащихся, а также возможности совмещения в ходе работы требований Госстандарта к предмету, профильную специфику обучения и средний профессиональный компонент содержания образования.

Внедрение инновационных технологий, по мнению значительного количества педагогов, не только является требованием времени и способом разрешения проблем современного образования, но и способствует реализации творческого потенциала, разнообразию собственной

деятельности, преодолению рутинизации труда и повышению результативности работы.

В ходе реализации всех этапов программы преподаватели обрели навыки адаптации образовательного материала к возрастным и индивидуальным особенностям учащихся, более дифференцированно и квалифицированно выбирать критерии для определения качества знаний, умений и навыков учащихся, составление схем контроля за ними. Результаты анализа контрольных работ и зачетов нашли свое применение в организации обучения, а традиционная работа над ошибками приобрела элементы рефлексивного анализа своей деятельности.

Переструктурирование, доработка и коррекция содержания учебной программы способствует более качественной передаче знаний и определялась основной гуманистической целью образования – развитием личности растущего человека, его социальным становлением.

Большинство преподавателей значительно расширили индивидуальный план работы по темам самообразования и внесли ряд предложений по развитию и усовершенствованию научно-методического обеспечения образовательного процесса в школе.

Коммуникативная компетентность преподавателей раскрылась через осознание личной позиции в общении с учащимися; понимании и рефлексии своих установок на восприятие различных людей; развитие навыка и умения эффективного слушания, создающее у обучающегося ощущение того, что его понимают и принимают; овладение способами выражения и понимания своих и чужих эмоций вне зависимости от их положительной или отрицательной направленности; навыки осмысления и учета индивидуальных особенностей обучающихся в общении с ними.

Гуманизация коммуникативного взаимодействия преподавателей нашла свое выражение в формировании оптимистичного мировосприятия и мироощущения учащихся; умении доверительно и открыто общаться, вести диалог и интересоваться их мнением; знании интересов и потребностей

учащихся, умения сообразовываться с ними; обеспечении активной роли учащихся на уроке и содействии каждому обучающемуся для включения в творческую деятельность; равноправное отношение ко всем учащимся вне зависимости от их успеваемости, поведения и личностных особенностей.

Важно обозначить, что существенно повысилась ориентация преподавателей на ценности гуманного (не директивного) подхода при организации образовательного процесса. Это проявляется в том, что преподаватель старается увидеть внутренний мир и поведение учащихся как со своей, так и с их точки зрения, основываясь на своей уверенности в их возможностях и способностях, признавая их право на свободный выбор; важности формирования у учащихся потребности в самоизменении, когда их личностное развитие определяет содержание и формы обучения; развитием творческих возможностей личности обучающихся является следствием педагогического творчества педагога.

Профессиональное развитие преподавателя в условиях инновационной деятельности является сложным, противоречивым и длительным процессом, заключающемся в освобождении профессионального сознания и профессиональной деятельности от стереотипов авторитарной педагогики, принятии ценностей гуманистической парадигмы и владении теоретическими и практическими основами инновационных технологий. Учитывая это, следует отметить, что результаты опытно-экспериментальной работы убедительно свидетельствуют об эффективности предложенной программы, которая является действенным научно обоснованным средством управления профессиональным развитием преподавателей в условиях инновационной деятельности.

Выводы по второй главе

1. Деятельность преподавателей по внедрению инновационных технологий осуществляется на основе исследовательской, рефлексивной

позиции, проектного характера практики и субъект-субъектного способа педагогического взаимодействия и управления, которые успешно реализуются в программной опытно-экспериментальной деятельности.

2. Проектно-программный подход фиксирует стратегически направления и механизмы управления профессиональным развитием преподавателей через развитие и совершенствование рефлексивного, проектного, методологического и коммуникативного компонентов педагогической культуры.

3. Основное предназначение разработанной программы управления профессиональным развитием преподавателей – в обеспечении преподавателей теоретически обоснованной и компетентной методикой профессионального саморазвития и самореализации через повышение уровня профессионализма.

4. Данные исследования показывают, что разработанная и внедренная в практику программа управления профессиональным развитием существенно повысила уровень профессионализма преподавателей, обогатив их каждодневный труд новыми, адекватными современной образовательной практике способами деятельности и технологиями обучения.

