

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»

Ю. И. Биктуганов

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ МОБИЛЬНОСТЬ
ПЕДАГОГА

Учебное пособие

Екатеринбург 2016

УДК 378.637(075.8)
ББК Ч448.94я7
Б60

Рекомендовано Ученым советом
федерального государственного бюджетного образовательного
учреждения высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»
в качестве учебного издания (решение № 625 от 27.12.2016 г.).

Рецензенты:

д-р пед. наук, профессор, зав. кафедрой экономики и менеджмента
Уральского федерального университета *С. Л. Фоменко*;
канд. филос. наук, доцент кафедры экономики и менеджмента
Уральского государственного педагогического университета
Е. И. Пургина

Биктуганов Ю. И.

Б60 Профессиональная мобильность педагога [Текст] : учеб. пособие /
Ю. И. Биктуганов ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург [б. и.], 2016. –
120 с.

ISBN 978-5-7186-0861-8

В учебном пособии раскрывается сущность, содержание, структура профессиональной мобильности учителя, а также критерии и показатели ее проявления. Актуальность освоения предложенной проблемы обусловлена необходимостью подготовки профессионально мобильных педагогов, готовых трудиться в условиях постоянных изменений, гибко адаптироваться к изменяющимся условиям профессионально-педагогической деятельности.

Пособие адресовано студентам педагогических вузов, обучающихся по направлению подготовки «Педагогическое образование» (квалификация «бакалавр» и «магистр»); преподавателям вузов, а так же всем, кого интересуют проблемы профессиональной мобильности педагога

УДК 378.637(075.8)
ББК Ч448.94я7

ISBN 978-5-7186-0861-8

© Ю. И. Биктуганов, 2016
© ФГБОУ ВО «УрГПУ», 2016

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	5
Тема 1. МОБИЛЬНОСТЬ СПЕЦИАЛИСТА В БОЛОНСКОМ ПРОЦЕССЕ	7
Вопросы и задания	24
Тема 2. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ МОБИЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА	25
Вопросы и задания	31
Литература	33
Тема 3. СУЩНОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА	35
Вопросы и задания	47
Литература	47
Тема 4. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ МОБИЛЬНОСТЬ – ОСНОВА САМОРАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА	51
Вопросы и задания	56
Тема 5. ПРОЕКТИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ МОБИЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА	61
Вопросы и задания	66
Тема 6. ИНТЕРАКТИВНЫЕ СРЕДСТВА В РАЗВИТИИ МОБИЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА	69
Вопросы и задания	75
Литература	76
Тема 7. ИНСТРУМЕНТАРИЙ ОЦЕНКИ И САМООЦЕНКИ ПЕДАГОГА	79
Вопросы и задания	82
Литература	83
Тема 8. САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТА	85
ПРИМЕРНЫЕ ВОПРОСЫ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЯ	88
БИБЛИОГРАФИЯ	90
Приложение 1. Диагностика личностной креативности (Е. Е. Туник)	100
Приложение 2. Исследование волевой саморегуляции (А. Г. Зверков, Е. В. Эйдман)	106
Приложение 3. Опросник «Стиль поведения в конфликте»	111
Приложение 4. Методика исследования родительской рефлексии	117

Введение

Любые изменения в общественной жизни приводят к изменениям в системе образования. Модернизация российского образования выводит на проблему обеспечения нового качества современного педагога, одной из главных составляющих которого является его мобильность, выражающаяся в постоянной внутренней, личностно-психологической и внешней практически-деятельностной готовности к изменениям, оперативному реагированию на них, социальной и профессиональной подвижности.

Сегодня образовательным учреждениям требуется педагог, способный овладеть технологиями, обеспечивающими индивидуализацию образования, достижение планируемых результатов, мотивированный на непрерывное профессиональное совершенствование, демонстрирующий инновационное поведение, способность самостоятельно решать сложные задачи, управлять, быстро адаптироваться к меняющимся условиям.

Согласно статистическим данным средний возраст педагогов по России продолжает увеличиваться. Сегодня педагоги работают в иных социально-экономических, политических и профессиональных условиях, нежели те, в которых они получали диплом. В подобной ситуации не только актуальным, но и жизненно необходимым для педагогов всех ступеней образования становится дополнительное профессиональное образование, возникает необходимость 100 % повышения квалификации и переподготовки учителей.

Дисциплина «Профессиональная мобильность педагога может быть предложена в качестве курса по выбору для обучающихся бакалавриата и/или магистратуры по направлению подготовки «Педагогическое образование». Курс базируется на системе знаний, умений и универсальных компетентностей, полученных студентами при изучении комплекса дисциплин в рамках базовой части ОПОП. Изучение курса ориентировано на развитие профессиональной мобильности педагога, готовности трудиться в условиях постоянных изменений, гибко адаптироваться к изменяющимся условиям профессионально-педагогической деятельности.

Предметом изучения данной дисциплины является профессиональная мобильность педагога в условиях современных иннова-

ционных процессов, происходящих в системе российского образования, причины и способы эффективной реализации этих процессов, а также профессиональные задачи педагога, связанные с внедрением инноваций, возможности ведения исследовательской деятельности на основе осваиваемой информации.

Настоящее учебное пособие призвано помочь обучающимся овладеть следующими компетенциями:

- способностью формировать образовательную среду и использовать профессиональные знания и умения в реализации задач инновационной образовательной политики (ПК-2);
- готовностью проектировать содержание учебных дисциплин, технологии и конкретные методики обучения (ПК-10);
- готовностью организовать командную работу для решения задач развития организаций, осуществляющих образовательную деятельность, реализации экспериментальной работы (ПК-15).

В результате изучения дисциплины «Профессиональная мобильность педагога» студент должен:

знать:

- понятия и категории, связанные с профессиональной мобильностью педагога;
- особенности инновационных процессов, происходящих в системе образования в России, их классификации, стратегии осуществления;
- современные тенденции развития образовательной системы;

уметь:

- мобильно реагировать в своей профессиональной деятельности на постоянно изменяющиеся потребности общества;
- гибко адаптироваться к изменяющимся условиям профессионально-педагогической деятельности;
- понимать необходимость формирования мобильного гражданина;
- проводить анализ проблем, связанных с необходимостью и возможностью инновационных процессов в организациях, осуществляющих образовательную деятельность;

владеть:

- умениями анализа различных инноваций, их целесообразности и эффективности;
- умениями применять полученные знания при решении профессиональных задач в педагогической деятельности.

Тема 1
МОБИЛЬНОСТЬ СПЕЦИАЛИСТА
В БОЛОНСКОМ ПРОЦЕССЕ

Современный человек живет в стремительно меняющемся мире. Процесс глобализации неотвратимо предъявляет новые требования, новые правила, новые условия, которым люди должны соответствовать во всех сферах деятельности и на всех уровнях. Изменения происходят стремительно, в том числе и в области образования. Педагог-профессионал должен быть мобильным.

Мобильность (англ. *mobility*; нем. *mobilitat*) – подвижность, способность к быстрому изменению состояния, положения; (от лат. *mobilis* подвижный) – способность к быстрому передвижению, действию.

Мобильность человека в современном мире рассматривается, с одной стороны, как фактор динамизма, усиления интенсивности, изменчивости социальных процессов и, с другой стороны, как фактор, обеспечивающий устойчивость, управляемость развитием общества.

Болонский процесс – это важнейший компонент европейской интеграции, процесс сближения и гармонизации систем образования стран Европы с целью создания единого европейского пространства высшего образования, основные цели которого должны были быть достигнуты к 2010 г.

Его начало можно отнести к середине 1970-х гг., когда Советом министров ЕС была принята Резолюция о первой программе сотрудничества в сфере образования. Официальной датой начала Болонского процесса принято считать 19 июня 1999 г., когда в городе Болонья министры образования 29 европейских государств приняли декларацию «Зона европейского высшего образования» или Болонскую декларацию. Предтечей Болонской декларации была Сорбонская декларация 1998 г., в которой сегментация европейского образования рассматривалась как не соответствующая духу времени и не позволяющая европейскому образованию быть в полной мере конкурентоспособным и привлекательным.

Постепенно к Болонской декларации присоединились другие европейские страны (в том числе Россия в 2003 г.); всего участниками Болонского процесса стали 47 европейских стран из 49, подписавших Европейскую культурную конвенцию (1954 г.). В период с 1999 по 2009 гг. основные приоритеты развития определялись на конференциях министров образования стран-участниц Болонского процесса, собиравшихся раз в два года. Всего с 1998 года по настоящее время проведено 11 конференций на ми-

нистерском уровне. Они состоялись в различных городах Европы: Париже (Сорбонна), Болонье, Праге, Берлине, Бергене, Лондоне, Левене/Лувене-ля-Нев, Будапеште/Вене, Бухаресте.

Собственно Болонская декларация содержала **семь ключевых положений**:

1. Содействие европейскому сотрудничеству в обеспечении качества и гарантий качества образования.

2. Внедрение внутривузовских систем контроля качества образования и привлечение к внешней независимой оценке деятельности вузов всех заинтересованных сторон: представителей академического сообщества, государства, студентов и работодателей.

3. Принятие системы сопоставимых степеней, в том числе, через внедрение приложения к диплому для обеспечения возможности трудоустройства европейских граждан и повышения международной конкурентоспособности европейской системы высшего образования.

4. Введение двухуровневого обучения: бакалавриат, магистратура.

5. Внедрение европейской системы зачетных единиц для поддержания студенческой мобильности, а также обеспечения права выбора студентом изучаемых дисциплин. За основу была принята ECTS (European Credit Transfer System) -накопительная система оценок для достижения целей концепции «обучение в течение всей жизни».

6. Развитие мобильности учащихся, ППС и других категорий работников сферы образования путем зачета периода времени, затраченного ими на работу в европейском регионе. Разработка и внедрение стандартов транснационального образования.

7. Поддержание и развитие традиционного европейского подхода к реализации высшего образования, особенно в области развития учебных планов, межинституционального сотрудничества, схем мобильности и совместных программ обучения, практической подготовки и проведения научных исследований.

Основными целями Болонского процесса были названы:

1. Построение европейской зоны высшего образования как ключевого направления развития мобильности граждан с возможностью трудоустройства.

2. Повышение качества образования.

3. Обеспечение конкурентоспособности европейского образования.

4. Достижение наибольшей совместимости и сравнимости национальных систем высшего образования.

5. Формирование и укрепление интеллектуального, культурного, социального и научно-технического потенциала европейских стран; повышение престижности европейской высшей школы в мире.

6. Повышение центральной роли университетов в развитии европейских культурных ценностей, в которой университеты рассматриваются как носители европейского сознания.

Хронология

18 сентября 1988 г. в Болонье городе, где возник первый в мире университет (18 сентября 1088 г.) на съезде европейских ректоров, созванного по случаю 900-летия Болонского университета, была подписана «Всеобщая хартия университетов» (*Magna Charta Unifersitatum*). В Хартии подчеркнута особая роль университетов в современном мире как центров культуры, знания и исследований. Университет декларируется независимым от политической и экономической власти. Учебный процесс в нем призван отвечать требованиям общества и неотделим от исследовательской деятельности, т. е. университеты должны обладать автономностью, а преподаватели и студенты – свободой в выборе места обучения и преподавания, применения своих знаний, умений и навыков.

11 апреля 1997 г. в Лиссабоне Совет Европы подписал Конвенцию о признании квалификаций, относящихся к высшему образованию. В ней были приняты основные принципы, относящиеся к оценке и признанию квалификаций, полученных в университетах.

Сорбонская декларация (1998)

Основные принципы Болонского процесса были заложены еще в Совместной Сорбонской декларации, которая была подписана министрами образования четырех стран: Франции, Германии, Италии и Великобритании в 1998 г.

Основные положения Сорбонской декларации:

– повышение международной прозрачности программ и признание квалификаций посредством постепенной конвергенции в направлении общей рамки квалификаций и циклов обучения;

– содействие мобильности студентов и преподавателей на Европейском пространстве и их интеграции в европейский рынок труда;

– разработка общей системы степеней для уровня бакалавра, магистра и доктора.

Болонская декларация (1999)

Болонская декларация о Европейском пространстве высшего образования, на которую оказала сильное влияние Сорбонская декларация, была подписана в июне 1999 г. министрами образования 29 европейских стран.

Эта Декларация стала главным документом, которым руководствуются подписавшие ее страны для формирования общей рамки модернизации и реформирования высшего образования в Европе.

Процесс реформ стали называть Болонским процессом.

В 1999 г. Декларацию подписали 15 стран, входивших тогда в состав Евросоюза, 3 страны ЕАСТ/ ЕФТА (Исландия, Норвегия и Швейцария), а также 11 стран – кандидатов на вступление в ЕС (Болгария, Чешская Республика, Эстония, Венгрия, Латвия, Литва, Мальта, Польша, Румыния, Словакия и Словения). В разработке Декларации участвовали такие международные организации, как Европейская Комиссия, Совет Европы и ассоциации университетов, ректоров и европейских студентов.

Болонская декларация ставит своей целью усиление международной конкурентоспособности европейского высшего образования и повышение его привлекательности в мире.

В Болонской декларации министры выразили намерение:

- внедрить систему понятных и сопоставимых степеней;
- внедрить систему, основанную на двух основных циклах;
- сформировать систему зачетных единиц (такую, как ECTS);
- поддерживать мобильность студентов, преподавателей, научных и административных работников;
- продвигать европейское сотрудничество в области обеспечения качества;
- продвигать развитие европейского сотрудничества в высшем образовании (в том, что касается образовательных программ и сотрудничества между университетами).

Было установлено, что создание европейского пространства высшего образования должно быть завершено в течение следующего десятилетия, т. е. к 2010 г.

В качестве ключевых позиций в рамках Болонского процесса были приняты следующие:

- введение двухступенчатой системы высшего образования (системы, базирующейся на двух образовательных уровнях: бакалавр и магистр);
- создание единой системы зачетных единиц и более сопоставимых степеней;
- контроль качества образования (развитие единых критериев оценки качества преподавания и образования);
- расширение мобильности (создание интегрированных программ обучения и проведения научных исследований);
- обеспечение трудоустройства выпускников;
- обеспечение привлекательности европейской системы образования.

На встрече представителей более чем 300 учебных заведений Европы в Саламанке в марте 2001 г. была учреждена Ассоциация университетов Европы (The European University Association) как главная организация Европейских университетов и структура, входящая в руководящий комитет Болонского процесса. Помимо нее в комитет также вошел Союз ректоров университетов Европы (CEURAC).

На этой встрече были озвучены следующие принципы развития Болонского процесса:

1. Автономность вузов с ответственностью перед государством и обществом.
2. Ответственность образовательного процесса перед обществом.
3. Неразрывность связи высшего образования и научных исследований.
4. Организация диверсификации (установление соответствия) системы зачетных единиц, степеней и критериев качества.

Ключевыми проблемами, на решение которых направлен Болонский процесс были признаны:

1. Обеспечение качества, как фундамента для реализации целей Болонского процесса, озвученных в Болонской декларации 1999 года.
2. Формирование доверия через аккредитацию вузов.
3. Совместимость образовательных программ и соответствующих им знаний, умений и навыков.
4. Мобильность студентов, персонала и выпускников, включающая 2 формы: виртуальная и физическая, за доминирующей ролью последней.

5. Принятие системы зачетных единиц ECTS (European Credit Transfer System).

6. Адаптация программ и степеней, необходимых средств обеспечения качества, образовательных сетей.

Указываются следующие способы решения этих проблем:

- провести переоценку высшего образования и научных исследований для всей Европы;
- реорганизовать и омолодить программы и высшее образование в целом;
- развивать и базировать высшее образование на основе научных исследованиях;
- принимать взаимоприемлемые механизмы для оценки, гарантии и подтверждения качества;
- полагаться на общие термины европейского измерения и обеспечивать совместимость разных институтов, программ и степеней;
- содействовать мобильности учащихся, персонала и возможности трудоустройства выпускников в Европе;
- проводить изменения будучи открытыми, притягательными и конкурентоспособными дома, в Европе и в мире;
- поддерживать усилия по модернизации университетов в странах, где существуют большие проблемы вхождения в зону европейского высшего образования;
- продолжать считать необходимым, чтобы высшее образование было ответственно перед обществом.

Пражское коммюнике (2001)

На совещании в Праге в мае 2001 г. была предпринята оценка достигнутых результатов (на основе представленных национальных докладов) и определены основные приоритеты развития Болонского процесса на будущее. В совещании приняли участие 33 страны, в том числе Хорватия, Кипр и Турция – в качестве новых членов. Также присутствовали представители Лихтенштейна, которые присоединились к процессу в период между Болонской и Пражской конференцией, а также Европейская Комиссия.

Министры образования договорились о создании Рабочей группы по реализации Болонского процесса (BFUG), которая будет отвечать за его развитие.

Группа состоит из представителей всех стран, подписавших Декларацию, а также Европейской Комиссии, ее председатель

представляет страну, которая является председателем ЕС на данный момент. В качестве консультативных членов в рабочей группе участвуют: Совет Европы, Европейская ассоциация университетов, Европейская ассоциация учебных заведений высшего образования и Европейский совет студентов (ESU), сформированный на базе Европейских национальных студенческих советов.

Пражское коммюнике особо подчеркивает три направления Болонского процесса:

1. Развитие обучения в течение всей жизни.
2. Участие университетов и студентов.
3. Повышение привлекательности Европейского пространства высшего образования.

На этой встрече были скорректированы основные направления Болонского процесса:

- принятие системы легко понимаемых и сопоставимых степеней;
- принятие системы, основанной на двух циклах обучения: доступной и послестепенной (undergraduate & graduate studies);
- учреждение системы кредитов (обеспечивает перезачетную и накопительную функции, используется в приложении к диплому (Diploma Supplement));
- содействие мобильности: устранение препятствий свободному передвижению студентов, преподавателей, исследователей и управленцев;
- содействие европейскому сотрудничеству в обеспечении качества (ENQA и установление общих норм принятия рекомендаций и распространения лучшей практики);
- содействие Европейскому подходу к высшему образованию (развитие учебных модулей, курсов и программ, ведущих к совместному признанию степеней);
- содействие в организации обучения в течение всей жизни (lifelong learning).

Организационная структура управления Болонским процессом

Высшим органом, принимающим решения по всем вопросам структуры и развития Болонского процесса, выступает совещание министров образования стран-участниц, которое собирается один раз в два года.

Согласно Пражскому коммюнике (2001), Болонский процесс осуществляется в условиях постоянного мониторинга, который выполняет Наблюдательная группа Болонского процесса (BFUG, Bologna Follow-Up Group). В нее входят представители всех стран, присоединившихся к Болонскому процессу. Это, как правило, один представитель из министерства образования и один – от академического сообщества каждой страны-участницы. Также, в Наблюдательную группу Болонского процесса входят представитель Европейской Комиссии и представитель страны, председательствующей в ЕС.

Председательствует в Болонской группе представитель страны, которая в данный период времени председательствует в Европейском Союзе. В соответствии с изменениями в регламенте, начиная с 1 июля 2010 г. Болонским процессом управляют две председательствующие страны: одна из числа членов ЕС и вторая – из числа стран, не входящих в ЕС.

Наблюдательная группа Болонского процесса утверждает график рабочих групп и международных тематических семинаров и организует их работу, проводит сбор информации для сводного доклада накануне очередной конференции министров, обсуждает доклады стран-участниц перед представлением конференции министров образования и т. д. Работу Наблюдательной группы координирует Совет, который состоит из председателя, вице-председателя от страны-организатора очередной конференции министров образования, представителей стран, которые председательствовали в Европейском Союзе в предыдущем периоде и будут председательствовать в следующем, а также представители трех стран, избираемые Наблюдательной группой на один год. Кроме того, в ее состав входят председатель Еврокомиссии и, с правом совещательного голоса, представители образовательных организаций: Европейской ассоциации университетов (EUA), Европейской ассоциации учебных заведений профессионального (высшего) образования (EURASHE) и Национальных союзов студентов Европы (ESIB). Важная роль отводится Секретариату Болонского процесса. Он формируется из числа сотрудника Министерства образования страны, которой доверено проведение очередной конференции министров. Секретариат осуществляет организационную и техническую деятельность, обеспечивая всю координационную и техническую работу Наблюдательной группы и Совета.

Подготовительная группа (Preparatory Group) состоит из представителей стран, которые уже проводили международные конференции по Болонскому процессу, а так же представителей страны, на которую возложено проведение очередной конференции. Также, в подготовительную группу входят 2 представителя стран Европейского Союза, и 2 представителя стран, не входящих в Европейский Союз. Эти 4 представителя избираются Наблюдательной группой Болонского процесса.

Страна, председательствующая в Европейском Союзе, и представители Европейской Комиссии также входят в подготовительную группу.

Между заседаниями Наблюдательной группы ее работой руководит Комитет Наблюдательной группы, возглавляемый председателем (представитель страны-председателя Европейской Комиссии), и вице-председателем (представитель страны, проводящей очередную конференцию министров образования).

Берлинское коммюнике (2003)

Важной вехой реализации Болонского процесса стала конференция в Берлине, состоявшаяся в сентябре 2003 г., в которой приняли участие 40 стран (к тому моменту к Болонскому процессу присоединились еще 7 стран, подписавших Декларацию: Албания, Андорра, Босния и Герцеговина, Бывшая Югославская республика Македония, Ватикан, Россия, Сербия и Черногория).

В Берлинском коммюнике министров образования указано, что к встрече в 2005 г. Рабочая группа по реализации Болонского процесса должна представить промежуточный отчет о его реализации на основе утвержденных приоритетов. Европейский центр высшего образования ЮНЕСКО (ЮНЕСКО-СЕРЕС) присоединился к Рабочей группе BFUG в качестве консультативного члена.

Берлинское коммюнике придало Болонскому процессу дополнительный импульс и сформулировало приоритеты на ближайшие 2 года:

- развитие систем обеспечения качества на уровне университетов, а также на национальном и Европейском уровнях;
- реализация системы двух циклов;
- признание степеней и периодов обучения, включая автоматическую и бесплатную выдачу приложения к диплому для всех выпускников начиная с 2005 г.;

- разработка всеобъемлющей рамки квалификаций для Европейского пространства высшего образования;
- включение в Болонский процесс уровня доктора наук в качестве третьего цикла;
- содействие усилению связей между Европейским пространством высшего образования и Европейским пространством научных исследований.

