

Министерство образования и науки Российской Федерации
ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»
Институт общественных наук
Кафедра экономики и менеджмента

**Управление процессом профессионального развития педагога
образовательной организации**

Выпускная квалификационная работа

Квалификационная работа
Допущена к защите
Зав. кафедрой ЭиМ С.Л. Фоменко

Исполнитель:
Абдулхакова Айгуль Илшатовна,
обучающаяся МЕН – 1603z группы

дата

подпись

подпись

Руководитель:
Фоменко Светлана Леонидовна,
д. п.н, доцент

подпись

Екатеринбург 2018

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГА: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ	8
1.1 Содержание ведущих понятий исследования «управление развитием», «профессиональное развитие», «профессиональная педагогическая деятельность», «управление профессиональным развитием педагога»	8
1.2. Сравнительный анализ подходов к профессиональному развитию учителя в отечественном и зарубежном опыте	16
1.3. Мотивация профессионального развития педагогов образовательного учреждения: теоретические аспекты развития	35
ГЛАВА 2. РЕЗУЛЬТАТЫ ОПЫТНО-ПОИСКОВОЙ РАБОТЫ ПО УПРАВЛЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ РАЗВИТИЕМ УЧИТЕЛЕЙ- ПРЕДМЕТНИКОВ	50
2.1. Анализ профессионального развития педагогов в ОУ №49	50
2.2. Модель профессионального развития педагогов ОУ №49	61
2.3. Результаты внедрения модели профессионального развития педагогов ОУ №49	68
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	90
СПИСОК ИСТОНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ	94

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. В настоящее время изменения, происходящие в экономической, политической и социальной сферах, требуют постоянного профессионального совершенствования и саморазвития. Сложившаяся ситуация влечет за собой изменения в системе образования и, в частности, в профессиональной деятельности педагога. Современному обществу требуются педагогические работники, способные прогнозировать и проектировать не только образовательный процесс, строить индивидуальные образовательные траектории обучающихся, но и проектировать собственное профессиональное развитие в соответствии с тенденциями развития общества.

Профессиональное развитие педагогов через существующую систему формального образования, осуществляемое различными организациями повышения квалификации, в полной мере не решает проблему профессионального развития педагогов в соответствии с особенностями и потребностями отдельной общеобразовательной организации.

Социально-педагогическое проектирование как одно из направлений проектирования объединяет социальную и педагогическую теорию и практику с целью интеграции методов, средств, форм, видов деятельности для решения актуальных проблем педагогической практики, что позволяет использовать социально-педагогическое проектирование как основу профессионального развития педагога в условиях общеобразовательной организации.

Состояние научной разработанности проблемы. Различные аспекты профессионального развития педагогов общеобразовательных организаций рассматриваются в исследованиях Е.В. Андриенко, А.А. Деркача, Л.М. Митиной, Н.Н. Никитина, Т.В. Рогачева, В.А. Сластенина,

Т.И. Шамовой и других авторов. Сегодня различными учеными предлагаются теоретические и практические подходы к решению проблемы профессионального развития педагогической деятельности специалиста С.А. Агапова, В.В. Афанасьев, О.П. Бурдакова, Н.В. Гуца, О.Г. Дониченко, Т.И. Ермакова, С.М. Маркова, Л.В. Мозгарев, С.Г. Молчанов, С.Л. Фоменко, В.И. Хавроничев и др.

Анализ исследований в области профессионального развития педагогов позволил выделить ряд противоречий между возросшими потребностями общества в педагогах, готовых к системным изменениям в образовании, и ограниченными возможностями системы повышения квалификации к быстрым изменениям под запросы субъектов образовательных отношений, а также необходимостью постоянного профессионального развития педагогов общеобразовательных организаций и отсутствием эффективной модели и педагогических условий профессионального развития педагогов с учетом особенностей и потребностей социума и общеобразовательной организации.

Цель исследования – разработка модели управления профессионального развития педагогов и выявление педагогических условий профессионального развития педагогов в общеобразовательной организации на основе социально-педагогического проектирования.

Объект исследования – профессиональное развитие педагогов в условиях общеобразовательной организации МБОУСОШ № 49 г. Екатеринбурга.

Предмет исследования – социально-педагогическое проектирование как основа профессионального развития педагога в условиях общеобразовательной организации МБОУСОШ № 49 г. Екатеринбурга.

Гипотеза исследования – профессиональное развитие педагогов в условиях общеобразовательных организаций на основе социально-

педагогического проектирования будет эффективным, если определены сущность, структурные компоненты, а также уровни профессионального развития в аспекте непрерывного профессионального образования педагогов общеобразовательных организаций и выявлены возможности использования социально-педагогического проектирования на основе использования разработанной модели управления профессионального развития педагогов, которая задействует и потенциал педагога общеобразовательной организации, и потенциал социума.

В соответствии с целью и гипотезой исследования были поставлены и решены следующие задачи исследования:

Рассмотреть профессиональное развитие учителя: историю и современные подходы и определить содержание ведущих понятий исследования «управление развитием», «профессиональное развитие», «профессиональная педагогическая деятельность», «управление профессиональным развитием педагога».

Провести сравнительный анализ подходов к профессиональному развитию учителя в отечественном и зарубежном опыте и определить мотивацию профессионального развития педагогов образовательного учреждения.

Разработать модель управления профессиональным развитием учителей-предметников (на примере школы МБОУСОШ № 49 г. Екатеринбурга), используя научные основы проектирования модели управления развитием педагогов.

Выявить проблемы и перспективы управления профессиональным развитием учителей.

Теоретическую основу исследования составили основополагающие работы зарубежных и отечественных ученых по вопросам: определения содержания и структуры профессионального развития педагога в

общеобразовательной организации; по вопросам социально-педагогического проектирования профессионального развития педагога; по вопросам оценки роли моделирования процесса профессионального развития педагога.

В процессе решения задач и проверки достоверности гипотезы исследования был использован следующий комплекс методов: теоретические: изучение отечественной и зарубежной литературы по проблеме исследования, моделирование, анализ и синтез, и статистические методы.

Научная новизна исследования заключается в следующем:

1. Выявлены возможности социально педагогического проектирования профессионального развития педагогов общеобразовательных организаций как основы профессиональной педагогической деятельности.
2. Разработана модель профессионального развития педагогов общеобразовательных организаций на основе социально-педагогического проектирования, которая включает цель, методологические подходы, диагностику, этапы проектирования индивидуальной траектории развития педагога, ресурсы профессионального развития педагогов (поддержки и совершенствования), результат профессионального развития.

Теоретическая значимость исследования заключается в следующем:

- уточнено понятие профессионального развития педагогов, определены сущность, структурные компоненты и уровни профессионального развития педагогов в условиях общеобразовательных организаций;
- разработана модель профессионального развития педагогов общеобразовательных организаций на основе социально-педагогического проектирования, включающая цель, методологические подходы, диагностику, этапы проектирования индивидуальной траектории развития педагога, ресурсы профессионального развития педагогов (поддержки и совершенствования), результат профессионального развития;

- обоснованы педагогические условия профессионального развития педагогов общеобразовательных организаций.

Практическая значимость состоит в определении педагогических условий профессионального развития педагогов общеобразовательной организаций, разработке научно-методического обеспечения: программ профессионального развития «Педагоги будущего», включающая модули: «Молодой учитель», «Учитель-методист» и «Учитель-наставник»; семинары, вебинары, мастер-классы, круглые столы, тренинги. Материалы исследования могут быть использованы в практике профессионального развития педагогов общеобразовательных организаций, в профессиональной деятельности и самообразовании педагогов.

Структура и объем диссертации: диссертация изложена на 117 страницах машинописного текста и состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы. Текст диссертационного исследования сопровождаются таблицы и рисунки, наглядно демонстрирующих основные результаты исследования.

ГЛАВА 1. ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГА: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ

1.1 Содержание ведущих понятий исследования «управление развитием», «профессиональное развитие», «профессиональная педагогическая деятельность», «управление профессиональным развитием педагога»

Понятие «управление» прочно вошло в обиход многих областей знаний. Существует понятие управление техническими устройствами, машинами, социальными процессами.

Управление как теория зародилась в начале XX века. Основоположниками ее были американский инженер Ф.Тейлор и французский менеджер А.Файоль. Ф.Тейлор решил совершенствовать управление предприятием путем экономного использования материалов и средств труда; путем регламентации использования инструментов и материалов; путем стандартизации рабочих операций и точного учета рабочего времени. Тем самым он смог доказать, что управлять можно. В 1911 году он опубликовал свою книгу «Принципы научного управления», которая теперь считается началом признания управления как науки [59].

А. Файоль выделил пять функций управления, которые легли в основу принципов управления. По его словам, «управлять» означает: предсказывать, планировать, организовывать, распоряжаться и контролировать [59].

Следующий этап развития управления как науки связан с тем, что в 30-50-е годы XX века широко была распространена «школа человеческих отношений», которая в управлении перенесла внимание с выполнения производственных задач на отношения между людьми.

Использование возможности складывающихся отношений между людьми и их позитивное влияние на конечный производственный результат стала основой для зарождения новой отрасли знаний – деятельностью по

руководству людьми. В самых разнообразных организациях эта деятельность стала называться менеджмент (англ.management -управление).

Таким образом, рассматривая понятие «управление» через призму его исторического становления можно сказать, что изначально оно определялось как умение непрерывно и целенаправленно воздействовать на коллектив людей, используя их труд, интеллект, мотивы поведения для организации и регулирования их деятельности в процессе производства, с целью достижения наилучших результатов при наименьших затратах.

В 60-70-е годы XX века термин «управление» стал широко использоваться в социально-гуманитарном знании: социологии, а затем и педагогике. В настоящее время в педагогической науке он рассматривается со следующих позиций, см. рис.1.

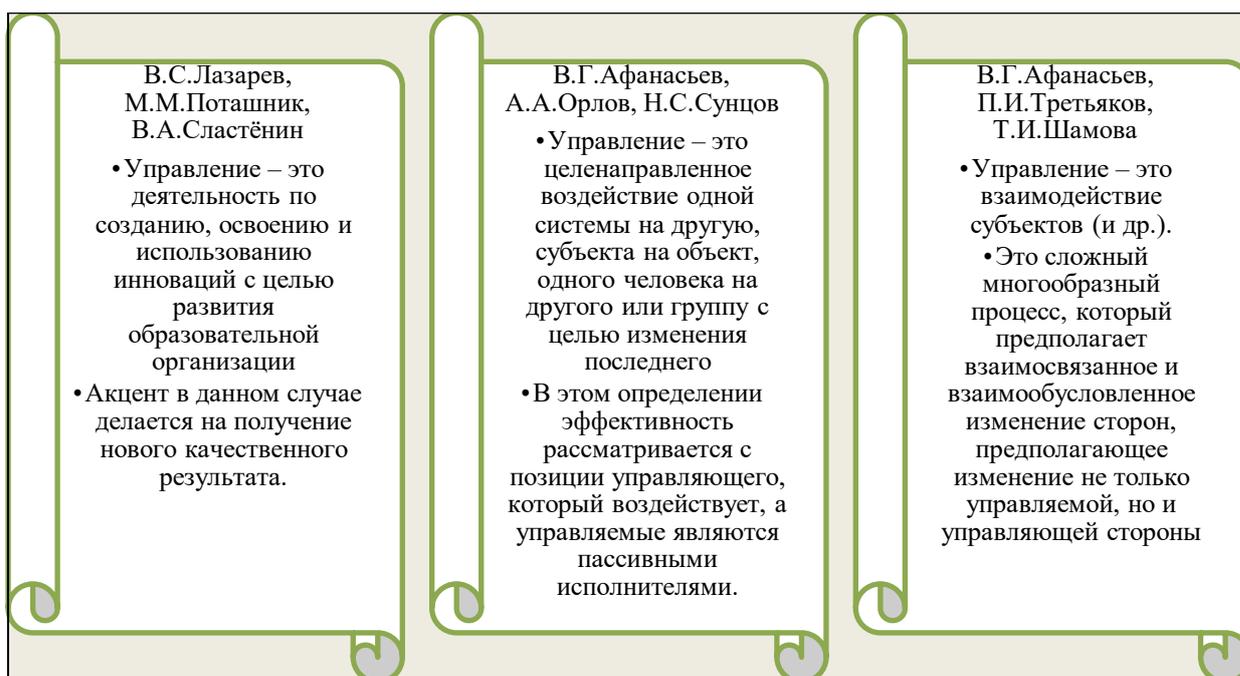


Рис.1. Позиции Авторов: термин «управление» в педагогической науке

Анализируя содержание данного понятия и его появление в педагогической среде, хочется обратить внимание на то, что в работе А.А. Акимова «Управление профессиональным развитием педагогических работников в муниципальной системе образования», - термин «управление» будет использоваться с позиции «взаимодействие» [2].

В данном случае — это взаимодействие между многообразными субъектами образовательной среды района и организациями-партнерами, которое нацелено на профессиональное развитие учителей предметников.

Этимология понятия «профессиональное развитие» идет от лат. *profiteor* («объявляю своим делом»). Это процесс, характеризующий динамику необратимых изменений личности, ее основных мотивационных потребностей, когнитивных, эмоционально волевых компонентов в ходе профессионализации [3].

Термин «профессиональное развитие» учителя относится к междисциплинарным понятиям и в разных областях знаний рассматривается через призму особых акцентов.

Л.М. Минина принципиально обращает внимание на то, что нет абсолютно никакой связи между возрастом учителя и его влиянием на профессиональное развитие [22].

В психологии труда «профессиональное развитие» — это активное качественное преобразование учителем своего внутреннего мира, внутренняя детерминация активности учителя, приводящая к принципиально новому способу профессиональной жизнедеятельности.

Противоположная позиция у Э.Ф.Зеера, который в своей концепции профессионального развития опирается на социальную ситуацию, уровень реализации в профессии и хронологический возраст человека [31].

В основе теории А.Т. Ростунова лежит понятие профессиональной пригодности, под которой он понимает сочетание индивидуально-психологических особенностей человека, которые обеспечивают ему наибольшую эффективность его общественно-полезной деятельности и удовлетворенности своим трудом [34].

Если обратиться к педагогике, то профессиональное развитие здесь рассматривается как процесс решения профессионально значимых задач — познавательных, коммуникативных, морально-нравственных. В ходе этого процесса учитель овладевает необходимым комплексом связанных с его

профессией деловых и нравственных качеств. Ученые, которые занимаются проблемой профессионального развития, отмечают, что развитие профессионала происходит в результате систематического усовершенствования, расширения и подкрепления спектра знаний; развития личностных качеств, необходимых для освоения новых профессиональных знаний, навыков и умений [36].

Именно поэтому профессиональное развитие в педагогике связывают не с формальностью или обязанностью, а образом мышления, полезной привычкой. В связи с этим, в последнее время говорится о необходимости профессионального развития в течение всей жизни.

В менеджменте «профессиональное развитие» — это процесс подготовки сотрудников к выполнению новых производственных функций, занятию должностей, решению новых задач, направленный на преодоление расхождения между требованиями к работнику и качествами реального человека, т.е. речь по большому счету идет об управлении человеческими ресурсами [39].

Определение теоретических подходов к управлению профессиональным развитием педагогического персонала образовательного учреждения, описание научно-методических основ формирования персонифицированных программ повышения их квалификации в образовательном учреждении являются, таким образом, актуальными направлениями исследования научных основ управления профессиональным развитием педагогического персонала в современной школе.

Современный уровень разработки теории управления развитием педагогическим персоналом образовательного учреждения определяется рядом научных идей, среди которых наиболее значимыми являются идеи: управления педагогическим персоналом как развивающимся объектом, открытой системой, полисубъектной структурой; построения внутриорганизационной практико-ориентированной системы повышения квалификации педагогов [42].

Среди современных проблем, стоящих перед образовательными учреждениями в условиях новых государственно-общественных требований к образованию, одной из ключевых является проблема управления профессиональным развитием педагогического персонала. В ее основе лежат следующие противоречия, см. рис.2.

