

МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Г.А. Бокарева
доктор педагогических наук,
профессор БГАРФ,
Заслуженный деятель
науки Российской Федерации
ipp_bga_rf@mail.ru,

М.Ю. Бокарев
доктор педагогических наук,
профессор, зав. кафедрой ТиМПО,
ipp_bga_rf@mail.ru

Методологические аспекты технологий обучения

В статье приводится методологический анализ обучающих технологий, которые вносят существенный вклад в теорию системы педагогических средств обучения

Ключевые слова: технология обучения; педагогическая теория и практика; педагогические средства обучения; методология; научное знание

Понятие «технология» не однозначно определяется в современной педагогической теории и практике. «Технология» (от греч. technon – искусство, мастерство и logos – учение) воплощает в себе методы, последовательность операций, процедур, средств для обеспечения технологического процесса [1, с. 336]. Современная наука использует термин «технология» и в таких сочетаниях, как «технология обучения», «технология образовательного процесса», «педагогическая технология», «образовательная технология», «технология образовательных систем», «технология управления в педагогических системах», «технология методов обучения» и других. Так, в документах Юнеско «технология обучения» рассматривается как системный метод познания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования. Применительно к учебно-воспитательному процессу в основе этого понимания лежит система средств и методов представления и усвоения информации с целью планируемой оптимизации процесса, что не включает субъектно-личностной компоненты целей процесса. С позиций информационного подхода определяют понятие «технология обучения» и авторы концепций информационно-обучающих систем. Они обуславливают это понятие как «способ реализации содержания обучения, предусмотренного учебными программами, представляющий систему форм, методов и средств обучения» [2]. При этом содержание обучения рассматривается как система учебных целей, а метод обучения отражает взаимосвязь трех компонентов: содержания, ученика и преподавателя, и объединяет три группы приемов: структурирования содержания, учебно-познавательной деятельности, преподавания [3]. Здесь авторы предпринимают попытку дифференциации компонентов педагогической системы (методов, средств, целей) с последующей интеграцией в систему, определяемую как «технология обучения» (Ю.И. Лобанов, М.А. Сухина, В.С. Токарева). Как динамический компонент учебно-воспитательного процесса рассматривают понятие «педагогическая технология» О.К. Филатов, Д.В. Чернилевский. Они полагают, что «технология» в педагогическом процессе есть «совокупность психолого-педагогических установок,

определяющих подбор и компоновку форм, методов, способов, приемов, дидактических условий, содержания обучения на основе общей методологии целеопределения, ориентированного на удовлетворение интересов современной политики государства» [4, с.6]. Здесь система технологий учебно-воспитательного процесса детерминирована социальными целями общества.

«Педагогическая технология» как способ организации учебно-воспитательного процесса, гарантирующий достижение педагогических целей, изучена в работе Л.А. Байковой и Л.К. Гребенкиной [5]. Рассматривая педагогическую технологию как одно из специальных направлений педагогической науки, призванное повышать эффективность учебно-воспитательного процесса в достижении определенных задач, авторы описывают систему педагогической технологии в виде «технологической цепочки», включающей «совокупность способов учебно-воспитательного процесса или последовательность определенных действий, операций, связанных с конкретной деятельностью учащихся и направленных на достижение поставленных целей». В частности, это – «изучение учащихся и состояния учебно-воспитательного процесса, постановка диагностических целей и задач, определение перспективы, предвидение результатов, планирование, организаторская деятельность и решение задач, коррекция на основе педагогического анализа, разработка программы последующих действий». Авторы, таким образом, выдвигают концепцию «системно организованных средств педагогической технологии» [5, с. 9-11]. С позиций теории управления педагогическими системами (в том числе – технологии разработки образовательных программ общеобразовательного учреждения) рассматривают понятие «технология» О’Доннел, В.А. Кальней, Г. Кунц, В.С. Лазарев, М.М. Поташник, С.Е. Шишов. При этом они полагают, что управление осуществляется путем воздействия одной подсистемы – управляющей на другую – управляемую, на протекающие в ней процессы посредством управленческих действий [6, с. 159]. В.А. Кальней и С.Е. Шишов выдвигают алгоритм технологии разработки образовательной программы школы: 1) специально организованные способы оптимизации деятельности образовательного учреждения; 2) способ рационального расчленения программы на процедуры и операции с последующей координацией и выбором оптимальных средств и методов их выполнения. В результате они получили пооперационную модель технологии разработки образовательной программы школы [6, с. 163-164].