Бергенское коммюнике (2005)

К маю 2005 г. Болонскую декларацию подписали уже 45 стран, включая Армению, Азербайджан, Грузию, Молдову и Украину. На встрече в Бергене министры, отвечающие за высшее образование, обсудили промежуточные достижения Болонского процесса. Рабочая группа по реализации Болонского процесса представила отчет о проделанной работе. На этой встрече были приняты «Стандарты и руководство по обеспечению качества на Европейском пространстве высшего образования» и Рамка квалификаций для Европейского пространства высшего образования.

В качестве консультативных членов к Рабочей группе присоединились Европейская ассоциация обеспечения качества в высшем образовании (ENQA), Европейская международная панъевропейская структура по образованию и Союз конфедераций промышленников и работодателей Европы, который позже стал Business Europe.

В Бергенском коммюнике был расширен круг приоритетов на 2007 год, которые стали включать в себя:

- усиление социального измерения и преодоление препятствий для мобильности;
- внедрение Стандартов и руководства по обеспечению качества, как это было предложено в отчете ENQA;
- разработка национальных рамок квалификаций, соответствующих принятой Рамке квалификаций для Европейского пространства высшего образования;
- создание предпосылок для гибких траекторий обучения в высшем образовании, включая признание ранее полученного образования.

Дано поручение рабочей группе к следующей конференции: подготовить сопоставимые данные о мобильности сотрудников и студентов, а также о социальном и экономическом положении сту-

дентов в странах-участницах, который будет положен в основу мониторинга, анализа и доклада к следующей конференции министров.

Лондонское коммюнике (2007)

Встреча министров в Лондоне состоялась 17–18 мая 2007 г. В рамках этой встречи был создан первый юридический орган Болонского процесса – Европейский реестр по обеспечению качества (EQAR). В этот Реестр включены агентства по обеспечению качества, которые по результатам внешней оценки признаны соответствующими требованиям Стандартов и рекомендаций по обеспечению качества в Европейском пространстве высшего образования. На конференции в Лондоне были также приняты решения по двум ключевым направлениям – социальному измерению (министры договорились о разработке национальной стратегии и планов деятельности в этой области) и глобальному измерению (разработка стратегии формирования глобального измерения европейского высшего образования).

После признания независимости Республики Черногории стран-участниц Болонского процесса стало 46.

В Лондонском коммюнике министры:

- одобрили создание Европейского реестра обеспечения качества (EQAR);
- договорились о завершении разработки к 2010 г. национальных рамок квалификаций в соответствии с принятой Рамкой квалификаций Европейского пространства высшего образования;
- договорились о предоставлении информации о действиях государств по устранению препятствий на пути мобильности студентов и преподавателей;
- обязались внедрять национальные стратегии социального измерения, включая планы действий и меры по оценке их эффективности, и отчитываться о выполнении;
- приняли стратегию Европейского пространства высшего образования в глобальном контексте: разработка веб-сайта Секретариата Болонского процесса, совершенствование процедур взаимного признания между вузами разных стран мира;
- договорились о совершенствовании системы анализа хода реализации Болонского процесса.

Коммюнике, принятое в Левене/Лувен-ля-Нев (2009)

На встрече 28–29 апреля 2009 г. (Левене/Лувен-ля-Нев) министры рассмотрели достижения Болонского процесса и определили

приоритеты для Европейского пространства высшего образования на следующее десятилетие.

Оценивая результаты 10 лет реформ в сфере европейского высшего образования, министры подчеркнули достижения Болонского процесса, обратив особое внимание на повышение совместимости и сопоставимости систем образования в Европе благодаря осуществленным структурным изменениям и использованию ECTS и Приложения к диплому.

Они также определили приоритеты до 2020 г. и признали, что Европейское пространство высшего образования находится в процессе формирования.

Была одобрена деятельность организационных структур Болонского процесса, а также принято решение, согласно которому в будущем в Болонском процессе будет председательствовать государство-председатель ЕС и страна, не входящая в ЕС.

Коммюнике Левена/Лувена-ля-Нев отражает договоренности по следующим вопросам:

1. Каждая страна должна установить измеримые цели для расширения участия в высшем образовании в целом и, в особенности, тех социальных групп, участие которых признано недостаточным, к концу следующего десятилетия.

2. К 2020 г. как минимум 20 % выпускников в Европейском пространстве высшего образования должны пройти период обучения или практику за рубежом.

3. Обучение в течение всей жизни и возможность трудоустройства выпускников – важные миссии высшего образования.

4. Обучение, ориентированное на студентов, должно быть целью реформирования образовательных программ.

Коммюнике, принятое в Будапеште/Вене (2010)

12 марта 2010 г. на конференции, проходившей 11 и 12 марта в Будапеште (Венгрия) и Вене (Австрия) принята декларация, согласно которой проект создания Европейского пространства высшего образования, предусмотренный Болонской декларацией 1999 г., увенчался успехом. Отмечены значительные достижения Болонского процесса, привлечшего к себе внимание всего мира.

Министры выразили приверженность выполнению поставленных задач и повестки дня на следующее десятилетие, сформулированных на предыдущей конференции. Они признали, что направления Болонского процесса реализуются разными темпами,

и что Болонские цели и реформы не всегда правильно внедрялись и разъяснялись. Министры подчеркнули необходимость прислушиваться к критике со стороны преподавателей и студентов и работать над совершенствованием Болонского процесса и более эффективно информировать о нем.

В частности, министры полностью поддерживают участие преподавателей и студентов в органах управления (ЕС, национальных, университетских) и в обучении, ориентированном на студентов. Министры еще раз подтвердили свою приверженность академическим свободам, а также автономии и ответственности университетов.

Они еще раз подтвердили, что высшее образование является ответственностью государства, и, несмотря на сложную экономическую ситуацию, необходимо обеспечивать университеты необходимыми ресурсами для предоставления равных возможностей получения качественного образования, с особым вниманием к тем группам, которые недостаточно представлены в вузах.

К странам-участникам добавился Казахстан, их стало 47.

Коммюнике, принятое в Будапеште/Вене содержит следующие договоренности:

- просить Рабочую группу по реализации Болонского процесса разработать меры по содействию реализации направлений Болонского процесса, включающие в том числе такие формы, как взаимное обучение, стажировки и иные мероприятия, направленные на интенсификацию обмена информацией;

- усилить политический диалог и сотрудничество с партнерами во всем мире.

Подтверждены цели и план мероприятий на следующее десятилетие, принятые на конференции в Левене и Лувен-ла-Неве, выражены обязательства активно трудиться над их воплощением в жизнь.

Коммюнике, принятое в Бухаресте (2012)

На Бухарестской Конференции 25–26 апреля 2012 г. Министры, ответственные за высшее образование, решили сосредоточиться на трех основных целях в условиях экономического кризиса: обеспечение качества высшего образования для большего количества студентов, для лучшей подготовки учащихся трудовым навыкам; повышение мобильности студентов. 47 стран приняли новую европейскую стратегию для повышения мобильности с определенной целью, что, по крайней мере, 20 процентов из тех

выпускников в Европе в 2020 г. должны обучиться или пройти стажировку за рубежом. Также в рамках Конференции состоялся третий Форум политики Болонского процесса на тему «За пределами Болонского процесса: Создание и объединение национальных, региональных и глобальных сфер высшего образования».

Коммюнике, принятое в Ереване (2015)

Министры, встретившиеся в Ереване 14–15 мая 2015 г., с гордостью признали, что то видение, которое вдохновило их предшественников на Болонский процесс, дало начало Европейскому пространству высшего образования (ЕПВО), где 47 стран с различными политическими, культурными и академическими традициями сотрудничают на основе открытого диалога, разделяемых всеми целей и общих обязательств. Государства-участники сообщества охвачены процессом добровольной конвергентности скоординированности реформ систем высшего образования. Все это основано на ответственности общества за высшее образование, академической свободе, институциональной автономии и приверженности целостности. И все это полагается на мощное государственное финансирование и осуществляется через общую структуру степеней, общее понимание принципов и процессов обеспечения качества, признания, многих других общих инструментов.

Рассмотрев хронологию Болонского процесса, можно сделать следующие выводы об участии в нем России.

Цель Болонской декларации – формирование единого образовательного пространства и общеевропейской системы образования. Присоединение России к Болонскому процессу, мобильность специалистов, выпускников вузов и преподавателей – важная составляющая часть Болонского процесса.

Подписав Болонскую декларацию в сентябре 2003 г., Россия тем самым в значительной мере предопределила «болонское» направление и контуры образовательной реформы.

При Министерстве образования и науки действует специальная Рабочая группа, сформированная для изучения путей вхождения России в Болонский процесс и наделенная функциями аналитического и организационного центра, обеспечивающего научно-методическое сопровождение и оперативное управление проведением соответствующих мероприятий.

В декабре 2004 г. состоялась коллегия министерства, специально посвященная проблемам вхождения России в Болонский

процесс. Решения коллегии нацелены на интенсификацию мер по реформированию отечественной системы высшего образования. Одобрен специальный план мероприятий, разработанный Минобрнауки совместно с вузовской общественностью с целью интенсифицировать контакты с рабочими органами Болонского процесса, активизировать участие Российской Федерации в международных мероприятиях по реализации положений Болонской декларации. Важным было также сочтено распространение на всей территории РФ передового опыта, проведение конгрессов, конференций, семинаров и других мероприятий по проблемам реализации идей Болонского процесса. Коллегия приняла решение определить головные вузы, ответственные за разработку и распространение оптимальных моделей высшего образования с учетом как реалий Болонского процесса, так и традиций отечественного образования.

Болонская система вполне гибкий инструмент, включающий некоторый элемент обязательных требований и при этом значительное количество рекомендательных и факультативных параметров. Вполне возможен и целесообразен «мягкий путь» вхождения российских вузов в Болонский процесс, который обеспечит для них значительную свободу маневра, вариативность, этапность и различные конкретные модели реформирования. Полномасштабное вовлечение российских вузов в Болонский процесс требует соответствующих изменений в действующем законодательстве России в части, касающейся высшего образования. Вместе с тем, даже без изменения действующего законодательства у российских вузов есть достаточно широкий спектр возможностей, чтобы начать практическое вхождение в Болонский процесс. Эти возможности каждый университет может использовать с учетом собственной специфики, в контексте конкретных особенностей его традиций, кадрового, профессионального, институционального, финансового положения. Такой гибкий подход дает целый ряд содержательных, методологических, организационных, структурных, финансовых и иных преимуществ конкретным российским вузам.

Россия может и должна стать равноправным соавтором масштабного образовательного проекта, который начался в Европе и который, по всей видимости, так или иначе, затрагивает весь мир. Говоря о роли России в глобальной образовательной сфере, следует отметить, что она, в силу целого ряда обстоятельств,

в том числе ее географического положения, может выполнять роль своеобразного «посредника» в области образования, выстраивая адаптивные механизмы между различными странами и континентами. Метафора российского моста между Европой, Азией, Америкой, о которой довольно часто говорится в области экономики и которая в этой сфере плохо применима в силу неразвитости транспортной инфраструктуры в России, может «сработать» в сфере образования. Став участницей Болонского процесса, Россия должна распространить его нормы на всю свою территорию. Однако понятно, что европейская часть России (особенно северо-запад) активнее вовлекается в Болонский процесс, чем, например, Дальний Восток. Дальневосточные университеты будут, вероятно, больше стремиться к партнерским отношениям с университетами США, а также вузами других стран региона.

На первый взгляд может показаться, что огромная географическая протяженность таит в себе опасность потери для России единого образовательного пространства со всеми возможными политическими последствиями. Но это не так. Напротив, разнообразие регионов, их «специализация» при соответствующей образовательной политике становятся важным российским преимуществом, поскольку рано или поздно возникнет необходимость создания своеобразного «адаптера» между европейской и американской системами образования, а также другими образовательными системами.

Не менее важную посредническую функцию Россия выполняет и в плане интеграции образовательного пространства СНГ. Наконец, Россия и сама способна внести весомый вклад в Болонский процесс, имея собственный опыт построения единого образовательного пространства при очень значительных национальных, культурных, языковых и иных различиях. В соответствии с философией «мягкого пути» перед российскими университетами открываются различные опции по выбору конкретных мер, этапов и моделей вхождения в Болонский процесс.

Очевидно, что не все вузы и далеко не сразу смогут даже при собственном большом желании полномасштабно включиться в Болонский процесс. Одни университеты, наиболее сильные, престижные и амбициозные, могут уже сейчас становиться полноценными участниками Болонского процесса, включаться в равноправные партнерские отношения с европейскими университетами,

формировать профессиональную образовательную сеть. Другие к этому стремятся, развивая собственный потенциал. Третьи (а их в России все еще большинство) пока что и вовсе «аутсайдеры» болонской системы. Но и они должны подбирать для себя наиболее приемлемые модели поэтапной интеграции в единое европейское образовательное пространство.

Вопросы и задания

1. Обоснуйте необходимость присоединения России к Болонскому процессу.

2. Назовите ряд обязательных принципов построения единого Европейского образовательного пространства.

3. Сформулируйте отрицательные последствия самоизоляции от процессов, развивающихся в едином европейском образовательном пространстве.

4. Выявите «плюсы» и «минусы» вхождения российских вузов в Болонский процесс.

5. Одно из направлений Болонского процесса «содействие мобильности: устранение препятствий свободному передвижению студентов, преподавателей, исследователей и управленцев» (Прага, 2001 г.). Как вы считаете, это направление относится только к ступени высшего образования или ко всем ступеням образования? Ответ обоснуйте.

6. Обоснуйте необходимость подготовки мобильных специалистов для всех ступеней системы образования.

7. Составьте глоссарий по теме.

8. Опираясь на хронологию Болонского процесса, заполните таблицу:

События Болонского процесса (коммюнике)	Изменения в системе образования		Нормативные документы
	Европейские государства	РФ	

Тема 2
МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ
К ОПРЕДЕЛЕНИЮ МОБИЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА

Методология (от греч. *methodos* – путь исследования или познания, теория, учение и *logos* – понятие) – «учение о методе», «теория метода». Понятие «методология» в науке имеет неоднозначную интерпретацию.

В широком смысле методология – это философская исходная позиция научного познания, общая для всех научных дисциплин [14, с. 365]. Другое, тоже широкое определение состоит в том, что методология – это «учение о методе научного познания и преобразования мира» [13].

В современной литературе под методологией понимают прежде всего методологию научного познания, т.е. учение о принципах построения, формах и способах научно-познавательной деятельности. Методология науки дает характеристику компонентов научного исследования – его объекта, предмета анализа, задачи исследования, совокупности исследовательских средств, необходимых для решения задачи данного типа, а также формирует представление о последовательности движения исследователя в процессе решения задачи [15, с. 31].

В узком смысле методология рассматривается как теория научного познания в конкретной научной дисциплине [2, с. 54; 12, с. 235]. Следовательно, поскольку в нашей работе речь идет о педагогическом исследовании, о научном исследовании, методологию мы понимаем именно в узком смысле, т.е. как методологию научного познания в данной области; как учение о принципах и способах научного познания фактов, закономерностей и механизмов исследуемой деятельности и ее преобразования.

Обзор научной литературы актуализирует важность развития профессиональной мобильности педагога в современных условиях с принятием федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования, общего образования и других нормативных документов, профессионального стандарта педагога.

Сегодня требуется педагог, способный овладеть технологиями, обеспечивающими индивидуализацию образования, достижение планируемых результатов, мотивированный на непрерывное профессиональное совершенствование, демонстрирующий инновационное поведение, способность самостоятельно решать слож-

ные задачи, управлять и быстро адаптироваться к меняющимся условиям.

В современных научных исследованиях ученые рассматривали проблему профессиональной мобильности педагога с разных точек зрения, используя различные методологические подходы.

Различные аспекты мобильности специалистов в Болонском процессе широко представлены в зарубежной (Ph. N. Coombs, V. Holmes, M. K. Smith и др.) и отечественной (Е. И. Артамонова, В. И. Байденко, А. С. Гаязов, Л. С. Гребнев, В. Н. Чистохвалов и др.) литературе.

Общую методологию исследования профессиональной мобильности составляют социально-философские и психолого-педагогические теории о роли образования и ведущих тенденциях его развития (В. И. Байденко, В. А. Болотов, С. И. Иванова, Н. Д. Никандров и др., а также компетентностный и социально-деятельностный и личностно-деятельностный подходы.).

Основополагающее значение для формирования теоретических аспектов исследования профессиональной мобильности имеют: общие теории систем и системного анализа (А. Н. Аверьянов, В. Г. Афанасьев, И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин и др.); положения общей методологии педагогики (Е. В. Бережнова, В. И. Загвязинский, В. В. Краевский, Л. В. Мардахаев, В. М. Полонский, М. Н. Скаткин, И. П. Смирнов, и др.); психологические теории личности и деятельности (К. А. Абульханова-Славская, А. Г. Асмолов, А. А. Бодалев, А. Н. Леонтьев, А. В. Петровский, Д. И. Фельдштейн, П. Г. Щедровицкий и др.); научные представления и теории о мобильности (А. И. Архангельский, Ю. В. Арутюнян, Л. В. Горюнова, Б. М. Игошев, М. Н. Руткевич, Ф. Р. Филиппов и др.); теории и концепции развития профессионального образования (В. И. Байденко, С. Я. Батышев, А. М. Новиков, И. П. Смирнов, Е. В. Ткаченко и др.); теория непрерывного образования (Л. И. Анцыферова, А. П. Беляева, Б. С. Гершунский, А. И. Субетто, Ю. Г. Татур и др.); исследования в области проблем развития и модернизации дополнительного образования (С. В. Алексеев, Л. А. Амирова, Т. Э. Галкина, С. П. Маркина, Н. А. Морозова, А. А. Симонова, Д. В. Чернилевский и др.); теоретические положения, концепции применения компетентностного подхода в образовании (В. А. Болотов, Л. А. Беляева, Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, В. В. Сериков, С. Е. Шишов, А. В. Ху-

торской, С. Л. Фоменко и др.); концептуальные положения аксиологического подхода (Е. И. Артамонова, Л. А. Беляева, Е. В. Бережнова, В. А. Сластенин, Е. Н. Шиянов и др.); теоретические положения педагогического проектирования и проектной деятельности (Г. Е. Бацаева, В. П. Беспалько, А. Л. Блохин, А. А. Вербицкий, М. У. Гаппоева, О. А. Гребенникова, Т. И. Долгодворова, Н. Е. Сауренко и др.).

В данном учебном пособии предлагается рассмотреть методологические подходы: системный, компетентностный, личностно-деятельностный и аксиологический.

Развитие системы образования в России происходит под воздействием как собственно российских, так и мировых тенденций. Интеграция в мировое образовательное пространство связана с Болонским процессом и присоединения к нему России. Одним из ключевых понятий, выражающих сущность и цели Болонского процесса, является понятие «мобильность», профессиональная мобильность специалиста.

Применительно к профессиональной мобильности педагога системный подход означает выявление основных элементов системы развития профессиональной мобильности педагога, определение структуры системы, выделение функций отдельных уровней и элементов системы, в совокупности обеспечивающих ее целостное функционирование.

Сущность системного подхода: относительно самостоятельные компоненты рассматриваются как совокупность взаимосвязанных компонентов: цели образования, субъекты педагогического процесса – педагог, обучающийся, образовательное сообщество, содержание образования, методы, формы, средства педагогического процесса. Задача педагога: учет взаимосвязи компонентов.

Компетентностный подход полагает установление соотношения понятий «профессиональная компетентность педагога» и «профессиональная мобильность педагога»; интерпретацию содержания профессиональной подготовки учителя для развития его профессиональной мобильности; обоснование методов оценки профессиональной мобильности учителя.

Сущность компетентностного подхода: в образовании устанавливает новый тип образовательных результатов, не сводимый к комбинации сведений и навыков, а ориентированный на способность и готовность личности к решению разного рода проблем,

к деятельности. Эти образовательные результаты, называемые компетентностями, рассматриваются как способности решать сложные реальные задачи – профессиональной и социальной деятельности, мировоззренческие, коммуникативные, личностные.

Понятие «компетенция» является интерактивным и предполагает: наличие реальной специфической ситуации, в которой скрытая ранее потенциальная компетенция личности может быть востребованной и стать актуальной; общую готовность субъекта к самостоятельной успешной деятельности; определяющую роль знаний, умений, навыков, опыта, ценностей и склонностей, приобретенных в процессе обучения. Данное понимание компетенции синтезирует психологические и педагогические основы, раскрывающие его содержание. Именно поэтому сущность компетенции определяется через готовность, выраженную в мобилизации всех психофизиологических систем человека, обеспечивающих эффективное выполнение профессиональных действий.

Аксиологический подход позволяет выделить функции профессиональной мобильности учителя: гностическую, ориентировочную, информационную, оценочную и прогностическую.

Аксиологический подход позволяет анализировать процессы образования в контексте их ориентированности на главные ценности и смыслы, которые реализуются при передаче социального опыта от одного поколения к другому в той или иной стране.

Важнейшей задачей образования и воспитания является формирование ценностных ориентации будущего педагога.

Целенаправленному формированию у студентов ценностного отношения к педагогической деятельности как внутренней позиции личности посвящены работы С. Ф. Анисимова, В. Г. Асеева, Т. С. Буториной, З. И. Васильевой, А. В. Кирьяковой, А. Г. Козловой, И. А. Колесниковой, Т. Н. Мальковской, Н. Д. Никандрова, В. А. Сластенина, А. П. Тряпицыной, Е. Н. Федоровой, Н. Е. Щурковой и др. Характерной чертой данных исследований является их ориентация на ценностную сферу субъекта деятельности.

Формирование ценностного отношения к педагогической деятельности у студентов также связано с ценностным становлением его внутренней позиции и рефлексией на педагогическую деятельность как ценность [4].