5. В результате реализации указанной программы умножилась информированность преподавателей об инновационной деятельности и готовность к ее реализации; появились практические навыки проектировать, воплощать в жизнь, оценивать и координировать образовательный процесс. Преподаватели овладели основами разработки учебно-программной документации и умеют использовать их для формирования содержания обучения и воспитания; анализировать содержание экспертных программ и учебников, вносить изменения в содержание изучаемого материала, подбирать и разрабатывать дополнительный материал, ориентируясь на требования времени.

6. Следствием внедрения программы стало увеличение уровня коммуникативной компетентности преподавателей за счет освоения

преподавателями основных базовых понятий (коммуникативная деятельность, коммуникативная позиция, способы понимания, рефлексия и др.); самоанализа и самооценки результатов коммуникативной деятельности, реализуемых на практике способов организации и управления пониманием осваиваемого содержания; критического осмысления каждым преподавателем опыта совместной работы, коммуникации с коллегами в процессе повышения квалификации по данной проблеме.

Заключение

Инновационная деятельность начинается в первую очередь с ее понимания и принятия на индивидуально-личностном уровне, именно поэтому качество реализации инновационной практики в большой степени зависит от развития индивидуального стиля профессионально-педагогической деятельности преподавателей.

Важным для профессионального развития преподавателя является установление интегральной характеристики профессионализма, которая обуславливала бы развитие производных от нее качеств. Профессионалом можно считать специалиста, овладевшего высоким уровнем профессиональной культуры, способного к саморазвитию и самопроектированию в течение всей своей деятельности, вносящий индивидуальный творческий вклад в профессию, нашедший в данной профессии свое индивидуальное предназначение.

Преподаватель-профессионал обладает стойкой мотивацией к труду, стремится развить свою индивидуальность средствами профессии, открыт для постоянного повышения своего квалификационного уровня, способен к творческому преобразованию профессиональной среды или проектированию новой. Именно уровень профессионализма каждого отдельного человека существенно влияет на прогресс общества.

Специальный анализ психолого-педагогической литературы показал, что в последнее время, несмотря на большое количество исследований по проблеме управления образованием, школьного менеджмента, профессиональных предпосылок деятельности и профессионализма педагогов, управление профессиональным развитием преподавателей не являлось объектом специальных исследований.

Обобщая результаты теоретического анализа проблемы и экспериментальной работы по управлению профессиональным развитием преподавателей в условиях инновационной практики, можно констатировать актуальность и востребованность данного исследования. Продуктивной оказалась ведущая идея работы: сущность профессионального развития преподавателей в рамках гуманитаризации образования и инновационных технологий обучения заключается в развитии их профессионального сознания и самосознания, которое происходит в условиях ценностно-смыслового самоопределения и самореализации.

Полученные в ходе исследования данные позволили сформулировать следующие выводы:

1. В условиях инновационной практики оптимальным для управления процессом профессионального развития преподавателей является проектно-программный подход, который обеспечивает целостное видение профессиональной ситуации, ее проблемный анализ, создание проекта будущей деятельности и разработку программы его реализации, что приводит к преобразованию преподавателями своей деятельности.

2. Разработанная программа управления профессиональным развитием преподавателей способствует их профессионально-личностной самореализации в условиях гуманистической парадигмы и гуманитаризации системы образования.

3. Структура программы управления профессиональным развитием преподавателей состоит из аналитического, проектного, внедренческого и системно-рефлексивного этапов. На этапе анализа проводится диагностика уровня профессионального развития преподавателей и их готовности к инновационной деятельности; на этапе проектирования обеспечивается ценностно-смысловое самоопределение в профессиональной деятельности на основе разработки проекта и программы инновационной деятельности; на этапе внедрения происходит процесс профессиональной самореализации преподавателей в условиях инновационной деятельности; на этапе системной

рефлексии происходит анализ результативности и эффективности профессионального развития.

4. В качестве ведущего критерия профессионального развития выступали уровни профессионального развития преподавателей, реализуемые в повседневной практике (оптимальный, допустимый и критический), которые выявлялись на основе анализа продуктов деятельности (календарно-тематические планы, методические разработки, индивидуальные журналы преподавателей и программы опытно-экспериментальной работы) и монографического опыта их работы (анализ «живых» уроков и видеозаписей, анализ форм и результатов участия преподавателей в работе постоянно действующих семинаров, конференций и т.п.).

5. Предлагаемая программа управления профессиональным развитием преподавателей в условиях инновационной практики обеспечивает положительную динамику уровней профессионального развития (критический → допустимый → оптимальный) на основе развития рефлексивного, проектного, методологического и коммуникативного компонентов их педагогической культуры.