Известны различные, разрабатываемые в настоящее время, технологии: обучающие, информационные, развивающие, компьютерные, игровые, сотрудничества, коллективной творческой деятельности и другие. Так, в исследовании Капустина Н.П. педагогической технологии адаптивной школы как школы развития социализированного интеллекта, главное значение отводится «технологии развивающего метода», которая обеспечивает «включение» механизмов внутреннего развития мыслительного процесса обучаемого, протекание его умственных процессов во всех формах учебной деятельности. Автор концепции адаптивной школы и адаптивной технологии развивающего метода, который он считает «универсальным», вводит общее понятие педагогической технологии. Он развивает идею о том, что «педагогическая технология – это фиксируемая система социально проверенных и упорядоченных норм и правил, отражающих закономерности развивающегося процесса в тех или иных образовательных формах, которым следует педагог, управляя развитием как самого процесса, так и его участников ... это некая жесткая основа (логика) процесса, следуя которой педагог достигает запланированного результата». [7, с. 4, 15-17]. Поэтому в адаптивной школе учебно-воспитательный процесс структурирован так, что каждый его компонент имеет свое специфическое назначение, а в целом все они «работают» на общую цель – развитие интеллекта обучаемого. Отличия от традиционного процесса особенно выделены в системе отношений «учитель-ученик». Так, если в традиционной школе учитель – субъект обучения, информатор, а ученик – объект обучения, получатель информации, то в адаптивной школе учитель – организатор познавательной деятельности учащихся, а ученик – субъект обучения, который включается в активный мыс-

лительный процесс [7, с. 23, табл. 2]. Эта концепция имеет своей методологической основой идеи Ж. Пиаже и Л.С. Выготского о возможности раннего интеллектуального развития ребенка при организации социального взаимодействия. Эта, безусловно, прогрессивная концепция адаптивных технологий развита на высоком теоретическом уровне и нашла экспериментальное подтверждение в коррекционно-развивающих классах некоторых школ Москвы и Московской области. Она положена в основу научной школьной практики, однако нашла осмысление и на уровне нормативной ее части. В этой связи предложенная концепция прогнозирует практику, что является важнейшей педагогической проблемой. Действительно, если научное знание представить в виде многоступенчатой конструкции – теоретическое знание – нормативное звено (нормы, правила действия для реализации теоретического знания) – практика, то прогнозирование практики часто осуществляется без соответствующего теоретического обоснования. Чаще нормативное звено опирается не на высшее звено (теоретическое знание), а на низшее (практику). И в этой связи не решает, а только ставит проблему, как это было в опыте внедрения технологий программированного обучения, а в настоящий момент – массового внедрения в учебный процесс школ и вузов компьютерного обучения, моделей модульного построения учебных планов, моделей непрерывной подготовки специалистов и других. Как показывает анализ развития и внедрения некоторых инновационных технологий, нормативное звено научного знания чаще базируется на достижениях практики (эмпирического знания), чем на теоретических исследованиях. Чтобы такое положение изменить, необходимы коренные преобразования в системе «теория – практика – теория», в исследованиях конкретных педагогических систем, детерминированных определенными целями. И, прежде всего, с учетом иерархичности строения входящих в нее подсистем различных уровней организации, в том числе, процессов обучения отдельным дисциплинам (циклам дисциплин) с целью расширения их функций в развитии субъектно-личностных свойств обучаемых. В качестве такой подсистемы следует рассматривать систему технологий профориентированного процесса обучения и как подсистему, и как системный компонент этого процесса.

