

УДК 378.046.4

Н. К. Зотова

С. В. Масловская

Концептуальные идеи проектирования содержания дополнительного профессионального образования педагога в системе повышения квалификации

В статье обосновываются концептуальные идеи проектирования содержания дополнительного профессионального образования педагога. Анализируются системные вызовы проектирования современного образования. Определены основные подходы проектирования содержания дополнительного профессионального образования педагога: системно-деятельностный, андрагогический, компетентностный, культурно-антропологический.

Ключевые слова: дополнительное профессиональное образование педагога; образовательный процесс системы повышения квалификации педагога; постнеклассическая практика современного образования.

Возросшие требования к учителю как ключевой фигуре современного образования обусловлены ведущей ролью образования в модернизации государства и общества, в решении острейших проблем современного мира, в обеспечении инновационного развития и конкурентоспособности экономики.

Впервые в истории на государственном уровне образованию поставлена задача стать институтом, соответствующим целям опережающего развития. Обычно от образования требовали «идти в ногу со временем», «гибко реагировать на динамичные изменения внешней среды». Однако и с этими задачами образование не всегда успешно справлялось. Его часто критиковали и критикуют за консерватизм и отставание от жизни.

Сегодня для всех, кто занимается проблемами образования, знаковой является беспрецедентная критика системы подготовки педагогических кадров. Согласно концепции Президента РФ речь должна идти о «формировании принципиально новой системы непрерывного образования».

В связи с чем возникает необходимость формирования новой модели содержания дополнительного профессионального образования педагога, в которой логично и системно будут увязаны новые модели российской школы и системы повышения квалификации, учителя и педагога-тьютора, управления системой образования и профессиональной поддержки учителя, оценки качества образования, что сможет обеспечить реальные системные изменения в образовательной сфере.

Системные вызовы выдвигают повышенные требования к проектированию концепции содержания персонифицированной модели дополнительного профессионального образования педагога. Стратегическим вектором изменений, исходной и конечной точкой отсчета в нем должен стать человек, личность в контексте современного мира и национальной культуры. Поэтому концептуализация содержания персонифицированной модели дополнительного профессионального образования педагога в системе повышения квалификации, обеспечивающая его личностный и профессиональный рост, приобретает особую значимость.

Концепция (от лат. *conceptus*) — ведущий замысел, определенный способ понимания, трактовки какого-либо явления. Соответственно в нашем исследовании — это уровень проектирования содержания дополнительного профессионального образования педагога в системе повышения квалификации, который, по мнению И. А. Колесниковой [3, с. 213],

© Зотова Н. К., Масловская С. В., 2012

должен задавать философию образования, его стратегию, методологию построения, а также основные принципы его реализации.

В выявлении инвариантов теоретической трактовки феномена содержания персонифицированной модели дополнительного профессионального образования педагога нами были определены следующие подходы: системно-деятельностный, андрагогический, компетентностный, культурно-антропологический. Выделенные подходы ориентированы на соотнесение системы дополнительного профессионального образования педагога с контекстом современной культуры, развития общества, его требований к уровню профессиональной компетентности педагога.

Концептуальное обоснование содержания образования невозможно без ясного комплексного понимания качества конечного результата, осмысления проблем и рисков его достижения.

Современная ситуация характеризуется осознанием высокой значимости не просто человеческого ресурса, а эффективно действующего человека для планирования и осуществления социально-экономических изменений. Развитие системы образования, вынужденной реагировать на вызовы времени, возможно только при условии высокой компетентности педагогических работников. Мы солидарны с мнением В. Д. Шадрикова и И. В. Кузнецовой о том, что самые замечательные идеи и начинания в системе образования могут быть проиграны из-за отсутствия профессионализма педагога [6, с. 5].

Компетентностный подход к проектированию содержания персонифицированной модели дополнительного профессионального образования педагога, в оценке качества постдипломного образования педагога на основе анализа и самоанализа педагогической деятельности педагога позволяет получить ответы на вопросы: «За счет чего достигнуты (или не достигнуты) запланированные результаты педагогической деятельности? Какие задачи и как решались для достижения данных результатов? Какие компетентности педагога требуют дальнейшего совершенствования?».

В рамках разработанного профессионального стандарта педагогической деятельности [1] под компетентностью понимается новообразование субъекта деятельности, формирующееся в процессе профессиональной подготовки, представляющее собой системное проявление знаний, умений, способностей и личностных качеств, позволяющих успешно решать функциональные задачи, составляющие сущность профессиональной деятельности педагога.