Таким образом, имеются достоверные основания утверждать, что цель исследования достигнута, задачи решены, а его гипотеза подтвердилась.

Список использованной литературы

1. *Абдеев, Р.Ф.* Философия информационной цивилизации [Текст]/ Р.Ф. Абдеев. - М.: Владос, 1994.- 336с.
2. *Авершин, В.И.* Пути повышения учительского мастерства [Текст]/ В.И. Авершин. // Педагогика. -1998.- № 3.- С. 66-69.
3. *Адольф, В.А.* Формирование профессиональной компетентности будущего учителя [Текст]/ В.А. Адольф. // Педагогика. -1998. - №1. - С. 72-75.
4. *Алексеев, Н.Г.* Принципы и критерии экспертизы программ развития образования [Текст]/ Н.Г.Алексеев. // Вопросы методологии. -1994.- №1-2.- С. 59-69.
5. *Алексеев, О.Б.* К проблеме организационного проектирования. Программирование культурного развития: региональные аспекты [Текст]/ О.Б. Алексеев. - М., 2011.- 221с.
6. *Алексеев, П.В.* Философия [Текст]/ П.В. Алексеев. - М.: Проспект, 1998. -568с.
7. *Ангеловски, К.* Учитель и инновации [Текст]/ К. Ангеловски. – М.: Просвещение, 1991. – 158с.
8. *Андреев, В.И.* Практика творческого саморазвития: Инновационный курс. [Текст]/ В.И. Андреев. – Казань, Изд-во КГПУ, 2006. – 568с.
9. *Бондаревская, Е.В.* Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования [Текст]/ Е.В. Бондаревская. // Педагогика. - 1997. - №4. - С. 11-17.
10. *Веретенникова, Л.А.* Обучение менеджеров образования истории науки управления (в многоуровневой системе педагогического образования) [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук /Л.А. Веретенникова. - Барнаул, 1996. - 18с.

11. *Ворошилов, В.В.* Организационные и педагогические условия освоения педагогами способов проектной работы [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / В.В. Ворошилов. - М., 2000.- 23с.
12. *Газман, О.С.* Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема [Текст]/ О.С. Газман. //Новые ценности образования. - 1995. - Вып. 3. - С. 59-63.
13. *Долженко, Ю.А.* Проблемы профессионального саморазвития учителя в контексте педагогики образования [Текст] / Ю.А. Долженко. - Барнаул: Изд-во АКИПКРО, 2000.- 196с.
14. *Жаркова, Е.Н.* Развитие коммуникативной деятельности учителя начальных классов в системе повышения квалификации [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Е.Н. Жаркова. - Барнаул, 1998. - 160с.
15. *Загвязинский, В.И.* Методология и методика дидактического исследования [Текст] / В.И. Загвязинский. - М.: Педагогика, 1982. - 150с.
16. Инновационные процессы в педагогической практике и образовании [Текст] / Под ред. Г.Н. Прокументовой. - Барнаул-Томск: ААЭП, 1997. - 128с.
17. *Ирхина, И.В.* Содержание и организация обучения руководителей школ умению изучать и обобщать передовой педагогический опыт в системе повышения квалификации [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / И.В. Ирхина. - М., 1992 .- 16с.
18. *Исаев, Е.И.* Становление и развитие профессионального сознания будущего педагога [Текст] / Е.И. Исаев, С.Г. Косарецкий, В.И. Слободчиков. // Вопросы психологии. - 2000. - № 3. - С. 57-66.
19. *Кан-Калик, В. А.* Педагогическое творчество [Текст] / В.А. Кан-Калик, Н.Д. Никандров. - М.: Педагогика, 1990. - 144с.
20. *Конаржевский, Ю.А.* Менеджмент и внутришкольное управление [Текст] / Ю.А. Конаржевский. - М.: Центр «Педагогический поиск», 2000. - 224с.
21. *Котельников, С.И.* Социокультурные и ситуационные факторы

экономического развития. Проектный и программный подход [Текст] / С.И. Котельников. // Вопросы методологии. -1994.-№ 1-2. - С. 94-111.

22. *Краевский, В.В.* Методология педагогического исследования [Текст] / В.В. Краевский. - Самара: Изд-во СамГПИ, 1994. -165с.

23. *Кузьмина, Н.В.* Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения [Текст] / Н.В. Кузьмина. - М.: Высшая школа, 1990.-119с.