Современные образовательные, педагогические технологии вносят существенный вклад в педагогическую науку, например, в теорию системы педагогических средств обучения, однако они не обеспечивают коренных преобразований образовательного процесса как целостного в силу того, что не связаны с целым как его части, которые возникают из него и имеют свойства целого. Поэтому остается неясным вопрос об адекватности «технологии обучения» педагогическим целям развития личности в процессе его обучения, например, его готовности к выбору профессии, готовности к профессиональной деятельности и других целостных образований субъектно-личностных свойств обучаемых. Особенно эта тенденция прослеживается в эмпирически создающихся и успешно функционирующих в практике научно-учебных комплексах (педагогические лицеи, лицеи при технических вузах, лицейские классы и другие). Многие из обучающих технологий базируются на представлениях теории управления. Например, процесс обучения в высшей школе в фундаментальном исследовании С.И. Архангельского описан в виде управляемой системы. Она состоит из целей и задач системы в целом, учебного процесса (средства, формы и методы воздействия на систему в соответствии с целями и моделируемым оптимальным результатом), алгоритма управления – технологии управляющих воздействий во времени при моделируемых изменениях системы, обратной связи [8, с. 143]. Это кибернетический подход, основанный на допускаемом автором изоморфизме понятий «процесс обучения» и «функциональная информационная система». Здесь система состоит из двух подсистем – управляющей (педагог) и управляемой (студент). Как же в таком понимании осуществляется единство действий педагога и студента, где и как проектируются педагогом воздействия на личность в процессе передачи знаний, как достигается единство содержательной и процессуальной сторон образовательной системы? Ответы на эти вопросы требуют дальнейших разработок профессиональной подготовки обучаемых на различных ступенях системы непрерывного образования, особенно при переходе обучаемых от до-

вузовского обучения к вузовскому, в системах «школа-вуз».

Проблема совершенствования подготовки специалистов в этом направлении (технологий этой подготовки) рассматривается как важнейшая и в зарубежной педагогике. Однако и в этих исследованиях указанные вопросы не получили системного изучения. Так, в работах Г. Оллпорта унифицирована технология материально-технического обеспечения развития творческого потенциала личности в процессе обучения, что не могло не ослабить роль личности преподавателя во взаимодействии с обучаемым. В американских педагогических технологиях значительное место, наряду с образовательными целями, занимают цели развития отдельных свойств личности будущих профессионалов, таких, как критическое мышление, навыки решения деловых проблем, умение деловых общений и других. Однако это отдельные стороны технологий подготовки специалистов, направленные на технологии развития тех или иных индивидуальных свойств личности. Прогрессивной остается разработанная еще в 70-х годах технология влияний процесса обучения, усваиваемых знаний на комплекс свойств личности обучаемого. Основатель этого направления, В.С. Bloom, классифицируя цели образования в своих фундаментальных работах, подвергает углубленному изучению познавательную (Cognitive Domain) и эмоциональную (Affective Domain) сферы личности, включающие знания, интеллектуальные навыки, интересы, отношения, самооценку, ценности. Основная задача – выявить проявления различных свойств личности в их единстве под воздействием технологии усвоения конкретного изучаемого содержания (как реагирует обучаемый, как он думает, что он чувствует), выстроить эти проявления в определенной системе. С этой целью им разработаны уровни становления взаимосвязанных свойств личности как основа диагностических технологий ее изучения в процессе обучения. Эти работы обусловили два важных направления: 1) исследование зависимости технологий обучения от исходного состояния знаний и развития обучаемых (студентов); 2) исследование влияний технологий структурирования содержания обучения, методов, социальной сферы, самооенок личности на формирование познавательной, эмоциональной и психомоторной сфер личности в их единстве. Эти идеи развиваются в работах многих ученых (В.С. Bloom, J.T. Hostings, G.F. Madaus, В.В. Masia), исследующих диагностические технологии (тесты, карты слежения) за развитием личности в процессе обучения и дальнейшей жизни. Однако и в этих, прогрессивных и значительных работах, исследуются отдельные технологии влияния на личность обучаемого как отдельные части процесса обучения, а не как системные его компоненты.