Исследуя профессиональную подготовку специалиста, по мнению А. В. Кирьяковой, следует акцентировать внимание на ориен-

тации профессионального образования в формировании у студента системы общечеловеческих и профессиональных ценностей, определяющих его отношение к миру, и своей деятельности, к самому себе как человеку и профессионалу [9]. Ценностные отношения выступают как процесс управления обучающимися, занятыми выбором, оценением и актуализацией ценностей. Ценностные ориентации – результат управления педагогическим процессом, связанным с включением самих ценностей в структуру личности и руководство ими в практической деятельности [5].

Аксиологический аспект профессиональной подготовки будущего учителя представляет собой формирование совокупности специфических педагогических ценностей профессиональной деятельности, субъективное восприятие и присвоение которых лично значимо для студентов. При этом сами педагогические ценности существуют независимо от индивидуального, личностного отношения к ним человека и лишь появление отношения порождает субъективное значение (личностный смысл) реализуемой деятельности (учебной, а в последствии и профессиональной) [1].

В формировании ценностного отношения к педагогической деятельности учителя З. А. Демченко выделяет ценности-цели, ценности-средства, ценности-отношения, ценности-качества и ценности-знания [4]. Так в исследовании процесса профессионального развития будущего учителя технологии и предпринимательства А. С. Валеев выделяет ценности-цели, ценности-отношения, ценности-качества, ценности-знания, ценности-умения [3].

Ценностные отношения педагога определяют его эмоционально-психологическое состояние, удовлетворенность и наполненность жизни, ее смысл, а система ценностей регулирует поведение и деятельность, определяет мотивационно-потребностную сферу, направленность личности, готовность руководствоваться этими ценностями в профессиональной деятельности [10].

Ценности-качества определяются как профессионально важные качества личности будущего учителя технологии. Профессионально важные качества многофункциональны, а каждая профессия имеет специфические качества. Согласно специфике профессиональной деятельности будущего бакалавра технологического образования, целесообразно выделить следующие профессионально важные качества: индивидуальность, мобильность, предприимчивость, решительность, технологическая культура и

мышление, самостоятельность, рефлексивность, творчество, профессиональная готовность. Согласно работам В. Д. Шадрикова, в процессе профессионального становления личности формируются профессионально важные качества, образуя интегративные устойчивые ансамбли этих качеств, называемые ключевыми квалификациями, компонентный состав которых обусловлен особенностями будущей профессиональной деятельности

Личностный подход (Ш. А. Амонашвили, И. А. Зимняя, К. Роджерс и др.) признает личность как продукт общественно-исторического развития и носителя культуры, и не допускает сведение личности к натуре. Личность как цель, субъект, результат и главный критерий эффективности педагогического процесса. Задача воспитателя: создание условий для саморазвития задатков и творческого потенциала личности.

Деятельностный подход (А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, И. Б. Воровцова). Деятельность – основа, средство и условие развития личности, это целесообразное преобразование модели окружающей действительности. Задачи воспитателя: выбор и организация деятельности ребенка с позиции субъекта познания труда и общения. Это предполагает: осознание, целеполагание, планирование деятельности, ее организация, оценка результатов и самоанализ (рефлексию).

Личностно-деятельностный подход содействует выделению личностных характеристик учителя, способствующих развитию его профессиональной мобильности; определению активных методов и форм организации процесса обучения учителя, способствующие его активности и саморазвитию. Этот подход определяет основы индивидуализации в становлении профессиональной мобильности учителя.

Вопросы и задания

1. Составьте сравнительную таблицу основных методологических подходов к проблеме профессиональной мобильности педагога.

№	Пункты сравнения	Системный подход	Компетентностный подход	Личностно-деятельностный подход	Аксиологический подход
1	Время возникновения				
2	Авторы				
3	Сущность подхода				
4	Представление о профессиональной мобильности (определение)				
5	Модель профессиональной мобильности				
6	Предложите свое				
7					

2. Заполните таблицу

Система ценностей будущего магистра по направлению подготовки «Педагогическое образование» в формировании профессиональной мобильности педагога:

№	Виды ценностей	Содержание
1	Ценности-цели	
2	Ценности-отношения	
3	Ценности-качества	
4	Ценности-знания	
5	Ценности-умения	
6	Ценности-владение	

3. Профессиональная мобильность педагога подразумевает постоянное профессиональное развитие педагога. Охарактеризуйте функции профессионального развития педагога:

№	Функции профессионального развития	Содержание
1	Гностическая	
2	Ориентировочная	
3	Информационная	

4	Оценочная	
5	Прогностическая	

4. Охарактеризуйте системный к развитию мобильности педагога как систему:

№	Структура системы Компоненты системы	Функции компонентов
1		
2		

5. Сравните основные понятия компетентностного подхода:

№		Компетенция	Профессиональная компетентность
1			
2			
3			

6. Покажите, как отражается личностно-деятельностный подход к профессиональной мобильности педагога в профессиональном стандарте педагога

7. Обоснуйте утверждение о том, что профессиональная мобильность педагога представляет собой одновременно искусственную, открытую, конкретную, динамичную, централизованную, сложную, социальную и деятельностную систему.

8. Составьте сообщение на тему «Методологические подходы к определению мобильности педагога».

Литература

1. Андриенко, Е. В. Психолого-педагогические условия формирования профессиональной зрелости учителя [Текст] // Педагогическое образование и наука. – 2002. – № 4. – С. 62–74.

2. Безрукова, В. С. Словарь нового педагогического мышления [Текст]. – Екатеринбург, 1992. – 89 с.
3. Валеев, А. С. Профессиональное развитие будущего учителя технологии и предпринимательства на основе учебно-профессиональной деятельности [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08. – Магнитогорск, 2009. – 48 с.
4. Демченко, З. А. Формирование ценностного отношения к педагогической деятельности у будущего учителя [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 19.12.06. – Петрозаводск, 2006. – 25 с.
5. Дуранов, М. Е. Профессионально-педагогическая деятельность и исследовательский подход к ней [Текст] : моногр. – Челябинск : ЧГАКИ, 2002. – 276 с.
6. Жураковский, В. М. Инновации в высшей технической школе России [Текст] : сб. статей / Центр инноваций в инженерном образовании МАДИ ГТУ. – Вып. 2. – М., 2002. – 503 с.
7. Зеер, Э. Ф. Психология личностно-ориентированного профессионального образования [Текст]. – Екатеринбург : изд-во УГППУ, 2000. – 238 с.
8. Зимняя, И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая компетентность подхода в образовании [Текст] : тр. методического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы». – М., 2004. – 38 с.
9. Кирьякова, А. В. Аксиологическая концепция в ориентации личности в мире образования [Текст] // Вестник ОГУ. – 1999. – № 1. – С. 13–19.
10. Литвинов, Л. А. Педагогические условия проектирования направленности на будущую профессиональную деятельность студентов колледжа [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 21.10.05. – Екатеринбург, 2006. – 25 с.
11. Маркова, А. К. Психология профессионализма [Текст]. – М., 1996. – 307 с.
12. Словарь практического психолога [Текст] / сост. С. Ю. Головин. – Минск : Харвест, 1997. – 389 с.
13. Философский словарь [Текст] / под ред. М. М. Розенталя. – М., 1975.
14. Философский энциклопедический словарь [Текст] / под ред. Л. Ф. Ильичева и др. – М. : Сов. энциклопедия, 1983. – 840 с.
15. Юдин, Э. Г. Системный подход и принцип деятельности [Текст]. – М., 1978. – С. 31.

Тема 3
СУЩНОСТЬ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ
ПЕДАГОГА

Понятие мобильность для обозначения качеств личности, обеспечивающих быструю социальную и профессиональную адаптацию человека в обществе, было введено русским ученым, эмигрировавшим в Америку, профессором Гарвардского университета П. А. Сорокиным в 1927 г. В его работах было дано развернутое описание данного понятия. Для обозначения перемещений, изменений внутри социального пространства П. А. Сорокин еще в конце 1920-х годов использовал понятие «социальная мобильность», которое он трактовал как «любой переход индивида или социального объекта (ценности), т.е. всего того, что создано или модифицировано человеческой деятельностью, из одной социальной позиции в другую» [21].

Выделяют внутреннюю (связанную с личностно-профессиональным развитием, готовностью к освоению новых способов, технологий, форм профессиональной деятельности) и внешнюю (связанную со сменой должности, рода занятий, места работы, профессии) профессиональную мобильность.

В научной литературе выделены личностные и профессиональные признаки понятия «профессиональная мобильность учителя». Первые представляют «внутреннюю мобильность учителя». Они формируются как в процессе профессиональной подготовки специалиста, так и в течение его профессиональной деятельности. Вторые признаки представляют «внешнюю мобильность учителя», отражающие конкретные формы, методы и способы его профессиональной деятельности в изменяющихся условиях труда. Понятие «профессиональная мобильность учителя» представляет собой интегральное динамическое качество личности, обеспечивающее успешность ее адаптации к изменяющимся условиям профессиональной учебно-воспитательной деятельности и выступает условием успешного профессионального саморазвития.

Увеличивающийся согласно статическим данным средний возраст школьного учителя актуализирует проблему развития профессиональной мобильности учителя в системе дополнительного образования. Анализ научных работ по проблемам непрерывного образования (Б. С. Гершунский, С. П. Смирнов, Е. В. Ткаченко, В. Г. Онушкин и др.), дополнительного профессионального образования (Н. М. Брещанова, Т. Е. Галкина, Л. Н. Горбунова, С. П. Маркина, А. А. Симонова и др.) и нормативных документов показал, что дополнительное образование разделяется на две

области. Первая из них связана с социальной практикой (социально-образовательный аспект). Вторая связана с процессом освоения специалистом нового жизненного, социального, профессионального опыта (психолого-педагогический аспект). Дополнительное образование в современных условиях становится непрерывным и требует углубления и расширения содержания, форм и методов, как в научном плане, так и в практике работы образовательных учреждений. Оно направлено на стимулирование и удовлетворение потребностей в повышении квалификации и профессиональной переподготовке педагогических кадров; насыщение рынка труда педагогами с высоким уровнем общей культуры, профессиональными компетентностями и профессиональной мобильностью.

Изучение опыта деятельности дополнительного образования, обеспечение им непрерывности развития профессиональной мобильности учителя позволило выделить характерные требования, предъявляемым к нему: обеспечение системной интеграции знаний, деятельностно-практическая направленность образовательной деятельности, направленность образовательной деятельности на формирование проектной культуры учителя, развитие педагогического потенциала учителя; индивидуализация образовательной деятельности в интересах формирования профессиональной мобильности.

В докторской диссертации Л. А. Амировой по развитию профессиональной мобильности учителя в системе дополнительного образования раскрыты сущностные характеристики и структура профессиональной мобильности педагога, закономерности развития профессиональной мобильности педагога, критериально-оценочный инструментарий диагностики развития профессиональной мобильности педагога. Одновременно исследование Л. А. Амировой расширяет границы научного исследования этой важной проблемы. Опираясь на ее исследование и систематизируя материалы, раскрывающие существо профессиональной мобильности учителя позволило придти к следующему определению: она является важнейшим качеством личности современного учителя, позволяющим ему успешно адаптироваться к изменяющимся условиям профессиональной учебно-воспитательной деятельности и решать педагогические задачи в соответствии с профессиональным назначением, выступающим основой его профессионального роста. Анализ представленного определения позволяет выделить в

нем следующие качественные характеристики: когнитивный (профессионально-педагогические знания, лежащие в основе профессиональной компетентности); операционально-деятельностный (владение технологиями и методами обучения и воспитания, необходимые учителю для успешной адаптации в различных ситуациях профессиональной деятельности) и регулятивный (развитость качеств личности, необходимых для успешной адаптации и самореализации в различных ситуациях профессиональной деятельности).

Выявленные качественные характеристики находят повседневное проявление в профессиональной деятельности учителя. По их проявлению можно выявить уровни профессиональной мобильности учителя. Данный факт определил потребность выявления критериев и показателей оценки, выявленных качественных характеристик. Изучение литературы, личные беседы с преподавателями учреждений повышения квалификации позволило выделить следующие критерии оценки проявления профессиональной мобильности учителей: уровень знаний; владение технологиями педагогической деятельности и педагогическая рефлексия.

Опираясь на выявленные критерии проведена оценка уровней проявления профессиональной мобильности в выбранных качественно различных группах учителей. Полученные материалы были систематизированы, обобщены, что позволило выделить характерные уровни проявления профессиональной мобильности учителей. К ним следует отнести: потенциально-немобильный (низкий), условно-мобильный (средний) и потенциально-мобильный (высокий).

Опираясь на опыт деятельности системы дополнительного образования учителей ряда регионов Сибири разработана теоретическая модель развития профессиональной мобильности учителя в непрерывном профессиональном образовании. Модель построена на основе принципов детерминированности, преемственности, динамичности и перспективности (рис. 1).

Система развития профессиональной мобильности учителя в непрерывном профессиональном образовании представлена в виде структурно-функциональной модели. Модель состоит из взаимосвязанных и взаимообусловленных компонентов – целевого, содержательно-технологического и оценочно-результативного, которые выполняют прогностическую, развивающую и диагностическую функции.

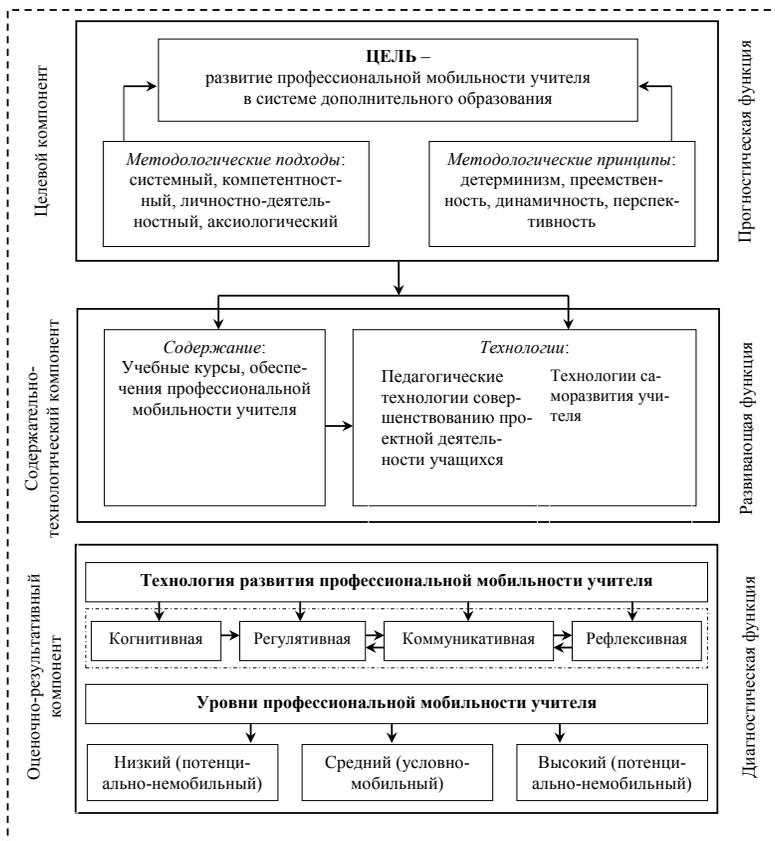


Рис. 1. Структурно-функциональная модель развития профессиональной мобильности учителя в системе ДПО

Целевой компонент – развитие профессиональной мобильности учителя средствами проектной деятельности в системе непрерывного профессионального дополнительного образования. Определение цели зиждется на анализе научных работ по проблемам формирования мобильности педагогов, методологических подходах и методологических принципов.

Содержательно-технологический компонент отражает содержание, формы и методы развития профессиональной мобильности

учителя, педагогические технологии по совершенствованию проектной деятельности учащихся в учебной и внеучебной работе и технологии саморазвития профессиональной мобильности учителя в проектной деятельности.

Оценочно-результативный компонент определяет составляющие мобильности учителя (когнитивную, регулятивную, коммуникативную и рефлексивную) и уровни профессиональной мобильности учителя.

Принципами реализации модели выступают: принцип интеграции, позволяющий рассматривать проектную деятельность учителя и учащихся в единстве содержательной, структурной и организационной деятельности, отражающим межпредметные и внутрипредметные связи; принцип вариативности, позволяющий рассматривать различные версии проекта по одной и той же теме; принцип витагенности, отражающий опору на опыт учителя и учащихся в проектной деятельности, определяющий самооценку витагенного опыта как основу саморазвития личности.

Активное рассмотрение проблемы профессиональной мобильности в профессиональной педагогике началось в 70-е годы XX в. Профессиональную мобильность в то время определяли преимущественно как готовность и способность рабочего к быстрой смене выполняемых производственных заданий, рабочих мест и даже специальностей в рамках одной профессии или отрасли, способность быстро осваивать новые специальности или изменения в них, возникшие под влиянием технических преобразований.

При определении профессиональной мобильности Д. В. Чернилевский предлагает заменить понятия о чисто производственных знаниях, умениях и навыках более полной гаммой знаний, умений и навыков, в том числе требуемых для охраны и улучшения здоровья, демографического развития, сохранения и развития традиций и культуры, рационального использования природных ресурсов, защиты окружающей среды. В такой трактовке профессиональная мобильность предстает как многогранное понятие, объединяющее в себе различные отрасли человеческого знания и очень обобщенные умения и навыки [25].

М. И. Дьяченко и Л. А. Кандыбович отмечали, что основой профессиональной мобильности прежде всего является высокий уровень обобщенных профессиональных знаний, владение системой обобщенных профессиональных приемов и умение эффектив-

но их применять для выполнения каких-либо заданий в области своей профессии [8].

По мнению зарубежных исследователей (Д. Мартенс, А. Шелтон) в основу формирования профессиональной мобильности и конкурентоспособности будущих специалистов должны быть положены «ключевые квалификации», которые имеют широкой радиус действия, выходят за пределы одной группы профессий, профессионально и психологически подготавливают специалиста к смене и освоению новых специальностей и профессий, обеспечивают готовность к инновациям в профессиональной деятельности.

Исследователь О. Ю. Посухова, выделяя в данном понятии оценочный аспект, определяет профессиональную мобильность как «постоянно оцениваемые как самим индивидом, так и его окружением функционально-статусные перемещения в пространстве профессиональной иерархии» [9]. Согласно другой точке зрения, профессиональная мобильность рассматривается как один из видов социальной мобильности, заключающийся в способности менять в течение жизни собственную профессию или сферу приложения сил.

Динамичность современной социокультурной жизни требует от профессионально-педагогического сообщества быстрого реагирования на изменяющийся образовательный заказ и соответствующей профессиональной позиции, отвечающей вызовам времени.

В связи с этим, в педагогической литературе последних лет используется понятие «новая трудовая реальность педагога», которая обусловлена рядом изменений: отношением социума к профессии и образу педагога; государственными и социальными требованиями к качеству образовательных результатов; форматом открытой информационно-образовательной среды; введением профессионального стандарта педагога [15].

Эти изменения, безусловно, влияют на структуру и содержание педагогической деятельности, приводят к расширению профессиональных функций и усложнению видов деятельности. В современной трудовой реальности педагогу недостаточно адаптироваться к социальной, культурной и профессиональной мобильности [10]. Последняя, в отличие от социальной и культурной мобильности, предполагает готовность специалиста к обогащению профессиональных знаний и умений, к смене специализации и рабочего места в рамках одной или разных профессий.

В современной психолого-педагогической литературе профессиональная мобильность педагога имеет различные интерпретации:

- способность быстро переключаться в условиях разных видов профессиональной деятельности;
- готовность к быстрому реагированию в ответ на изменяющиеся требования, связанные с освоением новых технологий и достижением результативности профессиональной деятельности;
- гибкость взаимодействия с субъектами образовательного процесса;
- изменение трудовой позиции работника, обусловленное перемещением рабочего места, видов деятельности или трудовых операций;
- освоение новых профессиональных статусов и ролей [5; 12; 14; 22].

В общем понимании профессиональная мобильность педагога характеризуется готовностью к эффективной профессиональной деятельности в условиях постоянных изменений.

Применительно к педагогической деятельности в литературе также используется понятие «педагогическая мобильность» как способность личности организовать содействие с другими субъектами образовательного процесса: учащимися, родителями, коллегами, администрацией, партнерами, представителями социума [11].

Современная ситуация на рынке труда, возрастающие требования к компетентности педагога, явления стандартизации и интенсификации профессиональной деятельности приводят к необходимости формирования такого личностного качества педагога, как индивидуальная профессиональная мобильность. В литературе различают вертикальную и горизонтальную профессиональную мобильность специалиста. Первая в большей степени связана с карьерным ростом, а вторая понимается как способность работника к эффективной профессиональной деятельности в условиях изменяющейся трудовой реальности.

Одним из аспектов профессиональной мобильности является изменение трудовой позиции работника, обусловленное перемещением рабочего места, видов деятельности или трудовых операций. Выраженная современная тенденция к расширению трудовых функций и быстрой смене видов профессиональной деятельности педагога актуализирует проблему определенной трансформации профессиональной позиции.

Профессиональная позиция рассматривается А. И. Архангельским и В. А. Сластениным как стержневая личностная характеристика педагога, детерминирующая профессиональную деятельность в соответствии с требованиями, ожиданиями и возможностями, которые предъявляет и предоставляет общество [2; 20]. При этом профессиональная позиция педагога позволяет не столько приспосабливаться к меняющимся условиям окружающей действительности, сколько изменять их с целью реализации своих личностных, профессиональных качеств и творческого потенциала.

В свою очередь, усложняющийся характер требований к современному педагогу приводит к изменению и расширению набора профессиональных ролей. Это явление в профессиональной литературе обозначается как полипозиционность педагогической деятельности [17] и соотносится с рядом синонимичных терминов: «роль», «профессиональная роль», «ролевая позиция», «ролевая педагогическая позиция», «профессионально-ролевой признак профессиональной позиции». Обозначенное многообразие профессиональных ролей педагога определяется как «ролевой репертуар», «спектр ролей», «ролевая палитра», «ролевой веер». В публикациях последних лет прослеживается активизация исследовательского интереса к проблеме полипозиционности как характеристике деятельности субъектов образовательного процесса, и это явление рассматривается в аспекте полипозиционного метода и полипозиционного подхода [1; 4].