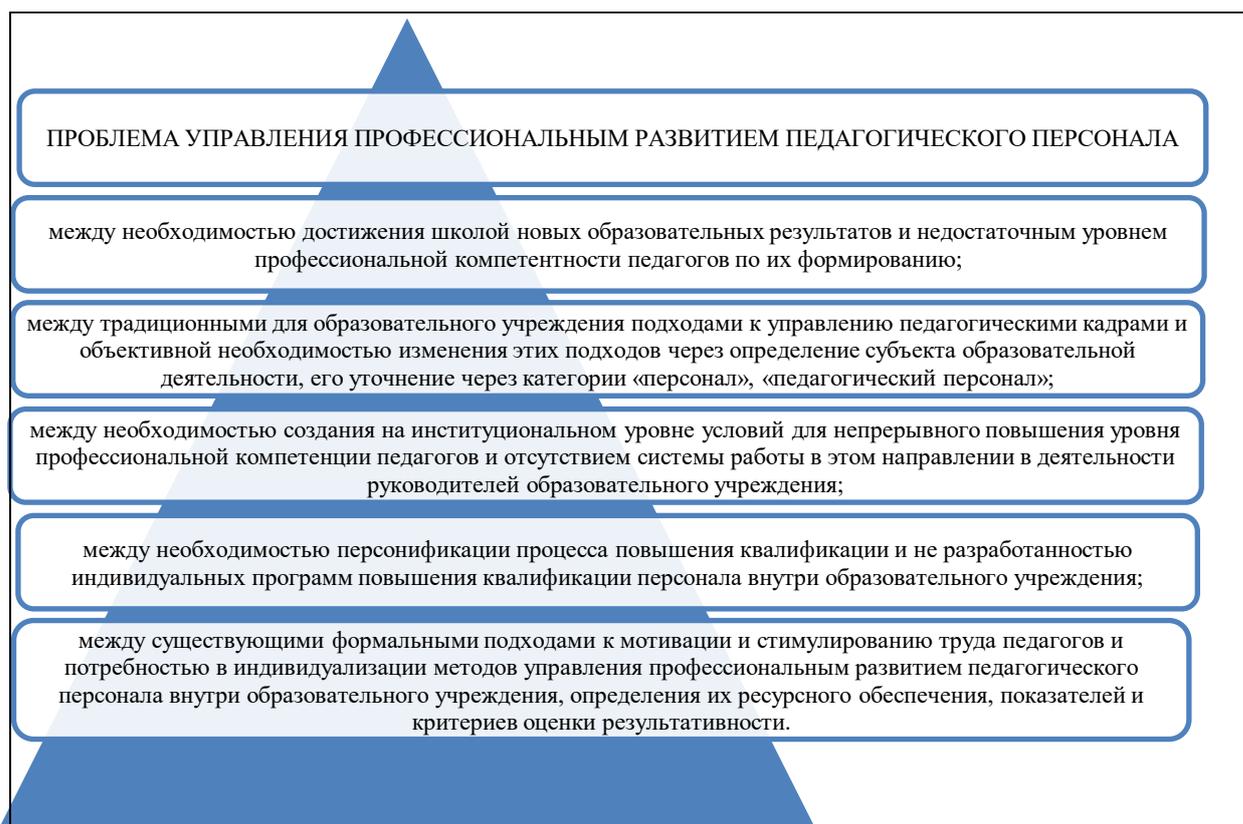


Рис. 2. Противоречия проблемы управления профессиональным развитием педагогического персонала

Управление персоналом как устойчивый термин менеджмента, активно используется современной педагогической наукой и практикой применительно к задачам профессионального развития педагогов и требует особого анализа, поскольку работники организации - один из наиболее значимых ее ресурсов [42]. В полной мере это положение относится и к образовательным учреждениям

Успешная деятельность образовательного учреждения зависит от умелого использования ресурсов педагогических кадров, эффективности

управления ими. Эффективность управления кадрами зависит от того, насколько администрация образовательного учреждения уделяет внимание профессиональному развитию педагогов, ведь именно они подразумеваются под термином «педагогический персонал образовательного учреждения» [52].

Профессиональное развитие педагогического персонала образовательного учреждения осуществляется двумя взаимосвязанными способами: самообразованием педагогов и правильно организованной, планомерной, персонифицированной методической (научно-методической) работой. При этом методическая работа складывается из комплекса мероприятий, направленных на совершенствование профессиональных компетентностей учителя, который вправе сам выбирать оптимальное для него содержание, формы и методы.

Профессиональное развитие работника при работе на определенной должности может считаться состоявшимся только при условии его полного удовлетворения своим трудом, так как в противном случае работник не может в полной мере соответствовать требованиям, предъявляемым к нему организацией. Следовательно, управление профессиональным развитием педагогического персонала — это процесс целенаправленной реализации в образовательном учреждении стратегии управления, направленной на формирование определенных компетенций педагогов [52]. Управление профессиональным развитием педагогического персонала представляет собой систему, основными подсистемами которой являются: деловая карьера; обучение персонала; мотивация и стимулирование; работа с резервом; мониторинг развития и аттестация; ресурсное обеспечение профессионального развития; управление саморазвитием работника [58].

Основная цель профессионального развития педагогического персонала, с точки зрения интересов образовательного учреждения, - повышение эффективности результатов использования возможностей

каждого педагога посредством реализации поставленных школой целей, повышения профессионального уровня коллектива.

Управление профессиональным развитием педагогического персонала включает ряд этапов, среди которых можно выделить следующие, см. рис.3.



Рис.3. Этапы управления профессиональным развитием педагогического персонала

Раскрывая теоретические подходы к организации профессионального развития педагогического коллектива, С.Л. Фоменко отметила, что в процессе методической работы в школе у учителей необходимо формировать три блока умений:

1. Это умения, связанные с содержательным аспектом развития (определение основных общекультурных компетенций учащихся, создание учебных планов, структурирование и отбор учебного материала в виде метапредметных задач, которые обеспечивают становление педагогического опыта);

2. Это умения, связанные с процессуальным компонентом модели компетентностного образования (актуализация и создание совместно с учащимися проектов, умение проводить интегрированные занятия, создавать системы развивающих ситуаций);

3. Это умения, связанные с диагностико-мониторинговыми умениями учителей (умение проводить мониторинг динамики формирования основных компетентностей учащихся)[53].

Процесс профессионального развития педагогического коллектива требует создания в общеобразовательной организации дидактических (построение в виде взаимосвязанных метапредметных, проблемных ситуаций содержания обучения; обеспечение ориентировочной и мотивационно-смысловой готовности учебной деятельности обучающихся; применение и отбор методов обучения, включающие коллективно распределительные и проектные виды деятельности), смысловых, аксиологических (моделирование жизненно-производственных процессов, в которых свои компетентности предстоит реализовывать выпускникам школ) условий реализации программы [53].

Таким образом, в подходе С.Л. Фоменко профессиональное развитие педагога рассматривается в тесной связи с межсубъектным взаимодействием учителя и обучающихся.

Выводы по параграфу: таким образом, подводя итоги анализа, можно сделать следующие выводы.

Вышеприведенный материал позволяет уточнить понятие профессиональное развитие – это процесс активного преобразования личностью своего внутреннего мира посредством формирования и развития профессионально значимых в педагогической деятельности знаний, умений и навыков; способностей и качеств личности; мотивации, деятельности, коммуникативности и рефлексии, которые оказывают влияние на успешную творческую самореализацию педагога в его профессиональной деятельности в условиях работы в конкретной общеобразовательной организации.

Процесс профессионального развития тесно связан с формированием личностных качеств, черт характера, которые лежат в основе профессиональной педагогической деятельности.

С позиции отдельного педагога как субъекта организации, профессиональное развитие заключается в развитии и постоянном обогащении личностных характеристик, профессиональных знаний, навыков и умений, которые необходимы ему для эффективного исполнения своих должностных функций, прав и обязанностей.

Значит, профессиональное развитие педагогического персонала есть результат взаимодействия потребностей и требований образовательного учреждения с характеристиками и интересами конкретного педагога - только в этом случае этот процесс будет эффективным.

Для образовательного учреждения управление профессиональным развитием педагогов означает координацию достижения каждым из них соответствующих требований, предъявляемых школой к уровням достижения профессиональных компетенций и личностных характеристик.

Развитие педагогического персонала осуществляется посредством ряда общих методов управления, среди которых к наиболее эффективным относят: планирование профессионального роста, замещение должностей, ротацию внутри организации, профессиональное и социально-психологическое обучение, участие в проектных группах, инновационных разработках, конкурсах профессионального мастерства.

1.2. Сравнительный анализ подходов к профессиональному развитию учителя в отечественном и зарубежном опыте

Анализируя опыт профессионального развития педагогов разных стран, заметим, что сведения о некоторых из них представлены широко в отечественной научной литературе (основная масса существующих

исследований посвящена повышению квалификации учителей в Великобритании и США), а некоторые - очень скупо.

Ряд исследователей, занимающихся изучением вопросов профессионального развития учителей в других странах отмечают, что существует расхождение в терминологии. Так, вместо принятого у нас понятия «повышение квалификации» в англоязычной литературе употребляются более широкие термины «профессиональное развитие» и «развитие учителей», а в немецкоговорящих странах разделяют понятия «продолженное образование учителей» и «дальнейшее образование учителей».

Несмотря на терминологическую разницу, общая тенденция к признанию необходимости заниматься повышением профессионального уровня учителя является актуальной для многих стран мира.

С возрастающей ролью информационных систем, новых технологий предполагается и создание новых моделей образования. Это подразумевает неоднократное возвращение людей в образовательный процесс. Подобного рода концепция известна как «обучение на протяжении всей жизни».

Непрерывное образование стало самым большим стимулом для современной школы. Важнейшей задачей школы сегодня становится не формирование устойчивого набора знаний и умений, которые останутся с выпускником до конца его жизни, а прежде всего воспитание способности производить и получать новые знания на протяжении жизни. Отсюда следует, что соответствующим умением, очевидно, должны обладать и сами учителя. Способность к получению новых знаний и компетенций становится необходимой и учителям.

Эта модель долгое время была основной во многих странах, входящих в Организацию экономического сотрудничества и развития (ОЭСР), и до сих пор является таковой. Но в каждой стране, заинтересованной в качественном образовании, выстраиваются собственные подходы к системе профессионального развития учителя [52].

США. Исторически на территории США профессиональное развитие учителя рассматривалось через систему тренингов, которые проходили в университетах и специальных агентствах (институтах профессионального развития). Сегодня же все шире практикуется обучение в школах, где обучающиеся наблюдают, ассистируют и преподают. В ряде штатов США сложились целые сети школ профессионального развития. Там же практикуется объединение школ в ассоциации по проблемным направлениям. В рамках этих ассоциаций организуются межшкольные курсы для учителей. Учителя, работающие в государственных школах, должны сдавать специальные экзамены, по результатам которых им предоставляется лицензия на право преподавания, для учителей частных школ это не обязательно. Каждый школьный учитель некоторое время обязан проработать под наблюдением опытных коллег и только после этого получает право на самостоятельную работу. Учитель также может получить и общенациональную лицензию, действующую на всей территории США. Выдачей подобных документов занимается организация Национальный Совет Профессиональных Преподавательских Стандартов. Обладатели подобных лицензий, как правило, получают более высокие зарплаты и бенефиты. Однако лицензия не действует вечно. Чтобы обновить лицензию приходится регулярно пересдавать экзамены. Во многих штатах учителя обязаны постоянно повышать свою квалификацию.

В системе повышения квалификации учителей США наиболее эффективны следующие личностно-ориентированные профессионально-образовательные технологии: персонального наставничества, супервайзерство, профессионально-моделирующие тренинги, модульные технологии, технологии профессионального партнерства. Практика реализации данных технологий в системе повышения квалификации учителей основывается на получении определенной квоты профессиональных знаний, что дает право в совокупности двигаться вверх по

ступенькам служебной лестницы, получая при этом солидную прибавку к денежному содержанию [52].

Все занятия системы повышения квалификации учителей сопровождаются записью на видео и аудио средствах, которые воспроизводятся при обучении последующих групп педагогов, к молодым учителям прикрепляется наставник, который корректирует и помогает овладеть методикой преподавания, практикой. В системе повышения квалификации учителей реализуется междисциплинарный подход (интеграция философского, социально-гуманитарного, естественнонаучного, социально-психологического, этно-педагогического, предметно-методического модулей) к развитию профессионального мастерства учителя [52].

В США повышение квалификации педагогических кадров осуществляется на базе университетов, колледжей и школ. По данным американских специалистов в области образования большинство учителей, закончивших курсы повышения квалификации, разработали и внедрили новые высокотехнологичные программы в процесс обучения.

На основании проведенных исследований системы повышения квалификации американские специалисты (А.Бролли, С.Кпоррег) пришли к следующим выводам: основным звеном в системе повышения квалификации является учитель, односторонняя специально-предметная подготовка учителя не перспективна, современный учитель должен в совершенстве владеть педагогическими и социально-психологическими знаниями [52].

Эти рекомендации позволили принять ряд практических мер по радикальному повышению профессиональной подготовленности учителей. В частности, была введена в эксплуатацию автоматизированная система управления Министерства образования, которая связала все штаты страны в единую систему. По каждому из трех миллионов учителей собраны подробные данные уровень профессиональной подготовленности, когда и какие курсы закончил, какие оценки получил, успеваемость в классе,

социальное положение, доходы семьи, увлечения и т.д. Такие подробные данные позволяют предложить каждому учителю на выбор любой профиль курсов с учетом интересов школы. Проезд к месту учебы, обеспечение жильем, методическими материалами и пособиями берет на себя государство. Учеба на курсах носит добровольный характер. Однако успешное завершение курсов дает право учителю подниматься по служебной лестнице и, что самое важное, получать солидную надбавку к жалованию. Повышение квалификации учитывается при аттестации учителя. Подтверждать аттестацию надо через определенные периоды времени.

Великобритания. В Великобритании наряду с бакалаврской и постбакалаврской подготовкой будущих учителей появляется целый спектр разного рода «мостов к профессии». Чем больше учителей придет из других отраслей экономики, пройдя необходимую подготовку, тем более разнообразный опыт будет доступен школьникам, тем ярче будет палитра педагогических приемов и тем больше будет связана с жизнью вокруг нее. Правительство Великобритании создаёт условия для совершенствования системы подготовки и переподготовки учителей. Оно выделяет кредиты для предоставления школам доступа к материалам, размещённым на Национальном образовательном портале «Национальный образовательный стандарт – онлайн». Идея данного проекта заключается в том, что учителя получают доступ к различным материалам по предметам школьной программы через Интернет. К другим правительственным проектам относится новый образовательный ресурс для тех, кто занимается самообразованием и проект «Непрерывная профессиональная переподготовка»[43].

С целью доступа к педагогическому образованию и преодоления острейшего дефицита педагогов на рынке труда были разработаны и внедрены альтернативные образовательные программы, ведущие к получению статуса квалифицированного учителя. Среди них: программы

подготовки учителей на базе школ, реализуемые с 1994 г. и программы «быстрого маршрута», существующие с 2000 г. [43].

Кроме того, на территории Великобритании была разработана программа подготовки учителей без отрыва от профессиональной деятельности для взрослых старше 24 лет, имеющих хорошую базовую подготовку в предметной области [43].

Другой уровень непрерывного педагогического образования в Великобритании включает теоретическую и практическую подготовку стажера в процессе «пробного года», период адаптации выпускника университета или колледжа к условиям школы. Данная программа, направленная на становление учителя как специалиста, имеет большое будущее, поскольку основана на прогрессивной модели обучения, педагогической поддержке и совершенствования умений и навыков учителя.

Еще один уровень непрерывного педагогического образования включает прохождение краткосрочных и долгосрочных курсов при институтах педагогики высших учебных, при независимых консультативных группах, при Департаменте образования и науки, при учительских центрах, при местных органах образования, при школах. Специальную поддержку получили школы-«маяки», предназначение которых в распространении передовых знаний для учителей [43].

Одним из наиболее распространенных путей непрерывного профессионального развития становится формирование сообществ профессионалов-учителей, совместно решающих общие проблемы и развивающих свои компетенции. Главной задачей таких сетей является внутрисетевой обмен практическими знаниями, накопленными учителями в течение своей педагогической деятельности. Данный процесс называется интерактивным профессиональным развитием [43].

Функции контроля качества подготовки педагогов и управления этим качеством были переданы Агентству по подготовке учителей, которое получило полномочия перераспределять финансирование в пользу

эффективно работающих университетов, т.е. готовящих кадры, которые оцениваются школами как подготовленные качественно.

Германия. Работа в школе открывает перед учителем в Германии различные перспективы и возможности продвижения по служебной лестнице на преподавательском, административном или научном поприще.

Серьезным стимулом для повышения профессионального мастерства и как следствие - получения шанса продвинуться по служебной и профессиональной лестнице является административно-правовая акция «Служебная оценка». Это регулярно проводимая каждые 6 лет процедура аттестации педагогических кадров, осуществляемая отделами по надзору за качеством работы школы и ее учителей, организуемая Министерством образования и культуры земель. Основной целью служебной оценки учителей является:

- обеспечение школ квалифицированным персоналом;
- оптимальное и целенаправленное использование профессиональных способностей учителей;
- предоставление учителю шансов профессионального роста и продвижения по службе [42].

Процедура проведения плановой аттестации призвана выявить профессиональный потенциал учителя средней школы в сфере преподавательской, административной или научной деятельности и подвести итоги, которые оформляются в виде официального документа, именуемого Аттестационным листом «Служебная оценка». В документ выносятся окончательное заключение в следующей формулировке, характеризующей пять разных ступеней служебных достижений проверяемых учителей:

- успехи соответствуют особо высоким требованиям;
- успехи полностью соответствуют требованиям;
- успехи в основном соответствуют требованиям;

- успехи в общей сложности соответствуют требованиям, но свидетельствуют о некоторых недостатках;
- успехи не отвечают требованиям [42].

Экзаменационная комиссия на основе анализа имеющихся в досье (портфолио) учителя так называемых профессиональных данных, а также личного общения с ним и посещения уроков должна всесторонне охарактеризовать его как специалиста-предметника, воспитателя, преподавателя, наставника, советчика, консультанта, организатора.

Эту характеристику дополняют данные, относящиеся к разделу проверки «экзаменаторов» под названием «Служебное поведение», для оценивания учителя с точки зрения персональных качеств, т.е. его ответственности, выполнения долга, надежности, коммуникабельности, способности решать проблемы и конфликты и нести определенные нагрузки в работе[42].

В заключительном разделе «Предложения к дальнейшему служебному использованию» даются конкретные предложения или рекомендации, перечисляются должности и виды деятельности, на которые положительно аттестованный учитель может претендовать, а именно: на должность методиста в системе школьного надзора; руководителя в системе подготовки учителей; руководителя по координации заданий по школьным предметам; заместителя руководителя школы; специалиста в системе школьного надзора или специалиста по работе в другом типе школ. Однако эти рекомендации являются не гарантией получения данных должностей, а лишь правом на них при наличии свободных вакансий [42].

В случае получения результатов, ниже требуемых, проверяющие выясняют объективные причины и выносят конкретные предложения и рекомендации с целью дальнейшего целесообразного использования прошедших служебный контроль учителей. На первом месте среди предложений - пожелания более ответственно отнестись к потенциалу системы повышения квалификации и ее услугам [42].

Понятие «повышение квалификации учителей» в ФРГ имеет два основных толкования, различающихся даже терминологически: *Weiterbildung* и *Fortbildung*.

Во-первых, расширение диапазона полученной в университете подготовки, обогащение знаниями, приобретаемыми при изучении новой специальной литературы и информации о результатах инновационных теоретических и практикоориентированных отечественных и зарубежных исследований.