В современной отечественной педагогике понятие «педагогическая технология» получило глубокое системное изучение в области подготовки педагогов и связано с понятиями «педагогического мастерства», «педагогического творчества». Впервые осуществлено введение учебной дисциплины «педагогическая технология» в МГПУ под руководством В.А. Сластенина как практико-прикладного курса для обучения будущих педагогов. Педагогическая технология определяется как последовательная взаимосвязанная система действий педагога, направленных на решение педагогических задач, или как планомерное и последовательное воплощение на практике заранее спроектированного педагогического процесса; как строго научное проектирование и точное воспроизведение гарантирующих успех педагогических действий [9, с. 330]. Такое понимание сущности педагогической технологии обусловило ее отличие от понятий «методика», «методы обучения», а также – ее структуру. В общем виде авторы (И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, В.А. Сластенин, Е.Н. Шиянов) различают технологии обучения (дидактические технологии) и технологии воспитания. Важнейшим признаком таких технологий они справедливо считают ее методологическую основу, то есть соответствие целевым установкам, конкретному ожидаемому результату педагогических действий. В этой связи различаются общие технологии (например, конструирования учебного процесса) и частные (технологии решения определенных задач обучения и воспитания). Теория педагогической технологии имеет основанием главную идею, что, в отличие от методики, она предполагает разработку «содержа-

ния и способов организации деятельности самих воспитанников» [9, с. 332]. В развитие этих идей Н.Е. Щурковой разработан практикум по педагогической технологии для студентов педагогических вузов, где педагогическая технология является предметным содержанием их обучения. В основе понятия также лежит «научно-педагогическое обоснование педагогического воздействия на ребенка в процессе взаимодействия с ним». Автор акцентирует внимание на важности педагогического мышления, считая его главным условием эффективной педагогической технологии, которая, в свою очередь, рассматривается как существенный элемент педагогического образования.

Существует и другой методологически важный подход к определению понятия «технология обучения». Он основан на сопоставлении объяснительно-иллюстративного, личностно-ориентированного и развивающего способов обучения (Г.Ю. Ксензова). Проведенный автором системный анализ объяснительно-иллюстративных технологий обосновывает необходимость реформирования традиционной системы обучения, поиск путей разработки технологий с учетом процессуальных преобразований в учебной деятельности. При этом автор определяет новые подходы к этой проблеме, опираясь на современные концепции личностно-ориентированного и развивающего обучения. В этом отношении работа Г.Ю. Ксензовой является, на наш взгляд, не только прогрессивной, но и определяющей методологические пути новых научных направлений в области развивающих технологий. Сделаем по этой работе несколько обобщающих заключений, важных для нашего исследования. Автор исходит из позиции, что «технология есть отражение закономерного в деятельности, однако педагогические действия всегда вариативны и не могут быть жестко детерминированы» [10, с. 6]. Определяющим условием понятия «педагогическая технология» является отсюда определенная целостность и последовательность педагогических действий, направленных на достижение гарантированного результата. Автор классифицирует существующие педагогические технологии в три основные группы, которые в современной практике существуют параллельно и часто используются в инновационных авторских проектах, которые, в зависимости от используемой в них группы технологий, не могут рассматриваться как инновационный опыт, а скорее, как возврат к хорошо известному старому. Так, технологии объяснительно-иллюстративного обучения имеют в своей основе информирование учащихся и организацию их репродуктивных действий с целью выработки общенаучных умений и навыков. Здесь обучаемому отведены только исполнительские функции репродуктивного характера. Развитие творчества тормозится в узких рамках исполнительства. Формируется готовность работать только на основе использования образцов чужого опыта и, как результат, – ограничиваются возможности развития личности, в том числе интеллектуальных способностей человека [11, с. 9, 36]. Вторая группа технологий – личностно-ориентированные технологии обучения, создающие условия для обеспечения собственной учебной деятельности обучающихся, учета и развития индивидуальных особенностей школьников. В эту группу входят технологии «полного усвоения знаний» (М.В. Кларин), технологии разноуровневого обучения с дифференциацией учебных потоков по составу групп, овладевающих программным материалом на различных уровнях – минимальном (государственном), базовом и вариативном (творческом), технология коллективного взаимообучения, технология модульного обучения. Третья группа технологий по классификации Г.Ю. Ксензовой – это технологии развивающего обучения, ориентированные на активизацию внутренних механизмов личностного развития обучающихся, их интеллектуальных способностей, интеллекта.

