

*На правах рукописи*

Государственное автономное образовательное учреждение  
высшего образования города Москвы  
«МОСКОВСКИЙ ГОРОДСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

**АНТОНОВ НИКОЛАЙ ВИКТОРОВИЧ**

**СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГОВ  
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ**

Специальность 13.00.08 – теория и методика  
профессионального образования

**Диссертация**

на соискание ученой степени кандидата педагогических наук

Научный руководитель –  
доктор педагогических наук,  
профессор Иванова Ольга Анатольевна

Москва – 2018

## Содержание

Введение.....	4
Глава 1. Социально-педагогическое проектирование профессионального развития педагогов в теории профессионального образования.....	16
1.1. Теоретические аспекты профессионального развития педагогов общеобразовательных организаций.....	16
1.2. Состояние профессионального развития педагогов общеобразовательных организаций в современных условиях.....	48
1.3. Возможности социально-педагогического проектирования профессионального развития педагогов в общеобразовательной организации.....	94
1.4. Критерии эффективности профессионального развития педагогов общеобразовательных организаций на основе социально-педагогического проектирования.....	122
Выводы по главе 1.....	130
Глава 2. Опытно-экспериментальная работа по реализации модели профессионального развития педагогов общеобразовательных организаций на основе социально-педагогического проектирования.....	133
2.1. Характеристика модели профессионального развития педагогов общеобразовательных организаций на основе социально-педагогического проектирования.....	133
2.2. Педагогические условия профессионального развития педагогов общеобразовательных организаций.....	150
2.3. Анализ результатов исследования выявления эффективности реализации модели профессионального развития педагогов общеобразовательных организаций на основе социально-педагогического проектирования.....	181
Выводы по главе 2.....	212

Заключение.....	216
Список литературы .....	222
Приложения.....	250

## Введение

**Актуальность исследования.** В настоящее время изменения, происходящие в экономической, политической и социальной сферах, требуют постоянного профессионального совершенствования и саморазвития.

Сложившаяся ситуация влечет за собой изменения в системе образования и, в частности, в профессиональной деятельности педагога. Современному обществу требуются педагогические работники, способные прогнозировать и проектировать не только образовательный процесс, строить индивидуальные образовательные траектории обучающихся, но и проектировать собственное профессиональное развитие в соответствии с тенденциями развития общества.

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

Общеобразовательные организации в современных условиях имеют ряд особенностей: слияние нескольких организационных культур и формирование новых традиций, отношений и т.д.; определение миссии и концепции развития общеобразовательной организации в зависимости от потребностей, особенностей субъектов образовательных отношений с учетом ресурсов социума; организация внутришкольных курсов повышения квалификации, обучение школьных команд с учетом профессионального опыта педагогов, условий общеобразовательной организации и запросов социума.

Современные общеобразовательные организации способны самостоятельно выявлять профессиональные дефициты, определять индивидуальные запросы и разрабатывать индивидуальную траекторию развития педагога в

соответствии с особенностями, традициями и миссией общеобразовательной организации.

Внутришкольная система повышения квалификации с учетом потенциала социума является гибкой, мобильной, способной быстро реагировать на потребности и запросы общества, учитывать особенности и условия современной общеобразовательной организации.

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

**Состояние научной разработанности проблемы.** Различные аспекты профессионального развития педагогов общеобразовательных организаций рассматриваются в исследованиях Е.В. Андриенко, Е.И. Артамоновой [12], А.А. Деркача [43, 44], С.В. Дзюбенко [46], Н.В. Кузьминой [88, 89, 90, 91, 92], Л.М. Митиной [121, 122], Н.Н. Никитина [144], Т.В. Рогачева [160], В.А. Сластенина [175], Т.И. Шамовой [226] и других авторов. Сегодня различными учеными предлагаются теоретические и практические подходы к решению проблемы профессионального развития педагогической деятельности специалиста (С.А. Агапова [5], В.В. Афанасьев, О.П. Бурдакова [26], Н.В. Гуща [40], О.Г. Дониченко [45], Т.И. Ермакова [49], Е.А. Захарова [53], С.М. Маркова [108, 109, 110, 111, 112, 113, 114], Л.В. Мозгарев [133], С.Г. Молчанов [135, 136], С.Л. Фоменко [205], В.И. Хавроничев [206], О.Н. Шахматова [227] и др.). В ряде научных разработок представлены отдельные аспекты использования социально-педагогического проектирования профессионального развития педагогов в условиях общеобразовательных организаций (Е.С. Заир-Бек [52], Е.С. Полат, А.П. Тряпицына и др.). В настоящее время недостаточно исследована проблема профессионального

развития педагогов общеобразовательных организаций на основе социально-педагогического проектирования, которому сейчас уделяется значительное внимание в нормативных документах, регламентирующих профессиональную деятельность педагога.

Анализ исследований в области профессионального развития педагогов позволил выделить ряд **противоречий** между:

- возросшими потребностями общества в педагогах, готовых к системным изменениям в образовании, и ограниченными возможностями системы повышения квалификации к быстрым изменениям под запросы субъектов образовательных отношений;

- необходимостью постоянного профессионального развития педагогов общеобразовательных организаций и отсутствием эффективной модели и педагогических условий профессионального развития педагогов с учетом особенностей и потребностей социума и общеобразовательной организации;

- высоким потенциалом общеобразовательной организации в профессиональном развитии педагогов и недостаточной разработанностью научно-методического обеспечения данного процесса.

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

**Объект исследования** – профессиональное развитие педагогов в условиях общеобразовательных организаций.

**Предмет исследования** – социально-педагогическое проектирование как основа профессионального развития педагога в условиях общеобразовательной организации.

**Цель исследования** – разработать модель профессионального развития педагогов общеобразовательных организаций на основе социально-педагогического проектирования.

**Гипотеза исследования** - профессиональное развитие педагогов в условиях общеобразовательных организаций на основе социально-педагогического проектирования будет эффективным, если:

- определены сущность, структурные компоненты, а также уровни профессионального развития в аспекте непрерывного профессионального образования педагогов общеобразовательных организаций;

- выявлены возможности использования социально-педагогического проектирования для профессионального развития педагогов в условиях общеобразовательной организации;

- разработана модель профессионального развития педагогов, которая задействует не только потенциал педагога, общеобразовательной организации, но и социума;

- выявлены и обоснованы педагогические условия профессионального развития педагогов в условиях деятельности в общеобразовательной организации.

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

1. Определить сущность, структурные компоненты и уровни профессионального развития педагогов.

2. Определить возможности и ресурсы социально-педагогического проектирования профессионального развития педагогов в условиях общеобразовательной организации.

3. Разработать модель профессионального развития педагогов общеобразовательных организаций на основе социально-педагогического проектирования.

4. Выявить педагогические условия профессионального развития педагогов в условиях общеобразовательной организации.

5. Эмпирически проверить эффективность модели профессионального развития педагогов общеобразовательных организаций на основе социально-педагогического проектирования.

**Методологическую основу исследования** культурно-историческая концепция развития психики (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин), создание которой явилось предпосылкой для начала разработки теории деятельности или деятельностного подхода, раскрытого в работах А.Н. Леонтьева и С.Л. Рубинштейна; теории развития личности (А.Г. Асмолов, Б.С. Братусь, В.А. Петровский, А.И. Савенков), раскрывающие различные аспекты личностного развития в современных условиях; аксиологический подход, рассматривающий профессионально-ценностные ориентиры педагога как основу профессионального развития (М.С. Коган, Н.С. Розов, Л.В. Вершинин, В.А. Сластенин [175] и др.); деятельностный подход, который реализуется в активной профессиональной деятельности педагога (Л.И. Божович, Л.С. Выготский[31], А.Н. Леонтьев [101, 102] и др.); социально-педагогический подход, предполагающий эффективное взаимодействие между субъектом профессиональной деятельности и социальной средой (В.С. Торохтий [194, 195, 196, 197] и др.).

Основой модели социально-педагогического проектирования являются аксиологический, деятельностный и социально-педагогический подходы.

В условиях реализации аксиологического подхода обеспечивается возможность развития педагога как активного ценностно-мотивированного субъекта деятельности. Это позволяет выстраивать субъект-субъектные отношения во всех коммуникативных системах общеобразовательной организации и создавать благоприятный психологический климат.

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

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

**Теоретическую основу исследования** составили основополагающие работы зарубежных и отечественных ученых по вопросам:



- определения содержания и структуры профессионального развития педагога в общеобразовательной организации (К.А. Абульханова-Славская [2], Б.М. Бим-Бад [19], М.В. Богуславский [20], А.А. Деркач [43], Г.М. Коджаспирова [78], В.А. Крутецкий, Н.В. Кузьмина [88, 89, 90, 91, 92], А.К. Маркова [108], Л.М. Митина [127, 128, 129, 130], Е.И. Рогов [161], Н.Ф. Талызина [188], В.Д. Шадриков [224, 225] и др.);

- социально-педагогического проектирования профессионального развития педагога (Е.А. Алисов, В.С. Безрукова [15], Э.Ф. Зеер [54], В.В. Краевский, С.М. Маркова [108, 109, 110, 111, 112, 113, 114], А.И. Савенков, В.В. Сериков [170, 171], В.С. Торохтий [194, 195, 196, 197], А.П. Тряпицына, Е.Н.Шиянов [232] и др.);

- оценки роли моделирования процесса профессионального развития педагога (Е.Ф. Аврутина [3], Н.В. Гуща [40], Е.А. Захарова [53], Л.В. Мозгарев [133], С.Г. Молчанов [135, 136], И.В. Никишина [145], М.В. Ретивых, В.Д. Симоненко [174], Л.Н. Харавина [208], Э.Х. Хузина [187], О.Н. Шахматова [227] и др.). В процессе решения задач и проверки достоверности гипотезы исследования был использован следующий комплекс **методов**:

- *теоретические*: изучение отечественной и зарубежной литературы по проблеме исследования; моделирование; анализ и синтез;

- *эмпирические*: анкетирование, тестирование, диагностические работы, педагогический эксперимент;

- *статистические*: методы математической обработки данных, которые были получены в ходе исследования, их количественный и качественный анализ.

**Организация и этапы исследования.** Исследование проводилось в несколько этапов в течение 2012–2017 гг.

*На первом этапе (2012-2014 гг.)*– на основе комплексного анализа философской и психолого-педагогической литературы обозначены теоретико-методологические позиции исследования, разработан понятийный

аппарат, определен план исследования; осуществлен анализ проблемы профессионального развития педагогов общеобразовательных организаций; определены сущность и структурные компоненты профессионального развития, обоснованы критерии, показатели и уровни профессионального развития, выявлены возможности и ресурсы социально-педагогического проектирования.

*На втором этапе (2014-2016 гг.)* –разработана и обоснована модель профессионального развития педагогов общеобразовательных организаций на основе социально-педагогического проектирования; организована экспериментальная работа с целью обоснования основных положений гипотезы; выявлены педагогические условия профессионального развития педагогов общеобразовательных организаций.

*На третьем этапе (2016-2017 гг.)* – проведен сравнительный анализ результатов экспериментального исследования, сформулированы выводы и оформлен текст диссертационной работы.

**База исследования.** В исследовании приняли участие педагоги общеобразовательных организаций: ГБОУ г. Москвы «Школа № 498»; ГБОУ г. Москвы «Школа № 554»; ГБОУ г. Москвы «Гимназия № 1539»; ГБОУ г. Москвы «Лицей № 1524». В экспериментальной работе участвовали 614 педагогов, из них 278 –контрольная группа и 336 – экспериментальная.

**Научная новизна исследования** заключается в следующем:

1. Определена сущность, структурные компоненты и уровни профессионального развития педагога как процесса активного преобразования личностью своего внутреннего мира посредством формирования и развития профессионально значимых в педагогической деятельности знаний, умений и навыков; способностей и качеств личности; мотивации, деятельности, коммуникативности и рефлексии. Они оказывают влияние на успешную творческую самореализацию педагога в его профессиональной деятельности в условиях конкретной общеобразовательной организации.

2. Выявлены возможности социально педагогического проектирования профессионального развития педагогов общеобразовательных организаций как основы профессиональной педагогической деятельности.

3. Разработана и апробирована модель профессионального развития педагогов общеобразовательных организаций на основе социально-педагогического проектирования, которая включает цель, методологические подходы, диагностику, этапы проектирования индивидуальной траектории развития педагога, ресурсы профессионального развития педагогов (поддержки и совершенствования), результат профессионального развития.

4. Выявлена совокупность педагогических условий профессионального развития педагогов общеобразовательных организаций.

**Теоретическая значимость исследования** заключается в следующем:

- уточнено понятие профессионального развития педагогов, определены сущность, структурные компоненты и уровни профессионального развития педагогов в условиях общеобразовательных организаций;

- определены состояние и тенденции профессионального развития педагогов в условиях современных общеобразовательных организаций;

- выявлены возможности использования социально-педагогического проектирования профессионального развития педагогов, которые позволяют учесть потребности социума, запросы субъектов образовательных отношений и спроектировать индивидуальную траекторию профессионального развития педагогов в условиях общеобразовательной организации;

- разработана модель профессионального развития педагогов общеобразовательных организаций на основе социально-педагогического проектирования, включающая цель, методологические подходы, диагностику, этапы проектирования индивидуальной траектории развития педагога, ресурсы профессионального развития педагогов (поддержки и совершенствования), результат профессионального развития;

- обоснованы педагогические условия профессионального развития педагогов общеобразовательных организаций.

**Практическая значимость** состоит в определении педагогических условий профессионального развития педагогов общеобразовательной организаций, разработке научно-методического обеспечения: программ профессионального развития «Педагог будущего», включающая модули: «Молодой учитель», «Учитель-методист» и «Учитель-наставник»; семинары, вебинары, мастер-классы, круглые столы, тренинги, методические материалы по разработке уроков в системе Московская электронная школа (МЭШ), конструкторов уроков в Москве, проекты.

Материалы исследования могут быть использованы в практике профессионального развития педагогов общеобразовательных организаций и вузов, в системе повышения квалификации педагогических работников и руководителей системы образования; в профессиональной деятельности и самообразовании педагогов.

#### **Положения, выносимые на защиту:**

1. Профессиональное развитие рассматривается как процесс активного преобразования личностью своего внутреннего мира посредством формирования и развития профессионально значимых в педагогической деятельности знаний, умений и навыков; способностей и качеств личности; мотивации, деятельности, коммуникативности и рефлексии, которые оказывают влияние на успешную творческую самореализацию педагога в его профессиональной деятельности.

2. Профессиональное развитие личности педагога включает следующие компоненты: мотивационно-ценностный, проектировочный, деятельностный, организационно-коммуникативный, рефлексивно-оценочный. Эти компоненты отражают особенности развития педагога как учителя, как учителя-методиста, как учителя-наставника конкретной общеобразовательной организации.

3. Использование социально-педагогического проектирования как основы профессионального развития педагогов объединяет социальную и педагогическую теорию и практику, интегрирует ресурсы, методы, средства, формы и виды профессионально-педагогической деятельности.

Социально-педагогическое проектирование позволяет повысить уровень профессионального развития педагогов общеобразовательных организаций за счет:

- использования потенциала социума (ресурсы поддержки и совершенствования);

- организации единой системы сопровождения процесса профессионального развития педагога (индивидуальная траектория развития педагога);

- учета особенностей профессионального развития педагога на всех этапах его педагогической деятельности в общеобразовательной организации;

- участия педагога в новых для него видах профессиональной педагогической деятельности (научно-методической, управленческой, исследовательской (проектной) и т.д.);

- обеспечения сетевого взаимодействия социальных институтов;

- реализации программы для педагогов общеобразовательных организаций «Педагог будущего», которая включает в себя систему тьюторства и освоение направлений «Молодой учитель», «Учитель-методист» и «Учитель-наставник» и т. д.

4. Модель профессионального развития педагогов общеобразовательных организаций на основе социально-педагогического проектирования, включающая цель, методологические подходы, диагностику, этапы проектирования индивидуальной траектории развития педагога, ресурсы профессионального развития педагогов (поддержки и совершенствования), результат профессионального развития;

Данная модель является гибкой, мобильной, способной динамично реагировать на запросы педагога и социума, потребности общеобразовательной организации.

5. Создание педагогических условий, необходимых для повышения эффективности профессионального развития педагогов общеобразовательных организаций основано на:

- использовании потенциала социума в процессе актуализации личностного потенциала педагога;
- построении индивидуальной траектории развития педагога общеобразовательной организации с учетом компонентов и этапов профессионального развития, с использованием ресурсов поддержки и развития профессионализма;
- внедрении социально-педагогического проектирования профессионального развития педагогов в практическую деятельность общеобразовательной организации для повышения эффективности педагогической деятельности и образовательного процесса.

6. Эмпирическая проверка эффективности предложенной модели и действенности педагогических условий.

**Личный вклад автора** заключается в разработке, научном обосновании, реализации модели и педагогических условий профессионального развития педагогов общеобразовательных организаций на основе социально-педагогического проектирования и их апробации.

**Достоверность и обоснованность** полученных результатов исследования обеспечиваются исходными методологическими позициями, применением комплекса методов исследования, адекватных его объекту, цели, задачам и логике; соотносением выводов и результатов с научными позициями ученых относительно современного состояния проблемы профессионального развития педагогов общеобразовательных организаций, апробацией и внедрением в практику полученных результатов.

**Апробация и внедрение результатов исследования** происходили через:

- внедрение модели и педагогических условий профессионального развития педагогов на основе социально-педагогического проектирования в общеобразовательные организации города Москвы (ГБОУ г. Москвы «Школа № 554»; ГБОУ г. Москвы «Лицей № 1524»)
- выступления с докладами на научно-практических конференциях разного уровня: международных, межрегиональных, городских конференциях и конференциях Городского методического центра ДОгМ, публикации в научных изданиях.
- выступления на кафедре, методических семинарах МГПУ и ГМЦ г. Москвы и различных городских мероприятиях.

**Структура и объем диссертации:** диссертация изложена на 267 страницах машинописного текста и состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы (252 источника) и приложений. Текст диссертационного исследования сопровождаются таблицы (17 таблиц) и рисунки (15 рисунков), наглядно демонстрирующих основные результаты исследования.

# **Глава 1. Социально-педагогическое проектирование профессионального развития педагогов в теории профессионального образования**

## **1.1. Теоретические аспекты профессионального развития педагогов в общеобразовательных организациях**

На современном этапе развития общества система российского образования находится на стадии существенных изменений, которые связаны со сменой модели историко-культурного развития. Однако независимо от направленности и продолжительности образовательных реформ центральной фигурой при их реализации являются педагогические работники общеобразовательных организаций. Успешность реализации на практике нововведений в школе, соответствующих современным требованиям общества, зависит именно от педагога, который должен обладать необходимым уровнем профессионализма и профессионального развития для реализации стоящих перед ним задач. В связи с этим одной из целей педагогического образования является профессиональное развитие педагога, при этом следует согласиться с мнением Э.Х. Хузиной о том, что «педагогической профессией и педагогическим мастерством можно овладеть только на индивидуально-личном уровне».

Теоретико-методологический анализ понятия «профессиональное развитие» требует рассмотрения самого термина «развитие».

В «Большом энциклопедическом словаре» под развитием понимается закономерное, направленное изменение, в результате которого появляется «новое качественное состояние объекта – его состава или структуры» [23, с. 1097]. В «Толковом словаре русского языка» развитие понимается как «процесс закономерного изменения, перехода из одного состояния в другое, более совершенное; переход от старого качественного состояния к новому, от простого к сложному, от низшего к высшему» [41, с. 643]. Трактовка понятия



развития в словаре В. Даля сконцентрирована на его определении как процесса раскручивания, развертывания, распускания, а также как характеристика полноты, степени зрелости и роста [41, с.18].

Термин «развитие» в философском понимании означает закономерное, направленное, необратимое изменение идеальных и материальных объектов, изменение материи и сознания, охватывающее любые объекты и их стороны, непосредственно воспринимаемые внешние и внутренние формы [41, с.453].

Психологическая трактовка понятия развития концентрируется на изменении личности человека. Так в «Кратком психологическом словаре» развитие – это «процесс закономерного изменения личности как системного качества индивида в результате социализации» [85, с.310]. При этом важным, на наш взгляд, является замечание о том, что внутренние противоречия, которые возникают в жизни человека между задачами, целями, средствами, необходимыми для их достижения, являются движущей силой психического развития человека [85, с.322-323].

В психологической литературе термин «развитие» описывается в рамках различных подходов, которые понимают под ним процесс количественного изменения каких-либо (вес, толщина, высота, длина, широта и др.) внешних признаков объекта; морфологических изменений, которые протекают под управлением генетического аппарата; совершенствования; универсального изменения, характерного для представителей различных культур, религиозной направленности и т.д.; качественного изменения структуры объекта; количественно-качественного изменения; изменения, которое влечет за собой новые изменения (Ю.Н. Карандашев [64, с.240]). Другими учеными-психологами под развитием понимается развитие способностей личности (А.Ф. Лазурский[98, с.78]); стремление реализовать свой врожденный потенциал в процессе жизнедеятельности (А. Маслоу [118, с.213]); рост интегративности и целостности психологической организации личности (А.Н. Леонтьев [102], Н.С. Лейтес [100], С.Л. Рубинштейн [164], В.Д. Шадриков [225]); овладение

личностью общественным опытом и приобретение большей самостоятельности и автономии (Ю.Н. Кулюткин [93], Н.М. Чегодаев [221]).

При этом основными характеристиками развития, по мнению А.А. Реана, являются закономерность (способность системы воспроизводить однотипные изменения у разных людей); направленность (способность системы к проведению внутренне единой и взаимосвязанной линии развития); необратимость (способность к накапливанию изменений и присоединению их к предшествующим) [158].

Применительно к нашему исследованию нас интересует педагогический взгляд на трактовку понятия «развитие». Ряд авторов развитие трактует как объективный процесс внутреннего качественного и количественного последовательного изменения духовных и физических сил человека под влиянием неуправляемых и управляемых, природных и социальных, внутренних и внешних факторов [161]. Следует отметить, что в педагогических исследованиях также подчеркивается значимость влияния внутренних противоречий на процесс развития самоорганизующихся сложных систем, а в конечном итоге на саморазвитие. Важность перехода развития личности в состояние саморазвития отмечал известный отечественный специалист в области педагогики В.И. Андреев[7].

Развитие в целом трактуется в педагогике и как изменение, которое представляет собой переход от простого к более сложному, от низшего к высшему, а также как «процесс, в котором постепенное накопление количественных изменений приводит к наступлению качественных изменений» [85, с.284-285].

Применительно к развитию личности понимается «процесс закономерного изменения личности в результате ее социализации» [85, с.285].

Таким образом, обобщая все рассмотренные подходы к определению понятия «развитие», мы считаем целесообразным понимать под ним целенаправленный или спонтанный процесс, направленный на качественное

и количественное изменение свойств, характеристик, параметров, показателей системы. Применительно к личностному развитию следует говорить об изменении таких свойств личности, как накопленный опыт, психические процессы, характер, способности, самосознание, мировоззрение, «Я-концепции», личностных качеств и характеристик и т.д.

Дальнейший анализ понятия «профессиональное развитие» предполагает рассмотрение и такого термина как «профессия».

В научной литературе данный термин трактуется, исходя из внешней и внутренней направленности профессиональной деятельности. Так одни авторы отмечают, что профессия является системой профессиональных видов, форм, задач профессиональной деятельности, профессиональных особенностей личности, которые могут обеспечить удовлетворенность потребностей общества в определенном продукте или результате [98, с.167]. Другие исследователи отмечают, что профессия – это занятие, которое требует специальной подготовки человека, приложения его физических и духовных сил и дает возможность получения для него источников средств для существования, а также позволяет объединить людей общим профессиональным сознанием и видом деятельности [176, с.174; 179, с.661].

Таким образом, профессия является такой формой деятельности, которая обладает собственной целью, имеет определенные средства, нормы, собственный продукт, детерминирована социальной функцией и обусловлена мотивами и личностными особенностями, характеристиками личности.

Возвращаясь непосредственно к анализу понятия «профессиональное развитие», следует отметить, что его применение часто используется в литературе по менеджменту и управлению персоналом. В связи с этим трактовка этого понятия направлена на анализ профессионального развития как процесса формирования личности, приобретения работниками новых знаний, умений и навыков, развития качественных характеристик персонала (одаренности, интеллекта, реакции и т.д.), социальных потребностей в контактах, управлению конфликтами и т.д., художественных, аналитических

и других способностей, мотивации, свойств личности (характера, воли, способностей). Цель этого – подготовка сотрудника к выполнению определенных новых производственных задач, возникающих в условиях развития компании, реализации ее тактических и стратегических планов и целей [11, 48; 79; 92].

Важно отметить, что в менеджменте профессиональное развитие представляется целенаправленным систематическим процессом, совокупностью мероприятий, которые направлены на повышение квалификации работников в процессе всей его профессиональной деятельности [217; 221].

Таким образом, в менеджменте процесс профессионального развития, так или иначе, связан с жизнедеятельностью конкретной организации. Субъектами управления профессиональным развитием в этом случае выступает высшее руководство, функциональные и линейные менеджеры, специалисты службы управления персоналом, а объектом – сам персонал, т.е. те люди, на кого направлено управленческое воздействие. Персонал также может выступать и в роли субъекта управления профессиональным развитием в случае, когда они занимаются самообучением, саморазвитием.

Применительно к педагогике объектом исследования ученых является анализ профессионального развития педагога.

Так, Л.М. Митина под профессиональным развитием понимает качественное активное преобразование педагогом своего внутреннего мира, внутреннюю детерминацию активности учителя, которая приводит к принципиально новому способу профессиональной самореализации и жизнедеятельности [127, с.33-49].

Профессиональное развитие личности в «Словаре по педагогике» понимается как «рост, становление профессионально значимых личностных качеств и способностей, профессиональных знаний и умений, активное качественное преобразование личностью своего внутреннего мира,

приводящее к принципиально новому его строю и способу жизнедеятельности – творческой самореализации в профессии».

В педагогических акмеологических исследованиях нередко используется такое понятие, как «личностно-профессиональное развитие». В частности, В.А. Сластенин понимает под ним процесс формирования личности, который ориентирован на высокие профессиональные достижения, овладение профессионализмом и осуществляется в профессиональной деятельности, профессиональных взаимодействиях и саморазвитии [175, с.5-14; 176].

Исследователи научной школы Сластенина В.А. рассматривали различные аспекты профессионального и личностного развития учителя. Теоретические основы формирования профессионально-педагогической культуры в своем исследовании рассматривал Исаев И.Ф., определяющий профессионально-педагогическую культуру как меру и способ творческой самореализации личности преподавателя в разнообразных видах педагогической деятельности и общения, направленной на освоение, создание и трансляцию педагогических ценностей и технологий. Исследование Исаева И.Ф. сущности и содержания профессионально-педагогической культуры со стороны статики и динамики, совокупности индивидуально-профессиональных качеств, ведущих структурных и функциональных компонентов позволило ему квалифицировать профессионально-педагогическую культуру как интегральное качество личности педагога-профессионала, как условие и предпосылку эффективной педагогической деятельности, как обобщенный показатель профессиональной компетентности и как цель профессионального самосовершенствования [62].

Артамонова Е.И. в своем исследовании сделала акцент на развитие духовной культуры учителя, определив духовную культуру учителя как «интегральное качество личности, определяющее ее направленность на созидание собственного ценностно-смыслового поля, способ освоения

базовых ценностных ориентаций, меру присвоения и актуализации духовных ценностей». Уровни духовной культуры учителя Артамонова Е.И. связывает с принципами самопреобразования, самосовершенствования, самоопределения и самопознания [12].

Андриенко Е.В. в своих работах исследовала вопрос психолого-педагогических основ формирования профессиональной зрелости учителя и рассматривала профессиональную зрелость учителя как акмеологический и социально-педагогический феномен в двух аспектах. Первый аспект представляет профессиональную зрелость в качестве определенного этапа профессиональной жизнедеятельности, связанного с возрастом, профессиональным опытом и стажем работы учителя. Второй аспект представляет профессиональную зрелость высший уровень профессиональных достижений субъекта деятельности, который возникает вне зависимости от возраста и профессионального стажа. «В обоих случаях профессиональная зрелость представляет собой системное образование, сложившееся под влиянием интрагенной активности самого человека как индивида, личности, субъекта деятельности и под влиянием единства целенаправленного процесса профессиональной педагогической подготовки с социально-педагогическими требованиями профессиональной деятельности». Профессиональная зрелость учителя как системное образование включает в себя единство следующих компонентов: индивидуально-личностного, процессуально-технологического, профессионально-предметного, самоактуализационного. Системообразующим компонентом профессиональной зрелости учителя выступает профессиональная самоактуализация как «процесс осознанного, адекватного и активного самопроявления личности профессионала в педагогической деятельности на всех уровнях её функциональной динамической структуры».

Также, в контексте раскрытия понятия «профессиональное развитие» интересными представляются исследования Никитиной Н.Н. по становлению

культуры профессионально-личностного самоопределения учителя, что неразрывно с его профессиональным развитием. Никитина Н.Н. определяет профессионально-личностное самоопределение педагога как целостный, непрерывный, культуросообразный и культуротворческий процесс. Основанием интеграции профессионального и личностного самоопределения в единое целое выступает гармонизация происходящих в них процессов персонализации и персонификации, и продвижение в сторону персонификации, идентификации себя педагогом в профессии на основе аутентизации, осознания и проявления своей внутренней целостности, своего истинного «Я» и вместе с тем его обогащения посредством «вхождения» в профессионально-педагогическую культуру общества.

Никитина Н.Н. определяет культуру профессионально-личностного самоопределения в качестве системного личностного образования, обеспечивающего способность учителя ориентироваться и осуществлять выбор в быстро изменяющихся и противоречивых условиях профессиональной жизнедеятельности, и одновременно как мера качественной определенности самого процесса самоопределения учителя, отражающая его культуросообразный, культуротворческий характер. Никитина Н.Н. включает в культуру профессионально-личностного самоопределения: устойчивую систему профессионально-ценностных ориентаций, профессионально ценных жизненных смыслов, целей, планов и перспектив, знаний и умений, обеспечивающих осознание им себя субъектом жизни и профессиональной деятельности, готовность к непрерывному профессионально-личностному самоопределению и саморазвитию, к осуществлению свободного и ответственного выбора в проблемных ситуациях профессиональной жизнедеятельности. Также Никитина Н.Н. выделяет структурные компоненты культуры профессионально-личностного самоопределения: мотивационно-ценностный; целевой; информационный; конструктивный; рефлексивный [144].

Работы Дзюбенко С.В. посвящены развитию исследовательских компетенций учителя в инновационной среде общеобразовательной организации, что является ответом на запрос социума в развитии педагога на базе общеобразовательной организации, внутри профессиональной среды педагога. Исследования Дзюбенко С.В. указывают на то, что ресурсом эффективного развития исследовательских компетенций учителя выступает инновационная среда общеобразовательной организации, которая как открытая образовательная среда, имеющая отличительные признаки и состоящая из структурных компонентов, характеризуется способностью к развитию, рефлексивности, диалогичности, творческой направленности, гибкости [46].

Ряд авторов (Н.В. Кузьмина [89], А.К. Маркова [113], Л.М. Митина [127], Е.И. Рогов [161], А.Д. Тасмуханова [191] и др.) отмечают, что профессиональное развитие педагога представляет собой процесс, который предполагает целостное, постоянное, усложняющееся и результативное преобразование личности, сущность его заключается в достижении высшего уровня развития профессионализма и личностной зрелости через преодоление деятельностных, межличностных, внутриличностных противоречий.

Понятие профессионального развития личности педагога имеет тесную связь с другими близкими терминами: «профессионализм», «профессиональная пригодность», «профессиональная мобильность» и др.

Таким образом, рассматривая понятие профессионализма, исследователи выделяют две его составляющие:

- профессионализм деятельности, под которым понимается качественная характеристика деятельности субъекта, направленная на отражение высокой профессиональной квалификации и компетентности, владение педагогом современными способами и алгоритмами решения профессиональных задач, разнообразными эффективными профессиональными навыками и умениями;



- профессионализм личности, под которым понимается качественная характеристика личности субъекта педагогической деятельности, направленная на отражение высокого уровня развития профессионально значимых качеств личности, адекватного уровня притязаний, ценностных ориентаций и мотивационной сферы, акмеологических составляющих профессионализма, направленных на продуктивное развитие педагога.

Профессиональная пригодность личности педагога характеризует совокупность психофизиологических и психических особенностей человека, которые необходимы для достижения общественно приемлемой эффективности в профессиональной деятельности учителя.

Профессиональная мобильность личности обозначает развитую способность человека успешно менять вид труда и переключаться на другую деятельность (например, педагог в школе может проводить занятия различных типов: лекцию, практическое или лабораторно-исследовательское занятие и т.д.).

В целом, обобщая изложенные подходы к определению понятия «профессиональное развитие», следует понимать под ним процесс активного преобразования личностью своего внутреннего мира, формирования и развития профессионально значимых в педагогической деятельности знаний, умений и навыков, способностей и качеств личности, которые способствуют успешной творческой самореализации педагога в его профессиональной деятельности в условиях работы в конкретной общеобразовательной организации.

В настоящее время анализ сущности понятия «профессиональное развитие педагога» осуществляется в научной литературе в рамках целого ряда подходов.

Представители личностно-деятельностного подхода в своих работах ориентируются на выделение профессионально важных качеств педагога как субъекта педагогической деятельности. К ним относятся педагогические способности (Ф.Н. Гоноболин [35], В.А. Крутецкий, Н.В. Кузьмина [89] и

др.), профессиональные педагогические умения (В.А. Крутецкий, Н.В. Кузьмина [89] и др.), которые объединяются общим понятием «профессионально значимые качества педагога». Работы этих и других авторов позволяют создать профессиональный портрет педагога и определить направления его профессионального развития.

В рамках системно-мыследеятельностного подхода профессиональный труд учителя рассматривается как полифункциональная, полипредметная, полиструктурная система, которая включает в себя не только педагогическую, но и управленческую, проектную, исследовательскую, методическую деятельность (О.С. Анисимов [8], А.А. Деркач [43], Н.А. Масюкова [125], П.Г. Щедровицкий [233] и др.). В исследованиях этих авторов характеристика профессионального развития педагога рассматривается через понятие «профессиональная квалификация», под которой понимается организационно-деятельностная компетентность, т.е. способность выполнять и квалифицировать свою деятельность.

Представители деятельностного подхода рассматривают профессиональную деятельность как решающее условие, средство, основу профессионального развития педагога, достижение им высшего уровня педагогической деятельности и самореализации (Б.Г. Ананьев [6], Е.М. Иванова [57], А.Н. Леонтьев [101], С.Л. Рубинштейн [163] и др.). При этом подчеркивается, что важным условием результативности и продуктивности профессиональной педагогической деятельности является творческий уровень ее осуществления (Ю.Н. Кулюткин [95]).

В рамках комплексного подхода (А.А. Деркач [43], В.А. Сластенин [175], Н.Ф. Талызина [188] и др.) в основе профессионального развития рассматривают такие его компоненты, как самоактуализационный, процессуально-технологический, индивидуально-личностный. Работы в этом направлении ориентированы на изучение самоактуализации как основы профессионального развития учителя.

В системно-структурном подходе профессиональное развитие представлено в виде совокупности взаимообусловленных и взаимосвязанных компонентов, которые определяются, исходя из некоего эталона индивидуальных, социальных, профессиональных достижений педагога (В.Г. Зазыкин [51]), профессиограмм (Е.М. Иванова [57], А.К. Маркова [114], В.И. Сластенин [175] и др.) и проспектограмм (Э.Ф. Зеер [54]) педагогического работника. Профессиональное развитие педагога определяется в системно-структурном подходе в характеристиках профессиональных ценностей, мотивов деятельности учителя, развития у него профессионально важных личностно-деловых качеств, профессиональной компетентности, профессионализма, которые подлежат целенаправленному, специально организованному развитию и саморазвитию (А.К. Маркова [114], Л.М. Митина [121], А.С. Огнев [147], Н.С. Толстоухова [192] и др.).

Аксиологический аспект рассмотрения понятия профессионального развития акцентирует внимание на смысловой, ценностной основе содержания этого понятия, роли личностных, общечеловеческих, профессионально-ценностных ориентаций в профессиональном становлении учителя (Б.М. Бим-Бад [19], Б.С. Брушлинский [25], В.А. Сластенин [175], П.Г. Щедровицкий [234] и др.). В частности, С.И. Маслов и Т.А. Маслова [123] выделяют гуманистические ценности педагогической деятельности (ученик, детство, индивидуальность и уникальность личности, развитие и самореализация ученика); профессионально-нравственные ценности (добро, сострадание, милосердие, мир, искренность, верность, профессиональный долг, свобода, вера, доверие, справедливость, патриотизм, обязательность, профессиональная честь и достоинство); ценность творческой самореализации (совершенствование профессионально-творческих способностей, преподаваемый учебный предмет, постоянное самосовершенствование педагога); интеллектуальные ценности (истина, профессиональные знания, творчество, познание, свободный доступ к информации); социальные ценности (профессионально-педагогическое

общение, профессионально-педагогическая корпоративность, соборность, традиции, семья, любовь и привязанность к детям); эстетические ценности (красота, гармония) [117].

В рамках личностного подхода профессиональное развитие педагога рассматривается с позиции анализа таких личностных качеств, как индивидуальный стиль деятельности, ценностные ориентации, смысловые образования, целеустремленность, ответственность, эмпатия, коммуникативность и т.д. Конструирование и осуществление процесса профессионального развития педагога обозначает ориентацию на его личность как субъект, цель, ценность, главный критерий эффективности и результата. Педагог как личность и субъект педагогической деятельности самостоятельно определяет для себя приоритеты самовыражения и саморазвития, делая выбор в пользу профессионального роста (Б.Г. Ананьев [6], К.А. Абульханова-Славская [2], В.А. Петровский [154], В.И. Слободчиков и др.).

Анализ сущности профессионального развития в гуманистическом и субъектном подходах предполагает анализ обусловленности профессионального роста педагога его потребностью в самоактуализации (А. Маслоу [124], К. Роджерс [162] и др.) и понимания личности педагога в виде субъекта, центра организации субъектности и бытия, которая проявляется в потребности и способности учителя через активность постоянно самосовершенствоваться, самореализовываться, достигать высшего оптимального уровня профессионального роста (В.А. Петровский [154]).

Таким образом, профессиональное развитие во всех выше перечисленных подходах так или иначе ориентировано на анализ развития личностных характеристик, которые влияют на выбор профессии, на процесс профессиональной адаптации и профессионального роста педагога, стимулирование его творческой педагогической деятельности. Другими словами, профессиональное развитие должно рассматриваться в тесной связи с развитием личностных качеств, черт характера, которые лежат в основе

профессиональной педагогической деятельности, что предполагает в дальнейшем анализ личности педагога, его профессионально важных знаний, умений, навыков, способностей и качеств, которые, с одной стороны, определяют эффективность педагогической деятельности и развития педагога, а с другой – являются тем объектом, на который направлено организованное воздействие процесса профессионального развития.

Определение и анализ профессионально важных качеств педагога имеет тесную связь с функциональными компонентами педагогической деятельности, определяющими специфику работы учителя в общеобразовательной школе.

В научной педагогической литературе предложено несколько вариантов определения таких компонентов.

Болгарским педагогом Д. Иордановым в функциональном плане была предложена структура деятельности педагога, которая включает в себя такие компоненты, как педагог – главный источник информации; педагог – руководитель познавательной деятельностью обучающихся; педагог – разработчик задач для обучающихся; педагог – адресат обратной информации и педагог – человек, способный исправлять и корректировать свою деятельность [61, с. 133-137].

Как мы видим, содержание этих компонентов сосредоточено на анализе процесса взаимодействия педагога с учащимися, что ограничивает сущность понимания всей профессиональной деятельности педагога в общеобразовательной организации.

Такого же подхода придерживается и отечественный педагог В.И. Гинецинский, который выделяет четыре функциональных компонента педагогической деятельности: презентативный (особенности изложения педагогом содержания материала обучающимся); инсетивный (стимулирование у учеников интереса к усвоению материала); корректирующий (сопоставление и сравнение результатов деятельности учеников); диагностирующий (обеспечение обратной связи) [34].

Н.В. Кузьмина выделила пять функциональных компонентов педагогической деятельности: гностический (знание предмета, способов педагогической коммуникации, психологических особенностей учеников, самопознание); проектировочный (представления о перспективных задачах, стратегиях, способах воспитания и обучения); конструктивный (конструирование учителем своей деятельности, активности учеников с учетом ближних целей воспитания и обучения на уроке, занятии, цикле занятий); коммуникативный (коммуникативная деятельность педагога, особенности его взаимодействия с учениками); организаторский (умение педагога организовать деятельность учащихся и собственную деятельность) [89, с. 32].

Описанные выше компоненты расширяют представления о специфике педагогической деятельности учителя, но, как и в предыдущих подходах, тоже в основном ориентированы на анализ процесса взаимодействия педагога и обучаемого. Не затрагиваются здесь такие важные для профессиональной деятельности преподавателя компоненты, как рефлексивный, ценностно-мотивационный, характеризующие личностные качества педагога в контексте его работы в общеобразовательной организации.

Целым рядом авторов (Г.А. Жакупова [50], Т.В. Литвиненко [104], Н.В. Панова [151], С.А. Сергейко [169] и др.) выделяются внешние и внутренние компоненты педагогической деятельности. К внешним относятся цель деятельности и средства ее достижения, субъект педагогической деятельности (педагог, воспитанник, обучающийся), объект педагогического воздействия (воспитанник, учащийся), другие объекты (педагогический процесс, содержание), результат педагогической деятельности.

К внутренним компонентам авторы относят мотивационный, содержательный, операционный, репродуктивный, адаптивный, поисковый, творческий.

Анализ профессионального стандарта «Педагог» и исследований, посвященных профессиональному развитию педагогов, позволил нам выделить следующие основные компоненты развития личности, определяющие профессионально важные качества педагога: мотивационно-ценностный, проектировочный, деятельностный, организационно-коммуникативный, рефлексивно-оценочный. Рассмотрим содержание каждого из них более подробно.

**1. Мотивационно-ценностный компонент** имеет тесную связь не только с мотивами выбора профессии и степенью согласованности выбора профессии с личностным развитием, но и отражают потребность в профессиональном развитии и педагогической активности педагога. М.А. Студяникова отмечает, что мотивационный компонент профессионального развития характеризуется позитивным ценностным отношением к постоянству творческого роста, интересом педагога к освоению профессиональных знаний, навыков и умений, развитием креативности и субъектности, продуктивным целеполаганием, высокой степенью удовлетворенности своей образовательной, воспитательной деятельности [184, с. 52].

Н.В. Панова в структуре мотивов педагогической деятельности выделяет узкие позиционные, социальные мотивы, которые заключаются в стремлении учителя занять в отношениях с окружающими определенную позицию, заслужить авторитет, получить одобрение других людей (учащихся, коллег, администрации), желание стать лидером и т.д. и широкие потребности учителя в общении, выраженные стремлением получить удовлетворение от процесса эмоционально окрашенного взаимодействия с окружающими [151, с. 102].

Мотивационно-ценностный компонент предполагает наличие тесной взаимосвязи категорий «цель» и «мотив», которая обуславливает целеполагание, т.е. умение ставить цели профессионального развития,

направленные на самореализацию и самосовершенствование педагога в своей профессиональной деятельности [50, с. 30].

Одной из важных сущностных характеристик мотивационно-ценностного компонента, по мнению целого ряда авторов, является педагогическая направленность учителя. Так А.К. Маркова определяет понятие педагогической направленности как мотивацию педагога в стремлении стать, быть и оставаться в профессии педагога, ориентироваться в своей деятельности на развитие личности учащегося [110, с. 41].

В работах Я.Л. Коломинского, Н.В. Кузьминой [89, с. 117], А.К. Марковой [108] педагогическая направленность личности учителя анализируется в контексте его эмоционально-ценностного отношения к педагогической деятельности, его склонности заниматься этим видом деятельности, что влияет на весь облик педагога, особенности его логики и восприятия, характеризует наличие сдвига мотивации учителя с предметной стороны его труда на психологическую, обуславливающую интерес к личности ученика (А.К. Маркова). Педагогическая направленность является и любовью, интересом педагога к педагогической профессии, стремлением профессионально развиваться в ней, осознавая все трудности педагогического труда (Н.В. Кузьмина).

В целом ряде работ педагогическая направленность определяется как профессионально значимое качество личности педагога, которое характеризуется готовностью и склонностью учителя заниматься педагогической деятельностью (Г.А. Томилова [193]); положительным отношением к педагогической деятельности (А.А. Деркач [43]); доминирующим интересом к этому виду профессиональной самореализации (Е.М. Никиреев [143] и др.).

К типам педагогической направленности рядом авторов относится деловая направленность (включает мотивы раскрытия содержания учебной дисциплины); индивидуалистическая направленность (мотивы профессионального самосовершенствования); гуманистическая



направленность (мотивы общения); направленность на себя (потребность в самореализации и самосовершенствовании); направленность на учащегося (интерес, любовь, забота, содействие максимальной самоактуализации его индивидуальности и личностному развитию); направленность на предметную сторону педагогической профессии (стремление осваивать содержание учебного предмета) [108; 109; 110].

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

**2. Проектировочный компонент** «включает действия, связанные с предвосхищением, «забеганием вперед» – предвидением возможных последствий от решения системы педагогических задач в течение всего обозримого времени, на которое ведется планирование ...».

Проектировочный компонент обеспечивает стратегическую направленность педагогической деятельности и проявляется в умении ориентироваться на конечную цель, решать актуальные задачи с учетом будущей специализации обучающихся, при планировании курса учитывать его место в учебном плане и устанавливать необходимые взаимосвязи с другими дисциплинами и т. п. Такие способности развиваются лишь с возрастом и стажем, поэтому высокий уровень их сформированности наблюдается обычно у профессоров и доцентов, а низкий, как правило, – у начинающих преподавателей.

Так, в работе В.В. Акимовой и В.В. Серикова [170] авторы отмечают важность наличия у педагога таких качеств, как умение осуществлять собственную ценностно-смысловую интерпретацию материала; умение формулировать образовательные цели и учебные задачи с учетом субъективно воспринимаемой картины учебного процесса; навыки варьирования содержательных элементов материала и акцентирование внимания на субъективно понимаемых характеристиках их значимости; готовность использовать собственный личностный потенциал для актуализации личностно-рефлексивной и мотивационной позиции [8, с. 63-69].

Ряд авторов (С.Х. Абдуллаев [1], Т.В. Горбунова, [36], Б.В. Сименач [173], В.Д. Симоненко [174], В.А. Терешков, Н.В. Фомин и др.) отмечают важность развитой проектной компетенции, которая призвана обеспечить целенаправленную, непрерывную, целостную профессиональную деятельность педагога. В качестве основных показателей проектной компетенции авторы выделяют мотивацию к профессиональному творческому развитию; активность педагога в проектной деятельности; стремление разработать педагогические системы и объекты через организацию собственной проектной деятельности.

С.А. Цыплакова выделила несколько компонентов проектной компетенции: ценностный компонент (сформированность мотивации к проектной педагогической деятельности); когнитивный компонент (стремление к познанию через усвоение знаний и умений педагогической действительности); профессионально-творческий компонент (высокий уровень развития творческих профессиональных способностей педагогов) [213].

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

команде и межличностного взаимодействия, эмпатийного и толерантного восприятия партнеров, навыки убеждения, публичных выступлений, способность разрешать конфликты и принимать решения и т.д.); информационную (опыт работы с информационными ресурсами: поиск, оценка, обобщение информации, умение работать в интерактивной среде, навыки работы с компьютерными программами и создания электронных презентаций и ресурсов и др.) компетенции, а также компетенции личностного самосовершенствования (способность и готовность обучаться самостоятельно, умение контролировать свою деятельность, готовность решать сложные вопросы и использовать инновации, настойчивость и т.д.) [210].

А.А. Михайлов, анализируя проектную компетентность будущих учителей технологии, выделяет в ее структуре проективные (подбор готовой учебной информации, создание новых ее вариантов, выбор приемов и методов обучения); графические (создание на высоком эстетическом уровне наглядных средств обучения, оформление рисунков, схем, чертежей, таблиц с использованием компьютерных и мультимедийных технологий) знания, навыки и умения [131, 132].