Во-вторых, это - приобретение новой (дополнительной) профессиональной квалификации, например, за счет изучения других или новых учебных предметов или подготовки к работе в другом типе школ более высокого статуса. Эти разновидности повышения квалификации можно, образно говоря, определить как подготовку «вглубь и вширь».

По закону все учителя в ФРГ обязаны повышать свой квалификационный уровень, но при этом они имеют право свободного выбора форм совершенствования своего профессионального и общего образования, а также права самостоятельного выбора официальных мероприятий, специальной литературы, программ и циклов лекций и т.д. Добровольность выбора форм повышения квалификации, вероятнее всего, стала следствием достаточно небольшого (10-12%) охвата учителей - участников централизованных официальных мероприятий системы повышения квалификации [42].

Китай. Переподготовка учителей в Китае осуществляется на базе институтов усовершенствования учителей, которые берет на себя переподготовку учителей для начальной школы и институтов повышения квалификации, которые занимаются переподготовкой учителей средней ступени образования. В институтах усовершенствования учителя могут получить образование очно, заочно и в виде краткосрочной стажировки. Срок – до 3-х лет. В институтах повышения квалификации имеется возможность организации обучения с использованием телевидения. В общих

университетах и университетах для взрослых существуют специальные курсы. Для выпускников средней школы, поступающих в педагогические вузы, существуют определенные льготы: отличники могут быть зачислены без вступительных экзаменов. В ситуации, когда высшее образование в стране переходит в основном на коммерческую основу, большинство студентов педагогических вузов учатся бесплатно[37].

Япония. В целях профессионального развития учителя японские исследователи построили модель цикличного порождения знаний, когда происходит переход от скрытых к неформализованным и затем к формализованным знаниям. Он означает и переход от знаний одного человека к капиталу знаний организации. Этот переход, по мнению некоторых специалистов, и должен составлять ядро профессионального развития учителя. Для поддержки высокой престижности учительской профессии, повышения качества преподавания, в Японии используются различные формы материального стимулирования труда учителей[37].

Сингапур. Все сингапурские учителя, которые занимаются практической педагогической деятельностью, имеют право на 100 часов ежегодно профессионального развития. Большая часть этого обучения проходит в виде семинаров, но осознав их ограниченность, все чаще стали приходить к необходимости профессиональных школьных учебных сообществ (ПШУС), где учителя работают все вместе для улучшения преподавания и обучения. Одна из самых популярных моделей ПШУС в Сингапуре – это обучение уроку. Такая модель представляет собой учебный процесс, пришедший из Японии, где группы учителей обсуждают план урока, обсуждают актуальные темы уроков, поведение учителя на уроке и построение отношения с классом в целом.

Одной из наиболее важных областей сингапурских тренингов для учителей является совершенствование педагогических знаний содержания предмета. Цель, поставленная перед учителями Сингапура — это достичь того, чтобы средний учитель был лучшим учителем. Для того чтобы достичь

этого, в Сингапуре существует три основные роли в профессиональном развитии учителя, см. рис.4.

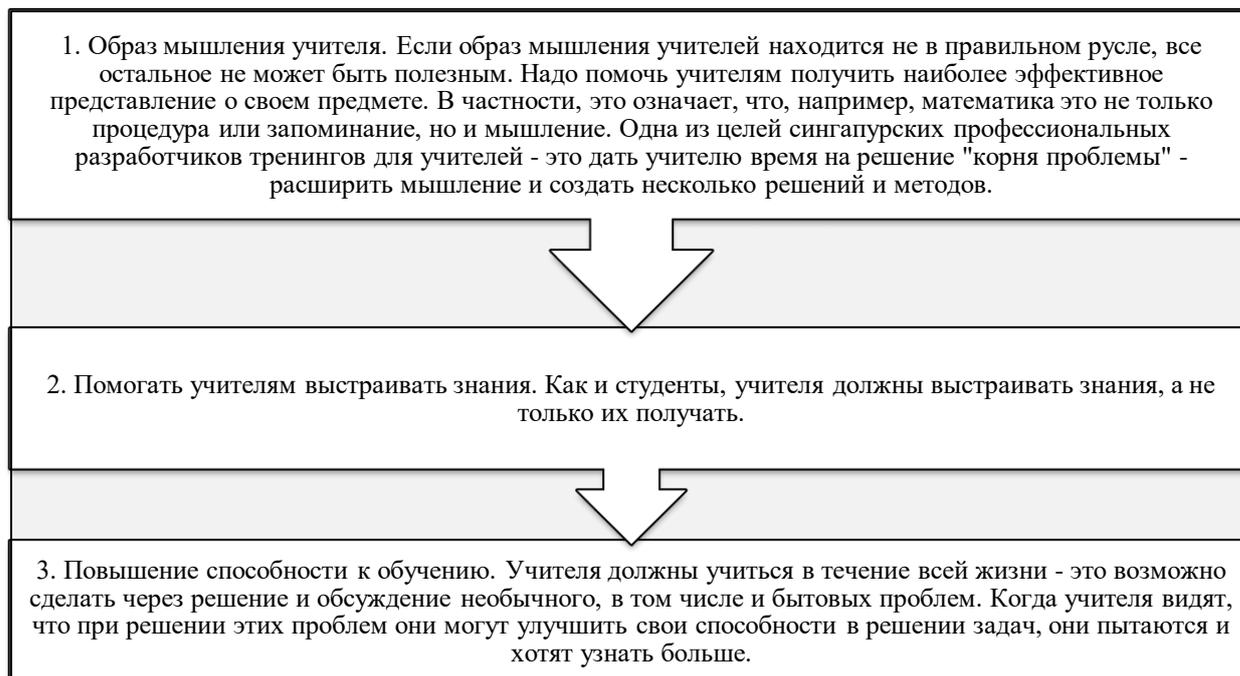


Рис.4. Три основные роли в профессиональном развитии учителя

Опыт подхода к повышению профессионального развития учителей в других странах привел к модернизации образовательной системы в области создание условий непрерывного повышения квалификации и профессионального развития учителя на территории Российской Федерации и стран СНГ. Так в г.Белгород, Кострома, Волгоград, Барнаул уже на протяжении нескольких лет действуют модераторские центры для учителей и руководителей образовательных учреждений, реализующих идею непрерывного повышения квалификации с использованием опыта немецких коллег.

С.М. Маркова и В.Г. Горлова описали модель профессионально-педагогического образования педагога, основанную на требованиях государственных образовательных стандартов и системно-содержательном, технологическом, личностно-деятельностном подходах.

Данная модель сопровождения профессионального развития педагогов основана на изучении и удовлетворении образовательных потребностей педагогических работников, и по мнению авторов, призвана способствовать:

- реализации профессиональных и социальных потребностей;
- овладению педагогом профессионально-педагогической деятельностью, профессиональными и общими компетенциями;
- развитию интереса к профессии педагога, самообразованию; развитию профессионально значимых качеств[22].

В данной модели педагоги предлагают в качестве структурных компонентов профессионально-педагогического содержания использовать различные учебные дисциплины из профессионального и педагогического циклов, программа изучения которых характеризуется рядом признаков (непрерывностью процесса подготовки, единством практики и теории, системностью, ориентацией на деятельностное освоение содержания, преемственностью изучения педагогических смыслов, логичностью, реализацией технологического подхода и личностно-деятельностного обучения, обеспечивающего взаимодействие педагогов друг с другом в процессе подготовки) [22].

Л.В. Мозгарев в своем диссертационном исследовании предложил теоретическую модель комплекса условий профессионального развития учителей в системе повышения квалификации, в которой были выделены четыре блока необходимых условий:

Первый блок – это организация деятельности педагога (включает алгоритм деятельности учителя: неудовлетворенность результатами своего труда, определение недостающих профессиональных качеств, разработка программы профессионального развития, выполнение программы, попытка решить ранее не решаемую профзадачу, оценка результатов, рефлексия).

Второй блок – это функционирование единой системы повышения квалификации педагогов образования региона.

Третий блок – это взаимодействие учителей с субъектами единой системы повышения квалификации.

Четвёртый блок – это среда, в которой происходит профессиональное развитие [25].

В целом действие модели сопровождения профессионального развития педагогов направлено на повышение результативности труда педагогических кадров. Она должна, по мнению ее автора, ориентироваться на:

- принципы целостности и системности;
- инновационного характера развития и функционирования;
- личностно ориентированного построения послебазового образования учителей;
- интеграции и перевода в массовую практику инноваций;
- соответствия педагогическим задачам и целям методов и средств, используемых в обучении специалистов;
- направленности деятельности на социальную защиту педагогов;
- ведущей роли учителя в организации, планировании и анализе повышения квалификации [25].

Развернутую модель профессионального развития педагога предложила в своем исследовании Н.В. Гуца. Ею были предложены три компонента такой модели, включающие в себя теоретическую, практическую и личностно-профессиональную подготовку [8].

Теоретическая подготовка модели сопровождения профессионального развития педагогов содержит в себе:

- когнитивный (знание основ психологии и педагогики);
- дидактический (знание психологических и педагогических основ преподавательской деятельности);
- воспитательный (знание педагогических и психологических основ развития ребенка в разном возрасте);
- управленческий (знание психолого-педагогических основ управления познавательной деятельностью учащихся) компоненты [40].

Практическая подготовка включает в себя:

- деятельностный подход, содержащий проектировочно-конструктивный (умение планировать и конструировать учебно-воспитательный

- процесс, выстраивать структуру урока, преобразовывать и адаптировать учебный материал);
- гностический (умение анализировать результаты и ход учебно-воспитательного процесса, анализировать опыт других педагогов, соотносить с педагогической теорией свой опыт);
 - организаторский (умение сплотить, организовать коллектив, контролировать собственную деятельность, проводить различные мероприятия, распределять поручения, увлекать обучающихся новыми перспективами и т.д.);
 - коммуникативный (умение располагать к себе обучающихся, регулировать внутри коллективные отношения, устанавливать педагогически целесообразные взаимоотношения с коллегами и учениками, педагогический такт) и управленческий (умение принимать управленческие решения в учебно-воспитательной деятельности, организовать и управлять самостоятельную деятельность обучающихся) компоненты [8].

Личностно-профессиональная подготовка включает в себя:

- мотивационный (развитие мотивов и потребностей в непрерывном профессиональном саморазвитии, самообразовании, самосовершенствовании);
- автодидактический (потребность в непрерывном самообразовании);
- творческо-исследовательский (готовность к научно-исследовательской работе) компоненты.

В работе В.Д. Симоненко и М.В. Ретивых профессиональное развитие педагогов рассматривается в контексте организации системы повышения квалификации, целью которого, по мнению авторов, является актуализация психологического и профессионального потенциала специалистов [48].

Эта цель требует решения таких задач, как:

- мотивирование самообразования, профессионального роста, саморазвития учителя;

- повышение его специальной, экологической, экономической, правовой, социальной компетентностей; развитие профессионально важных качеств и свойств личности, коррекция поведения в различных профессиональных ситуациях;
- коррекция профессионально-психологического профиля педагога;
- формирование и развитие персональной, профессиональной и социальной компетенции;
- обеспечение условий самообразования и саморазвития учителя [48].

К функциям повышения квалификации авторы относят:

- диагностическую (выявление уровня подготовленности учителя, его способностей и склонностей);
- компенсаторную (ликвидация пробелов в образовании, более глубокое овладение педагогическими и предметно-профессиональными умениями и знаниями);
- адаптационную (обучение педагогическому менеджменту, самообразованию, развитие информационной культуры, умение проектировать педагогические системы и технологии в условиях смены статуса учебного заведения, должности, места работы, профиля подготовки);
- познавательную (удовлетворение интеллектуальных, профессиональных и информационных потребностей личности педагога);
- прогностическую (раскрытие творческого потенциала личности) [48].

В системе повышения квалификации В.Д. Симоненко и М.В. Ретивых предлагают внедрять образовательные программы трех видов:

- специальное (проведение интегративного учебного плана по индивидуальным запросам слушателей или потребностям учебных заведений);

- предметно-профессиональное (углубление, обновление и совершенствование умений и знаний по предмету);
- педагогическое (развитие, формирование профессиональной психолого-педагогической компетентности учителя) повышение квалификации.

В структуре непрерывного профессионально-педагогического образования при этом выделяются:

- регулируемые органами федерального и регионального управления учебные заведения повышения квалификации (учебно-методические центры и кабинеты);
- учебные заведения профессионального образования (школы передового опыта);
- курсы повышения квалификации и специальные информационные и культурные институты (общественные организации и научные организации, и учреждения) [47].

С.Г. Молчанов, не уточняя содержания профессионально важных личностных качеств, которые требуются для профессионального развития педагога, выделяет следующие требования, способствующие эффективности профессионально-педагогического образования:

- создание системы мониторинга самообразования педагогов;
- комплексный подход к педагогическому профессиональному образованию, направленный на охват всех категорий педагогов одинаковым уровнем профессионального образования и адекватность его средств, приемов, форм, методов, актуальному содержанию педагогической деятельности;
- непрерывность профессионального развития;
- системное единство образовательного процесса и дополнительного педагогического профессионального образования;

- целенаправленный характер процесса профессионального развития, сущность которого концентрируется на соответствии цели функционирования организаций с учетом внутренних и внешних факторов ее развития;
- привлечение специалистов в области методики обучения, психологии, педагогики в качестве преподавателей [26, 27].

Базисный учебный план повышения квалификации работников образования, по мнению автора, должен включать в себя:

- теорию профессиональной деятельности работника образования (продукты, структура, функции);
- требования к продуктам педагогической деятельности (средства, приемы, форма, методы обучения);
- актуальную профессиональную деятельность в сфере преподавания какого-либо предмета;
- образовательные ситуации (практики, стажировки, лабораторно-практические и практические занятия);
- инструментальное обеспечение оценивания итогов профессиональной педагогической деятельности [26, 27].

Выводы по параграфу: Анализ исторически складывающегося опыта и современной мировой тенденции показывает, что в ценностях, целях и организации повышения квалификации учителей в разных странах имеется ряд сходных и принципиально разных позиций. Общее для большинства стран можно выделить следующее:

- совместные усилия государства и профессионального сообщества;
- высокие требования к профессиональным навыкам и профессиональному развитию;
- преобладание гибких форм подготовки (курсы, тренинги);
- сохранение роли профессиональных вузов наряду с системой послевузовского и дополнительного образования.

В тоже время наблюдаются следующие особенности:

- усиление роли общественных и профессиональных сообществ;
- вариативность форм организации;
- наличие индивидуальных образовательных маршрутов;
- многоканальное финансирование.

Вместе с тем можно выделить существенные отличия:

Во-первых, в выборе времени послевузовского обучения. Так в Германии, Голландии и Дании учителей на курсовую подготовку направляют в рабочее время с заменой учителя, а в Финляндии, Великобритании, Бельгии, Швеции и Мальте – в рабочее время без замены учителя. В Испании, Исландии и Люксембурге учителя повышают свою квалификацию в нерабочее время – на каникулах или в целевом отпуске. На территории Нижегородской области, как правило, учителей направляют на курсы повышения квалификации в рабочее время с заменой учителя. Но если курсовая подготовка организуется по каскадной модели тьюторами, то возможна организация курсов и в не рабочее время без отрыва от производства.

Во-вторых, существует разница и в минимальном объеме часов, необходимых на профессиональное развитие. В Голландии такой минимум составляет 166 часов, а в Австрии – 15 часов в год. В Сингапуре учителя обязаны проходить повышение квалификации в объеме 100 часов ежегодно. В Нижегородской области такой минимум определяется в соответствии с федеральным законодательством от 16 до 108 часов один раз в три года.

В-третьих, ответственность за прохождение учителем курсов повышения квалификации в разных странах определяется исходя из приоритетов системы образования. Во многих странах обязанность повышать квалификацию закреплена законодательно и входит в категорию обязанностей учителя. Обязательно профессиональное развитие учителя в Нидерландах, на Кубе, в Японии, США, Канаде, Бельгии, Лихтенштейне, Германии. А вот в большинстве развивающихся государствах и в некоторых

развитых странах, таких как Норвегия, Дания, Люксембург, Италия, Франция, она осуществляется добровольно, по желанию работника. В Нижегородской области, как и на территории всех страны, повышение квалификации является не только правом, но и обязанностью педагогического работника [20].

Таким образом, подводя итоги вышесказанного, следует отметить, что историко-теоретический анализ развития идей повышения квалификации педагогов в мировой практике позволяет увидеть две основные модели профессионального развития: модель поддержки и модель сопровождения.

Модель поддержки профессионального развития педагогов характеризуется ведущей ролью государственных организаций, определены требования к уровню профессионального развития и механизмы их достижения. Основой профессионального развития является образовательное знание, а образовательные потребности самих педагогов полностью не учитываются.

Модель сопровождения профессионального развития педагогов основана на изучении и удовлетворении образовательных потребностей педагогических работников. В основе профессионального развития эта модель предполагает развитие компетенций. Ведущую роль вместе с государством играют различные общественные организации и педагогическое сообщество.

Достоинство первой модели – защита школы и государства от непрофессионалов, а достоинство модели сопровождения – развитие творческих возможностей каждого педагога и выделение принципов организации курсов повышения квалификации:

– общие принципы профессионального обучения на курсах повышения квалификации, реализация которых направлена на углубление эмпирических и научных основ педагогической деятельности, обучение в соответствии с запросами и потребностями российского общества и достижениями мировой практики и науки: организационные педагогические принципы; принцип

единства индивидуального, дифференцированного и группового подходов к обучению; принцип дифференциации (предполагает организовывать группы педагогов по специальности, уровню образования, возрасту); принцип систематичности и преемственности; принцип системно-педагогической организованности курсов; принцип дисциплины и плановости обучения;

– методические принципы профессиональной педагогической подготовки, которые раскрывают причинно-следственные связи между результатами обучения школьников и методическими воздействиями на них; принцип активности и сознательности; принцип наглядности и др.;

– принципы работы педагога системы повышения квалификации педагогических работников: принцип сотрудничества и партнерства во взаимодействии преподавателя со школьными учителями; принцип доминирования; принцип автодидактики, заключающийся в ориентировании педагогов заниматься самообразованием; принцип глубокого уважения к мнениям и мыслям обучающихся взрослых; принцип воспитывающего образования.