В основе этих технологий лежит «собственная учебная деятельность учащихся, индивидуальное приобретение и присвоение знаний» [10, с. 143]. К развивающим технологиям обучения можно отнести и опыт адаптивных школ, где «развитие мышления и интеллекта всегда связано с социальным взаимодействием» [7, с. 5]. Определяющим признаком таких технологий является развитие способностей личности к самосовершенствованию на основе учета ее возрастных особенностей, внутренних ресурсов, возможностей. К развивающим технологиям относят также технологии В.В. Давыдова, Л.В. Занкова, Д.Б.

Эльконина и многие другие инновационные технологии, реализующие на практике мысль Л.С. Выготского о том, что обучение и воспитание существенно влияют на развитие человека, более того, они определяют это развитие. Современные взгляды на развивающие технологии обучения определяют и направленность деятельности вузов и школ на обучение в единстве с развитием и благодаря развитию. И эта сложная психолого-педагогическая задача выдвигает на первый план развивающую функцию обучения, обеспечивающую становление личности обучающегося, прежде всего, за счет раскрытия его индивидуальных способностей, развития умственной деятельности.

Анализ отечественного и зарубежного опыта в этом отношении показывает, что научные основы педагогических технологий еще не разработаны с достаточной полнотой в теории обучения и воспитания специалистов не педагогического профиля. Каковы условия и закономерности структурирования и практического использования педагогических технологий образовательного процесса, детерминированного целями развития личности будущих специалистов в системе их непрерывной подготовки? Актуальность этой проблемы усиливается в связи с возрастающим уровнем практики и теории педагогических систем «школа - технический вуз», «технический колледж – вуз» и других. Отсюда возрастает необходимость повышения уровня системно-целостного подхода к описанию технологий обучения, чтобы каждый учебный предмет выполнял не только свои умственно-«ведомственные» функции, но через них развивал субъектно-личностные, индивидуальные и профориентированные свойства личности обучаемого, способного к оценке и перестройке своих возможностей при решении профессиональных задач, требующих сложных комплексных научных, научно-профессиональных, социально-психологических знаний и умений.

Литература

1. Вишнякова С.М. Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия. Актуальная лексика. – М.: НМЦСПО, 1999. – 538 с.
2. Лобанов Ю.И., Токарева В.С., Сухинина М.А. Эффективность образовательных технологий: проблемы и задачи. – М., 1999. – 64 с. (Новые информационные технологии в образовании: Аналитические обзоры по основным направлениям развития образования / НИИВО. Вып. 10).
3. Мочалова Н.М. О методах развивающего обучения // Советская педагогика, 1980, №8.
4. Чернилевский Д.В., Филатов О.К. Технология обучения в высшей школе / Под ред. Д.В. Чернилевского. – М.: «Экспедитор», 1996. – 228 с.
5. Педагогическое мастерство и педагогические технологии / Под ред. Л.К. Гребенкиной, Л.А. Байковой. – М.: Пед. общество России, 2000. – 256 с.
6. Шишов С.Е., Кальней В.А. Школа: мониторинг качества образования. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 320 с.
7. Капустин Н.П. Педагогические технологии адаптивной школы. – М.: Издат. центр «Академия», 1999. – 216 с.
8. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. – М.: Высшая школа, 1980. – 36 с.
9. Педагогика / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – М.: Школа-Пресс, 1997. – 512 с.
10. Ксензова Г.Ю. Перспективные школьные технологии. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 224 с.
11. Ушинский К.Д. Собрание сочинений. – М.: АПН РСФСР, 1950. – Т.4.