Особого внимания заслуживает вопрос расширения ролевого «репертуара» педагога или, по выражению К. Маркса, расширение «арены труда», в связи с интенсификацией и изменением видов деятельности современного педагога. Исполнительский блок модели трудового поведения учителя наряду с регуляционными и трудовыми умениями включает профессиональные роли, которые реализуются во взаимодействии учителя со всеми субъектами образовательного процесса и различными категориями обучающихся. Современный учитель обеспечивает сопровождение развития одаренных детей, реализацию программ инклюзивного образования, работу с девиантными, социально запущенными детьми, коррекционную деятельность по отношению к обучающимся, имеющим проблемы в развитии [23]. Очевидно, что работа с таким контингентом предполагает профессиональную переподготовку, повышение квалификации учителя в вопросах педагогики творче-

ства и специальной педагогики, овладение технологиями сопровождения и педагогической поддержки.

Безусловно, появление дополнительных профессиональных функций, реализация новых подходов и освоение новых педагогических технологий, а также расширение и усложнение контингента обучающихся требуют от педагога дополнительных затрат времени и существенно увеличивают его трудовую нагрузку. Таким образом, необходимость владения этим обширным ролевым репертуаром, на наш взгляд, является одной из причин интенсификации и существенного повышения энергозатратности современной педагогической деятельности.

Анализ результатов педагогических исследований позволяет констатировать две взаимосвязанные тенденции, определяющие современное состояние проблемы полипозиционности. Первая характеризуется внутренней трансформацией, иным содержательным наполнением и усложнением традиционных профессиональных ролей, что обусловлено новой социокультурной реальностью и существенными изменениями «образа современного детства».

Вторая тенденция связана с неуклонным стремительным расширением и дополнением спектра профессиональных ролей учителя: навигатор эффективной работы со знанием; «коллективный учитель»; организатор взаимоотношений в учебном процессе; участник групповых форм деятельности; наставник, создающий ситуацию успеха; конфликтолог; координатор; психотерапевт; модератор; тьютор; фасилитатор; методолог; организатор-менеджер [7]. Появление новых ролей обусловлено нелинейностью образовательного процесса, его индивидуальной ориентированностью, созданием современной образовательной среды, реализацией вариативных образовательных маршрутов школьников.

Именно полипозиционность современного учителя, как показывает практика, воспринимается социумом как показатель уровня его профессиональной компетентности и мобильности. В этом контексте профессиональная мобильность, обеспечивающая достижение гарантированных результатов в новых условиях трудовой реальности, на наш взгляд, может быть охарактеризована способностью педагога к освоению новых профессиональных ролей.

Очевидно, что виды профессиональной деятельности, трудовые функции, действия и роли, а также квалификационные требо-

вания к педагогу должны быть согласованы со стратегическими документами, определяющими развитие и совершенствование образования, и четко закреплены в нормативных документах, задающих рамки педагогической деятельности [23].

Выявленные проблемы актуализируют вопрос соответствия профессионального стандарта педагога требованиям Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования направления «Педагогическое образование», обеспечивающего готовность выпускников к выполнению профессиональных ролей в будущей трудовой деятельности.

Для характеристики динамичного положения личности в изменчивом мире мы используем термин «мобильность», который может одновременно трактоваться и как общественный феномен (социологический подход) [14], и как индивидуальное-личностное образование (психолого-педагогический подход) [2].

Само понятие мобильности связано с характеристикой движения как физически, так и метафорически – социального, психологического, экономического.

Применительно к сфере высшего образования гораздо более исследован феномен профессиональной мобильности, под которым понимается способность выпускника отвечать изменяющимся потребностям профессиональной сферы, активно добывать новые знания, умения, развивать компетенции [4; 7; 11]. Основным средством приобретения профессиональной мобильности является такое построение образовательного процесса, в основе которого лежит возможность активного участия студента в выборе образовательного маршрута. Приобретая опыт перспективного видения возможностей трудоустройства, соотнесения требований профессиональной сферы с собственными ресурсами и потенциалами, реализуя этот опыт в конкретных решениях, выпускник приобретает способность к профессиональной мобильности, которая будет развиваться и за рамками обучения в вузе.

Однако, сегодня уже недостаточно говорить только о профессиональной мобильности. Сообразуясь с реалиями российского и зарубежного рынка труда, необходимо расширить это понятие до категории социально-профессиональной мобильности.

Социальная составляющая этого феномена акцентирует наше внимание на личностных качествах выпускника, позволяющих ему эффективно строить взаимодействие с окружающими людьми.

ми, проектировать собственное личностное развитие в профессиональной сфере.

Можно, наверное, говорить о том, что введение термина социально-профессиональная мобильность предполагает несколько иной взгляд на процесс профессионального образования: с одной стороны, профессиональная мобильность предполагает активное приспособление личности к профессии, что само по себе уже хороший образовательный результат; с другой – социально-профессиональная мобильность выражается в видении индивидом задачи наиболее полной личностной самореализации как стратегической цели жизни. В этом случае профессиональная сфера становится одним из пространств ее достижения [10]. Итогом становится не максимальная профессиональная успешность, а такое профессиональное функционирование, которое обеспечит максимальную личностную успешность.

Однако, вместе с тем, социально-профессиональная мобильность является скорее внешним выражением системы доминирующих ценностно-смысловых отношений будущего специалиста к себе, социокультурному окружению и своей деятельности, определяющей готовность молодого человека стать субъектом собственной жизни. Эту систему мы предлагаем обозначить как субъектную профессионально-личностную позицию.

В этом случае становится ясно, что средства, связанные с потенциалами профессионального образования, должны быть серьезно дополнены воспитательной составляющей. Интегративным средством формирования субъектной профессионально-личностной позиции, одним из выражений и результатов которой является социально-профессиональная мобильность, мы считаем профессиональное воспитание.

Мы рассматриваем профессиональное воспитание личности с позиций ресурсного подхода как управление системной совокупностью ресурсов личности, педагога и окружающей среды для создания оптимальных условий приобретения воспитанником субъектности и реализации ее в деятельности.

Воспитание профессионала тесно связано с его личностным развитием. Личное пространство шире профессионального и существенно влияет на него. Таким образом, профессиональное воспитание – всегда часть воспитания социального. С другой стороны, воспитание профессионала есть «приращение» к психике

человека, ее обогащение новым опытом, то есть профессиональное воспитание личности тесно связано с ее психологическим становлением.

Профессиональное воспитание всегда осуществляется под воздействием макро- и микро-сфер, окружающих человека, и подчиняется изменениям, происходящим в этих сферах.

Наиболее способствуют профессиональному воспитанию такие личностные черты, как следование профессиональной этике, индивидуальная социальная ответственность, внутренний локус контроля (стремление видеть причины событий своей жизни в себе, а не во внешних обстоятельствах), смыслотворчество, внутренняя диалогичность, адекватная самооценка и готовность к дифференцированной оценке уровня своего профессионализма.

Вопросы и задания

1. Какой процент педагогов вашей образовательной организации осваивает или уже освоил дополнительные профессиональные программы?
2. Обоснуйте, зачем, с какой целью вы тратите свое время на дополнительные программы?
3. Какие меры могут, на ваш взгляд, обеспечить профессиональную мобильность работающих педагогов?
4. Можете ли назвать «точку бифуркации» с которой начинается становление профессиональной мобильности?
5. Проанализируйте структурно-функциональная модель развития профессиональной мобильности учителя в системе ДПО (рис. 1), укажите достоинства и недостатки. Ответ обоснуйте.
6. Напишите эссе о видах мобильности педагога.

Литература

1. Аксенов, С. И. Функции полипозиционного подхода в создании оптимизирующей молодежной среды вуза [Электронный ресурс] / С. И. Аксенов, Р. У. Ариффулина, Е. А. Белова [и др.] // Вестник Мининского университета. – 2013. – № 4. – Режим

доступа: http://vestnik.mininuniver.ru/upload/iblock/f0b/8-funksii-polipozitsionnogo-podkhoda-v-sozdanii-optimizii_.pdf.

2. Архангельский, А. И. Формирование профессиональной мобильности у студентов в процессе обучения в технических вузах [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. – М., 2003. – 146 с.

3. Большой толковый социологический словарь / сост. Д. Джерри, Дж. Джерри. – Т. 2. – М., 1999. – 588 с.

4. Быстрицкая, Е. В. Метапредметная основа формирования психолого-педагогических компетенций студента на основании методов полипредметности и полипозиционности [Электронный ресурс] / Е. В. Быстрицкая, Д. И. Воронин, Ю. М. Борщевская // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 2–1. – Режим доступа: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=17163>.

5. Горюнова, Л. В. Составляющие профессиональной мобильности современного специалиста [Текст] // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Общественные науки. – 2007. – № 1. – С. 63–68.

6. Горюнова, Л. В. Профессиональная мобильность специалиста как проблема развивающегося образования России [Текст] : моногр. – Ростов н/Д : Изд-во РГПУ, 2006.

7. Демографический энциклопедический словарь [Текст] / гл. ред. Д. И. Валентей. – М. : Сов. энцикл., 1985. – 607 с.

8. Дьяконов, Б. П. Новые профессиональные роли педагога в современной информационно-образовательной среде [Текст] / Б. П. Дьяконов, Б. М. Игошев // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2014. – № 5. – С. 59–69.

9. Дьяченко, М. И. Психология высшей школы [Текст] / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Мн. : Харвест, 2001. – 383 с.

10. Игошев, Б. М. Организационно-педагогическая система подготовки профессионально мобильных специалистов в педагогическом университете [Текст] : моногр. – М. : ВЛАДОС, 2008. – 201 с.

11. Игошев, Б. М. Профессиональная мобильность учителя: организационно-педагогический аспект [Текст] // Известия Ур. гос. ун-та. Сер. 1. Проблемы образования, науки и культуры. – 2008. – № 56. – Вып. 23. – С. 34–40.

12. Калиновский, Ю. И. Развитие социально-профессиональной мобильности андрагога в контексте социокультурной образовательной политики региона [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. – СПб., 2001. – 470 с.

13. Мищенко, В. А. Профессиональная мобильность как одно из основных психолого-педагогических качеств будущего специалиста [Текст] // Образование и наука. – 2009. – № 3 (60). – С. 35–42.

14. Неделько, Е. Г. Формирование мотивационной готовности к профессиональной мобильности у студентов вуза [Текст] : автореф. ... канд. пед. наук : 13.00.01. – Магнитогорск, 2007. – 18 с.

15. Нужнова, С. В. Сущность и структура понятия профессиональной мобильности в современном обществе [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rusnauka.com/Pedagog/185.html> (дата обращения 20.06.2016).

16. Писарева, С. А. Профессиональная педагогическая деятельность: новая трудовая реальность [Электронный ресурс] / С. А. Писарева, А. П. Тряпицына // Письма в Эмиссия. Оффлайн. Электронное научное издание (науч.-пед. интернет-журн.). – Режим доступа: <http://www.emissia.org/offline/2015/2432.htm>.

17. Посухова, О. Ю. Неинституционализованные каналы профессиональной мобильности в современной России [Текст] : дис. ... канд. социол. наук. – Ростов н/Д, 2003. – 159 с.

18. Проданов, И. И. Исследование путей управления профессионализмом учителя в инновационной системе образования региона [Текст]. – СПб. : РГПУ, 1998. – 238 с.

19. Профессиональный стандарт педагога [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.krao.ru/rb-topic_t_1087.htm (дата обращения 15.02.2016).

20. Сидорова, Н. В. Роль инновационного развития высшей школы в профессиональной мобильности молодежи [Текст] : автореф. ... канд. пед. наук. – Иркутск, 2006. – 24 с.

21. Сластенин, В. А. Педагогика [Текст] : учеб. для студ. вузов / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов / ред. В. А. Сластенин. – М. : Академия, 2011. – 608 с.

22. Сорокин, П. А. Человек. Цивилизация. Общество [Текст] / пер с англ. – М. : Политиздат, 1992. – 543 с.

23. Степанова, И. А. Профессиональная мобильность педагога как научно-педагогический феномен [Текст] // Образование и наука. – 2009. – № 5 (62). – С. 37–45.
24. Феттер, И. В. Изменения в профессиональной деятельности педагога: стандартизация и интенсификация [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 4. – Режим доступа: <http://www.science-education.ru/127-20502>.
25. Феттер, И. В. Формирование полипозиционности будущих педагогов в условиях конкурсной деятельности в вузе [Текст] / И. В. Феттер, О. А. Петрухина // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология : сб. ст. – Ялта : РИО ГПА, 2016. – Вып. 51 (3). – Ч. 3. – С. 270–277.
26. Чернилевский, Д. В. Дидактические технологии в высшей школе [Текст] : учеб. пособие для вузов. – М. : ЮНИТИ, 2002. – 436 с.

Тема 4

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ МОБИЛЬНОСТЬ – ОСНОВА САМОРАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА

Успех современного образования определяется, прежде всего, способностью педагогов к гибкому реагированию на постоянно меняющиеся условия профессиональной среды. Гибкость необходима не только системе образования в целом, но и ее отдельным субъектам. Постоянное обновление научно-информационного потенциала ведет к устареванию знаний, полученных в вузе, и делает обязательным постоянное самообразование и самосовершенствование. Возникает потребность в «обучении длиною в жизнь» для получения новых знаний, умений и навыков, нужных в конкретных условиях и в ситуациях. Государству, обществу нужен специалист, способный перестраивать содержание своей деятельности в связи со сменой требований рынка труда, умеющий и желающий учиться и адаптироваться к новым условиям.

В этой связи современный педагог (а тем более, магистр направления «Педагогическое образование»!) должен обладать не только профессиональными знаниями, но и уметь гибко приспосабливаться к постоянно меняющейся ситуации в профессиональной сфере деятельности. Соответственно, педагогу необходимо быть готовым к тому, что полученного первоначального образования будет недостаточно и придется на протяжении жизни постоянно доучиваться и переучиваться, совершенствуя свою профессиональную квалификацию. Реальность сегодняшнего дня показывает, что без наличия хорошо развитой профессиональной мобильности педагог не является конкурентоспособным на рынке образовательных услуг, не представляет интерес для работодателя. Перспективы дальнейшего карьерного и профессионального роста для такого работника являются весьма ограниченными.

Способность к саморазвитию – основа развития профессиональной мобильности педагога. Самореализация, саморефлексия, самооценка играют важнейшую роль в профессиональной деятельности педагога. Задача педагогического вуза – подобрать методы и средства формирования потребности и стремления к саморазвитию и вооружить ими будущего педагога. Проведенные исследования показывают, что студенты не обладают этой способностью (Ольхов И. А. Оренбургский государственный университет, Оренбург).

Во-первых, у студентов отсутствует четкое представление о профессиональной мобильности: 70 % испытуемых не знакомы с данным понятием, что свидетельствует о не знании студентами

основных положений современной парадигмы образования; вместе с тем, респонденты выразили пожелание ознакомиться с понятием «профессиональная мобильность», мотивируя тем, что педагог должен знать свою профессиональную сферу в полном объеме и постоянно саморазвиваться.

Во-вторых, для развития профессиональной мобильности важно наличие четких целей. Проведенное анкетирование показало, что большинство студентов находятся на среднем уровне развития, то есть они точно знают, чего хотят достичь в своей карьере, поэтому если достижение определенной цели предполагает смену профессии, то выпускники могут сделать это достаточно эффективно. В дальнейшем 75 % будущих бакалавров технологического образования намерены получить дополнительное образование, в частности, освоить экономические специальности. Для успешной карьеры необходимо наличие высокого уровня профессиональной компетентности, а также наличия родственных связей в интересующей производственной сфере и диплом о высшем образовании, так считают большинство опрошенных студентов. Знаменательно, что студенты на первое место ставят профессиональную компетентность. Наличие профессиональных компетенций являются одним из компонентов профессиональной мобильности, обеспечивающим будущему учителю продуктивное профессиональное функционирование и представляют собой стратегическую цель профессионального педагогического образования и самообразования.

В-третьих, профессионально мобильным может быть тот, кто умеет анализировать свою собственную профессионально-педагогическую деятельность, принимать нестандартные профессиональные решения в процессе решения профессионально-педагогических задач. Бесспорно, способность оперативно решать педагогические задачи учебного процесса является необходимым условием формирования профессиональной мобильности. Полученные данные свидетельствуют о недостаточном стремлении анкетизируемых принимать нестандартные решения, в условиях поставленных педагогических задач. Условием может быть более длительная педагогическая практика в общеобразовательном учреждении, так как 90 % анкетизируемых будущих бакалавров технологического образования считают, что содержание подготовки бакалавра технологического образования нужно дополнить

более углубленной, длительной как педагогической так и производственной практикой для повышения уровня профессиональной готовности и компетентности.

В-четвертых, анкетированные студенты понимают необходимость непрерывного профессионального роста, что свидетельствует о возможности дальнейшего развития профессиональной мобильности. Анализ анкет учащихся показал, что целью получения степени бакалавра технологического образования является, в первую очередь приобретение новых знаний, умений и навыков, затем развитие новых качеств личности и уже потом – повышение уровня профессиональной компетентности и самообразование. Это говорит о том, что у студентов имеются начальные установки на развитие профессиональной мобильности.

В-пятых, при обучении в вузе термин «профессиональная мобильность» встречался студентами крайне редко, и почти каждый студент назвал максимум две дисциплины, в которых когда-либо прозвучало интересующие нас понятие.

У студентов должна формироваться мотивация на развитие профессиональной мобильности, однако, без знания основ профессиональной мобильности, протекание этого процесса затруднительно. В итоге выявлено, что в учебном процессе в настоящее время не созданы условия, при которых профессиональная мобильность студентов будет оптимально развиваться. Выход из такой ситуации заключается в формировании у студентов мотивации на развитие основ профессиональной мобильности путем дополнения содержания учебных дисциплин профессиональной подготовки, а также включение продуктивных и интегративных методов и приемов обучения.

Существует необходимость в специальной организации процесса формирования профессиональной мобильности как синтеза развития ключевых профессиональных компетентностей, способностей решать профессионально-педагогические задачи учебного процесса и совершенствования содержания профессиональных дисциплин и учебного процесса в целом.

Проблему формирования профессиональной мобильности с позиций гуманистического подхода рассматривают в аспекте формирования у студентов вуза мировоззренческих, ценностно-смысловых установок, обеспечивающих их личностную ориентацию на профессиональную самореализацию.

Разработка технологии подготовки профессионально мобильного специалиста в условиях непрерывного образования должна осуществляться с учетом направленности его развивающейся личности и включением его в зависимости от уровня подготовки (бакалавр-магистр) в события, учебно-воспитательные ситуации, имеющие значение для подготовки специалиста соответствующего уровня компетентности:

- организация образовательного процесса, которая обеспечивала бы профессионально-личностное самовыражение обучающихся, социальную, академическую активность;

- формирование мотивации, развитие способности к рефлексии как средству обоснования выбора, стремления к саморазвитию;

- формирование компетенций, знания и понимания (теоретические знания в академической области); знаний, как действовать (практическое и оперативное применение знаний к конкретным ситуациям); знаний как способности восприятия и жизни;

- воспитание самостоятельности, активности, ориентации на нравственные ценности, адаптивности, самоорганизации, культуры переживания.

Педагогика высшей школы строится на основе признания права личности на выбор собственного пути развития в соответствии со своими жизненными ценностями и устремлениями. Все это отвечает духу новой парадигмы образования.

Имеющееся в научной литературе понятие «профессиональная готовность» рассматривается исследователями с различных точек зрения: готовность связывается с понятием психологической установки (Д. Н. Узнадзе); как наличие способностей (Б. Г. Ананьев, С. Л. Рубинштейн); как качество личности (К. К. Платонов, В. И. Ширинский), как временное ситуативное состояние (П. А. Рудик); как отношение (А. В. Веденов); как синтез свойств личности (В. А. Крутецкий, С. М. Лыбин); как особое психическое состояние (М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович); как спектр профессиональных умений (В. А. Якунин); как проявление профессиональной направленности и профессионального самознания (В. А. Слостенин, Л. Б. Шнейдер и др.). Это обусловлено спецификой рассматриваемой структуры деятельности и несовпадением теоретических подходов исследователей.

Несмотря на неоднозначную трактовку понятия «профессиональная готовность» по отношению к какому-либо виду деятельности, все исследователи рассматривают ее как необходимую предпосылку успешной деятельности специалиста, которая предполагает наличие профессионально значимых качеств и свойств личности.

В современном обществе среди множества каналов формирования личностных качеств и способностей, необходимых компетенций и компетентностей основным и наиболее значимым остается образование, в частности, высшее профессиональное образование. Переход высшего образования на двухуровневую подготовку кадров ставит вопрос подготовки мобильных специалистов еще острее. Образовательная задача целенаправленного формирования у студентов вуза профессиональной мобильности предъявляет особые требования не только к организации учебного процесса, учебной деятельности обучающихся, но и в гораздо большей степени к организации всей жизнедеятельности образовательного заведения.

Таким образом, мнения исследователей сходятся в том, что профессиональная мобильность поддается целенаправленному формированию и развитию, а также саморазвитию при соответствующей педагогической поддержке этого процесса. Наличие мобильности свидетельствует о высокой профессионально-жизненной подготовке специалистов. Данное качество имеет позитивную направленность, если согласуется с профессиональной компетентностью. Но профессиональная мобильность во многом обусловлена степенью соответствия индивидуальных качеств и направленности личности требованиям профессии.

Вопросы и задания

1. Проанализируйте раздел плана «Методическая работа с педагогами» вашей образовательной организации на предмет определения его эффективности.
2. Предварительно определите критерии (показатели) эффективности методической работы.
3. Какие мероприятия плана, на ваш взгляд, влияют на развитие профессиональной мобильности педагогов?

4. Ваши предложения: что надо изменить, чтобы модернизировать условия для развития профессиональной мобильности педагогов в вашей образовательной организации.

5. Вы можете при анализе использовать материалы таблицы «Развитие профессиональной мобильности педагогов».