Ускоренные темпы социально-экономического развития, увеличение предъявляемых к современному учительству требований и рост ответственности за подготовку молодой смены к вызовам XXIв. вносят свои существенные коррективы в мотивации выбора будущей профессии у старшеклассников, в производственные планы школьных учителей, «обреченных» на постоянное совершенствование своего педагогического образования и мастерства.

1.3. Мотивация профессионального развития педагогов образовательного учреждения: теоретические аспекты развития

Одной из важных сущностных характеристик мотивационно - ценностного компонента, способствующего профессиональному развитию педагога по мнению целого ряда авторов, является педагогическая

направленность учителя. Так А.К. Маркова определяет понятие педагогической направленности как мотивацию педагога в стремлении стать, быть и оставаться в профессии педагога, ориентироваться в своей деятельности на развитие личности учащегося [22].

В работах Я.Л. Коломинского, Н.В. Кузьминой [17], А.К.Марковой [22] педагогическая направленность личности учителя анализируется в контексте его эмоционально-ценностного отношения к педагогической деятельности, его склонности заниматься этим видом деятельности, что влияет на весь облик педагога, особенности его логики и восприятия, характеризует наличие сдвига мотивации учителя с предметной стороны его труда на психологическую, обуславливающую интерес к личности ученика[22] Педагогическая направленность является и любовью, интересом педагога к педагогической профессии, стремлением профессионально развиваться в ней, осознавая все трудности педагогического труда [89, с. 17].

В целом ряде работ педагогическая направленность, способствующая мотивации профессионального развития педагога определяется как профессионально значимое качество личности педагога, которое характеризуется готовностью и склонностью учителя заниматься педагогической деятельностью (Г.А. Томилова [51]); положительным отношением к педагогической деятельности (А.А. Деркач [9]); доминирующим интересом к этому виду профессиональной самореализации (Е.М. Никиреев [29]и др.).

К типам педагогической направленности, способствующей мотивации профессионального развития педагога рядом авторов относятся:

- деловая направленность (включает мотивы раскрытия содержания учебной дисциплины);
- индивидуалистическая направленность (мотивы профессионального самосовершенствования);
- гуманистическая направленность (мотивы общения);

- направленность на себя (потребность в самореализации и самосовершенствовании);
- направленность на учащегося (интерес, любовь, забота, содействие максимальной самоактуализации его индивидуальности и личностному развитию);
- направленность на предметную сторону педагогической профессии (стремление осваивать содержание учебного предмета) [51; 29; 9].

Таким образом, мотивационно-ценностный компонент профессионального развития характеризуется совокупностью потребностей, мотивов, интересов, целей, убеждений, ценностей, которые побуждают педагога к занятию педагогической деятельностью, совершенствованию педагогического мастерства и профессионально-личностному росту. Следует отметить, что в основе мотивационно-ценностного компонента лежит система мировоззренческих установок человека, его нравственных и моральных свойств личности, которые отражают как его профессиональную и личностную жизненную позицию, так и отношение к педагогической профессии.

Говоря об особенностях управления развитием педагогического персонала в образовательном учреждении, нужно отметить, что в этом процессе традиционно сильны и некоторые специфические, присущие только системе образования, методы: периодические курсы повышения квалификации, система наставничества, привлечение педагогов к работе профессиональных методических объединений, формирование кадрового резерва на замещение руководящих должностей. Специфическим методом развития для педагогов может выступать индивидуальная (групповая) работа с психологом по проработке возникающих профессиональных затруднений.

Одним из наиболее важных методов управления развитием педагогического персонала образовательного учреждения является внутриорганизационное обучение, которое играет объединяющую роль в достижении школой основных стратегических целей. Обучение — это

процесс непосредственной передачи новых профессиональных знаний и навыков сотрудникам организации с целью заполнения «разрыва» (отсутствия) между наличными (имеющимися) знаниями, навыками сотрудника и теми, которыми он должен обладать согласно требованиям предполагаемой работы в настоящий момент, в ближайшем будущем, или для освоения другой [30].

Так, в работе В.В. Акимовой и В.В. Серикова [46] авторы отмечают важность наличия у педагога таких качеств, способствующих мотивации профессионального развития педагога, как:

- умение осуществлять собственную ценностно-смысловую интерпретацию материала;
- умение формулировать образовательные цели и учебные задачи с учетом субъективно воспринимаемой картины учебного процесса;
- навыки варьирования содержательных элементов материала и акцентирование внимания на субъективно понимаемых характеристиках их значимости;
- готовность использовать собственный личностный потенциал для актуализации личностно-рефлексивной и мотивационной позиции [46].

Ряд авторов (С.Х. Абдуллаев [1], Т.В. Горбунова, [7], Б.В. Сименач [47], В.Д. Симоненко [48] и др.) отмечают важность развитой проектной компетенции, которая призвана обеспечить целенаправленную, непрерывную, целостную профессиональную деятельность педагога. В качестве основных показателей проектной компетенции авторы выделяют:

- мотивацию к профессиональному творческому развитию;
- активность педагога в проектной деятельности;
- стремление разработать педагогические системы и объекты через организацию собственной проектной деятельности.

С.А. Цыплакова выделила несколько компонентов проектной компетенции:

- ценностный компонент (сформированность мотивации к проектной педагогической деятельности);
- когнитивный компонент (стремление к познанию через усвоение знаний и умений педагогической действительности);
- профессионально-творческий компонент (высокий уровень развития творческих профессиональных способностей педагогов) [56].

Концептуальная идея теории управления развитием педагогическим персоналом образовательного учреждения - построение внутриорганизационной практико-ориентированной системы повышения квалификации педагогов - означает, что профессиональное развитие должно основываться на активной субъектной позиции самого педагога, его интенсивной практико-ориентированной методической (научно-методической) деятельности и завершаться конкретным продуктом (результатом), разработанным педагогом в ходе внутришкольного повышения квалификации.

При этом данный продукт должен оцениваться и с точки зрения освоенных педагогом знаний, сформированных компетентностей, и с точки зрения реализуемости его в конкретной педагогической ситуации. Такой подход подразумевает сопровождение педагога в практической деятельности и отслеживание результативности реализации данного продукта в реальной образовательной практике.

Г.И. Харченко и М.В. Гулакова, отмечая, что проектная компетентность является показателем личностного развития педагога, и способствует мотивации профессионального развития педагога, обратили внимание на интегративный характер данного понятия, которое включает в себя, по мнению авторов:

- коммуникативную (опыт работы в команде и межличностного взаимодействия, эмпатийного и толерантного восприятия партнеров, навыки убеждения, публичных выступлений, способность разрешать конфликты и принимать решения и т.д.);

- информационную (опыт работы с информационными ресурсами: поиск, оценка, обобщение информации, умение работать в интерактивной среде, навыки работы с компьютерными программами и создания электронных презентаций и ресурсов и др.) компетенции,
- компетенции личностного самосовершенствования (способность и готовность обучаться самостоятельно, умение контролировать свою деятельность, готовность решать сложные вопросы и использовать инновации, настойчивость и т.д.) [55].

По мнению С.А. Сергейко, творческий характер педагогической деятельности учителя характеризуется необычностью действий, нестандартностью, стремлением предложить принципиально новые варианты решения педагогических задач [45].

Описывая креативный, творческий аспект профессиональной самореализации и профессионального развития педагога, способствующий мотивации профессионального развития Т.Р. Нарулина и А.И. Тимошенко отмечают важность развития у учителя нестандартности, гибкости мышления, наблюдательности, пространственного воображения, способности генерировать идеи, умения отказаться в педагогической деятельности от стереотипов, осуществлять реконструкцию и трансформацию знания, формулировать собственные суждения [28].

Содержательными характеристиками креативной компетентности авторы называют изобретательность, критичность и гибкость ума, способность к решению проблемных задач, творчеству, комбинированию, синтезу, анализу, постановке и решению нестандартных задач, к предвидению и переносу опыта и т.д. Также здесь называются и такие характеристики, как проницательность, склонность к риску, преодоление стереотипов, чувство новизны, воображение, чуткость к противоречиям, умение преодолевать стереотипы и видеть в незнакомом знакомое и т.д.

Ряд педагогов, анализируя понятие педагогическое творчество, отмечают, что оно характеризуется высшим уровнем профессионального

развития педагога (учитель-новатор), при котором он выдвигает и реализует прогрессивные новые принципы, идеи, приемы. Педагогическое творчество, способствует мотивации профессионального развития педагога и предполагает, что педагог готов к инновациям, к овладению новыми педагогическими технологиями, к нововведениям, как личностным проявлениям творческого педагогического стиля деятельности.

Н.В. Кузьмина, которая определила, что организационный компонент профессионального развития, также способствует мотивации профессионального развития педагога, так как он содержит в себе наличие умений педагога организовывать деятельность учащихся и собственную деловую активность. Коммуникативная сторона отражает особенности и специфику его коммуникативной деятельности, взаимодействия с учащимися и их родителями, а также педагогами общеобразовательной организации, представителями общественности и т.д. Коммуникативный компонент включает в себя умения устанавливать контакты с людьми [17].

К важным коммуникативным умениям педагога различные авторы относят душевную чуткость, позволяющую учителю чувствовать состояние учащихся, их настроение и приходить им на помощь (В.Д. Симоненко, М.В. Ретивых [48]).

Коммуникативность: доброжелательность, общительность, принятие, расположенность к людям, распределенность внимания; конгруэнтность: открытость и искренность с учащимися, оптимистическое прогнозирование; толерантность, терпимость: принятие права ребенка на ошибку и на свое мнение, несовпадающее с мнением учителя; способность вести за собой, увлекать деятельностью; организаторское чутье: умение видеть организаторские способности других людей и учитывать психологические особенности класса и обучаемого; суггестивность: умение создавать благоприятную атмосферу в классе, воздействовать на эмоциональную сферу учащихся, артистизм; готовность и склонность педагога к организаторской

деятельности, которая зависит от внутренней активности личности специалиста (Сериков, В.В. [46]).

Утверждение гуманистических тенденций в российском образовании выдвинуло на первый план обсуждение проблемы познания педагогом личности учащихся. А.А. Бодалевым [5], Н.В. Бордовской и А.А. Реаном [2], Н.В. Кузьминой [17] обсуждались вопросы анализа в организационно-коммуникативном компоненте профессионального развития педагога когнитивных способностей, характеризующих полноту и адекватность понимания учащихся и способствующих мотивации профессионального развития педагога через преодоление механизмов учебно-познавательной стереотипизации учеников («отличник», «двоечник» и т.д.). Особое внимание в современных исследованиях также уделяется такому качеству личности педагога, как эмпатия, под которым понимается способность к сопереживанию, способствующая установлению позитивных и эффективных отношений с учеником и повышению адекватности его восприятия учителем.

В педагогических и психолого-педагогических работах рефлексия выделяется как один из важных компонентов профессионального развития личности учителя. Характерно выделение такого понятия, как «педагогическая рефлексия», которая способствует мотивации профессионального развития педагога, и которая используется при изучении ее влияния на продуктивность педагогической деятельности педагога (А.А. Деркач [9], Симоненко, В.Д. [48] и др.).

Рассматривая педагогическую рефлексию как профессионально важное интегративное качество педагога общеобразовательной школы, которое «состоит в анализе и оценке педагогической деятельности», благодаря чему «возможно целостное осмысление педагогом своего профессионального опыта и формирование на этой основе модели профессионально-личностного развития» [18], Т.А. Литвиненко выделяет следующие компоненты педагогической рефлексии, способствующей мотивации профессионального развития педагога:

- интеллектуальный (рефлексия содержания собственной педагогической деятельности);
- коммуникативный (рефлексия особенностей и характера межличностных отношений);
- личностно-мотивационный (рефлексия собственных качеств личности, важных в профессиональной педагогической деятельности);
- кооперативный (рефлексия организации своего взаимодействия с другими субъектами педагогической деятельности);
- организационно-регулятивный (рефлексия в отношении норм, целей, задач, форм планирования и организации педагогической деятельности, собственной стратегии реализации педагогических задач) [18].

Таким образом, исходя из вышеизложенных компонентов педагогической рефлексии, способствующей мотивации профессионального развития педагога можно отметить ее направленность на выполнение ряда функций:

- проектировочной (моделирование, проектирование педагогом своей деятельности как участника педагогического процесса);
- коммуникативной (оценка и совершенствование педагогом своего продуктивного педагогического общения);
- организаторской (оценка и выбор учителем наиболее эффективных способов взаимодействия с участниками педагогического процесса);
- мотивационной (определение педагогом направленности на результат совместной деятельности);
- смыслотворческой (формирование осознанности взаимодействия и деятельности);
- коррекционной (стремление к изменению педагогом своей деятельности и взаимодействий).

Вслед за М.М. Карнеловичем следует признать рефлексивные умения как важный фактор профессионального развития педагога. Они проявляются в способности учителя как субъекта педагогической деятельности постоянно совершенствоваться на основе механизмов саморегуляции и самоанализа [11]. При этом механизм этого процесса разворачивается от оценки представлений своего уровня притязаний и представлений о своих возможностях, осознания противоречивых тенденций, переоценке своих возможностей в разработке новой стратегии поведения, переходу к освоению качественно новых способов деятельности.

В целом следует отметить, что рефлексивно-оценочный компонент профессионального развития характеризует отношение педагога к субъектам учебно-воспитательного процесса; формирование и развитие «образа Я»; самооценку личности; процессы самопознания, самосовершенствования, самоотношение учителя при реализации педагогической деятельности; осознание им уже существующей деятельности, трудностей и успехов в ее выполнении, методов и средств, используемых для решения различных педагогических проблем; способность педагога к рефлексии, оценке ситуаций педагогического содержания, взаимодействия и взаиморефлексии в процессе профессионального развития; качество осознания учителем себя как специалиста-профессионала.

Рассмотренные выше профессионально-личностные качества педагога, лежащие в основе его профессионального развития, раскрывают особенности направленности его деятельности на учащихся как объекты педагогического воздействия, на предмет, учебную дисциплину и педагогическую деятельность в широком смысле ее понимания как вида профессиональной самореализации человека, а также на себя как на специалиста в области преподавания того или иного предмета и субъекта педагогической деятельности.

Однако, обращаясь к трудам ученых-исследователей в области управления персоналом организации, следует отметить, что в педагогических

исследованиях практически не затрагивается вопрос профессионального развития в контексте влияния на него работы в конкретной общеобразовательной организации. Хотя в менеджменте и теории управления персоналом данный аспект признается как один из важных в управлении профессиональным ростом и развитием работника. В частности, ряд авторов отмечает целый ряд факторов внутренней среды организации, которые влияют на профессиональное развитие персонала:

- кадровую политику и организационную культуру;
- цель и задачи организации;
- методы и стиль управления, компетентность менеджмента организации;
- содержание и сложность труда;
- мотивация персонала, уровень и структура вознаграждения; численность персонала и др.

В исследовании О.Н. Шахматовой для целей профессионального развития педагога в общеобразовательной организации некоторые авторы предлагают систему разработанных психолого-педагогических тренингов (тренинги креативности, педагогической рефлексии, педагогического сотрудничества, поощрения и похвалы, убеждения), направленных на формирование мотивационной сферы профессионализма, профессионально важных качеств, стиля межличностного взаимодействия, основанного на сотрудничестве; повышение творческого потенциала; развитие педагогической рефлексии; овладение навыками воздействия на окружающих с помощью поощрения и похвалы, повышение компетентности в сфере убеждающего воздействия [57].

Рассмотрим работу Т.В. Белоусовой, где автор предлагает введение модели многопрофильной разноуровневой школы, в которой содержание работы с педагогическими кадрами основано на изучении учителями передовых образовательных технологий, возможностей и перспектив их адаптации в условиях школы; разработке учителями авторской технологии,

которая бы базировалась на использовании гибких организационных форм реализации учебно-воспитательного процесса (тьюторство, конференции и др.); изучении психолого-педагогических исследований; подготовке педагогом индивидуальной программы реализации педагогического эксперимента, проведения диагностической работы в педагогическом коллективе; коррекции и устранении недостатков во взаимоотношениях между педагогами и детьми, внутри педагогического коллектива, инновационной деятельности учителя [3].

Реализация такой модели, предполагает использование целого ряда методов и приемов работы администрации школы с трудовым коллективом: использование психологического и педагогического мониторинга (наблюдение, консилиум, эксперимент, психодиагностика и др.); организационное стимулирование исследовательской и теоретико-познавательной деятельности учителя (делегирование организационных функций, создание творческих групп, включение учителя в состав нескольких творческих групп, привлечение к их деятельности психологов, внешних экспертов, родителей, учеников и т.д.); включение педагогов в деятельность, направленную на анализ реального учебно-воспитательного процесса (предложение заданий и демонстрация образцов для анализа; информирование о новых педагогических идеях; анализ теоретических источников и их указание; сравнительная оценка аспектов учебно-воспитательной деятельности и др.); создание на основе мониторинга проблемных ситуаций (формулирование запроса, оформление результатов социально-психологических исследований и т.д.); использование метода рефлексивно-ролевой игры; проведение проблемно-деятельностных игр; применение деловых игр, направленных на апробацию отдельных элементов программ, разработанных учителями; применение учебно-деловых игр, активизирующих самообразовательную деятельность педагога; использование социально-психологического тренинга и т.д.