Г.В. Гривусевич
заведующая кафедрой гуманитарных дисциплин
Калининградского областного института
развития образования
gvg14@rambler.ru

Проектирование монографических характеристик готовности учителя к профессиональному самосовершенствованию

В статье поднят актуальный вопрос о профессиональном самосовершенствовании учителя в настоящее время. Спроектированы монографические характеристики готовности учителя к профессиональному самосовершенствованию

Ключевые слова: профессиональное самосовершенствование и саморазвитие; профессиональная деятельность; компетентность; монографическая характеристика

Педагог - ключевая фигура в образовании. Будущий и сегодняшний интеллектуальный потенциал общества, образовательной системы, отдельного образовательного учреждения зависит от профессиональной квалификации, творчества, социальной активности педагога, наличия у него стимулов для самообразования.

Таким образом, с одной стороны, модернизационные процессы в России открывают новые перспективы в развитии школы в профессиональном и личностном совершенствовании педагогических кадров, которые определяют качество образования; с другой стороны, ставят новые проблемы поиска наиболее эффективных путей создания педагогических условий для творческой самореализации профессионального развития педагогов и достижения высокого качества результатов образования [1].

Модернизация всей системы образования требует от учителя постоянного творчества, педагогических находок и развития умений экспериментировать и внедрять в процесс обучения и воспитания современные методы преподавания. Квалифицированный профессионал, носитель знаний, становится главным источником инноваций, определяющих в конечном счете глобальную конкурентоспособность социально-экономической системы. Следовательно, профессиональная деятельность учителя – это сложный по функциональной структуре и психологическому содержанию труд, требующий от педагога проявления личностных качеств и профессионального мастерства [6].

Проблема профессиональных способностей учителя, определяющих эффективность и продуктивность его практической деятельности, была предметом специальных теоретических и экспериментальных исследований. В современном аспекте проблемы профессиональной компетентности педагог-профессионал - это, прежде всего, личность, которая стремится творчески самореализоваться и достичь высоких показателей успеха в профессиональной деятельности, имеет для этого широкие знания и умения, проявляет активность и инициативность, отстаивает свою точку зрения, обладает инновационным мышлением и имеет развитые рефлексивные способности. Таким образом, целесообразно считать одним из средств становления учителя, удовлетворяющего перечисленным качествам его личностно-профессиональное самосовершенствование [3, 5].

Сегодня термин «самосовершенствование» активно используется в психолого-педагогической литературе. Самосовершенствование можно рассматривать как производную взаимодействия в определенный момент внутренних (личностных) характеристик и внешних факторов (факторов социального окружения), приводящую к возникновению положительного потенциала развития будущих учителей. Эффективность самосовершенствования учителей значительно возрастет, если они прилагают достаточные усилия на этапе самоконтроля и самокоррекции.

Таким образом, профессионально самосовершенствование учителя предполагает не простое приспособление к внешним требованиям, а активное развитие качеств личности в процессе профессиональной подготовки. Следовательно, целесообразно выделить такие направления эффективного влияния на процесс развития профессионального самосовершенствования, как положительные мотивационные установки на профессиональное самосовершенствование, прочные знания, умения и навыки в работе по профессиональному самосовершенствованию, а также потребности профессионального самосовершенствования у педагогов в процессе организации их познавательной деятельности [4].

Выборочный анализ деятельности учителей позволил нам сделать вывод о том, готовность педагога к профессиональному самосовершенствованию определяется уровнем сформированности профессиональной компетентности, представляющей собой в структурном плане комплекс компетенций в разных аспектах содержания педагогической деятельности: организационно-педагогическом, методическом, самообразовательном, коммуникативном, социальном, социокультурном.