Развитие профессиональной мобильности педагогов при организации методической работы в ОУ

Мотив самостоятельности, реализации себя в творческой педагогической деятельности		Открытие собственного мастер-класса для учителей района или города на условиях договорной оплаты труда. Повышение самостоятельности учителя: возможность работать по интересующей программе, выбирать класс, устанавливать наиболее удобный график работы (расписание). Содействие в разработке и утверждении собственной авторской программы, ее распространении в районе, городе
Мотив личного развития, приобретения новой информации		Направление на стажировку, курсы. Предоставление времени на методическую работу (работа на дому). Творческий отпуск в каникулярное время. Дополнительные дни к отпуску
Мотив самодухверждения, достижения социального успеха		Направление на различные проблемные конференции, семинары для выступления и обмена опытом. Содействие в обобщении опыта, подготовке собственных публикаций и пособий к печати. Привлечение к руководству методическими подразделениями школы. Получение права на проведение семинаров, курсов, лекций для своих коллег по школе. Рекомендация на должность методиста, ответственного за стажировку молодых учителей с оплатой этой работы
Потребность в причастности к делам		Вхождение в состав различных органов, решающих важные проблемы жизни школы
Мотив стабильности, защищенности		Предоставление оплачиваемых часов на методическую работу. Гарантия имеющегося статусного положения
Мотив состязательности		Содействие в выдвижении на престижные конкурсы. Присвоение звания победителя школьного конкурса профессионального мастерства с назначением годовой надбавки к зарплате

6. Внимательно прочтите притчу:

«Жил-был великий садовник, который выращивал такие розы, что любоваться ими приезжали люди со всех концов страны.

Однажды к нему обратились другие садовники с просьбой помочь тоже вырастить такие прекрасные цветы.

А надо сказать, что у великого садовника были особенно любимые две розы, которым он дал имена „Джон“ и „Джейн“.

И как ни жаль было садовнику расставаться с любимым цветком, он подарил своим собратьям-садовникам розу по имени „Джон“.

Увезли эту розу в другой сад, где за ней ухаживали, как учил великий садовник, но роза „Джон“ так и не зацвела, а вся ушла в колючки.

Ничто не помогало, и тогда, чтобы совсем не загубить розу, ее вернули на прежнее место в сад великого садовника.

Но... роза так и продолжала уходить в колючки.

А роза „Джейн“ продолжала цвести и благоухать и, похоже, даже не заметила перемещения розы „Джон“.

Задание:

Представьте, что вместо сада и роз – школа, где есть педагогизвезды, которые купаются в собственной славе и есть такие, которые никак не хотят осваивать новое пространство, а «уходят в колючки». И есть руководители (садовники), обязанностью которых является обеспечение ФГОС, для чего необходимы педагоги, способные к изменениям.

Вы в роли руководителя (садовника).

Ваше решение, что надо сделать, чтобы педагоги не «уходили в колючки» при освоении нового?

7. Внимательно прочтите притчу «Изменения уже начались»:

«К одному мастеру пришел человек и спросил:

– Что мне следует делать, чтобы стать мудрым?

Учитель ответил:

– Выйди и постой там.

А на улице шел дождь. И человек удивился:

– Как это может помочь мне? Но кто знает, все может быть...

Он вышел из дома и встал там, а дождь лил и лил. Человек полностью промок, вода проникла под одежду. Через десять минут он вернулся и сказал:

– Я постоял там, что теперь?

Мастер спросил его:
– Что случилось? Когда вы там стояли, было ли дано вам какое-нибудь открытие?

Человек ответил:

– Открытие? Я просто думал, что выгляжу, как дурак!

Мастер сказал:

«Это великое открытие! Это начало мудрости! Теперь вы можете начинать. Вы на правильной дороге. Если вы знаете, что вы дурак, то изменение уже началось»

Решение меняться, осваивать новые задачи в профессиональной деятельности приходит тогда, когда мы как профессионалы осознаем и принимаем собственные профессиональные проблемы, когда происходит осознание «незнания» – Маслоу это называет «осознанной некомпетентностью». Для профессионала – это очень дискомфортное состояние и появляется желание преодолеть за счет приобретения новых компетенций.

8. Конфуцию приписывают высказывание: «Не дай вам Бог жить в эпоху перемен...». Согласны ли Вы с данным утверждением, обоснуйте свою точку зрения.

9. Подготовьте сообщение по теме 4.

10. Подготовьте технологическую карту урока.

Тема 5

ПРОЕКТИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ МОБИЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА

Практика деятельности учреждений дополнительного образования показывает, что для формирования профессиональной мобильности учителей используются различные средства. Особую значимость приобретает сегодня проектная деятельность учителя, которая согласно нормативным документам является важной составляющей его профессиональной деятельности. Обращение к исследованиям по проектной деятельности учащихся (В. Н. Бурков, В. Г. Веселова, О. А. Гребенникова, О. В. Морева, Т. Г. Новикова и др.) технологии проектов в профессиональной деятельности педагога (Е. С. Александрова, В. П. Беспалько, Е. С. Заир-Бек, Г. И. Ильин, Л. В. Моиссева и др.) показало разнообразие подходов к определению ее сущности в теории развивающего образования, влияния проективного образования на становление личности. Анализ литературы позволяет утверждать, что «проектная деятельность учащихся» является одним из методов развивающего обучения, направленная на развитие творческих способностей учащихся, формированию их самостоятельности и развитию у них исследовательских умений; «проектная деятельность учителя» – совместную учебно-познавательную деятельность учителя и учащихся, имеющая общую цель, направленную на творческую активность школьников, учитывающую индивидуально-личностные интересы обучающихся, согласованные методы и способы, направленные на достижение результатов проекта.

Одним из средств формирования профессиональной мобильности учителя выступает проектная деятельность (М. Альберт, И. И. Ильясов, Ю. Козелецкий, М. Мескон, Ф. Хедоури и др.). Метод проектов в обучении школьников и студентов широко представлен в научной литературе (И. Н. Аржанов, А. Л. Блохин, М. У. Гапшоева, К. Л. Свечников и др.).

Новая модель аттестации руководящих и педагогических работников образовательных организаций основана на компетентном подходе. В структуре профессиональной компетентности работников одной из ведущих компетенций является владение современными инновационными методами, в частности, проектной технологией.

Успешность проектной деятельности свидетельствует о способности педагога действовать в пространстве современных изменений в системе образования, умении преобразовывать педагогическую действительность.

Для того, чтобы грамотно подготовить педагогический проект к защите, необходимо следовать определенным требованиям к составлению проекта.

«Проект» от лат. *projectus*, что означает «выброшенный вперед», «выступающий», «бросающийся в глаза». Проект создает то, чего еще нет; он требует всегда иного качества или показывает путь к его получению.

Педагогический проект – проект, на основании которого разрабатываются и реализуются иные, чем это принято в традиционной практике:

- концептуально-педагогические идеи построения содержания, методов и технологий образования;
- новые формы организации деятельности учащихся, педагогов, взаимодействия с родителями;
- философско-педагогические, психолого-педагогические подходы к обучению, воспитанию, развитию учащихся.

Педагогический проект – разработанная система и структура действий педагога для реализации конкретной педагогической задачи с уточнением роли и места каждого действия, времени осуществления этих действий, их участников и условий, необходимых для эффективности всей системы действий, в условиях имеющихся (привлеченных) ресурсов.

Типы проектов

– Исследовательские. Такие проекты требуют хорошо продуманной структуры, обозначенных целей, актуальности проекта для всех участников, продуманных методов, в том числе экспериментальных и опытных работ, методов обработки результатов. Пример: эссе, исследовательские рефераты.

– Творческие. Такие проекты, как правило, не имеют детально проработанной структуры, она только намечается и далее развивается, подчиняясь логике и интересам участников проекта. Пример: газета, видеофильм, спортивная игра, подготовка выставки.

– Игровые. В таких проектах структура также только намечается и остается открытой до окончания проекта. Участники принимают на себя определенные роли, обусловленные характером и содержанием проекта. Это могут быть литературные персонажи или выдуманные герои, имитирующие социальные или деловые отношения, осложняемые придуманными участниками ситуация-

ми. Результаты таких проектов могут намечаться в начале проекта, а могут вырисовываться лишь к его концу. Степень творчества здесь очень высокая, но доминирующим видом деятельности все-таки является ролево-игровая, приключенческая. Пример: сценарий праздника, фрагмент урока, программа мероприятий, фрагмент педагогического мероприятия.

– Информационные проекты. Этот тип проектов изначально направлен на сбор информации о каком-то объекте, ознакомление участников проекта с этой информацией, ее анализ и обобщение фактов, предназначенных для широкой аудитории. Пример: сообщения, доклады, страница педагогического сайта, медиа-проекты, педагогические блоги.

– Практико-ориентированные. Эти проекты отличает четко обозначенный с самого начала предметный результат деятельности участников проекта. Причем этот результат обязательно ориентирован на интересы самих участников. Такой проект требует хорошо продуманной структуры, даже сценария всей деятельности его участников с определением функций каждого из них, четкие выводы и участие каждого в оформлении конечного продукта. Здесь особенно важна хорошая организация координационной работы. Пример: проект закона, справочный материал, программа действий, совместная экспедиция, наглядное пособие, методические разработки, учебные пособия по внеурочной деятельности, электронная версия обучающей программы

Принципы педагогического проектирования: управляемость, вариативность, обратная связь между проектируемым объектом и исполнителем.

Проектная деятельность несет в себе значительный потенциал развития профессиональной мобильности учителя. Она с одной стороны ориентирует учителя на овладение методикой организации, мотивирования и обеспечения активности учащихся в проектной деятельности в учебное и внеучебное время в образовательных учреждениях, стимулируя их обучение и развитие, а с другой, – выступает средством целенаправленности в определении конструктивных перспектив на основе проектной деятельности с учетом опыта педагогической деятельности, мотивированности и активности по непрерывному саморазвитию, саморефлексии и управлению своим профессиональным ростом.

Модель развития профессиональной мобильности учителя средствами проектной деятельности в системе дополнительного образования базируется на методологических подходах (системном, компетентностном, личностно-деятельностном, аксиологическом) и методологических принципах (детерминизме, преемственности, динамичности, перспективности), содержит взаимосвязанные компоненты (целевой, содержательно-технологический, оценочно-результативный), выполняющие диагностическую, прогностическую и развивающие функции. Она позволяет проектировать цели, содержание и технологии повышения квалификации и переподготовки учителей в соответствии с современными требованиями. Дифференцированный и индивидуальный характер развития профессиональной мобильности учителя обеспечивает вовлечение всего педагогического состава в проектную деятельность с учетом опыта, мотивированности и активности в работе над собой в интересах повышения своей предметной и методической подготовленности.

Педагогические условия развития профессиональной мобильности учителя в системе дополнительного образования выступают: дифференцированность программ повышения квалификации учителей, их ориентированность на различные уровни профессиональной мобильности, а также потребностей отдельных учителей в овладении основами проектной деятельности в профессиональном росте; развитость системы дополнительного образования, ее соответствие требованиям профессионально личностного роста различных категорий учителей; мотивированность и активность учителей в развитии своей профессиональной мобильности; профессиональная мобильность субъектов профессионально-личностного роста учителей.

Профессиональная мобильность является важной качественной характеристикой учителя и основой его профессионального саморазвития. Она обеспечивает успешную адаптацию и самореализацию учителя к изменяющимся условиям учебно-воспитательной деятельности. Ее развитие находит проявление в системе дополнительного образования. Одним из средств развития профессиональной мобильности учителя в системе дополнительного образования выступает проектная деятельность. Эффективность развития профессиональной мобильности учителя может быть обеспечена, если:

– реализация проектной деятельности учителей в системе дополнительного образования базируется на комплексе методологических подходов – системного, компетентностного, личностно-деятельностного и аксиологического и принципах детерминированности, преемственности, динамичности и перспективности;

– развитие мобильности учителей носит дифференцированный и индивидуальный характер, обеспечивая, с одной стороны, совершенствование учителем технологии организации проектной деятельности учащихся в учебной и внеучебной деятельности; с другой – способствует целенаправленной деятельности учителя по непрерывному саморазвитию, саморефлексии и управлению своим профессиональным ростом;

– технология реализации проективной деятельности обеспечивает профессионально-личностный рост учителя, повышая его профессиональную мобильность и выполняя диагностическую, прогностическую и развивающую функции;

– созданы условия, необходимые для развития профессиональной мобильности учителя в системе дополнительного образования.

Модернизация системы образования, ее эффективное развитие, внедрение в практику работы общеобразовательных учреждений федеральных государственных образовательных стандартов зависит от профессиональных качеств современного учителя, способного успешно адаптироваться к изменяющимся условиям учебно-воспитательной деятельности в образовательных учреждениях и устремленного к саморазвитию и профессиональному росту.

Вопросы и задания

1. Имеются следующие механизмы повышения качества общего образования:

- мониторинг, самообследование;
- контроль (надзор) в сфере образования;
- независимая оценка качества образования;
- документы об образовании установленного образца;
- государственная итоговая аттестация;
- аттестация учителя, профессиональный стандарт педагога;

– ФГОС.

Какие из перечисленных механизмов повышения качества общего образования можно рассматривать как механизмы мотивации педагога к проектированию собственной профессиональной мобильности, обоснуйте свой ответ.

2. Есть люди, которые очень тяжело воспринимают любые нововведения в своей жизни. Они привыкают к своей профессии, к своему месту жительства, у них какие-то свои жизненные правила и принципы, которые они не готовы менять.

Поясните, как вы понимаете фразу: «Человек, который почувствовал ветер перемен, должен строить не щит от ветра, а ветряную мельницу».

3. Поясните, каким образом внедрение ФГОС способствует повышению профессиональной мобильности педагога.

4. Составьте классификацию программ профессионального обучения.

5. Выделите изменения в требованиях к дополнительным профессиональным программам на основании Приказа Министерства образования и науки РФ от 1 июля 2013 г. № 499 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам».

6. Перечислите формы получения образования и формы обучения, актуальные для формирования профессиональной мобильности педагога.

7. Разработайте ТК воспитательного события (социальной или культурной практики).

8. Подготовьте презентацию по теме 5.

Тема 6
ИНТЕРАКТИВНЫЕ СРЕДСТВА
В РАЗВИТИИ МОБИЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА

Интерактивность (от англ. *interaction* – «взаимодействие») – понятие, которое раскрывает характер и степень взаимодействия между объектами или субъектами.

Сущность понятия «интерактивность»: способность информационно-коммуникационной системы активно и разнообразно реагировать на действия пользователя; характеристика протекания процесса коммуникации. Специфика интерактивности заключается в обмене информацией и организации совместных действий. Интерактивность проявляется в характере и степени взаимодействия участников педагогического процесса между собой и с информационно-образовательной средой. Интерактивные средства активно используются в профессиональной деятельности педагога для развития его мобильности.

В современном обществе происходят глобальные преобразования и активно развиваются информационно-коммуникационные технологии, что влечет за собой закономерные изменения в системе образования. Указанные изменения влекут за собой пересмотр роли и места педагога и ИКТ-технологий в образовательном процессе; изучение механизмов восприятия, усвоения и преобразования информации, представленной в электронном виде; обновление содержания, форм, методов и средств обучения; развитие личностного и профессионального потенциала педагога. Сегодня одностороннее воздействие учителя на обучающегося заменяется взаимодействием, в основу которого положена совместная деятельность педагогов и обучающихся. Современный учитель не только должен очень хорошо знать свой предмет, но уметь активизировать познавательную деятельность обучающихся, управлять ею, сам быть примером творческой и активной личности [1; 2]. Многими исследователями (Е. В. Данильчук, С. П. Иванова, Е. В. Коротаева, Н. Ю. Куликова, В. Д. Назарова и др.) готовность педагогов к педагогическому взаимодействию рассматривается как условие их профессионального развития [3].

Сегодня в образовательных организациях появилось не только компьютерное оборудование (компьютер и его периферийные устройства, интерактивное оборудование, специализированное программное обеспечение и др.), но и мобильные технические средства (мобильные классы, ноутбуки, нетбуки, планшеты, смартфоны и др.). Данные технические средства в совокупности с дидактическими (электронными образовательными ресурсами)

представляют собой интерактивные средства обучения (ИСО), позволяющие активизировать учебно-познавательную деятельность обучающихся через взаимодействие участников образовательного процесса в ходе интерактивного диалога [1]. Под интерактивным диалогом будем понимать, вслед за И. В. Роберт, взаимодействие пользователей с программной системой, главной характеристикой которого является реализация развитых средств ведения диалога с возможностью выбора режимов работы и вариантов содержания учебного материала [4].

Рассматривая потенциал современных интерактивных средств обучения [1], особо выделим возможность ИСО:

- реализовать интерактивный диалог и взаимодействие участников образовательного процесса;
- улучшать восприятие сложных для понимания процессов или абстрактных понятий с использованием динамики предъявления информационных объектов на экране и образности используемых в них средств мультимедиа;
- гибко управлять учебным процессом как непосредственно в прямом контакте с учителем на уроке, так и в виртуальном;
- переходить мобильно и просто к различным видам наглядности;
- интегрировать электронные мультимедийные учебные материалы, тренажеры и проверочные задания к ним в одно педагогическое средство [5].

Интерактивные средства обучения развиваются очень динамично, происходят крупные изменения в технологиях доступа к сети Интернет, растет скорость передачи данных и повышается доступность сети Интернет, расширяется диапазон мобильных устройств [6].

Постоянное развитие и широкое распространение мобильных технологий привело к тому, что виртуальное общение в социальных сетях и использование сервисов Интернета стало существенной и важной частью жизни общества. На сегодняшний момент сетевое взаимодействие стало наиболее распространенной и массовой формой не только общения современных школьников и педагогов, но и имеет большой потенциал для интенсивной коммуникативной деятельности в процессе интерактивного обучения и становится его продуктивным инструментом [7].

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» вводит определение электронного обучения:

Статья 16, п. 1 «...организация образовательной деятельности с применением содержащейся в базах данных и используемой при реализации образовательных программ информации и обеспечивающих ее обработку информационных технологий, технических средств, а также информационно-телекоммуникационных сетей, обеспечивающих передачу по линиям связи указанной информации, взаимодействие обучающихся и педагогических работников». Электронное обучение (e-learning) осуществляется с помощью дистанционных технологий, электронных образовательных ресурсов (ЭОР), мобильных и Интернет-технологий.

В России электронное обучение (на основе электронных учебников и интерактивных технологий) развивается наряду с дистанционным обучением (на основе Интернет и применения ИКТ) и, инновационным для нашей страны, мобильным обучением (на основе портативных устройств, например, ноутбуков, планшетов, смартфонов с доступом в Интернет) [8]. Основная часть преимуществ электронного обучения ответственна за характер деятельности педагога и обучаемого, а большая часть недостатков относится к инфраструктурному обеспечению и деятельности педагога [9].

Преимуществами электронного обучения (часть, которого – мобильные технологии) являются возможности: обучаться в виртуальном классе (не отрывая обучаемого от работы и семьи); выбирать образовательную траекторию; обучаться «в любом месте и в любое время» (необходим компьютер или мобильное устройство и доступ к Интернету); осваивать информацию в индивидуальном темпе и в удобное время; присоединяться к дискуссии и общению в любое время с учителем и другими обучающимися в режиме чата, вебинара и др. [9].

В распоряжении учителя и обучающихся сегодня имеется большое количество мобильных устройств и приложений к ним (как платных, так и бесплатных). Любое устройство, имеющее веб-браузер (ноутбук, iPad, iPhone, iPod, Android, Chromebook, Windows Phone или ПК), можно использовать для совместной работы. Например, приложения сервисов интернета ClassMarker, Kahoot!, Mentimeter, Plickers и др. позволяют использовать для совместной работы различные обучающие ресурсы, игры, викторины

ны, дискуссии, тесты, опросы и др. Данные приложения позволяют осуществлять доступ к информации, интерактивное взаимодействие, оперативный контроль знаний без привязки к учебным аудиториям и использования дорогостоящего специализированного оборудования (пультов и систем голосования), причем в любое удобное время [10; 11].

Отметим, что количество существующих образовательных ресурсов не достаточно, чтобы можно было эффективно использовать новые типы мобильных устройств в образовании. Практика показывает, что учителя часто самостоятельно разрабатывают электронные образовательные ресурсы с использованием презентационных пакетов, Flash-технологий, Интернет-сервисов и др. Для обеспечения доступа обучающихся к образовательным ресурсам многие учителя сегодня создают собственные сайты как с использованием базовых стандартов веб-технологий (HTML5, CSS3 и JavaScript), как и с помощью CMS – систем управления сайтом.

Сегодня во многие средства для разработки образовательных ресурсов и сайтов добавляется поддержка «мобильных» форматов, так как быстро растет у пользователей количество мобильных устройств, что требует сразу при создании сайта использовать технологии, учитывающие возможность создания его мобильной версии или адаптивного дизайна для обеспечения удобной работы с ним с любых устройств. При создании подобных ресурсов учителя важно учитывать особенности портативных устройств (размер экрана, нестабильность связи в различных местах, емкость батареи, мобильную платформу – iOS, Android и др.). Поэтому создаваемые учебные материалы предпочтительно делать короткими по продолжительности и оптимизировать их размеры для работы в сети, при этом видео материалы должны быть максимально высокого качества, так как предполагается работа с различными по размерам экранами (ноутбук, планшет или смартфон) [12].

Отметим, что при создании образовательных ресурсов, важное с технологической точки зрения значение имеет поддержание открытого характера хранимых данных и возможность другим приложениям их обрабатывать и использовать. Так популярная сегодня площадка для дистанционного обучения Moodle не обладает такой возможностью.

Многие современные системы управления сайтом имеют большое количество расширений, позволяющих встраивать другие

веб-приложения и использовать различные комбинации сервисов. Например, CMS WordPress позволяет встраивать следующие сервисы: LearningApps – для создания интерактивных заданий, игр, тренажеров; Bubble.us – для коллективного создания «карт знаний»; ThingLink- для создания интерактивных картинок; Zaption – для создания интерактивного видео и викторин на основе видео-файлов и др.

Также CMS WordPress, имеет достаточное количество бесплатных плагинов, упрощающих оптимизацию сайтов к мобильным устройствам, добавление интерактивных возможностей к видео, тренажерам, тестам и др. Для организации общения между обучающимися, можно использовать плагин VKontakte API, который позволяет: встраивать в виртуальные уроки комментарии; совершать авторизацию через социальные сети, например, VK, Facebook, Google+ и др.; добавлять кнопки «Мне нравится», «Поделиться с друзьями» и др.