24. *Кузнецова, Е.Д.* Формирование готовности будущего учителя физической культуры к инновационной деятельности в школе [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Е.Д. Кузнецова. - Барнаул, 2002. – 168с.

25. *Лазарев, В.С.* Управление образованием на пороге новой эпохе [Текст] / В.С. Лазарев. // Педагогика. - 1995. - № 5. - С. 12-18.

26. *Лазарев, В.С.* Как разработать программу развития школы [Текст] / В.С. Лазарев, М.М. Поташник. - М.: Новая школа, 1993. - 48с.

27. *Лапин, Н.И.* Нововведения [Текст] / Н.И. Лапин. // Социология: социальная культура и социальные процессы. – М.: Наука, 2011. – С. 63-64.

28. *Лапин, Н.И.* К разработке теоретических основ нововведений [Текст] / Н.И. Лапин. //Проблемы инноватики и экспериментатики. – Таллин: Изд-во ТГУ, 2009. - 45с.

29. *Маркова, А.К.* Психология профессионализма [Текст] / А.К. Маркова. - М.: Изд-во «Знание», 1996. - 308с.

30. *Маркова, А.К.* Психологические критерии и ступени профессионализма учителя [Текст] / А.К. Маркова. // Педагогика. - 1995. - № 6. - С. 55-63.

31. *Митина, Л.М.* Учитель как личность и профессионал [Текст] / Л.М. Митина. - М.: Дело, 1994. - 216с.

32. *Митина, Л.М.* Формирование профессионального самосознания учителя [Текст] / Л.М. Митина. // Вопросы психологии. - 1990. - № 3. - С. 23-31.

33. Мышление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат [Текст] / Под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. - М.: Педагогика, 1990. - 104с.
34. Орлов, А.А. Мониторинг инновационных процессов в образовании [Текст] / А.А. Орлов. // Педагогика. -1996. - №3. - С. 9-15.
35. Осухова, Н. Г. Гуманистические ориентации учителя: пересмотр целей и поиск технологий [Текст] / Н.Г. Осухова. // Вестник высшей школы. - 1991. - №12. - С.30-35.
36. Осухова, Н.Г. Проблемы функционирования педагогических инноваций [Текст] / Н.Г. Осухова, В.А. Рахматшаева. //Инновационные проблемы в образовании. – Тюмень, Изд-во ТГУ, 2012. – 87с.
37. Педагогика и логика [Текст] / Под ред. Т.П. Щедровицкого, В.М. Розина, Н.Г. Алексеева. - М.: Касталь, 1993. - 412с.
38. Петровский, А.В. Новое педагогическое мышление [Текст] / А.В. Петровский. - М., 1989. – 189с.
39. Поташник, М.М. Управление развитием образовательного учреждения [Текст] / М.М. Поташник. // Педагогика. - 1995. - № 2. - С.20-25.
40. Пригожин, А.И. Нововведения: стимулы и препятствия [Текст] / А.И. Пригожин. – М.: Новая школа, 1993. – 270с.
41. Рац, М.В. Размышления об инновациях [Текст] / М.В. Рац, М.Т. Ойзерман. // Вопросы методологии. - 1991.- №1.- С. 8-19.
42. Рогов, Е.М. Личность учителя: теория и практика [Текст] / Е.М. Рогов. – Ростов-на-Дону: Изд-во «Феникс», 1996. – 512с.
43. Рубинштейн, С.Л. Проблемы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. - М.: Педагогика, 1976. - 412с.
44. Сафина, З.Р. Формирование у будущих учителей готовности к инновационной дидактической деятельности [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / З.Р. Сафина. – Бирск, 1997. – 250с.
45. Сенько, Ю.В. Гуманитарные основы педагогического образования [Текст] / Ю.В. Сенько. - М.: Издательский центр «Академия», 2000. - 240с.