Разработанная модель профессионального стандарта педагогической деятельности с позиции системно-деятельностного подхода включает совокупность компетенций педагога, обеспечивающих решение основных функциональных задач педагогической деятельности.

В своем исследовании мы исходили из понимания того, что персонифицированное дополнительное профессиональное образование педагога не может быть тождественно развитию личности учителя с заданными качествами и свойствами, а должно обеспечивать создание условий для полноценного проявления и соответственно развития личностных и персонифицированных функций субъектов образовательного процесса. Наибольшую сложность в этом процессе представляет необходимость соблюдения меры, т.е. «равновесность между социально-этической необходимостью и свободой развития» (В. В. Сериков), без чего не может быть подлинно личностного начала в человеке. Это дает нам возможность не вернуться к уже показавшим свою несостоятельность авторитарным «моделям личности» или «свободному воспитанию» [9].

Г. Н. Прозументова и А. О. Зоткин [10, с. 15], размышляя о профессиональном развитии педагога в системе дополнительного профессионального образования, обращают

внимание на тот факт, что образование как один из видов социальной практики всегда зависело от общественных изменений.

Проблематика развития образования, по мнению Г. Н. Прокументовой, может рассматриваться на «растяжке»: изменение социальной практики — изменение педагогической деятельности — изменение системы образования. Указание на эту связь и зависимость означает отход от традиционного понимания отношений образования и социальной практики как отношений прямого влияния: общественные потребности — практика образования. И одновременно это означает переход к отношениям опосредованным, где роль посредника между общественными потребностями и образовательной практикой берут на себя работники образования, управленцы и педагоги.

Взгляд на педагога как на посредника культуры в образовательной практике не является новым. Но поскольку посредническая позиция педагога оказывалась редуцированной до функции передачи знаний, то собственно эта позиция остается нераскрытой и неразработанной. Поэтому представить, как складывается и формируется такая позиция педагога, — значит представить, какими должны быть современные программы дополнительного профессионального образования педагога, что, по мнению исследователей, предстоит еще сделать.

Источниками формирования содержания образования общепризнанно считается культура или социальный опыт. Исследователи отмечают [10, с. 46—75], что включение содержания образования в контекст культуры представляет наибольшую трудность как в концептуальном, так в технологическом и психолого-педагогическом аспектах. Представление о персонифицированных функциях образования позволяет перейти к одному из важнейших аспектов концепции содержания персонифицированной модели дополнительного профессионального образования педагога — вопросу о природе личностного опыта, усвоение которого обеспечивает процесс персонификации учителя в профессиональном развитии и профессиональном образовании.

О наличии особого личностного опыта в структуре содержания образования идет речь во многих дидактических концепциях. И. Я. Лернер и М. Н. Скаткин говорят об опыте эмоционально-ценностного отношения к миру; В. С. Леднев — об опыте ценностно-ориентационной деятельности. Но именно этот аспект содержания образования оказался менее всего разработан.

И. А. Колесникова считает, что соотнесение представлений о том, что именно определяет специфику требуемого качества содержания, с прогнозом желаемого образовательного результата позволит выделить основания для отбора компонентов содержания и уровней их представления [3, с. 202].

Современное общественное состояние характеризуется по-разному, в том числе фактом размывания нормативных и ценностных оснований общественной жизни. Именно это размывание рассматривается исследователями не только как основание для системного кризиса, но и основание для перехода к другому типу общественного устройства:

- М. Мид говорит о смене постфигуративной и кофигуративной культуры на префигуративную (постфигуративная — дети прежде всего учатся у своих предшественников; кофигуративная — дети и взрослые учатся у сверстников; префигуративная — взрослые учатся также у своих детей), что отражает тенденции постнеклассической реальности.

- Л. Г. Ионин обращает внимание на переход от моностилистической (вырабатывает идеи, значения и ценности, которые действуют в силу их фактического признания, охватывает, следовательно, убеждения, оценки, картины мира, идеи и идеологии, которые воздействуют на социальное поведение в той мере, в какой члены общества либо активно их разделяют, либо пассивно признают) к полистилистической культуре (характеризу-

ется деиерархизацией, деканонизацией, детотализацией, диверсификацией, эзотеричностью, негативностью, ателеологией).

• Г. Н. Прокументова утверждает необходимость зафиксировать состояние перехода как существенную характеристику времени, а значит, «парадигмальный сдвиг» и разрушение сложившихся форм общественной жизни [9, с. 15].