При разработке подобных образовательных ресурсов, в частности создании мобильных версий образовательных сайтов, студенты учатся учитывать особенности различных технических устройств (страницы должны быть максимально читабельными, простыми, не перегруженными информацией и др.).

Мобильные технологии могут дать учителю и обучаемому мощные инструменты для реализации обучения в процессе интерактивного взаимодействия и преобразовать национальную образовательную систему на качественно новом уровне. Но, для этого важно развивать не только аспекты создания средств обучения и новых образовательных платформ, но и современные эффективные образовательные технологии, в основе которых будут лежать последние достижения дидактики информационного общества.

Необходимо подчеркнуть, что использовать интерактивные возможности современных технологий для повышения качества обучения и гармоничного развития личности обучающегося может только педагог, который является важнейшим элементом образовательной системы. На учителя лежит ответственность за организацию образовательного процесса и его результаты. Только учитель, исходя из индивидуальных особенностей конкретного обучающегося или группы обучающихся, может сделать правильный выбор средств, методов и технологий обучения.

Вопросы и задания

1. Охарактеризуйте интерактивные формы обучения:

Интерактивные формы обучения	Содержание
Творческие задания	
Работа в малых группах	
Дискуссия	
Деловая игра	
Ролевая игра	
Лекция-беседа	
Лекция-дискуссия	
Лекция с разбором конкретных ситуаций	
Лекция с заранее запланированными ошибками	
Лекция-пресс-конференция	
Мини-лекция	
Эвристическая беседа	
Разработка проектов	
Просмотр и обсуждение видеофильмов	
Мозговой штурм	
ПОПС-формула	
Тренинг	
Кейс-метод	
Другие	

2. Перечислите обязательные условия организации интерактивного обучения.

3. Сформулируйте основные правила организации интерактивного обучения.

4. Составьте логически-структурную схему по теме 6.

5. Подготовьте презентацию по теме 6.

Литература

1. Данильчук, Е. В. Модель формирования готовности будущего учителя информатики к использованию интерактивных средств обучения [Текст] / Е. В. Данильчук, Н. Ю. Куликова // Грани познания. – 2014. – № 7 (34). – С. 70–75.

2. Пономарева, Ю. С. Использование сервисов веб 2.0 в учебных проектах сетевых сообществ интернета [Текст] / Ю. С. Пономарева, А. Н. Сергеев, Е. Н. Ульченко // Вестник Тульского гос. ун-та. Сер. «Современные образовательные технологии в преподавании естественнонаучных дисциплин». – 2013. – Т. 1. – № 1 (12). – С. 162–168.

3. Куликова, Н. Ю. Формирование готовности учителя информатики к использованию интерактивных электронных образовательных ресурсов в системе непрерывного образования [Текст] / Н. Ю. Куликова, Е. В. Данильчук, Н. В. Борисова // В сб.: «ЭРНО-2015» Электронные ресурсы в непрерывном образовании : тр. IV Междунар. науч.-методич. симпозиума. – 2015. – С. 57–60.

4. Роберт, И. В. Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты) [Текст]. – 3-е изд. – М. : ИИО РАО, 2010.

5. Куликова Н. Ю. Использование интерактивной мультимедийной презентации на уроке как средства управления познавательной деятельностью обучающихся [Электронный ресурс] / Н. Ю. Куликова, В. А. Полякова // Гуманитарные научные исследования. – 2015. – № 10. – Режим доступа: <http://human.snauka.ru/2015/10/12802> (дата обращения: 21.03.2016).

6. Государев, И. Б. Мобильное обучение информатике и ИКТ [Текст] // Информатика и образование. – 2013. – № 5. – С. 62–68.

7. Комарова, И. В. Реализация сетевого образовательного взаимодействия подростков в интерактивном обучении [Текст] // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 5. – С. 210.

8. Лапчик, М. П. Тернистый путь электронных технологий в образовании [Текст] // Информатика и образование. – 2014. – № 8 (257). – С. 3–11.

9. Ибрагимов, Г. И. О понятиях «электронная педагогика», «электронная дидактика» и «электронное обучение» [Текст] // Alma Mater. – 2015. – № 5. – Май. – С. 38–41.

10. Куликова, Н. Ю. Опыт использования мобильных технологий для осуществления систематического и оперативного контроля знаний обучающихся [Текст] // Дистанционное и виртуальное обучение. – 2016. – № 4 (106). – С. 29–37.

11. Куликова, Н. Ю. Использование мобильных приложений для организации и проведения оперативного контроля знаний обучающихся [Электронный ресурс] / Н. Ю. Куликова, В. А. Кобзева // Современные научные исследования и инновации. – 2015. – № 5. Режим доступа: <http://web.snauka.ru/issues/2015/05/53174> (дата обращения: 20.02.2016).

12. Баданов, А. Г. Мобильные устройства в электронном обучении [Текст] // Применение информационно-коммуникационных технологий в образовании : материалы XII Всерос. науч.-практ. конф. (г. Йошкар-Ола, 8–9 октября 2015 г.). – Йошкар-Ола : Марийский ин-т образования, 2015. – С. 18–25.

13. Куликова, Н. Ю. Учебный курс «Разработка электронных образовательных ресурсов» [Текст] // Информационные технологии в образовании XXI века: III Всерос. науч.-практ. конф. : сб. науч. тр. – М. : НИЯУ МИФИ, 2013. – С. 279–283.

Тема 7
ИНСТРУМЕНТАРИЙ ОЦЕНКИ
И САМООЦЕНКИ ПЕДАГОГА

К основным требованиям к профессиональной мобильности учителя относятся: профессионально-педагогическая подготовленность; профессионально-педагогическая адаптивность; способность принимать конструктивные решения и реализовывать себя в различных ситуациях профессионально-педагогической деятельности, в том числе и в ситуациях профессионального риска; реалистичность (принимаемые решения соответствуют потребностям обучения и воспитания и могут быть реализованы на практике); мотивированность (потребность в творческом профессионально-педагогическом самопроявлении, профессиональной мобильности); стрессоустойчивость (способность переносить волевые и эмоциональные нагрузки, обусловленные профессиональной мобильностью); прогностичность (способность к проектной деятельности, прогнозированию рисков в профессиональной деятельности); эмоционально-волевая устойчивость (способность управлять своими эмоциями и волевыми действиями в различных ситуациях профессионально-педагогической деятельности); инициативность (способность к активной и самостоятельной деятельности в процессе разработке педагогических проектов и активизации творческой деятельности учащихся в разработке проектов в учебной и внеучебной работе); рефлексивность (способность к самоанализу, саморегуляции и самоконтролю в профессионально-педагогической деятельности).

Профессиональная мобильность является важнейшим качеством личности современного учителя, позволяющим ему успешно адаптироваться к изменяющимся условиям профессиональной учебно-воспитательной деятельности и решать педагогические задачи в соответствии с профессиональным назначением, выступающим основой его профессионального роста. Качественными характеристиками профессиональной мобильности учителя являются: когнитивный, операционально-деятельностный и регулятивный, уровнями проявления: потенциально-немобильный (низкий), условно-мобильный (средний) и потенциально-мобильный (высокий), критериями их оценки выступают уровень знаний, владение технологиями педагогической деятельности и педагогическая рефлексия.

Изучение нормативных документов, специальной литературы, опыта адаптации учителей в различных ситуациях профессиональной деятельности, позволило выявить основные требования

к профессиональной мобильности учителя. Эти требования предъявляются прежде всего к его профессионально-педагогической подготовленности, необходимой для самореализации, а также к личностным качествам учителя: профессионально-педагогическая адаптивность; способность принимать конструктивные решения и реализовывать себя в различных ситуациях профессионально-педагогической деятельности, в том числе и в ситуациях профессионального риска; реалистичность (принимаемые решения соответствуют потребностям обучения и воспитания и могут быть реализованы на практике); мотивированность (потребность в творческом профессионально-педагогическом самопроявлении, профессиональной мобильности); стрессоустойчивость (способность переносить волевые и эмоциональные нагрузки, обусловленные профессиональной мобильностью); прогностичность (способность к проектной деятельности, прогнозированию рисков в профессиональной деятельности); эмоционально-волевая устойчивость (способность управлять своими эмоциями и волевыми действиями в различных ситуациях профессионально-педагогической деятельности); инициативность (способность к активной и самостоятельной деятельности в процессе разработке педагогических проектов и активизации творческой деятельности учащихся в разработке проектов в учебной и внеучебной работе); рефлексивность (способность к самоанализу, саморегуляции и самоконтролю в профессионально-педагогической деятельности).

Из перечня необходимых качеств и способностей Б. М. Игошев [2, с. 108–109] выделяет следующие: социальная активность, выражающаяся в готовности участвовать и участии в различных общественных мероприятиях, проектах разной содержательной направленности; деятельный интерес к разным сферам социальной и профессиональной активности; высокая адаптивность к различным общественным ситуациям, функционально различным видам деятельности; креативность, настроенность на творческое отношение к любому делу, творческое преобразование любой ситуации.

Ю. И. Калиновский в качестве критериев оценки мобильности выделяет: свойства и качества личности: открытость миру, доверие к людям и к себе, гибкость, оперативность, локализация контроля, толерантность; умения: рефлексии, саморегуляции, самоопределения, целеполагания; способности: видеть и понимать сущность изменений в социуме; видеть вариативность и альтер-

нативность развития ситуации; конструктивно, продуктивно мыслить (креативное мышление); проектировать необходимые изменения в микросоциуме, группе; решать проблемы; адаптироваться к изменениям (перепроектировать) [3, с. 284].

Проводилась диагностика проявления профессиональной мобильности у этих учителей. Оценивались качественные характеристики и использовалась совокупность методов. Для оценки когнитивного компонента профессиональной мобильности использован опросник Е. Е. Туник; самоконтроль как проявление регулятивного компонента диагностировался с помощью теста волевого самоконтроля А. Г. Зверькова и Е. В. Эйдмана; тест оценки способов поведения в конфликтной ситуации К. Томаса позволял выявить наличие коммуникативного компонента мобильности у испытуемых; выраженность рефлексивного компонента мобильности испытуемых определялась с помощью опросника О. В. Калашниковой (см. табл. 1).

Таблица 1

Методики оценки и самооценки мобильности учителя

Компоненты мобильности учителя	Критерии	Методики
Когнитивный	Креативность	Опросник Е.Е. Туник «Личностная креативность»
Регулятивный	Самоконтроль	Тест волевого самоконтроля А.Г. Зверьков, Е.В. Эйдман
Коммуникативный	Сотрудничество	Тест оценки способов поведения в конфликтной ситуации К. Томаса
Рефлексивный	Педагогическая рефлексия	Опросник сформированности педагогической рефлексии О. В. Калашниковой

Перечисленные методики представлены в приложении.

Вопросы и задания

1. Пользуясь научной литературой по теме, охарактеризуйте когнитивный, регулятивный, коммуникативный и рефлексивный показатели оценки мобильности педагога.

2. Пользуясь предложенными методиками оценки и самооценки мобильности учителя, оцените свой уровень. Охарактеризуйте зоны улучшения.

3. Предложите другие методики оценки и самооценки мобильности педагога.

4. Проанализируйте методики, используемые в оценке развития профессиональной мобильности педагога и подготовьте сообщения на тему «Инструментарий оценки и самооценки мобильности педагога».

5. Представьте классификацию методик на основе показателей оценки мобильности педагога.

Литература

1. Биктуганов, Ю. И. Развитие профессиональной мобильности учителя средствами проектной деятельности в системе дополнительного образования [Текст] : автореф. ... канд. пед. наук. – М., 2013. – 22 с.

2. Игошев, Б. М. Организационно-педагогическая система подготовки профессионально мобильных специалистов в педагогическом университете [Текст] : моногр. – М. : ВЛАДОС, 2008. – 201 с.

3. Калиновский, Ю. И. Развитие социально-профессиональной мобильности андрагога в контексте социокультурной образовательной политики региона [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук. – СПб., 2001. – 470 с.

Тема 8

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТА

Таблица 2

Организация самостоятельной работы студента
по курсу «Профессиональная мобильность педагога»

Темы	Виды СРС		Кол-во часов
	обязательные	дополнительные	
1. Мобильность специалиста в Болонском процессе	Глоссарий	Составление понятийного поля темы	6
2. Методологические подходы к определению мобильности педагога	Подготовка сообщения	Составление сравнительной таблицы по подходам	8
3. Сущность профессиональной мобильности педагога	Эссе о внутренней и внешней мобильности педагога	Анализ форм, методов и способов профессиональной деятельности педагога в изменяющихся условиях труда на основе профессионального стандарта педагога	8
4. Профессиональная мобильность – основа саморазвития педагога	Подготовка сообщения. Разработка ТК урока	Презентация	8
5. Проектирование как средство развития мобильности педагога	Разработка ТК воспитательного события (социальной или культурной практики)	Анализ ВС	8
6. Интерактивные средства в развитии мобильности педагога	Составление логически-структурной схемы	Проект	12
7. Инструментарий оценки и самооценки мобильности педагога	Анализ методик, используемых в оценке развития профессиональной мобильности педагога. Подготовка сообщения на тему	Представление классификации методик на основе показателей оценки мобильности педагога	12
ИТОГО			62 ч.

Критерии оценки СРС:

- объем проработанного материала в соответствии с заданием;
- степень исполнительности (проработанность всех аспектов задания, оформление материала в соответствии с требованиями, соблюдение установленных сроков представления работы на проверку и т. п.);
- степень самостоятельности, творческой активности, инициативности студентов, наличие элементов новизны в процессе выполнения заданий;
- качество освоения учебного материала (умение студента использовать теоретические знания при выполнении практических задач, обоснованность и четкость изложения изученного материала и т. д.);
- достаточная компетентность автора (студента) в раскрываемых вопросах.

ПРИМЕРНЫЕ ВОПРОСЫ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЯ

1. Роль Болонского процесса в развитии Российской системы образования.
2. Нормативно-правовая база для развития профессиональной мобильности педагога.
3. Сущность профессиональной мобильности педагога.
4. Виды профессиональной мобильности педагога: внутренняя и внешняя.
5. Охарактеризуйте методологические подходы к определению мобильности педагога: системный, компетентностный, личностно-деятельностный и аксиологический.
6. Охарактеризуйте методологические принципы профессиональной мобильности педагога: детерминированности, преемственности, динамичности и перспективности.
7. Основные требования к профессиональной мобильности педагога.
8. Охарактеризуйте уровни проявления профессиональной мобильности педагогов: потенциально-немобильный, условно-мобильный, потенциально-мобильный.
9. Роль проектной деятельности в развитии профессиональной мобильности педагога.
10. Педагогические условия развития профессиональной мобильности педагога.
11. Компоненты инновационной деятельности педагога: мотивационный, креативный, операциональный, рефлексивный.
12. Роль инноваций в культурном и цивилизационном процессах.
13. Цели и принципы построения содержания инновационного образования.
14. Проблемы психологического обеспечения государственной политики управления инновационными процессами в сфере образования.

15. Информационное общество (общество знаний) и требования к инновационному развитию образования.
16. Креативность как одна из важнейших характеристик инновационной деятельности и профессиональной мобильности педагога.
17. Психологические основы подготовки и переподготовки кадров для инновационной деятельности.
18. Психологическая готовность личности к инновациям и мобильности.
19. Проектирование развивающей образовательной среды.
20. Мобильный учитель – мобильный ученик – мобильный гражданин.

БИБЛИОГРАФИЯ

Научные труды автора

1. Биктуганов, Ю. И. Модернизация системы образования Свердловской области в контексте реализации стратегии социально-экономического развития региона на среднесрочную перспективу [Текст] // Педагогическое образование и наука. – 2013. – № 4. – С. 69–74 (0,3 п. л.).

Биктуганов, Ю. И. Формирование мобильности педагогов – перспективное направление деятельности Уральского государственного педагогического университета [Текст] / Ю. И. Биктуганов, Б. М. Игошев // Педагогическое образование в России. – 2013. – № 3. – С. 6–10 (0,2 п. л., авт. 50 %)

2. Биктуганов, Ю. И. Концепция подготовки системы общего образования Свердловской области к внедрению федеральных государственных стандартов [Текст] // Педагогическое образование в России. – 2013. – № 4. – С. 244–248 (0,3 п. л.).

3. Биктуганов, Ю. И. Влияние дополнительного образования на профессиональную мобильность педагогов [Текст] / Ю. И. Биктуганов, А. А. Симонова // Профессиональное образование. Столица. – 2013. – № 9. – С. 15–19 (0,3 п. л., авт. 50 %)

4. Биктуганов, Ю. И. Методологические аспекты развития профессиональной мобильности учителя в системе дополнительного образования вуза [Текст] // Педагогическое образование в России. – 2013. – № 6. – С. 7–12 (0,4 п. л.).

Биктуганов, Ю. И. Опыт патриотического воспитания молодежи в Свердловской области [Текст] / Ю. И. Биктуганов, В. А. Середа // Педагогический журнал Башкортостана. – 2013. – № 3–4 (46–47). – С. 68–72 (0,3 п. л., авт. 50 %).

5. Биктуганов, Ю. И. Интерактивные средства в профессиональной деятельности учителя [Текст] : метод. рекомендации / Р. М. Абдулов, Ю. И. Биктуганов. – Екатеринбург : Ажур, 2012. – 64 с. (3,72 п. л., авт. 50 %).

6. Биктуганов, Ю. И. Проектирование образовательной программы [Текст] // Дополнительное профессиональное образование : сб. программ / под науч. ред. А. А. Симоновой. – Екатеринбург : Ажур, 2013. – С. 66–76 (0,4 п. л.).

7. Биктуганов, Ю. И. Профессиональная мобильность учителя [Текст] / Б. М. Игошев, Ю. И. Биктуганов // Дополнительное профессиональное образование : сб. программ / под науч. ред. А. А. Симоновой. – Екатеринбург : Ажур, 2013. – С. 15–22 (0,4 п. л., авт. 50 %).

8. Биктуганов, Ю. И. Организация педагогического процесса в школе [Текст] // Дополнительное профессиональное образование : сб. программ / под науч. ред. А. А. Симоновой. – Екатеринбург : Ажур, 2013. – С. 22–30 (0,5 п. л.).

9. Биктуганов, Ю. И. Проектирование образовательной среды учреждения дошкольного образования [Текст] / Ю. И. Биктуганов, Л. В. Моисеева // Дополнительное профессиональное образование : сб. программ / под науч. ред. А. А. Симоновой. – Екатеринбург : Ажур, 2013. – С. 48–55 (0,4 п. л., авт. 50 %).

10. Биктуганов, Ю. И. Мобильность учителя: инструментарий оценки и самооценки [Текст] // Проблемы педагогической теории и практики : сб. науч. ст. – СПб. : изд-во БПО, 2013. – С. 51–55 (0,3 п. л.).

11. Биктуганов, Ю. И. Культура здоровья – путь к профессиональной мобильности учителя [Текст] // Физическая культура в лично-профессиональном развитии студента и его образе жизни : науч. тр. междуна. научно-практ. конф. – М. : МПГУ, 2013. – С. 39–42 (0,3 п. л.).

12. Биктуганов, Ю. И. Корпоративная подготовка в образовательном учреждении [Текст] / Ю.И. Биктуганов, А.Н. Галагузов. // Личность, семья и общество; вопросы педагогики и психологии : сб. науч. тр. – Новосибирск. – С. 120–124 (0,3 п. л., авт. 50 %).

13. Биктуганов, Ю.И. Профессиональная деятельность педагога как менеджера образования [Текст] // Европа и современная Россия. Интегративная функция педагогической науки в едином образовательном пространстве : матер. междуна. науч. конф. (Лондон). – М. : МАНПО, 2013. – С. 23–26 (0,2 п. л.).

14. Биктуганов, Ю. И. К вопросу о сущности понятия «профессиональная мобильность учителя [Текст] // Европа и современная Россия. Интегративная функция педагогической науки в еди-

ном образовательном пространстве : матер. междуна. науч. конф. (Лондон). – М. : МАНПО, 2013. – С. 42–45 (0,2 п. л.).

15. Биктуганов, Ю. И. Самосовершенствование будущего учителя – путь к профессиональной мобильности [Текст] // The educational and social sciences In the 21 century. Bratislava. 2013. – P. 119–122 (0,3 п. л.).

16. Биктуганов, Ю. И. Школа нового поколения [Текст] // Национальный прогноз. – 2013. – № 30. – С. 14–15 (0,1 п. л.).

Литература библиотеки УрГПУ

1. Шмырева, Н. А. Инновационные процессы в управлении педагогическими системами [Электронный ресурс] : учеб. пособие / Минобр и науки Российской Федерации, Кемер. гос. ун-т. – Кемерово : Кемер. гос. ун-т, 2014. – 108 с. : ил. – Библиогр. в кн. – Режим доступа: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=278517>.

2. Игошев, Б. М. Организационно-педагогическая система подготовки профессионально мобильных специалистов в педагогическом университете [Текст] : моногр. / Б. М. Игошев ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург : [б. и.], 2014. – 201 [2] с.

3. Психология сегодня: теория, образование и практика [Текст] / под ред. А. Л. Журавлева, Е. А. Сергиенко, А. В. Карпова. – М. : Институт психологии РАН, 2009. – 688 с. – Режим доступа: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=87271>.

4. Сергеева, Б. В. Дидактическое обеспечение развития профессионально-познавательной активности будущего педагога начального образования [Текст] : моногр. / под общ. ред. Г. Ж. Микеровой. – Краснодар : Кубан. гос. ун-т, 2014. – 198 с. – Режим доступа: <http://elibrary.ru/item.asp?id=22508170>.

Дополнительная литература

1. Аксенов, С. И. Функции полипозиционного подхода в создании оптимизирующей молодежной среды вуза [Электронный ресурс] / С. И. Аксенов, Р. У. Ариффулина, Е. А. Белова [и др.] // Вестник Мининского ун-та. – 2013. – № 4. – Режим доступа: <http://>

vestnik.mininuniver.ru/upload/iblock/f0b/8-funktsii-polipozitsionnogo-podkhoda-v-sozdanii-optimizatsii.pdf.

2. Архангельский, А. И. Формирование профессиональной мобильности у студентов в процессе обучения в технических вузах [Текст] : дис. ... канд. пед. наук. – М., 2003. – 146 с.