46. *Сиденко, А.С.* Педагогический эксперимент: от идеи до разработки [Текст] / А.С. Сиденко. - М.: Ассоциация учителей физики, 2001. - 64с.
47. *Синенко, В.Я.* Профессионализм учителя [Текст] / В.Я. Синенко. // Педагогика. - 1999. - № 5. - С. 45-51.
48. *Сластёнин, В.А.* Педагогика: инновационная деятельность [Текст] / В.А. Сластенин, Л.С. Подымова. - М.: Магистр, 1997. - 224с.
49. *Сластёнин, В.А.* Педагогика [Текст] / В.А. Сластенин. – М.: Издательский Дом Магистр-Пресс, 2000. – 488с.
50. *Слободчиков, В.И., Исаев Е.И.* Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе [Текст] / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. - М.: Школьная пресса, 2000. - 416с.
51. Совместная деятельность: методы исследования и управления [Текст] / Под ред. А.Л. Журавлева. - М., 2002. - 240с.
52. *Спирин, Л.Ф.* Теория и технология решения педагогических задач (развивающееся профессионально-педагогическое обучение и самообразование) [Текст] / Под ред. П.И. Пидкасистого. - М.: Роспедагенство, 1997. - 174с.
53. *Спиркин, А.Г.* Философия [Текст] / А.Г. Спиркин. - М.: Гардарика, 1998. - 816с.
54. Управление развитием школы: Пособие для руководителей образовательных учреждений [Текст] /Под ред. М.М. Поташника и В.С. Лазарева. - М.: Новая школа, 1995. - 464с.
55. Хрестоматия по педагогике: Учебное пособие для учащихся пед. университетов, институтов и колледжей в 2-х частях [Текст] /Составитель: О.П. Морозова. - Барнаул: Изд-во БГПУ. - 1999. – 235с.
56. *Черепанов, В.С.* Экспертные оценки в педагогических исследованиях [Текст] / В.С. Черепанов. - М.: Педагогика, 2009. - 152с.
57. *Чернова, Л.Т.* Формирование профессионально-личностной готовности учителя к инновационной деятельности в системе повышения

квалификации [Текст]: дис. ... канд. пед. наук /Л.Т. Чернова. – Казань, 1997. - 159с.

58. *Шалаев, И.К.* Программно-целевая психология управления [Текст] / И.К. Шалаев. - Барнаул: БГПУ, 1998. - 188с.

58. *Шамова, Т.И.* Управление адаптивной школой: проблемы и перспективы [Текст] / Т.И. Шамова, Т.М. Давыденко. - Архангельск: Изд-во Поморского педуниверситета, 1995. - 162с.

60. *Шамова, Т.И.* Управление образовательным процессом в адаптивной школе [Текст]/ Т.И.Шамова, Т.М.Давыденко. - М.: Центр «Педагогический поиск», 2001. - 384с.

61. *Шамова, Т.И.* Исследовательский подход в управлении школой [Текст]/ Т.И. Шамова. - М.: АЛЛЦИТП, 1992. – 286с.

62. *Шиянов, Е.Н.* Гуманизация профессионального становления педагога [Текст]/ Е.Н. Шиянов. // Советская педагогика. -1991.- № 9. - С. 80-84.

63. *Шишов, Е.С.* Мониторинг качества образования в школе [Текст]/ Е.С. Шишов. - М.: Роспедагенство, 2008. - 355с.

64. *Шкуркина, Л.Н.* Управление профессиональным развитием учителей в условиях инновационной образовательной практики [Текст]: автореф. дис... канд. пед. наук / Л.Н. Шкуркина. - Барнаул, 2002. – 21с.

65. *Щедровицкий, П.Г.* Жизнь взаимы [Текст]/ П.Г. Щедровицкий. - М., 1996. - 119с.

66. Эксперимент в школе: организация и управление [Текст] / Под ред. М.М. Поташника. - М.: Изд-во МПГУ, 1991. - 214с.

67. Экспертиза инновационных процессов в образовании: подходы к проблеме экспертизы в образовании [Текст] / Под ред. Г.Н. Прокументовой, С.Г. Баронене. – Томск: Изд-во ТГУ, 2009. – 564с.

68. Экспертиза в образовании [Текст] / Автор-составитель Н.Г. Калашникова. - Барнаул: Изд-во АК ИПКРО, 2007. - 119с.

69. Юдин, Э.Г. Системный подход и принцип деятельности [Текст] / Э.Г. Юдин. - М., 1978. – 189с.

70. Юсуфбекова, Н.Р. О педагогической инноватике [Текст] / Н.Р. Юсуфбекова. //Советская педагогика. – 1991. - № 11. – С. 21-25.

АНКЕТА «ИНФОРМИРОВАННОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ
ОБ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»

Инструкция: Уважаемые коллеги, из предложенных вариантов ответов на вопросы вам необходимо выбрать тот, который в большей степени соответствует Вашему мнению.

1. Что нового, на Ваш взгляд, произошло в системе образования за последние годы?

2. Знакомо ли Вам понятие «инновационная деятельность».