Аномия, размытость давно сложившихся норм, усилий, ценностей и форм общественной жизни означает, по мнению Г. Н. Прокументовой, не только дискредитацию одних оснований жизни, но и появление разных, многих целей, норм и форм жизни. Более того, если в моностилистической культуре (Л. Г. Ионин) не было нужды и необходимости обоснования общих значений и ценностей, вопрос стоял только об их трансляции, принятии, воспроизводимости, то в полистилистических культурах, то есть принципиально бессистемных (по Л. Г. Ионину), происходит отказ от единых и единственных ценностей, возникает множество ценностных и смысловых альтернатив.

Поэтому неизбежно смысловое включение человека в поле культурного самоопределения, неизбежны смысловые интервенции и внесение своего смысла каждым человеком. Культура в полистилистическом варианте оказывается беспокойной, лишается функции социального досмотра: отменить и предавать анафеме все, что не соответствует старым внутренним нормам и канонам. Поэтому она не может напрямую задавать содержание образования. Само содержание образования, соответственно, существенно меняется.

Для того чтобы спроектировать оптимальные условия, при которых станет возможной реализация содержания персонифицированной модели дополнительного профессионального образования педагога, необходимо обращение к существующему в отечественной и международной практике аналогичному опыту.

Практика показывает, что для гуманитарного образования в круг таких условий, как минимум, должны войти:

- ориентация образовательного процесса на потребности и специфику конкретных людей;
- перевод процесса обучения (просвещения, воспитания) в контекст культуры;
- обязательность включения в структуру содержания комплекса знаний и практического опыта, способных обеспечить развитие гуманитарных способов мышления, поведения, отношений;
- включение в структуру обучения метаобластей, интегративных и междисциплинарных курсов, позволяющих повышать степень обобщения информации;
- расширенное использование в образовательном процессе таких средств, как слово, общение, воображение, фантазия, творчество;
- ориентация на открытую модель обучения, создающую предпосылки к непрерывному профессионально-личностному росту.

Новый тип культуры складывается под воздействием как достижений культуры предшествующих эпох, так и на основе нового уникального опыта, которым обогащается история человечества. Культурно-антропологический подход в персонифицированной модели дополнительного профессионального образования педагога дает возможность как увидеть ценностные основания «нового опыта» образования, так и идентифицировать в культуре уже сложившийся опыт.

Это чрезвычайно важно с точки зрения того, что новый, только зарождающийся тип культуры пока не выработал адекватной ему системы образования и обусловил поиски оптимальной модели образования, которая будет соответствовать складывающемуся новому типу культуры и отвечать актуальным проблемам и запросам современной цивилизации.

Культурно-антропологический подход проектирования содержания дополнительного профессионального образования педагога, на наш взгляд, сосредотачивает в себе ключевые идеи жизнеобеспечения человека:

- опора на правовой статус;
- включение в процессы культурной идентификации;
- обеспечение целостности телесно-душевно-духовной организации;
- выдвижение свободы как главной характеристики человека;
- многообразие возможностей человека, которые реализуют самостоятельность субъекта в выборе стратегий своего развития в культуре [4, с. 84—90].

По мнению И. А. Колесниковой, конечный продукт проектирования содержания образования может быть представлен в виде текста концепции, модели, макета или проекта содержания образования.

Возможен другой стратегический ход в проектировании концепции — «от потребителя». Он включает следующие шаги:

- Предварительное изучение реальных потребностей какой-либо категории взрослого населения в освоении определенной предметной сферы.
- Последующее структурирование и дифференциация этих потребностей по категориям, возрастам и ступеням образования.
- Анализ возможностей имеющихся учебных предметов и дисциплин в решении обозначенных проблем. Обнаружение пробелов, не позволяющих полностью удовлетворить выявленные потребности обучающихся в специальных знаниях, умениях, опыте.
- Построение стратегических линий развития содержания за счет усиления межпредметных связей, введения принципиально новых содержательных блоков, предметов, курсов.
- Дальнейшая концептуальная проработка каждого из выделенных структурных компонентов содержания.

Опыт использования педагогического проектирования содержания дополнительного профессионального образования педагога демонстрирует Н. А. Масюкова [5, с. 137—138], которая предлагает использование проектирования в качестве деятельностного учебного материала курсов повышения квалификации. По мнению автора, проектирование в системе дополнительного профессионального образования педагога должно способствовать реализации принципа необходимости обучения жизни, поскольку «XXI век потребует от всех большей самостоятельности и способности к оценке, сочетающихся с усилением личной ответственности в рамках реализации коллективного проекта» [10, с. 47].