О.Г. Дониченко предложила для профессионального развития педагогов использовать коррекционные и развивающие программы, групповые дискуссии, тренинги, семинары, психологические практикумы. Сама программа, предлагаемая автором, содержит в себе три стадии реализации: стадию подготовки (диагностика уровня мотивации к инновационной, экспериментальной, творческой деятельности); стадия переоценки и осознания (изменение через имитационные игры и семинары отношения к профессиональным трудностям); стадия действия (создание команды и новой организационной культуры педагогов, через участие их в имитационных и деловых играх, семинарах) [10].

На инновационных аспектах профессионального развития, способствующих мотивации профессионального развития педагога, акцентирует свое внимание В.И. Хавроничев. В его модели управления развитием профессиональной позиции педагога в школе основным объектом управления выделяется профессиональная позиция учителя в общеобразовательной организации, под которой автор понимает интегративную характеристику личности специалиста, включающую установку на развитие личности обучающегося, систему мотивационно-ценностных отношений к себе, другим участникам образовательного процесса и педагогической деятельности, выступающую центральным местом в самоопределении учителя по реализации идей личностно-ориентированного образования и актуализирующую его профессиональное и личностное развитие [54].

Модель В.И. Хавроничева ориентирована на развитие отношений педагога к самому себе (коммуникативная, интеллектуальная, личностная рефлексия); к участникам процесса образования (педагог-ученик, педагогпедагог, педагог-руководитель); к педагогической деятельности (отношение к целям, содержанию, технологиям, результатам образовательного процесса), а также установки на развитие ребенка

(межсубъектный, динамический характер взаимодействия, развивающая стратегия воздействия) [54].

Реализация модели подразумевает использование различных коллективных (педагогический совет, целевой и теоретический семинар, организационно-коммуникативная игра и научно-практическая конференция), групповых (тренинги, мастерские, проблемные группы, практикумы, методические объединения, временные творческие коллективы); индивидуальных (собеседование, индивидуальные творческие проекты) форм и методов обучения [54].

И.В. Никишина, также рассматривая инновационную деятельность педагога в профессиональном развитии, описывает в своей работе программу повышения квалификации педагогического коллектива, направленную на формирование профессионального самосознания учителя. Программа включает в себя несколько этапов работы. Это диагностическое исследование, направленное на выявление проблем и формулирование единой темы методической работы педагогического коллектива и реализуемое в рамках психолого-педагогических, проблемных, диагностико-аналитических семинаров; теоретическое исследование, в котором проводится систематизация теоретических знаний и создается инновационно-информационный банк по созданию и использованию новых педагогических программ и технологий в цикле занятий «Мастер-класс». А также практическое исследование в рамках участия в школе педагогического мастерства «Перспектива» учителя школы повышают свое профессиональное мастерство и этап подведения итогов работы, в котором методические рекомендации и разработки, авторские курсы, профилированные программы, материалы и публикации демонстрируются на научно-практических конференциях, выставках, конкурсах [30].

Выводы по параграфу: Обобщая направления профессионального развития педагога на базе общеобразовательной организации, следует отметить их направленность на использование таких форм работы, как

педагогическое сопровождение, стимулирование участия специалиста в инновационных педагогических проектах, проведения различных тренингов, семинаров, организации школ педагогического мастерства. Эти и другие условия, средства, методы, формы педагогической деятельности призваны стимулировать развитие различных компонентов профессионального развития педагогов.

Существенным недостатком большинства исследований этой группы является, с одной стороны, ограниченность выбора компонентов профессионального развития (в исследованиях часто делается акцент, прежде всего, на развитие профессиональных качеств учителя в контексте его отношений с обучающимися, нередко выбор в тех или иных исследованиях делается в пользу развития какого-то одного-двух компонентов: мотивационно-ценностного, проектировочного и т.д.).

С другой стороны, в этих исследованиях не учитываются особенности профессионального развития педагога на различных этапах его профессиональной деятельности, что не позволяет детализировать этот процесс, определив специфические для той или иной возрастной группы специалистов проблемы, цели и задачи развития.

ГЛАВА 2. РЕЗУЛЬТАТЫ ОПЫТНО-ПОИСКОВОЙ РАБОТЫ ПО УПРАВЛЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ РАЗВИТИЕМ УЧИТЕЛЕЙ - ПРЕДМЕТНИКОВ

2.1. Анализ профессионального развития педагогов в ОУ№49

Модель профессионального развития педагогов общеобразовательных организаций в процессе выполнения магистерской диссертации будет выполнена на основе социально-педагогического проектирования управления развитием педагогов. Модель управления развитием педагогов будет являться мобильной и способной оперативно реагировать на потребности и запросы общеобразовательного учреждения, и будет учитывать особенности профессионального развития педагогов на различных этапах педагогической деятельности.

Научные основы проектирования модели управления развитием педагогов требуют включать при проектировании «модели управления развитием педагогов», следующие элементы:

1. Цель.
2. Методологические подходы.
3. Этапы социально-педагогического проектирования управления развитием педагогов.
4. Ресурсы поддержки и совершенствования профессионального развития.
5. Индивидуальную траекторию профессионального развития педагога.
6. Потенциал социума.
7. Уровни профессионального развития.
8. Результат профессионального развития на основе социально-педагогического проектирования.

Элементы «модели управления развитием педагогов» раскрывают внутреннее содержание профессионального развития педагога

общеобразовательной организации на основе социально-педагогического проектирования.

Целью создания «модели управления развитием педагогов» на основе социально-педагогического проектирования является повышение эффективности профессионального развития педагогов общеобразовательных организаций на базе аксиологического, деятельностного и социально-педагогического подходов.

Организация профессиональной деятельности педагогов в условиях реализации аксиологического подхода предполагает создание условий для развития педагога как активного ценностно-мотивированного субъекта деятельности, что позволяет выстраивать субъект-субъектные отношения во всех коммуникативных системах общеобразовательной организации и создавать благоприятный психологический климат.

Реализация деятельностного подхода предполагает создание условий для системной и активной профессиональной деятельности педагога.

Использование социально-педагогического подхода позволяет организовать взаимодействие между субъектом профессиональной деятельности и социальной средой.

Координатором управления профессиональным развитием педагогов может выступать руководитель, его заместитель, приглашенные специалисты (по запросу руководства), представитель педагогического коллектива.

Сам педагог, как профессионал, осуществляющий выбор ресурсов поддержки и совершенствования, также осуществляет самоконтроль, в результате которого происходит своевременная коррекция индивидуальной траектории развития педагога.

Социально-педагогическое проектирование управления профессиональным развитием педагогов, представляет комплексная диагностика профессионального развития педагога общеобразовательной организации. Диагностика профессионального уровня педагогов должна быть выполнена в соответствии с требованиями профессиональных

стандартов. Проведенное анкетирование позволит выявить дефициты и определить индивидуальный маршрут профессионального развития каждого педагога, а также определить основные направления методической работы по реализации профессионального стандарта в образовательной организации.

В рамках выполнения магистерской диссертации, была разработана анкета, для диагностики профессионального развития каждого педагога. Анкета «Профессиональный стандарт педагога: новые риски или новые возможности?», представлена таблицей 1.

Таблица 1. Анкета «Профессиональный стандарт педагога: новые риски или новые возможности?»

1	Образовательное учреждение	
	школа	
2	Вы являетесь...(основная должность)	
	руководителем	
	заместителем руководителя	
	учителем	
3	Ваш педагогический стаж	
	0-2 года	
	3-5 лет	
	6-10 лет	
	10-20 лет	
	20-35 лет	
	более 35 лет	
4	Знаете ли Вы что-либо о профессиональном стандарте педагога?	
	Я читал(а) стандарт и участвовал(а) в его обсуждении.	
	Я внимательно читал(а) стандарт.	
	Я читал(а) стандарт ознакомительно.	
	Слышал(а), что данный стандарт существует.	
	Ничего не знаю о стандарте.	
	Другое:	
5	Как Вы считаете, насколько Ваш профессиональный уровень соответствует требованиям профессионального стандарта?	
	полностью соответствует	
	частично соответствует	

	не соответствует	
	другое:	
	Кто на Ваш взгляд должен устанавливать соответствие профессионального уровня педагога требованиям стандарта?	
	Специальная комиссия, созданная в ОУ.	
	Работодатель.	
	Независимые профессиональные эксперты.	
	Другое:	
6	Считаете ли Вы, что профессиональный стандарт может служить инструментом развития педагога?	
	Да, полностью согласен.	
	Скорее "да", чем "нет".	
	Скорее "нет", чем "да".	
	Категорически не согласен.	
	Другое:	
7	Что Вы думаете о возможных результатах внедрения профессионального стандарта педагога?	
8	Заполните некоторые данные о себе:	
	Местность проживания	
	сельская	
	городская	
	Ваш пол	
	муж.	
	жен.	
	высшее образование	

В рамках выполнения магистерской диссертации, была разработана анкета, для диагностики уровня сформированности профессиональных компетенций на основании требований стандарта у каждого педагога. При ответе на вопросы педагогам необходимо использовать варианты ответов от 1 до 5, где:

- 1 отсутствие данной компетенции,
- 2 невысокий уровень владения данной компетенцией,
- 3 удовлетворительный уровень владения данной компетенцией,
- 4 хороший уровень владения данной компетенцией,

5 владение данной компетенцией на высшем (отличном) уровне.

Анкета «Самооценка педагога по определению уровня сформированности профессиональных компетенций в соответствии с требованиями профессионального стандарта», представлена таблицей 2.

Таблица 2. Анкета «Самооценка педагога по определению уровня сформированности профессиональных компетенций в соответствии с требованиями профессионального стандарта»

КОМПЕТЕНЦИИ	1	2	3	4	5
	<input type="radio"/>				
Владение ИКТ-компетенциями					
Владение специальными методиками, позволяющими проводить коррекционно-развивающую работу					
Способность оказать адресную помощь ребенку своими педагогическими приемами					
Умение планировать, проводить уроки (занятия, организовывать образовательную деятельность), анализировать их эффективность (самоанализ урока/занятия/образовательной деятельности)					
Готовность к взаимодействию с другими специалистами в рамках психологомедико-педагогического консилиума					
Умение общаться с детьми, признавая их достоинство, понимая и принимая их					
Умение демонстрировать знание предмета и программы обучения					
Умение эффективно регулировать поведение обучающихся для обеспечения безопасной образовательной среды					
Владение формами и методами обучения, выходящими за рамки урока (занятия): исследовательские работы, эксперименты, и т.п.					
Умение проектировать психологически безопасную и комфортную образовательную среду, знать и уметь проводить профилактику различных форм насилия в школе					
Умение эффективно управлять классом (группой), с целью вовлечения учеников в процесс обучения и воспитания, мотивируя их учебно-познавательную деятельность					
Владение психолого-педагогическими технологиями (в том числе инклюзивными), необходимыми для работы с различными учащимися: одаренные дети, социально уязвимые дети, попавшие в трудные жизненные ситуации, дети-мигранты, дети-сироты, дети с особыми образовательными потребностями (дети с выраженными признаками аутизма, СДВГ и др.), дети с ОВЗ, дети с девиациями поведения, дети с зависимостью					
Знание общих закономерностей развития личности и проявления личностных свойств, психологических законов периодизации и кризисов развития, возрастных особенностей					

обучающихся	
Умение составлять совместно с другими специалистами программу индивидуального развития ребенка	
Умение формировать и развивать универсальные учебные действия (предпосылки УУД), образцы и ценности социального поведения, навыки поведения в мире виртуальной реальности и социальных сетях, навыки поликультурного общения и толерантность, ключевые компетенции	
Владение формами и методами воспитательной работы, для использования их как на уроке, так и во внеклассной деятельности	
Умение применять инструментарий и методы диагностики и оценки показателей уровня и динамики развития ребенка	
Умение взаимодействовать с другими специалистами (психолог, дефектолог, логопед, учитель и т.д.).	
Умение строить воспитательную деятельность с учетом культурных различий детей, половозрастных и индивидуальных особенностей	
Умение поддерживать конструктивные воспитательные усилия родителей (лиц, их заменяющих) учащихся, привлекать семью к решению вопросов воспитания ребенка	
Готовность принять разных детей, вне зависимости от их реальных учебных возможностей, особенностей в поведении, состояния психического и физического здоровья. Профессиональная установка на оказание помощи любому ребенку	
Уметь защищать достоинство и интересы обучающихся, помогать детям, оказавшимся в конфликтной ситуации и/или неблагоприятных условиях	
Умение разрабатывать и реализовывать индивидуальные программы развития с учетом личностных и возрастных особенностей учащихся	
Способность в ходе наблюдения выявлять разнообразные проблемы детей, связанные с особенностями их развития	
Соблюдение правовых, нравственных и этических норм, требований профессиональной этики	

В рамках выполнения магистерской диссертации, была разработана анкета, для диагностики уровня профессионального развития педагога дополнительного образования требованиям, установленным в профессиональном стандарте. Пользуясь шкалой от 1 (низкий уровень) до 4 (высокий уровень), педагоги должны соотнести трудовые действия профессионального стандарта педагога дополнительного образования с соответствующими, по своему мнению, с уровнями собственного

профессионального развития в соответствии с трудовыми функциями, определенными профессиональным стандартом. Анкета «Определение уровня профессионального развития педагога дополнительного образования требованиям, установленным в профессиональном стандарте», представлена таблицей 3.

Таблица 3. Анкета «Определение уровня профессионального развития педагога дополнительного образования требованиям, установленным в профессиональном стандарте»

		Уровень профессионального развития педагога дополнительного образования			
I.	Трудовая функция «Организация деятельности обучающихся, направленной на освоение дополнительной общеобразовательной программы»				
	1. Набор на обучение по дополнительной общеразвивающей программе	1	2	3	4
	2. Организация, в том числе стимулирование и мотивация деятельности и общения обучающихся на учебных занятиях	1	2	3	4
	3. Текущий контроль, помощь обучающимся в коррекции деятельности и поведения на занятиях	1	2	3	4
II.	Трудовая функция «Организация досуговой деятельности обучающихся»				
	1. Планирование подготовки досуговых мероприятий	1	2	3	4
	2. Организация подготовки досуговых мероприятий	1	2	3	4
	3. Проведение досуговых мероприятий	1	2	3	4
III.	Трудовая функция «Обеспечение взаимодействия с родителями (законными представителями) учащихся, осваивающих дополнительную общеобразовательную программу»				
	1. Планирование взаимодействия с родителями (законными представителями) учащихся	1	2	3	4

2.	Проведение родительских собраний, индивидуальных и групповых встреч (консультаций) с родителями (законными представителями) учащихся	1	2	3	4
3.	Организация совместной деятельности детей и взрослых при проведении занятий и досуговых мероприятий	1	2	3	4
4.	Обеспечение прав ребенка	1	2	3	4

В рамках выполнения магистерской диссертации, была разработана анкета, для диагностики уровня соответствия трудовых действий уровням профессионального развития педагога в соответствии с трудовой функцией «Педагогическая деятельность по реализации программ начального общего образования». С целью сопоставления самооценки уровня профессионального развития и оценки администрации, трудовых действий, определенных в профессиональном стандарте педагога, сначала уровень профессионального развития определяет сам учитель, отмечая нужный уровень любым значком (самооценка), затем это оценивание проводится представителем администрации образовательной организации или педагогического сообщества.

Анкета «Определение соответствия трудовых действий уровням профессионального развития педагога в соответствии с трудовой функцией «Педагогическая деятельность по реализации программ начального общего образования», представлена таблицей 4.

Таблица 4. Анкета «Определение соответствия трудовых действий уровням профессионального развития педагога в соответствии с трудовой функцией «Педагогическая деятельность по реализации программ начального общего образования»

ТРУДОВЫЕ ДЕЙСТВИЯ	Субъект оценивания	Соответствие уровню			
		низкий %	средний %	выше среднего %	высокий %
Проектирование образовательного процесса на основе федерального	Самооценка				

государственного образовательного стандарта начального общего образования с учетом особенностей социальной ситуации развития первоклассника в связи с переходом ведущей деятельности от игровой к учебной	Оценка руководителя				
Формирование у детей социальной позиции, обучающихся на всем протяжении обучения в начальной школе	Самооценка				
	Оценка руководителя				
Формирование метапредметных компетенций, умения учиться и универсальных учебных действий до уровня, необходимого для освоения образовательных программ основного общего образования	Самооценка				
	Оценка руководителя				
Объективная оценка успехов и возможностей обучающихся с учетом неравномерности индивидуального психического развития детей младшего школьного возраста, а также своеобразия динамики развития учебной деятельности мальчиков и девочек	Самооценка				
	Оценка руководителя				
Организация учебного процесса с учетом своеобразия социальной ситуации развития-первоклассника	Самооценка				
	Оценка руководителя				
Корректировка учебной деятельности исходя из данных мониторинга образовательных результатов с учетом неравномерности индивидуального психического развития детей младшего школьного возраста (в том числе в силу различий в возрасте, условий дошкольного обучения и воспитания), а также своеобразия динамики развития мальчиков и	Самооценка				
	Оценка руководителя				

девочек					
Проведение в четвертом классе начальной школы (во взаимодействии с психологом) мероприятий по профилактике возможных трудностей адаптации детей к учебно-воспитательному процессу в основной школе	Самооценка				
	Оценка руководителя				
Разработка и реализация программ учебных дисциплин в рамках основной общеобразовательной программы	Самооценка				
	Оценка руководителя				

Этапами социально-педагогического проектирования «модели управления развитием педагогов» являются:

1. Этап «Диагностика» – предполагает исследование уровня профессионального развития педагогов общеобразовательных организаций, определение замысла проекта, выявление социального заказа на профессиональное развитие педагога; выбор вариантов решения проблемы;
2. Этап «Мотивация», на котором осуществлялся анализ личностных мотивов, профессиональных интересов, запросов, дефицитов и перспектив профессионального развития педагогов;
3. Этап «Проектирование индивидуальной траектории профессионального развития» (определение целей, задач, педагогических условий, ресурсов, методов, средств и результата проекта);
4. Этап «Реализация» (реализация проекта на практике; формирование эффективных взаимосвязей и оценка промежуточных результатов);
5. Этап «Коррекция» (выявление проблем в ходе реализации проекта, коррекция деятельности по необходимости);

б. Этап «Рефлексия» (анализ и осмысление качественных изменений, самооценка уровня профессионального развития, внесение необходимых изменений, дополнений и определение целей дальнейшего профессионального развития).