3. Беркалиев, Т. Н. Развитие образования: опыт реформ и оценки прогресса школы [Текст] / Т. Н. Беркалиев, Е. С. Заир-Бек, А. П. Тряпицына. – СПб. : КАРО, 2007.

4. Блауберг, И. В. Становление и сущность системного подхода [Текст] / И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин. – М. : Наука, 1973.

5. Бобрышов, С. В. Историко-педагогическое исследование развития педагогического знания: методология и теория [Текст]. – Ставрополь : СКСИ, 2006.

6. Большой толковый социологический словарь [Текст] / сост. Д. Джерри, Дж. Джерри. – Т. 2. – М., 1999. – 588 с.

7. Бордовская, Н. В. Диалектика педагогического исследования. Логико-методологические проблемы [Текст]. – СПб., 2001.

8. Борытко, Н. М. Профессиональное воспитание студентов вуза [Текст]. – Волгоград, 2004.

9. Ботырко, Н. М. Методология и методы психолого-педагогических исследований [Текст] / Н. М. Ботырко, А. В. Моложавенко, И. А. Соловцова. – М. : Академия, 2009.

10. Вершинина, Н. А. Структура педагогики: методология исследования [Текст]. – СПб. : Лемма, 2008.

11. Гершунский, Б. С. Философия образования для XXI века [Текст]. – М. : Пед. общ-во России, 2002.

12. Гильмеева, Р. Х. Профессионализм учителя в социологическом измерении [Текст] // СоцИс. – 1998. – № 1. – С. 73–80.

13. Горюнова, Л. В. Профессиональная мобильность специалиста как проблема развивающегося образования России [Текст] : моногр. – Ростов н/Д : Изд-во РГПУ, 2006.

14. Гузенко, И. Г. Педагогика рефлексивной праксеологии [Текст]. – Липецк : Изд-во Липец. гос. пед. ун-та, 2009. – 304 с.

15. Гусинский, Э. Н. Введение в философию образования [Текст] / Э. Н. Гусинский, Ю. И. Турчанинова. – М. : Логос, 2001.

16. Демографический энциклопедический словарь [Текст] / гл. ред. Д. И. Валентей. – М. : Сов. энцикл., 1985. – 607 с.

17. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психология высшей школы [Текст] : учеб. пособие для вузов. – Мн. : Изд-во БГУ, 1981. – 383 с.
18. Загвязинский, В. И. Исследовательская деятельность педагога [Текст]. – М. : Академия, 2006.
19. Загвязинский, В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования [Текст]. – М., 2001.
20. Зновенко, Л. В. Развитие академической мобильности студентов педагогического вуза в условиях непрерывного образования [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Омск, 2008.
21. Игошев, Б. М. Организационно-педагогическая система подготовки профессионально мобильных специалистов в педагогическом университете [Текст] : моногр. – М. : ВЛАДОС, 2008. – 201 с.
22. Игошев, Б. М. Профессиональная мобильность учителя: организационно-педагогический аспект [Текст] // Известия Уральского гос. ун-та. – 2008. – № 56. – С. 34–40.
23. Калиновский, Ю. И. Развитие социально-профессиональной мобильности андрагога в контексте социокультурной образовательной политики региона [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук. – СПб., 2001. – 470 с.
24. Климов, Е. А. Психология профессионального самоопределения [Текст]. – Ростов н/Д : Феникс, 1996. – 512 с.
25. Колесникова, И. А. Педагогическая реальность: метод межпарадигмальной рефлексии [Текст]. – СПб., 2001.
26. Копорулина, В. Н. Психологический словарь [Текст] / В. Н. Копорулина, М. Н. Смирнова, Н. О. Гордеева. – 3-е изд., доп. и перераб. – Ростов н/Д : Феникс, 2003. – 640 с.
27. Коряковцева О. А., Тарханова И. Ю. Проблема инноваций в современном образовательном дискурсе [Текст] // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – Т. 2. – № 3. – С. 7–9.
28. Лебедев, С. А. Философия наук : словарь основных терминов [Текст]. – М. : Академический проект, 2006.
29. Леднев, В. С. Научное образование: развитие способностей к научному творчеству [Текст]. – М. : МГАУ, 2002.
30. Маркова, А. К. Психология профессионализма [Текст]. – М., 1996. – 306 с.
31. Методология науки [Текст] : исследовательские программы. – Ростов н/Д : Феникс, 2008.

32. Морылева, Э. А. Развитие социально-профессиональной мобильности студентов в образовательной среде вуза [Текст] : дис. ... канд. пед. наук. – Омск, 2001.
33. Неделько, Е. Г. Формирование мотивационной готовности к профессиональной мобильности у студентов вуза [Текст] : автореф. ... канд. пед. наук. – Магнитогорск, 2007. – 18 с.
34. Никитина, Е. А. Педагогические условия формирования профессиональной мобильности будущего педагога [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. – Иркутск, 2006. – 199 с.
35. Новиков, А. М. Методология образования [Текст]. – М. : ЭГВЕС, 2006.
36. Осипенкер, Л. Н. Требования к молодым специалистам на современном рынке труда [Текст] // Инноваций в образовании. – 2004. – № 5. – С. 21–55.
37. Попков, В. А. Методология педагогики [Текст] / В. А. Попков, А. В. Коржув. – М. : Изд-во СГУ, 2007.
38. Посухова, О. Ю. Неинституционализованные каналы профессиональной мобильности в современной России [Текст] : дис. ... канд. социол. наук. – Ростов н/Д, 2003. – 159 с.
39. Посухова, О. Ю. Тенденции профессиональной мобильности в современном российском обществе [Текст] // Ломоносов : материалы XIII междунар. конф. студентов, аспирантов и молодых ученых. – Т. I. – М., 2006. – С. 203–205.
40. Романцев, Г. М. Проблемы профессионального образования в современной педагогической науке [Текст] // Педагогика. – 2006. – № 3. – С. 113–116.
41. Серeda, В. А. Внеучебная воспитательная деятельность и формирование профессиональной мобильности студентов [Текст] / В. А. Серeda, И. А. Степанова // Педагогическое образование и наука. – 2008. – № 10. – С. 80–84.
42. Сидоров, Н. Р. Философия образования. Введение [Текст]. – СПб. : Питер, 2007.
43. Сорокин, П. А. Человек. Цивилизация. Общество [Текст] / пер с англ. – М. : Политиздат, 1992. – 543 с.
44. Ушаков, Е. В. Введение в философию и методологию науки [Текст]. – М. : Кнорус, 2008.
45. Философия социальных и гуманитарных наук. Разд. 3 [Текст]. – М. : Академический проект, 2006.

46. Фомичева, И. Г. Философия образования: некоторые подходы к проблеме [Текст]. – Новосибирск, 2004.
47. Фролов, С. С. Социология [Текст] : учеб. для высших учеб. заведений. – М. : Наука, 1994. – 256 с.
48. Хуторской, А. В. Педагогическая инноватика [Текст]. – М., 2005.
49. Чередникова, Л. Е. Знаниевые инновации и человеческий капитал в управлении современным предприятием [Текст] // Философия образования. – 2007. – № 2 [19]. – С. 148–151.
50. Чернилевский, Д. В. Дидактические технологии в высшей школе [Текст] : учеб. пособие для вузов. – М. : ЮНИТИ, 2002. – 436 с.
51. Дьяченко, М. И. Психология высшей школы [Текст] / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Мн. : Харвест, 2001. – 383 с.
52. Шапарь, В. Б. Новейший психологический словарь [Текст] / В. Б. Шапарь, В. Е. Россоха, О. В. Шапарь ; под общ. ред. В. Б. Шапаря. – Ростов н/Д. : Феникс, 2009. – 806 с.
53. Шипилина, Л. А. Методология психолого-педагогических исследований [Текст]. – М. : Флинта ; Наука, 2013.
54. Эко, У. Как написать дипломную работу. Гуманитарные науки [Текст]. – М. : Университет, 2003.
55. Юдин, Э. Г. Системный подход и принцип деятельности. Методологические проблемы современной науки [Текст]. – М. : Наука, 1978.

Электронные информационные ресурсы

1. Национальная философская энциклопедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://terme.ru>.
2. Педагогический энциклопедический словарь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://dictionary.fio.ru>.
3. Эврика [Электронный ресурс] : инновационная образовательная сеть. – Режим доступа: <http://www.eurekanet.ru>.
4. Эйдос: центр дистанционного образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru>.
5. Библиотека Магистра [Электронный ресурс] : интернет-издательство (электронные издания произведений и биографиче-

ских и критических материалов). – Режим доступа: <http://www.magister.msk.ru/library>.

6. Педагогика [Электронный ресурс] : науч.-теоретический журн. – Режим доступа: www.pedagogika-gao.ru/index.php?id=47.

7. Человек и образование [Электронный ресурс] : науч.-пед. журн. – Режим доступа: www.iovrgao.ru/?c=61.

8. Образование: исследовано в мире [Электронный ресурс] : сайт. – Режим доступа: www.oim.ru/reader@whichpage=2&mytip=1&word=&...

9. Библиотека «Гумер» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.gumer.info.

10. Педагогическая наука и образование [Электронный ресурс] : журн. – Режим доступа: www.rspu.edu.ru/university/publish/pednauka/index.htm.

11. Философский портал [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.philosophy.ru>.

12. Социально-гуманитарное и политологическое образование [Электронный ресурс] : портал. – Режим доступа: <http://www.humanities.edu.ru>.

13. Философия online [Электронный ресурс] : портал. – Режим доступа: <http://phenomen.ru>.

14. Электронная библиотека по философии [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://filosof.historic.ru>.

15. Электронная гуманитарная библиотека [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.gumfak.ru>.

16. Педагогика и образование [Электронный ресурс] : электрон. библиотека. – Режим доступа: <http://www.mailcleanerplus.com/profit/elbib/obrlib.php>.

17. ВикиЗнание [Электронный ресурс] : гипертекстовая электрон. энцикл. – Режим доступа: <http://www.wikiznание.ru>.

18. Википедия [Электронный ресурс] : свободная многоязыч. энцикл. – Режим доступа: <http://ru.wikipedia.org>.

19. <http://www.ehea.info>.

20. <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/Bologna>.

21. http://eacea.ec.europa.eu/tempus/tools/documents/issue09_Bologna_state_play_120720_ru.pdf.

22. <http://www.russianenic.ru/publications/DOC/b12e13.pdf>.

23. <http://www.russianenic.ru/int/bol/base/itog26042012.pdf>.

24. <http://www.bologna.ntf.ru>.

25. <http://fgosvo.ru/support/48/46/15>.
26. <http://www.hse.ru/org/hse/bolonprocess/projectbolonprocess>.
27. <http://www.ncpa.ru>.
28. <http://www.russianenic.ru/int/bol/base/itog26042012.pdf>.
29. <http://www.enic-naric.net>.
30. http://ec.europa.eu/education/404_en.htm.
31. <http://www.bologna.spbu.ru/signpost/17-2012-07-10-06-56-43>.
32. <http://www.mgimo.ru/bologna>.
33. <http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2010/11/Kislitsyn>.
34. <http://img.russia.edu.ru/rudn/2012/lukichev.pdf>.

ПРИЛОЖЕНИЯ

ДИАГНОСТИКА ЛИЧНОСТНОЙ КРЕАТИВНОСТИ (Е. Е. Туник)¹

Шкалы: любознательность, воображение, сложность, склонность к риску.

Назначение теста

Данная методика позволяет определить четыре особенности творческой личности: любознательность (Л); воображение (В); сложность (С) и склонность к риску (Р). Несмотря на ее адресованность юношескому возрасту, она не утрачивает своей прогностичности и в зрелом возрасте.

Интерпретация теста

Основные критериальные проявления исследуемых факторов:

Любознательность. Субъект с выраженной любознательностью чаще всего спрашивает всех и обо всем, ему нравится изучать устройство механических вещей, он постоянно ищет новые пути (способы) мышления, любит изучать новые вещи и идеи, ищет разные возможности решения задач, изучает книги, игры, карты, картины и т. д., чтобы познать как можно больше.

Воображение. Субъект с развитым воображением: придумывает рассказы о местах, которые он никогда не видел; представляет, как другие будут решать проблему, которую он решает сам; мечтает о различных местах и вещах; любит думать о явлениях, с которыми не сталкивался; видит то, что изображено на картинах и рисунках, необычно, не так, как другие; часто испытывает удивление по поводу различных идей и событий.

Сложность. Субъект, ориентированный на познание сложных явлений, проявляет интерес к сложным вещам и идеям; любит ставить перед собой трудные задачи; любит изучать что-то без посторонней помощи; проявляет настойчивость, чтобы достичь своей цели; предлагает слишком сложные пути решения проблемы, чем это кажется необходимым; ему нравятся сложные задания.

Склонность к риску. Проявляется в том, что субъект будет отстаивать свои идеи, не обращая внимания на реакцию других; ставит перед собой высокие цели и будет пытаться их осуществить; допускает для себя возможность ошибок и провалов; любит изучать новые вещи или идеи и не поддается чужому мнению; не слишком озабочен, когда одноклассники, учителя или родители выражают свое неодобрение; предпочитает иметь шанс рискнуть, чтобы узнать, что из этого получится.

¹ Диагностика личностной креативности (Е. Е. Туник) // Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М., 2002. С. 59–64.

Инструкция к тесту

Это задание поможет вам выяснить, насколько творческой личностью вы себя считаете. Среди следующих коротких предложений вы найдете такие, которые определенно подходят вам лучше, чем другие. Их следует отметить знаком «X» в колонке «В основном верно». Некоторые предложения подходят вам лишь частично, их следует пометить знаком «X» в колонке «Отчасти верно». Другие утверждения не подойдут вам совсем, их нужно отметить знаком «X» в колонке «Нет». Те утверждения, относительно которых вы не можете прийти к решению, нужно пометить знаком «X» в колонке «Не могу решить».

Делайте пометки к каждому предложению и не задумывайтесь подолгу. Здесь нет правильных или неправильных ответов. Отмечайте первое, что придет вам в голову, читая предложение. Это задание не ограничено во времени, но работайте как можно быстрее. Помните, что, давая ответы к каждому предложению, вы должны отмечать то, что действительно чувствуете. Ставьте знак «X» в ту колонку, которая более всего подходит вам. На каждый вопрос выберите только один ответ.

Тест

1. Если я не знаю правильного ответа, то попытаюсь догадаться о нем.
2. Я люблю рассматривать предмет тщательно и подробно, чтобы обнаружить детали, которых не видел раньше.
3. Обычно я задаю вопросы, если чего-нибудь не знаю.
4. Мне не нравится планировать дела заранее.
5. Перед тем как играть в новую игру, я должен убедиться, что смогу выиграть.
6. Мне нравится представлять себе то, что мне нужно будет узнать или сделать.
7. Если что-то не удастся с первого раза, я буду работать до тех пор, пока не сделаю это.
8. Я никогда не выберу игру, с которой другие незнакомы.
9. Лучше я буду делать все как обычно, чем искать новые способы.
10. Я люблю выяснять, так ли все на самом деле.
11. Мне нравится заниматься чем-то новым.
12. Я люблю заводить новых друзей.
13. Мне нравится думать о том, чего со мной никогда не случилось.
14. Обычно я не трачу время на мечты о том, что когда-нибудь стану известным артистом, музыкантом, поэтом.
15. Некоторые мои идеи так захватывают меня, что я забываю обо всем на свете.
16. Мне больше понравилось бы жить и работать на космической станции, чем здесь, на Земле.
17. Я нервничаю, если не знаю, что произойдет дальше.

18. Я люблю то, что необычно.
19. Я часто пытаюсь представить, о чем думают другие люди.
20. Мне нравятся рассказы или телевизионные передачи о событиях, случившихся в прошлом.
21. Мне нравится обсуждать мои идеи в компании друзей.
22. Я обычно сохраняю спокойствие, когда делаю что-то не так или ошибаюсь.
23. Когда я вырасту, мне хотелось бы сделать или совершить что-то такое, что никому не удавалось до меня.
24. Я выбираю друзей, которые всегда делают все привычным способом.
25. Многие существующие правила меня обычно не устраивают.
26. Мне нравится решать даже такую проблему, которая не имеет правильного ответа.
27. Существует много вещей, с которыми мне хотелось бы поэкспериментировать.
28. Если я однажды нашел ответ на вопрос, я буду придерживаться его, а не искать другие ответы.
29. Я не люблю выступать перед группой.
30. Когда я читаю или смотрю телевизор, я представляю себя кем-либо из героев.
31. Я люблю представлять себе, как жили люди 200 лет назад.
32. Мне не нравится, когда мои друзья нерешительны.
33. Я люблю исследовать старые чемоданы и коробки, чтобы просто посмотреть, что в них может быть.
34. Мне хотелось бы, чтобы мои родители и руководители делали все как обычно и не менялись.
35. Я доверяю своим чувствам, предчувствиям.
36. Интересно предположить что-либо и проверить, прав ли я.
37. Интересно браться за головоломки и игры, в которых необходимо рассчитывать свои дальнейшие ходы.
38. Меня интересуют механизмы, любопытно посмотреть, что у них внутри и как они работают.
39. Моим лучшим друзьям не нравятся глупые идеи.
40. Я люблю выдумывать что-то новое, даже если это невозможно применить на практике.
41. Мне нравится, когда все вещи лежат на своих местах.
42. Мне было бы интересно искать ответы на вопросы, которые возникнут в будущем.
43. Я люблю браться за новое, чтобы посмотреть, что из этого выйдет.
44. Мне интереснее играть в любимые игры просто ради удовольствия, а не ради выигрыша.

45. Мне нравится размышлять о чем-то интересном, о том, что еще никому не приходило в голову.

46. Когда я вижу картину, на которой изображен кто-либо незнакомый мне, мне интересно узнать, кто это.

47. Я люблю листать книги и журналы для того, чтобы просто посмотреть, что в них.

48. Я думаю, что на большинство вопросов существует один правильный ответ.

49. Я люблю задавать вопросы о таких вещах, о которых другие люди не задумываются.

50. У меня есть много интересных дел как на работе (учебном заведении), так и дома.

Обработка и интерпретация результатов теста

При оценке данных опросника используются четыре фактора, тесно коррелирующие с творческими проявлениями личности. Они включают Любознательность (Л), Воображение (В), Сложность (С) и Склонность к риску (Р). Мы получаем четыре «сырых» показателя по каждому фактору, а также общий суммарный показатель.

При обработке данных используется либо шаблон, который можно накладывать на лист ответов теста, либо сопоставление ответов испытуемого с ключом в обычной форме.

Ключ к тесту

Склонность к риску (ответы, оцениваемые в 2 балла):

- положительные ответы: 1, 21, 25, 35, 36, 43, 44;
- отрицательные ответы: 5, 8, 22, 29, 32, 34;
- все ответы на данные вопросы в форме «может быть» оцениваются в 1 балл;
- все ответы «не знаю» на данные вопросы оцениваются в –1 балл и вычитаются из общей суммы.

Любознательность (ответы, оцениваемые в 2 балла):

- положительные ответы: 2, 3, 11, 12, 19, 27, 33, 37, 38, 47, 49;
- отрицательные ответы: 28;
- все ответы «может быть» оцениваются в +1 балл, а ответы «не знаю» – в –1 балл.

Сложность (ответы, оцениваемые в 2 балла):

- положительные ответы: 7, 15, 18, 26, 42, 50;
- отрицательные : 4, 9, 10, 17, 24, 41, 48;
- все ответы в форме «может быть» оцениваются в +1 балл, а ответы «не знаю» – в –1 балл.

Воображение (ответы, оцениваемые в 2 балла):

- положительные: 13, 16, 23, 30, 31, 40, 45, 46;

- отрицательные: 14, 20, 39;
- все ответы «может быть» оцениваются в +1 балл, а ответы «не знаю» – в –1 балл.

В данном случае определение каждого из четырех факторов креативности личности осуществляется на основе положительных и отрицательных ответов, оцениваемых в 2 балла, частично совпадающих с ключом (в форме «может быть»), оцениваемых в 1 балл, и ответов «не знаю», оцениваемых в –1 балл.

Использование этой оценочной шкалы дает право «наказать» недостаточно творческую, нерешительную личность.

Этот опросник разработан для того, чтобы оценить, в какой степени способными на риск (Р), любознательными (Л), обладающими воображением (В) и предпочитающими сложные идеи (С) считают себя испытуемые. Из 50 пунктов 12 утверждений относятся к любознательности, 12 – к воображению, 13 – к способности идти на риск, 13 утверждений – к фактору сложности.

Если все ответы совпадают с ключом, то суммарный «сырой» балл может быть равен 100, если не отмечены пункты «не знаю».

Если испытуемый дает все ответы в форме «может быть», то его «сырая» оценка может составить 50 баллов в случае отсутствия ответов «не знаю».

Конечная количественная выраженность того или иного фактора определяется путем суммирования всех ответов, совпадающих с ключом, и ответов «может быть» (+1) и вычитания из этой суммы всех ответов «не знаю» (–1 балл).

Чем выше «сырая» оценка человека, испытывающего позитивные чувства по отношению к себе, тем более творческой личностью, любознательной, с воображением, способной пойти на риск и разобраться в сложных проблемах, он является; все вышеописанные личностные факторы тесно связаны с творческими способностями.

Могут быть получены оценки по каждому фактору теста в отдельности, а также суммарная оценка. Оценки по факторам и суммарная оценка лучше демонстрируют сильные (высокая «сырая» оценка) и слабые (низкая «сырая» оценка) стороны ребенка. Оценка отдельного фактора и суммарный «сырой» балл могут быть впоследствии переведены в стандартные баллы и отмечены на индивидуальном профиле учащегося.

Нормативные данные для российских и американских исследуемых по 4-факторному опроснику.