Использование возможностей педагогического проектирования в качестве действенного средства в образовательных преобразованиях предлагает Н. К. Зотова [2, с. 4] (сюда мы относим и разработку содержания образования в персонифицированной модели дополнительного профессионального образования педагога), для обеспечения которых, по мнению исследователя, недостаточно только лишь здравого смысла и стереотипного мышления, даже если они опираются на самый лучший опыт прошлого. Педагогическое проектирование — это особая сфера деятельности, включающая решение исследовательских задач повышенной сложности, связанных с выявлением всей совокупности педагогических факторов и условий, которые способствуют или препятствуют воплощению научных рекомендаций в реальный педагогический процесс.

Разработанные Н. К. Зотовой принципы педагогического проектирования образовательных систем полностью отвечают идее персонификации системы дополнительного профессионального образования педагога: этические — ориентация на ценности в педагогике; социально-правовые — непротиворечивость основным нормативным документам; культурно-исторические — культуросообразность; научно-теоретические —

методологическая доказательность идей, системность в анализе и конструировании деятельности, непрерывность, функциональная дополнительность; педагогические — учет психолого-педагогических закономерностей в проектируемых процессах образования, воспитания; организационно-практические — адресность, действенность, готовность педагогов к реализации, мотивация творчества участников реализации, демократичность управления, полезность; эстетические — гармония проекта, экономичность [2, с. 19].

Данный комплекс принципов, по нашему мнению, отражает сущность персонифицированной модели дополнительного профессионального образования педагога, с одной стороны, а с другой — системность проектирования содержания образования в системе повышения квалификации во взаимодействии с деятельностью других систем. Логика проектирования здесь раскрывается следующим образом:

- Определение замысла начинается с анализа ситуации, выявления противоречий, определения проблем для решения, диагностики проблем, выбора идей, их согласования.

- Следующий этап — формулировка идей, системы ценностных установок для разработки проекта, создание схемы или образа — эскиза проекта, выдвижение гипотез, альтернативных решений, определение целей проектирования в конкретных критериях, прогнозирование, разработка и оценка вариантов, выбор наиболее эффективных, определение системы методов проектирования, то есть полная формулировка концепции проекта.

- Затем необходима разработка моделей действий (стратегических программ реализации проекта, управления взаимодействием).

- В проектировании следует конкретизировать задачи, которые необходимо решить, определить и обосновать условия и средства для достижения целей, разработать тактику действий и систему взаимодействий для реализации проектов, то есть выполнить планирование реализации стратегий.

- При реализации проекта организуется непрерывная обратная связь, оценка процесса, доработка, корректировка.

- В ходе реализации производится оценка, анализ и обобщение результатов, определение дальнейших направлений деятельности.

- Завершается проектирование оформлением процесса и результатов деятельности проектирования в конкретных продуктах педагогического творчества — документах проекта, публикациях, сообщениях, докладах, защитах.

При моделировании содержания персонифицированной модели использования возможностей педагогического проектирования в качестве действенного средства в образовательных преобразованиях нами использовалась идея Н. К. Зотовой о том, что содержание постдипломного образования педагога наиболее целесообразно структурировать по типам функциональных задач, которые необходимо разрешать при разработке, реализации и экспертизе проекта содержания образования, а также учитывать следующие деятельностные характеристики проектирования:

- проектирование характеризуется взаимопереходом внутренней и внешней форм активности человека, что невозможно без проявления индивидуальной инициативы;

- педагогическое проектирование в организованных системах носит согласованный характер по отношению к функциям системы и ее взаимодействию с системами более высокого уровня и системами, функционирующими внутри данной системы;

- цель индивидуальной исследовательской и творчески-преобразовательной деятельности педагога должна быть им осознана в соответствии с ценностями и целями функционирования и развития педагогической системы, что требует согласованности личностных и коллективных действий при разработке и реализации проектов [2, с. 19—20].

При организации педагогического проектирования содержания персонифицированной модели использование возможностей педагогического проектирования в качестве действенного средства в образовательных преобразованиях важна соотносительность его двух векторов: проектирование как направленность деятельности на решение социально-педагогических проблем образования; проектирование как создание самим педагогом проекта собственного педагогического роста, индивидуального и (или) коллективного. Эти два вектора определяют успех в достижении целей персонифицированной модели повышения квалификации педагога.

При проектировании содержания персонифицированной модели дополнительного профессионального образования педагога в системе повышения квалификации должны обеспечиваться следующие педагогические условия, разработанные Н. К. Зотовой:

а) создание образовательной информационно-педагогической среды проектирования образовательных систем;

б) формирование проектировочной компетентности педагога системы повышения квалификации;

в) педагогический мониторинг проектировочной деятельности.