- да

- нет

- затрудняюсь ответить

3. Попробуйте кратко сформулировать, что вы понимаете под термином «Инновационные технологии обучения» _____

4. Назовите основной источник получения информации о нововведениях в сфере образования?

- курсы повышения квалификации

- беседы с коллегами

- научно-методическая литература

- другие

источники _____

5. Считаете ли Вы необходимым введение в процесс преподавания инновационных технологий?

- да
- скорее да, чем нет
- скорее нет, чем да
- нет
- затрудняюсь ответить

6. Считаете ли вы себя подготовленным к практической инновационной деятельности?

- да
- скорее да, чем нет
- скорее нет, чем да
- нет
- затрудняюсь ответить

7. Как часто вы применяете инновационные технологии в образовательной практике?

- Всегда
- иногда
- часто
- редко
- не применяю совсем
- затрудняюсь ответить

8. Что, на Ваш, взгляд, в первую очередь мешает реализации Вашего творческого потенциала?

- неуверенность в своих способностях
- плохая материально-техническая база
- недостаточный уровень подготовки
- низкая заработная плата
- неприятие творческих начал окружающими
- препятствия со стороны администрации

- равнодушие учащихся

9. Какую цель, по Вашему мнению, преследуют преподаватели, внедряя новшества в учебно-воспитательный процесс?

- разнообразить собственную деятельность
- повысить результативность работы
- требование времени
- для разрешения проблем современного образования
- преодоление рутинизации труда
- реализация творческого потенциала

Приложение 2

МЕТОДИКА ОПРЕДЕЛЕНИЯ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ГОТОВНОСТИ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Инструкция: Уважаемые коллеги! Предлагаем вам определить уровень сформированности готовности к инновационной деятельности. Прочитайте следующие утверждения и поставьте рядом с каждым то количество баллов, которое соответствует вашему реальному уровню сформированности данных навыков:

4 – утверждение полностью соответствует действительности;

3 – скорее соответствует, чем не соответствует;

2 – и да, и нет;

1 - скорее не соответствует, чем соответствует;

0 - утверждение полностью не соответствует действительности;

1. Я отношусь к педагогической деятельности как к ценности;

2. Я твердо убежден в необходимости педагогических нововведений.

3. Я глубоко понимаю необходимость формирования готовности к инновационной деятельности в школе.

4. Я осознаю проблемы, стоящие перед современной системой образования.

5. Я убежден, что инновационная деятельность повысит эффективность обучения.

6. Я всегда интересуюсь новшествами в своей области деятельности.

7. Я всегда стремлюсь к творческому решению педагогических задач.
8. Я положительно отношусь к внедрению инновационных технологий в образовательный процесс.
9. Я хорошо ознакомлен с целями и задачами педагогического образования.
10. Я понимаю сущность инновационной деятельности в учебном заведении.
11. Я обладаю достаточным объемом знаний о педагогических инновациях в обучении и воспитании.
12. Я различаю традиционные и инновационные приемы педагогического воздействия.
13. Я могу сформулировать цели и задачи инновационной технологии.
14. Я уверенно разбираюсь в формах и методах инновационного обучения.
15. Я правильно избираю действия и операции для решения соответствующих учебных задач.
16. Я обладаю профессионально-личностными качествами педагога-передовика.
17. Я часто использую нестандартные способы решения педагогических задач.
18. Я владею достаточным количеством информации о новшествах в области моей профессиональной деятельности.
19. У меня сформированы навыки и умения применения инновационных технологий обучения на практике.
20. Я владею механизмом построения моделей инновационных технологий.
21. Я могу осуществлять диагностику стиля учения.

22. Я опробовал собственную систему применения инновационных технологий.
23. Я могу преодолеть сопротивление новому.
24. Я постоянно воспитываю в себе важные для инновационной деятельности качества и свойства.
25. Я расширяю зоны поиска новизны в области своей профессиональной компетентности.
26. Я разработал собственный творческий проект или программу.
27. Я избегаю шаблонов и формализма в собственной деятельности.
28. Я всегда стремлюсь к диалогу в поиске и реализации инновационных идей и технологий.
29. Я хорошо понимаю сущность и функции самоконтроля и самооценки инновационной деятельности.
30. Я систематически применяю самоконтроль для проверки качества усвоения материала.
31. Я могу проанализировать и оценить собственные и коллективные педагогические проекты.
32. Я способен реализовать выбранную технологию на практике и проанализировать ее эффективность.
33. Я могу находить причины неудач собственной деятельности.
34. Я провожу структурный анализ результатов своей деятельности и выясняю резервы ее совершенствования.
35. Я могу сделать выводы из своего опыта и опыта других людей.
36. Я владею методикой определения уровня сформированности готовности к инновационной деятельности.
37. Я хорошо осознаю свои профессиональные достоинства и недостатки.
38. Я всегда осуществляю критическую самооценку результатов собственной инновационной деятельности.