Факторы креативности

	Россия		Американские данные	
	Среднее, М	Стандартные отклонения	Среднее, М	Стандартные отклонения
Любознательность	17,8	3,9	16,4	4,3
Воображение	15,6	4,8	16,0	4,7
Сложность	17,2	4,4	14,8	5,1
Склонность к риску	17,0			
Суммарный	67,6	16,0	62,1	18,0

Диагностика личностной креативности (Е. Е. Туник)

	Суммарный балл			Примечание
	2013-2014	2014-2015	2015-2016	
1	65	67	67	Выше среднего, рост
2	56	56	64	
3	34	40	45	
4	45	40	40	
5	40	41	41	
6	34	36	36	
7	26	26	26	
8	16	20	26	
9	86	76	64	
10	64	46	64	
11	46	65	56	
12	56	56	67	Выше среднего, рост
13	67	34	84	Выше среднего, рост
14	84	45	68	Выше среднего, рост
15	68	40	56	
16	47	34	47	
17	49	26	40	
18	66	16	45	
19	68	86	86	Выше среднего, рост
20	72	64	77	Выше среднего, рост
21	70	46	70	Выше среднего, рост
22	60	56	70	Выше среднего, рост
23	45	67	68	Выше среднего, рост
24	25	44	48	

ИССЛЕДОВАНИЕ ВОЛЕВОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ (А. Г. Зверков, Е. В. Эйдман)

Цель: Исследование волевой саморегуляции личности.

Процедура проведения: Экспериментатор зачитывает инструкцию, отвечает на вопросы испытуемых и предлагает приступить к тестированию. После окончания тестирования экспериментатор собирает бланки ответов.

Инструкция: Вам предлагается тест, содержащий 30 утверждений. Внимательно прочитайте каждое и решите, верно или неверно данное утверждение по отношению к вам. Если верно, то в листе для ответов против номера данного утверждения поставьте знак «плюс» (+), а если сочтете, что оно по отношению к вам неверно, то «минус» (-).

Текст опросника:

1. Если что-то не клеится, у меня нередко появляется желание бросить это дело.
2. Я не отказываюсь от своих планов и дел, даже если приходится выбирать между ними и приятной компанией.
3. При необходимости мне нетрудно сдерживать вспышку гнева.
4. Обычно я сохраняю спокойствие в ожидании опаздывающего к назначенному времени приятеля.
5. Меня трудно отвлечь от начатой работы.
6. Меня сильно выбивает из колеи физическая боль.
7. Я всегда стараюсь выслушать собеседника, не перебивая, даже если не терпится ему возразить.
8. Я всегда гну свою линию.
9. Если надо, я могу не спать ночь напролет (например, работа, дежурства) и весь следующий день быть в «хорошей форме».
10. Мои планы слишком часто перечеркиваются внешними обстоятельствами.
11. Я считаю себя терпеливым человеком.
12. Не так-то просто мне заставить себя хладнокровно наблюдать волнующее зрелище.
13. Мне редко удается заставить себя продолжать работу после серии обидных неудач.
14. Если я отношусь к кому-то плохо, мне трудно скрывать свою неприязнь к нему.
15. При необходимости я могу заниматься своим делом в неудобной или неподходящей обстановке.

16. Мне сильно осложняет работу сознание того, что ее необходимо во что бы то ни стало сделать к определенному сроку.

17. Считаю себя решительным человеком.

18. С физической усталостью я справляюсь легче, чем другие.

19. Лучше подождать только что ушедший лифт, чем подниматься по лестнице.

20. Испортить мне настроение не так-то просто.

21. Иногда какой-то пустяк овладевает моими мыслями, не дает покоя, и я никак не могу от него отделаться.

22. Мне труднее сосредоточиться на задании или работе, чем другим.

23. Переспорить меня трудно.

24. Я всегда стремлюсь довести начатое дело до конца.

25. Меня легко отвлечь отдела.

26. Я замечаю иногда, что пытаюсь добиться своего наперекор объективным обстоятельствам.

27. Люди порой завидуют моему терпению и дотошности.

28. Мне трудно сохранить спокойствие в стрессовой ситуации.

29. Я замечаю, что во время монотонной работы невольно начинаю изменять способ действия, даже если это порой приводит к ухудшению результатов.

30. Меня обычно сильно раздражает, когда перед носом захлопываются двери уходящего транспорта или лифта.

Обработка результатов:

Необходимо определить величины индексов волевой саморегуляции по пунктам «общей шкалы» (В) и индексов по субшкалам «настойчивость» (Н) и «самообладание» (С).

Каждый индекс – это сумма баллов, полученная при подсчете совпадений ответов испытуемого с ключом общей шкалы или субшкалы.

В вопроснике 6 маскированных утверждений. Поэтому общий суммарный балл по шкале «В» должен находиться в диапазоне от 0 до 24, по субшкале «настойчивость» (Н) – от 0 до 16 и по шкале «самообладание» (С) – от 0 до 13.

Ключ для подсчета индексов волевой саморегуляции

Общая шкала (В)	1-, 2+, 3+, 4+, 5+, 6-, 7+, 9+, 10-, 11+, 13-, 14-, 16-, 17+, 18+, 20+, 21-, 22-, 24+, 25-, 27+, 28-, 29-, 30-
«Настойчивость» (Н)	1-, 2+, 5+, 6-, 9+, 10-, 11+, 13-, 16-, 17+, 18+, 20+, 22-, 24+, 25-, 27+
«Самообладание» (С)	3+, 4+, 5+, 7+, 13-, 14-, 16-, 21-, 24+, 27+, 28-, 29-, 30-

Интерпретация результатов:

В самом общем виде под уровнем волевой саморегуляции понимается мера овладения собственным поведением в различных ситуациях, способность сознательно управлять своими действиями, состояниями и побуждениями.

Уровень развития волевой саморегуляции может быть охарактеризован в целом и отдельно по таким свойствам характера, как настойчивость и самообладание.

Уровни волевой саморегуляции определяются в сопоставлении со средними значениями каждой из шкал. Если они составляют больше половины максимально возможной суммы совпадений, то данный показатель отражает высокий уровень развития общей саморегуляции, настойчивости или самообладания. Для шкалы «В» эта величина равна 12, для шкалы «Н» – 8, для шкалы «С» – 6.

Высокий балл по шкале «В» характерен для лиц эмоционально зрелых, активных, независимых, самостоятельных. Их отличает спокойствие, уверенность в себе, устойчивость намерений, реалистичность взглядов, развитое чувство собственного долга. Как правило, они хорошо рефлексируют личные мотивы, планомерно реализуют возникшие намерения, умеют распределять усилия и способны контролировать свои поступки, обладают выраженной социально-позитивной направленностью. В предельных случаях у них возможно нарастание внутренней напряженности, связанной со стремлением проконтролировать каждый нюанс собственного поведения и тревогой по поводу малейшей его спонтанности.

Низкий балл наблюдается у людей чувствительных, эмоционально неустойчивых, ранимых, неуверенных в себе. Рефлексивность у них невысока, а общий фон активности, как правило, снижен. Им свойственна импульсивность и неустойчивость намерений. Это может быть связано как с незрелостью, так и с выраженной утонченностью натуры, не подкрепленной способностью к рефлексии и самоконтролю.

Субшкала «настойчивость» характеризует силу намерений человека – его стремление к завершению начатого дела. На положительном полюсе – деятельные, работоспособные люди, активно стремящиеся к выполнению намеченного, их мобилизуют преграды на пути к цели, не отвлекают альтернативы и соблазны, главная их ценность – начатое дело. Таким людям свойственно уважение к социальным нормам, стремление полностью подчинить им свое поведение. В крайнем выражении возможна утрата гибкости поведения, появление маниакальных тенденций. Низкие значения по данной шкале свидетельствуют о повышенной лабильности, неуверенности, импульсивности, которые могут приводить к непоследовательности и даже разбросанности поведения. Сниженный фон активности и работоспособности, как правило, компенсируется у таких

лиц повышенной чувствительностью, гибкостью, изобретательностью, а также тенденцией к свободной трактовке социальных норм.

Субшкала «самообладание» отражает уровень произвольного контроля эмоциональных реакций и состояний. Высокий балл по субшкале набирают люди эмоционально устойчивые, хорошо владеющие собой в различных ситуациях. Свойственное им внутреннее спокойствие, уверенность в себе освобождает от страха перед неизвестностью, повышает готовность к восприятию нового, неожиданного и, как правило, сочетается, со свободой взглядов, тенденцией к новаторству и радикализму. Вместе с тем стремление к постоянному самоконтролю, чрезмерное сознательное ограничение спонтанности может приводить к повышению внутренней напряженности, преобладанию постоянной озабоченности и утомляемости.

На другом полюсе данной субшкалы – спонтанность, импульсивность в сочетании с обидчивостью и предпочтением традиционных взглядов ограждают человека от интенсивных переживаний и внутренних конфликтов, способствуют невозмутимому фону настроения.

Социальная желательность высоких показателей по шкале неоднозначна. Высокие уровни развития волевой саморегуляции могут быть связаны с проблемами в организации жизнедеятельности и отношениях с людьми. Часто они отражают появление дезадаптивных черт и форм поведения. В отличие от них низкие уровни настойчивости и самообладания в ряде случаев выполняют компенсаторные функции. Но также свидетельствуют о нарушениях в развитии свойств.

Литература:

1. Психологические исследования [Текст] : практикум по общей психологии для студентов пед. вузов / под ред. Т. Н. Пашукова, А. И. Допира, Г. В. Дьяконов. – М. ; Воронеж, 1996. – 176 с.

Протокол № 1

1. Ф.И.О.
2. Дата, время и условия проведения эксперимента.
3. Самочувствие.
4. Название методики: Исследование волевой саморегуляции (А. Г. Зверков, Е. В. Эйдман).
5. Цель: Исследование волевой саморегуляции личности.
6. Экспериментальный материал.
7. Процедура проведения: Экспериментатор зачитывает инструкцию, отвечает на вопросы и предлагает приступить к тестированию. После окончания тестирования экспериментатор собирает бланки, проверяя наличие ответов на все пункты теста.
8. Инструкция: «Вам предлагается тест, содержащий 30 утверждений. Внимательно прочитайте каждое и решите, верно или неверно данное утверждение по отношению к вам. Если верно, то в листе для ответов

против номера данного утверждения поставьте знак «плюс» (+), а если сочтете, что оно по отношению к вам неверно, то «минус» (-).

9. Бланк ответов:

№	Ответ		№	Ответ		№	Ответ		№	Ответ		№	Ответ	
	да	нет		да	нет		да	нет		да	нет		да	нет
1			7			13			19			25		
2			8			14			20			26		
3			9			15			21			27		
4			10			16			22			28		
5			11			17			23			29		
6			12			18			24			30		

10. Обработка результатов:

V = ___ баллов;

H = ___ баллов;

C = ___ баллов.

11. Отчет испытуемого.

12. Анализ результатов.

13. Вывод.

14. Отчет экспериментатора.

ОПРОСНИК «СТИЛЬ ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТЕ»

Разработан К. Томасом и предназначен для изучения личностной predisposition к конфликтному поведению, выявления определенных стилей разрешения конфликтной ситуации. Методика может использоваться в качестве ориентировочной для изучения адаптационных и коммуникативных особенностей личности, стиля межличностного взаимодействия. В России тест адаптирован Н. В. Гришиной.

Тест можно использовать при групповых обследованиях (и тогда стимульный материал зачитывается вслух) и индивидуально (в этом случае необходимо сделать 30 пар карточек с написанными на них высказываниями, а затем предложить испытуемому выбрать из каждой пары одну карточку, ту, которая кажется ему ближе к истине применительно к его поведению). Затраты времени – не более 15–20 мин.

В своем подходе к изучению конфликтных явлений К. Томас делает акцент на следующих аспектах: исследование формы поведения в конфликтных ситуациях, характерных для людей; какие из них являются более продуктивными или деструктивными; каким образом возможно стимулировать продуктивное поведение. Для описания типов поведения людей в конфликтных ситуациях автор применяет двухмерную модель регулирования конфликтов, основополагающими измерениями в которой являются кооперация, связанная с вниманием человека к интересам других людей, вовлеченных в конфликт, и напористость, для которой характерен акцент на защите собственных интересов. Соответственно этим двум основным измерениям К. Томас выделяет следующие способы регулирования конфликтов:

- 1) соревнование (конкуренция) как стремление добиться удовлетворения своих интересов в ущерб другому;
- 2) приспособление, означающее в противоположность соперничеству, принесение в жертву собственных интересов ради другого;
- 3) компромисс;
- 4) избегание, для которого характерно как отсутствие стремления к кооперации, так и отсутствие тенденции к достижению собственных целей;
- 5) сотрудничество, когда участники ситуации приходят к альтернативе, полностью удовлетворяющей интересы обеих сторон.

К. Томас считает, что при избегании конфликта ни одна из сторон не достигает успеха; при таких формах поведения, как конкуренция, приспособление и компромисс, или один из участников оказывается в выигрыше, а другой проигрывает, или оба проигрывают, так как идут на компромисс-

ные уступки. И только в ситуации сотрудничества обе стороны оказываются в выигрыше. В своем Опроснике по выявлению типичных форм поведения К. Томас описывает каждый из пяти перечисленных вариантов 12 суждениями о поведении индивида в конфликтной ситуации. В различных сочетаниях они сгруппированы в 30 пар, в каждой из которых респонденту предлагается выбрать то суждение, которое является наиболее типичным для характеристики его поведения.

Инструкция: В каждой паре выберите то суждение, которое наиболее точно описывает Ваше типичное поведение в конфликтной ситуации.

1. а) Иногда я предоставляю возможность другим взять на себя ответственность за решение спорного вопроса.
б) Чем обсуждать то, в чем мы расходимся, я стараюсь обратить внимание на то, с чем мы оба не согласны.
2. а) Я стараюсь найти компромиссное решение.
б) Я пытаюсь уладить дело, учитывая интересы другого и мои.
3. а) Обычно я настойчиво стремлюсь добиться своего.
б) Я стараюсь успокоить другого и сохранить наши отношения.
4. а) Я стараюсь найти компромиссное решение.
б) Иногда я жертвую своими собственными интересами ради интересов другого человека.
5. а) Улаживая спорную ситуацию, я все время стараюсь найти поддержку у другого.
б) Я стараюсь сделать все, чтобы избежать напряженности.
6. а) Я пытаюсь избежать возникновения неприятностей для себя.
б) Я стараюсь добиться своего.
7. а) Я стараюсь отложить решение спорного вопроса с тем, чтобы со временем решить его окончательно.
б) Я считаю возможным уступить, чтобы добиться другого.
8. а) Обычно я настойчиво стремлюсь добиться своего.
б) Я первым делом стараюсь ясно определить то, в чем состоят все затронутые интересы и вопросы.
9. а) Думаю, что не всегда стоит волноваться из-за каких-то возникающих разногласий.
б) Я предпринимаю усилия, чтобы добиться своего.
10. а) Я твердо стремлюсь достичь своего.
б) Я пытаюсь найти компромиссное решение.

11. а) Первым делом я стараюсь ясно определить то, в чем состоят все затронутые интересы и вопросы.
б) Я стараюсь успокоить другого и главным образом сохранить наши отношения.
12. а) Зачастую я избегаю занимать позицию, которая может вызвать споры.
б) Я даю возможность другому в чем-то остаться при своем мнении, если он также идет мне навстречу.
13. а) Я предлагаю среднюю позицию.
б) Я настаиваю, чтобы было сделано по-моему.
14. а) Я сообщаю другому свою точку зрения и спрашиваю о его взглядах.
б) Я пытаюсь показать другому логику и преимущества моих взглядов.
15. а) Я стараюсь успокоить другого и, главным образом, сохранить наши отношения.
б) Я стараюсь сделать все необходимое, чтобы избежать напряженности.
16. а) Я стараюсь не задеть чувств другого.
б) Я пытаюсь убедить другого в преимуществах моей позиции.
17. а) Обычно я настойчиво стараюсь добиться своего.
б) Я стараюсь сделать все, чтобы избежать бесполезной напряженности.
18. а) Если это сделает другого счастливым, я дам ему возможность настоять на своем.
б) Я даю возможность другому в чем-то остаться при своем мнении, если он также идет мне навстречу.
19. а) Первым делом я стараюсь ясно определить то, в чем состоят все затронутые интересы и спорные вопросы.
б) Я стараюсь отложить решение спорного вопроса с тем, чтобы со временем решить его окончательно.
20. а) Я пытаюсь немедленно преодолеть наши разногласия.
б) Я стремлюсь к лучшему сочетанию выгод и потерь для всех.
21. а) Ведя переговоры, я стараюсь быть внимательным к желаниям другого.
б) Я всегда склоняюсь к прямому обсуждению проблемы.

22. а) Я пытаюсь найти позицию, которая находится посередине между моей позицией и точкой зрения другого человека.
б) Я отстаиваю свои желания.
23. а) Я озабочен тем, чтобы удовлетворить желания каждого.
б) Иногда я представляю возможность другим взять на себя ответственность за решение спорного вопроса.
24. а) Если позиция другого кажется ему очень важной, я постараюсь пойти навстречу его желаниям.
б) Я стараюсь убедить другого прийти к компромиссу.
25. а) Я пытаюсь доказать другому логику и преимущества моих взглядов.
б) Ведя переговоры, я стараюсь быть внимательным к желаниям другого.
26. а) Я предлагаю среднюю позицию.
б) Я почти всегда озабочен тем, чтобы удовлетворить желания каждого из нас.
27. а) Я избегаю позиции, которая может вызвать споры.
б) Если это сделает другого счастливым, я дам ему возможность настоять на своем.
28. а) Обычно я настойчиво стремлюсь добиться своего.
б) Улаживая ситуацию, я стараюсь найти поддержку у другого.
29. а) Я предлагаю среднюю позицию.
б) Думаю, что не всегда стоит волноваться из-за каких-то возникающих разногласий
30. а) Я стараюсь не задеть чувств другого.
б) Я всегда занимаю такую позицию в спорном вопросе, чтобы мы с другим заинтересованным человеком могли добиться успеха.

Обработка результатов

За каждый ответ, совпадающий с ключом, соответствующему типу поведения в конфликтной ситуации начисляется один балл.

Ключ

№	Соперничество	Сотрудничество	Компромисс	Избегание	Приспособление
1				А	Б
2		Б	А		
3	А				Б
4			А		Б
5					
6	Б			А	
7			Б	А	
8	А	Б			
9	Б			А	
10	А		Б		
11	А				Б
12				Б	А
13	Б		А		
14	Б	А			
15				Б	А
16	Б				А
17	А			Б	
18			Б		А
19		А		Б	
20		А	Б		
21		Б			А
22	Б		А		
23		А		Б	
24			Б		А
25	А				Б
26		Б	А		
27				А	Б
28	А	Б			
29			А	Б	
30		Б			А

Интерпретация результатов

Количество баллов, набранных индивидом по каждой шкале, даст представление о выраженности у него тенденции к проявлению соответствующих форм поведения в конфликтных ситуациях. Доминирующим считается тип (типы) набравшие максимальное количество баллов.

Соперничество: наименее эффективный, но наиболее часто используемый способ поведения в конфликтах, выражается в стремлении добиться удовлетворения своих интересов в ущерб другому.

Приспособление: означает, в противоположность соперничеству, принесение в жертву собственных интересов ради другого.

Компромисс: компромисс как соглашение между участниками конфликта, достигнутое путем взаимных уступок.

Уклонение (избегание): для которого характерно как отсутствие стремления к кооперации, так и отсутствие тенденции к достижению собственных целей

Сотрудничество: когда участники ситуации приходят к альтернативе, полностью удовлетворяющей интересы обеих сторон.

МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЯ РОДИТЕЛЬСКОЙ РЕФЛЕКСИИ

Текст опросника строился, основываясь на данных видах рефлексии, состоял из 12 вопросов, оценивался по пятибалльной шкале. На основе количественных и качественных показателей были выделены уровни способности родительской рефлексии по вопросу развития речи ребенка.

Высокий уровень рефлексии (60–50 баллов) соответствовал полному осознанию проблем в развитии речи своего ребенка, пониманию необходимости своего участия в решении этих проблем, осознанию целей и способов участия, готовности к сотрудничеству со специалистами, критичной оценке результатов и итогов совместной деятельности.

Средний уровень (49–29 баллов) – осознание проблемы есть, готовность к участию и сотрудничеству эпизодическая, осознание целей отсутствует, способы участия не продумываются, работа с ребенком по данному вопросу не имеет четкого плана, критичность оценивания результатов отсутствует.

Низкий уровень (28–14 баллов). Проблемы в речевом развитии ребенка не осознаны, нет понимания необходимости и целей своего участия, готовности к сотрудничеству нет.

В анкету вошли следующие вопросы:

1. Осознаете ли Вы наличие проблем в развитии речи своего ребенка?
2. Согласны ли Вы, что решение данных проблем требуют Вашего участия?
3. Ясны ли для Вас цели Вашего участия?
4. Продумываете ли Вы способы решения этих проблем?
5. Готовы ли Вы к сотрудничеству со специалистами ДООУ?
6. Осознаете ли Вы слабые и сильные стороны разных видов сотрудничества?
7. Готовы ли вы к саморазвитию по вопросу развития речи детей?
8. Планируете ли Вы свою работу с ребенком по данному вопросу?
9. Критично ли Вы оцениваете результаты своих действий?
10. Осознаете ли Вы свою ответственность за развитие речи ребенка?
11. Подводите ли вы итоги своей деятельности по развитию речи ребенка?

На данном этапе мы оценивали способность родителей рефлексировать по вопросу развития речи своих детей.

Референтными признаками сформированности родительской рефлексии по данному вопросу являются:

- осознанное отношение к речевому нарушению у ребенка;
- осознанное отношение к своей коммуникативной компетентности;
- умение сформулировать цели и задачи коррекции речи ребенка;
- готовность к сотрудничеству и принятию помощи;
- готовность к критическому осмыслению своих действий и их результата;
- готовность к изменению и саморазвитию.

Учебное издание

БИКТУГАНОВ Юрий Иванович

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ МОБИЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА

Учебное пособие

Редактор *О. В. Смоленцева*

Техническое редактирование и верстка *А. Ю. Тюменцева*

Подписано в печать 28.12.2016. Формат 60×84/16. Бумага для множительных аппаратов.
Печать на ризографе. Гарнитура «Times New Roman». Усл. печ. л. 6,97. Уч.-изд. л. 5,46.

Тираж 500 экз. Заказ _____

Оригинал-макет отпечатан в отделе множительной техники
Уральского государственного педагогического университета.
620017, Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26. E-mail: uspu@uspu.me