Действенность образовательной информационно-педагогической среды проектирования образовательных систем, под которой мы понимаем совокупность средств и условий отбора, преобразования и хранения информации, служащую для обогащения опыта проектировочной деятельности, обеспечивается следующими особенностями:

- ее состав полностью определяется педагогом-проектировщиком;
- она может существовать независимо от процесса проектирования;
- может развиваться и нуждается в постоянном обновлении;
- состоит из материальных и идеальных компонентов, а также субъектов проектировочной деятельности.

Необходимость формирования проектировочной компетентности педагога проверялась в учебном процессе института повышения квалификации работников образования. Проектировочная компетентность представляет собой совокупность знаний, умений и качеств личности, необходимых для подготовки и внедрения в образовательный процесс педагогических проектов, повышающих качество образования обучающихся.

Важность мониторинга проектировочной деятельности проверялась при участии действующих педагогов при повышении квалификации работников образования. Мониторинг охватывал все аспекты планомерного отслеживания проектировочного процесса, включающего диагностику, прогнозирование и коррекцию результатов деятельности педагогов по созданию образовательных систем и был включен в общий мониторинг инновационной деятельности института повышения квалификации.

Список использованной литературы

1. Вестник Минобразования. 2007. № 7.
2. Зотова Н. К. Педагогическое проектирование образовательных систем в постдипломном образовании. М. : Компания «Спутник+», 2005. 364 с.
3. Колесникова И. А., Горчакова-Сибирская М. П. Педагогическое проектирование : учеб. пособие для высш. учеб. заведений / под ред. И. А. Колесниковой. М. : Издат. центр «Академия», 2005. 288 с.
4. Масловская С. В. Культурно-антропологическая практика в системе постнеклассической практики современного постдипломного образования // Вестн. Оренб. гос. ун-та. 2011. № 17 (136). С. 84—90.
5. Масюкова Н. А. Проектирование в образовании / под ред. проф. Б. В. Пальчевского. Минск : Техно-принт, 1999. 354 с.
6. Методика оценки уровня квалификации педагогических работников. М. : Просвещение, 2011. 58 с.

7. Зотова Н. К., Нефедова В. И., Сайтбаева Э. Р. Мониторинг системы образования Оренбургской области как средство повышения качества образования: (оценка реальных и потенциальных последствий реформ, осуществляемых в рамках проекта «Реформа системы образования», для учителей). Оренбург ; М. : Оренб. гос. ин-т менеджмента ; НФПК, 2006. 376 с.
8. Новиков А. М. Постиндустриальное образование. М. : Эгвес, 2008. 114 с.
9. Образование: сокрытое сокровище: Доклад Международной комиссии по образованию для XXI века, представленный ЮНЕСКО / Ж. Делор [и др.]. Париж : ЮНЕСКО, 1996. 47 с.
10. Профессиональное развитие: Пути модернизации постдипломного образования педагога : сб. метод. материалов / под ред. И. А. Алексашиной. М. : РОССПЭН, 2003. 265 с.

Поступила в редакцию 04.10.2012 г.

Наталья Константиновна Зотова, доктор педагогических наук, профессор
Оренбургский государственный педагогический университет
Институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования
460000, Российская Федерация, г. Оренбург, ул. Советская, 2
E-mail: ipk@ospu.ru

Масловская Светлана Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент
Оренбургский государственный педагогический университет
Институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования
460000, Российская Федерация, г. Оренбург, ул. Советская, 2
E-mail: sv_maslovskaya@mail.ru

N. K. Zotova

S. V. Maslovskaya

The conceptual idea of designing the content of additional professional education of a teacher in further training

The article explains the conceptual idea of designing the content of additional professional education of a teacher. It analyzes system challenges of designing modern education. It states the basic approaches of designing the content of additional professional education of a teacher: system-active, andragogical, competence, cultural and anthropological.

Key words: further professional education of a teacher, the educational process of training teachers; postnonclassical practice of modern education.

Natalya Konstantinovna Zotova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Orenburg State Pedagogical University
Institute of Advanced Training and Retraining of Educators
460000, Russian Federation, Orenburg, ul. Sovetskaya, 2
E-mail: ipk@ospu.ru

Maslovskaya Svetlana Viktorovna, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Orenburg State Pedagogical University
Institute of Advanced Training and Retraining of Educators
460000, Russian Federation, Orenburg, ul. Sovetskaya, 2
E-mail: sv_maslovskaya@mail.ru