УВАЖАЕМЫЕ КОЛЛЕГИ!

Отметьте, пожалуйста, баллами (1-6) по степени значимости для Вас следующих ценностных ориентаций в профессии (1 балл - самая низкая степень значимости, 6 - самая высокая):

Возможность передать ученикам знания по своему предмету, помочь подготовиться к выпускным и вступительным экзаменам в вуз – 1 2 3 4 5 6

Возможность помочь другим людям в их развитии (или создать условия для этого) – 1 2 3 4 5 6

Возможность собственной профессионально-личностной самореализации – 1 2 3 4 5 6

Возможность изучения других людей, воздействия на них – 1 2 3 4 5 6

Возможность общения с детьми и коллегами – 1 2 3 4 5 6

Возможность разрабатывать приемы и средства обучения – 1 2 3 4 5 6

Приложение 4

КАРТА КОММУНИКАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

1	Доброжелательность	7	6	5	4	3	2	1	Недоброжелательность
2	Заинтересованность	7	6	5	4	3	2	1	Безразличие
3	Поощрение инициативы	7	6	5	4	3	2	1	Подавление инициативы
4	Открытость общения (свободное выражение чувств)	7	6	5	4	3	2	1	Закрытость(стремление удержать социальную роль, тревога за престиж)
5	Активность (все время в общении, держит партнеров в «тонусе»)	7	6	5	4	3	2	1	Пассивность (не управляет процессом общения)
6	Гибкость (легко понимает и разрешает возникшие проблемы)	7	6	5	4	3	2	1	Жесткость (не замечает изменения настроения аудитории)
7	Дифференцированность (индивидуальный подход) в общении	7	6	5	4	3	2	1	Нет дифференцированности в общении и индивидуального подхода

Приложение 5

КОМПЛЕКСНЫЙ ОПРОСНИК ДЛЯ АНАЛИЗА ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СОСТАВЛЯЮЩИХ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ

Для обсуждения подготовленных Вами учебно-методических материалов по организации обучения предлагаем следующие вопросы:

1. По какой учебной программе Вы собираетесь работать в предстоящем учебном году? На основании каких положений Вами выбрана именно эта программа? Каковы критерии выбора учебных программ?

2. Нуждалась ли выбранная Вами программа в доработке и коррекции? Чем была вызвана эта необходимость и в какой форме выражены данные изменения?

3. Каким образом в этой программе учитываются а) требования Госстандарта образования по Вашему предмету? б) профильная специфика обучения школьников? в) в чём выражается и как учитывается школьный компонент содержания образования?

4. Какие дидактические цели Вы ставите? Составьте «пирамиду» дидактических целей и их выражение в виде требований к результатам усвоения учебного материала.

5. Как обеспечена проверка уровня усвоения знаний, умений и навыков учащихся и в каких видах, формах и средствах она выражается?

6. Какие, по Вашему мнению, будут результаты обучения учащихся по выбранной программе? На чем основан Ваш прогноз таких результатов?

7. Какими являются особенности оценки уровня усвоения знаний, умений и навыков учащихся?

8. На чем основывались Ваши действия при составлении итоговых контрольных работ и мини-зачетов по Вашему предмету?

9. Каким образом Вы планируете анализ результатов итоговых контрольных работ и зачетов?

10. Как Вы используете результаты анализа контрольных работ и зачетов в организации обучения школьников?

11. Как различаются по видам формам и средствам организации учебно-тренировочные задания?

12. Что помогало Вам при подготовке материалов и ответов на наши вопросы?

13. Сложности какого характера Вы испытывали и как Вам удавалось их преодолевать?

СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ ПО СОСТАВЛЕНИЮ КАЛЕНДАРНО-ТЕМАТИЧЕСКОГО ПЛАНИРОВАНИЯ

1. Изучение обязательного минимума общего образования по учебному предмету, включающее выявление оптимального уровня содержания образования (первый уровень) и высокого уровня содержания образования (второй уровень), что обеспечивает как необходимый минимум знаний, так и возможность его повышения для желающих учащихся.