Процесс подготовки учителей к профессиональному самосовершенствованию имеет свои специфические особенности, обусловленные характером педагогической деятельности и требованиями к личности, её осуществляющей [2]. В этой связи в составе готовности учителя к профессиональному самосовершенствованию мы выделили пять репрезентативных качеств (компонентов), среди которых: содержательно-предметный, деятельностно-профессиональный, мотивационно-нравственный, операционно-процессуальный и рефлексивно-прогностический.

На их основе нами была создана процессно-компетентностная модель «готовности учителя к профессиональному самосовершенствованию и саморазвитию». Выделенные в модели уровни качественных характеристик мы интегрировали в описательные монографические характеристики различных уровней «готовности».

*Монографическая характеристика
первого (базового) уровня готовности учителя
к профессиональному самосовершенствованию и саморазвитию*

Учитель, «готовность» которого находится на первом уровне развития, владеет содержанием учебного предмета в объёме общеобразовательного курса. Такое владение содержанием определяет использование этим учителем только известных дидактических принципов, форм и методов. Он не систематически применяет исследовательские методы для организации учебной и проектной деятельности учащихся; редко использует возможности ИКТ в образовательном процессе.

Поэтому, лишь позитивно воспринимая инновации в структуре содержания и методах его воздействия на учащихся, учитель не рассматривает междисциплинарные связи глубоко. Стремится участвовать в решении лишь несложных исследовательских заданий и проектов, не проявляя при этом творческой активности. Такой учитель не мотивирован к выступлению на научных конференциях и методических семинарах, т.к. не осознаёт их развивающей функции в своём самообразовании.

Учитель такого уровня «готовности» использует рациональные способы умственной деятельности, но не обобщает, не анализирует и не сопоставляет содержание различных наук. Он не выстраивает ассоциативные связи содержания различных областей предмета, расширяющие его прикладную значимость. Не всегда удачно проводит междисциплинарные связи. На элементарном уровне владеет алгоритмами получения новых знаний с помощью ИКТ. По аналогии ставит и решает профессиональные педагогические задачи.

В этой связи можно констатировать недостаточное рефлексивно-прогностическое развитие его личности. Такой учитель, анализируя собственные уроки и результативность собственной педагогической деятельности, вносит лишь некоторые коррективы и пытается

ся проектировать траекторию своего самообразования на ближайший период и в связи с объективно-субъективной необходимостью (повышение квалификации, аттестация на квалификационную категорию и др.).

Учитель, «готовность» которого находится на первом (базовом) уровне, недостаточно владеет ИКТ, не всегда правильно оценивает уровень своего мастерства, не ставит долгосрочных целей своего самообразования, не стремится добиваться высокой результативности в учебных достижениях всех своих учащихся, не разрабатывает собственную педагогическую систему.

Поэтому в системе дополнительного профессионального образования такого учителя в зависимости от его способностей, мотивов, рефлексии, способов деятельности и нравственных установок следует продвигать до более высоких уровней его готовности к профессиональному самосовершенствованию.

*Монографическая характеристика
второго (продвинутого) уровня готовности учителя
к профессиональному самосовершенствованию и саморазвитию*

Учитель, «готовность» которого находится на втором уровне развития, владеет содержанием предмета в объёме, превышающем общеобразовательный базовый курс, связывая его с содержанием некоторых других предметов. Такое владение содержанием определяет использование этим учителем традиционных и инновационных педагогических технологий. Он владеет методами организации исследовательской и проектной деятельности учащихся; целенаправленно и системно использует ИКТ в образовательном процессе и для расширения собственных знаний.

Поэтому такой учитель интересуется новыми аспектами структурирования содержания предмета и междисциплинарными связями с другими научными областями, инновационными технологиями, современными методами и возможностями ИКТ применительно к преподаванию предмета. Он проявляет интерес к участию в научных конференциях и методических семинарах, т.к. осознаёт их влияние на профессиональное саморазвитие и самообразование.

В этой связи учитель такого уровня «готовности» использует комбинированные способы умственной деятельности, ассоциативные связи для получения новых знаний. Он владеет алгоритмами организации исследовательской, творческой и проектной деятельности обучающихся, но решает профессиональные педагогические задачи по стереотипу. Здесь можно констатировать «продвинутый» уровень рефлексивно-прогностического развития личности учителя. Такой педагог способен произвести анализ собственных уроков и уроков других учителей. Он оценивает продуктивность собственной педагогической деятельности, осознанно вносит коррективы, проектирует конкретные долгосрочные цели своего самообразования.

Учитель, «готовность» которого находится на втором уровне, владеет традиционными и инновационными формами и методами педагогической техники, правильно оценивает уровень своего профессионализма, заинтересованно относится к освоению методов исследования и проектирования, но не применяет их системно в педагогической практике, стремится получать высокие результаты в учебных достижениях у большинства учащихся в каждой из учебных групп, но не у всех обучающихся, не моделирует своей собственной педагогической системы.

Следовательно, в системе дополнительного профессионального образования такого учителя следует «продвигать» до более высокого уровня его готовности к профессиональному самосовершенствованию.

*Монографическая характеристика
третьего (высокого) уровня готовности учителя
к профессиональному самосовершенствованию и саморазвитию*

Учитель, «готовность» которого находится на третьем (высоком) уровне развития, владеет содержанием предмета, значительно превышающим объём общеобразовательного курса, знает научные основы и достижения в области своего предмета. Такие знания позволяют учителю моделировать и разрабатывать собственную педагогическую систему, сочетающую традиционные, инновационные и информационно-коммуникационные педагогические технологии, определяющие выбор методов и основных видов средств обучения.

В этой связи учитель проектирует новое направление в развитии общеобразовательного курса и разрабатывает авторскую программу по предмету на основе поликультурного образования обучающихся. Он широко использует возможности ИКТ для обновления имеющихся специальных и предметных знаний и в образовательном процессе. Педагог такого уровня «готовности» регулярно участвует в разработке и реализации исследовательских проектов в составе группы или индивидуально, активно участвует в работе научных конференций и методических семинаров, т.к. осознаёт их развивающую и направляющую функцию в профессиональном самообразовании и саморазвитии.

Такой учитель широко использует исследовательские приёмы умственной деятельности, эвристически проводит сравнительно-сопоставительный анализ для получения новой теории. При решении педагогических задач он выходит на надситуативный уровень и ставит вариативные и комплексные цели профессионального педагогического самосовершенствования.

В этой связи, такой педагог имеет высокий уровень рефлексивно-прогностического развития личности. Он способен проанализировать урок на основе разных целевых установок, решает профессиональные педагогические задачи на основе рефлексивного анализа ситуации, корректируя собственную педагогическую деятельность в зависимости от изменений в профессиональной педагогической среде. Учитель данного уровня «готовности» анализирует эффективность собственной профессиональной деятельности, планируя индивидуальную траекторию дальнейшего профессионального самосовершенствования, самообразования и саморазвития в течение всей жизни.

Педагог, «готовность» которого находится на третьем уровне, в совершенстве владеет большинством известных образовательных технологий, целенаправленно и системно использует ИКТ, объективно оценивает уровень своего профессионального мастерства, ставит долгосрочные и перспективные цели своего самообразования, стремится добиваться высокой результативности в учебных достижениях всех своих учащихся во всех учебных группах, разрабатывает собственную педагогическую систему. Следовательно, в системе дополнительного профессионального образования такой учитель выступает в качестве наставника, тьютора для других, менее опытных учителей, уровень «готовности» которых находится на базовом или продвинутом уровнях.

Таким образом, на основании проведённого исследования мы выяснили, что профессиональное самосовершенствование учителя – это педагогическая проблема современной науки. Выявление монографических характеристик потребовало разработку методов формирования этой «готовности к профессиональному самосовершенствованию» в рамках Программы профессионального самосовершенствования учителя в процессе модернизации образования на региональном уровне. Это определило дальнейшую логику нашего исследования.