В ходе социально-педагогического проектирования «модели управления развитием педагогов» выстраивается индивидуальная траектория развития педагога, основанная на уровне, особенностях и самооценке его профессионального развития.

Сопровождают социально-педагогическое проектирование «модели управления развитием педагогов» ресурсы поддержки и ресурсы совершенствования профессионального развития.

Ресурсы совершенствования профессионального развития педагога в рамках данной «модели управления развитием педагогов» представляют собой авторский комплекс методического обеспечения и курсов повышения квалификации. Инновационным ресурсом поддержки профессионального развития выступает руководитель общеобразовательной организации, позволяющий педагогам не только обмениваться опытом, но и координировать свои действия, активизировать общий потенциал для повышения эффективности собственного профессионального развития.

Результатом социально-педагогического проектирования «модели управления развитием педагогов» является повышение уровня профессионального развития педагога, что приводит к увеличению количества педагогов с высоким уровнем личностной самоорганизации за счет уменьшения числа педагогов с низким уровнем профессионального развития.

Следует подчеркнуть, что профессиональное развитие педагога представляет собой динамичный процесс усвоения и модернизации профессионального опыта, который ведет к накоплению профессионального опыта, знаний, умений и навыков, развитию индивидуальных

профессиональных качеств и предполагает непрерывное самосовершенствование и развитие.

В связи с этим следует отметить цикличность процесса профессионального развития, т.к. реализация педагогической деятельности предполагает постоянное повышение профессионального уровня, и перечисленные структурные компоненты модели социально-педагогического проектирования профессионального развития повторяются, но в новом качестве. Также важно отметить, что процесс саморазвития имеет биологическую обусловленность и связь с индивидуализацией и социализацией личности человека, которая сознательно организует свою жизнь и свое развитие. Процесс профессионального развития зависит и от среды, так как именно она стимулирует его и помогает определять цели и направленность.

2.2. Модель профессионального развития педагогов ОУ№49

Реализация федерального государственного образовательного стандарта ведет к системным изменениям профессиональной педагогической деятельности: изменениям позиции учителя как во взаимоотношении с коллегами, родителями, так и в организационной, проектировочной деятельности: изменениям позиции учителя как во взаимоотношении с коллегами, родителями, так и в организационной и проектировочной деятельности: организации образовательных отношений, внеклассных мероприятий, проектировании уроков. Соответственно изменяются ценностные ориентиры, цели и содержание профессиональной переподготовки учителей и требования к педагогическому профессионализму.

В современных экономических условиях нужен специалист , который будет готов осознанно осуществлять изменения в своей профессиональной

деятельности, который будет готов учиться в течении всей жизни. Подготовить такого учителя сможет только такой учитель, который сам готов учиться в течении всей жизни.

На территории г.Екатеринбурга созданы достаточные условия и значительные ресурсы для профессионального развития учителей. Между тем большинство программ повышения квалификации педагогов носят «категорийную» направленность: они позволяют педагогу после обучения повысить свой статус. Существуют также проблемные образовательные программы. Они ведут прямо к росту профессионального статуса, а направлены на решение содержательных и методических проблем. На наш взгляд, в современных условиях востребованы синтетические программы повышения квалификации ,сочетающие черты «категорийности» и «проблемности». Далеко не каждый учитель достаточно информирован об имеющихся возможностях, а порой просто на это не мотивирован. Большая загруженность учебными часами, отдаленность от места организации городских и областных мероприятий, необходимость работы с родителями, общественные поручения – все это лежит в основе низкой активности учителей по включению в существующую систему профессионального развития. Например , только в 2016-2017 учебном году в профессиональных конкурсах приняли участие 38 учителей, что составило 4.1% общего числа педагогических работников общеобразовательных организаций Орджоникидзевского района.

Как помочь педагогу сориентироваться в многообразии программ, как выбрать действительно полезную для него программу обучения, траекторию своего собственного развития – индивидуальный образовательный маршрут.

Принимая во внимание социальный заказ общества на новый педагогический профессионализм и образовательные потребности педагогов, можно утверждать , что в настоящее время возникли необходимые условия для реализации гуманистического подхода к управлению развитием педагогов.

Именно в этом состоит актуальность создания модели управления профессиональным развитием педагога.

Цели и основные задачи:

Качество системы образования не может быть выше уровня работающих в ней учителей. Следовательно, если мы заинтересованы в качестве образования, мы должны повысить профессиональные качества самих педагогов. Надо создать все необходимые условия, чтобы перевести систему образования из состояния «вчера» в состояние «завтра». Это потребует комплексного управления качеством. Таким образом целью создания модели управления профессиональным развитием педагога является создание условий для осознания каждым педагогом необходимости совершенствовать свое профессиональное развитие в условиях системных преобразований профессионально-педагогической деятельности.

Проектирование модели обусловлено социальным заказом общества. Исходя из его запросов ставится цель и определяются задачи. Всю организационно – управленческую деятельность необходимо осуществлять на основе базовых принципов управления, исходя из конкретных условий.

Модель профессионального развития педагога основывается на вариативности форм организации профессионального развития, включает внутренние и внешние критерии, а также желаемый результат.

Структура данной включает в себя социальный заказ, цель, задачи, принципы, условия, формы, критерии, уровни и результат модели профессионального развития педагога образовательной организации МБОУ СОШ № 49. Реализация данной модели сделает процесс управления профессиональным развитием педагога не только целостным и системным но и создающим условия для дальнейших перспектив. С одной стороны будут созданы условия для развития педагога, с другой стороны у выпускников школ будет гораздо больше шансов быть конкурентоспособной личностью на рынке труда. Модель будет способствовать расширению образовательных связей не только в пределах нашей области но и страны.



Рис.5. Модель профессионального развития педагога

Результат: рост количества педагогов с высшей квалификационной категорией.

Она приведет к возможности представлять свой опыт в других регионах и использовать другие практики для профессионального развития учителей.

Проектирование модели обусловлено социальным заказом общества. Исходя из запросов ставятся и определяются задачи. Всю организационно управленческую деятельность необходимо осуществлять на основе базовых принципов управления, исходя из конкретных условий. Модель профессионального развития учителя – предметника основывается на вариативности форм организации профессионального развития. Включает внутренние и внешние критерии. А так же желаемый результат.

Педагогическое условие это внедрение социально-педагогического проектирования профессионального развития педагогов в практическую деятельность общеобразовательной организации для повышения эффективности педагогической деятельности и образовательного процесса. Поэтапно процесс профессионального развития педагогов общеобразовательных организаций на основе социально-педагогического проектирования изложен в таблице 3.

Представлен фрагмент рабочей модели профессионального развития педагогов в условиях общеобразовательных организаций на основе социально – педагогического проектирования. В основе, которого изложены задачи основное содержание и желаемый результат.

Таблица 3. Фрагмент рабочей модели профессионального развития педагогов в условиях общеобразовательных организаций на основе социально-педагогического проектирования.

№	Задачи этапа	Основное содержание работы	Ожидаемые результаты
	Диагностика		

1	Выявление уровня профессионального развития педагогов общеобразовательных организаций	Проведение диагностики в соответствии с выбранными и адаптированными методиками диагностики для выявления уровня профессионального развития педагогов	20-30 августа 2018
Мотивация			
2	Повышение мотивации к профессиональному развитию у педагогов общеобразовательных учреждений	Обсуждение вопросов профессионального развития (администрация и сотрудники общеобразовательной организации, координатор)	1-10 сентября 2018
3		Диагностика уровня профессионального развития	10-20 сентября 2018
4		Индивидуальные рекомендации по профессиональному развитию	20-30 сентября 2018
5		Команд образующий тренинг	1-10 октября 2018
Проектирование			
6	Проектирование индивидуальной траектории развития каждого педагога в условиях общеобразовательной организации	Семинар «Ресурсы профессионального развития» (происходит объяснение и обсуждение ресурсов профессионального развития педагога в условиях общеобразовательной организации)	10-15 октября 2018
Реализация			
7	Реализация индивидуальной траектории развития каждого педагога в условиях общеобразовательной организации	Индивидуальная консультация с координатором (построение индивидуальной траектории развития педагога на основе рекомендаций, данных по результатам диагностики профессионального развития, с учетом потребностей и интересов самого педагога)	15-30 октября 2018
8	Реализация индивидуальной траектории развития каждого педагога в условиях общеобразовательной	Групповая консультация с координатором (обсуждение динамики и проблем профессионального развития, совместная разработка решений, возникших	ноябрь-май 2018 Каждые 2 недели

	организации	проблем)	
9	Реализация индивидуальной траектории развития каждого педагога в условиях общеобразовательной организации	Курсы повышения квалификации по интересующему педагога направлению	Ежегодно
		Ресурсы совершенствования	Ресурсы совершенствования
10	Реализация индивидуальной траектории развития каждого педагога в условиях общеобразовательной организации	Программа «Педагог будущего»: 1. Молодой учитель 2. Учитель-методист 3. Учитель-наставник	Программа «Педагог будущего»: 4. Молодой учитель 5. Учитель-методист 6. Учитель-наставник
11	Реализация индивидуальной траектории развития каждого педагога в условиях общеобразовательной организации	Методическое обеспечение -свободный доступ к высококачественному методическому обеспечению по интересующему педагога направлению; - создание уникального методического обеспечения педагогами самостоятельно (создание творческих педагогических групп) (обучающие занятия, мастер-классы, обмен опытом)	Постоянно По желанию педагогов (обучающие занятия, мастер-классы, обмен опытом)
12	Своевременная коррекция индивидуальной траектории развития педагога	Коррекция происходит в результате самостоятельного отслеживания динамики профессионального развития и может осуществляться в процессе групповых и индивидуальных консультаций, участия в мероприятиях программы «Педагог будущего»	По необходимости
13	Самоанализ педагога общеобразовательной организации	Диагностика уровня профессионального развития	1-10 июня
14		Индивидуальные рекомендации по	10-20 июня

		профессиональному развитию	
--	--	-------------------------------	--

Реализация модели профессионального развития педагогов общеобразовательных организаций на основе социально-педагогического проектирования предполагает создание педагогических условий, необходимых для повышения эффективности профессионального развития:

- использование потенциала социума в процессе актуализации личностного потенциала педагога;
- построение индивидуальной траектории педагогического развития педагога общеобразовательной организации, с учетом компонентов и этапов профессионального развития, с использованием ресурсов поддержки и развития профессионализма;
- внедрение социально-педагогического проектирования в практическую деятельность общеобразовательной организации, для своевременного удовлетворения запросов общества, а также прогнозирование изменений в системе образования и организации профессионального развитие педагогов.

2.3. Результаты внедрения модели профессионального развития педагогов в ОУ№49

Общеобразовательная организация выступает наиболее благоприятной средой для профессионального развития педагогов за счет объединения и взаимодополнения профессиональной деятельности и профессионального развития педагогов.

Учитывая вышеизложенное, нами были выделены и реализованы в ходе опытно-экспериментальной работы следующие педагогические условия: внедрение социально-педагогического проектирования «модели профессионального управления развития педагогов» в практическую

деятельность общеобразовательной организации для повышения эффективности педагогической деятельности и образовательного процесса.

В ходе профессионального развития предполагается плотное использование ряда ресурсов поддержки и совершенствования, которые относятся к элементам потенциала социума:

- методическое обеспечение;
- курсы повышения квалификации (федеральные, городские, в рамках общеобразовательной организации);
- корпоративное обучение (обучение школьных команд, тренинг-сессии).

Построение индивидуальной траектории профессионального развития педагога общеобразовательной организации с учетом компонентов и этапов профессионального развития, с использованием следующих ресурсов поддержки и развития профессионализма: программа «Педагоги будущего» (авторская разработка, реализация которой позволит учесть и воплотить все педагогические условия профессионального развития педагога).

На учителя возложена большая ответственность за создание условий, способствующих развитию личности ребёнка. Профессиональное развитие современного педагога, в связи с этим оценивается в рамках сформированности у него следующих составляющих:

- предметных умений, знаний и навыков обучения: знание предмета, ориентация в современных исследованиях по нему;
- умение планировать и проводить уроки;
- владение современными методиками, формами, методами обучения;
- умение объективно оценивать знания учащихся по предмету;
- владение информационно-коммуникационными технологиями обучения;

- знаний, умений и навыков воспитательной работы: знание и умение владеть методами и формами воспитательной работы, владение навыками эффективного управления детскими коллективами;
- умение общаться с детьми, оказывать им всестороннюю помощь и поддержку, регулировать их поведение;
- умения осуществлять поиск ценностного аспекта учебного знания, обнаруживать и использовать воспитательные возможности различных видов учебной, игровой, трудовой и других видов деятельности ребенка, проектировать и создавать ситуации, которые бы развивали эмоционально-ценностную сферу детей, сотрудничать с родителями, другими специалистами и педагогами, анализировать реальную ситуацию в классе; умение поддерживать традиции и уклад жизни в школе;
- готовности развивать свои личностные качества и профессиональные компетенции, выраженные в способности принимать разных детей, выявлять их проблемы, оказывать адресную помощь ребенку, составлять программу индивидуального развития ребенка совместно с другими специалистами, отслеживать динамику развития ребенка, использовать в своей практике психологические подходы (развивающий, деятельностный, культурно-исторический), а также положительного отношения к непрерывному профессиональному росту как приоритетной ценности;
- профессиональных компетенций, отражающих специфику работы педагога на уровне начального общего, основного общего и среднего общего образования (знание особенностей возраста, умение взаимодействовать с детьми разного возраста, организовывать их учебную и внешкольную деятельность и т.д.).

Также следует отметить, что в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов и учитывая особенности общеобразовательной организации, актуальными задачами

профессионального развития педагога является освоение содержания и структуры основных документов; овладение технологиями развивающего и системно-деятельностного обучения, обучение новой системе требований к оценке итогов образовательной деятельности школьников.

На фоне возрастающих требований к современному педагогу и несовершенству системы его профессионального развития у педагога возникает целый ряд проблем на разных этапах педагогической деятельности.

Таблица 9. Характеристика проблем профессионального развития педагога на разных этапах педагогической деятельности в общеобразовательной организации

Стаж работы	Задачи	Особенности	Проблемы
0-5 лет	Формирование профессионально важных качеств личности, адаптация в профессии и к условиям работы в конкретной общеобразовательной организации	Продолжение процесса профессионального самоопределения, выработки собственного педагогического стиля, развитие профессионально значимых умений, навыков	<i>Общие:</i> трудности адаптации на рабочем месте, в трудовом коллективе, отсутствие практического умения применения теоретических знаний в области педагогики, реализации себя в профессии, во взаимодействии с конкретными коллективами учащихся. <i>Мотивационно-ценностный компонент:</i> снижение мотивации работы, связанной с трудностями адаптации, неудовлетворенность работой, сниженный уровень проявления интереса к личности учащихся,

Продолжение таблицы 9.

			неудовлетворённость потребности в самосовершенствовании и самореализации. <i>Проектировочный:</i> недостаточный уровень практических знаний о технологии и способах
--	--	--	--

			<p>непрерывного развития и профессионального роста, преподавания предмета, отсутствие навыков целеполагания, отбора, конструирования, организационных ценностей, традиций.</p> <p><i>Деятельностный:</i> недостаточный уровень креативной компетентности педагога.</p> <p><i>Организационно-коммуникативный:</i> недостаточный уровень умений организовать свою педагогическую деятельность, деятельность учащихся в классе, неудовлетворенность сотрудника своим положением в коллективе, конфликтный стиль общения с коллегами и детьми, использование дисциплинарных методов воздействия на уроках.</p> <p><i>Рефлексивно-оценочный:</i> недостаточный уровень рефлексии собственных качеств личности (заниженная/завышенная самооценка), неразвитое умение адекватно анализировать и оценивать свою деятельность, характер взаимоотношений с учащимися и коллегами.</p>
6-19 лет	Совершенствование профессионального мастерства, приобретение навыков успешного прохождения	Стабилизация профессиональной деятельности, формирование профессиональной позиции;	<i>Общие:</i> «педагогический кризис», связанный с осознанием противоречий между желанием что-то изменить и возможностями,

Продолжение таблицы 9

	периода «педагогического кризиса», связанного с наличием противоречий между возможностями	умение взаимодействовать, налаживать контакт с учениками	кризис «середины жизни», несоответствие между «Я-реальным» и «Я-идеальным», снижение профессионализма, формирование защитных механизмов. <i>Мотивационно-ценностный компонент:</i>
--	---	--	--

	педагога и желанием что-то изменить в методике преподавания, организации деятельности учащихся и коллег и т.д.		недостаток ожидаемого подкрепления и признания в труде, неудовлетворенность потребностей в развитии, творческом росте. <i>Проектировочный:</i> недостаток представлений о способах собственного непрерывного развития и профессионального роста. <i>Деятельностный:</i> снижение готовности педагога к инновационной, научно-исследовательской деятельности, стереотипизация педагогического мышления; педагогический догматизм (стремление упрощать педагогические задачи). <i>Организационно-коммуникативный:</i> деперсонализация и негативные установки по отношению к ученикам и коллегам <i>Рефлексивно-оценочный:</i> снижение самооценки, связанное с ощущением неэффективности, ненужности своей деятельности.
20 лет и более	Становление учителя-мастера	Высокий уровень сформированности профессионально значимых качеств, целиком посвящение себя профессии, достижение стабильности в социально-экономическом плане	<i>Общие:</i> Синдром профессионального выгорания (невосприимчивость к новому, нарушение отношений партнерства с учащимися, нарушение коммуникативных связей в педагогическом коллективе, психоэмоциональное напряжение и т.д.), снижение показателей социальной адаптации.

Продолжение таблицы 9

			<i>Мотивационно-ценностный компонент:</i> снижение потребности в самореализации и самосовершенствовании, низкий уровень мотивации развития методике преподавания, оказания заботы и
--	--	--	---

			<p>поддержки учащимся; неудовлетворенность работой в школе (ее характером, оплатой).</p> <p><i>Проектировочный:</i> снижение значимости знаний о технологии и способах непрерывного развития своих когнитивных способностей и профессионального роста, педагогический консерватизм.</p> <p><i>Деятельностный:</i> снижение уровня готовности педагога к инновациям, нововведениям в организации, овладению новыми педагогическими технологиями, нежелание вносить вклад в развитие системы преподавания; наличие педагогических стереотипов, затрудняющих процесс взаимодействия с детьми и коллегами; нежелание делиться опытом с молодыми коллегами.</p> <p><i>Организационно-коммуникативный:</i> неудовлетворенность педагога своим положением в коллективе, социальное лицемерие, вызванное необходимостью оправдывать высокие нравственные ожидания взрослых и учащихся, пропагандировать моральные нормы и принципы поведения, проявление социально желательного поведения, привычка морализировать, неискренность чувств и отношений.</p>
--	--	--	---

Продолжение таблицы 9

			<p><i>Рефлексивно-оценочный:</i> снижение адекватности оценки своей педагогической деятельности (завышенная самооценка, отсутствие критичности), взаимоотношений</p>
--	--	--	--

			с коллегами и учащимися.
--	--	--	--------------------------

Как видно из данных таблицы, процесс профессионального развития педагога имеет отличительные особенности на том или ином этапе профессионального роста. Эти особенности определены как специфическими задачами и особенностями каждого этапа, так и отличительными для конкретного периода проблемами. Исходя из проанализированных данных для трех групп педагогов, определенных в рамках оценки стажа их работы в общеобразовательной организации, создана программа, реализация которой осуществлялась на базе общеобразовательных организаций и входила в общую структуру системы повышения квалификации педагогов. Рассмотрим содержание программы более подробно.

Цель программы профессионального развития педагогов общеобразовательной организации создание оптимальных условий для профессионального развития педагога на всех этапах его педагогической деятельности.

Задачи программы профессионального развития педагогов общеобразовательной организации:

- осуществлять мониторинг уровня образовательных потребностей, возможностей, профессиональных затруднений, динамики профессионального развития педагогов;
- персонализировать процесс повышения уровня профессионального развития и мастерства педагогов через создание индивидуальной программы личностного развития специалиста;
- создать условия для процесса повышения профессионального развития и мастерства педагогов на разных этапах педагогической деятельности

во всех его компонентах (мотивационно-ценностном, проектировочном, деятельностном, организационно-коммуникативном, рефлексивно-оценочном).

Материально-техническое обеспечение программы профессионального развития педагогов общеобразовательной организации. Технические средства обучения:

- 1.) интерактивная панель;
- 2.) планшет – 30 шт.;
- 3.) многофункциональное устройство;
- 4.) видеокамера.

Информационное обеспечение программы профессионального развития педагогов общеобразовательной организации: Сеть Интернет, Wi-Fi., Банк нормативно-правовой документации общеобразовательной организации.

Первый модуль «Молодой учитель» Целевая группа: педагоги со стажем работы от 0 до 5 лет. Цели работы:

- создание условий для профессионального развития педагогов, позволяющих снизить проблемы адаптации и успешно реализовываться в профессиональной деятельности;
- оказание помощи молодым педагогам в организации эффективного взаимодействия со всеми субъектами образовательного процесса (с учащимися, родителями, коллегами);
- обеспечение постепенного вовлечения молодых учителей во все сферы профессиональной деятельности (учебной, воспитательной, научно-исследовательской, коммуникативной, рефлексивной);
- формирование и воспитание у молодых специалистов потребности в непрерывном самообразовании.

Задачи для реализации цели:

1. Выявить ведущие в учебном процессе проблемы молодых педагогов и выбрать соответствующие формы организации методической работы.
2. Обеспечить наиболее лёгкую адаптацию молодых педагогов, их эмоциональную поддержку, укрепление веры в себя.
3. Укрепить интерес к педагогической деятельности.
4. Формировать профессионально значимые качества молодых педагогов, необходимые для эффективного и конструктивного взаимодействия со всеми участниками педагогического процесса.
5. Совершенствовать качество воспитательно-образовательного процесса путём повышения профессионального мастерства молодых специалистов.

Прогнозируемые результаты реализации Программы:

- апробация Программы в условиях образовательного пространства;
- повышения уровня методической, интеллектуальной, аналитической культуры молодых специалистов;
- повышение педагогического мастерства молодого специалиста;
- становление молодого учителя как учителя-профессионала;
- достижение высокого уровня готовности молодого специалиста к исследовательской и инновационной деятельности, участию в профессиональных конкурсах;
- создание портфолио педагогов.

Второй модуль «Учитель-методист». Целевая группа: педагоги со стажем работы от 6 до 19 лет. Цели работы:

- повышение уровня профессионального развития и мастерства как важнейшего звена непрерывного образования педагогов общеобразовательных организаций;
- создание условий для актуализации внутренних ресурсов личности и их использования в профессиональной деятельности.

Для достижения поставленных целей решались следующие задачи:

1. Создание условий для осознания целей и мотивов педагогической деятельности, повышение мотивации педагогической деятельности и профессионально-личностного роста.
2. Создание условий для коррекции профессионального образа «Я» и формирования адекватной профессиональной «Я-концепции».
3. Создание условий для овладения приемами и техниками саморегуляции.
4. Стимулирование инновационной, творческой, научно-исследовательской деятельности педагогов.

Предполагаемый результат:

- повышение уровня профессионального развития педагогов;
- внедрение нововведений и инноваций (открытие личных сайтов педагогов, участие в профессиональных конкурсах на различном уровне, разработка методических пособий и рекомендаций, участие в научно-исследовательской деятельности на базе школы);
- создание модели системной работы по непрерывному развитию педагога как личности и профессионала;
- успешное прохождение аттестации для повышения уровня квалификации педагогов;
- повышение уровня квалификации педагогов в овладении современными, в том числе и информационно-коммуникационными образовательными технологиями;
- индивидуализация методов и форм методической работы в зависимости от уровня профессионального развития педагогов.
- оформление портфолио педагога.

Третий модуль «Учитель-наставник». Целевая группа: педагоги со стажем работы 20 лет и более. Цели работы:

- повышение уровня профессионального развития и мастерства как важнейшего звена непрерывного образования педагогов общеобразовательных организаций;
- профилактика профессионального выгорания педагогов как одного из факторов, влияющих на профессиональное развитие личности, снижение риска развития профессиональной деформации его личности.

Задачи заключаются в повышении:

- уровня социальной адаптации педагогов;
- потребности в самореализации и самосовершенствовании, мотивации в развитии методики преподавания и передачи своего опыта молодым специалистам;
- уровня знаний о технологиях и способах непрерывного развития своих когнитивных способностей и профессионального роста;
- уровня готовности педагога к инновациям, нововведениям в организации, овладению новыми педагогическими технологиями;
- уровня удовлетворенности своим положением в коллективе;
- эмоциональной неустойчивости, устойчивости к фрустрационным ситуациям;
- адекватности оценки своей педагогической деятельности, уровня взаимоотношений с коллегами и учащимися.

Предполагаемый результат:

- повышение уровня профессионального развития педагогов;
- внедрение нововведений и инноваций (открытие личных сайтов педагогов, участие в профессиональных конкурсах на различном уровне, разработка методических пособий и рекомендаций, участие в научно-исследовательской деятельности на базе школы);
- создание модели системной работы по непрерывному развитию педагога как личности и профессионала;

- успешное прохождение аттестации для повышения уровня квалификации педагогов;
- повышение уровня педагогов в овладении современными, в том числе и информационно-коммуникационными образовательными технологиями;
- индивидуализация методов и форм методической работы в зависимости от уровня профессионального развития педагогов;
- снятие эмоционального напряжения, формирование позитивного мышления, оптимизации самооценки педагогов;
- оформление портфолио педагога.

Результаты, полученные в ходе реализации данных направлений работы, являлись импульсом для развития и самосовершенствования педагогов. Они успешно использовались:

- при аттестации специалистов;
- при выдвижении педагогов на премии и другие виды поощрений; - при организации индивидуальной работы с педагогами.

Условиями внедрения описываемой в исследовании модели социально-педагогического проектирования профессионального развития педагогов общеобразовательных организаций являются: дидактические условия, к которым можно отнести специально созданные нами в рамках модели обстоятельства педагогического процесса, при которых оптимально сочетаются процессуальные компоненты обучения. К ним относятся:

- определенные средства, формы, методы и приемы профессионального развития на разных этапах педагогической деятельности учителя;
- разработка и применение специальных педагогических и психологопедагогических заданий, способствующих повышению профессионального мастерства педагогов;

- внедрение в план деятельности общеобразовательной организации проекта профессионального развития педагогов, придание ему статуса, обязательного для исполнения;
- применение системы промежуточного и итогового тестирования уровня профессионального развития во всех его компонентах;

Условиями внедрения описываемой в исследовании модели социально-педагогического проектирования профессионального развития педагогов общеобразовательных организаций являются: организационные условия, к которым следует отнести обстоятельства процесса профессионального развития, необходимые для формирования личности педагога как профессионала высокого уровня, каждое из которых реализовывалось за счет определенного вида деятельности. Нами были определены следующие организационные условия:

- соответствие содержания профессионального роста педагогов основным направлениям развития педагогической мысли, выраженным в совершенствовании методики, форм, средств преподавания учебных дисциплин;
- соответствие содержания профессионального развития содержанию подготовки специалистов на других уровнях образования (ВУЗы, курсы повышения квалификации и т.д.);
- организация реализации модели в целостную систему знаний, умений и навыков;
- ориентация системы работы с педагогами на удовлетворение потребности в самореализации и самосовершенствовании, повышение мотивации развития методики преподавания;
- ориентация на научно-исследовательскую, инновационную, творческую деятельность, которая рассматривается нами как деятельность, направленная на преобразование и создание новой информации и

предполагающая самоорганизацию;

Условиями внедрения описываемой в исследовании модели социально-педагогического проектирования профессионального развития педагогов общеобразовательных организаций являются: психолого-педагогические условия, включающие те обстоятельства процесса профессионального развития, которые предполагают специальную подготовку всех педагогических кадров для реализации модели и создание благоприятного психологического климата и эмоционального комфорта в учебном и педагогическом коллективе. К этой группе условий мы отнесли:

- организацию педагогов таким образом, чтобы они могли принимать участие в реализации модели не только в качестве участников, но и специалистов-тьюторов;
- создание в педагогическом коллективе благоприятного психологического климата, основными характеристиками которого являются взаимоуважительное отношение друг к другу администрации и педагогов; сплоченность коллектива, педагогический такт, введение системы мотивации, создание «ситуаций успеха».

Основными средствами реализации модели социально-педагогического проектирования профессионального развития педагогов является серия разработанных нами тренинговых программ и семинарских занятий. Здесь представлены некоторые из них.

Первый модуль «Молодой учитель» предусматривал проведение следующих тренинговых программ и семинаров: Тренинг «Командообразование». Цель программы – помощь сотрудникам при профессиональной адаптации в организации в первоначальный период профессиональной деятельности.

Задачи программы:

- создание условий для открытого доверительного общения, творческой атмосферы работы, восприятия информации;
- обучение умениям и навыкам установления и поддержания контакта с новыми людьми;
- обучение методам и приемам передачи сообщений/информации;
- осознание сотрудниками своего «Я» и важности адекватной самооценки.

Тренинг «Снятие эмоционального напряжения в педагогическом коллективе». Цель - снятие эмоционального напряжения, обучение способам релаксации. Задачи:

- сформировать представление о теоретических основах стресса и особенностях переживания стрессового состояния педагогами;
- научить определять и отслеживать состояние эмоционального напряжения;
- освоить способы восстановления работоспособности и техники саморегуляции.

Тренинг «Развитие коммуникативных способностей педагога». Цель – развитие коммуникативных способностей, качеств, навыков педагогов. Задачи:

- овладеть навыками активного, рефлексивного слушания;
- откорректировать построение беседы с помощью техник активного слушания;
- сформировать адекватные формы поведения в общении;
- овладеть техниками аргументации и контраргументации, слушания собеседника, поддержания с ним контакта;
- научиться эффективно и по возможности безболезненно для ее сотрудников решать проблемы организации;
- привить новые формы поведения.

Тренинг «Снятие эмоционального напряжения в педагогическом коллективе» Цель - формирование коммуникативных умений, способствующих развитию умения снижать эмоциональное напряжение во время беседы, восстанавливать контакт с собеседником. Задачи:

1. Рассмотреть понятия «эмоциональное напряжение», проанализировать способы справляться с этим явлением в жизни.
2. Освоить вербальные и невербальные техники снижения эмоционального напряжения.
3. Отработать навыки разрешения конфликтных ситуаций.

Помимо тренинговых программ работа с молодыми педагогами предусматривала проведение ряда семинаров и практических занятий, направленных на формирование знаний, умений и навыков работы с документацией, проверки результатов деятельности обучающихся, умение проводить анализ урока и т.д.:

1. Семинар «Изучение рабочих программ, методических пособий, УМК»
2. Практическое занятие «Как вести классный журнал, журнал спецкурсов. Запись замены уроков».
3. Семинар «Современный урок и его анализ».
4. Практическое занятие «Анализ урока с общей психологопедагогической, методической, сопоставительной, целевой позиции, а также с точки зрения педагогического общения и с физиолого-гигиенических позиций».
5. Практическое занятие «Как работать с дневниками и тетрадями учащихся. Выполнение единых требований к ведению дневников».
6. Семинар «Формы и методы работы на уроке. Система опроса».
7. Практическое занятие «Составление аналитических справок».

8. Семинар «Формирование единых подходов к оцениванию знаний обучающихся. Нормы оценок. Критерии выставления оценок по итогам успеваемости».

9. Семинар «Методы активизации познавательной деятельности учащихся».

10.Семинар «Инновационные процессы в обучении».

11.Практическое занятие «Внедрение результатов деятельности по самообразованию в практику своей работы».

12.Семинар «Организация повторения и подготовка к рейтинговым контрольным работам».

13.Семинар «Организация проверки ЗУН учащихся»

14.Практическое занятие «Оформление документации».

15.Семинар «Рефлексия себя как профессионала».

Второй модуль «Учитель-методист»Цели:

- повышение уровня педагогической компетентности;
- создание условий для активизации педагогом своих внутренних ресурсов личности и их использования в педагогической деятельности.

Задачи:

- повышение мотивации профессионально-личностного роста и педагогической деятельности;
- формирование адекватной профессиональной «Я-концепции» и коррекция профессионального образа «Я» педагога;
- овладение педагогами современными педагогическим технологиями, реализация научно-исследовательского потенциала;
- овладение педагогами приемами и техниками саморегуляции.

Программа содержит несколько блоков, направленных на профессиональное развитие педагогов по всем компонентам.

Блок 1. Мотивы и цели профессионально-личностного развития педагога (мотивационно-ценностный компонент).

Блок 2. Современные педагогические технологии и научно-исследовательская деятельность педагога (проектировочный компонент).

Блок 3. Нововведения в организации педагогической деятельности. Инновационная деятельность педагога (деятельностный).

Блок 4. Формирование положительного психологического климата в коллективе (организационно-коммуникативный компонент).

Блок 5. Развитие и коррекция профессиональной «Я-концепции». Рефлексия себя как профессионала (рефлексивно-оценочный компонент).

Третий модуль «Учитель-наставник». Цель – профессиональное развитие педагога с большим стажем работы. Задачи:

- повышение мотивации профессионально-личностного роста и педагогической деятельности;
- формирование адекватной профессиональной «Я-концепции» и коррекция профессионального образа «Я» педагога;
- овладение педагогами современными педагогическими технологиями, реализация научно-исследовательского потенциала;
- овладение педагогами приемами и техниками саморегуляции.

Программа содержит несколько блоков, направленных на профессиональное развитие педагогов по всем компонентам.

Блок 1. Самореализация педагога в профессии. Мотивы профессионально-личностного развития педагога. (мотивационно-ценностный компонент).

Блок 2. Современные педагогические технологии и тьюторское сопровождение молодых педагогов (проектировочный компонент).

Блок 3. Научно-исследовательская деятельность педагога (деятельностный компонент).

Блок 4. Формирование положительного психологического климата в коллективе. Роль педагога в коллективе (организационно-коммуникативный компонент).

Блок 5. Оценка себя как профессионала (рефлексивно-оценочный компонент).

Реализация модели социально-педагогического проектирования профессионального развития педагогов общеобразовательных организаций предусматривала использование целого ряда активных методов организации деятельности.

Одним из основных методов профессиональной подготовки являлся тренинг как форма интерактивного обучения, направленная на развитие различных компонентов профессионального и личностного роста.

Критериями психолого-педагогического тренинга является отнесение тренинга к активным методам обучения; коллективной форме деятельности, опирающейся на различные приемы организации совместной деятельности обучаемых (моделирующие, проблемные, игровые); диалогичность, основанная на признании позитивного потенциала человека, неограниченных творческих возможностей постоянного самосовершенствования и развития; квазипрофессиональная деятельность (моделирование педагогической деятельности); средство перестройки образа мира, позволяющее развивать педагогическое мышление, сменить стереотипные установки восприятия самого себя, ученика, других педагогов как субъектов образования.

Использование элементов личностного тренинга было обусловлено необходимостью развития у педагогов способности познания себя как в педагогической деятельности, так и в общении, а также снятие эмоционального напряжения.

Применение элементов тренинга поведения было обусловлено важностью формирования у педагогов навыков бесконфликтного педагогического общения, работы с учащимися в классе, реализации творческого и научно-исследовательского потенциала личности.

Одним из методов профессионального развития педагогов в разработанных нами программах является игра как «одна из форм проявления активности личности, один из видов деятельности».

В частности, нами были использованы ролевые и деловые игры, как виды совместной групповой работы, в которой участники могли распределять, брать на себя и использовать различные социальные роли в специально создаваемых условиях.

Еще одним важным методом являлся метод мозгового штурма, стимуляция творческой продуктивности и активности педагогов в обсуждении и решении различных педагогических задач.

Исследовательский метод был использован в нашей работе с целью обеспечения творческого развития и применения знаний педагогами, формирования у них опыта исследовательской деятельности.

Реализация модели профессионального развития педагогов общеобразовательных организаций на основе социально-педагогического проектирования предполагает создание педагогических условий, необходимых для повышения эффективности профессионального развития:

- использование потенциала социума в процессе актуализации личностного потенциала педагога;
- построение индивидуальной траектории педагогического развития педагога общеобразовательной организации, с учетом компонентов и этапов профессионального развития, с использованием ресурсов поддержки и развития профессионализма;

– внедрение социально-педагогического проектирования в практическую деятельность общеобразовательной организации, для своевременного удовлетворения запросов общества, а также прогнозирование изменений в системе образования и организации профессионального развитие педагогов.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, подводя итоги вышесказанного, следует отметить, что историко-теоретический анализ развития идей повышения квалификации педагогов в мировой практике позволяет увидеть две основные модели профессионального развития: модель поддержки и модель сопровождения.

Модель поддержки профессионального развития педагогов характеризуется ведущей ролью государственных организаций, определены требования к уровню профессионального развития и механизмы их достижения. Основой профессионального развития является образовательное знание, а образовательные потребности самих педагогов полностью не учитываются.

Модель сопровождения профессионального развития педагогов основана на изучении и удовлетворении образовательных потребностей педагогических работников. В основе профессионального развития эта модель предполагает развитие компетенций. Ведущую роль вместе с государством играют различные общественные организации и педагогическое сообщество.

Достоинство первой модели – защита школы и государства от непрофессионалов, а достоинство модели сопровождения – развитие творческих возможностей каждого педагога и выделение принципов организации курсов повышения квалификации:

– общие принципы профессионального обучения на курсах повышения квалификации, реализация которых направлена на углубление эмпирических и научных основ педагогической деятельности, обучение в соответствии с запросами и потребностями российского общества и достижениями мировой практики и науки: организационные педагогические принципы; принцип единства индивидуального, дифференцированного и группового подходов к обучению; принцип дифференциации (предполагает организовывать группы педагогов по специальности, уровню образования, возрасту); принцип

систематичности и преемственности; принцип системно-педагогической организованности курсов; принцип дисциплины и плановости обучения;

- методические принципы профессиональной педагогической подготовки, которые раскрывают причинно-следственные связи между результатами обучения школьников и методическими воздействиями на них; принцип активности и сознательности; принцип наглядности и др.;
- принципы работы педагога системы повышения квалификации педагогических работников: принцип сотрудничества и партнерства во взаимодействии преподавателя со школьными учителями; принцип доминирования; принцип автодидактики, заключающийся в ориентировании педагогов заниматься самообразованием; принцип глубокого уважения к мнениям и мыслям обучающихся взрослых; принцип воспитывающего образования.

Ускоренные темпы социально-экономического развития, увеличение предъявляемых к современному учительству требований и рост ответственности за подготовку молодой смены к вызовам XXI в. вносят свои существенные коррективы в мотивации выбора будущей профессии у старшеклассников, в производственные планы школьных учителей, «обреченных» на постоянное совершенствование своего педагогического образования и мастерства.

Обобщая направления профессионального развития педагога на базе общеобразовательной организации, следует отметить их направленность на использование таких форм работы, как педагогическое сопровождение, стимулирование участия специалиста в инновационных педагогических проектах, проведения различных тренингов, семинаров, организации школ педагогического мастерства. Эти и другие условия, средства, методы, формы педагогической деятельности призваны стимулировать развитие различных компонентов профессионального развития педагогов.

Существенным недостатком большинства исследований этой группы является, с одной стороны, ограниченность выбора компонентов

профессионального развития (в исследованиях часто делается акцент, прежде всего, на развитие профессиональных качеств учителя в контексте его отношений с обучающимися, нередко выбор в тех или иных исследованиях делается в пользу развития какого-то одного-двух компонентов: мотивационно-ценностного, проектировочного и т.д.).

С другой стороны, в этих исследованиях не учитываются особенности профессионального развития педагога на различных этапах его профессиональной деятельности, что не позволяет детализировать этот процесс, определив специфические для той или иной возрастной группы специалистов проблемы, цели и задачи развития. Вышеприведенный материал позволяет уточнить понятие профессиональное развитие – это процесс активного преобразования личностью своего внутреннего мира посредством формирования и развития профессионально значимых в педагогической деятельности знаний, умений и навыков; способностей и качеств личности; мотивации, деятельности, коммуникативности и рефлексии, которые оказывают влияние на успешную творческую самореализацию педагога в его профессиональной деятельности в условиях работы в конкретной общеобразовательной организации.

Процесс профессионального развития тесно связан с формированием личностных качеств, черт характера, которые лежат в основе профессиональной педагогической деятельности.

С позиции отдельного педагога как субъекта организации, профессиональное развитие заключается в развитии и постоянном обогащении личностных характеристик, профессиональных знаний, навыков и умений, которые необходимы ему для эффективного исполнения своих должностных функций, прав и обязанностей.

Значит, профессиональное развитие педагогического персонала есть результат взаимодействия потребностей и требований образовательного учреждения с характеристиками и интересами конкретного педагога - только в этом случае этот процесс будет эффективным.

Для образовательного учреждения управление профессиональным развитием педагогов означает координацию достижения каждым из них соответствующих требований, предъявляемых школой к уровням достижения профессиональных компетенций и личностных характеристик.

Развитие педагогического персонала осуществляется посредством ряда общих методов управления, среди которых к наиболее эффективным относят: планирование профессионального роста, замещение должностей, ротацию внутри организации, профессиональное и социально-психологическое обучение, участие в проектных группах, инновационных разработках, конкурсах профессионального мастерства.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1 Абдуллаев, С.Х. Методические основы совершенствования конструкторско-технологической подготовки студентов ИПФ (в процессе изучения курса «Детали машин»): автореф. дис. канд. пед. наук/ С.Х. Абдуллаев. - М., 1991.- 25 с.

2 Бакулев, В.А. Основы научного исследования: учебное пособие / В.А. Бакулев, Н.П. Бельская, В.С. Берсенева; Министерство образования и науки Российской Федерации, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина; науч. ред. О.С. Ельцов. Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2014.

3 Белоусова, Т.В. Внутришкольное управление как фактор стимулирования профессионального развития учителя: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01/ Т.В. Белоусова. М.: , 2002. - 24 с.

4 Богословский, В.А. Подходы к разработке нормативно-методического обеспечения реализации основных образовательных программ высшего профессионального образования / В.А. Богословский, С.Н. Гончаренко, Е.В. Караваева и др. М.: МГУ, 2009. – 75 с.

5 Бодалев, А.А. Психология общения / А.А.Бодалев. – М.: Изд-во «Институт практической психологии», 1996. – 256 с.

6 Волгина, И.В. Личностно-профессиональное развитие педагогов учреждений дополнительного образования/ И.В. Волгина// Педагогическое образование в России. – 2011. - №4. – С. 240-243.

7 Горбунова, Т.В., Терешков, В.А. Формирование конструкторско-технологических умений как ключевой компетенции педагога профессионального обучения / Т.В. Горбунова, В.А. Терешков// Образование и наука. 2007 - №2. - С.42-51.

8 Гуца, Н.В. Профессиональное развитие педагога в структуре системы обеспечения непрерывности педагогических инноваций[Текст]: автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.07/ Н.В. Гуца. - Казань, 2001. - 21 с.

- 9 Деркач, А.А. Акмеологические основы развития профессионала / А.А. Деркач. - М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: НПО МОДЭК, 2004. - 752 с.
- 10 Дониченко, О.Г. Психологические условия личностного и профессионального развития субъектов образовательного пространства школы[Текст]: автореф. дис. ... кандидата психологических наук: 19.00.07/ Дониченко Ольга Георгиевна; [Место защиты: Психол. ин-т Рос. акад. образования]. - Москва, 2010. - 22 с.
- 11 Карнелович, М.М. Образы «Я» как результат рефлексирования учителями взаимодействия с коллегами / М.М.Карнелович// ВеснікМазырскагадзяржаўнагауніверсітэтаімя І.П. Шамякіна. – 2008.
- 12 Карпов, А.В. Психология рефлексивных механизмов деятельности /А.В. Карпов. – М.: Институт психологии, 2004. – 421 с.
- 13 Каталог сайтов для аспирантов и соискателей ученой степени
Каталог
- 14 Колмогорова, Н.В. Методология и методика психолого-педагогических исследований: учебное пособие / Н.В. Колмогорова, З.А. Аксютина; Министерство спорта Российской Федерации, Сибирский государственный университет физической культуры и спорта. Омск: Издательство СибГУФК, 2012. - 248 с.
- 15 Кузовлева, Н.В. Культура умственного труда в интегративной подготовке магистра педагогики. Методология, теория, практика: учебное пособие / Н.В. Кузовлева, Н.Н. Пачина; Министерство образования и науки Российской Федерации, Государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина». Елец: Елецкий государственный университет им И.А. Бунина, 2010. 222 с.
<http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=272199>

- 16 Кузьмина, Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М.: Высшая школа, 1990. - 303 с.
- 17 Кузьмина, Н.В. Способности, одаренность и талант учителя / Н.В. Кузьмина. - Л.: Изд-во ЛГУ, 1985. - 96 с.
- 18 Литвиненко, Т.В. Развитие профессионально важных качеств педагога в процессе самообразования: автореф. дис. кандидата педагогических наук: 13.00.08/ Литвиненко Татьяна Викторовна; [Место защиты: Ом. гос. пед. ун-т]. - Омск, 2010. - 21 с.
- 19 Маркова, А.К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. - М.: Знание, 1996. - 375 с.
- 20 Маркова, А.К. Психология труда учителя/ А. К. Маркова. - М.: Просвещение, 1993. - 192 с.
- 21 Маркова, С.М. Модульное содержание педагогической подготовки педагогов профессионального обучения: монография/ С.М. Маркова и др. – Н.Новгород: Мининский университет, 2014. – 132 с.
- 22 Маркова, С.М., Горлова, В.Г. Модель профессионально-педагогического образования педагога профессионального обучения/ С.М. Маркова, В.Г. Горлова// Вестник Мининского университета. – 2014. - №1. – / режим доступа: http://www.mininuniver.ru/mediafiles/u/files/Nauch_deyat/Vestnik/201407%201/markova__Gorlova.pdf.
- 23 Мельникова, Л.Л. Философия и методология науки: учебное пособие / Л.Л. Мельникова; под ред. Ч.С. Кирвель. Минск: Вышэйшая школа, 2012. 640 с.
- 24 Методология педагогики: понятийный аспект /. М.: Институт эффективных технологий, 2014. 212 с.
- 25 Мозгарев, Л.В. Структура качества повышения квалификации работников образования / Л. В. Мозгарев // Педагогика. – 2004. - №10. – С. 48-53

26 Молчанов, С.Г. Профессиональная компетентность в системе повышения квалификации / С.Г. Молчанов// Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. - Ч.1 – Челябинск, 2003. - С.3-7.

27 Молчанов, С.Г. Формирование и оценивание социальных компетенций в образовательном учреждении. Учебно-методическое пособие для классного руководителя/ С.Г. Молчанов. – Челябинск: Энциклопедия, 2010. – 36 с.

28 Нарулина, Т.Р., Тимошенко, А.И. Развитие профессионально значимых личностных качеств учителя технологии: монография/ Т.Р. Нарулина, А.И. Тимошенко. – Иркутск: Изд-во Вост.-Сиб. гос. академии образования, 2011. – 163 с.

29 Никиреев, Е.М. Психолого-педагогические особенности профессиональной направленности личности /Е. М.Никиреев//Психология самоопределения личности и групп: история, современное состояние и тенденция развития: материалы Всероссийской научной конференции, 10 апреля 2013 г., г. Уфа. – М. - Берлин: ДиректМедиа, 2014. –С. 19 – 23.

30 Никишина, И.В. Инновационная деятельность современного педагога / И.В. Никишина. – Волгоград: Учитель, 2012. – 76 с.

31 Новиков, В.К. Методология и методы научного исследования: курс лекций / В.К. Новиков; Министерство транспорта Российской Федерации, Московская государственная академия водного транспорта. М.: Альтаир: МГАВТ, 2015. 211 с.

32 Нормативные документы ФГОС общего образования federal.ht m

33 Пивоев, В.М. Философия и методология науки: учебное пособие / В.М. Пивоев. - 2-е изд. М.: Директ-Медиа, 2014. 321 с. <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=210652><http://www.minobraz.ru/>

34 Портал для аспирантов и соискателей ученой степени Aspirantura.com <http://www.asmrantura.com/>

- 35 Портал ИРО Свердловской области <http://www.irro.ru/>
- 36 Портал ФГОС общего образования <http://www.irro.ru/>
- 37 Портал Диссертант онлайн <http://www.diser.biz/>
- 38 Реан, А.А., Демьянчук, Р.В. Методологические основания психологического сопровождения педагога на разных этапах его профессионально-личностного становления / А.А.Реан, Р.В. Демьянчук // Российский психологический журнал. 2016. Т. 13. - №1, С. 85.
- 39 Российское образование <http://www.edu.ru/>
- 40 Рузавин, Г.И. Методология научного познания: учебное пособие / Г.И. Рузавин. М.: Юнити-Дана, 2015. 287 с.
- 41 Сайт Электронной библиотеки Российского государственного <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=115020>
- 42 Сайт для аспирантов СПб Аспирант СПб.ру <http://asDirantsDb.ru/>
- 43 Сайт журнала научных публикаций для аспирантов и докторантов <http://www.iurnal.org/>
- 44 Сайт Российской электронной библиотеки (РГБ) <http://elibrarv.rsl.ru/>
- 45 Сергейко, С.А. Общие основы педагогической профессии: учебно-методический комплекс / С.А. Сергейко, Л.М. Тарантей. – Гродно: ГрГУ, 2009. – 324 с.
- 46 Сериков, В.В. Построению целостного образа педагогической реальности / В.В. Сериков. - М.: Педагогика, 1998. — 228 с.
- 47 Сименач, Б.В. Дидактические условия формирования системы конструкторско-технологических знаний и умений у студентов (на материалах подготовки учителей общетехнических дисциплин) / Б.В. Сименач. - Киев, 1982. - 162 с.
- 48 Симоненко, В.Д. Методика обучения учащихся основам экономики и предпринимательства: учеб.-метод, пособие для учителей и студентов педвузов и колледжей / В.Д. Симоненко, Н.В. Фомин. Брянск: Изд-во Брян. гос. пед.ун-та, 1997. - 319 с.

49 А.А. Деркач, Е.В. Селезнева. содержание, закономерности, механизмы развития/ А.А. Деркач, Е.В. Селезнева. - М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2006. — 496 с. 108.

50 Технологии в социальной сфере». Раздел «Методология и наука» <http://www.portal.gersen.ru>

51 Томилова, Г.А. Содержание и методика формирования профессионально-педагогической направленности у студентов университета / Г. А. Томилова. — Томск: изд-во Томского ун-та, 1978. - 128 с.

52 УЧМетучебно-методический портал <http://www.uchmet.ru/>

53 Фоменко, С. Л. О проблеме научно-методического обеспечения коллективной деятельности учителей в современных условиях развития системы образования// Исследование систем менеджмента отраслевых организаций: теория и практика: сб. науч. ст. 8 межд. науч.практ. конф.: Урал.гос.пед.ун-т: под науч. и общ.ред. Л.Ю.Шемятихиной; Екатеринбург: Урал.гос.пед.ун-т,2012.- 450с., С.299.

54 Хавроничев, В.И. Управление развитием профессиональной позиции педагога в школе: автореф. дис ... канд. пед. наук: 13.00.01/ В.И. Хавроничев. - Череповец, 2002. - 22 с.

55 Харченко, Г.И., Гулакова, М. В. Формирование профессиональной компетентности студентов вуза на основе метода проектов / Г.И. Харченко, М.В. Гулакова//Вестник Университета. – М., 2009. - № 20. – С.26-29.

56 Цыплакова, С.А. Педагогическое проектирование как компонент педагогической деятельности// Вестник Северо-Кавказского гуманитарного института. – 2012. - №1. – С. 197-199.

57 Шахматова, О.Н. Личностно ориентированные технологии профессионального развития педагогов профессиональной школы: автореф. дис ... канд. пед. наук: 13.00.01/ О.Н. Шахматов. - Екатеринбург, 2000. - 22 с.

58 Щедровицкий, Г.П. Оргуправленческое мышление. Идеология, методология, технология (курс лекций) / П.Г. Щедровицкий/ – М.: Издание Студии Артемия Лебедева, 2015. – 464 с.

59 Юдина, О.И. Методология педагогического исследования: учебное пособие / О.И. Юдина; Министерство образования и науки Российской Федерации, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Оренбургский государственный университет». Оренбург: ОГУ, 2013. 141 с.

60 Юдина, О.И. Методология педагогического исследования: рабочая тетрадь: учебное пособие / О.И. Юдина; Министерство образования и науки Российской Федерации, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Оренбургский государственный университет». Оренбург: ОГУ, 2012. 168 с.