2. После изучения требования государственного образовательного стандарта к уровню усвоения учебного материала по предмету установить его минимум по конкретным темам и разделам, уровня предъявляемых к учащимся требований, а также формулировка комплексной, интегрирующих и частных дидактических целей по предмету в целом, по каждому разделу и теме.

3. Составление «пирамиды» дидактических целей, на ее основе отбор содержания образования по каждой теме, определение планируемых результатов по каждому учебному элементу.

4. Выбор и характеристика способа достижения поставленных целей, т.е. определение технологии обучения.

5. Определение параметров качества усвоения учащимися учебного материала (входной, промежуточный, итоговый контроль).

6. Выбор критериев для определения качества знаний, умений и навыков учащихся, составление схем контроля за ними и анализ результатов выполнения контрольных работ.

ОПРОСНИК ДЛЯ АНАЛИЗА НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОГО
ОБЕСПЕЧЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

1. Каким образом осуществляется календарно-тематическое планирование? Выявить основные подходы к выделению целей и принципы отбора содержания, методов, форм и средств организации обучения.

2. При помощи каких средств обеспечивается соотнесение целей образовательного процесса и его реальных результатов?

3. Какие средства и способы педагогической деятельности, отрефлексированные в ходе исследовательской, опытно-экспериментальной работы, используются на практике?

4. По какой схеме проводится анализ уроков?

5. Какие мотивационно-стимулирующие, управленческие, психолого-педагогические и т.д. условия создаются в ходе учебно-воспитательного процесса? Каким образом?

6. В результате анализа выявлены ли какие-то проблемы в разработке научно-методического обеспечения образовательного процесса в школе?

7. Можете ли вы сформулировать план работы по темам самообразования и внести предложения по развитию научно-методического обеспечения образовательного процесса в школе?

СТРУКТУРА САМОАНАЛИЗА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

Цель самоанализа формулируется в форме ответа на вопрос «Для чего Вы делаете самоанализ и что планируете выявить (определить или оценить)?»

Объект самоанализа определяется через рассмотрение фактов, событий и процессов, на которые направлен самоанализ (индивидуальная методическая работа, учебная деятельность учащихся, результаты процесса обучения и т.д.)

В качестве средств самоанализа чаще всего используются критерии анализа педагогической деятельности (квалификационные характеристики, образец педагогической деятельности и т.д.).

Структура самоанализа:

1. Описать цели своей деятельности и обосновать их выбор, определить взаимосвязь личных целей с целями школы и образования вообще.
2. Описать способы достижения поставленных целей через формы, методы, средства и результаты деятельности.
3. Обосновать адекватность Вашей системы выбранным ценностным ориентирам и целевым установкам.
4. Охарактеризовать свою учебно-воспитательную деятельность.
5. Выявить и оценить эффективность Вашей системы обучения для достижения полученных результатов.
6. Охарактеризовать результаты опытно-экспериментальной работы.
7. Описать результативность деятельности по повышению квалификации.

ОРГАНИЗАЦИЯ АНАЛИЗА И САМОАНАЛИЗА МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

Информационно-аналитическая справка анализа (самоанализа) методической работы учителя составляется по следующему плану:

- цели анализа;
- объекты анализа;
- материалы анализа;
- критерии анализа;
- результаты анализа;
- выводы и предложения.

Примерные цели анализа(самоанализа): выявление способов определения учителем темы методической работы; выявление целей, содержания, форм, методов, средств методической работы учителя; выявление способов планирования учителем методической работы; оценка продуктивности методической работы учителя; выявление уровня мотивации учителя на включение в индивидуальную или коллективную методическую работу и т.д.

Примерные объекты анализа(самоанализа): процесс выбора темы методической работы, индивидуальная методическая работа по теме, процесс внедрения разрабатываемых учебно-методических средств в учебный процесс; процесс планирования индивидуальной методической работы и т.д.

Примерные материалы анализа(самоанализа): планы индивидуальной методической работы; планы работы по темам самообразования; участие учителя в общешкольных семинарах по методическим проблемам.

Примерные параметры анализа(самоанализа): полнота представленности компонентов методической деятельности; адекватность содержания методической работы ее целям и задачам, форм и методов ее содержанию и т.п.; наличие теоретического обоснования разрабатываемой темы; степень проработанности механизма реализации методических наработок и т.д.

МОНИТОРИНГ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ
ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ

