

Ильина Татьяна Борисовна,

аспирант, директор Центра довузовской подготовки, Управление региональной образовательной политики и качества, Уральский государственный педагогический университет; 620078, г. Екатеринбург, ул. Педагогическая, д. 21, к. 22; e-mail: Ttn188@yandex.ru

**СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ ПЕДАГОГОВ
В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: теоретическая модель; поликультурное образовательное пространство; профессионально важные качества; специалист по поликультурности (поликультурному взаимодействию); теоретическая модель развития профессионально важных качеств; теоретические подходы к разработке и реализации; принципы и методы обучения, критерии оценки.

АННОТАЦИЯ. Названы актуальные в поликультурном образовательном пространстве профессионально важные качества педагогов как специалистов (экспертов) по поликультурности. Определены теоретические подходы к разработке и реализации модели образовательного процесса их развития. Обоснованы принципы, стратегии, методы обучения и критерии оценки успешного развития профессионально важных качеств.

Pina Tatiana Borisovna,

Post-graduate Student, Centre of Preparatory Education, Administration of Regional Educational Policy and Quality, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

**STRUCTURAL AND FUNCTIONAL MODEL OF THE DEVELOPMENT
OF IMPORTANT QUALITIES OF A TEACHER
IN MULTICULTURAL EDUCATIONAL SPACE**

KEY WORDS: theoretical model; multicultural educational space; professionally important qualities of teachers; expert of multicultural interaction or specialists (experts) on multiculturalism; theoretical model of development of professionally important qualities; educational process; theoretical approaches; principles; strategy; methods of training; criteria of assessment.

ABSTRACT. Professionally important qualities of teachers as specialists (experts) on multiculturalism are enumerated. Theoretical approaches to the working out and implementation of the model of educational process and its development are defined. The principles, strategy, methods of training and criteria of assessment of successful development of professionally important qualities are described.

Рассматривая сегодня процесс формирования особого поликультурного образовательного пространства в России, ученые подчеркивают, что в его условиях появляются новые для педагогической деятельности проблемы (С. К. Бондырева, В. П. Борисенков, Б. С. Гершунский, О. В. Гукаленко, А. Я. Данилюк, М. Н. Кузьмин, М. Г. Синякова, Д. И. Фельдштейн и др.). Среди них проблемы адекватной языковой коммуникации, изучения особенностей культуры мигрантов, социализации ребенка и семьи, объединения коллектива детей разных культур и ценностных установок, особенно остро встающие перед учителем в силу действия этнических границ как психологического результата универсальной для всего живого тенденции разделять мир на «своих» и «чужих».

Приведенный перечень проблем, возникающих в поликультурном образовательном пространстве и требующих адекватных профессиональных педагогических

решений, свидетельствует о необходимости осуществления педагогом новых функций. Кроме традиционного ролевого репертуара (предметник, воспитатель, наставник, лидер, исследователь и т. п.), актуализируются новые педагогические роли. Сегодня педагог, работающий в поликультурном образовательном пространстве, вынужден выполнять функции, связанные с социальной адаптацией детей к поликультурности образовательного пространства и социума, психологической помощью и консультированием детей и их родителей по этнопсихологическим и этнокультурным проблемам, предотвращением и урегулированием этнокультурных конфликтов, а также организацией особой среды, нейтрализующей негативные влияния психогенетического и социогенетического факторов и благоприятной для творческого взаимодействия и взаимообогащения.

Для того чтобы эти функции реализовать, педагог должен стать этнопсихологом,

этнокультурологом, социальным педагогом, этноконфликтологом, этнодидактом и т. п. – то есть специалистом (экспертом) по поликультурности (интеркультурности) или поликультурному педагогическому взаимодействию. Его готовность к поликультурной деятельности включает «знание педагогом элементов различных культур и их особенностей, характеризуется идентификацией себя как представителя определенной культуры, а также обязывает к соблюдению социальных норм и требований межкультурного общения и взаимодействия» (8, с. 17). Кроме того, специалист по поликультурности должен «преобразовывать наличную социокультурную ситуацию в педагогическую задачу собственной деятельности» (7, с. 29), требующую поиска адекватных педагогических, в том числе и дидактических, решений.

Закономерно, что к проблемам подготовки педагогических кадров к работе в поликультурных условиях обращаются многие авторы: А. Г. Абсалямова, Н. А. Агафонова, А. Ю. Белогуров, И. В. Васютенкова, М. В. Дюжакова, З. Н. Зарипова, Т. И. Ковалёва, С. А. Мартыненко, В. В. Макаев, З. А. Малькова, Е. А. Нечаева, В. П. Симухина, М. Н. Сираева, Л. Л. Супрунова, А. А. Ткачук, К. Н. Тополян, Г. С. Трофимова, О. Е. Хухлаев, М. Ю. Чибисова, А. Н. Утехина, Ж. Н. Шайгозова, А. А. Шогенов, И. Е. Шолуденко и др. Есть и исследования, посвящённые описанию необходимых для выполнения новых функций компетентностей (М. А. Дюжакова, В. Г. Крысько, Э. А. Саракуев, И. М. Синагатуллин, А. А. Терсакова, Э. Р. Хакимов, Б. И. Хасан).

Однако разрабатывая рекомендации для подготовки педагогов к работе в новых условиях, авторы, на наш взгляд, недостаточно внимания уделяют выявлению и развитию профессионально важных качеств, обеспечивающих формирование профессионализма личности, который является основой для формирования профессионализма деятельности. Мы считаем, что в поликультурном образовательном пространстве именно проблема развития профессионально важных качеств педагогов становится особенно актуальной, так как уровень их развития в целом детерминирует процесс профессионализации и профессионального развития.

Кроме того, противоречие заключается в том, что ФГОСы начального, общего, среднего образования, закладывая в модель ученика поликультурность и толерантность как черты идеального образа, предполагают готовность педагогов воспитывать такую личность. Однако Стандарт профессиональной деятельности педагога и перечень профессионально важных качеств, указанный в

нём, не отражают в полном объёме необходимых характеристик профессионализма личности педагога в новых условиях, не разработана и система подготовки к работе в поликультурных классах в профессиональном и дополнительном образовании.

В этой связи актуальными становятся задачи выявления необходимых профессионально важных качеств и разработки структурно-функциональной теоретической модели их развития.

На основе Стандарта профессиональной деятельности педагога, перечня компетентностей в области личностных качеств, рекомендованных для диагностики во время процедуры аттестации, а также психолого-педагогических исследований, посвящённых педагогической деятельности в условиях поликультурного образовательного пространства нами был составлен список актуальных профессионально важных качеств. Этот перечень был скорректирован после опроса руководителей образовательных учреждений, педагогов и специалистов системы образования, работающих с детьми-мигрантами. Назовем профессионально важные качества, которые, на наш взгляд, необходимо развивать у педагогов, работающих в поликультурном образовательном пространстве: эмпатийность, фрустрационная толерантность, волевой самоконтроль, рефлексивность, толерантность.

На основе модульно-компетентностного и андрагогического подходов нами разработана структурно-функциональная модель развития выше названных профессионально важных качеств педагога как специалиста по поликультурности.

Методологической основой нашей модели являются исследования по современной дидактике А. В. Хуторского и автодидактике Д. Г. Левитеса, педагогической деятельности И. Ф. Исаева, В. А. Слостёнина, педагогической деонтологии К. М. Левитана и педагогике взаимодействия Е. В. Коротаевой, по управлению обучением и педагогическому менеджменту Ю. А. Конаржевского, П. И. Третьякова, Т. И. Шамовой, Т. М. Давыденко, Г. Н. Шибановой, по основам межкультурной коммуникации Т. Г. Грушевицкой, В. Д. Попкова, А. П. Садохина, Д. Б. Гудкова, Т. Н. Персиковой и особенностям развития профессионально-психологических характеристик педагогов в поликультурном образовательном пространстве М. Г. Синяковой, а также модульный подход на основе компетенций, разработанный в рамках реализации проекта Делфи 2 О. Н. Олейниковой, А. А. Муравьёвой, Ю. В. Коноваловой, Е. В. Сартаковой, и андрагогический подход, представленный в работах и диссертационных исследованиях

И. А. Колесниковой, М. Т. Громковой, Н. О. Вербицкой, И. В. Змеёва, Л. В. Глазыриной, А. И. Кукуева, Л. В. Линевиц, С. А. Филина и др.

При разработке модели мы исходили из понимания концептуального смысла образования как процесса прогрессивных изменений личности (9, с. 49).

В структуре модели отражено, что необходимость развития профессионально важных качеств педагога как специалиста по поликультурности обусловлена активизацией в социальном пространстве этнического фактора и приобретением образовательным пространством характера поликультурности, которые актуализируют новые характеристики профессионализма личности педагога, а следовательно, и новые подходы к профессиональной его подготовке в системе среднего, высшего и дополнительного профессионального образования. Кроме того, профессиональный Стандарт педагогической деятельности предъявляет «систему требований к качествам (компетентности) субъекта деятельности, которые в своей целостности определяют возможность занятия конкретной должности и успех в педагогической деятельности» (6, с. 22).

Предметным и метапредметным содержанием образования становится изучение основ антропологии, этносоциологии, этнокультурологии, этнопсихологии, конфликтологии прежде всего при изучении модуля «Основы педагогической деятельности в поликультурном образовательном пространстве». Деятельностное содержание образования в нашей модели будет направлено на образовательные приращения, заключающиеся в личностных новообразованиях и приращениях – изменении уровня развития профессионально важных качеств и будет представлено в модулях развития отдельных профессионально важных качеств.

При конструировании содержания образования педагогов – проектировании содержания учебных программ, отчасти выборе форм и методов обучения, в том числе средств обучения и контроля, – мы будем опираться на *модульный подход на основе компетенции, или модульно-компетентностный подход*, который интегрирует особенности модульного и компетентностного подходов.

Модульный подход на основе компетенций исходит из концепции обучения, основанного на компетенциях, то есть «обучения, основанного на определении, освоении и демонстрации знаний, умений, типов поведения и отношений, необходимых для конкретной трудовой деятельности / профессии» (5, с. 3). В нашей модели каждый

модуль будет предполагать развитие конкретного профессионально важного качества, которое невозможно без «освоения умений, знаний, отношений и опыта». При этом важно помнить, что профессионально важные качества являются психологическими компонентами компетентности педагога, а информация о достижениях науки в сфере этносоциологии, этнопсихологии, этноконфликтологии, этнокультурологии – теоретической базой для их формирования как профессионально важных качеств, так и компетентности.

Перечислим принципы, которые называют исследователи как основу разработки модулей (Н. В. Бордовская, И. А. Колесникова, В. Н. Лебедев, Т. И. Шамова, П. А. Юцявичене и др.), уточнив содержание некоторых в соответствии со спецификой модульного подхода, основанного на следующих компетенциях.

1. *Принцип модульного построения образовательной программы* позволяет структурировать содержание подготовки в соответствии с модулем развития того или иного профессионально важного качества.

2. *Принцип структуризации содержания материала (деления материала на небольшие обособленные элементы, в соответствии с которым содержание одного модуля должно обеспечивать развитие одного профессионально важного качества.*

3. *Принцип опоры на методы деятельности участников учебного процесса (формирование оперативных и действенных знаний).*

4. *Принципы динамичности (свободное изменение содержания модуля) и гибкости (приспособление содержания и путей его усвоения к индивидуальным потребностям обучаемых)*, в соответствии с которыми модули нашей модели включают инвариантный компонент (цели и результаты) и вариативный (содержание, методы и средства обучения). Кроме того, модули являются автономными.

5. *Принцип осознанной перспективы* предполагает понимание педагогами ориентированности целей образовательной программы на практический результат, который детерминирован социальным заказом и спросом со стороны рынка труда.

6. *Принципы паритетности (субъект-субъектного взаимодействия слушателей и преподавателя) и разносторонности методического консультирования* регулируют организацию образовательного процесса и соотносятся с принципами андрагогического подхода, используемого нами в качестве методологической основы для организации управления образовательным процессом.

7. *Принцип ориентированности на результаты*, необходимые для сферы труда.

Содержательный блок представлен в виде программных материалов, разработанных, как мы уже говорили, на принципе модульности. Каждый модуль – теоретическим материалом, чаще всего реализуемым при помощи традиционных средств и методов обучения (лекции, беседы, диспуты и т. п.), инструментальным (конструктивно-операциональным) компонентом, связанным с разработкой дидактико-методического обеспечения модульной вариативной программы обучения, внедренческим (реализационным) и рефлексивным компонентами.

Процесс обучения педагогов выстраивается с учетом *андрагогического подхода*, разработавшегося ещё в 20-е годы XX в. в работах Э. К. Линдемана, который в 1926 г. назвал метод обучения взрослых «методом анализа опыта»; в 40-60-е годы XX в. – в исследованиях Д. Кидда (Канада), М. Ноулза (США), Ф. Пеггелера (Германия), Б. Самоловчева (Югославия), Е. Радлинской (Польша). С 70-80-х годов андрагогическая проблематика была введена в контекст исследования непрерывного образования.

Современные исследования в области андрагогики называют специфические для обучения взрослых андрагогические принципы, отражающие условия учебного процесса. К выявлению таких принципов обращались М. Ноулз, Д. Роджерс, С. Брукфилд, Р. Штайнер, С. И. Змеёв, С. Г. Вершловский и др. Причём в отличие от педагогических принципов, регулирующих прежде всего деятельность обучающего, андрагогические принципы обращены и к деятельности обучающихся.

А. И. Кукуев, В. А. Шевченко на основе публикаций и исследований последних лет объединили многочисленные варианты в подгруппы основных принципов (4), на которые мы и будем опираться в нашем исследовании. Назовём их.

• **Принцип природосообразности**, который свидетельствует, что обучение взрослых обусловлено растущей способностью личности к обучению на протяжении всей жизни. При работе со взрослыми необходимо учитывать закономерности возрастного развития и особенностей (физических, психических, гендерных) взрослых обучающихся и опираться на заложенные потенциальные возможности для развития взрослым учащимся своего мышления и чувств.

• **Принцип культуросообразности** гласит, что обучение взрослых осуществляется в процессе самореализации личности по мере ее культурного саморазвития и самоактуализации. В ходе обучения необ-

ходимо развивать познавательные, образовательные, культурные, духовные и т. п. потребности взрослого обучающегося в контексте современной культуры, опираясь на принципы самовоспитания, самообучения, саморазвития социальных и духовных потребностей, норм и способностей взрослого учащегося в контексте культуры социума.

• **Принцип индивидуально-личностного подхода** обучения взрослых опирается на субъектность как свойство осознанно действующей личности в процессе ее самоопределения. Необходимо в процессе обучения опираться на профессионально-личностный опыт взрослых обучающихся и их готовность к взаимодействию в процессе обмена профессионально-личностным опытом.

• **Принцип ценностно-смысловой направленности образования** предполагает обеспечение личности актуальным содержанием в условиях овладения адекватными способами ее обработки и усвоения. Данный принцип требует отбора, организации и презентации содержания, адекватного запросам взрослых обучающихся. При этом в процессе обучения необходимо учитывать критическое восприятие взрослым учащимся знания как открытой системы и творческое использование знания для разрешения своих собственных жизненных затруднений.

Рассмотрим составляющие технологического процесса развития профессионально важных качеств, который должен включать ряд этапов: 1) мотивационно-ориентировочный, когда на основе диагностики (самодиагностики) уровня развития профессионально важных качеств осуществляется выбор модулей, их компоновка и корректировка содержания учебного материала, форм и методов обучения – на этом этапе на основе структурно-функциональной модели образовательной программы в целом должна быть разработана программа осуществления образовательного процесса в конкретной аудитории, составлен учебно-тематический план; 2) этап реализации программы развития профессионально важных качеств в соответствии с учебно-тематическим планом; 3) этап контроля и оценки уровня развития профессионально важных качеств (или результативный).

Выбирая для нашей программы дидактико-методическое обеспечение, мы столкнулись с проблемой обоснования выбора форм и методов, так как единой их классификации мы в научной литературе не обнаружили. Это вполне закономерно, так как, во-первых, «метод может быть не только способом деятельности, но и способом организации деятельности» (9, с. 318), и, во-

вторых, порой трудно разграничить приём и метод, так как «в зависимости от ситуации приёмы могут играть роль полноценного метода, и, наоборот, метод может стать отдельным приёмом в рамках другого, более ёмкого метода». В нашей работе мы будем говорить о методе как о способе деятельности и связывать его с той или иной образовательной стратегией.

Для классификации и обоснования выбранных нами методов в нашем исследовании обратимся к мнению Л. Н. Лесохиной и Т. В. Шадринной, которые отмечают, что «в целом выбор метода идет от содержания образования, определяется стратегией обучения, внутренне обусловлен... типом взаимодействия» педагога и аудитории (10, с. 124). Исследователи выделяют следующие стратегии обучения взрослых: 1) информационная стратегия использует метод образовательной трансляции, т. е. сообщения факта, уже добытых знаний, сведений; 2) проблемная стратегия ориентирована на обсуждение, дискуссию, обмен мнениями (хотя здесь не исключены монологические методы); 3) социально-ролевая стратегия вбирает весь комплекс методов, избирая преимущественно игру (10, с. 125).

Информационная и проблемная стратегия будут преобладать при выборе методов и форм работы во вспомогательном модуле, а социально-ролевая – в основных модулях. Воспользуемся классификацией методов этих же авторов, подразделяющих их на ориентирующие и стимулирующие группы методов. Целью ориентирующей группы методов является осознание педагогами новых требований к профессионализму их личности. Среди них *тестирование, информирование (проектирование), моделирование и метод анализа опыта*.

Тестирование является методом психодиагностики в целях определения уровня развития выделенных профессионально важных качеств, отражающих профессионализм личности педагогов. Информирование представляет собой процесс передачи знаний, необходимых для последующего самоопределения взрослого обучающегося в отношении постановки учебных целей. Метод моделирования как средство обучения описывается в работах С. И. Архангельского, М. Т. Громковой. Учёные подчёркивают, что «образование взрослых невозможно представить без моделирования, так как «если текст в большей степени стимулирует репродуктивное мышление, то схемы, модели – продуктивное. Модель позволяет понять, рассмотреть варианты, поразмышлять, то есть наполнить каркас содержанием» (1, с. 203). Так, на наш взгляд, интересно предложить педагогам создать мо-

дель современного образовательного пространства, рассмотрев этнический фактор как один из её элементов, а также модель формирования личности в поликультурном социуме, отражающую влияние биологического, социального и культурного факторов.

Метод анализа опыта характеризуется А. С. Кукуевым следующими особенностями: наличие и характер опыта, в том числе опыта учебной деятельности, составляет главное отличие обучающихся друг от друга; опыт лежит в основе потребности взрослых обучающихся к продолжению учения; взрослый обучающийся овладевает новым знанием через анализ собственного опыта; возможность поделиться своим опытом является существенным мотивирующим фактором учения и кратчайшим путем успешного и эффективного овладения взрослым обучающимся новым образовательным опытом (3, с. 22).

Методы анализа опыта и моделирования сочетаются с информированием на различных формах лекций (проблемная лекция, контекстно-научная, контекстно-профессиональная и т. п.). Такие лекции ориентированы на диалогическое взаимодействие в образовательном процессе, они начинают включать элементы диалогического взаимодействия – это имитационный диалог, предполагающий умение поставить вопрос, активизирующий восприятие слушателей; диалог-обсуждение, позволяющий включать элементы беседы, дискуссии в традиционную организационную форму, а также диалог-познание. Диалог-познание имеет следующие особенности: 1) ориентирован на самую разнообразную рефлексию; 2) имеет целью самоопределение индивида по отношению к миру и к самому себе; 3) обращён не только во внешний, но и во внутренний мир человека; 4) более тесно, нежели другие виды диалога, связан с эмоционально-экспрессивной сферой личности (2, с. 136-138). Диалог-познание используется и на этапе рефлексии. Использование диалогического взаимодействия позволяет актуализировать опыт слушателей, организовывая коммуникацию, рефлексию и мышление. Подчёркнём, что ориентирующие методы имеют преимущественно «разговорный характер».

Стимулирующие методы являются деятельностьюными. Это интерактивные методы обучения, так как во время образовательного процесса учебные цели достигаются за счёт взаимодействия не только преподавателя со слушателями, но и их самих друг с другом. Наиболее эффективна реализация социально-ролевой стратегии при использовании групповой работы, которая сама по себе является коммуникативным тренингом: участ-

ники «тренируются высказывать свои мысли, слушать, понимать, договариваться, уступать, критиковать, уточнять, дополнять, приходиться к соглашению» (1, с. 283), принимают коллективные решения. Все эти виды деятельности способствуют формированию профессионально важных качеств.

Вышеперечисленные методы в сочетании с формами обучения, системой диагностики результатов и учебно-методическим комплексом и представляют дидактико-методическое обеспечение образовательного процесса. Таким образом, модель развития профессионально важных качеств педагогов предполагает сочетание общих форм обучения (групповых, индивидуальных, парных) и внешних форм обучения (лекционно-семинарской, дискуссий, практикумов, деловых и ролевых игр, тренингов, упражнений и т.п.), а также использование психотехнических и социально-педагогических технологий.

Этап контроля и оценки результатов реализации образовательного процесса содержит два компонента: компонент внешней и внутренней оценки. Внешняя оценка будет состоять в результатах повторного тестирования, которое должно показать приращение качеств, на развитие которых была нацелена программа обучения. Внутренняя оценка предполагает осознание собственного результата – приращения. Слушатели должны осуществить рефлексию в соответствии со следующими показателями, оцениваемыми по десятибалльной шкале.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Громкова М. Т. Андрагогика: теория и практика образования взрослых : учеб. пособие для системы доп. проф. образования; учеб. пособие для студ. вузов. М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2012.
2. Коротаяева Е. В. Педагогика взаимодействий: теория и практика : учеб. Пособие. Екатеринбург : СВ-96, 2011.
3. Кукуев А. И. Андрагогический подход в педагогике : автореф. дис... д-ра пед. наук. Ростов н/Д., 2010.
4. Материалы учебно-методического пособия «Современные подходы в образовании» / А. И. Кукуев, В. А. Шевченко. Ростов н/Д, 2010. URL: http://www.bimbad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=1618 (дата обращения 08.01.14).
5. Олейникова О. Н., Муравьева А. А., Коновалова Ю. В., Сартакова Е. В. Разработка модульных программ, основанных на компетенциях : учеб. пособие. М. : Альфа-М, 2005.
6. Профессиональный Стандарт педагогической деятельности // Вестник образования. 2007. № 7.
7. Сенько Ю. В., Шкунов В. Г. Герменевтика педагогического опыта // Педагогика. 2012. № 2.
8. Синагатуллин И. М. Глобальное образование как кардинальная парадигма нового века // Педагогика. 2012. № 3.
9. Хуторской А. В. Современная дидактика : учебник для вузов. СПб. : Питер, 2001.
10. Центры образования взрослых / Под ред. Л. Н. Лесохиной, Т. В. Шадринной. М. : Педагогика, 1991.
11. Шадриков В. Д. Качество педагогического образования : моногр. М. : Логос, 2012.

1. Новые потребности, интерес, цели, самоопределение на деятельность: 1) есть интерес и потребность в изучении потребностей; 2) результат в осознании целей образования; 3) приращение в интересе к компонентам коммуникации; 4) интерес в глубоком изучении мировоззрения.

2. Новые смыслы, усвоенная информация: 1) результат систематизации; 2) обучение как адаптация во внешнем мире; 3) новая информация о рефлексии; 4) целостность педагогической деятельности.

3. Овладение методом как способом собственной деятельности: 1) приращение в овладении методом групповой работы; 2) коммуникация (толерантность); 3) приращение в способах профессиональной деятельности.

Созданная нами структурно-функциональная модель образовательной программы развития профессионально важных качеств педагогов направлена на подготовку педагогов к реализации новой для них позиции специалистов по поликультурности. Практическая реализация этой позиции позволит учителям приобрести качества, необходимые для адекватного реагирования на вызовы времени и профессионального развития в условиях поликультурного образовательного пространства. Данная модель может быть использована как основа для разработки программ факультативных учебных курсов магистратуры по педагогическим направлениям, а также программ дополнительного образования педагогов в системе повышения квалификации.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. М. Г. Синякова.