*Проектировочный компонент* педагогической деятельности включает в себя представления о перспективных задачах обучения и воспитания, а также о стратегиях и способах их достижения.

Это интеллектуальные умения преподавателя, необходимые для мысленного моделирования научного поиска или учебно-воспитательного процесса. В научном поиске – это умение четко сформулировать цель, проблему, гипотезу, задачи исследования, найти наиболее эффективные методы изучения явлений и анализа полученных данных, отобрать информационный материал для научного поиска, предвидеть и предварительно оценить результаты исследования.

*Проектировочная деятельность.* Включает действия преподавателя, связанные с предвосхищением, предвидением возможных последствий от

решения системы педагогических задач в течение обозримого времени, например, всего периода обучения своему предмету или работы с учебной группой в качестве куратора. Следует отметить, что проектирование – это работа на перспективу, поэтому проектировочной деятельности свойственна некоторая степень неопределенности, и в то же время проектирование опирается на планирование, программирование, прогнозирование.

Планирование можно рассматривать как этап проектировочной деятельности и как самостоятельную деятельность. *Планирование* – это осознание путей, способов, действий и сроков, необходимых и достаточных для достижения цели. Оно направлено на преодоление возникающих на этом пути неясностей, трудностей и препятствий. Это одна из форм субъективной деятельности людей, связанная, прежде всего, с умственным трудом.

Различают несколько видов планирования: тематическое, сетевое, целевое.

В методике *тематического планирования* происходит расчленение общей темы на относительно самостоятельные части, определение их формы, указание темы и содержания каждой из них. В качестве самостоятельной части, единицы может выступать, например, планирование учебного занятия, при котором преподавателю важно зафиксировать внимание на таких вопросах:

1. Какие познавательные-воспитательные цели и задачи на данном занятии будут решены?
2. Какие формы и методы будут применяться?
3. Какие внутрипредметные и межпредметные связи и связи с практикой будут установлены?
4. Какая система повторения, закрепления, учета и контроля будет использована?
5. Какие технические средства будут применены на занятиях?

На все эти вопросы в тематическом плане дается предельно краткий ответ.

Основные понятия *сетевого планирования* – работа, событие, путь. Работа – любое действие, сопровождаемое затратами времени и энергии на подготовку занятия или его проведение.

*Целевое планирование* представляет собой иерархическую систему целей, которые необходимо осуществить, чтобы достичь предполагаемого или заранее заданного результата.

*Планирование*– это процесс разработки плана. План – заранее намеченный порядок, последовательность в осуществлении чего-либо, замысел, являющийся основанием той или иной деятельности. Он практически может реализовываться как схема, проект, модель, программа.

*План педагога*– это алгоритм ясной цели, последовательной совокупности задач как частных целей, путей и средств их разрешения, продумывания внешних, необходимых условий для достижения цели, а также учёт педагогом своих возможностей как реализация внутренних условий достижения заданной цели, определение запасных вариантов, способствующих реализации обозначенных целевых ориентиров.

План позволяет структурировать и реализовывать определенное содержание, выступает как форма организации деятельности, поведения, выполняет управленческие функции групповой и коллективной деятельности, а также функции самоуправления. Между планом и его содержанием существует прямая и обратная связь, такая же, как между содержанием и формой.

В деятельности преподавателя планирование играет существенную роль и имеет определенное значение, так как процесс планирования означает ясное понимание существа предстоящей деятельности, что позволяет эффективно управлять ею и, как следствие, повышает эффективность и качество педагогического труда. Кроме этого, планирование упорядочивает процесс труда, дисциплинирует педагога и

обучающихся, активизирует их совместную деятельность, повышает творческую активность.

*Конструктивные или проектировочные способности* являются определяющими в достижении высокого уровня педагогического мастерства. От них зависит эффективность использования всех других знаний. Психологическим механизмом реализации этих способностей служит *мысленное моделирование воспитательно-образовательного процесса*.

Проектировочные способности обеспечивают стратегическую направленность педагогической деятельности и проявляются в умении ориентироваться на конечную цель.

**3. Деятельностный компонент** раскрывает особенности поведения и педагогической деятельности учителя, которая должна быть ориентирована не просто на репродуктивный, а на творческий характер.

По мнению С.А. Сергейко, творческий характер педагогической деятельности учителя характеризуется необычностью действий, нестандартностью, стремлением предложить принципиально новые варианты решения педагогических задач [169].

Описывая креативный, творческий аспект профессиональной самореализации и профессионального развития педагога, Т.Р. Нарулина и А.И. Тимошенко отмечают важность развития у учителя нестандартности, гибкости мышления, наблюдательности, пространственного воображения, способности генерировать идеи, умения отказаться в педагогической деятельности от стереотипов, осуществлять реконструкцию и трансформацию знания, формулировать собственные суждения [142].

Некоторыми авторами для характеристики творческой направленности деятельностно-практического компонента профессионального развития используется понятие «креативная компетентность», под которым понимается система знаний, умений и навыков, личностных качеств и способностей, необходимых для творческой педагогической деятельности.

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

Ряд педагогов, анализируя понятие педагогическое творчество, отмечают, что оно характеризуется высшим уровнем профессионального развития педагога (учитель-новатор), при котором он выдвигает и реализует прогрессивные новые принципы, идеи, приемы. Педагогическое творчество предполагает, что педагог готов к инновациям, к овладению новыми педагогическими технологиями, к нововведениям, как личностным проявлениям творческого педагогического стиля деятельности.

**4. Организационно-коммуникативный компонент.** Наиболее точную и объемную характеристику этому компоненту дала в своих работах Н.В. Кузьмина, которая определила, что организационный компонент профессионального развития содержит в себе наличие умений педагога организовывать деятельность учащихся и собственную деловую активность. Коммуникативная сторона отражает особенности и специфику его коммуникативной деятельности, взаимодействия с учащимися и их родителями, а также педагогами общеобразовательной организации, представителями общественности и т.д. Коммуникативный компонент включает в себя умения устанавливать контакты с людьми [92].

К важным коммуникативным умениям педагога различные авторы относят душевную чуткость, позволяющую учителю чувствовать состояние учащихся, их настроение и приходить им на помощь (В.Д. Симоненко, М.В. Ретивых [174, с. 23-25]). Коммуникативность: доброжелательность, общительность, принятие, расположенность к людям, распределенность

внимания; конгруэнтность: открытость и искренность с учащимися, оптимистическое прогнозирование; толерантность, терпимость: принятие права ребенка на ошибку и на свое мнение, несовпадающее с мнением учителя; способность вести за собой, увлекать деятельностью; организаторское чутье: умение видеть организаторские способности других людей и учитывать психологические особенности класса и обучаемого; суггестивность: умение создавать благоприятную атмосферу в классе, воздействовать на эмоциональную сферу учащихся, артистизм; готовность и склонность педагога к организаторской деятельности, которая зависит от внутренней активности личности специалиста (Н.К. Сергеев [168]).

В.А. Крутецкий к коммуникативным компонентам профессионального развития относит дидактические (способность ясно, понятно и доступно объяснять учебный материал, трансформируя и адаптируя его по уровню подготовки учащихся); перцептивные (понимание личности обучаемого, психологическая наблюдательность, способность педагога проникать во внутренний мир ученика); речевые (способность вербально и невербально, четко и ясно выражать свои чувства и мысли); организаторские (способность адекватно планировать свою деятельность, воодушевлять учащихся на решение важных учебных и воспитательных задач, сплотить коллектив класса); авторитарные (требовательность, решительность, чувство ответственности за результаты воспитания и обучения, способность непосредственно оказывать эмоционально-волевое влияние на учеников, настойчивость); коммуникативные (умение легко устанавливать контакт с детьми) способности.

По данным К. Левина, демократический стиль воспитания и обучения, используемый учителем, способствует повышению учебной мотивации учащихся, уровню оригинальности выполнения учебных заданий, сплоченности коллектива.

Утверждение гуманистических тенденций в российском образовании выдвинуло на первый план обсуждение проблемы познания педагогом



личности учащихся. А.А. Бодалевым [21, 22], Н.В. Бордовской и А.А. Реаном [158], Н.В. Кузьминой [91] обсуждались вопросы анализа в организационно-коммуникативном компоненте профессионального развития педагога когнитивных способностей, характеризующих полноту и адекватность понимания учащихся и преодоление механизмов учебно-познавательной стереотипизации учеников («отличник», «двоечник» и т.д.). Особое внимание в современных исследованиях также уделяется такому качеству личности педагога, как эмпатия, под которым понимается способность к сопереживанию, способствующая установлению позитивных и эффективных отношений с учеником и повышению адекватности его восприятия учителем.

**5. Рефлексивно-оценочный компонент.** В педагогических и психолого-педагогических работах рефлексия выделяется как один из важных компонентов профессионального развития личности учителя. Характерно выделение такого понятия, как «педагогическая рефлексия», которое используется при изучении ее влияния на продуктивность педагогической деятельности педагога (А.А. Деркач [44], С.Ю. Степанов [181] и др.); в работах, посвященных анализу взаимосвязи педагогической рефлексии с педагогической компетентностью и педагогическим мастерством (М.В. Кларин [73], Г.М. Коджаспирова [78], А.К. Маркова [110] и др.); в изучении развития профессионального самосознания педагога через самооценку и рефлексия (Е.В. Андриенко, В.А. Сластенин [175], О.М. Шиян и др.); при разработке вопросов содержания перцептивно-рефлексивных умений преподавателя (Н.В. Кузьмина [92], Л.М. Митина [121] и др.); в трудах, раскрывающих взаимосвязь уровня креативности и развития педагогической рефлексии учителя (О.С. Анисимов [8], В.А. Кан-Калик [63], Ю.Н. Кулюткин [93], Н.Д. Никандров и др.).

При этом для исследований характерно представление педагогической рефлексии и как одной из характеристик профессионального мышления педагога (Ю.Н. Кулюткин [93], Г.С. Сухобская и др.), и как вида деятельности учителя (Л.М. Митина [121], И.А. Стеценко [183] и др.), и как

профессионально-педагогического качества, которое тождественно понятию «способность» и входит в структуру профессионального педагогического самосознания (А.К. Маркова [109], Е.И. Рогов [161] и др.).

Рассматривая педагогическую рефлексию как профессионально важное интегративное качество педагога общеобразовательной школы, которое «состоит в анализе и оценке педагогической деятельности», благодаря чему «возможно целостное осмысление педагогом своего профессионального опыта и формирование на этой основе модели профессионально-личностного развития» [104, с. 36], Т.А. Литвиненко выделяет следующие компоненты педагогической рефлексии:

- интеллектуальный (рефлексия содержания собственной педагогической деятельности);
- коммуникативный (рефлексия особенностей и характера межличностных отношений);
- личностно-мотивационный (рефлексия собственных качеств личности, важных в профессиональной педагогической деятельности);
- кооперативный (рефлексия организации своего взаимодействия с другими субъектами педагогической деятельности);
- организационно-регулятивный (рефлексия в отношении норм, целей, задач, форм планирования и организации педагогической деятельности, собственной стратегии реализации педагогических задач) [104, с. 35].

В работах других авторов также выделяются такие компоненты педагогической рефлексии, как интеллектуальная рефлексия (способность учителя входить по отношению к своей деятельности и к себе как ее субъекту в активную исследовательскую позицию с целью осмысления, критического анализа и оценки ее эффективности) (А.А. Бодалев [21]); социально-перцептивная рефлексия (перепроверка и переосмысление педагогом своих мыслей и представлений о коллегах и детях, которые у него сформировались в процессе педагогической деятельности и совместного общения с ними) (С.В. Кондратьева [83], Л.А. Семчук [167] и др.); личностная рефлексия

(процесс познания педагогом содержания своего сознания, своего общения, отношения к другим, к себе, выполняемой деятельности, результатом которого является формирование «образа Я» и «Я-концепции» педагога) (А.В. Карпов [69], В.А. Кривошеев [86]); личностная ретроспективная рефлексия (анализ и обобщение педагогом собственных профессиональных и личностных особенностей на начальном этапе профессионального развития), личностно-актуальная рефлексия (самоанализ и самоосмысление педагогом себя в настоящее время) и личностная перспективная рефлексия (осознание педагогом на основе сформированного эталона «идеального образа Я», образа желаемого будущего) (М.М. Карнелович [65]); коммуникативная рефлексия (Б.П. Ковалев [77]).

Таким образом, исходя из вышеизложенных компонентов педагогической рефлексии, можно отметить ее направленность на выполнение ряда функций: проектировочной (моделирование, проектирование педагогом своей деятельности как участника педагогического процесса); коммуникативной (оценка и совершенствование педагогом своего продуктивного педагогического общения); организаторской (оценка и выбор учителем наиболее эффективных способов взаимодействия с участниками педагогического процесса); мотивационной (определение педагогом направленности на результат совместной деятельности); смыслотворческой (формирование осознанности взаимодействия и деятельности); коррекционной (стремление к изменению педагогом своей деятельности и взаимодействий).

Вслед за М.М. Карнеловичем следует признать рефлексивные умения как важный фактор профессионального развития педагога. Они проявляются в способности учителя как субъекта педагогической деятельности постоянно совершенствоваться на основе механизмов саморегуляции и самоанализа [66, 67]. При этом механизм этого процесса разворачивается от оценки представлений своего уровня притязаний и представлений о своих возможностях, осознания противоречивых тенденций, переоценке своих

возможностей в разработке новой стратегии поведения, переходу к освоению качественно новых способов деятельности (И.В. Волгина [29, с. 243]).

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

Рассмотренные выше профессионально-личностные качества педагога, лежащие в основе его профессионального развития, раскрывают особенности направленности его деятельности на учащихся как объекты педагогического воздействия, на предмет, учебную дисциплину и педагогическую деятельность в широком смысле ее понимания как вида профессиональной самореализации человека, а также на себя как на специалиста в области преподавания того или иного предмета и субъекта педагогической деятельности. Однако, обращаясь к трудам ученых-исследователей в области управления персоналом организации, следует отметить, что в педагогических исследованиях практически не затрагивается вопрос профессионального развития в контексте влияния на него работы в конкретной общеобразовательной организации. Хотя в менеджменте и теории управления персоналом данный аспект признается как один из важных в управлении профессиональным ростом и развитием работника. В частности, ряд авторов отмечает целый ряд факторов внутренней среды организации, которые влияют на профессиональное развитие персонала: кадровую политику и организационную культуру; цель и задачи организации; методы и

стиль управления, компетентность менеджмента организации; содержание и сложность труда; мотивация персонала, уровень и структура вознаграждения; численность персонала и др.

В связи с этим мы считаем необходимым в каждый из компонентов личности, обуславливающих уровень профессионального развития педагога, добавить и такие характеристики, которые бы позволяли оценить особенности взаимодействия учителя и общеобразовательной организации. Проведя анализ научной литературы (О.С. Виханский и А.И. Наумов, Б.Н. Герасимов, В.Г. Чумак [32] и Н.Г. Яковлева, В.И. Герчиков [33], О.В. Евтихов [47], П.В. Шеметов [230] и др.) в области менеджмента и управления персоналом, мы занесли полученные нами выводы в Таблицу 1.

Таблица 1 – Компоненты и их характеристики, определяющие профессиональное развитие педагога

Компоненты профессионального развития личности педагога	Характеристики личности			
	Направленность на себя как профессионала. «Образ Я-профессионала»	Направленность на себя как представителя профессии. «Образ Я-представителя профессии»	Направленность на себя как педагога, обучающего детей. «Образ Я-учителя, занимающегося воспитанием и обучением детей по предмету»	Направленность на себя как работника конкретной общеобразовательной организации. «Образ Я-работника конкретной общеобразовательной организации»
<b>Мотивационно-ценностный</b>	Потребность в самореализации и самосовершенствовании. Мотивы постоянного творческого роста в профессии, освоения новых профессиональных знаний, умений и навыков.	Мотивы развития методики преподавания конкретного предмета; осознание ценности своей профессиональной деятельности.	Мотивы раскрытия содержания учебной дисциплины, оказания заботы и поддержки учащихся в процессе их личностного развития, проявление интереса к личности ученика.	Удовлетворенность работой (ее характером, объемом и содержанием, состоянием рабочего места и его окружением, оплатой, возможностью продвижения по службе, распорядком, правилами поведения и т.д.). Приверженность организации как ценностный компонент деятельности педагога (принятие ценностей организации, стремление остаться в ней, принести свои личные интересы в жертву организационным).
<b>Проектировочный</b>	Проектирование технологий и способов непрерывного развития своих когнитивных способностей и профессионального роста, развития мышления.	Планирование расширения границ своих знаний, умений и навыков, касающихся преподавания конкретного предмета.	Прогностические, проективные, предметно-методические навыки, необходимые при работе с учащимися, диагностические умения, умения целеполагания, отбора и конструирования.	Проектирование совершенствования организационной культуры организации, системы поощрений и санкций, правил и норм, организационных ценностей, традиций и ритуалов и т.д., которые влияют на процесс адаптации и развития педагога в общеобразовательной организации.
<b>Деятельностный</b>	Готовность педагога к инновациям, овладению новыми педагогическими технологиями; уровень	Готовность вносить свой вклад в развитие системы преподавания своего предмета, предлагать новые принципы, приемы, идеи, методы в преподавании.	Умение отказаться в своей деятельности от педагогических стереотипов, предложить учащимся нестандартные пути решения,	Готовность педагога к нововведениям в организации, связанным с управленческими, организационными, методическими и другими изменениями.

	развития креативной компетентности педагога (критичности, гибкости ума, изобретательности, способности к творчеству и т.д.).		стоящих перед ними учебных задач; умение осуществлять реконструкцию и трансформацию знания, формулировать собственные суждения и помогать развивать это качество у учеников.	
<b>Организационно-коммуникативный</b>	Умение организовать собственную педагогическую деловую активность и деятельность.	Готовность утверждения в современной системе образования гуманистических технологий, направленность педагогической деятельности на совершенствование субъект ориентированного подхода в преподавании предмета.	Умение организовать деятельность учащихся класса в урочное и внеурочное время; дидактические, перцептивные, речевые, организаторские, авторитарные, коммуникативные умения, умение создавать благоприятную атмосферу в детском коллективе, увлекать за собой и др.	Удовлетворенность сотрудника своим положением в коллективе, его готовность поддерживать комфортный психологический климат в организации, умение устанавливать контакт с коллегами и родителями детей, представлять школу как общеобразовательную организацию во взаимодействии с представителями других организаций и т.д.; умение увлечь и организовать коллег, терпимость к различным точкам зрения, коммуникабельность, умение опираться на коллектив и подбирать кадры и т.д.
<b>Рефлексивно-оценочный</b>	Рефлексия собственных качеств личности, необходимых в педагогической деятельности, рефлексия в отношении норм, целей, задач, форм планирования и организации педагогической деятельности.	Рефлексия содержания педагогической деятельности с целью ее совершенствования и коррекции.	Рефлексия особенностей и характера взаимоотношений с учащимися, успешности использования средств и методов преподавания предмета, соотнесение своей деятельности с успехами учащихся по предмету.	Рефлексия особенностей и характера взаимоотношений с коллегами по работе с администрацией, оценка организации своего взаимодействия с другими субъектами педагогической деятельности.

Таким образом, подводя итоги анализа теоретических аспектов профессионального развития педагогов общеобразовательных организаций, можно сделать следующие выводы.

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

Процесс профессионального развития тесно связан с формированием личностных качеств, черт характера, которые лежат в основе профессиональной педагогической деятельности. Нами был выделен ряд основных компонентов профессионального развития личности педагога (*мотивационно-ценностный, проектировочный, деятельностный, организационно-коммуникативный, рефлексивно-оценочный*), которые направлены на его развитие как профессионала, учителя-методиста и учителя-наставника.

## **1.2. Состояние профессионального развития педагогов общеобразовательных организаций в современных условиях**

Социально-экономические и научно-технические изменения влияют на внедрение новых направлений в образовательной политике и выдвигают новые требования к организации условий, к формированию теоретических подходов и внедрению в образовательную практику моделей и программ профессионального развития педагогов. Анализ диссертационных исследований представил интересную картину, отраженную в таблице 2.



**Таблица 2 – Анализ динамики ключевых понятий диссертационных исследований, направленных на изучение профессионального развития педагога (учителя)**

<b>Год</b>	<b>Ключевые понятия в диссертационных исследованиях</b>	<b>Название диссертационного исследования и автор</b>
1999	<p><i><b>Личностно-профессиональное развитие учителя</b></i></p> <p>В данной работе рассмотрено личностно-профессиональное развитие учителя через профессиональное становление личности педагога, которое рассматривается как процесс постоянного взаимодействия личностных параметров с функциональной структурой деятельности и объектом деятельности. В этом ключе переосмысливаются задачи и методы подготовки и оценивания профессионализма педагога, обсуждаются основные направления личностного роста, формирования личностной индивидуальности в педагогической профессии. Рассматривается проблема оценки и аттестации профессиональных кадров.</p> <p>В основе концептуальной модели пространства личностно-профессионального развития учителя, разработанной Роговым Е.М., лежат особенности структуры его личности, функциональная структура профессиональной деятельности и особенности</p>	<p>«Личностно-профессиональное развитие учителя в педагогической деятельности»</p> <p>Рогов Е.И.</p>

	объекта деятельности.	
2001	<p>В данной работе дана сущностная характеристика <b>профессионального развития</b> как процесса развития профессиональной компетентности педагогических кадров, которая рассматривается как ориентированность педагогов в различных ситуациях общения, основанная на личностных качествах, профессиональных способностях, чувственном и социальном опыте в сфере межличностного взаимодействия.</p> <p>Ермаковой Т.И. разработана модель процесса непрерывного профессионального развития педагогического коллектива гимназии, адаптированная к логике, содержанию и темпам инновационного развития образования как многопрофильной и дифференцированной саморазвивающейся общественной практики.</p>	<p>«Управление непрерывным профессиональным развитием педагогического коллектива гимназии»</p> <p>Ермакова Т.И.</p>
2002	<p>В своем исследовании Аллаяров З.А. рассмотрел:</p> <p>1. <b>Личностно-профессиональное развитие учителя</b> в современных условиях, позволяющее рассматривать совокупность педагогических условий развития как составную часть социально-профессиональной среды (расширение доступности научных идей, научно-педагогической информации, передового опыта, профессионального общения; разнообразие предлагаемых научно-методических, образовательных, информационных</p>	<p>«Педагогические условия личностно-профессионального развития учителя в муниципальной системе образования»</p>

	<p>и других видов услуг, помощи и поддержки; действенные формы и методы внешней оценки деятельности, стимулирования и мотивации; большее сочетание свободы и ответственности педагога за результаты своей деятельности и развитие).</p> <p>2. Содержательные характеристики мотивационной, рефлексивно-оценочной, инновационной, информационной и коммуникативной составляющих социально-профессиональной среды, определяющие эффективность педагогических условий личностно-профессионального развития учителя в муниципальной системе образования.</p> <p>3. Структурную многоуровневость созданной органами управления и учреждениями системы образования, субъектами образовательного процесса педагогической социально-профессиональной среды, что выступает действенным фактором личностно-профессионального развития учителя в условиях современного крупного города.</p>	<p>Аллаяров З.А.</p>
	<p>Шкуркина Л.Н. <i>профессиональное развитие учителей</i> в условиях инновационной образовательной практики школы рассматривает как непрерывный процесс ценностно-смыслового самоопределения относительно собственной деятельности, способа её осуществления и профессионально-личностной самореализации на</p>	<p>«Управление профессиональн ым развитием учителей в условиях инновационной образовательной</p>

	<p>этой основе. Основными критериями профессионального развития выступают уровни развития методологического, рефлексивного, проектного и коммуникативного компонентов профессиональной педагогической культуры учителей.</p> <p>В данном исследовании также делался упор на особенности управления профессиональным развитием учителей в условиях инновационной образовательной практики, характеризующейся поиском, порождением её субъектами смыслов, ценностей, оснований своей деятельности, заключаются в его ценностно-ориентированном характере, диалогизации управления, в трансформации управления в со-управление, в гибкости, подвижности организационной структуры управления, в сетевом (горизонтально-координационном) типе взаимодействия её компонентов.</p>	<p>практики школы»</p> <p>Шкуркина Л.Н.</p>
2004	<p>В исследовании <i>раскрыта психологическая сущность профессионального развития</i> как наращивание субъектности учителя, самоопределенности его личности, способности к авторской интерпретации закрепленных в профессиональной культуре норм. Психологическое условие профессионального развития определено как взаимодействие в самосознании педагога сложившихся в культуре идеальных форм педагогической деятельности учителя РО и</p>	<p>«Профессиональное развитие учителя в процессе освоения им деятельности в системе развивающего образования»</p>

<p>реальных, наличных форм его самодетерминации, связанных с логикой внутреннего диалога в рамках открытой системы «индивидуальное Я – Другое индивидуальное Я».</p> <p>Также в исследовании предложена концептуальная модель профессионального развития учителя развивающего образования, которая складывается на основе общего объяснительного принципа – смены типа профессионализма учителя.</p> <p>Смена типа учительского профессионализма есть кардинальное изменение соотношения пространства педагогической деятельности с пространством культуры, означающее построение педагогической деятельности в рамках следующих ценностно-смысловых оснований: диалог различных форм понимания как формула исторического наследования в культуре; диалог с продуктивным собеседником как способ обнаружения скрытого, идеального плана содержания знания; автокоммуникативная модель как средство перестраивания личности и изменения ее сущности.</p>	<p>Каминская М.В.</p>
<p><b><i>Профессиональное развитие педагогического коллектива экспериментальной школы</i></b></p> <p>в исследовании понимается: 1) как сущность непрерывного профессионального образования педагогов на базе экспериментальной школы; 2) как поэтапное повышение уровня профессиональной готовности педагогов к решению новых задач инновационной деятельности, к</p>	<p>«Акмеологический подход к управлению профессиональным развитием педагогического коллектива эксперимен-</p>

	<p>межличностному творческому взаимодействию в процессе реализации программы экспериментальной работы школы; 3) как субъектная гармонизация (акмеологический критерий) творческой индивидуальности педагога - гармонизация позиции субъекта инновационной профессиональной деятельности и позиции субъекта практико-ориентированной образовательной деятельности; 4) как формирование качественно нового статуса педагогического коллектива - коллективного субъекта профессионально-личностного саморазвития.</p>	<p>тальной школы»</p> <p>Бурдакова О.П.</p>
2005	<p>В данном исследовании вслед за Л.М. Митиной <i>профессиональное развитие</i> понимается как творческая самореализация личности, которая осуществляется исходя из самостоятельно принимаемых субъектом ценностей и смыслов профессиональной деятельности.</p>	<p>«Информационная культура современного педагога как фактор его профессионального развития»</p> <p>Полякова Т.И.</p>
2006	<p>В данной работе не дано структурного определения профессионального развития учителя, хотя оно является ключевым, исходя из темы исследования. Основным в данной работе является изучение влияния инновационной среды на образ жизни педагогов. Инновационная среда способствует формированию у педагогов активного,</p>	<p>«Инновационная среда образовательного учреждения как интегральное средство</p>

	<p>подвижного, творческого образа жизни, проявляющегося в таких способах жизнедеятельности, как сомнения в эффективности старых, традиционных способов педагогической деятельности; согласие с концепцией, новыми целями образовательного учреждения; сбор информации о новых, более эффективных способах, методах, подходах, способных обеспечить новое качество; создание собственного стиля деятельности; соизмерение новых педагогических результатов с прогнозом; сотрудничество в инновационной деятельности и т.п. Однако в инновационной среде возможны и сомнения в эффективности новых способов деятельности; сопротивление инновационным преобразованиям; созерцание инновационной деятельности коллег; сомнения в собственных возможностях соучастия в преобразовательной деятельности.</p>	<p>профессионального развития учителя»</p> <p>Кассина Р.А.</p>
2010	<p>Личностное и профессиональное развитие субъектов образовательного пространства рассматривается в рамках концепции профессионального развития личности Л.М. Митиной, являющейся теоретической основой данного исследования, выделен и описан комплекс психологических условий личностного и профессионального развития субъектов образования: интрапсихологические (внутренние), интер- интрапсихологические (внешне-внутренние), интерпсихологические (внешние).</p>	<p>«Психологические условия личностного и профессионального развития субъектов образовательного пространства школы»</p> <p>Дониченко О.Г.</p>

	<p><b>Внутренние условия</b> – система интрапсихологических факторов, определяющих активное качественное преобразование личностью своего внутреннего мира; внутренняя детерминация активности, включающая актуализацию рефлексивного ресурса и приводящая к принципиально новому способу жизнедеятельности.</p> <p><b>Внешне-внутренние условия</b> – система интер – и интрапсихологических факторов развития личности, определяемых ее участием в полисубъектном взаимодействии в общностях «учитель-ученик», «учитель–ученик–родитель–психолог», «преподаватель–студент» и в других полисубъектах.</p> <p><b>Внешние условия</b> – система интерпсихологических факторов, задаваемых внедрением инновационной психологической технологии в образовательный процесс; внешняя детерминация, задающая представление о новом результате и предлагающая новое системное средство достижения такого результата.</p>	
2011	<p><b>Профессиональное развитие учителя</b> представляется в исследовании как саморазвитие и творческая самореализация. Профессиональное развитие сельского учителя в контексте его жизнедеятельности на селе рассмотрено как педагогическая система, которая предполагает определение методологических подходов и</p>	«Особенности профессионального развития учителя в условиях сельской социокультурно



	<p>теоретических основ, раскрывающих сущность творческого саморазвития учителя в сельском социуме.</p> <p>Профессиональное развитие учителя сельской школы осуществляется в процессе его непрерывного образования, которое характеризуется субъектной ориентацией в собственном деятельностно-развивающем социальном пространстве и направлено на творческую самореализацию учителя.</p> <p>В данном исследовании делается упор на значимость сельского учителя для социокультурной жизни села, так как сельское учительство представляет собой основную часть сельской интеллигенции, главную культурную силу деревни. Большой удельный вес учителей среди сельской интеллигенции и более низкий образовательный уровень жителей села обуславливают и специфические особенности социокультурной и воспитательной работы сельского учительства среди населения. По своему составу, условиям жизни и работы сельское учительство значительно отличается от учителей городских школ, что необходимо учитывать будущим педагогам в процессе общепедагогической подготовки в стенах высших и средних педагогических учебных заведений.</p>	<p>й среды»</p> <p>Худойкулова К.Д.</p>
	<p>В работе не дано конкретного определения</p>	<p>«Подготовка</p>

<p>профессионального развития, только в сопряжении с фактом подготовки к инновационной деятельности – одним из факторов профессионального развития является освоение профессиональной деятельности.</p> <p>Профессиональное развитие учителя при подготовке к инновационной деятельности в условиях повышения квалификации обусловлено формированием готовности учителя к инновационной деятельности. Готовность к инновационной деятельности понимается как интегративное профессионально значимое качество личности, включающее структурные (мотивационно-ценностный, когнитивный, операционально-деятельностный, эмоционально-волевой) и функциональные (функции - побудительная, исполнительная, регулирующая) компоненты.</p>	<p>учителя к инновационной деятельности в условиях повышения квалификации как фактор профессионального развития» Раитина Н.И.</p>
<p>В данном исследовании личностно-профессиональное развитие молодого педагога представляет собой совокупность изменений в его личностных характеристиках и способах профессиональной деятельности под влиянием внутренних и внешних факторов, проявляющееся в достижении нового более эффективного уровня решения профессиональных задач. В качестве критерия личностно-профессионального развития выступает динамика развития профессиональной компетентности, структура которой включает семь</p>	<p>«Сопровождение личностно-профессионального развития молодого педагога» Харавина Л.Н.</p>

	<p>взаимосвязанных компонентов: гностический, проектировочный, коммуникативный, организаторский, методический, рефлексивный и личностный.</p> <p>Профессионально-личностное развитие молодого педагога рассмотрено через повышение профессиональной компетентности молодого преподавателя, которая представлена в единстве семи компонентов: гностического, проектировочного, коммуникативного, организаторского, методического, рефлексивного и личностного, что расширяет представление о понятии профессиональной компетентности педагога.</p>	
	<p><i>Личностно-профессиональное развитие педагогов</i> рассматривается в исследовании как система отношений к профессиональной деятельности и нововведениям в ней, обеспечивающей мотивацию на высокие достижения в деятельности; психологической готовности к профессиональной деятельности в условиях модернизации образования как свойства личности, единства ее эмоционально-волевых, познавательных, рефлексивных проявлений, обеспечивающих успех профессиональной деятельности в новых условиях.</p> <p>Выделены акмеофакторы личностно-профессионального развития педагогов, способствующие эффективной профессиональной деятельности в условиях модернизации</p>	<p>«Особенности личностно-профессионального развития педагогов в условиях модернизации образования»</p> <p>Вержицкая Е.Н.</p>

	<p>образования: акмеологическая позиция, психологическая готовность к профессиональной деятельности в условиях модернизации образования, творческий потенциал в их взаимообусловленности.</p> <p>Выявлено, что личностно-профессиональное развитие педагогов в условиях модернизации образования характеризуется трудностями адаптации к новым условиям профессиональной деятельности, что проявляется в небольшом количестве педагогов с активным уровнем личностно-профессионального развития, в неадекватном эмоциональном фоне такого развития у большинства педагогов и незначительным преобладанием прогрессивного вектора личностно-профессионального развития над регрессивным.</p>	
2012	<p><i>Профессиональное развитие педагога</i></p> <p>представлено в рамках теории Л.М. Митиной, так как данная концепция, на взгляд автора, является наиболее целостной и полной.</p> <p>Педагогическое проектирование индивидуальной траектории профессионального развития будущего специалиста - это выстраивание стратегии профессионального роста студента, предполагающее осмысление индивидуального вхождения в профессию на основе выбора темпов обучения, предметов, уровня сложности задач, возможности углубленного изучения предметов, отдельных тем, выбора форм контроля, а также</p>	<p>«Педагогическое проектирование индивидуальной траектории профессионального развития будущего специалиста»</p> <p>Бережная И.Ф.</p>

	<p>включения в различные виды социальной активности, способствующей развитию личностных профессионально значимых качеств.</p> <p>Педагогическое проектирование индивидуальной траектории профессионального развития будущего специалиста осуществляется во взаимодействии индивидуальных субъектов, которыми являются студент, преподаватель, руководитель факультета (вуза), и коллективных субъектов - группы (микрогруппы) студентов, коллектива преподавателей, администрации.</p> <p>Технология педагогического проектирования индивидуальной траектории профессионального развития будущего специалиста включает следующие этапы:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- поисковый (теоретический) - диагностика, целеполагание ценностно-смысловое самоопределение, исследование (микроисследования) факторов и возможностей проектирования и реализации индивидуальной траектории профессионального развития студентов в образовательном процессе вуза;</li> <li>- моделирующий (методологический) - проблематизация, концептуализация, разработка моделей: выпускника, образовательного процесса; индивидуальной траектории профессионального развития будущего специалиста;</li> <li>- операционально-деятельностный (технологический) - реализация индивидуальных</li> </ul>	
--	---	--

траекторий профессионального развития студентов: технологий, форм, методов и средств обучения, учения, внеаудиторной деятельности студентов и преподавателей на каждом этапе; разработка критериев и показателей для оценки результатов реализации индивидуальных траекторий профессионального развития студентов;

- контрольный (рефлексивный) - презентация промежуточных и итоговых результатов, их экспертиза и анализ, самооценка, рефлексия студентов и преподавателей (соответствие результата первоначальному замыслу, качество совместной деятельности и отношений), коррекция содержательных и процессуальных компонентов проектирования на основе обратной связи;

- преобразующий (стратегический) - возникновение нового проектного замысла, разработка стратегий дальнейшего профессионального развития специалистов в новых условиях (после завершения обучения в вузе).

Каждый из этапов является частью образовательного процесса, в ходе реализации которого проявляются и формируются ценности, нормы, установки студентов, актуализируются их коммуникативные, творческие способности. Успех педагогического проектирования индивидуальных траекторий определяется адекватными и адаптивными способами и приемами

педагогического взаимодействия преподавателей и студентов, обеспечивая развитие необходимых свойств и качеств субъектов проектирования.

В технологии представлена критериально-уровневая характеристика профессионального развития будущего специалиста. Критериями и показателями профессионального развития будущих специалистов являются:

- мотивационный: профессиональные мотивы и интересы, готовность к профессиональному развитию;

- знаниевый: профессиональные знания, готовность к их пополнению и совершенствованию в течение всей профессиональной деятельности;

- деятельностно-результативный: профессиональные умения и навыки, первичный профессиональный опыт;

- эмоционально-ценностный: принятие и субъективация профессиональных ценностей, норм и правил профессиональной этики;

- оценочно-рефлексивный: самооценка рефлексивной культуры.

На основе критериев и показателей качественно и количественно определяются уровни профессионального развития – нормативно-репродуктивный, нормативно-продуктивный, нормативно-креативный.

Индивидуальная траектория профессионального развития – это персональная стратегия

	<p>профессионального роста студента, совершенствования его личностных качеств, формирования профессиональных компетенций, выстраиваемая на основе осознания и субъективации профессиональных целей, ценностей, норм, а также признания уникальности личности и создания условий для реализации ее потенциала.</p>	
	<p>Сформулированные в исследовании понятия:</p> <p><b>Педагогическое проектирование</b> – направленная деятельность человека, целью которой является моделирование представлений о будущей (производственной или непроизводственной) деятельности, предназначенной для удовлетворения социальных потребностей.</p> <p><b>Профессиональное развитие</b> – рост, становление, интеграция и реализация в педагогическом труде профессионально значимых личностных качеств и способностей, профессиональных знаний и умений; активное качественное преобразование человеком своего внутреннего мира, приводящее к принципиально новому способу жизнедеятельности; развитие положительной мотивации к профессиональной деятельности и повышению своего мастерства; самореализация.</p> <p><b>Индивидуальная траектория профессионального развития</b> в исследовании рассматривается как персональный путь реализации личностного роста</p>	<p>«Педагогическое проектирование профессионального развития учителя»</p> <p>Агапова С.А.</p>



	<p>учителя. Построение индивидуальной траектории профессионального развития учителя в современных условиях заключается в самостоятельном овладении совокупностью педагогических ценностей, смыслов, технологий, опытом творчества – направленное движение учителя относительно уровней компетентности.</p> <p>Педагогического проектирования профессионального развития учителя автор рассматривает как целенаправленный и организованный процесс построения траектории творческой самореализации личностного потенциала учителя, обеспечивающего развитие его компетентностных характеристик, личностных качеств и свойств.</p>	
	<p>В ходе исследования были определены содержательные характеристики базисных понятий исследования:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b><i>Профессиональное развитие личности на этапе школьного обучения</i></b>– это пробуждение и развитие профессиональных интересов и склонностей, обретение индивидом опыта познавательной и практической деятельности, социальных и личностных компетенций, устойчивых свойств и качеств характера, той совокупности психических образований, на основе которых выстраивается осознанная готовность выпускника школы к выбору профессии.</li> <li>• Педагогическое проектирование</li> </ul>	<p>«Педагогическое проектирование профессионального развития личности на этапе школьного обучения»</p> <p>Челнокова Т.А.</p>

профессионального развития личности на этапе школьного обучения - вид педагогической деятельности по созданию проектов в целях изменения образовательной среды и обогащения ее ресурсов для обеспечения условий профессионального самоопределения личности к моменту окончания школы.

- Образовательная среда, содействующая профессиональному развитию личности, - это совокупность взаимосвязанных и взаимодополняющих друг друга компонентов (содержание образования, технологии обучения и воспитания, научно-методическое и предметно-материальное обеспечение, модель взаимодействия участников образовательного процесса), создающих целостность и системность условий и возможностей развития и саморазвития личности как субъекта выбора будущей профессии.

- Стратегия педагогического проектирования как специфического вида педагогической деятельности - это система последовательных, концептуально обоснованных проектных действий, подчиненных заданной цели для преобразования образовательной среды и создания благоприятных условий для развития личности участников образовательного процесса.

В ходе исследования автор выявил, что:

1. Возрастание роли человеческого ресурса в социально-экономическом развитии государства,

усложнение всех сфер профессиональной деятельности актуализируют значимость первых стадий профессионального развития личности и роль педагогической деятельности в этом процессе. Сущность профессионального развития личности на этапе школьного обучения раскрывают общесодержательные характеристики процесса профессионального развития личности, условия протекания и содержание развития личности на этапе школьного обучения, показатели результативности развития.

2. Концепция исследования включает теоретико-методологическое обоснование педагогического проектирования профессионального развития личности школьника, построенное на основе идей педагогической антропологии, синергетики, аксиологии, гуманизма. Концепцией раскрываются закономерности проектирования как процесса и как вида педагогической деятельности, закономерные связи профессионального развития личности и обучения, общеметодологические принципы проектирования, базовые понятия исследования. В ней представлены критерии эффективности педагогического проектирования, результативности проектной деятельности, даны требования к экспертизе педагогических проектов. Концепцией определяется стратегия педагогического проектирования как системы последовательных, концептуально обоснованных преобразовательных

	<p>действий и направлений проектирования профессионального развития личности на этапе обучения в школе.</p> <p>3. Педагогическое проектирование профессионального развития личности на этапе школьного обучения будет эффективным при соблюдении следующих технологических требований к проектированию: согласованность и динамичность проектных действий; прогностическая направленность и научная обоснованность преобразований образовательной среды; концентрированность на достижении рациональной сбалансированности индивидуальных желаний и возможностей школьников с социальными потребностями общества; целеориентированность проектов на саморазвитие и самоопределение личности.</p>	
2013	<p><i>Профессиональное развитие</i> учителя в данном исследовании рассматривалось опосредованно, через коммуникативный ресурс как акмеологический фактор профессионального развития.</p> <p>Коммуникативный ресурс учителя выступает в качестве акмеологического фактора его профессионального развития, что определяется местом и значением коммуникативных ресурсов субъекта в педагогической деятельности, их влиянием на ее продуктивность и успешность,</p>	<p>«Коммуникативный ресурс как акмеологический фактор профессионального развития учителя»</p> <p>Малкарова Р.Х.</p>

	<p>ролью коммуникативной компетентности как стержневого компонента профессионализма учителя, обеспечивающего смысловую идентичность, целесообразность и адекватность реализуемых моделей деятельности, ее целевому назначению.</p>	
--	--	--

Хронологический анализ диссертационных исследований, рассматривающих профессиональное развитие педагогов, показывает неравномерность научного интереса к данному вопросу. Последние работы затрагивали вопрос педагогического проектирования профессионального развития, что говорит об изменении вектора исследований, повышении интереса исследователей к проектированию профессионального развития и возможностям использования потенциала личности для ее совершенствования. Как видно из таблицы, на сегодняшний день наиболее близкими к данному исследованию являются исследования Агаповой С.А. и Бережной И.Ф., которые были посвящены педагогическому проектированию профессионального развития учителя и индивидуальной траектории профессионального развития будущего специалиста. Исследование Челноковой Т.А. рассматривает педагогическое проектирование профессионального развития личности на этапе школьного обучения, что говорит об отсутствии профилизации. Данное применение результатов исследования для профессионального развития педагогов в условиях общеобразовательной организации возможно лишь косвенно, в случае целевого обучения по направлению от школы, в которой обучался педагог.

Анализ диссертационных исследований показал наличие исследований, посвященных различным аспектам (С.А. Агапова [5], Л.Н. Бережная, О.П. Бурдакова [26], Т.И. Ермакова [49], М.В. Каминская, Е.И. Рогов [161], И.Ф. Харавина [207], Т.А. Челнокова), средствам (Р.А. Кассина), факторам (Т.В. Белоусова [16], Р.Х. Малкарова, Т.И. Полякова) и условиям (З.А.

Аллаяров, Е.Н. Вержицкая, О.Г. Дониченко [45], Н.И. Раитина, К.Д. Худойкулова, Л.Н. Шкуркина) профессионального развития. По результатам анализа исследованных диссертаций, которые затрагивали вопрос профессионального развития, выявлено отсутствие разностороннего исследования именно социально-педагогического проектирования профессионального развития педагога в условиях общеобразовательной организации.

Исследование, проведенное С.А. Агаповой [5], затрагивает вопрос педагогического проектирования профессионального развития учителя, что явилось мотиватором для создания современного исследования, посвященного социально-педагогическому проектированию профессионального развития педагогов, где социально-педагогическое проектирование выступает фактором, позволяющим решать педагогические задачи не только педагогическими, но и социальными средствами, задействуя в том числе потенциал социума и личностный потенциал педагога. В свою очередь, под профессиональным развитием педагога подразумевается профессиональное развитие всех членов педагогического коллектива, даже если они не являются учителями. Наиболее важным аспектом данного исследования является осуществление профессионального развития педагога в условиях общеобразовательной организации, что полностью отвечает запросу современных реалий образования.

Исследование, проведенное И.Ф. Бережной, затрагивает вопрос педагогического проектирования индивидуальной образовательной траектории будущего специалиста, что является перспективным направлением, в том числе и социально-педагогического проектирования профессионального развития педагогов общеобразовательной организации в аспекте подготовки кадров.

На данный момент исследование социально-педагогического проектирования профессионального развития педагогов в условиях общеобразовательной организации предстает актуальной темой для научных

разработок с учетом педагогических задач, которые общество ставит перед образованием на сегодняшний день.

Анализ научной педагогической литературы позволил нам выделить несколько направлений в решении проблем профессионального развития педагогов общеобразовательных организаций:

- теоретические аспекты решения проблемы, опирающиеся на выделение целей, задач, принципов, моделей организации профессионального развития учителя;

- создание программ профессионального роста и развития педагогов в рамках деятельности какой-либо общеобразовательной организации;

- организация процесса профессионального развития в системе подготовки педагогических кадров в городе, населенном пункте или регионе.

Рассмотрим каждое из этих направлений более подробно.

В научной педагогической литературе теоретические аспекты решения проблемы профессионального развития педагога рассматриваются в контексте определения целей, задач, описания функций, форм, структуры организации данного процесса.

В работе В.Д. Симоненко [233] и М.В. Ретивых профессиональное развитие педагогов рассматривается в контексте организации системы повышения квалификации, целью которого, по мнению авторов, является актуализация психологического и профессионального потенциала специалистов. Эта цель требует решения таких задач, как мотивирование самообразования, профессионального роста, саморазвития учителя; повышение его специальной, экологической, экономической, правовой, социальной компетентностей; развитие профессионально важных качеств и свойств личности, коррекция поведения в различных профессиональных ситуациях; коррекция профессионально-психологического профиля педагога; формирование и развитие персональной, профессиональной и социальной компетенции; обеспечение условий самообразования и саморазвития учителя. К функциям повышения квалификации авторы относят

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

В системе повышения квалификации В.Д. Симоненко и М.В. Ретивых предлагают внедрять образовательные программы трех видов. Это специальное (проведение интегративного учебного плана по индивидуальным запросам слушателей или потребностям учебных заведений); предметно-профессиональное (углубление, обновление и совершенствование умений и знаний по предмету); педагогическое (развитие, формирование профессиональной психолого-педагогической компетентности учителя) повышение квалификации. В структуре непрерывного профессионально-педагогического образования при этом выделяются регулируемые органами федерального и регионального управления учебные заведения повышения квалификации (учебно-методические центры и кабинеты); учебные заведения профессионального образования (школы передового опыта); курсы повышения квалификации и специальные информационные и культурные институты (общественные организации и научные организации и учреждения) [174].

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



мониторинга самообразования педагогов; комплексный подход к педагогическому профессиональному образованию, направленный на охват всех категорий педагогов одинаковым уровнем профессионального образования и адекватность его средств, приемов, форм, методов, актуальному содержанию педагогической деятельности; непрерывность профессионального развития; системное единство образовательного процесса и дополнительного педагогического профессионального образования; целенаправленный характер процесса профессионального развития, сущность которого концентрируется на соответствии цели функционирования организаций с учетом внутренних и внешних факторов ее развития; привлечение специалистов в области методики обучения, психологии, педагогики в качестве преподавателей. Базисный учебный план повышения квалификации работников образования, по мнению автора, должен включать в себя теорию профессиональной деятельности работника образования (продукты, структура, функции); требования к продуктам педагогической деятельности (средства, приемы, форма, методы обучения); актуальную профессиональную деятельность в сфере преподавания какого-либо предмета; образовательные ситуации (практики, стажировки, лабораторно-практические и практические занятия); инструментальное обеспечение оценивания итогов профессиональной педагогической деятельности [135, 136].

Раскрывая теоретические подходы к организации профессионального развития педагогического коллектива, С.Л. Фоменко отметил, что в процессе методической работы в школе у учителей необходимо формировать три блока умений. Это умения, связанные с содержательным аспектом развития (определение основных общекультурных компетенций учащихся, создание учебных планов, структурирование и отбор учебного материала в виде метапредметных задач, которые обеспечивают становление педагогического опыта); связанные с процессуальным компонентом модели компетентностного образования (актуализация и создание совместно с

учащимися проектов, умение проводить интегрированные занятия, создавать системы развивающих ситуаций); связанные с диагностико-мониторинговыми умениями учителей (умение проводить мониторинг динамики формирования основных компетентностей учащихся). Процесс профессионального развития педагогического коллектива требует создания в общеобразовательной организации дидактических (построение в виде взаимосвязанных метапредметных, проблемных ситуаций содержания обучения; обеспечение ориентировочной и мотивационно-смысловой готовности учебной деятельности обучающихся; применение и отбор методов обучения, включающие коллективно распределительные и проектные виды деятельности), смысловых, аксиологических (моделирование жизненно-производственных процессов, в которых свои компетентности предстоит реализовывать выпускникам школ) условий реализации программы [205]. Таким образом, в подходе С.Л. Фоменко профессиональное развитие педагога рассматривается в тесной связи с межсубъектным взаимодействием учителя и обучающихся.

С.М. Маркова и В.Г. Горлова описали модель профессионально-педагогического образования педагога, основанную на требованиях государственных образовательных стандартов и системно-содержательном, технологическом, личностно-деятельностном подходах. Данная модель, по мнению авторов, призвана способствовать реализации профессиональных и социальных потребностей; овладению педагогом профессионально-педагогической деятельностью, профессиональными и общими компетенциями; развитию интереса к профессии педагога, самообразованию; развитию профессионально значимых качеств. В данной модели педагоги предлагают в качестве структурных компонентов профессионально-педагогического содержания использовать различные учебные дисциплины из профессионального и педагогического циклов, программа изучения которых характеризуется рядом признаков (непрерывностью процесса подготовки, единством практики и теории, системностью, ориентацией на

деятельностное освоение содержания, преемственностью изучения педагогических смыслов, логичностью, реализацией технологического подхода и личностно-деятельностного обучения, обеспечивающего взаимодействие педагогов друг с другом в процессе подготовки) [115].

Л.В. Мозгарев в своем диссертационном исследовании предложил теоретическую модель комплекса условий профессионального развития учителей в системе повышения квалификации, в которой были выделены четыре блока необходимых условий. Первый блок – это организация деятельности педагога (включает алгоритм деятельности учителя: неудовлетворенность результатами своего труда, определение недостающих профессиональных качеств, разработка программы профессионального развития, выполнение программы, попытка решить ранее не решаемую профзадачу, оценка результатов, рефлексия). Второй – функционирование единой системы повышения квалификации педагогов образования региона. Третий – взаимодействие учителей с субъектами единой системы повышения квалификации. Четвёртый – среда, в которой происходит профессиональное развитие. В целом действие модели направлено на повышение результативности труда педагогических кадров. Она должна, по мнению ее автора, ориентироваться на принципы целостности и системности; инновационного характера развития и функционирования; личностно ориентированного построения послебазового образования учителей; интеграции и перевода в массовую практику инноваций; соответствия педагогическим задачам и целям методов и средств, используемых в обучении специалистов; направленности деятельности на социальную защиту педагогов; ведущей роли учителя в организации, планировании и анализе повышения квалификации [133].

Развернутую модель профессионального развития педагога предложила в своем исследовании Н.В. Гуца. Ею были предложены три компонента такой модели, включающие в себя теоретическую, практическую и личностно-профессиональную подготовку [40].

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

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

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

Как мы видим, в теоретическом плане предлагаемая Н.В. Гущей модель профессионального развития наиболее приближена к аспектам развития

профессионально важных качеств педагога, рассмотренных нами в первом параграфе первой главы нашего исследования.

В целом, обобщая теоретические подходы к решению проблемы профессионального развития педагогов, следует отметить, что они сконцентрированы на развитии каких-то отдельных компонентов профессионального развития (умений, навыков и т.д.) и не отражают (даже в исследовании Н.В. Гущи) все компоненты профессионального развития педагога (мотивационно-ценностный, проектировочный, деятельностный, организационно-коммуникативный, рефлексивно-оценочный). Важно также отметить, что организацию процесса профессионального развития специалистов образования, прежде всего, предлагается осуществлять через организацию курсов повышения квалификации и методическую внутришкольную деятельность.

*Таким образом, можно выделить первую проблему профессионального развития педагогов общеобразовательных организаций, в центре которой лежат отличия между теоретическими разработками его структуры и включением их в практические программы и модели профессионального развития педагогов. На практике основной акцент делается на развитие профессиональных знаний, умений и навыков, а также развитие отдельных личностных компонентов (мотивационного, творческо-исследовательского, коммуникативного, организаторского и др.).*

Достаточно большое количество исследований посвящено анализу особенностей профессионального развития педагога в рамках деятельности отдельной общеобразовательной организации. Специфика такой целенаправленной работы описывается в контексте изменения субъект-объектных отношений в системе взаимодействия директора, администрации школы с педагогическим коллективом, отдельным работником. Как отмечает Т.И. Ермакова, профессиональное развитие педагогических кадров является особой конструктивной образовательной деятельностью, которая преобразует процессы профессионального становления педагога,

руководителя в процессы профессионального развития, основанные на потребности самоактуализации [49].

В исследовании О.Н. Шахматовой для целей профессионального развития педагога в общеобразовательной организации некоторые авторы предлагают систему разработанных психолого-педагогических тренингов (тренинги креативности, педагогической рефлексии, педагогического сотрудничества, поощрения и похвалы, убеждения), направленных на формирование мотивационной сферы профессионализма, профессионально важных качеств, стиля межличностного взаимодействия, основанного на сотрудничестве; повышение творческого потенциала; развитие педагогической рефлексии; овладение навыками воздействия на окружающих с помощью поощрения и похвалы, повышение компетентности в сфере убеждающего воздействия [227].

Рассмотрим работу Т.В. Белоусовой, где автор предлагает введение модели многопрофильной разноуровневой школы, в которой содержание работы с педагогическими кадрами основано на изучении учителями передовых образовательных технологий, возможностей и перспектив их адаптации в условиях школы; разработке учителями авторской технологии, которая бы базировалась на использовании гибких организационных форм реализации учебно-воспитательного процесса (тьюторство, конференции и др.); изучении психолого-педагогических исследований; подготовке педагогом индивидуальной программы реализации педагогического эксперимента, проведения диагностической работы в педагогическом коллективе; коррекции и устранении недостатков во взаимоотношениях между педагогами и детьми, внутри педагогического коллектива, инновационной деятельности учителя [16].

Реализация такой модели, по мнению автора, предполагает использование целого ряда методов и приемов работы администрации школы с трудовым коллективом: использование психологического и педагогического мониторинга (наблюдение, консилиум, эксперимент,

психодиагностика и др.); организационное стимулирование исследовательской и теоретико-познавательной деятельности учителя (делегирование организационных функций, создание творческих групп, включение учителя в состав нескольких творческих групп, привлечение к их деятельности психологов, внешних экспертов, родителей, учеников и т.д.); включение педагогов в деятельность, направленную на анализ реального учебно-воспитательного процесса (предложение заданий и демонстрация образцов для анализа; информирование о новых педагогических идеях; анализ теоретических источников и их указание; сравнительная оценка аспектов учебно-воспитательной деятельности и др.); создание на основе мониторинга проблемных ситуаций (формулирование запроса, оформление результатов социально-психологических исследований и т.д.); использование метода рефлексивно-ролевой игры В.В. Давыдова и А.А. Тюкова; проведение проблемно-деятельностных игр В.В. Зверевой, Г.П. Щедровицкого; применение деловых игр, направленных на апробацию отдельных элементов программ, разработанных учителями; применение учебно-деловых игр, активизирующих самообразовательную деятельность педагога; использование социально-психологического тренинга, метода брейнсторминга, метода Дельфи и т.д.

О.Г. Дониченко предложила для профессионального развития педагогов использовать коррекционные и развивающие программы, групповые дискуссии, тренинги, семинары, психологические практикумы. Сама программа, предлагаемая автором, содержит в себе три стадии реализации: стадию подготовки (диагностика уровня мотивации к инновационной, экспериментальной, творческой деятельности); стадия переоценки и осознания (изменение через имитационные игры и семинары отношения к профессиональным трудностям); стадия действия (создание команды и новой организационной культуры педагогов, через участие их в имитационных и деловых играх, семинарах) [45].

Е.А. Захарова, Э.Э. Сыманюк, А.А. Печеркина, Е.Л. Умникова, Э.Х. Хузина отмечают важность использования в профессиональном развитии учителя инновационной деятельности, выраженной в разработке и усовершенствовании образовательных программ, авторской методической системы на базе общеобразовательной организации [53, 187].

На инновационных аспектах профессионального развития акцентирует свое внимание В.И. Хавроничев. В его модели управления развитием профессиональной позиции педагога в школе основным объектом управления выделяется профессиональная позиция учителя в общеобразовательной организации, под которой автор понимает интегративную характеристику личности специалиста, включающую установку на развитие личности обучающегося, систему мотивационно-ценностных отношений к себе, другим участникам образовательного процесса и педагогической деятельности, выступающую центральным местом в самоопределении учителя по реализации идей личностно-ориентированного образования и актуализирующую его профессиональное и личностное развитие. Модель автора ориентирована на развитие отношений педагога к самому себе (коммуникативная, интеллектуальная, личностная рефлексия); к участникам процесса образования (педагог-ученик, педагог-педагог, педагог-руководитель); к педагогической деятельности (отношение к целям, содержанию, технологиям, результатам образовательного процесса), а также установки на развитие ребенка (межсубъектный, динамический характер взаимодействия, развивающая стратегия воздействия). Реализация модели подразумевает использование различных коллективных (педагогический совет, целевой и теоретический семинар, организационно-коммуникативная игра и научно-практическая конференция), групповых (тренинги, мастерские, проблемные группы, практикумы, методические объединения, временные творческие коллективы); индивидуальных (собеседование, индивидуальные творческие проекты) форм и методов обучения [206].



И.В. Никишина, также рассматривая инновационную деятельность педагога в профессиональном развитии, описывает в своей работе программу повышения квалификации педагогического коллектива, направленную на формирование профессионального самосознания учителя. Программа включает в себя несколько этапов работы. Это диагностическое исследование, направленное на выявление проблем и формулирование единой темы методической работы педагогического коллектива и реализуемое в рамках психолого-педагогических, проблемных, диагностико-аналитических семинаров; теоретическое исследование, в котором проводится систематизация теоретических знаний и создается инновационно-информационный банк по созданию и использованию новых педагогических программ и технологий в цикле занятий «Мастер-класс». А также практическое исследование в рамках участия в школе педагогического мастерства «Перспектива» учителя школы повышают свое профессиональное мастерство и этап подведения итогов работы, в котором методические рекомендации и разработки, авторские курсы, профилированные программы, материалы и публикации демонстрируются на научно-практических конференциях, выставках, конкурсах [145].

Особенности профессионального развития педагога в рамках реализации проекта «Акмеологическая школа – профильная школа» были рассмотрены О.П. Бурдаковой. В исследовании описываются принципы (комплексности, субъектности, системности и неразрывности связи профессионального развития педагога и целостного развития ребенка), реализуемые в модульной программе, состоящей из блоков «Управление», «Инновационная деятельность», «Мониторинг», «Мотивация», «Непрерывное образование». Реализация программы происходила во внешкольной, школьно-внешкольной и внутришкольной формах непрерывного профессионального образования. В качестве акмеологических критериев профессионального развития педагогического коллектива автор выделила становление акмеологической позиции педагога, повышение

уровня профессиональной активности; формирование устойчивой мотивации и развития ценностно-смысловой направленности и рефлексивной организации педагогической деятельности; профессиональные достижения и достижение в творческой инновационной деятельности коллективного «акме» [26].

Целый ряд, в том числе и диссертационных исследований, посвящён моделям сопровождения профессионального развития педагогов общеобразовательной организации.

В диссертационной работе Л.Н. Харавиной анализируется сопровождение личностно-профессионального развития молодых педагогов. Автор разработала свою модель профессионального развития, направленную на помощь в адаптации молодых специалистов в первые годы работы в школе. Структурными компонентами этой модели стали целевой, обозначающий в качестве главной цели модели успешную профессиональную адаптацию педагогов и повышение уровня их профессиональной компетентности; содержательный – раскрывает инструментальные и целевые функции субъектов педагогического сопровождения, содержание личностно-ориентированного, компетентностного, деятельностно-ориентированного и вариативного подходов. Кроме того, это общенаучные (непрерывность, согласованность, системность, рефлексия, личные ценности и значимость педагогической деятельности) и специальные (приоритетные профессиональные и личные приоритеты, ориентация на позитивный внутренний потенциал, обеспечение субъектной позиции педагога, непубличный характер решения проблем) принципы сопровождения. Также учитываются технологический (включает формы, методы, этапы условия педагогического сопровождения, к последним относятся фиксирование результатов, активизация профессионального и личностного развития учителя, мониторинг профессионального развития и личностно-профессиональное самообразование педагогов) и критериально-

результативный (содержит показатели и критерии сформированности профессиональной компетентности) компоненты[208].

Л.Н. Харавина отмечает, что содействие адаптации молодых педагогов должно происходить во взаимодействии с администрацией, методической службой, педагогом-психологом, наставником школы. Разработанная Л.Г. Харавиной технология сопровождения направлена на оказание молодому специалисту ненавязчивой, всесторонней социальной, правовой, методической, психологической, педагогической помощи, создание для него комфортных психологических условий работы, привлечение педагогов к решению проблем развития, реализации проектов и программ общеобразовательной организации, обеспечение условий профессионального роста. Основными формами сопровождения стали индивидуальная форма, реализуемая через взаимодействие с наставником и преподавателями предметно-цикловой комиссии (консультация, творческий отчет, собеседование, обсуждение и составление поурочных методических разработок, защита педагогического портфолио) и групповой формы, осуществляемой через взаимодействие с педагогами Школы молодого преподавателя и сотрудниками службы сопровождения (семинар, консультации, тренинг, открытые уроки, конференции, профессиональные конкурсы, творческая мастерская и др.) [208, с . 214–219].

Психолого-педагогические аспекты сопровождения профессионального развития рассматривает в своей монографии И.В. Молочкова, которая с целью повышения готовности учителей к трансформации профессиональной деятельности, мотивации к реализации личностно-ориентированного подхода в образовании, удовлетворенности педагога свои трудом предлагает использовать психолого-педагогический тренинг как дидактическое средство повышения уровня профессионализма учителя.

Г.А. Игнатьева в своей докторской диссертации рассматривает проектирование деятельностного содержания профессионального развития педагога. Программа автора направлена на развитие рефлексивности,

креативности и профессиональной позиции (педагог-специалист, педагог-профессионал, педагог-эксперт) учителя. Автор раскрывает схему построения самообучающейся организации, в структуру которой входит оптимизация структуры организационных и смысловых управленческих связей; рефлексивное оформление проекта и конструирование новых эталонов предмета и средств деятельности; проектирование ситуаций развития; проблематизация и актуализация профессиональных средств, принятие и осознание позиций; концептуализация, выстраивание общей системы смыслов, ценностей и целей развития педагога. Программа ориентирована на такие компоненты профессионального развития, как мотивационно-ценностный, целевой (предметная рефлексия), операционально-исполнительский, контрольный и направлена на достижение рефлексивного управления педагогом своей деятельностью [59].

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

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

что не позволяет детализировать этот процесс, определив специфические для той или иной возрастной группы специалистов проблемы, цели и задачи развития. В частности, именно поэтому в некоторых работах раскрываются особенности организации процесса профессионального развития молодых педагогов.

*Эти недостатки позволяют выделить вторую группу проблем профессионального развития педагогов общеобразовательных организаций. Теоретическая разработка целей, задач, принципов, моделей организации профессионального развития не учитывает особенности профессионального развития педагога на различных этапах его профессионального становления, включает в себя ограниченный набор компонентов, на которые предполагается оказывать воздействие, предлагает несвязанный между собой набор средств и методов (тренинги, курсы, конференции, семинары и т.д.).*

Рассмотрим теперь описание организации процесса профессионального развития в системе подготовки педагогических кадров на городском или районном уровнях.

Общий массив исследований этой группы можно разделить на несколько подгрупп. В основу такого деления нами была положена форма организации профессионального развития педагогов общеобразовательных организаций.

Так в отдельную подгруппу можно отнести исследования, в основе которых лежит организация программ повышения квалификации. В диссертационном исследовании С.Г. Земцовой в рамках курсов повышения квалификации учителей педагогам предлагается изучение спецкурсов («Методический сервис в школе», «Глобальное мышление для педагога», «Технология саморазвития личности школьника» и др.); участие в проектах программ развития «Учительство Белгородчины», «Развитие глобального мышления» и др.; индивидуальное освоение программ, участие в творческой послекурсовой педагогической деятельности, в научно-практических

конференциях, которые направлены на формирование положительного эмоционально-ценностного отношения учителей к программам курса повышения квалификации, актуализацию творческого потенциала, персонализацию познавательной деятельности, развитие теоретической, практической, мотивационной готовности к использованию новых педагогических технологий [55]. Несомненной ценностью работы автора является выделение принципов организации курсов повышения квалификации:

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

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

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

В качестве программы профессионального развития А.Д. Тасмуханова разработала четырехнедельные курсы повышения квалификации работников образования, включающие в себя теоретический курс и тренинговые занятия, направленные на развитие приемов саморазвития, нравственного, коммуникативного, эмоционального, интеллектуального, творческого потенциала; педагогической рефлексии [190, Ю 191].

О.А. Козырева, выделяя в качестве компонентов профессионального развития общепедагогические (теоретическая и практическая готовность к аналитической, прогностической, проективной, рефлексивной, коммуникативной, организаторской деятельности) и специальные (для дидактической, диагностической, коммуникативной, трансформационной, воспитательной, социальной деятельности) умения, а также знания, качества личности, ценностные ориентации, навыки и опыт, выделила ряд условий проведения курсов повышения квалификации педагогов:

- организационные (компьютерная самодиагностика, структурирование процесса повышения квалификации, использование методов активного обучения);

- педагогические (содержание повышения квалификации; модульная программа повышения квалификации; обеспечение профессионально-ориентированного взаимодействия учителей) [79; 80].

Е.Ф. Аврутина предлагает для реализации в образовательных организациях «модель организационно-технологической системы управления процессом профессионального развития», включающую три управленческих блока: общий блок управления образовательной территориальной системой; блок реализации самой модели; регулятивный блок, функцией которого является обеспечение связи общеобразовательной организации и территориальной образовательной системы. Модель реализуется в рамках шести основных шагов: сбора и анализа данных об эффективности работы педагогов; формирование запроса органам территориального управления системой профессионального развития и проектирование нового цикла

реализации модели; согласование между территориальными органами управления и общеобразовательной организацией проекта профессионального развития; преобразование ресурсов модели в потенциалы, по высоте развития которых можно говорить о качестве и количестве «инвестиционной» активности управления и др. [3, с. 14-16].

И.В. Волгина с целью развития такого компонента профессионального развития педагога, как рефлексия, также отмечает важность использования курсов повышения квалификации, семинаров, методических мероприятий [29].

Некоторые авторы рассматривают в качестве условия профессионального развития педагогов реализацию региональных и городских инновационных педагогических проектов. Так Н.В. Гуца предлагает использовать инновационные образовательные программы и проекты, направленные на создание новых учебных программ и введение новых учебных предметов (инновационность как изменение содержания процесса образования); иерархизация пространства отношений внутри школы, создание «школ-систем», разноуровневого обучения, многопрофильной направленности (инновационность в виде управленческих и структурно-организационных изменений); введение новых ценностей в общеобразовательной организации, внедрение национальных (проектов русской национальной школы и т.д.), религиозных (православные паломнические центры и др.), валеологических идей (инновационность в виде актуализации в школе новых ценностей); распространение предметных проектов, преподавания мировой художественной культуры, иностранных языков, активных методов обучения (инновационность в совершенствовании методики преподавания); реализация проектов, ориентированных на обучение детей с особыми социальными нуждами и дефектами (инновационное изменение объектной ориентации педагогических действий) [40, с. 97-99].



На практике внедрение инновационных проектов в систему профессионального развития педагога описано, в частности, в целевой программе «Непрерывное развитие педагогических кадров городского округа Дубна». В ней предлагается реализация нескольких модулей (инновационные технологии в начальной школе; применение инновационных технологий в преподавании биологии, химии, географии, истории и т.д.), которые помогают учителям самосовершенствоваться через участие в летних школах для педагогов, конкурсах профессионального мастерства, нетрадиционных формах методической работы (муниципальном марафоне методических находок), научно-практических конференциях, открытых уроках, внеклассных мероприятиях, семинарах, мастер-классах, организованных Министерством образования Московской области на территории г. Дубны. Программа была направлена как на создание муниципальной системы непрерывного профессионального развития педагогов, так и на повышение заинтересованности учителей в повышении своей квалификации, профессионального мастерства и качества труда.

В работах Н.В. Пановой реализация профессионального развития педагога рассматривается в рамках введения в процесс подготовки и переподготовки учителей программ научно-методического, психологического и педагогического сопровождения. Автор выделяет три основных фактора профессионального развития педагога: развитие культурологических, индивидуальных особенностей личности и социокультурной деятельности. Интересным с практической точки зрения подход Н.В. Пановой делает ориентация программы развития в зависимости от разных этапов жизненного пути педагога, его стажа работы в общеобразовательной организации. На высшем уровне развития педагога, по мнению ученого, должна быть сформирована в результате научно-методического сопровождения осведомленность о принципах и закономерностях усиления влияния на самореализацию и сохранение профессионально-личностного потенциала профессиональных, социальных и

культурологических событий. В результате педагогического сопровождения происходит системное усвоение категорий теории деятельности, развитие способности к переосмысливанию себя, овладение учителем механизмом саморазвития; в результате психологического сопровождения педагоги обучаются владеть инструментами самоконструирования, самопреобразования своих профессиональных компетенций.

В работе автора показано, что на этапе овладения профессией (0–5 лет стажа) для педагогов важны такие аспекты профессионального развития, как поиск смысла, физические, эмоциональные компоненты, при этом активность и самостоятельность развиты слабо. Этап профессионального становления (6–15 лет стажа) характеризуется доминированием физического, когнитивного, личностного аспектов развития. На этапе профессиональной зрелости (15–25 лет) образ идеального учителя характеризуется у педагогов развитием физических и в меньшей степени эмоциональных и личностных качеств. Этап стагнации (более 25 лет) отражает доминирование эмоциональных черт в идеальном образе «Я» учителя.

Н.В. Панова предлагает три основные формы сопровождения деятельности педагогов в педагогическом образовании: коллективные (научно-практические конференции, профессиональные конкурсы, выездные педсоветы, работа над творческими проектами, обмен опытом); групповые (тренинги, ролевые игры, круглые столы, дискуссии, корпоративное обучение, авторские курсы); индивидуальные (консультации по проблемам, защита творческих проектов, публикации по обобщению педагогического опыта, виртуальный обмен информационными материалами, обучение в аспирантуре, практикум по курсовой деятельности) [149; 150; 151; 152].

Следует отметить, что работа Н.В. Пановой – одна из немногих, в которой на практике предлагается реализовывать проект профессионального развития педагогов с учетом этапов освоения профессиональной деятельности. В то же время в научной педагогической литературе разработка этапов или стадий профессионального становления педагога

является предметом целого ряда исследований. В частности, Е.А. Климовым были выделены следующие стадии: допрофессиональное развитие (предыгра, игра и стадия овладения учебной деятельностью); выбора профессии, проектирование профессионального жизненного пути; непосредственно профессионального развития (подстадии адепта: освоение ценностных представлений профессиональной общности, знаний, умений и навыков; адаптанта: привыкание к условиям работы, адаптация в трудовом коллективе; мастера: наличие у работника специальных умений, качеств, универсализм; авторитета: высокий формальный показатель квалификации, умение организовать свою деятельность; наставничества: наличие учеников и последователей) [74].

А.К. Маркова в качестве стадий профессионального развития определяет допрофессионализм, профессионализм, суперпрофессионализм и послепрофессионализм [108].

Л.М. Митина выделяет в своих работах такие стадии, как адаптация (характеризуется наличием противоречия между сформированными в вузе профессиональными знаниями, умениями, характеристиками личности и реальными требованиями общества, администрации и педагогического коллектива школы к деятельности педагога), становление (обозначает противоречие между уже выработанным педагогом индивидуальным стилем общения и деятельности и необходимостью приспособиться к требованиям профессионального сообщества и руководства) и стагнация (характеризует противоречие между желанием достигать профессионального успеха за счет эксплуатации уже выработанных стереотипов своей педагогической деятельности и необходимостью приспособляться к новым научно-техническим и профессиональным разработкам, влияющим на профессиональную деятельность учителя) [122].

Также в своих работах Л.М. Митина, рассматривая профессиональное развитие как непрерывный процесс самопроектирования личности, выделяет в нем три основные стадии психологической перестройки: *самоопределение*,

*самовыражение и самореализацию.* Личностное развитие подразумевает стратегию высвобождения внутренних ресурсов, включающих способность решать ценностно-нравственные проблемы и при необходимости противостоять среде, активно воздействовать на нее, отстаивая свою независимость в условиях внешнего давления и возможность творческих проявлений. Сознательная, инициативная и ответственная позиция субъекта по отношению к самому себе и другим людям обусловлена негомеостатическим принципом его существования и проявлением его активности. Еще К. Д. Ушинский отмечал, что ход приспособления к условиям жизни принял у человека совершенно новое, отличное от других живых существ, направление: «В человеке... есть какая-то особая, чуждая всему остальному миру, точка опоры, дающая ему самостоятельность во все увлекающем великом процессе природы».

*Приведенный выше анализ позволяет выделить третью проблему профессионального развития педагогов, которая заключается в том, что система курсов повышения квалификации на городском и региональном уровне, прежде всего, акцентирует внимание на теоретической и практической подготовке педагога, на развитии у него отдельных качеств, но не учитывает особенности профессиональной деятельности в конкретной общеобразовательной организации, проблемы адаптации педагога в ней, его интегрированности в «корпоративную культуру».*

Таким образом, характеризуя состояние проблемы профессионального развития педагогов общеобразовательных организаций, можно выделить следующие ее особенности:

- в настоящее время существуют отличия между теоретическими разработками структуры профессионального развития и включением их в практические программы и модели профессионального развития педагогов; основной акцент делается на развитие профессиональных знаний, умений и навыков, отдельных личностных компонентов (мотивационного, творческо-исследовательского, коммуникативного, организаторского и др.), т.е.

включает в себя ограниченный набор компонентов, на которые предполагается оказывать воздействие;

- теоретическая разработка целей, задач, принципов, моделей организации профессионального развития учителя не учитывает особенности профессионального развития педагога на различных этапах его профессионального становления, предлагает несвязанный в единой системе набор средств и методов (тренинги, курсы, конференции, семинары и т.д.);

- система курсов повышения квалификации на городском и региональном уровне акцентирует внимание на теоретической и практической подготовке педагога, на развитии у него отдельных качеств, но не учитывает особенности профессиональной деятельности в конкретной общеобразовательной организации, проблемы адаптации педагога в ней, его интегрированности в «корпоративную культуру».

На наш взгляд, решение этих составляющих проблемы профессионального развития педагогов общеобразовательной организации требует создания такой модели социально-педагогического проектирования, которая бы акцентировала внимание на развитии всех компонентов этого процесса, учитывала этапы, стадии профессионального становления, определяющие социальные и внутриличностные профессиональные требования к педагогу, особенности педагогической деятельности в конкретной общеобразовательной организации (вопросы адаптации, интеграции в культуру организации и т.д.).

Исследование состояния проблемы профессионального развития педагогов в современных условиях характеризуется наличием противоречий между существующими теоретическими разработками моделей профессионального развития и включением их в процесс повышения квалификации. Основной акцент теоретических исследований сосредоточен на развитии отдельных компонентов профессионального развития педагога.

Существующая система повышения квалификации педагогов является недостаточно гибкой и мобильной, не способна оперативно реагировать на

потребности и запросы общества, в недостаточной степени учитывает особенности профессионального развития на различных этапах педагогической деятельности.

### **1.3. Возможности социально-педагогического проектирования профессионального развития педагогов в общеобразовательной организации**

Для определения сущности и содержания социально-педагогического проектирования профессионального развития педагогов в общеобразовательной организации важно понимание контекста, в котором осуществляется это определение. В данном исследовании происходит определение контекста социально-педагогического проектирования профессионального развития педагогов в общеобразовательной организации, которое предполагает его осуществление на основе таких подходов как аксиологический, деятельностный и социально-педагогический. Каждый из этих подходов требует рассмотрения и пояснения.

Аксиологический подход органически присущ гуманистической педагогике, поскольку человек рассматривается в ней как высшая ценность общества и самоцель общественного развития. В этой связи аксиология, являющаяся более общей по отношению к гуманистической проблематике, может рассматриваться как основа новой философии образования и соответственно методологии современной педагогики.

В центре аксиологического мышления находится концепция взаимозависимого, взаимодействующего мира. Она утверждает, что наш мир — это мир целостного человека, поэтому важно научиться видеть то общее, что не только объединяет человечество, но и характеризует каждого отдельного человека. Гуманистическая ценностная ориентация, образно говоря, — "аксиологическая пружина", придает активность всем остальным звеньям системы ценностей.

Аксиологический подход предполагает понимание и утверждение следующих ценностей:

- человеческая жизнь;
- воспитание и обучение;
- педагогическая деятельность;
- образование.

Аксиологический подход утверждает значимую ценность идеи гармонично *развитой личности*, связанной с идеей справедливого общества, которое способно реально обеспечить каждому человеку условия для максимальной реализации заложенных в нем возможностей. Эта идея выступает основой ценностно-мировоззренческой системы гуманистического типа. Она определяет ценностные ориентации культуры и ориентирует личность в истории, обществе, деятельности. К примеру, основой ориентации личности в обществе является комплекс социально-нравственных ценностей, который представляет гуманизм.

Аксиологические характеристики педагогической деятельности отражают ее гуманистический смысл. В самом деле, педагогические ценности - это те ее особенности, которые позволяют не только удовлетворять потребности педагога, но и служить ориентирами его социальной и профессиональной активности, направленной на достижение гуманистических целей.

Педагогические ценности, как и любые другие духовные ценности, утверждаются в жизни не спонтанно. Они зависят от социальных, политических, экономических отношений в обществе, которые во многом влияют на развитие педагогики и образовательной практики.

С изменением социальных условий жизни, развитием потребностей общества и личности трансформируются и педагогические ценности. Так, в истории педагогики прослеживаются изменения, связанные со сменой схоластических

теорий обучения на объяснительно-иллюстративные и позже на проблемно-развивающие.

Ценностные ориентации являются одной из главных, «глобальных» характеристик личности, а их развитие - основной задачей гуманистической педагогики и важнейшим путем развития общества.

**Деятельностный подход** предполагает наличие деятельности человека, направленной на становление его сознания и его личности в целом. В условиях деятельностного подхода человек, личность выступает как активное творческое начало. Взаимодействуя с миром, человек учится строить самого себя. Именно через деятельность и в процессе деятельности человек становится самим собой, происходит его саморазвитие и самоактуализация его личности.

Концепцию «учения через деятельность» впервые предложил американский учёный Д. Дьюи. Им были определены основные принципы деятельностного подхода в обучении:

- учёт интересов учащихся;
- учение через обучение мысли и действию;
- познание и знание как следствие преодоления трудностей;
- свободная творческая работа и сотрудничество.

Деятельностный подход, разработанный в трудах Л.С. Выготского[31], А.Н. Леонтьева[101,102], Д.Б. Эльконина, П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова признает, что развитие личности в системе образования обеспечивается, прежде всего, формированием универсальных учебных действий, выступающих основой образовательного и воспитательного процесса.

Прошло 50 лет с тех пор, как авторы развивающей системы Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, В.В. Репкин не просто выдвинули принципы деятельностного подхода в начальном звене школы, но и запустили его механизм в обычные школы, в практику учителей. И только сейчас наша страна осознала значимость данного подхода не только в начальной школе, но и в средней и старшей, высшей школе и в профессиональном образовании.



*Деятельностный подход в образовании* – это совсем не совокупность образовательных технологий или методических приемов. Это своего рода философия образования, методологический базис. На первом месте стоит не накопление знаний, умений и навыков в узкой предметной области, а становление личности, ее «самостроительство» в процессе деятельности.

Под деятельностным подходом понимают такой способ организации учебно-познавательной деятельности обучаемых, при котором они являются не пассивными «приёмниками» информации, а сами активно участвуют в учебном процессе.

Целью деятельностного подхода является развитие личности как субъекта жизнедеятельности. Быть субъектом – быть хозяином своей деятельности: ставить цели, решать задачи, отвечать за результаты.

Суть деятельностного подхода в обучении состоит в направлении «всех педагогических мер на организацию интенсивной, постоянно усложняющейся деятельности, ибо только через собственную деятельность человек усваивает науку и культуру, способы познания и преобразования мира, формирует и совершенствует личностные качества» [101].

Можно выделить следующие *принципы деятельностного подхода*:

1. Принцип деятельности – предполагает личное добывание знаний, во время которого происходит осознание содержания и формы своей деятельности, что способствует успешному развитию знаний, умений, навыков и способностей.
2. Принцип непрерывности – подразумевает преемственность между всеми ступенями и этапами обучения с учетом возрастных психологических особенностей развития личности. Непрерывность процесса обеспечивает инвариантностью технологии, а также преемственностью между всеми ступенями обучения содержания и методики.

3. Принцип целостности – предполагает формирование обучающимися системного представления о мире, о роли и месте каждой науки в системе наук.
4. Принцип минимакса – заключается в необходимости предложить возможность освоения содержания образования на максимальном для личности уровне и обеспечить при этом его усвоение на уровне социально безопасного минимума.
5. Принцип психологической комфортности – предполагает снятие большинства стрессообразующих факторов образовательного процесса, создание доброжелательной атмосферы, развитие диалоговых форм общения.
6. Принцип вариативности – предполагает формирование обучающимися способностей к адекватному принятию решений в ситуациях выбора, развитие вариативного мышления, то есть понимания возможности различных вариантов решения проблемы, формирование способности к систематическому перебору вариантов и выбору оптимального варианта.
7. Принцип творчества – предполагает максимальную ориентацию на творческое начало в образовательном процессе, приобретение личностью собственного опыта творческой профессиональной деятельности.

**Деятельностный** подход предполагает:

- воспитание и развитие качеств личности, отвечающих требованиям информационного общества, инновационной экономики, задачам построения демократического гражданского общества на основе толерантности, диалога культур и уважения многонационального, поликультурного и поликонфессионального состава российского общества;
- переход к стратегии социального проектирования и конструирования в системе образования на основе разработки содержания и технологий образования, определяющих пути и способы достижения социально

желаемого уровня (результата) личностного и познавательного развития обучающихся;

- признание решающей роли содержания образования и способов организации образовательной деятельности и учебного сотрудничества в достижении целей личностного, социального и познавательного развития обучающихся;
- учет индивидуальных возрастных, психологических и физиологических особенностей обучающихся, роли и значения видов деятельности и форм общения для определения целей образования и воспитания и путей их достижения;
- разнообразие индивидуальных образовательных траекторий и индивидуального развития каждого обучающегося (включая одаренных детей и детей с ограниченными возможностями здоровья), обеспечивающих рост творческого потенциала, познавательных мотивов, обогащение форм учебного сотрудничества и расширение зоны ближайшего развития.

*Социально-педагогический подход* существенно отличается от имеющих место подходов, так как отражает суть взаимодействия субъекта образовательной деятельности и социума, проявляющегося в опоре на социально-педагогический подход, требует использования возможностей социальных институтов, микросреды личности и социума, в целом, в обеспечении заботы о правах личности, развитии ее интересов и возможностей, защиты духовности человека. Причем деятельность по задействованию потенциала социума при реализации педагогического вмешательства необходимо сделать целенаправленной, научно обоснованной, педагогически организованной системой построения отношений личности с окружающей социальной средой, с ее многофакторным воздействием на личность. Он предполагает рассмотрение «личности в среде», «личности в социуме», личность в системе социальных отношений [194].

Социально-педагогический подход заключается в разрешении проблем личности на основе использования потенциала социума: путем включения человека в социально-значимую деятельность, в новые социальные отношения, формируя у них социальные потребности, развивая у личности социальные способности и устанавливая деловое взаимодействие с социальными институтами города ради разрешения ее проблем текущего и хронического свойства.

Наше исследование рассматривает сочетание и взаимодействие данных подходов как условие эффективности социально-педагогического проектирования в целом и как залог успешного социально-педагогического проектирования личностной самоорганизации в частности (таблица 3).

**Таблица 3 – Методологические подходы  
социально-педагогического проектирования  
профессионального развития педагогов в общеобразовательной  
организации**

<i>Аксиологический</i>	<i>Деятельностный</i>	<i>Социально-педагогический</i>
Рассматривает профессионально-ценностные ориентиры педагога как основу профессионального развития, что дает точку опоры для активизации потенциала педагога, основываясь на его профессионально-	Обеспечивает основу для активизации деятельности педагога по профессиональному развитию и самосовершенствованию через выстраивание своей деятельности и достижение планируемых	Способствует преодолению сложившегося в педагогической науке и практике узковедомственного взгляда на личность и ее формирование в относительно замкнутых структурах.

ценностных ориентирах	результатов основанных на профессиональных ориентирах и требованиях социума. Таким образом, деятельностный подход создает основу для самостоятельного успешного усвоения педагогом новых знаний, умений, компетенций, видов и способов деятельности	Предоставляет возможность для разрешения проблем личности на основе использования потенциала социума: путем включения человека в социально-значимую деятельность, в новые социальные отношения, формируя у них социальные потребности, развивая у личности социальные способности и устанавливая деловое взаимодействие с социальными институтами ради разрешения ее проблем
-----------------------	---	--

Сущность процесса социально-педагогического проектирования раскрывается в таких понятиях, как «проект», «проектирование», «социальное проектирование», «педагогическое проектирование». Рассмотрим каждое из них более подробно.

Использование проектирования в различных научных областях знания предопределяет неоднозначность самой трактовки понятия «проект». Так в словаре С.И. Ожегова под проектом понимается замысел, намерение, план;

предварительный текст какого-либо документа; разработанный план сооружения, устройства, механизма [148, с. 609].

Проект во «Всемирной энциклопедии» под редакцией А.А. Гонцанова трактуется как прообраз, прототип предполагаемого объекта. Работа по созданию проекта в любой сфере деятельности требует знания о функционировании и назначении сферы деятельности, в которую преобразуемые объекты вводятся; знание сущностных характеристик и методик проектирования как специфического вида деятельности.

Проект в философских исследованиях рассматривается в виде итога духовно-преобразовательной деятельности. На деятельностном уровне под проектом понимается результат и цель проектирования. В.Н. Бурков и Д.А. Новиков под проектом рассматривают целенаправленное ограниченное во времени изменение отдельной системы со специфической организацией, возможными рамками расхода ресурсов и средств и установочными требованиями к качеству результатов [27].

Применительно к педагогике под проектом рассматривается целенаправленный, мотивированный способ упорядочения профессиональной деятельности и изменения педагогических действий. В.Е. Радионов отмечает, что проект педагогической деятельности представляет собой программу реальных действий, основу которых составляет требующая разрешения актуальная педагогическая проблема.

В педагогических исследованиях отмечается направленность проекта на достижение лично и/или социально значимой цели и ориентированность его на использование в условиях ресурсов, имеющихся в распоряжении, времени и места.

С точки зрения педагога, как отмечает Н.Ю. Пахомова, проект является дидактическим средством, которое позволяет обучать проектированию, «то есть целенаправленной деятельности по нахождению способа решения проблемы путем решения задач, вытекающих из этой проблемы при рассмотрении ее в определенной ситуации».

Большая часть педагогических исследований, прежде всего, рассматривает проект в рамках проектной деятельности школьников, в связи с чем традиционно проект в этих работах рассматривается как творческая, самостоятельная деятельность от идеи до ее воплощения в жизнь с помощью консультаций педагога.

Применительно к исследованию считаем целесообразным под понятием «проект» иметь в виду осознанную, целенаправленную, мотивированную, творческую, самостоятельную деятельность педагога, направленную на профессиональное развитие, которое позволяет достигать наивысшего уровня педагогического мастерства.

Характеризуя понятие «проектирование», следует отметить тесную связь с инженерией и наукой подобного вида деятельности, направленной на создание проекта, образа будущего предполагаемого явления. Проектирование, в контексте понимания того, что большая часть продуктов человеческого труда производится в результате предварительного проектирования, понимается как процесс создания проекта, прообраза, прототипа возможного или предполагаемого состояния, объекта, которые предшествуют воплощению в реальном продукте задуманного.

В качестве отдельного понятия учеными выделяется «социальное проектирование». В.И. Курбатов под социальным проектированием понимает проектирование социальных отношений и процессов, социальных качеств и объектов. Социальное проектирование направлено на изменение социальной среды человека, конструирование социального будущего, которое возможно при соблюдении нескольких условий. Наряду с наиболее вероятной тенденцией существуют реально возможные, но менее вероятные тенденции развития; социальные объекты содержат запас внутренних социальных ресурсов, которые могут быть использованы для решения той или иной социальной задачи; для реализации предпочитаемого варианта будущего развития могут быть использованы значительные деформации, присущие общественным структурам; одна и та же цель может быть достигнута с

помощью различных средств, а родственные по содержанию, перспективные цели могут быть заменены другими [192, с.8-9].

С.А. Цыплакова под социальным проектированием рассматривает проектирование социума с его социальными институтами и отношениями, деятельностью, способностями и потребностями [213, 214].

С.А. Домрачева вкладывает в понятие социального проектирования несколько значений, а именно:

- «способ выражения идеи улучшения состояния окружающей среды посредством конкретных целей и задач, предложение мер и действий по их достижению, определение необходимых ресурсов для практической реализации замысла и конкретных сроков воплощения идеи»;

- «творческий процесс конструирования системы социальных действий, направленных на преодоление существующих социальных проблем, на позитивные изменения, на развитие социальной ситуации»;

- «научно-теоретическая и одновременно предметная практическая деятельность по созданию проектов развития социальных систем, институтов, социальных объектов, их свойств и отношений на основе социального предвидения, прогнозирования и планирования социальных качеств и свойств, являющихся значимой социальной потребностью»;

- «учебная дисциплина, связанная с изучением методологии и технологии проектирования, инструментальных средств проектирования, его системных принципов, форм и методов».

Во всех приведенных выше определениях социальное проектирование, наряду с другими значениями, понимается как творческий, научно организованный процесс, включающий в себя создание проекта по развитию и преобразованию социальных систем, отношений, объектов на основе прогнозирования и планирования. При этом субъектами социального проектирования выступают отдельные личности, трудовые коллективы, организации, специально созданные проектные группы, социальные институты и т.д., а основными элементами – социальные технологии,



конструирование, система, методы, механизмы и условия социального проектирования и др.

Ряд исследователей в качестве оснований социального проектирования выделил противоречивость социального объекта; невозможность описания конечным числом терминов любой социальной теории социального объекта; многофакторность, многоаспектность бытия социального объекта; наличие разнообразных многочисленных субъективных составляющих, которые определяют в отношении развития социального объекта соотношение сущего и должного; присутствие субъективных факторов формирования социального прогноза и ожидания, социального проектирования; определение факторов, которые описывают разные критерии, используемые для оценки зрелости развития социального объекта.

Красноярские исследователи О.Л. Краева и Н.М. Тарантин определяют две формы осуществления социального проектирования: опосредованное проектирование в процессе предметной деятельности (сам человек и социальные отношения проектируются в рамках существования предметной среды); непосредственное социальное проектирование или социализация, являющаяся целенаправленной деятельностью по передаче и освоению человеком социального опыта, в процессе которой индивид воспроизводится со всей совокупностью его отношений с социумом и предметно-деятельными способностями[10].

В общеобразовательных организациях могут быть реализованы прикладные (их результаты могут быть использованы в педагогической практике), информационные (предполагают обобщение, анализ информации о каком-либо событии, явлении, объекте), игровые и ролевые (участники принимают на себя определенные социальные роли, обусловленные игровой ситуацией и содержанием проекта), исследовательские (предполагают решение творческой задачи, проведения научного исследования), поисково-творческие (предполагают использование совокупности творческих, поисковых приемов) социальные проекты.

Педагогический процесс, являясь частью социальной системы, также становится одним из объектов социального проектирования.

В отечественной педагогике основоположником теории педагогического проектирования можно считать А.С. Макаренко, рассматривавшего воспитательный процесс как процесс «педагогического производства». Являясь противником стихийности воспитательного процесса, А.С. Макаренко отмечал влияние на воспитательную среду проектировочной деятельности и считал, что проектируемый результат способен обеспечить позитивные преобразования окружающей действительности. Само понятие педагогического проектирования в категориальный аппарат также впервые было введено А.С. Макаренко, выделившим методологическую функцию педагогики как науки, которая заключается в создании «научных проектов личности», а также функцию учителей-практиков, которая заключается в составлении и реализации программ воспитания с учетом индивидуальных особенностей личности и на основе общего проекта [107].

В настоящее время педагогическое проектирование характеризуется наличием разнообразных подходов к его определению и изучению, выделением различных оснований трактовки аспектов процесса педагогического проектирования, отраженных в различных теоретических моделях.

В ряде исследований под педагогическим проектированием понимается определенная форма деятельности. Так, например, О.Г. Полат педагогическое проектирование определяет как профессиональную, целенаправленную, высокоорганизованную, мотивированную, ценностно-ориентированную деятельность, направленную на изменение педагогической действительности.

Г.Е. Муравьева под педагогическим проектированием понимает вид профессиональной деятельности педагога, которая включает в себя организацию, анализ, проектирование образовательного процесса [139].

В работе Н.О. Яковлевой педагогическое проектирование – это целенаправленная деятельность, направленная на создание проекта как инновационной модели образовательно-воспитательной системы, которая ориентирована на массовое использование. В качестве основных особенностей педагогического проектирования Н.О. Яковлева выделяет следующие: базирование процесса педагогического проектирования на каком-либо изобретении; ориентированность результатов проектирования на массовое использование; в основе деятельности проектировщика лежит ценность, на основе которой и создается проект; педагогическое ориентирование как процесс всегда ориентирован на последствия деятельности, предвидение результатов, на будущее; в процессе проектирования должна решаться актуальная проблема; педагогическое проектирование носит информационный характер, полинаучно и системно [237; 238].

А.П. Тряпицына рассматривает педагогическое проектирование как проектно-ориентированную деятельность по разработке не существующих в практике новых образовательных видов и систем педагогической деятельности.

Педагогическое проектирование в других работах рассматривается как определенная область знания или прикладное научное направление. В частности, А.П. Тряпицына в качестве второго определения педагогического проектирования рассматривает его как способ трактовки педагогической действительности, новую развивающуюся область знания.

В качестве области интегрированного знания, которая исследует и разрабатывает содержание, принципы, закономерности, методы, средства преобразования педагогических объектов и среды с помощью опережающих представлений показывает педагогическое проектирование В.А. Мамаев.

В качестве прикладного научного направления педагогики и организуемой практической деятельности, которая направлена на разрешение противоречий, существующих в системе образования, и на решение задач

совершенствования, преобразования, развития педагогическое проектирование рассматривает Е.С. Заир-Бек [52].

Педагогическое проектирование рассматривается также как процесс создания новых образовательных программ, проектов новых учебных планов, студий, лабораторий (Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров [78, с. 274]); как процесс создания и реализации педагогического проекта; как технология обучения; как специфический способ развития личности (Р.А. Фахрутдинова, Р.Р. Фахрутдинов [198]).

В работах С.А. Цыплаковой были выделены следующие специфические особенности педагогического проектирования. Педагогическое проектирование является важным фактором развития педагогических систем; проектирование по-новому ставит определяющие в профессиональном образовании цели по формированию проектировочной культуры и окружающего мышления, что демонстрирует уникальность проектировочного вида деятельности; проектированию присущ принцип опережающего отражения научных знаний, что по-новому помогает определить содержание образования; будущее состояние проектируемых систем и объектов определяется прогностическим основанием педагогического проектирования [207; 208; 209; 210; 211; 213].

В последнее время теоретическое обоснование социального и педагогического проектирования позволило ряду авторов выделить понятие «социально-педагогическое проектирование».

С.А. Домрачева под социально-педагогическим проектированием предлагает понимать «возможность преобразовывать социальные процессы, явления, условия с помощью педагогических средств». При этом она отмечает, что каждый социально-педагогический проект имеет свое назначение (общественную миссию), рождается на основе социального предвидения и прогнозирования, ориентирован на изменение окружающей социальной среды и требует определение участниками среды ее качества. Реализация социально-педагогических проектов возможна в рамках

отношения социального партнерства, под которым автор рассматривает равноправное и добровольное взаимодействие различных государственных и общественных сил в проектной деятельности. Педагогический потенциал данного вида проектной деятельности направлен на осознанную адаптацию участников проекта к существующим условиям, на их социализацию; на формирование умений и навыков продуктивного взаимодействия и улучшения социального пространства; на оказание определенного позитивного влияния на среду, насыщения педагогическими элементами окружающего пространства, «педагогизируя общественное сознание».

Р.А. Фахрутдинова и Р.Р. Фахрутдинов отмечают, что социально-педагогическое проектирование – это деятельность, содержащая в себе две стратегии. Это способ ответа педагогов на социальные вызовы образования (адаптация к условиям социальной среды) и преобразование, усовершенствование в соответствии со своими убеждениями, целями, ценностями социальной среды. Социально-педагогическое проектирование – это деятельность, направленная на педагогическое упорядочение социокультурной среды, изменение и выявление внешних условий и факторов, которые влияют на социализацию, формирование, воспитание, развитие личности [193, с. 312].

В.И. Курбатов и О.В. Курбатова в качестве основных задач социально-педагогического проектирования выделили повышение за счет получения дополнительной информации общего уровня культуры педагогов и детей; формирование социально-личностных компетенций (социальная мобильность, развитие социальных умений и навыков, формирование «разумного социального» поведения в социуме); формирование и развитие навыков работы в команде.

Основная цель, поставленная перед отечественным образованием на современном этапе развития общества, – достижение нового уровня социализации подрастающего поколения, воспитание компетентного, инициативного, творческого, ответственного, нравственного гражданина

России. Постановка такой цели требует модернизации всей образовательной системы, повышает требования социума к специалистам, которые работают в системе общего образования.

Одним из путей повышения качества общего среднего образования является установление прочных связей общеобразовательной организации с социумом, развитие и укрепление взаимодействия педагога с обществом с целью использования широких возможностей социальной среды на личность педагогов и учащихся.

В научной литературе необходимость использования потенциала социума и социокультурных институтов в процессе профессионального и личностного развития учителя была выделена в целом ряде работ отечественных педагогов (В.Г. Бочарова [24], Л.С. Выготский [31], М.А. Галагузова, Л.Ф. Мардахаев, А.В. Мудрик [132], В.С. Торохтий [215], С.Т. Шацкий [222; 223] и др.). Этими и другими авторами было отмечено, что социум включает в себя ряд составных элементов (социальную деятельность, социальные институты, социальные способности и отношения, социальные потребности), определяющих потенциальные его возможности в профессиональном развитии учителя. Успешно решать задачи профессионального роста педагога возможно только в условиях согласованного взаимодействия социальных институтов, к которым относятся институты системы образования, социально-воспитательные институты других отраслей социальной сферы, субъекты открытой образовательной среды [24].

В целом в науке и, в частности, в системе образования взаимодействие рассматривается как общая категория, которая в философском плане понимается как процесс опосредованного или непосредственного воздействия субъектов друг на друга, выступающий как интегрирующий фактор и порождающий их взаимную связь и обусловленность [203].

В социальной педагогике Л.В. Мардахаев взаимодействие рассматривает как процесс установления связей между деятельностью

специалистов разного профиля, который реализуется в форме взаимного обучения, запроса одного специалиста другому, взаимопомощи, совместной деятельности, взаимного информирования.

Социальное взаимодействие формулируется и как процесс воздействия друг на друга социальных институтов и групп, индивидов в ходе реализации различных социально-педагогических проектов.

Значение проектирования в профессиональном развитии педагога в последнее время значительно возросло, что, в частности, подтверждается и ростом исследований влияния инновационных образовательных проектов, рассмотренных нами в предыдущем параграфе, на профессиональный рост учителя. Центральной идеей проектирования является предоставление общеобразовательной организации развертывания и стратегии для полноценного личностно-профессионального развития с учетом прогнозируемости и целесообразности процесса профессионального и личностного роста.

Из приведенных выше определений можно сделать вывод о том, что объектом социально-педагогического проектирования могут выступать различного характера и уровня образовательные системы, а также их отдельные компоненты, исследуемые во взаимосвязи со всей системой.

В нашем исследовании под социально-педагогическим проектированием мы будем понимать осознанную, целенаправленную, мотивированную, ценностно-ориентированную планируемую продуктивную деятельность, направленную на профессиональное развитие педагога на разных этапах его профессионального становления и основанную на массовом использовании в педагогической практике.

В разработке проблемы педагогического проектирования в настоящее время можно выделить два основных направления:

1. Дидактическое направление проектирования ориентировано на исследование педагогического процесса, формы взаимодействия его субъектов, условий эффективности, стратегий принятия решений,

направленных на реализацию процесса. Исследования в этой области направлены на проектирование нововведений в технологиях, форм взаимодействия обучающихся и педагогов, дидактических средств и педагогических ситуаций.

2. Социально-педагогическое направление проектирования направлено на выделение в качестве его объекта способа упорядочения социокультурной среды, служащей основой функционирования системы образования. К сфере социально-педагогического проектирования относятся формы, методы, перспективы, педагогизация социокультурной среды, способы взаимодействия со сферами культуры и другими структурными составляющими микросоциума различных образовательных систем. В этом случае программы проектов направлены на развитие системы образования отдельной общеобразовательной организации, района, города и т.д.

Рядом авторов (Т.В. Кичигина [71], С.М. Оберемок [140], А. Тупицин [193] и др.) отмечается, что управление социально-педагогическими проектами позволяет обосновать, выявить цели проекта; определить структуру проекта, необходимые источники и объемы финансирования; подобрать исполнителей и руководителя проекта; оценить необходимые ресурсы, представить график и наметить сроки реализации проекта, составить его бюджет; осуществить контроль за выполнением социально-педагогического проекта.

Анализ социально-педагогического проектирования осуществляется рядом авторов в рамках рассмотрения пошаговой, поэтапной образовательной стратегии проектной деятельности. В посвященной методологии проектирования литературе можно встретить различные подходы к определению его этапов.

Например, Н.А. Масюкова выделяет шесть таких этапов: диагностика реальности (проведение исследований разной степени научности, изучение текущего состояния); поиск, осмысление, актуализация, формирование целей, смыслов, ценностей преобразовательной деятельности; создание



образа результата; составление программы реализации проекта, поэтапное планирование действий во времени по достижению целей проекта; коррекция, согласование, обмен в ходе коммуникации намеченных действий; проведение комплексной экспертизы результатов реализации проекта [119].

Логика социально-педагогического проектирования в работе Е.С. Заир-Бека предполагает выделение таких шагов, как эскиз проекта (определение его замысла); разработка стратегии (модели действия); планирование на уровне условий реализации и задач реальных стратегий; организация обратной связи; оценка процесса; анализ и оценка полученных в ходе реализации проекта результатов; оформление проектной документации [52].

Применительно к проектированию социальных систем Дж. Ван Гиг выделяет в качестве шагов по реализации проекта предварительное планирование, формирование стратегии; проведение оценки вариантов; реализация проекта, анализ и корректировка его результатов [233].

Вслед за Дж. Джонсом В.Е. Радионов в качестве этапов проектирования определяет этап декомпозиции (разделение на отдельные задачи общего замысла), подбор средств, необходимых для реализации проекта; этап трансформации (конкретизация, определение конкретного содержания и структуры проекта); этап конвергенции (объединение в программы частных проектных решений).

В.С. Безрукова описывает в качестве этапов социально-педагогического проектирования этап моделирования (разработка общей идеи, целей, определение ситуаций, процессов, основных путей достижения проекта); этап проектирования (дальнейшая доработка модели проекта и доведение ее до использования на практике); конструирование (дальнейшая детализация проекта, направленная на приближение ее к использованию участниками в конкретной образовательной ситуации) [15].

В управленческом цикле проектирования В.М. Шепель описывает пять этапов: теоретическое обоснование и разработка концепции проекта; определение процедур реализации проекта; разработка для каждого этапа

пакета инструментария; выделение критериев замера и методов определения результатов реализации проекта; определение условий и защиты прав человека [225].

В.В. Сериков раскрывает последовательность этапов проектирования следующим образом: диагностическое задание цели, разработка замысла, определение условий и состава действий, которые должны привести к личностным новообразованиям; формирование общей характеристики педагогической ситуации, структурирование процесса в его динамике; подбор педагогических средств; прогнозирование вариантов поведенческих реакций педагогов; диагностика, обработка и анализ результатов проектировочной деятельности [170, 171].

В.В. Краевским было выделено три уровня проектирования процесса обучения. Первый уровень предполагает, по мнению ученого, фиксирование общих принципов, содержания, методов обучения конкретному предмету; второй – проектирование правил обучения, учебных материалов по конкретному учебному предмету, нормативное описание идеальных и материальных средств обучения; третий – раскрытие совокупности материальных и идеальных средств обучения учебному предмету.

Согласно В.В. Краевскому, содержание обучения проектируется по такому принципу. Первый уровень характеризуется наличием общетеоретических представлений о передаваемом социальном опыте в его педагогической интерпретации. Второй – рассмотрением функции определенной части содержания образования (уровень учебного предмета). Третий – описанием знания, способов деятельности, которые относятся к курсу обучения конкретному предмету (уровень учебного материала). И.Я. Лернер дополняет эти уровни четвертым, который отражает содержание совместной деятельности по учению и преподаванию, и пятым, на котором достоянием каждого обучающегося становится проектируемое содержание обучения [103].

В целом, следует отметить, что предлагаемые авторами подходы включают в себя три уровня обобщения социально-педагогической деятельности. Это методологический (обоснование и рассмотрение методологических требований к проектировочной деятельности, определение ее целей, задач, функций, принципов, внутренних и внешних факторов ее осуществления); общепедагогический (рассмотрение теоретических положений модели проектирования, выделение процессуальных, информационных, функциональных, структурных связей, определение средств и способов их реализации в проекте); технологический (сам процесс проектирования, выделение его целей, этапов, средств, задач) уровни.

Обобщая эти и другие подходы к определению пошагового содержания социально-педагогического проектирования применительно к нашему исследованию, считаем важными выделить следующие его этапы:

- этап «Диагностика» предполагает исследование уровня профессионального развития педагогов общеобразовательных организаций, определение замысла проекта, выявление социального заказа на профессиональное развитие педагога; выбор вариантов решения проблемы;

- этап «Мотивация», на котором осуществлялся анализ личностных мотивов, профессиональных интересов, запросов, дефицитов и перспектив профессионального развития педагогов;

- этап «Проектирование индивидуальной траектории профессионального развития» (определение целей, задач, педагогических условий, ресурсов, методов, средств и результата проекта);

- этап «Реализация» (реализация проекта на практике; формирование эффективных взаимосвязей и оценка промежуточных результатов);

- этап «Коррекция» (выявление проблем в ходе реализации проекта, коррекция деятельности по необходимости);

- этап «Рефлексия» (анализ и осмысление качественных изменений, самооценка уровня профессионального развития, внесение необходимых

изменений, дополнений и определение целей дальнейшего профессионального развития).

Важным при определении сущности и направлений реализации проектов профессионального развития педагогов является определение методологической основы социально-педагогического проектирования профессионального развития педагогов общеобразовательной организации. К ним можно отнести:

- педагогические идеи А.С. Макаренко [107] и К.Д. Ушинского [196] о ценности педагогического мастерства учителя, творческого характера его деятельности;

- педагогические мысли просветителей и педагогов о высоких требованиях, которые предъявляются к деятельности и личности педагога (Я.А. Коменский [81], К.Д. Ушинский и др.);

- подходы к выдвижению педагогического творчества, педагогической техники, педагогического мастерства в качестве педагогических ценностей (Н.В. Кузьмина [88], В.А. Сластенин [175] и др.);

- идеи В.А. Сластенина о субъективном развитии личности педагога, его эмоционально-волевых, интеллектуальных, индивидуально-психологических особенностей и сил в процессе его профессиональной деятельности и творческой самореализации.

В основе социально-педагогического проектирования профессионального развития педагогов ряд авторов (А.П. Беляева [17], В.П. Беспалько [18], М.А. Викулина, М.В. Кларин [73], С.М. Маркова [108], М.Г. Мерзлякова [126], В.В. Сериков [170, 171], В.А. Сластенин [175], С.А. Цыплакова [215, 216, 217, 218, 219, 220], Е.Н. Шиянов [232], Г.П. Щедровицкий [234] и др.) выделяет принципы организации этого процесса. Под принципами следует понимать общие теоретические положения, которые отражают объективные закономерности процесса профессионального развития учителя. Рассмотрим принципы социально-

педагогического проектирования профессионального развития педагога более подробно.

1. Принцип гуманизма, раскрывающий личностно-ориентированный характер процесса профессионального развития педагога.

2. Принцип демократизации, который обеспечивает доступность социально-педагогического проектирования профессионального развития для каждого педагога.

3. Принцип непрерывности, характеризующийся постоянным развитием личности учителя, подчеркивает и обосновывает важность взаимосвязи и взаимозависимости этапов проектирования. Соблюдение этого принципа требует определить цель каждого из этапов, обеспечивающую частичную завершенность реализации проекта.

4. Принцип дополнительности, имея связь с предыдущим принципом, объясняет необходимость проведения постоянного анализа и совершенствования проекта, введения в модель необходимых элементов и определения исключений, мешающих факторов. Принцип дополнительности позволяет использовать опыт реализации других проектов.

5. Принцип сотрудничества раскрывает важность установления партнерских равноправных отношений между всеми участниками проекта, образовательного пространства, в котором он реализуется, что способствует формированию мотивации, творческого потенциала педагога.

6. Принцип сознательности предполагает осознание педагогом необходимости своего профессионального развития.

7. Принцип фундаментальности обеспечивает научное, педагогическое и психологическое обоснование ко всем идеям и подходам процесса профессионального развития учителя.

8. Принцип интегративности объясняет включение всех компонентов профессионального развития педагога на основе единства содержания и цели, взаимообогащения.

9. Принцип вариативности и гибкости предусматривает право выбора педагогом способов, методов, форм, средств, содержания процесса профессионального развития.

10. Принцип фасилитационного сопровождения обеспечивает создание благоприятных условий для активизации и стимулирования процесса профессионального развития педагога.

11. Принцип комплексного подхода основан на учете в процессе реализации проекта изменений, которые происходят в самой развивающейся личности, в социальных условиях, что ведет к появлению новых ситуаций и образованию новых закономерностей, требующих внимания со стороны руководителей проекта.

12. Принцип системного подхода включает использование в социально-педагогическом процессе системы различных концепций, каждая из которых по отдельности не может претендовать на истинность. С системностью в проектировании связаны разнообразие и единство социально-педагогических процессов, их взаимосвязь, взаимодополняемость, взаимовлияние.

13. Принцип оптимальности подразумевает учет в процессе проектирования приоритетов, определение основной цели и задачи на каждом из этапов реализации проекта, ориентацию на конечный результат.

14. Принцип единства отношений и деятельности означает ориентированность процесса проектирования на овладение как каким-либо видом деятельности или компетентности, так и видов деятельности, которые рассматриваются в контексте педагогических отношений. Профессиональное развитие педагога при этом является основной целью социально-педагогического проектирования.

15. Принцип многообразия подразумевает понимание того, что в проекте участвуют и другие люди, отличные по своим целям, интересам, потребностям, способностям, уровню профессионального развития, мнения которых важно учитывать в процессе проектирования.

16. Принцип нелинейного развития социально-педагогических систем предполагает знание того, что все контуры и границы проекта невозможно строго очертить из-за многообразия, динамичности социальных явлений. Одни системы развиты сильнее, а другие слабее, в связи с этим при проектировании важно учитывать нелинейный характер развития системы.

Несмотря на то, что в научной литературе описано достаточно большое количество принципов, на которые нужно ориентироваться при социально-педагогическом проектировании профессионального развития педагога общеобразовательной организации, считаем необходимым дополнить этот список еще несколькими важными принципами:

17. Принцип экономичности предполагает учет в процессе проектирования реальных материально-технических, финансовых, кадровых, нормативно-правовых, научно-методических, организационно-педагогических ресурсов и условий, наличие которых позволяет реализовать проект. Так ориентация проекта на широкое использование специально оборудованных кабинетов, компьютерной и множительной техники, которой нет в достаточном количестве в конкретной общеобразовательной организации, может сказаться на его эффективности, привести к срыву сроков реализации проекта или отмене решения по его внедрению в образовательную практику.

18. Принцип саморазвития основан на том, что, несмотря на направленность, цели и задачи проекта профессионального развития педагога, важным его компонентом является мотивация к саморазвитию. Также этот принцип объясняет важность самостоятельной работы педагога в процессе и после реализации проекта.

Важным компонентом социально-педагогического проектирования является определение тех ресурсов, которые необходимы для его реализации. Под ресурсами понимается совокупность условий, дающих возможность реализовать цели проекта: бюджет, кадровый потенциал, организационная структура, материально-технические и информационные ресурсы. В.А.

Богословский [20], С.Н. Гончаренко [20], Е.В. Караваева [20], С.А. Домрачева, Э.Ф. Зеер [54], Г.Е. Муравьева [139], Ю.В. Тягунова [200], Т.И. Шамова [220] и другие исследователи выделяют следующие группы необходимых ресурсов для реализации социально-педагогических проектов:

1. Кадровые ресурсы – подготовка администрации и педагогов школ к внедрению новых технологий и проектов; организация курсов повышения квалификации; привлечение для реализации отдельных направлений проекта социальных партнеров.

2. Научно-методическое обеспечение – наличие необходимой литературы, методических разработок и рекомендаций, проектов и программ, которые могут быть использованы при реализации социально-педагогических проектов.

3. Организационно-педагогическое обеспечение – наличие информационных центров, обеспечивающих координацию действий по реализации программ.

4. Нормативно-правовое обеспечение – локальные нормативно-правовые акты, которые регламентируют деятельность педагогов в рамках реализации проекта.

5. Бюджетные и материально-технические ресурсы – наличие бюджетных и внебюджетных средств для реализации проекта, оборудованных кабинетов для работы (столы, шкафы, канцелярские товары), компьютерной и множительной техники.

Некоторые авторы в качестве ресурсов выделяют ресурсы личности педагогических работников, необходимые для реализации социально-педагогических проектов.

Таким образом, личностные ресурсы социально-педагогического проектирования включают ряд характеристик, раскрывающих содержание выделенных нами компонентов (мотивационно-ценностный (мотивация к участию в проектной деятельности), проектировочный (проективные знания, умения и навыки работы), деятельностный (готовность вносить свой вклад в



создание и реализацию социально-педагогических проектов), организационно-коммуникативный (умение организовать свою деятельность, создавать и поддерживать благоприятную атмосферу в процессе создания и реализации проекта), рефлексивно-оценочный (рефлексия собственной деятельности в проекте и умение оценивать общие результаты его эффективности) профессионального развития педагога.

Социально-педагогическое проектирование профессионального развития рассматривается как ценностно-ориентированная, целенаправленная, мотивированная, осознанная, планируемая продуктивная деятельность, направленная на профессиональное развитие педагога на разных этапах его профессионального становления.

Процесс социально-педагогического проектирования основывается на принципах экономичности и саморазвития.

Реализация принципа экономичности позволяет учесть реальные материально-технические, финансовые, кадровые, нормативно-правовые, научно-методические и организационно-педагогические ресурсы. Это обеспечивает возможность их оптимального использования. Опора на принцип саморазвития позволяет эффективно проектировать и реализовывать индивидуальную траекторию профессионального развития педагога, основываясь на его личной мотивации к саморазвитию с учетом запросов всех участников образовательных отношений и социума.

Использование социально-педагогического проектирования для профессионального развития педагога позволяет учесть потенциал социума и социальный запрос, профессиональный опыт педагога и его потребностей; запросы социума и субъектов образовательных отношений; спроектировать индивидуальную траекторию профессионального развития педагога в общеобразовательной организации.

#### **1.4. Критерии эффективности профессионального развития педагогов общеобразовательных организаций на основе социально-педагогического проектирования**

Раскрывая критерии эффективности профессионального развития педагогов общеобразовательной организации на основе социально-педагогического проектирования, следует разъяснить взаимосвязь критериев и показателей, а это невозможно без понимания данных понятий. В справочной литературе дается характеристика критерия (др.-греч. κριτήριον – способность различения, средство суждения, мерило), который выступает *признаком*, основанием, правилом принятия решения по оценке чего-либо на соответствие предъявленным требованиям.

Показатель или параметр, в свою очередь, представляет собой количественную характеристику одного или нескольких свойств объекта, входящих в его качество, т.е. позволяет измерить то или иное свойство объекта. Группа показателей является основанием для определения критерия. Критерий, как признак объекта, делает возможность его исследования реальной, показатель же, в свою очередь, позволяет оценить данный критерий, т.е. перевести критерий в количественное значение.

Трактовки критериев детализируются в процессе применения к той или иной области научного знания, но в целом имеется в виду понимание критерия как «мерила, признака для оценки».

Г.П. Иванова выделяет 3 типа критериев, которые отражены на рисунке 1.



Рисунок 1 – Типы критериев

Каждому типу критериев присущи свои отличительные особенности. Так критерии эффективности позволяют оценить степень достижения цели с учетом произведенных затрат различных ресурсов. Критерии результативности дают возможность понять, достигнуты ли результаты, а также характеризуют стандарты для определения качества этих результатов. **Критерии оценки эффективности** – это мера (степень) проявления признака, характеризующего эффективность деятельности. Выступая в роли мерила, нормы, критерий служит как бы идеальным образцом, выражает высший, наиболее совершенный уровень изучаемого явления. Он выступает как фундаментальный принцип, норма, эталон, который определяет основания, позволяющие отличить эффективную деятельность от неэффективной. С одной стороны, это инструмент для определения, выявления факта наличия или отсутствия эффективности деятельности, а с другой – правило.

Для нашего исследования необходимым представляется разработка критериев оценки эффективности социально-педагогического проектирования личностной самоорганизации, т.е. критериев третьего типа. Создание критериев осуществляется через реализацию определенных этапов. Применительно к критерию оценки Г. П. Иванова выделяет следующие этапы:

- 1) выделение основания для поиска критериев (т.е. нахождение параметров);
- 2) выделение системообразующего признака, объединяющего параметры (критерий);
- 3) нахождение основания, позволяющего судить о проявлении выделенных параметров (которые выступают показателями критерия);
- 4) обозначение характеристик критерия, которые могут быть реально зафиксированы (индикаторы).

Таким образом, на основании данного понимания критериев оценки эффективности профессионального развития и представленной выше этапности мы разработали ряд критериев оценки эффективности профессионального развития педагогов общеобразовательных организаций на основе социально-педагогического проектирования.

На первом этапе, изучив понятие профессионального развития и социально-педагогического проектирования, степень изученности данных проблем исследования, мы выявили компоненты, являющиеся основанием для поиска критериев.

Исследования О.С. Виханского, Б.Н. Герасимова [32], В.И. Герчикова [33], О.В. Евтихова [47], М.М. Карнеловича [65, 66, 67, 68], Ю.Н. Кулюткина [94], А.И. Наумова, В.Г. Чумака [32], Н.Г. Яковлевой и других ученых показывают целесообразность выделения в структуре профессионального развития личности педагога мотивационно-ценностного, проектировочного, деятельностного, организационно-коммуникативного, рефлексивно-оценочного компонентов (рисунок 2). Их содержание направлено на

объемное разностороннее изучение особенностей развития педагога как профессионала, как представителя профессии, как специалиста в области обучения и воспитания учащихся и как работника конкретной общеобразовательной организации.

Для социально-педагогического проектирования профессионального развития педагогов общеобразовательных организаций первоочередное значение имеют такие характеристики личности, как внутренний мотив на непрерывное профессиональное развитие, познавательный мотив, мотив избегания, состязательный мотив (выделено на основе исследований В.Г. Гербаческого); способность к целеполаганию, анализу ситуации, саморегуляции, коррекции, волевым усилиям (выделено на основе исследований А. Д. Ишкова); коммуникативные и организационные умения (выделено на основе исследований В.В. Синявского, В.А. Федорошина).

По результатам теоретического исследования было выявлено, что профессиональное развитие недостаточно четко представлено вышеперечисленными критериями и необходимо включение таких показателей, как самооценка педагога, осуществляемая им в процессе профессионального развития. В результате в матрицу исследования профессионального развития дополнительно введены следующие показатели: самооценка педагогических позиций, профессионально-личностных качеств, творческих умений (выделено на основе исследований И.Ю. Соколова, В.А. Сластенин).

Данные показатели профессионального развития, выделяемые в рамках основных подходов социально-педагогического проектирования (аксиологический, социально-педагогический и деятельностный подходы), позволили выделить критерии профессионального развития педагогов на основе социально-педагогического проектирования (рисунок 2).



**Рисунок 2 – Критерии и показатели профессионального развития педагога**

Выделенные нами критерии находятся в тесной взаимосвязи с компонентами профессионального развития (рисунок 3).



**Рисунок 3 – Компоненты и критерии профессионального развития педагогов общеобразовательных организаций**

В ходе исследования выделены следующие компоненты профессионального развития: мотивационно-ценностный, проектировочный, деятельностный, организационно-коммуникативный, рефлексивно-оценочный. Каждый компонент характеризуется соответствующим критерием, динамику которого можно проследить, измеряя показатели профессионального развития. Мотивационно-ценностный компонент характеризуется мотивационным критерием, его показателями выступают внутренний мотив, познавательный мотив, мотив избегания и состязательный мотив. Проектировочный компонент характеризуется

проектировочным критерием, его показателями выступают целеполагание, анализ ситуации и планирование. Деятельностный компонент характеризуется деятельностным критерием, его показателями выступают саморегуляция, коррекция и волевые усилия. Организационно-коммуникативный компонент характеризуется коммуникативным критерием, его показателями выступают коммуникативные и организационные умения. Рефлексивно-оценочный компонент характеризуется рефлексивным критерием, его показатели – педагогическая позиция, профессионально-личностные качества, профессиональные знания и умения, творческие умения.

На основе вышеизложенного материала можно сделать вывод о том, что профессиональное развитие включает в себя внутренний мотив на непрерывное профессиональное развитие, познавательный мотив, мотив избегания, состязательный мотив; способность к целеполаганию, анализу ситуации, саморегуляции, коррекции, волевым усилиям; коммуникативные и организационные умения; самооценку педагогических позиций, профессионально-личностных качеств, творческих умений.

*Диагностика динамики профессионального развития педагогов в условиях общеобразовательной организации предполагает градацию уровней профессионального развития педагогов. В данном исследовании выделено три уровня профессионального развития: **низкий, средний и высокий.***

Данные уровни характеризуются процентным значением показателей профессионального развития педагогов, что позволяет фиксировать качественное изменение профессионального развития педагогов даже в рамках одного ее уровня (рисунок 4).



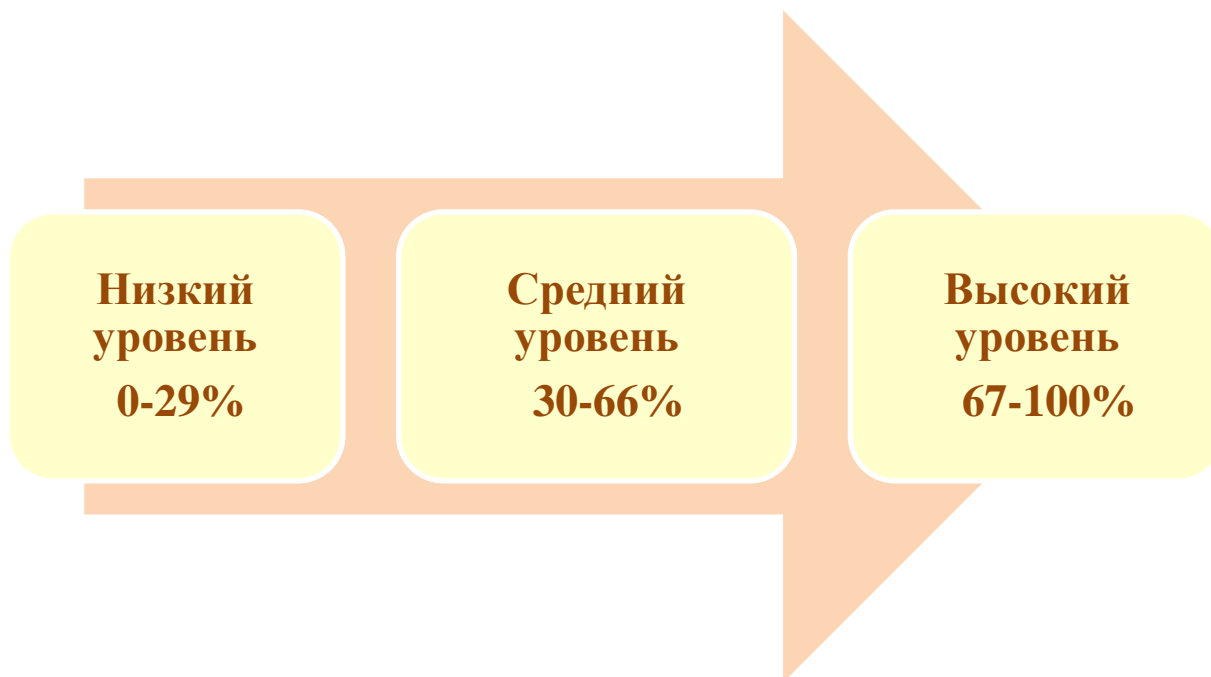


Рисунок 4 – Уровни профессионального развития на основе социально-педагогического проектирования

Исходя из вышеизложенных данных, можно кратко охарактеризовать каждый уровень профессионального развития педагогов: *низкий* уровень профессионального развития (0-29%) является недостаточным для выполнения базовых профессиональных задач; *средний* уровень профессионального развития (30-66 %) является достаточным для выполнения базовых профессиональных задач, и, с долей напряжения, возможно выполнение творческих профессиональных задач; *высокий* уровень профессионального развития (67-100 %) предполагает свободное выполнение базовых и творческих профессиональных задач. Процентная градация профессионального развития дает возможность определить индивидуальный уровень и основные способы решения задач профессионального развития педагогами общеобразовательных организаций.

## Выводы по главе 1

1. В результате изучения теоретических аспектов проблемы социально-педагогического проектирования профессионального развития педагогов общеобразовательных организаций нами было уточнено содержание нескольких понятий:

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

2) Социально-педагогическое проектирование – осознанная, целенаправленная, мотивированная, ценностно-ориентированная планируемая продуктивная деятельность, направленная на профессиональное развитие педагога на разных этапах его профессионального становления и основанная на массовом использовании в педагогической практике.

2. Основными компонентами профессионального развития личности педагога являются мотивационно-ценностный, проектировочный, деятельностьностный, организационно-коммуникативный, рефлексивно-оценочный. Содержание выделенных нами компонентов направлено на изучение особенностей развития педагога как профессионала, как представителя профессии, как специалиста в области обучения и воспитания учащихся и как работника конкретной общеобразовательной организации.

3. Исследование состояния проблемы профессионального развития педагогов в современных условиях характеризуется наличием противоречий между существующими теоретическими разработками моделей профессионального развития и включением их в процесс повышения квалификации. Основной акцент теоретических исследований сосредоточен на развитии отдельных компонентов профессионального развития педагога.

Существующая система повышения квалификации педагогов является недостаточно гибкой и мобильной, не способна оперативно реагировать на потребности и запросы общества, в недостаточной степени учитывает особенности профессионального развития на различных этапах педагогической деятельности.

Использование социально-педагогического проектирования для профессионального развития педагога позволяет учесть потенциал социума и социальный запрос, профессиональный опыт педагога и его потребности; запросы социума и субъектов образовательных отношений; спроектировать индивидуальную траекторию профессионального развития педагога в общеобразовательной организации.

Социально-педагогическое проектирование профессионального развития рассматривается как ценностно-ориентированная, целенаправленная, мотивированная, осознанная, планируемая продуктивная деятельность, направленная на профессиональное развитие педагога на разных этапах его профессионального становления.

4. Обобщая подходы к определению пошагового содержания социально-педагогического проектирования, были выделены следующие его этапы:

- этап «Диагностика» предполагает исследование уровня профессионального развития педагогов общеобразовательных организаций, определение замысла проекта, выявление социального заказа на профессиональное развитие педагога; выбор вариантов решения проблемы);

- этап «Мотивация», на котором осуществлялся анализ личностных мотивов, профессиональных интересов, запросов, дефицитов и перспектив профессионального развития педагогов;

- этап «Проектирование индивидуальной траектории профессионального развития» (определение целей, задач, педагогических условий, ресурсов, методов, средств и результата проекта);

- этап «Реализация» (реализация проекта на практике; формирование эффективных взаимосвязей и оценка промежуточных результатов);

- этап «Коррекция» (выявление проблем в ходе реализации проекта, коррекция деятельности по необходимости);

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

5. Процесс социально-педагогического проектирования основывается на принципах экономичности и саморазвития.

Реализация принципа экономичности позволяет учесть реальные материально-технические, финансовые, кадровые, нормативно-правовые, научно-методические и организационно-педагогические ресурсы. Это обеспечивает возможность их оптимального использования. Опора на принцип саморазвития позволяет эффективно проектировать и реализовывать индивидуальную траекторию профессионального развития педагога, основываясь на его личной мотивации к саморазвитию с учетом запросов всех участников образовательных отношений и социума.

6. На основе исследования компонентов профессионального развития педагогов общеобразовательных организаций были выделены критерии и показатели уровня профессионального развития педагогов: мотивационный (внутренний мотив, познавательный мотив, мотив избегания, состязательный мотив и др.), проектировочный (целеполагание, анализ ситуации, планирование), деятельностьностный (саморегуляция, коррекция, волевые усилия), коммуникативный (коммуникативные и организационные умения), рефлексивный (педагогическая позиция, профессионально-личностные качества, профессиональные знания и умения, творческие умения)

## **Глава 2. Опытнo-экспериментальная работа по реализации модели профессионального развития педагогов общеобразовательных организаций на основе социально-педагогического проектирования**

### **2.1. Характеристика модели профессионального развития педагогов общеобразовательных организаций на основе социально-педагогического проектирования**

Сегодня основным принципом построения процесса обучения и воспитания в общеобразовательной организации является ориентация на развитие личности учащегося, вооружение его способами действий, которые позволяют продуктивно учиться, реализовывать свои познавательные интересы, образовательные потребности, профессионально самоопределяться. В связи с этим организация способствующей развитию личности учащихся образовательной среды является одной из важнейших задач современной школы. Напрямую ее решение зависит от профессионального развития педагогов общеобразовательной организации.

Во введении «Проекта концепции и содержания профессионального стандарта учителя» указано, что «педагог – ключевая фигура реформирования образования. В стремительно меняющемся открытом мире главным профессиональным качеством, которое педагог должен постоянно демонстрировать своим ученикам, становится умение учиться. Готовность к переменам, мобильность, способность к нестандартным трудовым действиям, ответственность и самостоятельность в принятии решений – все эти характеристики деятельности успешного профессионала в полной мере относятся и к педагогу. Обретение этих ценных качеств невозможно без расширения пространства педагогического творчества» [170].

В государственной программе «Развитие образования на 2013-2020 годы» выделены основные задачи, определяющие развитие общеобразовательной организации:

- развитие общеобразовательных организаций как институтов социального развития учащихся в условиях социокультурных изменений в обществе;

- создание и развитие системы подготовки кадров, которые работают в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов общего образования, введения профессионального стандарта деятельности;

- создание эффективной системы управления качеством образования, построенной на открытости деятельности образовательной организации, общественной составляющей управления и независимой оценки результата всех подсистем образования [172].

Таким образом, одним из основных условий работы общеобразовательной организации в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов является подготовка, формирование мировоззренческой и педагогической позиции, развитие образа Я педагога как профессионала, представителя профессии, учителя-предметника, работника конкретной образовательной организации, реализуемого в мотивационно-ценностном, проектировочном, деятельностном, организационно-коммуникативном, рефлексивно-оценочном компонентах.

В соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов педагог должен осуществить переход от традиционных обучающих технологий к технологиям личностно-ориентированного, развивающего обучения, использовать на основе компетентностного подхода технологии уровневой дифференциации обучения, уметь организовывать «учебные ситуации», исследовательскую и проектную деятельность, использовать в своей работе активные формы обучения, интерактивные методы, коммуникативные технологии, выступать для учащихся в роли консультантов, тьюторов, помощников в освоении ими

основной образовательной программы, осуществлении различных видов учебной и внеучебной деятельности.

Исходя из этого, считаем, что в настоящий момент одной из важнейших задач является создание модели социально-педагогического проектирования профессионального развития педагогов общеобразовательных организаций.

Согласимся с мнением А.В. Коптелова и А.В. Машукова, которые считают, что в условиях работы в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов общего образования профессиональное развитие педагогов следует определить как процесс позитивных изменений профессиональных и личностных качеств, которые обеспечиваются достижением образовательных результатов (предметных, метапредметных, личностных), и, тем самым, способствующих развитию на основе универсальных учебных действий личности ребенка [84].

Как показывает практика, педагоги испытывают затруднения в своем профессиональном развитии, обусловленные различными трудностями на разных этапах работы. Это проблемы адаптации к профессиональной деятельности и работы в конкретной образовательной организации на первом этапе; проблемы профессиональной деформации личности на последующих этапах, проблемы выбора современных форм и методов обучения и воспитания и т.д.

Анализ теории и практики профессионального развития педагога в общеобразовательной организации показывает, что основными причинами проблем в этой сфере их деятельности являются недостаточная мобильность и гибкость системы повышения квалификации; трудности обеспечения оптимального вхождения, прежде всего, молодых педагогов в систему ценностей современного образования; проблемы принятия старшим поколением преподавательского состава школ идеологии федеральных государственных образовательных стандартов общего образования; проблемы освоения новой системы требований к структуре основной

образовательной программы, результатам её освоения и условиям реализации, а также системы оценки итогов образовательной деятельности обучающихся; недостаточное овладение информационными и учебно-методическими ресурсами, которые необходимы для успешного решения образовательных задач.

Таким образом, мы видим, что цель методической работы в школе в условиях работы в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов – обеспечить профессиональную готовность педагогических работников к реализации ФГОС через создание системы непрерывного профессионального развития каждого педагога.

Прежде чем перейти к рассмотрению модели социально-педагогического проектирования профессионального развития педагогов общеобразовательных организаций, необходимо уточнить содержание понятия «модель».

Педагогический словарь Г.М. Коджаспировой и А.Ю. Коджаспирова предлагает рассматривать модель как «искусственно созданный объект в виде схемы, таблицы, чертежа и т.п., который, будучи аналогичен исследуемому объекту, отображает и воспроизводит в более простом, уменьшенном виде структуру, свойства, взаимосвязи и отношения между элементами исследуемого объекта, непосредственное изучение которого связано с какими-либо трудностями, большими затратами средств и энергии или просто недоступно, и тем самым облегчает процесс получения информации об интересующем предмете» [78, с 193].

В педагогике также принято выделять несколько моделей.

Предметно-дидактическая модель обучения ориентирована на организацию научных знаний на основе их предметного содержания [166, с. 69]. Социально-педагогическая модель личностно-ориентированного образования основана на педагогике социального заказа и ориентирована на воспитание личности с заранее заданными свойствами [166, с. 28].



Основываясь на вышеуказанных особенностях профессионального развития педагогов общеобразовательных школ, принципах его реализации и моделях профессионального развития педагогов общеобразовательных организаций, представленных в работах А.П. Беляевой [17], В.П. Беспалько [18], М.А. Викулиной [29], Е.С. Заир-Бека [52], Т.В. Кичигиной [71], М.В. Кларина [72; 73], В.В. Краевский, С.М. Марковой [110; 112], Н.А. Масюковой [119], М.Г. Мерзляковой [120], С.М. Оберемока [146], В.В. Серикова [171], В.А. Слостенина [175], А. Тупицина [199], С.А. Цыплаковой [218], В.М. Шепеля [231], Е.Н. Шиянова [232], Г.П. Щедровицкого [233] и др., нами была разработана модель социально-педагогического проектирования профессионального развития педагогов общеобразовательных организаций.

Согласно мнению отечественных педагогов основными структурными компонентами такой модели являются:

- целевой, раскрывающий цели и задачи реализации модели;
- теоретико-методологический, предполагающий выделение методологических и теоретических оснований для реализации модели;
- содержательный, характеризующий содержание процесса социально-педагогического проектирования профессионального развития педагогов с разным стажем работы;
- процессуальный, конкретизирующий разнообразие применяемых в модели методов, средств, форм и приемов работы с педагогами;
- аналитико-результативный, содержащий перечень критериев, показателей, методик оценивания эффективности применяемой модели социально-педагогического проектирования профессионального развития педагогов общеобразовательных организаций.

В ходе реализации программы экспериментального исследования нами была создана модель профессионального развития педагогов общеобразовательной организации на основе социально-педагогического проектирования (рисунок 5).



**Рисунок 5 – Модель профессионального развития педагогов общеобразовательных организаций на основе социально-педагогического проектирования**

Структурные компоненты модели раскрывают внутреннее содержание социально-педагогического проектирования профессионального развития педагога общеобразовательной организации.

Данная модель была призвана решить проблему профессионального развития педагогов в современных условиях, которая характеризуется наличием противоречий между существующими теоретическими разработками моделей профессионального развития и включением их в процесс повышения квалификации. Основной акцент теоретических исследований сосредоточен на развитии отдельных компонентов профессионального развития педагога.

Модель профессионального развития педагогов общеобразовательных организаций на основе социально-педагогического проектирования является мобильной и способной оперативно реагировать на потребности и запросы общества, учитывая особенности профессионального развития на различных этапах педагогической деятельности.

Разработанная модель включает в себя следующие элементы: цель, методологические подходы, этапы социально-педагогического проектирования, ресурсы поддержки и совершенствования профессионального развития, индивидуальную траекторию профессионального развития педагога, потенциал социума, уровни профессионального развития, результат профессионального развития на основе социально-педагогического проектирования.

Элементы модели раскрывают внутреннее содержание профессионального развития педагога общеобразовательной организации на основе социально-педагогического проектирования.

Целью модели профессионального развития на основе социально-педагогического проектирования является повышение эффективности профессионального развития педагогов общеобразовательных организаций на базе аксиологического, деятельностного и социально-педагогического подходов. Организация профессиональной деятельности педагогов в

условиях реализации аксиологического подхода предполагает создание условий для развития педагога как активного ценностно-мотивированного субъекта деятельности, что позволяет выстраивать субъект-субъектные отношения во всех коммуникативных системах общеобразовательной организации и создавать благоприятный психологический климат. Реализация деятельностного подхода предполагает создание условий для системной и активной профессиональной деятельности педагога. Использование социально-педагогического подхода позволяет организовать взаимодействие между субъектом профессиональной деятельности и социальной средой.

Координатором профессионального развития может выступать руководитель, его заместитель, приглашенные специалисты (по запросу руководства), представитель педагогического коллектива. Сам педагог, как профессионал, осуществляющий выбор ресурсов поддержки и совершенствования, также осуществляет самоконтроль, в результате которого происходит своевременная коррекция индивидуальной траектории развития педагога.

Социально-педагогическое проектирование профессионального развития предваряет комплексная диагностика профессионального развития педагога общеобразовательной организации.

Этапами социально-педагогического проектирования профессионального развития педагогов являются:

1. этап **«Диагностика»** – предполагает исследование уровня профессионального развития педагогов общеобразовательных организаций, определение замысла проекта, выявление социального заказа на профессиональное развитие педагога; выбор вариантов решения проблемы;
2. этап **«Мотивация»**, на котором осуществлялся анализ личностных мотивов, профессиональных интересов, запросов, дефицитов и перспектив профессионального развития педагогов;

3. этап **«Проектирование индивидуальной траектории профессионального развития»** (определение целей, задач, педагогических условий, ресурсов, методов, средств и результата проекта);
4. этап **«Реализация»** (реализация проекта на практике; формирование эффективных взаимосвязей и оценка промежуточных результатов);
5. этап **«Коррекция»** (выявление проблем в ходе реализации проекта, коррекция деятельности по необходимости);
6. этап **«Рефлексия»** (анализ и осмысление качественных изменений, самооценка уровня профессионального развития, внесение необходимых изменений, дополнений и определение целей дальнейшего профессионального развития).

В ходе социально-педагогического проектирования выстраивается индивидуальная траектория развития педагога, основанная на уровне, особенностях и самооценке его профессионального развития.

Сопровождают социально-педагогическое проектирование профессионального развития педагога ресурсы поддержки и ресурсы совершенствования профессионального развития. Ресурсы совершенствования профессионального развития педагога в рамках данной модели представляют собой авторский комплекс методического обеспечения и курсов повышения квалификации. Инновационным ресурсом поддержки профессионального развития выступает клуб директоров, позволяющий руководителям не только обмениваться опытом, но и координировать свои действия, активизировать общий потенциал для повышения эффективности профессионального развития педагогов.

В основе реализации модели лежат ресурсы совершенствования профессионального развития педагога, где центральным элементом является программа «Педагог будущего», цель которой – создание оптимальных условий для профессионального развития педагога в условиях

общеобразовательной организации на всех этапах его педагогической деятельности.

Три основных модуля (рисунок 6).

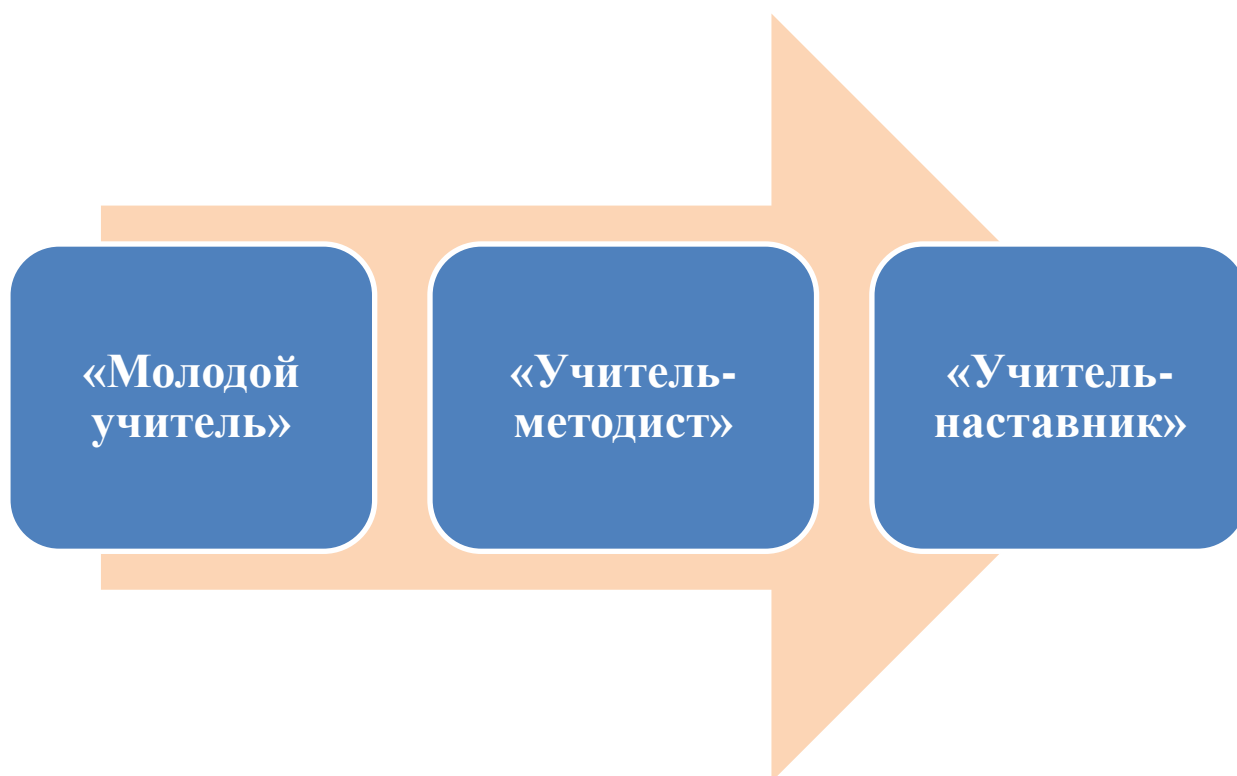


Рисунок 6 – Модули программы для педагогов общеобразовательных организаций «Педагог будущего»

Программа профессионального развития «Педагог будущего» включает следующие модули:

1. **«Молодой учитель».** Основной целью работы с молодыми педагогами является помощь в преодолении трудностей при адаптации к педагогической деятельности (умение работать в команде, взаимодействие с детьми, родителями и коллегами, поддержание дисциплины на занятиях, разработка школьной документации и т. д.)

2. **«Учитель-методист».** Целью работы с педагогами, стаж которых составляет от 6 до 19 лет, является повышение уровня профессиональной компетентности в вопросах, связанных с использованием и распространением передового педагогического опыта по применению инновационных технологий и изменением образовательного процесса в

соответствии с новой нормативно-правовой базой. Важным для учителя-методиста является создание условий для активизации педагогом внутренних ресурсов и их использования в педагогической деятельности.

3. **«Учитель-наставник».** Целью модуля является овладение педагогами со стажем работы 20 лет и более технологиями, методами и приемами эффективного взаимодействия со всеми участниками образовательного процесса, а также наставничество педагогов, испытывающих трудности в профессиональной деятельности.

Основными формами реализации программы выступают:

- проблемные группы;
- инновационное проектирование;
- методическое объединение-мастерская (дни открытых дверей);
- педагогические мастерские;
- стажерская площадка;
- педагогический совет;
- научно-методический совет;
- индивидуальная стажировка педагогов;
- методические объединения;
- тьюторское сопровождение;
- семинары;
- интерактивные лекции;
- вебинары;
- тренинги;
- деловые игры;
- индивидуальное консультирование.

Например, семинар «Командообразование», тренинг «Снятие эмоционального напряжения в педагогическом коллективе», вебинар «Развитие коммуникативных способностей педагога» и т. д.

Рассмотрим процессуальный компонент, включающий в себя по каждому направлению реализации программы оптимальное сочетание

средств, методов, форм, приемов работы с педагогами, направленной на их профессиональное развитие (таблица 4).



Таблица 4 – Компоненты, содержание, средства и методы реализации программы «Педагог будущего»

Компоненты профессионального развития личности педагога	Содержание	Средства реализации модели	Методы реализации модели	Формы
<b>Первое направление работы: «Молодой учитель» - профессиональное развитие начинающих педагогов</b>				
<i>Мотивационно-ценностный</i>	Формирование мотивов ускоренной адаптации педагога и его профессионального становления	Тренинг «Командообразование»	Активные методы: мозговой штурм; ролевые и деловые игры, исследовательский метод, метод проектов	Педагогическая мастерская, мастер-классы, тренинги
<i>Проектировочный</i>	Формирование предметно-методических навыков и умений	Семинары: «Школьная документация», «Планирование работы классного руководителя», «Анализ урока» и др.		Лекции, практические занятия, тьюторское сопровождение, индивидуальная стажировка, семинары-лекции
<i>Деятельностный</i>	Освоение учебно-методических материалов	Семинары: «Методы активизации познавательной деятельности учащихся», «Инновации в обучении», «Способы организации проверки ЗУН учащихся» и др.		Индивидуальное консультирование, педагогическая мастерская, тьюторское сопровождение, тренинг, инновационное проектирование, научно-методический совет, педагогический совет, семинары-лекции
<i>Организационно-коммуникативный</i>	Освоение и совершенствование организационных и коммуникационных умений	Тренинговая программа «Командообразование». Тренинг «Развитие коммуникативных способностей педагога»		Тренинг, лекции, стажерская площадка

<i>Рефлексивно-оценочный</i>	Формирование умения адекватной оценки своей деятельности в рамках работы в школе	Семинар-тренинг «Рефлексия себя как профессионала»		Тренинг, лекции
<b>Второе направление работы: «Учитель-методист» -совершенствование профессионального мастерства педагога</b>				
<i>Мотивационно-ценностный</i>		Программа «Профессиональный рост педагога». Блок 1. Мотивы и цели профессионально-личностного развития педагога	Активные методы: мозговой штурм; ролевые и деловые игры, исследовательский метод, метод проектов	Тренинг, индивидуальное консультирование, проблемные группы
<i>Проектировочный</i>		Программа «Профессиональный рост педагога». Блок 2. Современные педагогические технологии и научно-исследовательская деятельность педагога		Инновационное проектирование, научно-методический совет, педагогический совет
<i>Деятельностный</i>		Программа «Профессиональный рост педагога». Блок 3. Нововведения в организации педагогической деятельности. Инновационная деятельность педагога		Инновационное проектирование, научно-методический совет, педагогический совет, педагогическая мастерская, мастер-классы, тьюторское сопровождение молодых педагогов, дни открытых дверей, семинары-лекции
<i>Организационно-коммуникативный</i>		Программа «Профессиональный рост педагога» Блок 4. Формирование		Тренинг, индивидуальное консультирование, проблемные группы

		положительного психологического климата в коллективе		
<i>Рефлексивно-оценочный</i>		Программа «Профессиональный рост педагога». Блок 5. Развитие и коррекция профессиональной «Я-концепции»		Тренинг, индивидуальное консультирование, проблемные группы
<b>Третье направление работы: «Учитель-наставник» - профессиональное развитие педагогов со стажем работы более 20 лет</b>				
<i>Мотивационно-ценностный</i>		Программа «Профессиональный рост педагога». Блок 1. Самореализация педагога в профессии. Мотивы профессионально-личностного развития педагога	Активные методы: мозговой штурм; ролевые и деловые игры, исследовательский метод, метод проектов	Тренинг, индивидуальное консультирование, проблемные группы
<i>Проектировочный</i>		Программа «Профессиональный рост педагога». Блок 2. Современные педагогические технологии и тьюторское сопровождение молодых педагогов		Инновационное проектирование, научно-методический совет, педагогический совет, педагогическая мастерская, мастер-классы, тьюторское сопровождение молодых педагогов, семинары-лекции
<i>Деятельностный</i>		Программа «Профессиональный рост педагога». Блок 3. Научно-исследовательская деятельность педагога		Инновационное проектирование, научно-методический совет, педагогический совет, педагогическая мастерская, мастер-классы, тьюторское сопровождение молодых педагогов, дни открытых

				дверей, семинары-лекции
<b>Организационно-коммуникативный</b>		Программа «Профессиональный рост педагога». Блок 4. Формирование положительного психологического климата в коллективе. Роль педагога в коллективе		Тренинг, индивидуальное консультирование, проблемные группы
<b>Рефлексивно-оценочный</b>		Программа «Профессиональный рост педагога». Блок 5. Оценка себя как профессионала		Тренинг, индивидуальное консультирование, проблемные группы

По результатам социально-педагогического проектирования профессионального развития педагога индивидуально определяется уровень профессионального развития каждого педагога.

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

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

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

## **2.2. Педагогические условия эффективности профессионального развития педагогов общеобразовательных организаций**

Философские исследования рассматривают категорию «условие» наравне с такими категориями, как личность, деятельность, материя и т.д. В философии «условие» – это категория, выражающая отношение предмета к окружающим его явлениям, без которых этот предмет существовать и развиваться не может.

Для успешного профессионального развития педагога общеобразовательной организации необходимо выявить педагогические условия, содействующие процессу профессионального развития и обеспечивающие повышение эффективности данного процесса.

Л.С. Выготский утверждал, что следует «заранее создавать условия, необходимые для развития соответствующих психических качеств, хотя они еще "не созрели" для самостоятельного функционирования».

В целях обоснования педагогических условий, которые будут способствовать профессиональному развитию педагога общеобразовательной организации, необходимо уточнить, что понимается под педагогическими условиями в данном исследовании.

В научной литературе встречаются различные точки зрения.

В некоторых педагогических словарях можно найти определение педагогических условий как совокупности мер, направленных на повышение эффективности педагогической деятельности.

Н.М. Борытко под педагогическими условиями понимает внешние обстоятельства, оказывающие существенное влияние на протекание педагогического процесса, в той или иной мере сознательно сконструированного педагогом, предполагающего достижение определенного результата.

В.И. Андреев [7] уточняет, что педагогические условия являются результатом «целенаправленного отбора, конструирования и применения

элементов содержания, методов (приемов), а также организационных форм обучения для достижения... целей».

И.С. Мухров определяет понятие «педагогические условия» как комплекс мер для достижения поставленных целей, взаимодействующих и взаимодополняющих друг друга, что препятствует проникновению в их состав случайных элементов, не способствующих обеспечению желаемой эффективности.

Данное определение не только не противоречит, но и дополняет позицию В.А. Беликова, В.И. Кондруха, А.Я. Наина о невозможности сведения условий «только к внешним обстоятельствам, к обстановке, к совокупности объектов, оказывающих влияние на процесс, так как образование личности представляет собой единство субъективного и объективного, внутреннего и внешнего, сущности и явления».

В выявлении педагогических условий профессионального развития педагогов общеобразовательной организации большую роль играет среда, в которой это происходит.

К элементам среды могут быть отнесены:

- объекты окружающей действительности;
- субъекты процесса выполнения различных видов деятельности;
- специфика процесса формирования и развития активной личности;
- средства, методы и формы организации и реализации данного процесса;
- особенности профессиональной деятельности.

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

Выявление комплекса условий можно представить в виде следующего алгоритма:

а) выявление основных компонентов, причастных к достижению цели, их анализ и определение степени причастности;

б) выбор мероприятий, усиливающих эффективность каждого компонента;

в) упорядочение полученных условий (исключение лишних, объединение нескольких в одно и т.д.);

г) проверка каждого условия и всего комплекса.

В своем исследовании В.И. Смирнов разделяет многообразие условий эффективности педагогической деятельности на объективные и субъективные (таблица 5).

**Таблица 5 – Условия эффективности педагогической деятельности по В.И. Смирнову**

Субъективные условия	Объективные условия
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ наличие у субъекта деятельности выраженной потребности и устойчивых мотивов ее осуществления, принятие им цели и программы деятельности;</li> <li>▪ опыт организации и осуществления деятельности: теоретическая подготовленность, сформированность умений и практических навыков и операций;</li> <li>▪ соответствие содержания и характера деятельности индивидуальным особенностям субъекта;</li> <li>▪ эмоционально-психологическое и физическое</li> </ul>	<p>а) организационные и средовые:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ убедительная мотивировка и четкая постановка цели деятельности, рациональное планирование, организация контроля, объективная оценка;</li> <li>▪ благоприятный нравственно-психологический климат в группе;</li> <li>▪ соответствующие принятым нормам производственно-бытовые и санитарно-гигиенические условия деятельности;</li> </ul> <p>б) ресурсные условия:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ материально-техническое обеспечение деятельности;</li> <li>▪ информационное обеспечение деятельности;</li> <li>▪ кадровое обеспечение деятельности: компетентные руководители и организаторы, соисполнители,</li> </ul>



состояние деятельности.	субъекта	исполнители.
----------------------------	----------	--------------

Учитывая вышеизложенное, нами были выделены и реализованы в ходе опытно-экспериментальной работы следующие педагогические условия:

- использование потенциала социума в процессе актуализации личностного потенциала педагога;
- построение индивидуальной траектории профессионального развития педагога общеобразовательной организации с учетом компонентов и этапов профессионального развития, с использованием ресурсов поддержки и развития профессионализма;
- внедрение социально-педагогического проектирования профессионального развития педагогов в практическую деятельность общеобразовательной организации для повышения эффективности педагогической деятельности и образовательного процесса.

Первое педагогическое условие заключается в использовании потенциала социума в процессе актуализации личностного потенциала педагога, что позволяет предоставить больше возможностей для профессионального развития педагога общеобразовательной организации. В ходе профессионального развития предполагается плотное использование ряда ресурсов поддержки и совершенствования, которые относятся к элементам потенциала социума:

- методическое обеспечение (разработанное общеобразовательными организациями и авторское);
- курсы повышения квалификации (федеральные, городские, в рамках общеобразовательной организации);
- корпоративное обучение (обучение школьных команд, тренинг-сессии);
- Московская электронная школа (МЭШ) – новая платформа электронного интерактивного методического обеспечения.

Второе педагогическое условие – построение индивидуальной траектории профессионального развития педагога общеобразовательной организации с учетом компонентов и этапов профессионального развития, с использованием следующих ресурсов поддержки и развития профессионализма:

- клуб директоров школ (разработка, предлагающая ежемесячные встречи с директорами школ по актуальным вопросам, в том числе профессионального развития педагогов общеобразовательных организаций);
- программа «Педагог будущего» (авторская разработка, реализация которой позволит учесть и воплотить все педагогические условия профессионального развития педагога).

На учителя возложена большая ответственность за создание условий, способствующих развитию личности ребёнка.

Профессиональное развитие современного педагога в связи с этим оценивается в рамках сформированности у него следующих составляющих:

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

- знаний, умений и навыков воспитательной работы: знание и умение владеть методами и формами воспитательной работы, владение навыками эффективного управления детскими коллективами; умение общаться с детьми, оказывать им всестороннюю помощь и поддержку, регулировать их поведение; умения осуществлять поиск ценностного аспекта учебного знания, обнаруживать и использовать воспитательные возможности различных видов учебной, игровой, трудовой и других видов деятельности ребенка, проектировать и создавать ситуации, которые бы развивали эмоционально-ценностную сферу детей, сотрудничать с родителями,

другими специалистами и педагогами, анализировать реальную ситуацию в классе; умение поддерживать традиции и уклад жизни в школе;

- готовности развивать свои личностные качества и профессиональные компетенции, выраженные в способности принимать разных детей, выявлять их проблемы, оказывать адресную помощь ребенку, составлять программу индивидуального развития ребенка совместно с другими специалистами, отслеживать динамику развития ребенка, использовать в своей практике психологические подходы (развивающий, деятельностный, культурно-исторический), а также положительного отношения к непрерывному профессиональному росту как приоритетной ценности;

- профессиональных компетенций, отражающих специфику работы педагога на уровне начального общего, основного общего и среднего общего образования (знание особенностей возраста, умение взаимодействовать с детьми разного возраста, организовывать их учебную и внешкольную деятельность и т.д.).

Также следует отметить, что в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов и учитывая особенности общеобразовательной организации, актуальными задачами профессионального развития педагога является освоение содержания и структуры основных документов; овладение технологиями развивающего и системно-деятельностного обучения, обучение новой системе требований к оценке итогов образовательной деятельности школьников.

На фоне возрастающих требований к современному педагогу и несовершенству системы его профессионального развития у педагога возникает целый ряд проблем на разных этапах педагогической деятельности (таблица 6):

**Таблица 6 –Характеристика проблем профессионального развития педагога на разных этапах педагогической деятельности в общеобразовательной организации**

<b>Стаж работы</b>	<b>Задачи</b>	<b>Особенности</b>	<b>Проблемы</b>
<b>0-5 лет</b>	Формирование профессионально важных качеств личности, адаптация в профессии и к условиям работы в конкретной общеобразовательной организации	Продолжение процесса профессионального самоопределения, выработки собственного педагогического стиля, развитие профессионально значимых умений, навыков	<p><b>Общие:</b> трудности адаптации на рабочем месте, в трудовом коллективе, отсутствие практического умения применения теоретических знаний в области педагогики, реализации себя в профессии, во взаимодействии с конкретными коллективами учащихся.</p> <p><b>Мотивационно-ценностный компонент:</b> снижение мотивации работы, связанной с трудностями адаптации, неудовлетворенность работой, сниженный уровень проявления интереса к личности учащихся, неудовлетворённость потребности в самосовершенствовании и самореализации.</p> <p><b>Проектировочный:</b> недостаточный уровень практических знаний о технологии и способах непрерывного развития и профессионального роста, преподавания предмета, отсутствие навыков целеполагания, отбора, конструирования, организационных ценностей, традиций.</p> <p><b>Деятельностный:</b> недостаточный уровень креативной компетентности педагога.</p> <p><b>Организационно-коммуникативный:</b> недостаточный уровень умений организовать свою педагогическую деятельность, деятельность учащихся в классе, неудовлетворенность сотрудника своим положением в коллективе, конфликтный стиль общения с коллегами и детьми, использование дисциплинарных методов воздействия на уроках.</p> <p><b>Рефлексивно-оценочный:</b> недостаточный уровень рефлексии собственных качеств личности (заниженная/завышенная самооценка), неразвитое умение адекватно анализировать и оценивать свою деятельность, характер</p>

			взаимоотношений с учащимися и коллегами.
<b>6-19 лет</b>	Совершенствование профессионального мастерства, приобретение навыков успешного прохождения периода «педагогического кризиса», связанного с наличием противоречий между возможностями педагога и желанием что-то изменить в методике преподавания, организации деятельности учащихся и коллег и т.д.	Стабилизация профессиональной деятельности, формирование профессиональной позиции; умение взаимодействовать, налаживать контакт с учениками	<b>Общие:</b> «педагогический кризис», связанный с осознанием противоречий между желанием что-то изменить и возможностями педагога, кризис «середины жизни», несоответствие между «Я-реальным» и «Я-идеальным», снижение профессионализма, формирование защитных механизмов. <b>Мотивационно-ценностный компонент:</b> недостаток ожидаемого подкрепления и признания в труде, неудовлетворенность потребностей в развитии, творческом росте. <b>Проектировочный:</b> недостаток представлений о способах собственного непрерывного развития и профессионального роста. <b>Деятельностный:</b> снижение готовности педагога к инновационной, научно-исследовательской деятельности, стереотипизация педагогического мышления; педагогический догматизм (стремление упрощать педагогические задачи). <b>Организационно-коммуникативный:</b> деперсонализация и негативные установки по отношению к ученикам и коллегам <b>Рефлексивно-оценочный:</b> снижение самооценки, связанное с ощущением неэффективности, ненужности своей деятельности.
<b>20 лет и более</b>	Становление учителя-мастера	Высокий уровень сформированности профессионально значимых качеств, целиком посвящение себя профессии, достижение стабильности в социально-экономическом плане	<b>Общие:</b> Синдром профессионального выгорания (невосприимчивость к новому, нарушение отношений партнерства с учащимися, нарушение коммуникативных связей в педагогическом коллективе, психоэмоциональное напряжение и т.д.), снижение показателей социальной адаптации. <b>Мотивационно-ценностный компонент:</b> снижение потребности в самореализации и самосовершенствовании, низкий уровень мотивации развития методике преподавания, оказания заботы и поддержки учащимся; неудовлетворенность работой в школе (ее характером, оплатой).

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

Как видно из данных таблицы 5, процесс профессионального развития педагога имеет отличительные особенности на том или ином этапе профессионального роста. Эти особенности определены как специфическими задачами и особенностями каждого этапа, так и отличительными для конкретного периода проблемами. Исходя из проанализированных данных для трех групп педагогов, определенных в рамках оценки стажа их работы в общеобразовательной организации, создана программа, реализация которой осуществлялась на базе общеобразовательных организаций и входила в общую структуру системы повышения квалификации педагогов.

Рассмотрим содержание программы более подробно.

*Программа профессионального развития педагогов общеобразовательной  
организации*

*Цель программы* – создание оптимальных условий для профессионального развития педагога на всех этапах его педагогической деятельности.

*Задачи программы:*

- осуществлять мониторинг уровня образовательных потребностей, возможностей, профессиональных затруднений, динамики профессионального развития педагогов;

- персонализировать процесс повышения уровня профессионального развития и мастерства педагогов через создание индивидуальной программы личностного развития специалиста;

- создать условия для процесса повышения профессионального развития и мастерства педагогов на разных этапах педагогической деятельности во всех его компонентах (мотивационно-ценностном, проектировочном, деятельностном, организационно-коммуникативном, рефлексивно-оценочном).

*Условия реализации программы*

*Срок реализации программы:* сентябрь 2014г. – сентябрь 2016г.

*Материально-техническое обеспечение:*

Технические средства обучения:

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

*Информационное обеспечение:*

Сеть Интернет, Wi-Fi ., Банк нормативно-правовой документации общеобразовательной организации.

### *Первый модуль «Молодой учитель»*

*Целевая группа:* педагоги со стажем работы от 0 до 5 лет.

*Цели работы:*

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

*Задачи для реализации цели:*

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

*Прогнозируемые результаты реализации Программы:*

- апробация Программы в условиях образовательного пространства;



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

*Второй модуль «Учитель-методист».*

*Целевая группа:* педагоги со стажем работы от 6 до 19 лет.

*Цели работы:*

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

Для достижения поставленных целей решались следующие задачи:

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

*Предполагаемый результат:*

- повышение уровня профессионального развития педагогов;
- внедрение нововведений и инноваций (открытие личных сайтов педагогов, участие в профессиональных конкурсах на различном уровне,

разработка методических пособий и рекомендаций, участие в научно-исследовательской деятельности на базе школы);

- создание модели системной работы по непрерывному развитию педагога как личности и профессионала;

- успешное прохождение аттестации для повышения уровня квалификации педагогов;

- повышение уровня квалификации педагогов в овладении современными, в том числе и информационно-коммуникационными образовательными технологиями;

- индивидуализация методов и форм методической работы в зависимости от уровня профессионального развития педагогов.

- оформление портфолио педагога.

#### *Третий модуль «Учитель-наставник».*

*Целевая группа:* педагоги со стажем работы 20 лет и более.

*Цели работы:*

- повышение уровня профессионального развития и мастерства как важнейшего звена непрерывного образования педагогов общеобразовательных организаций;

- профилактика профессионального выгорания педагогов как одного из факторов, влияющих на профессиональное развитие личности, снижение риска развития профессиональной деформации его личности.

*Задачи* заключаются в повышении:

- уровня социальной адаптации педагогов;

- потребности в самореализации и самосовершенствовании, мотивации в развитии методики преподавания и передачи своего опыта молодым специалистам;

- уровня знаний о технологиях и способах непрерывного развития своих когнитивных способностей и профессионального роста;

- уровня готовности педагога к инновациям, нововведениям в организации, овладению новыми педагогическими технологиями;

- уровня удовлетворенности своим положением в коллективе;
- эмоциональной неустойчивости, устойчивости к фрустрационным ситуациям;

- адекватности оценки своей педагогической деятельности, уровня взаимоотношений с коллегами и учащимися.

*Предполагаемый результат:*

- повышение уровня профессионального развития педагогов;
- внедрение нововведений и инноваций (открытие личных сайтов педагогов, участие в профессиональных конкурсах на различном уровне, разработка методических пособий и рекомендаций, участие в научно-исследовательской деятельности на базе школы);

- создание модели системной работы по непрерывному развитию педагога как личности и профессионала;

- успешное прохождение аттестации для повышения уровня квалификации педагогов;

- повышение уровня педагогов в овладении современными, в том числе и информационно-коммуникационными образовательными технологиями;

- индивидуализация методов и форм методической работы в зависимости от уровня профессионального развития педагогов;

- снятие эмоционального напряжения, формирование позитивного мышления, оптимизации самооценки педагогов;

- оформление портфолио педагога.

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

- при аттестации специалистов;

- при выдвижении педагогов на премии и другие виды поощрений;

- при организации индивидуальной работы с педагогами.

Условиями внедрения описываемой в исследовании модели социально-педагогического проектирования профессионального развития педагогов общеобразовательных организаций являются:

1) дидактические условия, к которым можно отнести специально созданные нами в рамках модели обстоятельства педагогического процесса, при которых оптимально сочетаются процессуальные компоненты обучения. К ним относятся:

- определенные средства, формы, методы и приемы профессионального развития на разных этапах педагогической деятельности учителя;

- разработка и применение специальных педагогических и психолого-педагогических заданий, способствующих повышению профессионального мастерства педагогов;

- внедрение в план деятельности общеобразовательной организации проекта профессионального развития педагогов, придание ему статуса, обязательного для исполнения;

- применение системы промежуточного и итогового тестирования уровня профессионального развития во всех его компонентах;

2) организационные условия, к которым следует отнести обстоятельства процесса профессионального развития, необходимые для формирования личности педагога как профессионала высокого уровня, каждое из которых реализовывалось за счет определенного вида деятельности. Нами были определены следующие организационные условия:

- соответствие содержания профессионального роста педагогов основным направлениям развития педагогической мысли, выраженным в совершенствовании методики, форм, средств преподавания учебных дисциплин;

- соответствие содержания профессионального развития содержанию подготовки специалистов на других уровнях образования (ВУЗы, курсы повышения квалификации и т.д.);

- организация реализации модели в целостную систему знаний, умений и навыков;

- ориентация системы работы с педагогами на удовлетворение потребности в самореализации и самосовершенствовании, повышение мотивации развития методики преподавания;

- ориентация на научно-исследовательскую, инновационную, творческую деятельность, которая рассматривается нами как деятельность, направленная на преобразование и создание новой информации и предполагающая самоорганизацию;

3) психолого-педагогические условия, включающие те обстоятельства процесса профессионального развития, которые предполагают специальную подготовку всех педагогических кадров для реализации модели и создание благоприятного психологического климата и эмоционального комфорта в учебном и педагогическом коллективе. К этой группе условий мы отнесли:

- организацию педагогов таким образом, чтобы они могли принимать участие в реализации модели не только в качестве участников, но и специалистов-тьюторов;

- создание в педагогическом коллективе благоприятного психологического климата, основными характеристиками которого являются взаимоуважительное отношение друг к другу администрации и педагогов; сплоченность коллектива, педагогический такт, введение системы мотивации, создание «ситуаций успеха».

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

*Первый модуль «Молодой учитель» предусматривал проведение следующих тренинговых программ и семинаров:*

❖ *Тренинг «Командообразование»*

*Цель программы* – помощь сотрудникам при профессиональной адаптации в организации в первоначальный период профессиональной деятельности.

*Задачи программы:*

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

❖ *Тренинг «Снятие эмоционального напряжения в педагогическом коллективе»*

*Цель* - снятие эмоционального напряжения, обучение способам релаксации.

*Задачи:*

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

❖ *Тренинг «Развитие коммуникативных способностей педагога»*

*Цель* – развитие коммуникативных способностей, качеств, навыков педагогов.

*Задачи:*

- овладеть навыками активного, рефлексивного слушания;
- откорректировать построение беседы с помощью техник активного слушания;
- сформировать адекватные формы поведения в общении;

- овладеть техниками аргументации и контраргументации, слушания собеседника, поддержания с ним контакта;

- научиться эффективно и по возможности безболезненно для ее сотрудников решать проблемы организации;

- привить новые формы поведения.

❖ *Тренинг «Снятие эмоционального напряжения в педагогическом коллективе»*

*Цель* - формирование коммуникативных умений, способствующих развитию умения снижать эмоциональное напряжение во время беседы, восстанавливать контакт с собеседником.

*Задачи:*

1. Рассмотреть понятия «эмоциональное напряжение», проанализировать способы справляться с этим явлением в жизни.

2. Освоить вербальные и невербальные техники снижения эмоционального напряжения.

3. Отработать навыки разрешения конфликтных ситуаций.

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

В частности, с педагогами были проведены следующие семинары:

➤ Семинар «Изучение рабочих программ, методических пособий, УМК»

➤ Практическое занятие «Как вести классный журнал, журнал спецкурсов. Запись замены уроков».

➤ Семинар «Современный урок и его анализ».

➤ Практическое занятие «Анализ урока с общей психолого-педагогической, методической, сопоставительной, целевой

позиции, а также с точки зрения педагогического общения и с физиолого-гигиенических позиций».

- Практическое занятие «Как работать с дневниками и тетрадями учащихся. Выполнение единых требований к ведению дневников».
- Семинар «Формы и методы работы на уроке. Система опроса учащихся».
- Практическое занятие «Составление аналитических справок».
- Семинар «Формирование единых подходов к оцениванию знаний обучающихся. Нормы оценок. Критерии выставления оценок по итогам успеваемости».
- Семинар «Методы активизации познавательной деятельности учащихся».
- Семинар «Инновационные процессы в обучении».
- Практическое занятие «Внедрение результатов деятельности по самообразованию в практику своей работы».
- Семинар «Организация повторения и подготовка к рейтинговым контрольным работам».
- Семинар «Организация проверки ЗУН учащихся»
- Практическое занятие «Оформление документации».
- Семинар «Рефлексия себя как профессионала».

#### *Второй модуль «Учитель-методист»*

##### *Цели:*

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

##### *Задачи:*

- повышение мотивации профессионально-личностного роста и педагогической деятельности;



- формирование адекватной профессиональной «Я-концепции» и коррекция профессионального образа «Я» педагога;

- овладение педагогами современными педагогическими технологиями, реализация научно-исследовательского потенциала;

- овладение педагогами приемами и техниками саморегуляции.

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

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

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

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

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

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

### *Третий модуль «Учитель-наставник»*

*Цель* – профессиональное развитие педагога с большим стажем работы.

*Задачи:*

- повышение мотивации профессионально-личностного роста и педагогической деятельности;

- формирование адекватной профессиональной «Я-концепции» и коррекция профессионального образа «Я» педагога;

- овладение педагогами современными педагогическими технологиями, реализация научно-исследовательского потенциала;

- овладение педагогами приемами и техниками саморегуляции.

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

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

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

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

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

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

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

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

Согласимся с мнением В.Е. Ключко, Е.Н. Шиянова и других педагогов, которые выделяют в качестве элемента системы дидактических средств психолого-педагогический тренинг. Критериями такого тренинга является отнесение тренинга к активным методам обучения; коллективной форме деятельности, опирающейся на различные приемы организации совместной деятельности обучаемых (моделирующие, проблемные, игровые); диалогичность, основанная на признании позитивного потенциала человека, неограниченных творческих возможностей постоянного самосовершенствования и развития; квазипрофессиональная деятельность (моделирование педагогической деятельности); средство перестройки образа мира, позволяющее развивать педагогическое мышление, сменить

стереотипные установки восприятия самого себя, ученика, других педагогов как субъектов образования [66; 76; 84; 122; 232].

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

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

Одним из методов профессионального развития педагогов в разработанных нами программах является игра как «одна из форм проявления активности личности, один из видов деятельности» [86, с. 93].

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

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

Исследовательский метод был использован в нашей работе с целью обеспечения творческого развития и применения знаний педагогами, формирования у них опыта исследовательской деятельности. Итогами исследований педагогов стали созданные учителями проекты в области развития методики преподавания, совершенствования педагогической деятельности.

Основные формы реализации модели профессионального развития педагогов общеобразовательных организаций представлены на рисунке 7.



**Рисунок 7 – Формы реализации модели профессионального развития педагогов общеобразовательных организаций на основе социально-педагогического проектирования**

Рассмотрим формы реализации модели профессионального развития педагогов общеобразовательных организаций более подробно.

1. *Проблемные группы.* Данная форма применялась как иницирующий фактор личностного и профессионального развития педагога.

2. *Инновационное проектирование.* Эта форма работы позволяла педагогам воспринимать себя одновременно и как теоретика, который приносит новые идеи в процесс планирования и организации образовательного процесса, и как практика, который на основе отработанных педагогических навыков и умений организует инновационную деятельность. Педагоги, разрабатывая собственные образовательные проекты, получали возможность выступать не транслятором знаний, а соучастником образования ученика или профессионального развития, создателем условий, организатором деятельности, советчиком, который помогает выбрать правильные пути решения различных задач.

3. *Методическое объединение-мастерская (дни открытых дверей)* – форма работы, при которой родители получали возможность посетить не заранее подготовленное, а рабочее занятие педагога, обсудить с ним

проблемы развития ребенка. Общение педагогов и родителей осуществлялось вне рамок составленного заранее плана, что обеспечивало повышение знаний педагогов, их коммуникативной компетентности, а также способствовало созданию образовательного пространства, в котором осуществляется профессиональное развитие педагога.

4. *Педагогические мастерские* применялись с целью формирования у педагогов умения организовать учебную, воспитательную, исследовательскую деятельность, обеспечить приоритет творческого саморазвития преподавателя над традиционной передачей ему знаний, навыков и умений.

5. *Стажерская площадка* являлась одной из продуктивных форм профессионального развития педагога и позволяла распространять результативный опыт школы среди педагогов других школ города.

6. *Педагогический совет* позволял повысить качество образовательной работы педагога с учащимися, внедрить в практику достижения педагогической науки и результативный опыт, повысить мастерство и развить у них творческую активность.

7. *Научно-методический совет* занимался обсуждением проблем профессионального развития педагогов, поиском не только причин, но и путей их решения.

8. *Индивидуальная стажировка педагогов* осуществлялась на основе индивидуальной программы профессионального роста, которая была построена в соответствии с принципом профессионального саморазвития личности, направленностью педагога на изменение самого себя. Такая форма работы позволяла педагогу осмысливать и переоценивать свой практический опыт, педагогические стереотипы и установки.

9. *Методические объединения* – презентации, мастер-классы. Данная форма реализации модели предполагала создание педагогами презентаций своих инновационных, экспериментальных находок и разработок (методические подходы, авторские программы, дидактические и

методические пособия и т.д.). В процессе такой работы педагоги получали опыт публичного выступления, учились аргументировать и отстаивать свою точку зрения.

*10. Тьюторское сопровождение* – это особая форма работы, которая основана на взаимодействии тьютора (в качестве которого выступали педагоги с большим стажем работы) и молодыми учителями, при котором происходило выстраивание индивидуальной образовательной траектории: молодой учитель осознавал и реализовывал свои собственные образовательные цели; тьютор выступал в роли наставника, сопровождающего, помогающего поставить цель, организовать для ее достижения внешние и внутренние ресурсы.

*11. Лекции, семинары и вебинары.* На лекциях и семинарах проводилось ознакомление широкого круга специалистов с достигнутыми результатами по практическому решению педагогических проблем, а также с новыми методами и прогрессивными процессами, обсуждались специальные методологические вопросы по организации и проведению исследований и разработок и внедрению их в практику, взаимному обмену опытом по прогрессивным методам работы.

*12. Индивидуальное консультирование.* Одна из форм реализации модели, которая заключалась в специальной организации профессиональной деятельности педагога, направленной на оказание помощи (психологической, методической и др.) своим коллегам в работе, реализации научно-исследовательских проектов.

Программа «Педагог будущего» является универсальной и основана на учете педагогического стажа работников, многим сотрудникам она подойдет полностью. Многим, но не всем. Сегодняшняя ситуация профессионального развития педагогов общеобразовательных организаций провоцирует индивидуальный подход к педагогу вообще, и к его профессиональному развитию в частности. В контексте современных, все повышающихся требований к педагогу, для его профессионального развития необходимо

построение индивидуальной траектории развития с учетом компонентов и этапов профессионального развития, с использованием ресурсов поддержки и совершенствования профессионализма.

Для создания адекватной индивидуальной траектории развития педагога общеобразовательной организации необходимо проведение диагностики, на основе которой разрабатываются индивидуальные рекомендации. И уже на основе рекомендаций совместно с педагогом в соответствии с его потребностями и интересами разрабатывается индивидуальная траектория профессионального развития, где педагог выбирает для себя именно те блоки и мероприятия программы «Педагог будущего», которые будут направлены на его профессиональное развитие. Также для индивидуальной траектории развития педагога индивидуально подбираются ресурсы поддержки и совершенствования не только из предложенных координатором, но и педагогом и администрацией.

Третье педагогическое условие – внедрение социально-педагогического проектирования профессионального развития педагогов в практическую деятельность общеобразовательной организации для повышения эффективности педагогической деятельности и образовательного процесса.

Поэтапно процесс профессионального развития педагогов общеобразовательных организаций на основе социально-педагогического проектирования изложен в таблице 7.

**Таблица 7 – Фрагмент рабочей программы профессионального развития педагогов в условиях общеобразовательных организаций на основе социально-педагогического проектирования**

<b>Этап</b>	<b>Задача этапа</b>	<b>Основное содержание</b>	<b>Сроки реализации</b>
<b><u>Диагностика</u></b>	Выявление уровня профессионального развития педагогов общеобразовательных организаций	Проведение диагностики в соответствии с выбранными и адаптированными методиками диагностики для выявления уровня профессионального развития педагогов	20-30 августа
<b><u>Мотивация</u></b>	Повышение мотивации к профессиональному развитию у педагогов общеобразовательных учреждений	Обсуждение вопросов профессионального развития (администрация и сотрудники общеобразовательной организации, координатор)	1-10 сентября
		Диагностика уровня профессионального развития	10-20 сентября
		Индивидуальные рекомендации по профессиональному развитию	20-30 сентября
		Командообразующий тренинг	1-10 октября
<b><u>Проектирование ИТПР</u></b>	Проектирование индивидуальной траектории развития каждого педагога в условиях общеобразовательной организации	Семинар «Ресурсы профессионального развития» (происходит объяснение и обсуждение ресурсов профессионального развития педагога в условиях общеобразовательной организации)	10-15 октября



Этап	Задача этапа	Основное содержание	Сроки реализации
		Индивидуальная консультация с координатором (построение индивидуальной траектории развития педагога на основе рекомендаций, данных по результатам диагностики профессионального развития, с учетом потребностей и интересов самого педагога)	15-30 октября
		Групповая консультация с координатором (обсуждение динамики и проблем профессионального развития, совместная разработка решений, возникших проблем)	ноябрь-май Каждые 2 недели
<b><u>Реализация</u></b>	Реализация индивидуальной траектории развития каждого педагога в условиях общеобразовательной организации	<p style="text-align: center;"><b><i>Ресурсы поддержки</i></b></p> <p>Методическое обеспечение -свободный доступ к высококачественному методическому обеспечению по интересующему педагога направлению; - создание уникального методического обеспечения педагогами самостоятельно (создание творческих педагогических групп)</p>	<p style="text-align: center;">Постоянно</p> <p style="text-align: center;">По желанию педагогов</p>

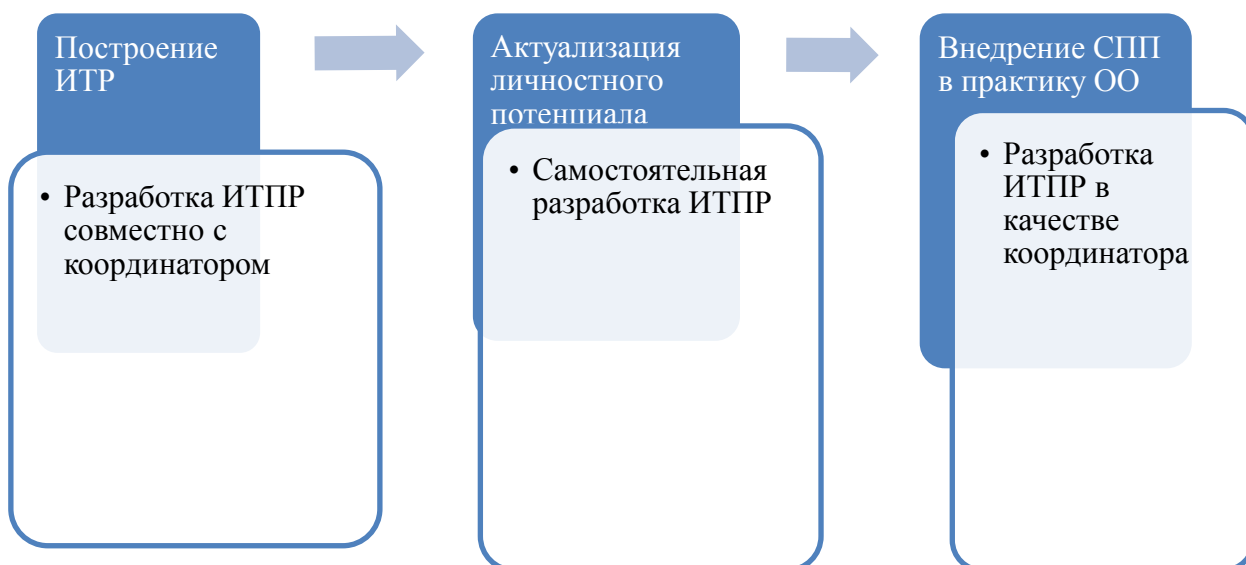
Этап	Задача этапа	Основное содержание	Сроки реализации
		Курсы повышения квалификации по интересующему педагога направлению	Ежегодно
		Клуб директоров общеобразовательных организаций	Ежемесячно
		<i><b>Ресурсы совершенствования</b></i>	
		Программа «Педагог будущего»: 1. Молодой учитель 2. Учитель-методист 3. Учитель-наставник	Еженедельно, по каждому из направлений
		Московская электронная школа (обучающие занятия, мастер-классы, обмен опытом)	Каждые 2 недели
		Сетевое взаимодействие: -совместная разработка актуальной сети эффективного взаимодействия организаций, -оптимизация данной сети (администрация, сотрудники общеобразовательной организации)	1-10 ноября  По необходимости

<b>Этап</b>	<b>Задача этапа</b>	<b>Основное содержание</b>	<b>Сроки реализации</b>
<b><u>Коррекция</u></b>	Своевременная коррекция индивидуальной траектории развития педагога	Коррекция происходит в результате самостоятельного отслеживания динамики профессионального развития и может осуществляться в процессе групповых и индивидуальных консультаций, участия в мероприятиях программы «Педагог будущего»	По необходимости
<b><u>Рефлексия</u></b>	Самоанализ педагога общеобразовательной организации	Диагностика уровня профессионального развития	1-10 июня
		Индивидуальные рекомендации по профессиональному развитию	10-20 июня
		Рефлексия по результатам освоения I ступени	10-20 июня

В 2013-2014 году была реализована I ступень профессионального развития на основе социально-педагогического проектирования, т.е. данная рабочая программа впервые внедрялась в деятельность общеобразовательной организации. II ступень профессионального развития была реализована в 2014-2015 учебном году и представляла собой повторение всех организационных моментов I ступени, с одним существенным нюансом – роль координатора была менее очевидна. В реализации II ступени практически все этапы педагог осуществлял самостоятельно, руководствуясь самостоятельным анализом прохождения I ступени профессионального развития на основе социально-педагогического проектирования и

рекомендаций координатора, самостоятельно выбирал для себя программу и определял ресурсы профессионального развития. III ступень профессионального развития педагога на основе социально-педагогического проектирования предполагала применение социально-педагогического проектирования не только по отношению к себе, но и по отношению к другим педагогам. Педагоги, прошедшие первые две ступени и готовые к дальнейшему совершенствованию на III ступени, выступали в роли координаторов профессионального развития молодых и вновь прибывших в организации педагогов на основе социально-педагогического проектирования, разрабатывали совместно с молодыми и вновь прибывшими специалистами их индивидуальные траектории развития.

Прохождение данных ступеней полностью соответствует основным педагогическим условиям профессионального развития.



**Рисунок 8 – Ступени профессионального развития педагогов в условиях общеобразовательной организации**

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

- использование потенциала социума в процессе актуализации личного потенциала педагога;

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

### **2.3. Анализ эффективности реализации модели профессионального развития педагогов общеобразовательных организаций на основе социально-педагогического проектирования**

В исследовании приняли участие педагоги четырех школ. Педагоги Государственного бюджетного общеобразовательного учреждения города Москвы «Школа № 554» и Государственного бюджетного образовательного учреждения города Москвы «Лицей № 1524» составили экспериментальную группу. В нее вошли педагоги со стажем от 0 до 5 лет (40 человек), от 6 до 19 лет (188 человек) и больше 20 лет (108 человек). Всего приняло участие 336 человек. Описанная нами выше модель была реализована для этой группы испытуемых.

В контрольную группу входили учителя Государственного бюджетного общеобразовательного учреждения г. Москвы «Школа № 498» и Государственного бюджетного общеобразовательного учреждения города Москвы «Гимназия № 1539». В нее вошли педагоги со стажем от 0 до 5 лет (46 человек), от 6 до 19 лет (72 человека), 20 лет и более (160 человек). Всего приняли участие 278 человек. Эти учителя не принимали участия в реализации модели профессионального развития педагогов на основе социально-педагогического проектирования, а главным элементом системы

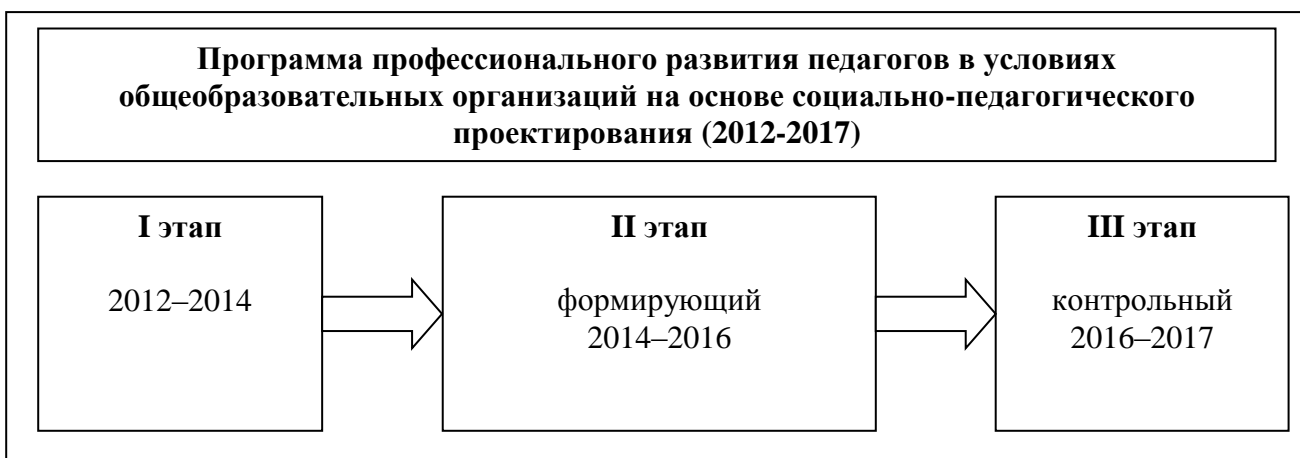
повышения их профессионального развития являлось прохождение курсов повышения квалификации.

Реализация модели профессионального развития педагога на основе социально-педагогического проектирования была организована на базе ГБОУ города Москвы «Школа № 554» и ГБОУ города Москвы «Лицей № 1524».

Проверка выдвинутой гипотезы осуществлялась в ходе экспериментального исследования, которое было реализовано на основе программы «Педагог будущего».

Программа профессионального развития педагогов в условиях общеобразовательных организаций на основе социально-педагогического проектирования предполагает наличие определенных, последовательно осуществляемых этапов исследовательской деятельности. Опытно-экспериментальная работа исследования по реализации программы профессионального развития педагогов в условиях общеобразовательных организаций на основе социально-педагогического проектирования включала следующие этапы реализации:

1. *констатирующий;*
2. *формирующий;*
3. *контрольный* (рисунок 9).



**Рисунок 9 – Сроки этапов реализации программы профессионального развития педагогов в условиях общеобразовательных организаций на основе социально-педагогического проектирования**

### **Первый этап (2012–2014 гг.) – констатирующий**

- анализ научной литературы по проблеме профессионального развития педагогов на основе социально-педагогического проектирования;
- осмысление и структуризацию накопленного материала;
- выбор объекта и предмета исследования;
- определение целей и задач;
- разработку гипотезы и теоретических положений исследования;
- разработку и обоснование модели профессионального развития педагогов на основе социально-педагогического проектирования;
- разработку программы эмпирического исследования.

### **Второй этап (2014–2016 гг.) – формирующий**

- опытно-экспериментальная работа по обоснованию основных положений гипотезы на основе разработанной модели профессионального развития педагогов в условиях общеобразовательных организаций на основе социально-педагогического проектирования;
- выявление и обоснование педагогических условий профессионального развития педагогов в условиях общеобразовательных организаций на основе социально-педагогического проектирования.

### **Третий этап (2016–2017 гг.) – контрольный**

- количественная и качественная интерпретация результатов исследования;
- систематизация и структуризация результатов интерпретации, формулирование выводов исследования;
- определение и уточнение педагогических условий профессионального развития педагогов в условиях общеобразовательных организаций на основе социально-педагогического проектирования;

- оформление диссертационного исследования.

Опытно-экспериментальная программа профессионального развития педагогов в условиях общеобразовательных организаций на основе социально-педагогического проектирования представляет собой поэтапное распределение задач и ожидаемых результатов. Этапы подробно описаны в таблице 8, которая является фрагментом программы опытно-экспериментальной работы по профессиональному развитию педагогов в условиях общеобразовательных организаций на основе социально-педагогического проектирования и его внедрению в практику деятельности общеобразовательных организаций.

**Таблица 8 – Фрагмент программы опытно-экспериментальной работы по социально-педагогическому проектированию профессионального развития педагогов**

<b>№</b>	<b>Задачи этапа</b>	<b>Основное содержание работы</b>	<b>Ожидаемые результаты</b>
<b><i>Этап 1</i></b> <b><i>Констатирующий</i></b>			
1.	Определение цели, задач и стратегического направления исследования	Определение роли социально-педагогического проектирования. Разработка цели, задач и стратегического направления социально-педагогического проектирования	Цель, задачи и стратегическое направление социально-педагогического проектирования



<b>№</b>	<b>Задачи этапа</b>	<b>Основное содержание работы</b>	<b>Ожидаемые результаты</b>
2.	Подготовка плана профессионального развития на основе социально-педагогического проектирования	Разработка плана	План реализации профессионального развития педагогов на основе социально-педагогического проектирования
3.	Проведение анализа и отбора технологий, форм и методов профессионального развития педагогов в условиях общеобразовательной организации на основе социально-педагогического проектирования	Изучение теоретических разработок и существующей практики использования социально-педагогического проектирования для профессионального развития педагогов и сопровождения данного процесса	Аналитический обзор актуальных технологий, форм и методов профессионального развития педагогов в условиях общеобразовательной организации на основе социально-педагогического проектирования
4.	Подготовка и разработка диагностического инструментария для выявления уровня профессионального развития педагогов общеобразовательных организаций	Определение и оптимизация диагностического инструментария для выявления уровня профессионального развития педагогов общеобразовательных организаций, актуализация диагностических материалов	Диагностический инструментарий, включающий в себя авторские разработки

<b>№</b>	<b>Задачи этапа</b>	<b>Основное содержание работы</b>	<b>Ожидаемые результаты</b>
5.	Систематизация диагностического инструментария	Обоснование диагностического инструментария и выстраивание системы диагностики	Портфель диагностических материалов по выявлению уровня профессионального развития педагогов общеобразовательных организаций
6.	Определение уровня профессионального развития педагогов общеобразовательных организаций	Проведение диагностики уровня профессионального развития педагогов общеобразовательных организаций (портфель диагностических материалов)	Аналитический отчёт состояния профессионального развития педагогов общеобразовательных организаций до внедрения профессионального развития на основе социально-педагогического проектирования
7.	Коррекция диагностического инструментария по результатам предварительного эксперимента	Определение необходимых изменений и соответствующая коррекция диагностического инструментария, а также рабочей программы	Переработанный и усовершенствованный диагностический способ выявления профессионального развития педагогов в условиях общеобразовательной организации на основе социально-педагогического проектирования

№	Задачи этапа	Основное содержание работы	Ожидаемые результаты
8.	Подготовка рабочей программы профессионального развития педагогов в условиях общеобразовательной организации на основе социально-педагогического проектирования	Создание системы мероприятий профессионального развития педагогов в условиях общеобразовательной организации на основе социально-педагогического проектирования. Подготовка нормативной и рабочей документации	Обоснованная эффективная рабочая программа профессионального развития педагогов в условиях общеобразовательной организации на основе социально-педагогического проектирования
9.	Мониторинговые исследования до проведения экспериментальной работы	Проведение анализа состояния профессионального развития педагогов в условиях общеобразовательной организации	Аналитический отчет состояния профессионального развития педагогов общеобразовательных организаций по результатам мониторинговых исследований до проведения эксперимента
<b><u>Этап 2</u></b> <b><u>Формирующий</u></b>			
10.	Реализация I ступени рабочей программы профессионального развития педагогов общеобразовательных организаций на основе социально-педагогического проектирования	Проведение системы мероприятий профессионального развития педагогов общеобразовательных организаций, осуществление коррекции в процессе реализации	Полное выполнение I ступени рабочей программы профессионального развития педагогов общеобразовательных организаций на основе социально-педагогического проектирования

<b>№</b>	<b>Задачи этапа</b>	<b>Основное содержание работы</b>	<b>Ожидаемые результаты</b>
11.	Текущие исследования в процессе проведения опытно-экспериментальной работы	Диагностика динамики профессионального развития педагогов общеобразовательных организаций	Аналитический отчёт по результатам мониторинговых исследований после проведения эксперимента
12.	Реализация II ступени рабочей программы профессионального развития педагогов общеобразовательных организаций на основе социально-педагогического проектирования	Проведение системы мероприятий профессионального развития педагогов общеобразовательных организаций, осуществление коррекции в процессе реализации	Полное выполнение II ступени рабочей программы профессионального развития педагогов общеобразовательных организаций на основе социально-педагогического проектирования
13.	Текущие исследования в процессе проведения опытно-экспериментальной работы	Диагностика динамики профессионального развития педагогов общеобразовательных организаций	Аналитический отчёт по результатам мониторинговых исследований после проведения эксперимента.
14.	Реализация III ступени рабочей программы профессионального развития педагогов общеобразовательных организаций на основе социально-педагогического проектирования	Проведение системы мероприятий профессионального развития педагогов общеобразовательных организаций, осуществление коррекции в процессе реализации	Полное выполнение III ступени рабочей программы профессионального развития педагогов общеобразовательных организаций на основе социально-педагогического проектирования

№	Задачи этапа	Основное содержание работы	Ожидаемые результаты
15.	Текущие исследования в процессе проведения опытно-экспериментальной работы	Диагностика динамики профессионального развития педагогов общеобразовательных организаций	Аналитический отчёт по результатам мониторинговых исследований после проведения эксперимента
<b><u>Этап 3</u></b> <b><i>Контрольный</i></b>			
16.	Анализ результатов реализации рабочей программы профессионального развития педагогов общеобразовательных организаций на основе социально-педагогического проектирования	Анализ результатов реализации рабочей программы на основе диагностики уровня профессионального развития педагогов, отзывов о реализации программы со стороны администрации и педагогов общеобразовательных организаций	Аналитический отчёт по результатам реализации рабочей программы профессионального развития педагогов общеобразовательных организаций на основе социально-педагогического проектирования
17.	Формулирование педагогических условий профессионального развития педагогов общеобразовательных организаций на основе социально-педагогического проектирования	Разработка теоретического обоснования и методики профессионального развития педагогов общеобразовательных организаций на основе социально-педагогического проектирования	Публикация предложений по профессиональному развитию педагогов общеобразовательных организаций на основе социально-педагогического проектирования, а также методических рекомендаций по данному вопросу

№	Задачи этапа	Основное содержание работы	Ожидаемые результаты
18.	Распространение опыта профессионального развития педагогов общеобразовательных организаций на основе социально-педагогического проектирования	Проведение и участие в семинарах, конференциях, круглых столах, а также иных научных мероприятиях и встречах	Популяризация профессионального развития педагогов общеобразовательных организаций на основе социально-педагогического проектирования как формы развития общеобразовательной организации
19.	Анализ результатов опытно-экспериментальной работы	Детальное исследование результатов опытно-экспериментальной работы	Аналитический отчёт по результатам опытно-экспериментальной работы

Методика оценки уровня профессионального развития педагогов основывается на исследовании показателей уровня профессионального развития педагогов. Для этого осуществлён отбор соответствующих диагностик (таблица 9)

**Таблица 9 –Методика диагностики уровня профессионального развития педагогов общеобразовательной организации**

№	Критерий	Показатели	Диагностика	Результат
1.	<i>Мотивационный</i>	Внутренний мотив непрерывного профессионального развития Познавательный мотив Мотив избегания Состязательный мотив Мотив смены деятельности Мотив	«Опросник мотивационной структуры личности» В.К. Гербачевский	Определение уровня притязаний (баллы) <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Низкий</li> <li>▪ Средний</li> <li>▪ Высокий</li> </ul>

		самоуважения Значимость результатов		
2.	<b>Проектировочный</b>	Целеполагание Анализ ситуации Планирование	Опросник «Диагностика особенностей самоорганизации» (ДОС) А.Д. Ишков	Определение уровня (процентный результат) ▪ Низкий ▪ Средний ▪ Высокий
3.	<b>Деятельностный</b>	Саморегуляция Коррекция Волевые усилия	Опросник «Диагностика особенностей самоорганизации» (ДОС) А.Д. Ишков	Определение уровня (процентный результат) ▪ Низкий ▪ Средний ▪ Высокий
4.	<b>Коммуникативный</b>	Коммуникативные умения ( <i>стремление к общению, поведение в новом коллективе, интроверсия/экстр аверсия, установление контакта, выступление перед аудиторией, ориентация в незнакомой ситуации, отстаивание мнения</i> ) Организационные умения ( <i>инициативность в общественной деятельности, решительность, настойчивость</i> )	«Коммуникативные и организаторские склонности» В.В. Синявский, В.А. Федорошин	Определения уровня развития коммуникатив ных и организаторск их способностей (оценочный коэффициент) ▪ Низкий ▪ Ниже среднего ▪ Средний ▪ Высокий ▪ Очень высокий

5.	<b>Рефлексивный</b>	<p>Педагогическая позиция</p> <p>Профессионально-личностные качества (<i>профессионально-педагогическая направленность, отношение к педагогическому труду, интересы и духовные потребности, профессионально-нравственные качества, личностно-педагогическая саморегуляция</i>)</p> <p>Профессиональные знания и умения (<i>информационные умения, постановка цели, планирование учебно-воспитательной деятельности, организаторские умения, коммуникативные умения, навыки анализа и самоанализа, умения морально-волевой саморегуляции, умение педагогической техники, прикладные умения</i>)</p> <p>Самооценка, творческие умения</p>	<p>«Диагностическая карта для изучения и самооценки педагогической культуры педагога» И.Ю.Соколова</p>	<p>Определение уровня развития самооценки (среднее значение):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Низкий</li> <li>▪ Средний</li> <li>▪ Высокий</li> </ul>
----	---------------------	---	--	--



На констатирующем этапе эксперимента выявлялся исходный уровень профессионального развития педагогов. Данные обработки результатов по Т-критерию Уилкоксона показали, что в экспериментальной группе до и после реализации экспериментальной модели значимые изменения были выявлены по каждой из шкал исследования: мотивационный и рефлексивно-оценочный критерий (0,000); проектировочный критерий (0,015); коммуникативный критерий (0,029); деятельностный критерий (0,021). Эти данные показывают эффективность разработанной модели при формировании всех компонентов профессионального развития педагога (таблица 10).

Таблица 10 – **Динамика профессионального развития по Т-критерию Уилкоксона**

Шкалы	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
	Z	Асимпт. знч. (двухсторонняя)	Z	Асимпт. знч. (двухсторонняя)
Мотивационный критерий	-,434 <sup>c</sup>	,645	-7,122 <sup>b</sup>	,645
Проектировочный критерий	-2,746 <sup>b</sup>	,046	-2,433 <sup>b</sup>	,046
Деятельностный критерий	-,334 <sup>c</sup>	,715	-8,543 <sup>b</sup>	,715
Коммуникативный критерий	-,178 <sup>c</sup>	,869	-2,472 <sup>b</sup>	,869
Рефлексивный критерий	,722 <sup>b</sup>	,433	-7,562 <sup>b</sup>	,433

Обработка данных с помощью U-критерия Манна-Уитни показала, что на констатирующем этапе эксперимента ни по одной из шкал не были найдены существенные отличия между двумя группами испытуемых. Это показывает, что до начала эксперимента соотношение уровней профессионального развития педагогов по отдельным его критериям было примерно одинаковым.

### **1. Мотивационно-ценностный компонент**

Результаты исследования на констатирующем и контрольном этапе эксперимента по методике диагностики **мотивационной структуры личности** (автор *В.К. Гербачевский*) показали, что до начала внедрения

уровень развития мотивационного критерия в двух группах оказался невысоким (таблица 11).

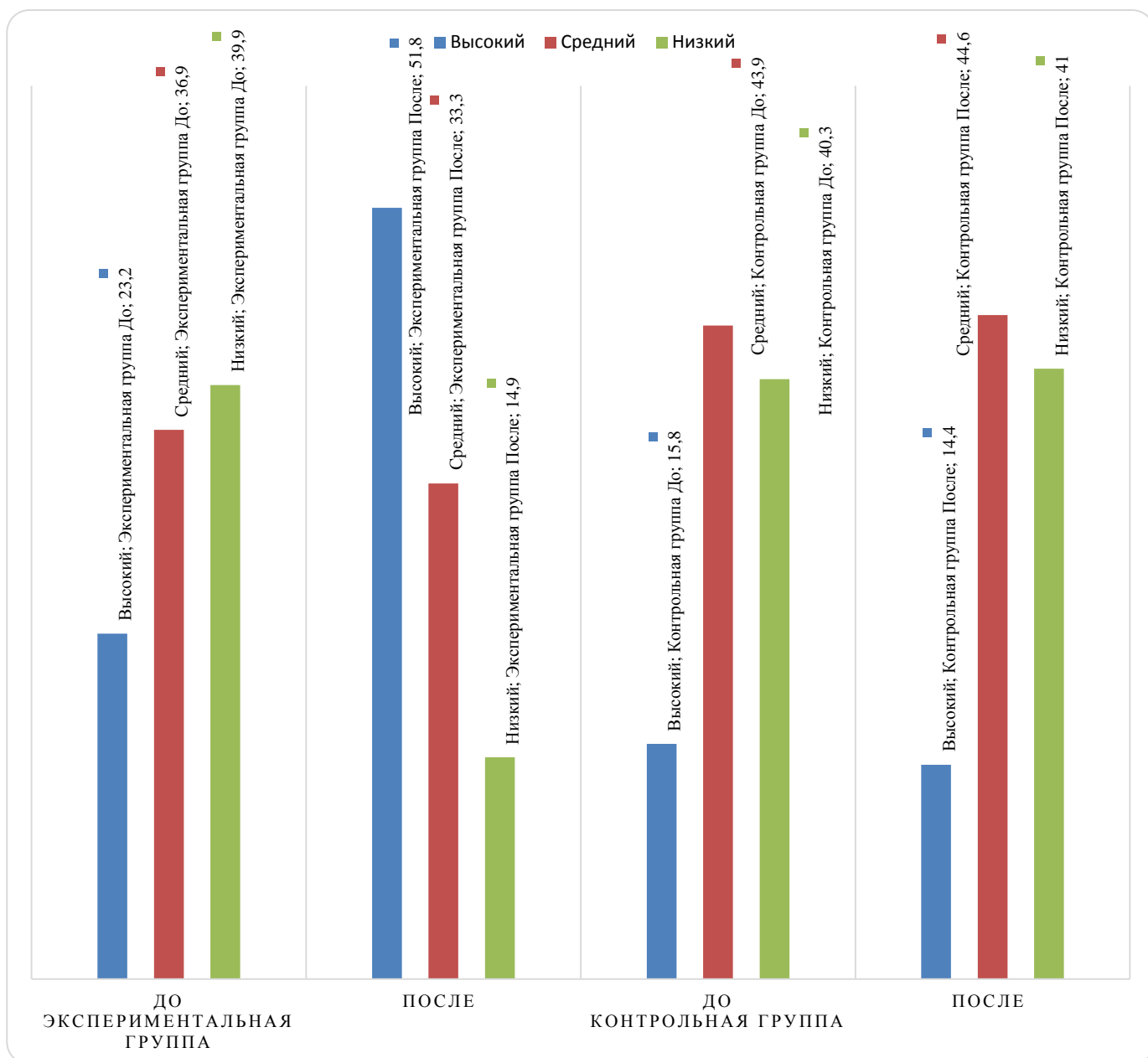
**Таблица 11 – Результаты исследования уровня развития мотивационного критерия до и после внедрения модели профессионального развития педагогов**

Группы испытуемых	Экспериментальная группа											
	Констатирующий эксперимент						Контрольный эксперимент					
	Уровни оценки											
	Низкий		Средний		Высокий		Низкий		Средний		Высокий	
Кол. чел.	%	Кол. чел.	%	Кол. чел.	%	Кол. чел.	%	Кол. чел.	%	Кол. чел.	%	
Стаж от 0 до 5	22	55	14	35	4	10	6	15	6	15	28	70
Стаж от 5 до 19	64	34	78	41,5	46	24,5	28	14,9	72	38,3	88	46,8
Стаж 20 лет и более	48	44,4	32	29,6	28	25,9	16	14,8	34	31,5	58	53,7
<b>Всего</b>	<b>134</b>	<b>39,9</b>	<b>124</b>	<b>36,9</b>	<b>78</b>	<b>23,2</b>	<b>50</b>	<b>14,9</b>	<b>112</b>	<b>33,3</b>	<b>174</b>	<b>51,8</b>
	Контрольная группа											
Стаж от 0 до 5	20	43,5	20	43,5	6	13	18	39,1	24	52,2	4	8,7
Стаж от 5 до 19	30	41,7	34	47,2	8	11,1	32	44,4	28	38,9	12	16,7
Стаж 20 лет и более	62	38,7	68	42,5	30	18,7	64	40	72	45	24	15
<b>Всего</b>	<b>112</b>	<b>40,3</b>	<b>122</b>	<b>43,9</b>	<b>44</b>	<b>15,8</b>	<b>114</b>	<b>41</b>	<b>124</b>	<b>44,6</b>	<b>40</b>	<b>14,4</b>

Как показали данные первичного тестирования, уровень развития мотивационного критерия в двух группах оказался невысоким. Низкие баллы набрали в первой группе 134 человека (39,9%), а во второй – 112 испытуемых (40,3%). Для этой группы характерно проявление мотива избегания, снижение уровня внутренней и позитивной мотивации педагогической деятельности. Они не стремились достичь сложных целей и не проявляли инициативность в работе. Для испытуемых двух групп такая характеристика оказалась наиболее актуальной для учителей со стажем работы от 0 до 5 лет и 20 лет и более. На наш взгляд, это, с одной стороны, связано с трудностями адаптации молодых специалистов, а с другой – с переживаниями педагогов старшего возраста профессионального выгорания.

Повторное исследование показало наличие положительной динамики повышения мотивационного критерия у педагогов экспериментальной группы. Низкие баллы по этой шкале сохранились у 50 испытуемых (14,9%), а средние и высокие оказались выявлены у 112 (33,3%) и 174 (51,8%) респондентов. У этих педагогических работников оказалась выражена внутренняя, позитивная мотивация, мотивация к смене текущей деятельности и самоуважения. Они стали проявлять большую готовность к выполнению сложных заданий и инициативность. С оптимизмом оценивали возможность достижения хороших результатов в своей деятельности.

В контрольной группе значимых отличий между результатами первичного и повторного исследований выявлено не было. Низкий уровень развития мотивационного критерия оказался выражен у 114 человек (41%), а средний и высокий – у 124 (44,6%) и 40 (14,4%) работников соответственно (рисунок 10).



**Рисунок 10 – Результаты исследования уровня развития мотивационного критерия до и после внедрения модели профессионального развития педагогов**

Анализ данных на рисунке 10 показывает, что в экспериментальной группе уровень притязаний педагогов значительно вырос по сравнению с результатами контрольной группы. При этом можно отметить, что рост оценки уровня притязаний проявляется у испытуемых с различным стажем работы.

## 2. Проектировочный компонент

Результаты опроса испытуемых по методике «**Диагностика особенностей самоорганизации**» (ДОС), автор *А.Д. Ишков*, отображены в таблице 12.

**Таблица 12 – Результаты исследования уровня развития проектировочного критерия до и после внедрения модели профессионального развития педагогов**

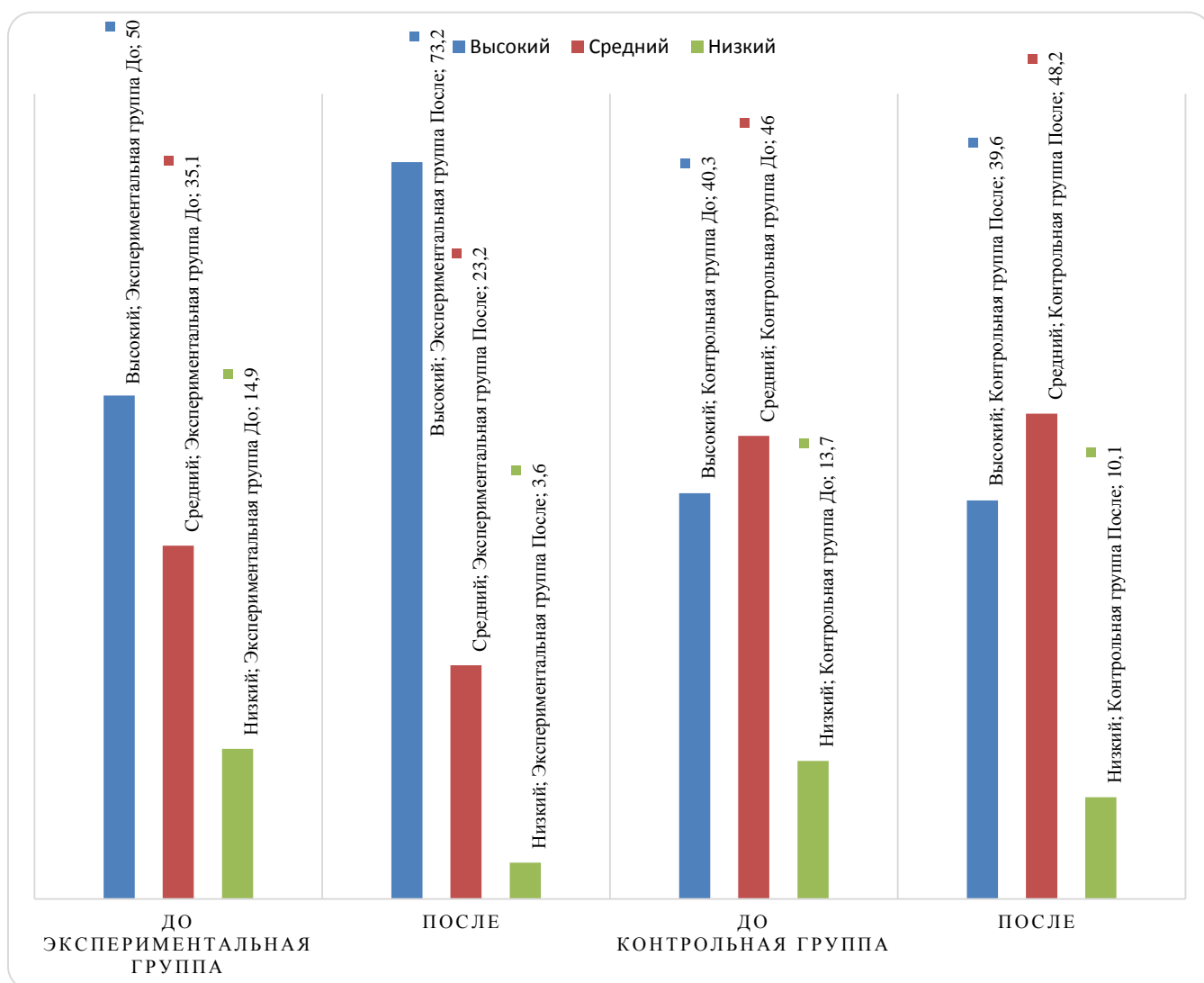
Группы испытуемых	Экспериментальная группа											
	Констатирующий эксперимент						Контрольный эксперимент					
	Уровни оценки											
	Низкий		Средний		Высокий		Низкий		Средний		Высокий	
	Кол. чел.	%	Кол. чел.	%	Кол. чел.	%	Кол. чел.	%	Кол. чел.	%	Кол. чел.	%
Стаж от 0 до 5	24	60	10	25	6	15	2	5	8	20	30	75
Стаж от 5 до 19	14	7,4	80	42,5	94	50	6	3,2	54	28,7	128	68,1
Стаж 20 лет и более	12	11,1	28	25,9	68	63	4	3,7	16	14,8	88	81,5
<b>Всего</b>	<b>50</b>	<b>14,9</b>	<b>118</b>	<b>35,1</b>	<b>168</b>	<b>50</b>	<b>12</b>	<b>3,6</b>	<b>78</b>	<b>23,2</b>	<b>246</b>	<b>73,2</b>
	Контрольная группа											
Стаж от 0 до 5	24	52,2	20	43,5	2	4,3	16	34,8	18	39,1	6	13
Стаж от 5 до 19	8	11,1	28	38,9	36	50	6	3,7	32	44,4	34	47,2
Стаж 20 лет и более	6	3,7	80	50	74	46,3	6	3,7	84	52,5	70	43,8
<b>Всего</b>	<b>19</b>	<b>13,7</b>	<b>128</b>	<b>46</b>	<b>112</b>	<b>40,3</b>	<b>28</b>	<b>10,1</b>	<b>134</b>	<b>48,2</b>	<b>110</b>	<b>39,6</b>

Полученные данные показывают, что в целом до начала эксперимента уровень развития проектировочного критерия оказался достаточно высок у испытуемых со стажем работы в школе более 5 лет. В экспериментальной группе высокие баллы по этой шкале получили 168 человек (50%), а в контрольной – 112 респондентов (40,3%).

Низкими баллами оценивается развитие проектировочного критерия молодых учителей, которые на этой стадии профессионального развития испытывают проблемы как при демонстрации учебного материала, взаимодействии с учащимися, так и при поддержании на уроках творческой, креативной атмосферы, приемлемого поведения учеников на уроках.

Повторное тестирование (рисунок 10) позволило выявить в экспериментальной группе высокие показатели у 246 педагогов (73,2%), в то время как низкие и средние баллы набрали всего 12 (3,6%) и 78 (23,2%) педагогов общеобразовательных организаций. В подгруппе педагогов со стажем работы до 5 лет высокие баллы оказались выражены у 15 человек (75%).

В контрольной группе изменений в результатах опроса до и после проведения эксперимента выявлено практически не было.



**Рисунок 11–Результаты исследования уровня развития проектировочного критерия до и после внедрения модели профессионального развития педагогов**

Таким образом, можно сделать вывод, что прежде всего модель профессионального развития педагогов общеобразовательных организаций на основе социально-педагогического проектирования помогла именно молодым педагогам повысить качество своей работы.

### 3. Деятельностно-практический компонент

Данный компонент был оценен нами по методике «Диагностика особенностей самоорганизации» (ДОС), автор А.Д. Ишков – таблица 13.

Таблица 13 – Результаты исследования уровня развития деятельностного критерия до и после внедрения модели профессионального развития педагогов

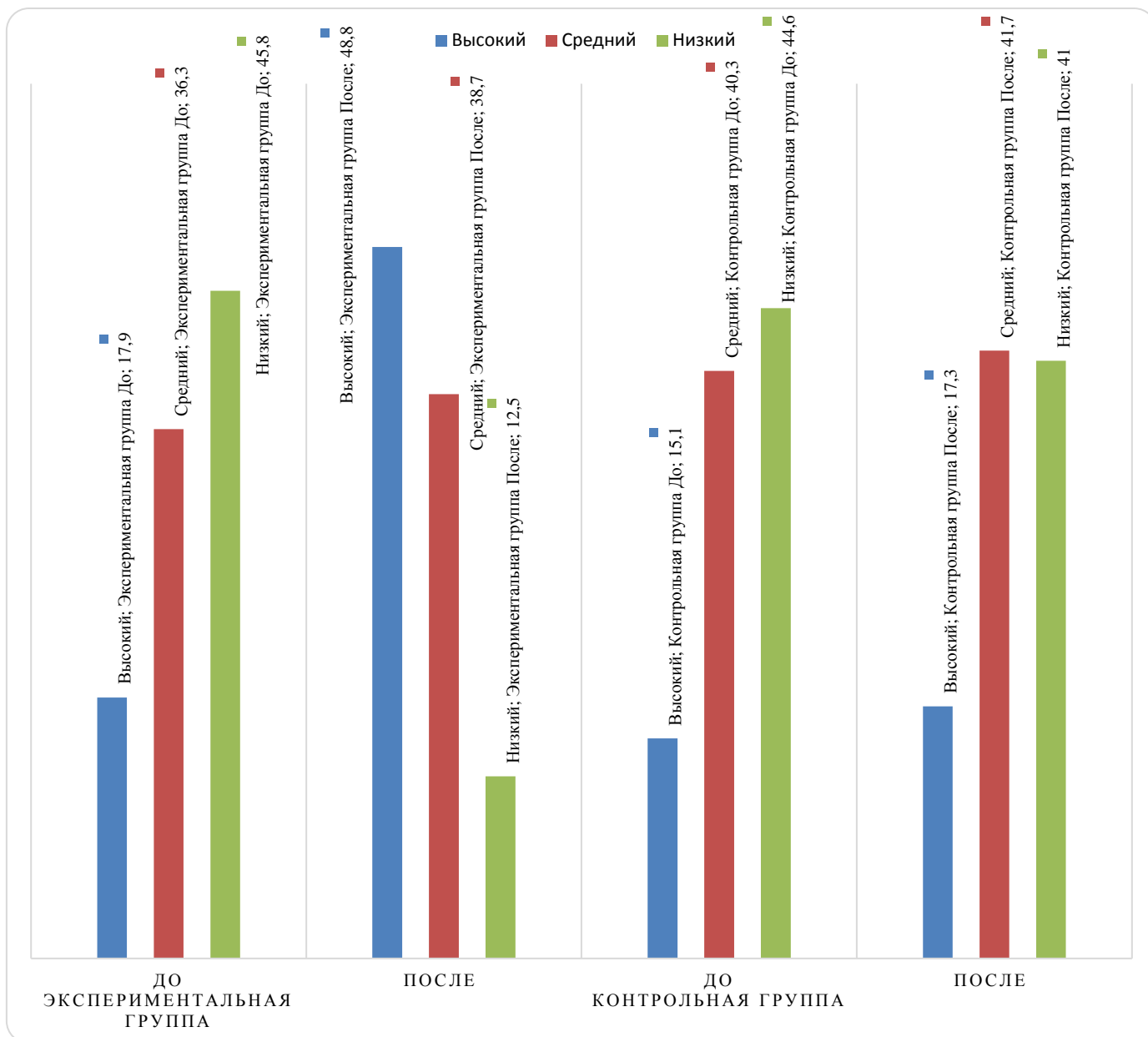
Группы испытуемых	Экспериментальная группа											
	Констатирующий эксперимент						Контрольный эксперимент					
	Уровни оценки											
	Низкий		Средний		Высокий		Низкий		Средний		Высокий	
Кол. чел.	%	Кол. чел.	%	Кол. чел.	%	Кол. чел.	%	Кол. чел.	%	Кол. чел.	%	
Стаж от 0 до 5	24	60	12	30	4	10	6	15	10	25	24	60
Стаж от 5 до 19	84	44,7	68	36,2	36	19,1	20	10,6	78	41,5	90	47,9
Стаж 20 лет и более	46	42,6	42	38,9	20	18,5	16	14,8	42	38,9	50	46,3
<b>Всего</b>	<b>154</b>	<b>45,8</b>	<b>122</b>	<b>36,3</b>	<b>30</b>	<b>17,9</b>	<b>42</b>	<b>12,5</b>	<b>130</b>	<b>38,7</b>	<b>164</b>	<b>48,8</b>
	Контрольная группа											
Стаж от 0 до 5	28	60,9	14	30,4	4	8,7	22	47,8	16	34,8	8	17,4
Стаж от 5 до 19	28	38,9	30	41,7	14	19,4	32	44,4	28	38,9	12	16,7
Стаж 20 лет и более	68	42,5	68	42,5	24	15	60	37,5	72	45	24	17,5
<b>Всего</b>	<b>124</b>	<b>44,6</b>	<b>112</b>	<b>40,3</b>	<b>42</b>	<b>15,1</b>	<b>114</b>	<b>41</b>	<b>116</b>	<b>41,7</b>	<b>48</b>	<b>17,3</b>

Полученные в результате тестирования педагогов данные позволяют отметить, что до начала эксперимента большая часть педагогов в экспериментальной и контрольной группах проявляла низкий уровень развития деятельностного критерия: 154 человек – 45,8% и 124 человека – 44,6% соответственно.

После реализации модели высокий уровень развития деятельностного критерия испытуемых экспериментальной группы был выявлен у 164 работников лицея (48,8%). В то время как низкие и средние баллы набрали по этой шкале 42 (12,5%) и 130 (38,7%) респондентов.

В контрольной группе развития деятельностного критерия у педагогов большинством респондентов продолжало оцениваться низкими (114 человек – 41%) или средними (116 человек – 41,7%) баллами (рисунок 12).





**Рисунок 12 – Результаты исследования уровня развития деятельностного критерия до и после внедрения модели профессионального развития педагогов**

В целом, результаты в экспериментальной группе показывают, что разработанная модель профессионального развития педагогов общеобразовательных организаций на основе социально-педагогического проектирования способствовала повышению уровня развития деятельностного критерия педагогов.

#### **4. Организационно-коммуникативный компонент**

Уровень развития коммуникативного критерия профессионального развития был исследован по методике «Коммуникативные и

организаторские склонности» (КОС), авторы *В.В. Синяевский, В.А. Федорошин* – таблица 14.

**Таблица 14 – Результаты исследования уровня развития коммуникативного критерия до и после внедрения модели профессионального развития педагогов**

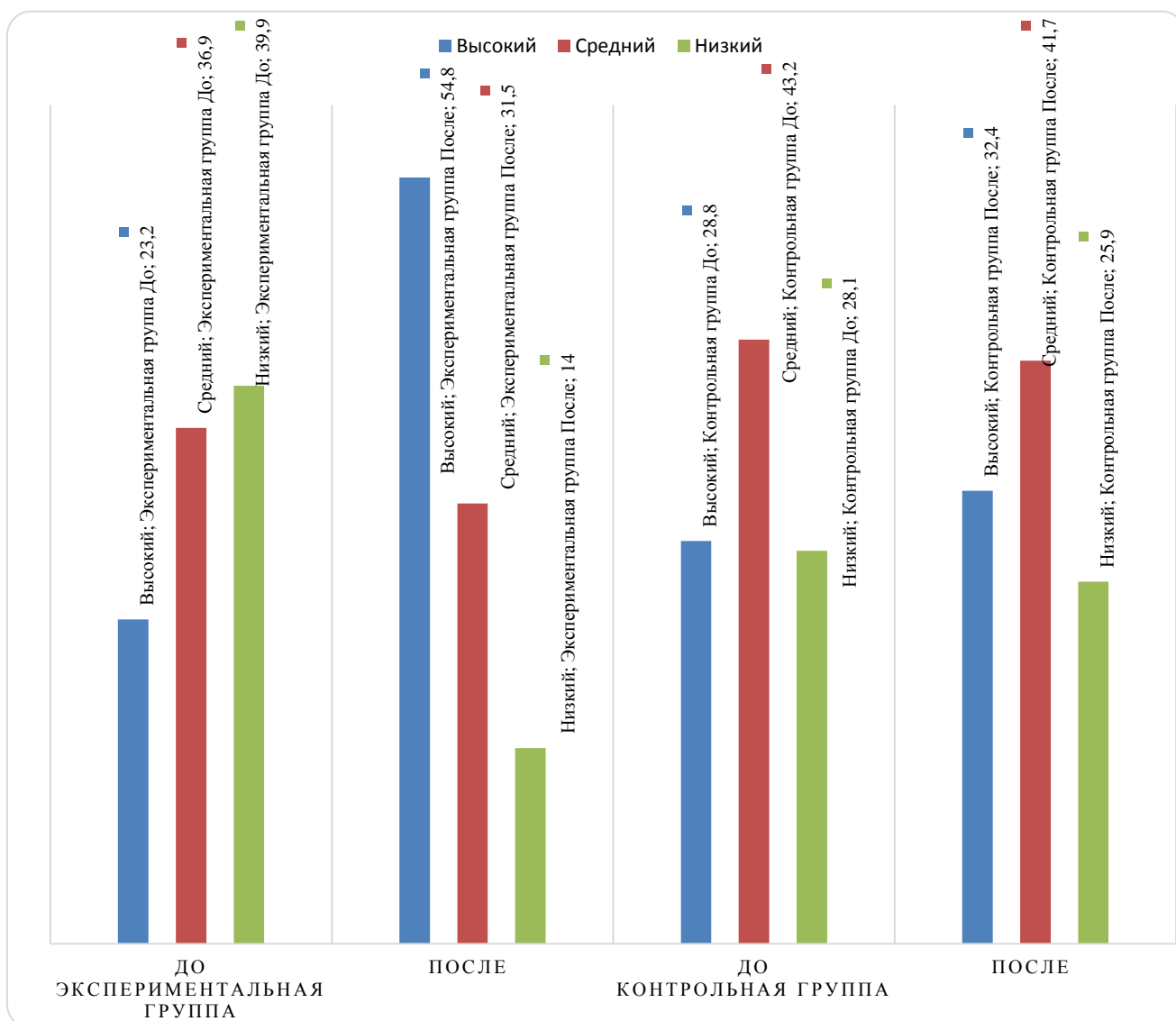
Группы испытуемых	Экспериментальная группа											
	Констатирующий эксперимент						Контрольный эксперимент					
	Уровни оценки											
	Низкий		Средний		Высокий		Низкий		Средний		Высокий	
Кол. чел.	%	Кол. чел.	%	Кол. чел.	%	Кол. чел.	%	Кол. чел.	%	Кол. чел.	%	
Стаж от 0 до 5	18	45	16	40	6	15	4	10	8	20	24	70
Стаж от 5 до 19	68	36,2	76	40,4	44	23,4	24	12,8	66	45,1	98	52,1
Стаж 20 лет и более	48	44,4	32	29,6	28	25,9	18	16,7	32	29,6	58	53,7
<b>Всего</b>	<b>134</b>	<b>39,9</b>	<b>124</b>	<b>36,9</b>	<b>78</b>	<b>23,2</b>	<b>46</b>	<b>14</b>	<b>106</b>	<b>31,5</b>	<b>184</b>	<b>54,8</b>
	Контрольная группа											
Стаж от 0 до 5	16	34,8	20	43,5	10	21,7	18	39,1	14	30,4	14	30,4
Стаж от 5 до 19	20	27,8	24	33,3	28	38,9	16	22,2	24	33,3	32	44,4
Стаж 20 лет и более	42	26,3	76	47,5	42	26,3	38	23,7	78	48,7	44	27,6
<b>Всего</b>	<b>78</b>	<b>28,1</b>	<b>120</b>	<b>43,2</b>	<b>80</b>	<b>28,8</b>	<b>72</b>	<b>25,9</b>	<b>116</b>	<b>41,7</b>	<b>90</b>	<b>32,4</b>

Первичное тестирование показало, что оценка психологической атмосферы в коллективе в экспериментальной и контрольной группе была выражена низкими и средними баллами. В первой группе низкие показатели были выявлены у 114 человек (39,9%), а во второй – у 78 испытуемых (28,1%).

По результатам реализации модели профессионального развития педагогов на основе социально-педагогического проектирования в экспериментальной группе высокие показатели были выявлены уже у 184 человек (54,8%), а низкие и средние – у 46 (14%) и 106 (31,5%) респондентов. Важно отметить, что в первой группе независимо от стажа работы педагогов

показатели организаторских и коммуникативных умений выросли во всех подгруппах.

В контрольной группе количество респондентов с высокими



показателями организаторских и коммуникативных умений выросло незначительно – с 80 (28,8%) до 90 (32,4%) человек – рисунок 12.

**Рисунок 13 –Результаты исследования уровня развития коммуникативного критерия до и после внедрения модели профессионального развития педагогов**

Можно отметить, что по итогам реализации модели у сотрудников общеобразовательных организаций вырос уровень развития

организационных и коммуникативных навыков, что повысило удовлетворенность своим положением в коллективе, стремление поддерживать в нем комфортный психологический климат.

## 6. Рефлексивно-оценочный компонент

Результаты диагностики по методике «**Диагностическая карта для изучения и самооценки педагогической культуры педагога**», автор *И.Ю. Соколова*, в целом подтвердили предыдущие результаты исследования (таблица 15).

**Таблица 15–Результаты исследования уровня развития коммуникативного критерия до и после внедрения модели профессионального развития педагогов**

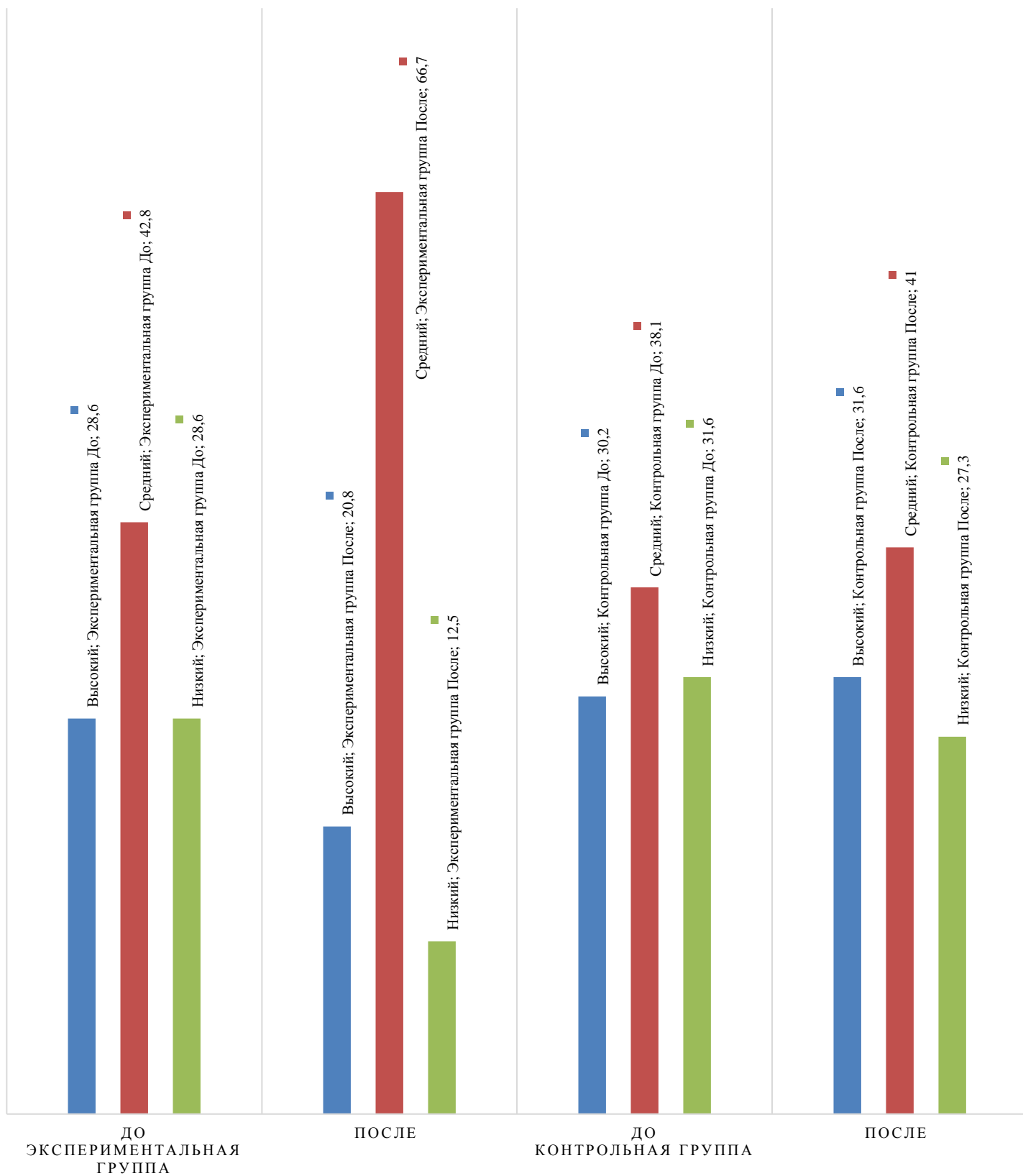
Группы испытуемых	Экспериментальная группа											
	Констатирующий эксперимент						Контрольный эксперимент					
	Уровни оценки											
	Низкий		Средний		Высокий		Низкий		Средний		Высокий	
Кол. чел.	%	Кол. чел.	%	Кол. чел.	%	Кол. чел.	%	Кол. чел.	%	Кол. чел.	%	
Стаж от 0 до 5	24	60	14	35	2	5	4	10	28	70	8	20
Стаж от 5 до 19	56	29,8	74	39,4	58	30,8	28	14,9	122	64,9	38	20,2
Стаж 20 лет и более	16	14,8	56	51,8	36	33,3	10	9,2	74	68,5	24	22,2
<b>Всего</b>	<b>96</b>	<b>28,6</b>	<b>144</b>	<b>42,8</b>	<b>96</b>	<b>28,6</b>	<b>21</b>	<b>12,5</b>	<b>224</b>	<b>66,7</b>	<b>70</b>	<b>20,8</b>
	Контрольная группа											
Стаж от 0 до 5	24	52,2	16	34,8	6	13	22	47,8	14	30,4	10	21,7
Стаж от 5 до 19	22	30,5	22	30,5	28	39	20	27,8	28	39	24	33,3
Стаж 20 лет и более	42	26,3	68	42,5	50	31,2	34	22,2	72	45	52	33,8
<b>Всего</b>	<b>88</b>	<b>31,6</b>	<b>106</b>	<b>38,1</b>	<b>84</b>	<b>30,2</b>	<b>76</b>	<b>27,3</b>	<b>114</b>	<b>41</b>	<b>88</b>	<b>31,6</b>

Приведенные данные показывают, что уровень самооценки до и после реализации эксперимента у большинства испытуемых первой и второй группы является средним, что характеризует адекватность оценки активности своей педагогической позиции, профессионально-личностных качеств, профессиональных и творческих знаний и умений.

При этом в экспериментальной (24 человека – 60%) и контрольной (24 – 52,2%) группах после первичного тестирования была выявлена заниженная самооценка у молодых педагогов и завышенная у учителей со стажем 20 лет и более (36 человек – 33,3% и 50 респондентов – 31,2% соответственно).

Повторные результаты опроса показали, что в экспериментальной группе возросло количество работников со средними баллами по данной шкале (224 человек – 66,7%) – рисунок 14.

■ Высокий ■ Средний ■ Низкий



**Рисунок 14 – Результаты исследования уровня развития коммуникативного критерия до и после внедрения модели профессионального развития педагогов**

Таким образом, мы видим, что уровень адекватности самооценки значительно вырос только в экспериментальной группе педагогов.

Для подтверждения гипотезы нашего исследования нами были использованы следующие методы математической статистики:

1. U-критерий Манна-Уитни–статистический непараметрический критерий, который используется для оценки различий между двумя выборками по уровню какого-либо признака, измеренного количественно.

2. T-критерий Уилкоксона – для сопоставления показателей, измеренных на одной и той же выборке, позволяет оценить не только направленность сдвигов, но и их интенсивность после использования программы формирующего эксперимента. Значимыми являются отличия результатов при  $p < 0,05$ .

Расчет показателей проводился с помощью программы SPSS 21.0.

Данные обработки результатов по T-критерию Уилкоксона для контрольной и экспериментальной групп отображены в таблице 16.

**Таблица 16 –Динамика профессионального развития по T-критерию Уилкоксона**

Шкалы	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Z	Асимпт. знч. (двухсторонняя)	Z	Асимпт. знч. (двухсторонняя)
<b>Мотивационный критерий</b>	-7,122 <sup>b</sup>	,000	-,434 <sup>c</sup>	,645
<b>Проектировочный критерий</b>	-2,433 <sup>b</sup>	,015	-2,746 <sup>b</sup>	,046
<b>Деятельностный критерий</b>	-8,543 <sup>b</sup>	,000	-,334 <sup>c</sup>	,715
<b>Коммуникативный критерий</b>	-2,472 <sup>b</sup>	,029	-,178 <sup>c</sup>	,869
<b>Рефлексивный критерий</b>	-7,562 <sup>b</sup>	,000	,722 <sup>b</sup>	,433

Полученные данные показывают, что в экспериментальной группе до и после реализации модели значимые изменения были выявлены по каждому

из критериев профессионального развития педагога: мотивационный, деятельностный и рефлексивный (0,000); проектировочный (0,015); коммуникативный (0,029) критерии.

Эти данные показывают эффективность разработанной нами модели при формировании всех компонентов профессионального развития педагога.

В контрольной группе значимость отличий была выявлена только по шкале оценки работы учителя(0,046), что, на наш взгляд, связано с участием педагогов этой группы в программах повышения квалификации, ориентированных, прежде всего, на развитие именно этого компонента профессионального развития.

Проанализируем теперь результаты обработки данных с помощью U-критерия Манна-Уитни (таблица 17).

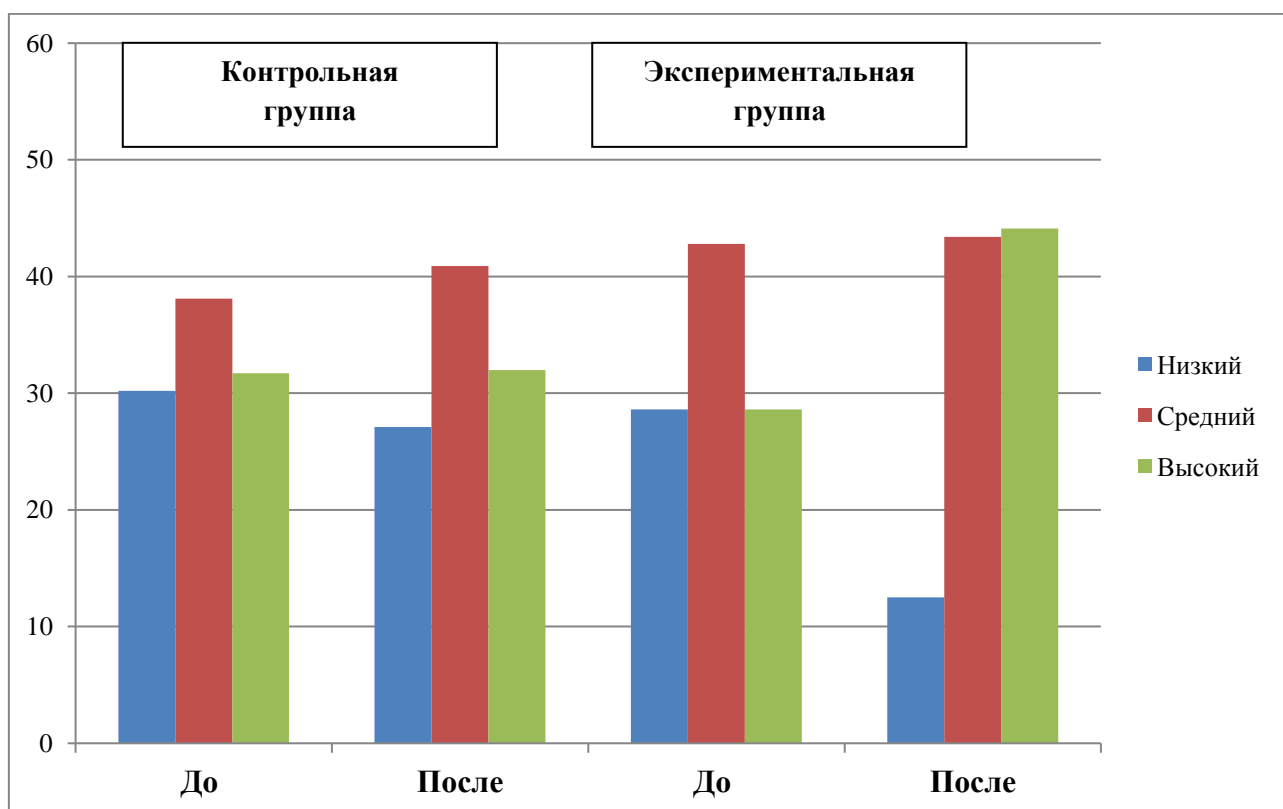


Таблица 17 –Динамика профессионального развития по U-критерию Манна-Уитни

Шкалы	Констатирующий эксперимент				Контрольный эксперимент			
	Статистика U Манна-Уитни	Статистика W Уилкоксона	Z	Асимпт. знч. (двухсторонняя)	Статистика U Манна-Уитни	Статистика W Уилкоксона	Z	Асимпт. знч. (двухсторонняя)
<b>Мотивационный критерий</b>	5872,000	11663,000	-,693	,522	4344,500	10423,500	-3,478	,000
<b>Проектировочный критерий</b>	5547,000	11622,000	-,644	,487	4867,000	10485,000	-2,726	,027
<b>Деятельностный критерий</b>	5345,500	11550,500	-,899	,344	4556,000	10612,000	-2,344	,000
<b>Коммуникативный критерий</b>	5799,000	11012,000	-,061	,824	4754,500	10551,500	-2,231	030
<b>Рефлексивный критерий</b>	5824,000	11764,000	-,455	,623	3477,000	10734,000	-4,225	,000

На констатирующем этапе эксперимента ни по одной из шкал не были найдены существенные отличия между двумя группами испытуемых. Это показывает, что до начала эксперимента уровень профессионального развития педагогов по отдельным его компонентам был примерно одинаковым.

Реализация модели показала (рисунок 15), что в результате профессионального развития на основе социально-педагогического проектирования у педагогов экспериментальной группы повысились значения мотивационного критерия (с 25% до 51,8%); деятельностного критерия (с 17,9% до 48,8%); коммуникативного критерия (с 23,2% до 54,8%); рефлексивно-оценочного критерия (с 28,6% до 66,7%).



**Рисунок 15 – Анализ качественного изменения уровня профессионального развития педагогов общеобразовательных организаций**

Соотношение уровней профессионального развития педагогов контрольной и экспериментальной групп особенно заметно в отношении низкого и высокого уровней – количество педагогов с низким уровнем профессионального развития в экспериментальной группе на 14,6% ниже, чем в контрольной группе, тогда как количество педагогов с высоким уровнем профессионального развития на 12,1% выше, чем в контрольной группе, что подтверждает эффективность реализации модели профессионального развития педагогов общеобразовательных организаций на основе социально-педагогического проектирования.

Эти данные показывают эффективность разработанной нами модели социально-педагогического проектирования профессионального развития педагогов общеобразовательных организаций.

## Выводы по главе 2

В ходе реализации программы экспериментального исследования была создана и реализована модель профессионального развития педагогов общеобразовательных организаций на основе социально-педагогического проектирования.

Созданная модель включает в себя следующие необходимые для ее реализации компоненты: цель, методологические подходы, этапы социально-педагогического проектирования, ресурсы поддержки и совершенствования профессионального развития, индивидуальную траекторию развития, потенциал социума, уровни профессионального развития, результат профессионального развития на основе социально-педагогического проектирования.

Элементы модели раскрывают внутреннее содержание профессионального развития педагога в условиях общеобразовательной организации на основе социально-педагогического проектирования.

Целью модели профессионального развития педагогов на основе социально-педагогического проектирования является повышение уровня профессионального развития педагогов общеобразовательных организаций, на базе аксиологического, деятельностного и социально-педагогического подходов.

Этапами профессионального развития педагогов на основе социально-педагогического проектирования являются следующие ступени: этап «Диагностика» (предполагает исследование уровня профессионального развития педагогов общеобразовательных организаций, определение замысла проекта, выявление социального заказа на профессиональное развитие педагога; выбор вариантов решения проблемы); этап «Мотивация» (на котором осуществлялся анализ личностных мотивов, профессиональных интересов, запросов, дефицитов и перспектив профессионального развития педагогов); этап планирования «Проектирование индивидуальной траектории профессионального развития» (определение целей, задач, педагогических

условий, ресурсов, методов, средств и результата проекта); этап реализации проекта «Реализация» (реализация проекта на практике; формирование эффективных взаимосвязей и оценка промежуточных результатов); этап коррекции «Коррекция» (выявление проблем в ходе реализации проекта, коррекция деятельности по необходимости); этап «Рефлексия» (анализ и осмысление качественных изменений, самооценка уровня профессионального развития, внесение необходимых изменений, дополнений и определение целей дальнейшего профессионального развития).

Сопровождают социально-педагогическое проектирование профессионального развития педагога ресурсы поддержки и совершенствования профессионального развития. Ресурсы поддержки профессионального развития педагога в рамках данной модели представляют собой авторский комплекс методического обеспечения и курсов повышения квалификации. Инновационной формой поддержки профессионального развития выступает клуб директоров, позволяющий руководителям не только обмениваться опытом, но и координировать свои действия, активизировать общие ресурсы для повышения эффективности профессионального развития педагогов.

В качестве основных ресурсов поддержки профессионального развития педагога представлены авторский комплекс методического обеспечения (методические рекомендации, алгоритмы разработки сценария урока в МЭШ и т.д.). Инновационной формой поддержки профессионального развития выступает клуб директоров, позволяющий руководителям обмениваться опытом, координировать взаимодействие общеобразовательных организаций, активизировать общие ресурсы для повышения эффективности профессионального развития педагогов.

В основе реализации модели лежат ресурсы совершенствования профессионального развития педагога, где центральным элементом является программа «Педагог будущего», целью которой является создание

оптимальных условий для профессионального развития педагога на всех этапах его педагогической деятельности.

Педагог, как профессионал, осуществляющий выбор ресурсов поддержки и совершенствования, также осуществляет самоконтроль, в результате которого происходит своевременная коррекция индивидуальной траектории развития на всех этапах профессионального развития на основе социально-педагогического проектирования.

По результатам социально-педагогического проектирования профессионального развития педагога индивидуально определяется уровень профессионального развития каждого педагога.

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

В ходе исследования выявлены педагогические условия профессионального развития педагогов. Использование потенциала социума в процессе актуализации личностного потенциала педагога является одним из основных педагогических условий профессионального развития педагогов, так как позволяет учесть запросы всех субъектов образовательных отношений и общества в целом.

Следующее условие связано с необходимостью построения индивидуальной траектории развития педагога, так как предположение о том, что траектория профессионального развития должна основываться только на учете стажа педагога, является недостаточным для определения перспектив профессионального развития. В связи с этим, педагоги проектировали индивидуальную траекторию профессионального развития, используя ресурсы всех модулей.

Внедрение социально-педагогического проектирования в практическую деятельность общеобразовательной организации позволяет

своевременно реагировать на запросы общества, разрабатывать программу развития общеобразовательной организации с учетом особенностей кадрового потенциала, а также прогнозировать изменения в системе образования и в связи с этим осуществлять профессиональное развитие педагогических работников.

В ходе реализации модели и педагогических условий профессионального развития педагогов увеличилось количество педагогов с высоким уровнем профессионального развития.

Реализация модели показала, что в результате участия в программе формирующего эксперимента у педагогов экспериментальной группы повысились значения мотивационного критерия (с 25% до 51,8%); деятельностного критерия (с 17,9% до 48,8%); коммуникативного критерия (с 23,2% до 54,8%); рефлексивно-оценочного критерия (с 28,6% до 66,7%).

В контрольной группе значимость отличий была выявлена только по шкале оценки работы учителя, что, на наш взгляд, связано с участием педагогов этой группы в программах повышения квалификации, ориентированных, прежде всего, на развитие именно этого компонента профессионального развития.

Эти данные показывают эффективность разработанной нами модели при совершенствовании всех компонентов профессионального развития педагога.

Реализация модели на практике показала эффективность социально-педагогического проектирования для профессионального развития педагога в условиях общеобразовательной организации.

## Заключение

Данное исследование посвящено изучению социально-педагогического проектирования профессионального развития педагогов общеобразовательных организаций. В ходе исследования получили подтверждение основные положения гипотезы, что дает возможность сделать следующие выводы:

1. В связи с системными изменениями, происходящими в обществе, необходимо осуществлять непрерывное профессиональное развитие педагогов, которое рассматривается как процесс активного преобразования личностью своего внутреннего мира посредством формирования и развития профессионально значимых в педагогической деятельности знаний, умений и навыков; способностей и качеств личности; мотивации, деятельности, коммуникативности и рефлексии, которые оказывают влияние на успешную творческую самореализацию педагога в его профессиональной деятельности в условиях работы в конкретной общеобразовательной организации.
2. Профессиональное развитие – это процесс активного преобразования личностью своего внутреннего мира посредством формирования и развития профессионально значимых в педагогической деятельности знаний, умений и навыков; способностей и качеств личности; мотивации, деятельности, коммуникативности и рефлексии, которые оказывают влияние на успешную творческую самореализацию педагога в его профессиональной деятельности в условиях работы в конкретной общеобразовательной организации. Основными компонентами профессионального развития педагога являются мотивационно-ценностный, проектировочный, деятельностный, организационно-коммуникативный, рефлексивно-оценочный, которые отражают особенности развития педагога как молодого учителя, учителя-методиста и учителя-наставника.



3. Социально-педагогическое проектирование – осознанная, целенаправленная, мотивированная, ценностно-ориентированная планируемая продуктивная деятельность, направленная на профессиональное развитие педагога на разных этапах его профессионального становления и основанная на массовом использовании в педагогической практике.

Социально-педагогическое проектирование позволяет повысить эффективность профессионального развития педагогов общеобразовательных организаций за счет:

- использования потенциала социума (ресурсы поддержки и совершенствования);
- организации единой системы сопровождения процесса профессионального развития педагога (индивидуальная траектория развития педагога);
- учета особенностей профессионального развития специалиста на всех этапах его педагогической деятельности в общеобразовательной организации;
- участия педагога в новых для него формах профессиональной педагогической деятельности (научно-методической, управленческой, исследовательской (проектной) и т.д.);
- обеспечения сетевого взаимодействия социальных институтов;
- реализации программы для педагогов общеобразовательных организаций «Педагог будущего», которая включает систему тьюторства и реализацию направлений «Молодой учитель», «Учитель-методист» и «Учитель-наставник».

4. Модель профессионального развития педагогов общеобразовательных организаций на основе социально-педагогического проектирования, которая включает следующие необходимые для ее реализации компоненты: цель, методологические подходы, этапы, ресурсы поддержки и совершенствования профессионального развития,

индивидуальную траекторию развития, потенциал социума, педагогические условия, уровни профессионального развития, результат профессионального развития на основе социально-педагогического проектирования.

Элементы модели раскрывают внутреннее содержание профессионального развития педагога в условиях общеобразовательной организации на основе социально-педагогического проектирования.

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

Этапами профессионального развития педагогов на основе социально-педагогического проектирования являются следующие ступени: этап «Диагностика» (предполагает исследование уровня профессионального развития педагогов общеобразовательных организаций, определение замысла проекта, выявление социального заказа на профессиональное развитие педагога; выбор вариантов решения проблемы); этап «Мотивация» (на котором осуществляется анализ личностных мотивов, профессиональных интересов, запросов, дефицитов и перспектив профессионального развития педагогов); этап планирования «Проектирование индивидуальной траектории профессионального развития» (определение целей, задач, педагогических условий, ресурсов, методов, средств и результата проекта); этап реализации проекта «Реализация» (реализация проекта на практике; формирование эффективных взаимосвязей и оценка промежуточных результатов); этап коррекции «Коррекция» (выявление проблем в ходе реализации проекта, коррекция деятельности по необходимости); этап «Рефлексия» (анализ и осмысление качественных изменений, самооценка уровня профессионального развития, внесение необходимых изменений,

дополнений и определение целей дальнейшего профессионального развития).

В качестве основных ресурсов поддержки профессионального развития педагога представлен авторский комплекс методического обеспечения (методические рекомендации, алгоритмы разработки сценария урока в МЭШ и т.д.). Инновационной формой поддержки профессионального развития выступает клуб директоров, позволяющий руководителям обмениваться опытом, координировать взаимодействие общеобразовательных организаций, активизировать общие ресурсы для повышения эффективности профессионального развития педагогов.

Ресурсами совершенствования профессионального развития педагога выступают программа «Педагог будущего», целью которой является создание оптимальных условий для профессионального развития педагога на разных этапах профессиональной деятельности; корпоративное обучение внутри общеобразовательной организации и московская электронная школа (обучение и работа с данным ресурсом) как новая возможность профессионального проявления педагога; сетевое взаимодействие общеобразовательных организаций и педагогических работников.

Педагог, как профессионал, осуществляющий выбор ресурсов поддержки и совершенствования, также осуществляет самоконтроль, в результате которого происходит своевременная коррекция индивидуальной траектории развития на всех этапах профессионального развития на основе социально-педагогического проектирования.

По результатам социально-педагогического проектирования профессионального развития педагога индивидуально определяется уровень профессионального развития каждого педагога.

Результатом социально-педагогического проектирования является повышение уровня профессионального развития педагога, что приводит к увеличению количества педагогов с высоким уровнем личностной

самоорганизации за счет уменьшения числа педагогов с низким уровнем профессионального развития.

5. В ходе исследования выявлены педагогические условия профессионального развития педагогов. Использование потенциала социума в процессе актуализации личностного потенциала педагога является одним из основных педагогических условий профессионального развития педагогов, так как позволяет учесть запросы всех субъектов образовательных отношений и общества в целом.

Следующее условие связано с необходимостью построения индивидуальной траектории развития педагога, так как предположение о том, что траектория профессионального развития должна основываться только на учете стажа педагога, является недостаточным для определения перспектив профессионального развития. В связи с этим, педагоги проектировали индивидуальную траекторию профессионального развития, используя ресурсы всех модулей.

Внедрение социально-педагогического проектирования в практическую деятельность общеобразовательной организации позволяет своевременно реагировать на запросы общества, разрабатывать программу развития общеобразовательной организации с учетом особенностей кадрового потенциала, а также прогнозировать изменения в системе образования и в связи с этим осуществлять профессиональное развитие педагогических работников.

6. Диагностический инструментарий, направленный на выявление эффективности профессионального развития педагогов общеобразовательных организаций (критерии, показатели, методики и диагностики), может быть использован руководителями, заместителями руководителей общеобразовательных организаций для выявления уровня профессионального развития педагогов. На основе результатов диагностики возможно составление рекомендаций для коррекции уровня профессионального развития.

Реализация профессионального развития педагогов общеобразовательных организаций на основе социально-педагогического проектирования предполагает 3 ступени его совершенствования, где I ступень – создание индивидуальной траектории развития совместно с координатором, этап реализации ИТР предполагает постоянное сопровождение координатора; II ступень предполагает самостоятельное составление ИТР педагогом и дискретное сопровождение координатора; III ступень определяет внедрение социально-педагогического проектирования в образовательный процесс общеобразовательной организации через составление ИТР педагогом совместно с молодыми и вновь прибывшими специалистами, где педагог уже сам выступает в роли координатора.

Настоящая исследовательская работа является первым шагом в решении задач профессионального развития педагогов общеобразовательных организаций средствами социально-педагогического проектирования, закладывает основы для дальнейшего изучения таких вопросов, как систематизация вариативности социально-педагогического проектирования для профессионального развития педагогов, разработки новых технологий социально-педагогического проектирования для дальнейшего их внедрения в образовательный процесс с целью его оптимизации.

## Список литературы

1. Абдуллаев, С.Х. Методические основы совершенствования конструкторско-технологической подготовки студентов ИПФ (в процессе изучения курса «Детали машин») [Текст]: автореф. дис. канд. пед. наук/ С.Х. Абдуллаев. - М., 1991.- 25 с.
2. Абульханова-Славская, К. А. Стратегия жизни [Текст]/ К. А. Абульханова-Славская. - М.: Мысль, 1991. - 299 с.
3. Аврутина, Е.Ф. Управление профессиональным развитием педагогических кадров в учебном округе [Текст]: автореф. дис. кандидата педагогических наук: 13.00.08/ Е.Ф. Аврутина. – М., 2005. - 28 с.
4. Автономов, А.С., Хананашвили Н.Л. Оценка социальных проектов: учебное пособие/ под общ. ред. А.С. Автономова. М.: Издательская группа «Юрист», 2014. – 240 с.
5. Агапова, С.А. [Текст]: автореф. дис. кандидата педагогических наук: Педагогическое проектирование профессионального развития учителя: 13.00.01/ С.А. Агапова. – М., 2012. –27 с.
6. Ананьев, Б.Г. Избранные психологические труды: в 2 т. М: Педагогика, 2000.
7. Андреев, В.И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития [Текст]/ В.И. Андреев. – 3-е изд. – Казань: Центр инновац. технологий, 2012. – 608с.
8. Анисимов, О.С. Методология: сущность и события. – М., 2007.- 502 с.
9. Анисимова, В.В., Сериков, В.В. Проектирование педагогической деятельности: объективные и субъективные основания [Текст]/ В.В. Анисимов, В.В. Сериков// Вестник ОГУ. – 2004. - №2. – С.63-69.
10. Антропологический потенциал культурогенеза: Материалы межрегион.науч.-практ.конф. (9-11 нояб. 2006 г.) [Текст]/ Нижегород. гос.

- ун-т им. Н.И. Лобачевского [отв. ред. О.Л. Краева; ред. кол. В.А. Блонин и др.]. - Н. Новгород: ННГУ, 2007. - 364 с.
11. Армстронг, М. Практика управления человеческими ресурсами. 8-е изд. [Текст]/ М. Армстронг/Под ред. С.К.Мордовина. — СПб.: Питер, 2012. - 832 с.
  12. Артамонова, Е.И. Философско-педагогические основы развития духовной культуры учителя: автореферат дис. ... доктора педагогических наук : 13.00.01. - Москва, 2000. - 39 с.
  13. Асмаковец, Е.С. Психологические факторы и условия развития эмоциональной гибкости учителя [Текст]: автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.07/ Е.С. Асмаковец. - Москва. – 2000. - 23 с.
  14. Байденко, В.И. Компетенции в профессиональном образовании (К освоению компетентностного подхода) [Текст]/ В.И. Байденко// Высшее образование в России. – 2004. - № 11.- С. 17-22.
  15. Безрукова В.С. Педагогика [Текст]/ В.С. Безрукова. – Ростов н/Д: Феникс, 2013. – 384 с.
  16. Белоусова, Т.В. Внутришкольное управление как фактор стимулирования профессионального развития учителя [Текст]: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01/ Т.В. Белоусова. – М., 2002. - 24 с.
  17. Беляева, А.П. Методология и теория профессиональной педагогики / Ин-т профтехобразования РАО [Текст]/ А.П. Беляева. – СПб.: Радом, 1999. – 227 с.
  18. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии [Текст]/ В.П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
  19. Бим-Бад, Б.М. Педагогическая антропология [Текст]/ Б.М. Бим-Бад. - М.: Изд-во УРАО, 2002. — 576 с.
  20. Богословский, В.А. Подходы к разработке нормативно-методического обеспечения реализации основных образовательных программ высшего профессионального образования [Текст]/ В.А. Богословский, С.Н. Гончаренко, Е.В. Караваева и др. – М.: МГУ, 2009. – 75 с.

21. Бодалев, А.А. Психология общения [Текст]/ А.А.Бодалев. – М.: Изд-во «Институт практической психологии», 1996. – 256 с.
22. Бодалев, А.А., Деркач, А.А., Лаптев Л.Г. Рабочая книга практического психолога[Текст]/ А.А. Бодалев, А.А. Деркач, Л.Г. Лаптев. – М.: ИИП, 2001. – 640 с.
23. Большой энциклопедический словарь [Текст]/ Под ред. А.М. Прохорова. - М.: Советская энциклопедия, 1993. — 1632 с.
24. Бочарова, В. Г. Социальный педагог: должность, профессия, призвание [Текст]/ В. Г. Бочарова. – М.: ИСПС РАО, 2007. – 244 с.
25. Брушлинский, А.В. Субъект: мышление, учение, воображение: избранные психологические труды в 70 томах [Текст]/ А.В. Брушлинский. – Вороне: МОДЭК; Москва: Институт практической психологии, 1996. – 392 с.
26. Бурдакова, О.П. Акмеологический подход к управлению профессиональным развитием педагогического коллектива экспериментальной школы[Текст]: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.08/ О.П. Бурдакова. - СПб., 2004. - 23 с.
27. Бурков, В.Н., Новиков, Д.А. Как управлять проектами: Научно-практическое издание[Текст]/ В.Н. Бурков, Д.А. Новиков. — М.: СИНТЕГ — ГЕО, 1997. — 188 с.
28. Важнова, О.Г. Проектирование педагогической деятельности школы-комплекса [Текст]: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01/ О.Г. Важнова. - Ярославль, 1999. - 24 с.
29. Волгина, И.В. Личностно-профессиональное развитие педагогов учреждений дополнительного образования[Текст]/ И.В. Волгина// Педагогическое образование в России. – 2011. - №4. – С. 240-243.
30. Всемирная энциклопедия: Философия[Текст]. – М.: АСТ, Мн.: Харвест-Современный литератор, 2001. – 1312 с.
31. Выготский, Л.С. Педагогическая психология [Текст]/ Л.С. Выготский. - М.: Педагогика-Пресс, 1999. - 536 с.



32. Герасимов, Б.Н., Чумак В.Г. Социальные технологии в управлении: монография. – Самара: Изд-во Сам НЦ РАН, 2014. – 396 с.
33. Герчиков, В.И. Управление персоналом: работник – самый эффективный ресурс компании [Текст]/ В.И. Герчиков. – М.: ИНФРА-М, 2008. – 282 с.
34. Гинецинский, В.И. Знание как категория педагогики: опыт педагогической когитологии [Текст]/ В.И. Гинецинский. — Л.: ЛГУ, 1989. — 144 с.
35. Гоноболин, Ф.Н. Книга об учителе [Текст]/ Ф.Н. Гоноболин. М.: Вече, 2005. – 356 с.
36. Горбунова, Т.В., Терешков, В.А. Формирование конструкторско-технологических умений как ключевой компетенции педагога профессионального обучения [Текст]/ Т.В. Горбунова, В.А. Терешков// Образование и наука. 2007 - №2. - С.42-51.
37. Громова, Т.В. Положение о проектной деятельности учащихся [Текст] / Т.В. Громова// Справочник руководителя образовательного учреждения. – 2005.- № 10.- С.46.
38. Грушин, Б. Развитие [Текст]/ Б. Грушин Философская энциклопедия гл. ред. Ф. В. Константинов в 5. т. Т.4. – М.: Сов. энциклопедия, 1967. – 592 с.
39. Гутковская, Е.Л. Коломинский, Я.Л. Основы профессионального самосовершенствования педагога дошкольного учреждения [Текст]/ Е. Л. Гутковская, Я.Л. Коломинский, Е. А. Панько. - М.: Университетское, 2002. - 207 с.
40. Гуца, Н.В. Профессиональное развитие педагога в структуре системы обеспечения непрерывности педагогических инноваций [Текст]: автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.07/ Н.В. Гуца. - Казань, 2001. - 21 с.
41. Даль, В.И. Толковый словарь живого великорусского языка [Текст]/ В. Даль в 4 т. - Т. 4. - М.: Рус. яз., 1982. - 683 с.
42. Даньшина, А.Н. Методические рекомендации по составлению социально-педагогических проектов [Текст]/ А.Н. Даньшина. – Ейск:

Информационно-методический центр системы образования Ейского района. – 2010. – 19 с.

43. Деркач, А.А. Акмеологические основы развития профессионала[Текст]/ А.А. Деркач. - М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: НПО МОДЭК, 2004. - 752 с.
44. Деркач, А.А., Селезнева, Е.В. Акмеологическая культура личности: содержание, закономерности, механизмы развития[Текст]/ А.А. Деркач, Е.В. Селезнева. - М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2006. — 496 с.
45. Дониченко, О.Г. Психологические условия личностного и профессионального развития субъектов образовательного пространства школы[Текст]: автореф. дис. ... кандидата психологических наук: 19.00.07/ Дониченко Ольга Георгиевна; [Место защиты: Психол. ин-т Рос. акад. образования]. - Москва, 2010. - 22 с.
46. Дзюбенко, С.В. Развитие исследовательских компетенций учителя в инновационной среде общеобразовательной организации : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.01 - Москва, 2016. - 24 с.
47. Евтихов, О.В. Психология управления персоналом[Текст]/ О.В, Евтихов. – СПб.: Речь, 2010. – 319 с.
48. Елькина, О.Ю. Теоретическая модель подготовки будущего учителя к формированию продуктивного опыта младших школьников [Текст]/ О.Ю. Елькина// Вести. Том. гос. лед. ун-та. – 2007. – Вып. 7. – С. 23-27. – С.25.
49. Ермакова, Т.И. Управление непрерывным профессиональным развитием педагогического коллектива гимназии[Текст]:автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.08/ Т.И. Ермакова. - Н. Новгород, 2001. - 20 с.
50. Жакупова, Г.А. Сущностные характеристики личностно-профессионального развития будущего учителя[Текст]/ Г.А. Жакупова// Известия ВГПУ. – 2010. – С. 27-31.

51. Зазыкин, В.Г. Социально-психологический климат в коллективе и конфликты [Текст]/ В.Г. Зазыкин. - М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. - 350 с.
52. Заир-Бек, Е.С. Теоретические основы обучения педагогическому проектированию[Текст]: автореф. дис...докт. пед. н./ Е.С. Заир-Бек. – СПб., 1995. – 35 с.
53. Захарова, Е.А. Требования к профессиональному развитию педагогов в условиях последипломного образования [Текст]/ Е. А. Захарова // Молодой ученый. — 2011. — №3. Т.2. — С. 115-117.
54. Зеер, Э.Ф. Личностно-ориентированное профессиональное образование [Текст] / Э.Ф. Зеер. – М.: АПО, 2002. – 45 с.
55. Земцова, С.Г. Психолого-педагогические условия личностно-профессионального развития педагога в курсовой и послекурсовой деятельности[Текст]:автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.08: Елец, 2003/ С.Г. Земцова. - 23 с.
56. Змеев, С.И. Становление андрагогики (Развитие теории и технологии обучения взрослых) [Текст]:автореф. дис. д-ра пед. наук: 13.00.01/ Змеев, Сергей Иванович. – М., 2000 - 21 с.
57. Иванова, Е.М. Психология профессиональной деятельности[текст]/ Е.М. Иванова. – М.: ПЕР СЭ, 2006. – 373 с.
58. Иванова, Л. Проектирование в обучении: дидактические принципы [Текст]/ Л. Иванова // Учитель. – 2004. – №6. –С.11-15.
59. Игнатьева, Г.А. Проектирование деятельностного содержания профессионального развития педагога в системе постдипломного образования[Текст]:автореф. дис.д-ра пед. наук: 13.00.08/ Г.А. Игнатьева. - Н. Новгород, 2006. - 24 с.
60. Ильин, Г.Л. Проективное образование и реформация науки [Текст]/Г.Л. Ильин — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1993. – 101 с.

61. Иорданов, Д. Некоторые проблемы теории деятельности и психологии обучения [Текст]/ Д. Иорданов// Актуальные проблемы современной психологии: материалы международной конференции Сентябрь 1982 Москва МГУ / ред. Г.М. Андреева, А.А. Бодалев. – М.: МГУ им. М.В. Ломоносова, 1983. – С. 133-137.
62. Исаев, И. Ф. Теоретические основы формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы : автореферат дис. ... доктора педагогических наук : 13.00.01. - Москва, 1993. - 37 с.
63. Кан-Калик, В.А., Никандров Н.Д. Педагогическое творчество[Текст]/ В.А. Кан-Калик, Н.Д. Никандров. – М.: Педагогика, 1990. – 144 с.
64. Карандашев, Ю.Н. Психология развития [Текст]/ Ю.Н. Карандашев. - Мн.: МП Д-Р КАРА, 1996. - 240 с.
65. Карнелович, М.М. Коммуникативная рефлексия учителей в общении с учащимися [Текст]/ М.М.Карнелович // Веснік Гродзенскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя Я.Купалы. Серыя 4. Правазнаўства. Псіхалогія. – 2007. – № 2 (54). – С. 101–109;
66. Карнелович, М.М. Коммуникативная рефлексия учителей во взаимодействии с администрацией школы[Текст]/ М.М.Карнелович // Веснік Брэсцкага ўніверсітэта. Серыя гуманітарных і грамадскіх навук. – 2008. – № 4 (35). – С. 96 – 102;
67. Карнелович, М.М. Образы «Я» как результат рефлексирования учителями взаимодействия с коллегами [Текст]/ М.М.Карнелович// Веснік Мазырскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя І.П. Шамякіна. – 2008. – № 3 (20). – С. 117 – 121.
68. Карнелович, М.М. Рефлексия учителей на этапе послевузовского образования: пособие [Текст]/ М.М. Карнелович. – Гродно: ГрГУ, 2009. – 67 с.
69. Карпов, А.В. Психология рефлексивных механизмов деятельности [Текст]/А.В. Карпов. – М.: Институт психологии, 2004. – 421 с.

70. Кашапов, М.М. Психология творческого мышления профессионала[Текст]: монография/ М.М. Кашапов. – М.: ПЭР СЭ, 2006. – 688 с.
71. Кичигина, Т.В. Педагогическое проектирование как ресурс развития образования[Текст]/Т.В. Кичигина // Педагогическое обозрение. – 2004. – № 41. – С. 3–4.
72. Кларин, М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии. (Анализ зарубежного опыта) [Текст]/ М.В. Кларин. - Рига, НПЦ «Эксперимент», 1995 - 176 с.
73. Кларин, М.В. Педагогическая технология в учебном процессе. Анализ зарубежного опыта [Текст]/ М.В. Кларин. – М.: Знание, 1989. – 80 с.
74. Климов, Е.А. Психология профессионала[Текст]/ Е.А. Климов. - М.: «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 400с.
75. Клищевская, М.В. Смена профессии как феномен профессионального развития[Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.03/ М.В. Клищевская. – М., 2001. - 25 с.
76. Ключко, В.Е. Инициация мыслительной деятельности [Текст]: автореф. дис. докт. психол. Наук/ В.Е. Ключко. – М., 1991. – 46 с.
77. Ковалев, Б.П. Представления педагогов о понимании их учащимися ПТУ[Текст]: автореф. дис ... канд. психол. наук: 19.00.07/Б.П. Ковалев; БГПИ. – Минск, 1984. – 23 с.
78. Коджаспирова, Г.М., Коджаспиров, А.Ю. Словарь по педагогике[Текст]/ Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: «МарТ», 2005. – 448 с.
79. Козырева, О.А. Инновационные образовательные технологии в подготовке специалистов в условиях колледжа[Текст]:автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.08/ О.А. Козырева. – М., 2001. - 23 с.
80. Козырева, О.А. Профессиональная педагогическая компетентность учителя: феноменология понятия[Текст]/ О.А. Козырева// Вестник

- Томского государственного педагогического университета. – 2009. – №2. - С.17-23.
81. Коменский, Я.А. Учитель учителей («Материнская школа», «Великая дидактика» и др. произв. с сокращ.) [Текст]/ Я.А. Коменский. - М.: Карапуз, 2009. - 288 с.
  82. Кондратьев, В.В. HR-инжиниринг. Как построить современную модель организации деятельности персонала[Текст]/ В.В. Кондратьев, Ю.А. Лунев. — М.: ЭКСМО, 2007. - 512 с.
  83. Кондратьева, С.В. Профессионализм в педагогическом общении [Текст]/ С.В. Кондратьева [и др.]; под общ. ред. С.В. Кондратьевой. – Гродно: Изд-во ГрГУ, 2003. – 330 с.
  84. Коптелов, А.В., Машуков А.В. Профессиональное развитие педагогов в условиях введения Федеральных государственных образовательных стандартов общего образования [Электронный каталог]/ А.В. Коптелов, А.В. Машуков. - режим доступа: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=7816>.
  85. Краткий психологический словарь [Текст]/ Ред.-сост. Л.А. Карпенко; Под общ.ред. А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского. – Ростов н/Д: Феникс, 1998. – 512 с.
  86. Кривошеев, В.А. Рефлексия в деятельности начинающих учителей [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07/ В.А. Кривошеев: БГПИ. – Минск, 1991. – 19 с.
  87. Крюкова, Е.А. Сущность социально-педагогического проектирования: личностный подход [Текст]/ Е.А. Крюкова// Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2012. – Т.74. - №10. – С.21-24.
  88. Кузьмина, Н.В. Очерки психологии труда учителя [Текст]/ Н.В. Кузьмина. - Л.: Изд-во ЛГУ, 1967. - 182 с.

89. Кузьмина, Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения [Текст]/ Н. В. Кузьмина. – М.: Высшая школа, 1990. - 303 с.
90. Кузьмина, Н.В. Профессиональная деятельность преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища [Текст]/Н.В. Кузьмина. - М.: Изд-во «Высшая школа», 1989. - 213 с.
91. Кузьмина, Н.В. Профессиональная деятельность преподавателя и мастера производственного обучения колледжа [Текст]/ Н.В. Кузьмина. М.: Изд-во «Высшая школа», 1998. - 213 с.
92. Кузьмина, Н.В. Способности, одаренность и талант учителя [Текст]/ Н.В. Кузьмина. - Л.: Изд-во ЛГУ, 1985. - 96 с.
93. Кулюткин, Ю.Н. Индивидуальные различия в мыслительной деятельности взрослых учащихся [Текст]/ Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская, – Москва: Педагогика. 1971. – 112 с.
94. Кулюткин, Ю.Н. Педагогическая рефлексия в образовательной деятельности взрослых [Текст]/ Ю.Н. Кулюткин, И.В. Мушталинская // Новые знания. – 2001. – № 4 – С. 8 – 9.
95. Кулюткин, Ю.Н. Творческое мышление в профессиональной деятельности [Текст]/ Ю.Н.Кулюткин // Вопросы психологии. – 1986. – № 2. – С. 24 – 36.
96. Кулюткин, Ю.Н., Муштавинская, И.В. Образовательные технологии и педагогическая рефлексия [Текст]/ Ю.Н. Кулюткин, И.В. Муштавинская. — СПб.: СПб ГУПМ, 2002. — 48 с.
97. Курочкина, В.Е. Рефлексивные и прогностические способности педагога как психологическое условие его профессионального развития в послевузовском образовании [Текст]: автореф. дис. ... кандидата психологических наук: 19.00.07 / Курочкина Валентина Евгеньевна; [Место защиты: Кубан. гос. ун-т]. - Краснодар, 2008. - 22 с.
98. Лазурский, А.Ф. Избранные труды по психологии [Текст]/А.Ф. Лазурский. - М.: Изд-во «Алетейя», 2001. - 192 с.

99. Левин, К. Динамическая психология: Избранные труды [Текст]/ К. Левин/ Под общ. ред. Д. А. Леонтьева и Е. Ю. Патяевой; [сост., пер. с нем. и англ. яз. и науч. ред. Д. А. Леонтьева, Е. Ю. Патяевой]. — М.: Смысл, 2001. — 572 с.
100. Лейтес, Н.С. Возрастные предпосылки умственных способностей [Текст]/ Н.С. Лейтес//Советская педагогика. —1974. — № 1. — С. 97—107.
101. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст]/ А. Н. Леонтьев. -М.: Педагогика, 1983. - 320 с.
102. Леонтьев, А.Н. Проблемы развития психики [Текст]/ А. Н. Леонтьев. - М.: Изд-во Московского ун-та, 1981. - 584 с.
103. Лернер, И.Я. Дидактические основы методов обучения [Текст]/ И.Я. Лернер. — М.: Педагогика, 1981. — 185 с.
104. Литвиненко, Т.В. Развитие профессионально важных качеств педагога в процессе самообразования [Текст]:автореф. дис. кандидата педагогических наук: 13.00.08/ Литвиненко Татьяна Викторовна; [Место защиты: Ом. гос. пед. ун-т]. - Омск, 2010. - 21 с.
105. Луков, В.А. Социальное проектирование [Текст]/ В.А. Луков. — М.: Флинта: Социум, 2003. — 240 с.
106. Мазур, З.Ф. Научно-педагогические основы проектирования средств и технологий интеллектуальной собственности в сфере образования [Текст]:автореф. дис. д-ра пед. наук: 13.00.02/ З.Ф. Мазур. - М., 1998. - 24 с.
107. Макаренко, А.С. Опыт методики работы детской трудовой колонии [Текст]/ А.С. Макаренко// Педагогические сочинения: В 8 т., Т.1 — М.: Педагогика, 1983. — 368 с.
108. Маркова, А.К. Психология профессионализма [Текст]/ А. К. Маркова. - М.: Знание, 1996. - 375 с.
109. Маркова, А.К. Психология труда учителя [Текст]/ А. К. Маркова. - М.: Просвещение, 1993. - 192 с.



110. Маркова, С.М. Модульное содержание педагогической подготовки педагогов профессионального обучения[Текст]: монография/ С.М. Маркова и др. – Н.Новгород: Мининский университет, 2014. – 132 с.
111. Маркова, С.М. Подготовка педагогов профессионального обучения к инновационной деятельности в вузе [Текст]/ С.М. Маркова, М.П. Прохорова. – Н.Новгород: ВГИПУ, 2008. –187 с.
112. Маркова, С.М. Стратегии развития теории педагогического проектирования [Текст]/ С.М. Маркова// Теория и практика общественного развития. - Краснодар. – 2013. – №6. - С.77–82.
113. Маркова, С.М. Теория и методика профессионального образования: теоретические основы [Текст]/ С.М. Маркова// Вестник МГТУ им. М.А. Шолохова. – 2013. – №4. – С. 40-45.
114. Маркова, С.М. Технологизация педагогического процесса профессионального образования (статья ВАК) [Текст]/ С.М. Маркова// В мире научных открытий. – Красноярск, 2014. – № 3. – С.296-302.
115. Маркова, С.М., Горлова, В.Г. Модель профессионально-педагогического образования педагога профессионального обучения/ С.М. Маркова, В.Г. Горлова// Вестник Мининского университета. – 2014. - №1. – [Электронный каталог]/ режим доступа: [http://www.mininuniver.ru/mediafiles/u/files/Nauch\\_deyat/Vestnik/2014-07%201/markova\\_Gorlova.pdf](http://www.mininuniver.ru/mediafiles/u/files/Nauch_deyat/Vestnik/2014-07%201/markova_Gorlova.pdf).
116. Маркова, С.М., Полуин, В.Ю. Теория и методика профессионального образования: теоретические основы [Текст]/ С.М. МарковаС.М. Маркова, В.Ю. Полуин// Вестник МГГУ им. М.А. Шолохова. – М., 2013. – № 4. – С.40-45.
117. Маслов, С.И., Маслова, Т.А. Аксиологический подход в педагогике[Текст]/ С.И. Маслов, Т.А. Маслова// Известия Тульского государственного университета. – 2013. - №3-2. – С. 202-212.
118. Маслоу, А. Психология бытия: пер. с англ. [Текст]/ А. Маслоу. - М.: Рефл-бук; Ваклер, 1997. - 300 с.

119. Масюкова, Н. А. Проектирование в образовании [Текст] / Н.А. Масюкова / Под ред. проф. Б. В. Пальчевского. – Мн.: Технопринт, 1999. - 354 с.
120. Мерзлякова, М.Г. Развитие творческого потенциала педагогов в процессе проектирования личностно ориентированной системы образования в средней школе: на примере создания многопрофильного лицея [Текст]: автореф. дис.канд. пед. наук: 13.00.01 / Мерзлякова, Марина Геннадьевна. – СПб., 1995. – 37 с.
121. Митина, Л.М. Профессиональное развитие и здоровье педагога: проблемы и пути решения [Текст] / Л.М. Митина // Вестник образования России. - 2005. - №7. – С.33-49.
122. Митина, Л.М. Психология профессионального развития учителя [Текст] / Л.М. Митина. - М.: Флинта: Моск. психол. - соц. ин-т, 1998. - 109 с.
123. Маслов, С.И., Маслова, Т.А. Аксиологический подход в педагогике [Текст] / С.И. Маслов, Т.А. Маслова // Известия Тульского государственного университета. – 2013. - №3-2. – С. 202-212.
124. Маслоу, А. Психология бытия: пер. с англ. [Текст] / А. Маслоу. - М.: Рефл-бук; Ваклер, 1997. - 300 с.
125. Масюкова, Н. А. Проектирование в образовании [Текст] / Н.А. Масюкова / Под ред. проф. Б. В. Пальчевского. – Мн.: Технопринт, 1999. - 354 с.
126. Мерзлякова, М.Г. Развитие творческого потенциала педагогов в процессе проектирования личностно ориентированной системы образования в средней школе: на примере создания многопрофильного лицея [Текст]: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Мерзлякова, Марина Геннадьевна. – СПб., 1995. – 27 с.
127. Митина, Л.М. Профессиональное развитие и здоровье педагога: проблемы и пути решения [Текст] / Л.М. Митина // Вестник образования России. - 2005. - №7. – С.33-49.

128. Митина, Л.М. Психология профессионального развития учителя [Текст]/ Л.М. Митина. - М.: Флинта: Моск. психол. - соц. ин-т, 1998. - 109 с.
129. Митина, Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя [Текст]/ Л. М. Митина. - М.: Издательский центр "Академия", 2004. - 320 с.
130. Митина, Л.М. Системный личностно-развивающий подход в образовании: интеграции инноваций и традиций [Текст]/ Л.М. Митина// Психология в вузе. - 2012. - № 2 . - С.7-14.
131. Михайлов, А.А. О сущности понятия проектная компетенция будущих учителей технологии [Текст] /А.А. Михайлов// Научный журнал Куб ГАУ. – 2013. - №89 (05). – С. 1-10.
132. Михайлов, А.А. Проектирование социокультурной среды профессиональной подготовки учителей безопасности жизнедеятельности [Текст] /А.А. Михайлов// Научный поиск. – 2011. - №1. – С. 18-22.
133. Мозгарев, Л.В. Структура качества повышения квалификации работников образования [Текст] / Л. В. Мозгарев // Педагогика. – 2004. - №10. – С. 48-53
134. Молчанов, С.Г., Вороненко, Г.Г. Воспитание - инструмент социализации и образования [Текст]/ С.Г. Молчанов, Г.Г. Вороненко// Актуальные проблемы повышения качества общего и профессионального образования в условиях модернизации. Материалы международной научно-практической конференции (г. Челябинск, 16 декабря 2008). Ч.2. – Челябинск: Образование, 2009. – С. 135-153.
135. Молчанов, С.Г. Профессиональная компетентность в системе повышения квалификации [Текст]/ С.Г. Молчанов// Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. - Ч.1 – Челябинск, 2003. - С.3-7.

136. Молчанов, С.Г. Формирование и оценивание социальных компетенций в образовательном учреждении. Учебно-методическое пособие для классного руководителя[Текст]/ С.Г. Молчанов. – Челябинск: Энциклопедия, 2010. – 36 с.
137. Монахов, В.М. Педагогическое проектирование - современный инструмент дидактических исследований [Текст]/ В.М. Монахов// Школьные технологии. - 2001. - №5. – С.75-89.
138. Мудрик, А.В. Социально-педагогические проблемы социализации. [Текст]/ А.В. Мудрик. – М.: МПГУ, 2016. – 310 с.
139. Муравьева, Г.Е. Педагогическое проектирование в деятельности школьного учителя [Текст] / Е.В. Куренная, Е.А. Дубова – Шуя: ФГБОУ ВПО «ШГПУ», 2011. – 110 с.
140. Муслимов, Н. А. Развитие профессиональных качеств будущих учителей в процессе изучения педагогических дисциплин [Текст] / Н.А. Муслимов, М. М. Кадыров // Молодой ученый. — 2012. — №12. — С. 494-496.
141. Мышление учителя: личностные механизмы и понятийный аппарат[Текст]/ Ю. Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская, С.Н. Иванова; под ред. Ю.Н. Кулюткина: АПН, НИИ общ. образ. взрослых. – М.: Просвещение, 1984. – 120 с.
142. Нарулина, Т.Р., Тимошенко, А.И. Развитие профессионально значимых личностных качеств учителя технологии[Текст]: монография/ Т.Р. Нарулина, А.И. Тимошенко. – Иркутск: Изд-во Вост.-Сиб. гос. академии образования, 2011. – 163 с.
143. Никиреев, Е.М. Психолого-педагогические особенности профессиональной направленности личности [Текст] /Е. М. Никиреев//Психология самоопределения личности и групп: история, современное состояние и тенденция развития: материалы Всероссийской научной конференции, 10 апреля 2013 г., г. Уфа. – М. - Берлин: Директ-Медиа, 2014. –С. 19 – 23.

144. Никитина, Н.Н. Становление культуры профессионально-личностного самоопределения учителя: автореферат дис. ... доктора педагогических наук : 13.00.08 - Ульяновск, 2003. - 36 с.
145. Никишина, И.В. Инновационная деятельность современного педагога [Текст]/ И.В. Никишина. – Волгоград: Учитель, 2012. – 76 с.
146. Оберемок, С.М. Теоретические основы педагогического проектирования[Текст]/ С.М. Оберемок// Педагогическое обозрение. – 2004.- №41. - С.6-8.
147. Огнев, А.С. Акмеологические основы профессионального становления государственных служащих [Текст]: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.13/ Александр Сергеевич Огнев. – М., 1999. - 41 с.
148. Ожегов, С.И., Шведова, Н.Ю. Толковый словарь русского языка[Текст]/ С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М.: Азбуковник, 1997. – 944 с.
149. Панова, Н.В. Коучинг руководящих кадров[Текст]/ Н.В. Панова. – СПб.: СПб ИВЭСЭП, 2011. – 392 с.
150. Панова, Н.В. Личностно-профессиональное развитие педагога на разных этапах жизненного пути[Текст]/ Н.В. Панова. – СПб.: СПб АППО, 2009. – 208 с.
151. Панова, Н.В. Профессиональное развитие личности педагога[Текст]/ Н.В, Панова// Вестник ТГПУ. – 2012. - №2 (117). – С.101-106.
152. Панова, Н.В. Сущность личностно-профессионального развития педагога на различных этапах жизненного пути[Текст]/ Н.В. Панова// Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2010. - №4. - С.5-11.
153. Педагогический словарь [Текст]/ Под ред. В.И. Загвязинского, А.Ф. Закировой, Т.А. Строковой и др. — М.: Издательский центр «Академия», 2008. — 352 с.
154. Петровский, В.А. Состоятельность и рефлексия: модель четырех курсов [Текст]/В.А. Петровский//Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2008. Т. 5. -№ 1. С. 77-100.

155. Прикот, О.Г. Педагогическое проектирование как рабочий инструмент методической службы школы[Текст]/ О.Г. Прикот// Методист. – 2002. – №2. – С.15-21.
156. Проект концепции и содержания профессионального стандарта учителя [Электронный каталог]/ режим доступа: <http://минобрнауки.рф/documents/3071>.
157. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 15 мая 2013 г. №792-р «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2013 - 2020 годы» [Электронный каталог]/ режим доступа: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_146497/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_146497/)
158. Реан, А.А., Демьянчук, Р.В. Методологические основания психологического сопровождения педагога на разных этапах его профессионально-личностного становления [Текст]/А.А. Реан, Р.В. Демьянчук//Российский психологический журнал. 2016. Т. 13. - №1, С. 85-93
159. Регуш, Л.А. Педагогическая психология [Текст]/ Л.А. Регуш. – издательский дом «Питер», 2011. - 414 с.
160. Рогачев, Т.В. Профессиональное самоопределение личности как социальная проблема [Текст]/ Т. В. Рогачев. –Свердловск: Уральский гос.универ-т, 1991. - 379 с.
161. Рогов Е.И. Современная парадигма исследования профессиональных представлений[Текст]/ Рогов Е.И. (отв.редактор), Рогова Е.Е., Панкратова И.А. и др. - Ростов н/Д: ЮФУ, 2014. - 252 с.
162. Роджерс, К. Р. Вопросы, которые я бы себе задал, если бы был учителем [Текст]/ К. Р. Роджерс // Семья и школа. - 1987. - № 10. - С. 22-24.
163. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии[Текст]/ С.Л. Рубинштейн. - СПб: Издательство «Питер», 2015 - 712 с.

164. Рубинштейн, С.Л. Принцип творческой самодеятельности (к философским основам современной педагогики) [Текст]/ С.Л. Рубинштейн // Вопросы психологии. 1986. - № 4. - С. 101-108.
165. Садырин, В.В., Яковлева, Н.О., Трубайчук, Л.В., Тюмасева, З.И. [и др.] Профессиональная социализация выпускников педагогических вузов на основе использования современных технологий сетевого взаимодействия [Текст]: коллективная монография/ под общей ред. В.В. Садырина. – Челябинск: Из-во Чел.гос. пед. ун-та, 2013. – 294 с.
166. Самыгин, С.И., Столяренко, Л. Д. Педагогика: экзаменационные ответы [Текст] И. Самыгин, Л. Д, Столяренко Ростов н/Д Феникс, 2003. -352 с.
167. Семчук, Л.А. Понимание учителем личности ученика в конфликтной ситуации [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07/Л.А. Семчук; БГПИ. – Минск, 1992. – 22 с.
168. Сергеев, Н.К., Сериков В.В. Новая школа и проблемы модернизации педагогического образования[Текст]/ Н.К. Сергеев, В.В. Сериков// Человек и образование. – 2012. - №1. - С. 4-8.
169. Сергейко, С.А. Общие основы педагогической профессии: учебно-методический комплекс [Текст]/ С.А. Сергейко, Л.М. Тарантей. – Гродно: ГрГУ, 2009. – 324 с.
170. Сериков, В.В. Построению целостного образа педагогической реальности [Текст]/ В.В. Сериков. - М.: Педагогика, 1998. — 228 с.
171. Сериков, В.В. Личностный подход в образовании: Концепция технология [Текст]/ В.В. Сериков//Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. Humanitates. 2016. – Т. 2. - №1. С. 201-2015.
172. Сидорина, Т.В. Теоретические основы экспертирования образовательных систем[Текст]: автореф. дис ... д-ра пед. наук: 13.00.01/ Т.В, Сидорина. - Новосибирск, 2001. - 37 с.
173. Сименач, Б.В. Дидактические условия формирования системы конструкторско-технологических знаний и умений у студентов (на

- материалах подготовки учителей общетехнических дисциплин) [Текст]/  
Б.В. Сименач. - Киев, 1982. -162 с.
174. Симоненко, В.Д. Методика обучения учащихся основам экономики и предпринимательства [Текст]: учеб.-метод, пособие для учителей и студентов педвузов и колледжей / В.Д. Симоненко, Н.В. Фомин. - Брянск: Изд-во Брян. гос. пед.ун-та, 1997. - 319 с.
175. Слостенин, В.А. Рефлексивная культура и профессионализм учителя [Текст]/В.А. Слостенин// Профессионализм педагога: сущность, содержание, перспективы развития: мат-лы Юбилейной междунар. науч.-практ. конф., приуроченной к 10-летию МАНГО : в 2 ч. / ред. кол. В. А. Слостенин и др. -М.: МАНПО, 2005. -Ч. 1.1. С. 5-14.
176. Слостенин, В.А., Шиянов, Е.Н. Педагогика [Текст]/В.А. Слостенин, Е.Н. Шиянов – М.: Академия, 2011. – 496 с.
177. Соловьева, О.В., Халилова, Л.А. Креативность в структуре педагогического мышления будущих преподавателей высшей школы. [Электронный ресурс]/ О.В, Соловьева, Л.А. Халилова// Прикладная психология и психоанализ: электрон. науч. журн. - 2010. - № 2. URL: <http://ppip.idnk.ru>.
178. Сомова, Н.Л. Диагностика способности к прогнозированию (Методика и ее стандартизация) [Текст]: автореф. дис ... канд. психол. Наук: 19.00.01/ Н.Л. Сомова. - СПб., 2002. - 23 с.
179. Социальная педагогика [Текст]: Курс лекций / Под общей ред. М. А. Галагузовой. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2006. — 416 с.
180. Старцев, В.А. Управление профессиональным развитием персонала как фактор эффективного функционирования промышленной организации [Текст]: автореф. дис ... кандидата экономических наук: 08.00.05/ Старцев В.А. [Место защиты: ГОУВПО «Московский государственный областной университет»]. - Москва, 2009. - 22 с.
181. Степанов, С.Ю. Рефлексивная практика развития человека и организаций [Текст]/ С.Ю. Степанов. – М.: Наука, 2000. – 174 с.



182. Степанов, Е.Н. Личностно ориентированный подход в педагогической деятельности [Текст]/ Е.Н Степанов// Воспитание школьников. — 2003. — № 2. — с. 2–5.
183. Стеценко, И.А. Педагогическая рефлексия: теория и технология развития[Текст]: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01/ И.А.Стеценко. - Ростов-на Дону: Рост. гос. ун-т., 2006. – 42 с.
184. Студяникова, М.А. Профессиональное развитие педагога в образовательном пространстве университетского комплекса[Текст]: автореф. дис ... кандидата педагогических наук: 13.00.08/Марина Александровна Студяникова – Оренбург, 2006.- 21 с.
185. Сулейменова, Ж. А. Взаимодействие семьи и школы как важный фактор социализации подрастающего поколения [Текст]/ Ж.А. Сулейменова// Педагогика: традиции и инновации: материалы междунар. науч. конф. (г. Челябинск, октябрь 2011 г.). Т. I. — Челябинск: Два комсомольца, 2011. — С. 27-30.
186. Суртаева, Н.Н. Методология педагогической инноватики// Известия Алтайского государственного университета[Текст]/ Н.Н. Суртаева. – 2009. - №2. – С.29-34.
187. Сыманюк, Э.Э., Печеркина, А.А., Умникова, Е.Л. Развитие профессиональной компетентности учителя в условиях инновационной образовательной среды[Текст]/ Э.Э. Сыманюк А.А. Печеркина, Е.Л. Умникова// Педагогическое образование в России. – 2011. - №1. – С.20-23.
188. Талызина, Н.Ф. Педагогическая психология[Текст]/ Н.Ф. Талызина. – ИЦ Академия 2011 -288 с.
189. Тарасюк, О.В. Формирование у студентов профессионально-педагогического вуза умений проектирования учебных занятий [Текст]: автореф. дис ... канд. пед. наук: 13.00.02/ О.В. Тарасюк. - Екатеринбург, 1999. - 24 с.

190. Тасмуханова, А.Д. Психолого-педагогические условия личностно-профессионального развития педагога в системе повышения квалификации[Текст]/ А.Д. Тасмуханова// Интеграция образования. – 2009. - №4. – С. 94-97.
191. Тасмуханова, А.Д. Психологические условия личностно-профессионального развития педагога в системе повышения квалификации: автореф. дис ... кандидата психологических наук: 19.00.07 [Текст]/ Алия Дауловна Тасмуханова; [Место защиты: Тамб. гос. ун-т им. Г.Р. Державина]. - Астрахань, 2011. - 21 с.
192. Толстоухова, Н.С. Развитие акмеологической культуры педагога дополнительного образования[Текст]: автореф. дис ... канд. психол. наук: 19.00.13/ Нина Серафимовна Толстоухова. - Тамбов, 2006. - 25 с.
193. Томилова, Г.А. Содержание и методика формирования профессионально-педагогической направленности у студентов университета [Текст] / Г. А. Томилова. — Томск: изд-во Томского ун-та, 1978. - 128 с.
194. Торохтий, В.С. О сущности социально-педагогического компонента в педагогической науке. [Текст]/ В.С. Торохтий/ Молодые ученые столичному образованию. Материалы 8 городской научно-практической конференции молодых ученых и студентов учреждений высшего профессионального образования городского подчинения. — М.: МГППУ, 2009. — 496 с.
195. Торохтий, В.С. Самостоятельная работа студента и потенциал социума: взаимосвязи и взаимозависимости[Текст]/ В.С. Торохтий/ Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Самостоятельная работа студентов в современн...» [Электронный каталог]/ режим доступа: <http://psychlib.ru/mgppu/BMr-2013/BMr-063.htm>.
196. Торохтий, В.С. Социальное развитие и возможности личности / Материалы XIV Всемирного конгресса обществ сравнительного

- образования, г. Стамбул, университет Боказичи, Турция 14—18 июня 2010 г. [Текст]/ В.С. Торохтий — Стамбул: Bogazici, 2010. — С. 318—319.
197. Торохтий, В.С. Технологии социально-педагогического проектирования деятельности учреждений интернатного типа. Учебная программа для воспитателей УИТ и детских домов[Текст]/ В.С. Торохтий. — М.: МГППУ, 2008. — 28 с.
198. Травин, В.В., Магура, М.И., Курбатова, М.Б. Управление человеческими ресурсами: Модуль IV[Текст]/ В.В. Травин, М.И. Магура, М.Б. Курбатова. - М.: Дело, 2004. – 350 с.
199. Тупицин, А. Проектирование в образовании: миф или путь развития? [Текст]/ А. Тупицын// Учитель. – 1998. - №1. – С. 15-21.
200. Тягунова, Ю.В., Тамбиев, С.Г. Условия проектирования образовательного процесса в вузе [Текст]/ Ю.В. Тягунова, С.Г. Тамбиев// Журнал научных публикаций Дискуссия [Электронный каталог]/ - 2017. Режим доступа:<http://www.journal-discussion.ru/issue.php?id=78>
201. Уткин, Э.А., Сатабаев, К.Т., Сатабаева, Р.К. Инновации в управлении человеческими ресурсами предприятия [Текст]/ Э.А. Уткин, К.Т. Сатабаев, Р.К. Сатабаева. — М.: Теис, 2002. — 304 с.
202. Ушинский, К.Д. Опыт педагогической антропологии [Текст]/ К.Д. Ушинский// Педагогическая антропология: Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. Ч. 1. - М.: Изд-во УРАО, 2002. - С. 23-56.
203. Фастовец, И.В. Формирование профессионально-педагогической направленности личности учителя [Текст]: автореф. дис. ... к. психол. н.: 19.00.07/ И.В. Фастовец; НИИ общей и пед. психологии. - Москва, 1991. - 20 с.
204. Фахрутдинова, Р.А., Фахрутдинов, Р.Р. Методология и методы педагогического исследования: учеб. пособие [Текст]/ Р.А.

- Фахрутдинова, Р.Р. Фахрутдинов. - Казань: ООО ПК "Астор и Я», 2015. - 158 с.
205. Фоменко, С. Л. О проблеме научно-методического обеспечения коллективной деятельности учителей в современных условиях развития системы образования [Текст]// Исследование систем менеджмента отраслевых организаций: теория и практика: сб. науч. ст. 8 межд. науч.-практ. конф.: Урал.гос.пед.ун-т: под науч. и общ.ред. Л.Ю.Шемятихиной; Екатеринбург: Урал.гос.пед.ун-т,2012.- 450с., С.299-304.
206. Хавроничев, В.И. Управление развитием профессиональной позиции педагога в школе [Текст]: автореф. дис ... канд. пед. наук: 13.00.01/ В.И. Хавроничев. - Череповец, 2002. - 22 с.
207. Харавинина, Л.Н. Сопровождение личностно-профессионального развития молодого педагога [Текст]: автореф. дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.08/ Харавинина Любовь Николаевна; [Место защиты: Ярослав. гос. пед. ун-т им. К.Д. Ушинского].- Ярославль, 2011.- 23 с.
208. Харавинина, Л.Н. Технология педагогического сопровождения личностно-профессионального развития молодого педагога[Текст]/ Л.Н.Харавинина// Ярославский педагогический вестник – 2011 – № 4 – Том II. – С.214-219.
209. Харламов, И.Ф. Педагогика[Текст]/ И.Ф. Харламов. - М.: Гардарики, 2007. – 519 с.
210. Харченко, Г.И., Гулакова, М. В. Формирование профессиональной компетентности студентов вуза на основе метода проектов [Текст]/ Г.И. Харченко, М.В. Гулакова//Вестник Университета. – М., 2009 . - № 20. – С.26-29.
211. Харченко, Г.И., Гулакова, М.В. Инновационные методы сотрудничества при организации проектной деятельности [Текст]/ Г.И. Харченко, М.В. Гулакова// Обучение и воспитание: методика и практика 2013/2014

- учебного года: сборник материалов XIII Международной научно-практической конференции / Под общ. ред. С.С. Чернова. – Новосибирск: Издательство ЦРНС, 2014. – 198 с. - С.50-54.
212. Целевая программа «Непрерывное развитие педагогических кадров городского округа Дубна» на 2011-2014 гг.[Текст] – Дубна: Администрация города Дубны Московской области, 2011. – 16 с.
213. Цыплакова, С.А. Аксиологические основы педагогического проектирования [Текст]/ С.А. Цыплакова// Казанская наука. – 2013. –№ 4. – С. 221- 225.
214. Цыплакова, С.А. Педагогическое проектирование как компонент педагогической деятельности// Вестник Северо-Кавказского гуманитарного института. – 2012. - №1. – С. 197-199.
215. Цыплакова, С.А. Педагогическое проектирование: профессионалистический подход [Текст]/ С.А. Цыплакова // Вестник Северо-Кавказского гуманитарного института. – 2013. – № 1 (5). – С.310-315.
216. Цыплакова, С.А. Педагогическое проектирование: сущность и особенности// Вестник Мининского университета. – 2013. - №4. – [Электронный каталог]/ режим доступа: [http://www.mininuniver.ru/scientific/scientific\\_activities/vestnik/archive/4-2013](http://www.mininuniver.ru/scientific/scientific_activities/vestnik/archive/4-2013).
217. Цыплакова, С.А. Проектирование педагогического процесса на технологической основе [Текст] / С.М. Маркова, С.А. Цыплакова // Вестник Мининского университета. – 2014. – № 3 (7). – [Электронный каталог]/режим доступа: [http://www.mininuniver.ru/mediafiles/u/files/Nauch\\_deyat/Vestnik/2014-09%203/Markova\\_S.M.\\_Cyplakova\\_S.A..pdf](http://www.mininuniver.ru/mediafiles/u/files/Nauch_deyat/Vestnik/2014-09%203/Markova_S.M._Cyplakova_S.A..pdf).
218. Цыплакова, С.А. Проектная деятельность педагога профессионального обучения [Текст]/ С.А. Цыплакова // Казанская наука. –2014. – № 5. – С. 167-171.

219. Цыплакова, С.А. Системный подход к проектированию педагогического процесса как социальной системы [Текст]/ С.А. Цыплакова // В мире научных открытий, Проблемы науки и образования. – 2013. – № 3.1. (38). – С.154-165.
220. Цыплакова, С.А. Теоретические основы проектного обучения студентов в вузе [Текст]/ С.А. Цыплакова // Вестник Мининского университета. – 2014. – № 1 (5). – [Электронный каталог]/режим доступ: [http://www.mininuniver.ru/mediafiles/u/files/Nauch\\_deyat/Vestnik/201407%201/Cyplakova.pdf](http://www.mininuniver.ru/mediafiles/u/files/Nauch_deyat/Vestnik/201407%201/Cyplakova.pdf)
221. Чегодаев, М.Н. Теоретические и организационно-педагогические основы инновационных процессов в системе последиplomного образования педагогических кадров [Текст]: автореф. дис ... д-ра пед. наук 13.00.01/ Николай Максимович Чегодаев. – СПб., 1997. – 34 с.
222. Черанева, Е.К. Развитие способности к социально-перцептивному предвидению у студентов – будущих учителей [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07/ Е.К. Черанева. - Санкт-Петербург, 2002. - 20 с.
223. Чернова, Ю.К. Теория и практика проектирования качественных технологий обучения [Текст]: автореф. дис ... д-ра пед. наук: 13.00.01: Казань/ Ю.К. Чернова. - 1998. - 36 с.
224. Шадриков, В.Д. Ментальное развитие человека [Текст]/ В.Д. Шадриков. – М.: Аспект Пресс, 2007. – 327 с.
225. Шадриков, В.Д. Профессионализм современного педагога. Методика оценки уровня квалификации педагогических работников [Текст]/ В.Д. Шадриков. - М.: Логос, 2011. — 168 с.
226. Шамова, Т. И. Актуальные проблемы управления образованием /Т.И. Шамова//Управление образованием. 2009. — № 1. — С. 5-8.
227. Шахматова, О.Н. Личностно ориентированные технологии профессионального развития педагогов профессиональной школы

- [Текст]: автореф. дис ... канд. пед. наук: 13.00.01/ О.Н. Шахматов. - Екатеринбург, 2000. - 22 с.
228. Шацкий, С.Т. Избранные педагогические сочинения в 2-х томах [Текст]/ С.Т. Шацкий. — М.: Педагогика, 1980. — Т. 2. — 416 с.
229. Шацкий, С.Т. Избранные педагогические сочинения в 2-х томах [Текст]/ С.Т. Шацкий. — М.: Педагогика, 1980. — Т. 1. — 304 с.
230. Шеметов, П.В. Менеджмент: управление организационными системами[Текст]/ П.В. Шеметов. – М.: Омега-Л, 2014. – 416 с.
231. Шепель, В.М. Настольная книга бизнесмена и менеджера. Управленческая гуманитарология [Текст]/ В.М. Шепель. – М.: Финансы и статистика, 1992. – 240 с.
232. Шиянов, Е.Н. Гуманизация профессионального становления педагога[Текст]/ Е.Н. Шиянов// Советская педагогика. – 1991. – № 9. – С.80-84.
233. Щедровицкий, Г.П. Оргуправленческое мышление. Идеология, методология, технология (курс лекций) [Текст]/ П.Г. Щедровицкий/ – М.: Издание Студии Артемия Лебедева, 2015. – 464 с.
234. Щедровицкий, П.Г. Очерки по философии образования (статьи и лекции) [Текст]/ П.Г. Щедровицкий. — Рига: Педагогический центр «Эксперимент», 1993. – 156 с.
235. Щербаков, А.В., Кисляков, А.В., Задорин, К.С. Педагогическое проектирование воспитательной деятельности педагога-воспитателя [Текст]/ А.В. Щербаков, А.В, Кисляков, К.С. Задорин// Классный руководитель. – 2012. - №1. - С. 31-40.
236. Юсупов, В.З. Проектно-целевое управление развитием дополнительного образования в вузе [Текст]/ В.З. Юсупов// Знание. Понимание. Умение. - 2014. - № 1. - С. 259–266.
237. Яковлев, Е.В., Яковлева, Н.О. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения [Текст]/Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева –М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС – 2006.

238. Яковлев, Е.В., Яковлева, Н.О. Педагогическое исследование: содержание и представление результатов [Текст]/Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева — Челябинск: Изд-во РБИУ, 2010. — 316 с.
239. Bolotov, V., Valdman, I., Kovaleva, G., Pinskaya, M. The Russian System of Assessing the Quality of Education: Key lessons (Analytical Review) (начало, окончание в №4)[Text]/V. Bolotov, I. Valdman, G. Kovaleva, M. Pinskaya// Strategies for Policy in Science and Education. 2013. Vol. XXI. No. 3. P. 400-413.
240. Bolotov, V., Valdman, I., Kovaleva, G., Pinskaya, M. The Russian System of Assessing the Quality of Education: Key lessons (Analytical Review) (окончание, начало в №3)[Text]/V. Bolotov, I. Valdman, G. Kovaleva, M. Pinskaya// Strategies for Policy in Science and Education. 2013. Vol. XXI. No. 3. P. 552-574.
241. Bysik, N., Evstigneeva, N., Isaeva, N., Kukso, K., Harris, A., Jones, M. A missing link? Contemporary insights into principal preparation and training in Russia[Text]/N. Bysik, N. Evstigneeva, N. Isaeva, K. Kukso, A. Harris, M. Jones// Asia Pacific Journal of Education. 2015. Vol. 3. No. 35. P. 331-342.
242. Guide to Student Involvement. Eastern Michigan University. EMU Student Center. 2010.-95 p.
243. Kasprzhak, A. G., Isaeva, N. Harris, A., Jones, M. Managing to Lead?[Text]/A. G Kasprzhak, N. Isaeva, A. Harris, M. Jones// Contemporary Perspectives on Principals' Practices in Russia, in: The Wiley International Handbook of Educational Leadership. Wiley-Blackwell/ 2017. Ch. 21. P. 397-414.
244. Nichols, P., Twing, J., Mueller, C.D. & O'Malley, K. Standard-setting methods as measurement processes[Text]/P. Nichols, J. Twing, C.D. Mueller & K. O'Malley// Educational Measurement: Issues & Practice, - №29(1). P. 14-24.



245. Pinskaya, M., Kosaretsky, S., Froumin, I., Harris, A., Jones, M. Schools in Difficulty: Identification, Issues and Strategies for Improvement [Text]/M. Pinskaya, S. Kosaretsky, I. Froumin, A. Harris, M. Jones// International Journal of Scientific and Research Publications. 2013. Vol. 3. No. 5
246. Scott P. The globalization of higher education / P. Scott. London: SRHE Open University Press, 2010.
247. Serikov, V., Mikhailova, N., Scherbakova, M. Teacher professional growth resources in the age of education informatization [Text]/ Vladislav Serikov, Natalia Mikhailova, Marina Scherbakova//2017 International Conference “Education Environment for the Informatijn Age” (EEIA-2017)
248. Sternberg R. J. Teaching for successful intelligence. / R. J. Sternberg, E. L. Grigorenko. Arlington Heights, IL: Skylight, 2010.
249. Serikov, V. The Teacher and pedagogical science: now to overcome the barrier? [Text]/ Vladislav Serikov//SdPTCONICIT – Especios. 2017. – T. 38. – №40
250. Van Gigch John P. Applied general systems theory: Per. s angl. [Text]/ - John P. van Gigch - M.: Mir, 1981. – 733 p.
251. Yastrebov, G., Pinskaya, M, Kosaretsky, S. Using Contextual Data in the Education Quality Assessment System: Tools Development and Testing Practices [Text] / G. Yastrebov, M. Pinskaya, S. Kosaretsky// Russian Education and Society. 2015. Vol. 57. No. 6
252. Zepeda, Sally, J., Parylo, Oksana, and Hans, W Educational Leadership for Teaching and Learning [Text]/ Sally J. Zepeda, Oksana Parylo, and Hans, W//International Handbook of Educational Leadership. Wiley-Blackwell. 2017. Ch. 21. P. 227-253

Государственное автономное образовательное учреждение  
Высшего профессионального образования города Москвы  
«МОСКОВСКИЙ ГОРОДСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

**АНТОНОВ НИКОЛАЙ ВИКТОРОВИЧ**

**СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГОВ  
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ**

Специальность 13.00.08 – теория и методика  
профессионального образования

**ПРИЛОЖЕНИЯ**

Научный руководитель –  
доктор педагогических наук,  
профессор Иванова Ольга Анатольевна

Москва  
2018

Стимульный материал к методике

«Опросник мотивационной структуры личности»

*В.К. Гербачевский*

*Инструкция:* прочитайте каждое из приведенных в опроснике высказываний и отметьте, в какой степени вы согласны или не согласны с ними. Отметьте (обведите в кружок) соответствующую цифру в опроснике: +3 – если полностью согласны с высказыванием, +2 – если просто согласны, +1 – если скорее согласны, чем не согласны, -3 – если вы совершенно не согласны, -2 – если просто не согласны, -1 – если скорее не согласны, чем согласны. Если вы не можете ни согласиться с высказыванием, ни отвергнуть его, отметьте 0.

<b>Текст опросника: №</b>	<b>Утверждение</b>	<b>Шкала для ответов</b>
1	Исследование мне надоело	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
2	Я работаю на пределе сил	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
3	Я хочу показать все, на что способен	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
4	Я чувствую, что меня вынуждают стремиться к высокому результату	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
5	Мне интересно, что получится	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
6	Задание довольно сложное	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
7	То, что я делаю, никому не нужно	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
8	Меня интересует, лучше мои результаты или хуже, чем у других	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
9	Мне хотелось бы скорее заняться своими делами	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
10	Думаю, что мои результаты будут высокими	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
11	Эта ситуация может доставить мне неприятности	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
12	Чем выше результат, тем больше хочется его превзойти	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
13	Я проявляю достаточно старания	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
14	Я считаю, что мой лучший результат неслучаен	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
15	Задание большого интереса не вызывает	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
16	Я сам ставлю перед собой задачи	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3

17	Я беспокоюсь по поводу своих результатов	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
18	Я ощущаю прилив сил	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
19	Лучших результатов мне не добиться	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
20	Эта ситуация имеет для меня определенное значение	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
21	Я хочу ставить все более и более сложные цели	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
22	К своим результатам я отношусь равнодушно	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
23	Чем дольше работаешь, тем интересней становится	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
24	Я не собираюсь выкладываться на этой работе	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
25	Скорее всего, мои результаты будут низкими	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
26	Как ни старайся, результат от этого не изменится	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
27	Я бы занялся сейчас чем угодно, только не этим исследованием	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
28	Задание достаточно простое	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
29	Я способен на лучший результат	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
30	Чем сложнее цель, тем больше желание ее достигнуть	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
31	Я чувствую, что могу преодолеть все трудности на пути к цели	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
32	Мне безразлично, какими будут мои результаты в сравнении с результатами других	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
33	Я увлекся работой над заданием	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
34	Я хочу избежать низкого результата	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
35	Я чувствую себя независимым	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
36	Мне кажется, что я зря трачу время и силы	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
37	Я работаю вполсилы	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
38	Меня интересуют границы моих возможностей	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
39	Я хочу, чтобы мой результат оказался одним из лучших	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
40	Я сделаю все, что в моих силах, для достижения цели	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
41	Я чувствую, что у меня ничего не выйдет	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3

42	Испытание – это лотерея	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
----	-------------------------	---------------------

Обработка данных:

В мотивационной структуре личности автор выделяет 15 компонентов. По каждому из этих компонентов подсчитывается сумма баллов с помощью ключа и правил перевода ответов испытуемого в баллы.

Ключ к компонентам мотивационной структуры личности:

№	Компоненты мотивационной структуры	Номера высказываний
1	Внутренний мотив	15*, 23, 33
2	Познавательный мотив	5, 22*, 38
3	Мотив избегания	11, 17, 34
4	Состязательный мотив	8, 32*, 39
5	Мотив смены деятельности	1, 9, 27
6	Мотив самоуважения	12, 21, 30
7	Значимость результатов	7, 20*, 36
8	Сложность задания	6, 28*
9	Волевое усилие	2, 13, 37*
10	Оценка уровня достигнутых результатов	19*, 29
11	Оценка своего потенциала	18, 31, 41*
12	Намеченный уровень мобилизации усилий	3, 24*, 40
13	Ожидаемый уровень результатов	10, 25*
14	Закономерность результатов	14, 26*, 42
15	Инициативность	4*, 16, 35

Примечание: Баллы высказываний с номерами, отмеченными звездочкой (\*), подсчитываются по правилам обратного перевода.

**Правила прямого и обратного перевода ответов в баллы:**

Перевод	Шкала для ответов						
	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
Прямой	1	2	3	4	5	6	7
Обратный	7	6	5	4	3	2	1

Интерпретация данных исследования.

Компоненты мотивационной структуры можно условно разделить на четыре блока (группы).

1. В первую группу входят 6 компонентов, представляющих собой ядро мотивационной структуры личности.

Компонент 1 – внутренний мотив. Выражает увлеченность заданием, его привлекательность для обследуемого.

Компонент 2 – познавательный мотив. Характеризует субъекта как проявляющего интерес к результатам своей деятельности.

Компонент 3 – мотив избегания. Свидетельствует о боязни низкого результата, вытекающего из этого последствий.

Компонент 4 – состязательный мотив. Показывает, какое значение придает субъект высоким результатам в деятельности других субъектов.

Компонент 5 – мотив к смене текущей деятельности. Раскрывает имеющиеся у субъекта тенденции к прекращению работы, которой он занят в данный момент.

Компонент 6 – мотив самоуважения. Выражается в стремлении субъекта ставить перед собой все более сложные цели в однотипной деятельности.

Перечисленные компоненты, составляющие ядро мотивационной сферы личности, выступают в роли факторов, непосредственно побуждающих субъекта к определенному виду деятельности.

2. Вторую группу составляют компоненты, связанные с достижением достаточно сложных целей, относящихся к положению дел в настоящий момент.

Компонент 7 – придание личностной значимости результатам деятельности.

Компонент 8 – уровень сложности задания.

Компонент 9 – проявление волевого усилия.

Компонент 10 – оценка уровня достигнутых результатов.

Компонент 11 – оценка своего потенциала.

3. В третью группу компонентов входят прогнозные оценки деятельности субъекта.

Компонент 12 – намеченный уровень мобилизации усилий, необходимых для достижения целей деятельности.

Компонент 13 – ожидаемый уровень результатов деятельности.

4. Четвёртая группа компонентов отражает причинные факторы соответствующей деятельности. В нее входят два компонента.

Компонент 14 – закономерность результатов. Выражает понимание субъектом собственных возможностей в достижении поставленных целей.

Компонент 15 – инициативность. Выражает проявление индивидом инициативы и находчивости при решении поставленных перед ним задач.

Суммарное количество баллов, которое испытуемый может набрать по данным высказываниям, составляет от 3 до 21.

Хотя нормативных данных для опросника не существует (каждый индивидуальный результат по соответствующим компонентам устанавливается в сравнении с другими компонентами индивидуального личностного профиля испытуемого), можно воспользоваться следующими экспериментальными показателями уровня притязаний: 3-9 – низкий уровень, 10-16 – средний уровень, 17-21 – высокий уровень.

Стимульный материал к опроснику  
**«Диагностика особенностей самоорганизации» (ДОС)**  
*А.Д. Ишков*

ИНСТРУКЦИЯ. Опросник позволяет выявить Ваши индивидуальные особенности самоорганизации. Точность результатов будет зависеть от степени Вашей откровенности. Предлагаемые Вам утверждения не являются правильными или неправильными, а лишь констатируют определенные различия в деятельности людей. Внимательно прочитайте каждое утверждение и, оценив степень своего согласия или несогласия с ним по приведенной ниже шестибальной шкале, впишите полученные баллы в свободную ячейку справа от номера соответствующего утверждения на «Бланке ответов».

Не согласен полностью	Не согласен частично	Скорее не согласен	Скорее согласен	Согласен частично	Согласен полностью
-3	-2	-1	+1	+2	+3

1. У меня имеется четкое представление о том, что я хочу получить от жизни
2. Я пытаюсь мысленно опережать события, прогнозируя возможные последствия своих действий
3. Я систематически контролирую результаты своей деятельности
4. Я могу действовать, невзирая или даже вопреки своему сиюминутному эмоциональному побуждению
5. Я стараюсь не участвовать в рискованных мероприятиях
6. Ставя перед собой цель, я ярко, во всех деталях, представляю результат ее осуществления
7. Если у меня не хватает возможностей для достижения поставленной цели, то я, в первую очередь, направляю свои усилия на создание этих возможностей
8. Я успешно преодолеваю ситуативные желания, отвлекающие меня от поставленной цели
9. Стараюсь без особой необходимости ничего в своей жизни не менять
10. К выбору своих жизненных целей я подхожу осознанно, не жалея на это времени
11. Ставя перед собой цель, я определяю крайние сроки ее достижения
12. Я составляю план работы на неделю, используя еженедельник, специальный блокнот и т.п.
13. Я отслеживаю степень совпадения промежуточных и конечных результатов с ранее запланированными
14. Я без труда мобилизую собственные силы для преодоления возникающих на пути к поставленной цели препятствий



15. Я легко переношу изменения правил или условий жизнедеятельности
16. Поставив перед собой цель, я определяю конкретный способ оценки своего продвижения к ней
17. Я регулярно анализирую свою деятельность и ее результаты
18. Я формулирую для себя цели, которых должен достичь в ближайшее время
19. Я пытаюсь выявить основные факторы, позволившие добиться мне успеха, чтобы использовать их в дальнейшем
20. Я могу повлиять на свое состояние и деятельность с помощью сознательного изменения своего отношения к ситуации
21. Я легко осваиваюсь в новом коллективе
22. У меня часто возникают вопросы о смысле того, чем я занимаюсь
23. В конце дня я анализирую, где и по каким причинам я напрасно потерял время
24. Я решаю проблемы последовательно, шаг за шагом
25. Я обладаю таким качеством как настойчивость
26. Я без особого труда приспосабливаюсь к изменению ситуации
27. Принимая решение, я стараюсь рассмотреть все возможные варианты
28. Планируя свою деятельность, я сразу устанавливаю критерии, по которым буду определять степень осуществления плана
29. Я планирую свою работу на следующий день
30. Я периодически провожу оценку своей деятельности
31. Я без особого труда подчиняю свои действия принятым мною решениям
32. Я смущаюсь, когда становлюсь «центром внимания»
33. Ставя перед собой цель, я определяю, имеются ли у меня все необходимые возможности для ее достижения
34. Я контролирую все свои действия
35. Неожиданности выбивают меня из «колеи»
36. Для фиксации поручений, заданий и просьб я использую определенную систему
37. Ставя перед собой долгосрочную цель, я разбиваю ее на ряд промежуточных
38. Я ищу причины отклонений достигнутых результатов от ранее запланированных
39. Препятствия на пути к цели мобилизуют меня, придавая силы

## БЛАНК ОТВЕТОВ

опросника «Диагностика особенностей самоорганизации»

ФАМИЛИЯ И.О.			Дата: "" 20 г.
ДОЛЖНОСТЬ		Возра	Пол: муж. жен. (обведите)

		ст лет.	
--	--	---------	--

Вопрос	Ответ	Вопрос	Ответ	Вопрос	Ответ	Вопрос	Ответ
1		11		21		31	
2		12		22		32	
3		13		23		33	
4		14		24		34	
5		15		25		35	
6		16		26		36	
7		17		27		37	
8		18		28		38	
9		19		29		39	
10		20		30			

Ключ к опроснику «Диагностика особенностей самоорганизации»

1. Шкала «Целеполагание» (14 вопросов): ,

$$0,84 + 42 = \sum Ц п Ц п$$

где  $\sum Ц/ п$

– сумма баллов оценки утверждений №№ 1+; 3+; 6+; 7+; 8+; 10+; 14+; 16+; 22+; 25+; 27+; 31+; 34+; 39+

2. Шкала «Анализ ситуации» (14 вопросов): ,

$$0,84 + 42 = \sum А С А С$$

где  $\sum А С$

– сумма баллов оценки утверждений №№ 2+; 5+; 7+; 11+; 16+; 17+; 18+; 23+; 28+; 32+; 33+; 36+; 37+; 38+.

3. Шкала «Планирование» (11 вопрос): ,

$$0,66 + 33 = \sum П л П л$$

где  $\sum П л$

– сумма баллов оценки утверждений №№ 3+; 12+; 18+; 23+; 24+; 27+; 28+; 29+; 34+; 36+; 37+.

4. Шкала «Самоконтроль» (15 вопросов): ,

$$0,9+45=\sum C \text{ к } C \text{ к}$$

где  $\sum C / \text{к}$

– сумма баллов оценки утверждений №№ 2+; 3+; 13+; 16+; 17+; 18+; 19+; 23+; 28+; 30+; 31+; 33+; 34+; 36+; 38+.

5. Шкала «Коррекция» (10 вопросов): ,

$$0,6+ 30=\sum K \text{ о } p \text{ K о } p$$

где  $\sum K \text{ о } p$

– сумма баллов оценки утверждений №№ 5–; 9–; 14+; 15+; 21+; 25+; 26+; 27–; 32–; 35–.

6. Шкала «Волевые усилия» (10 вопросов): ,

$$0,6+ 30=\sum B \text{ У } B \text{ У}$$

где  $\sum B \text{ У}$

– сумма баллов оценки утверждений №№ 4+; 6+; 7+; 8+; 14+; 18+; 20+; 27–; 31+; 39+.

7. Шкала «Уровень самоорганизации»:

$$Ц / \text{п} + АС + Пл + С / \text{к} + Кор + ВУ = \underline{\hspace{2cm}}$$

**«Коммуникативные и организаторские склонности»**

**(КОС)**

***В.В. Синявский, В.А. Федорошин***

В профессиях, которые по своему содержанию связаны с активным взаимодействием человека с другими людьми, в качестве стержневых выступают коммуникативные и организаторские способности, без которых не может быть обеспечен успех в работе. Главное содержание деятельности работников таких профессий – руководство коллективами, обучение, воспитание, культурно-просветительское и бытовое обслуживание людей и т.д. По результатам ответов испытуемого появляется возможность выявить качественные особенности его коммуникативных и организаторских склонностей.

**Инструкция:** на каждый вопрос следует ответить «да» или «нет». Если вы затрудняетесь в выборе ответа, необходимо все-таки склониться к соответствующей альтернативе (+) или (-).

**Текст опросника**

1. Много ли у Вас друзей, с которыми Вы постоянно общаетесь?
2. Часто ли Вам удается склонить большинство своих товарищей к принятию ими Вашего мнения?
3. Долго ли Вас беспокоит чувство обиды, причиненное Вам кем-то из Ваших товарищей?
4. Всегда ли Вам трудно ориентироваться в создавшейся критической ситуации?
5. Есть ли у Вас стремление к установлению новых знакомств с разными людьми?
6. Нравится ли Вам заниматься общественной работой?
7. Верно ли, что Вам приятнее и проще проводить время с книгами или за каким-либо другим занятием, чем с людьми?
8. Если возникли какие-либо помехи в осуществлении Ваших намерений, то легко ли Вы отступаете от них?
9. Легко ли Вы устанавливаете контакты с людьми, которые значительно старше Вас по возрасту?
10. Любите ли Вы придумывать и организовывать со своими товарищами различные игры и развлечения?
11. Трудно ли Вы включаетесь в новую для Вас компанию?
12. Часто ли Вы откладываете на другие дни те дела, которые нужно было бы выполнить сегодня?
13. Легко ли Вам удается устанавливать контакты с незнакомыми людьми?

14. Стремитесь ли Вы добиваться, чтобы Ваши товарищи действовали в соответствии с Вашим мнением?
15. Трудно ли Вы осваиваетесь в новом коллективе?
16. Верно ли, что у Вас не бывает конфликтов с товарищами из-за невыполнения ими своих обязанностей, обязательств?
17. Стремитесь ли Вы при удобном случае познакомиться и побеседовать с новым человеком?
18. Часто ли в решении важных дел Вы принимаете инициативу на себя?
19. Раздражают ли Вас окружающие люди и хочется ли Вам побыть одному?
20. Правда ли, что Вы обычно плохо ориентируетесь в незнакомой для Вас обстановке?
21. Нравится ли Вам постоянно находиться среди людей?
22. Возникает ли у Вас раздражение, если Вам не удастся закончить начатое дело?
23. Испытываете ли Вы чувство затруднения, неудобства или стеснения, если приходится проявить инициативу, чтобы познакомиться с новым человеком?
24. Правда ли, что Вы утомляетесь от частого общения с товарищами?
25. Любите ли Вы участвовать в коллективных играх?
26. Часто ли Вы проявляете инициативу при решении вопросов, затрагивающих интересы Ваших товарищей?
27. Правда ли, что Вы чувствуете себя неуверенно среди малознакомых Вам людей?
28. Верно ли, что Вы редко стремитесь к доказательству своей правоты?
29. Полагаете ли Вы, что Вам не доставляет особого труда внести оживление в малознакомую Вам компанию?
30. Принимаете ли Вы участие в общественной работе в школе?
31. Стремитесь ли Вы ограничить круг своих знакомых небольшим количеством людей?
32. Верно ли, что Вы не стремитесь отстаивать свое мнение или решение, если оно не было сразу принято Вашими товарищами?
33. Чувствуете ли Вы себя непринужденно, попав в незнакомую Вам компанию?
34. Охотно ли Вы приступаете к организации различных мероприятий для своих товарищей?
35. Правда ли, что Вы не чувствуете себя достаточно уверенным и спокойным, когда приходится говорить что-либо большой группе людей?
36. Часто ли Вы опаздываете на деловые встречи, свидания?
37. Верно ли, что у Вас много друзей?
38. Часто ли Вы смущаетесь, чувствуете неловкость при общении с малознакомыми людьми?
39. Правда ли, что Вас пугает перспектива оказаться в новом коллективе?

40. Правда ли, что Вы не очень уверенно чувствуете себя в окружении большой группы своих товарищей?

### Обработка результатов и интерпретация

Коммуникативные способности - ответы "да" на следующие вопросы: 1, 5, 9, 13, 17, 21, 25, 29, 33, 37; и "нет" на вопросы: 3, 7, 11, 15, 19, 23, 27, 31, 35, 39.

Организаторские способности - ответы "да" на следующие вопросы: 2, 6, 10, 14, 18, 22, 26, 30, 34, 38; и "нет" на вопросы: 4, 8, 12, 16, 20, 24, 28, 32, 36, 40.

Подсчитывается количество совпадающих с ключом ответов по каждому разделу методики, затем вычисляются оценочные коэффициенты отдельно для коммуникативных и организаторских способностей по формуле:

$$K = 0,05 \cdot C, \text{ где}$$

K – величина оценочного коэффициента;

C – количество совпадающих с ключом ответов.

Оценочные коэффициенты могут варьироваться от 0 до 1. Показатели, близкие к 1, говорят о высоком уровне коммуникативных и организаторских способностях, близкие к 0 – о низком уровне. Первичные показатели коммуникативных и организаторских способностей могут быть представлены в виде оценок, свидетельствующих о разных уровнях изучаемых способностей.

Коммуникативные умения:

Показатель	Оценка	Уровень
0,10-0,45	1	I - низкий
0,46-0,55	2	II - ниже среднего
0,56-0,65	3	III - средний
0,66-0,75	4	IV - высокий
0,76-1	5	V - очень высокий

Организаторские умения:

Показатель	Оценка	Уровень
0,20-0,55	1	I - низкий
0,56-0,65	2	II - ниже среднего
0,66-0,70	3	III - средний
0,71-0,80	4	IV - высокий
0,81-1	5	V - очень высокий

## Анализ полученных результатов.

Испытуемые, получившие оценку 1, характеризуются низким уровнем проявления коммуникативных и организаторских склонностей.

Испытуемым, получившим оценку 2, коммуникативные и организаторские склонности присущи на уровне ниже среднего. Они не стремятся к общению, чувствуют себя скованно в новой компании, коллективе; предпочитают проводить время наедине с собой, ограничивают свои знакомства; испытывают трудности в установлении контактов с людьми и при выступлении перед аудиторией; плохо ориентируются в незнакомой ситуации; не отстаивают своё мнение, тяжело переживают обиды; проявления инициативы в общественной деятельности крайне снижено, во многих делах они предпочитают избегать принятия самостоятельных решений.

Для испытуемых, получивших оценку 3, характерен средний уровень проявления коммуникативных и организаторских склонностей. Они стремятся к контактам с людьми, не ограничивают круг своих знакомств, отстаивают своё мнение, планируют свою работу, однако потенциал их склонностей не отличается высокой устойчивостью. Коммуникативные и организаторские склонности необходимо развивать и совершенствовать.

Испытуемые, получившие оценку 4, относятся к группе с высоким уровнем проявления коммуникативных и организаторских склонностей. Они не теряются в новой обстановке, быстро находят друзей, постоянно стремятся расширить круг своих знакомых, занимаются общественной деятельностью, помогают близким, друзьям, проявляют инициативу в общении, с удовольствием принимают участие в организации общественных мероприятий, способны принять самостоятельное решение в трудной ситуации. Всё это они делают не по принуждению, а согласно внутренним устремлениям.

Испытуемые, получившие высшую оценку 5, обладают очень высоким уровнем проявления коммуникативности и организаторских склонностей. Они испытывают потребность в коммуникативности и организаторской деятельности и активно стремятся к ней, быстро ориентируются в трудных ситуациях, непринужденно ведут себя в новом коллективе, инициативны, предпочитают в важном деле или в создавшейся сложной ситуации принимать самостоятельные решения, отстаивают своё мнение и добиваются, чтобы оно было принято товарищами, могут внести оживление в незнакомую компанию, любят организовывать разные игры, мероприятия. Настойчивы в деятельности, которая их привлекает. Они сами ищут такие дела, которые бы удовлетворяли их потребность в коммуникации и организаторской деятельности.

Стимульный материал к методике  
«Диагностическая карта для изучения и самооценки педагогической  
культуры педагога»

*И.Ю. Соколов*

Ф.И.О. педагога \_\_\_\_\_

**Инструкция.** Оценивать от «1» до «5»

4-5 высокий уровень – сформированы все компоненты педагогической культуры и ярко выражена потребность в дальнейшем ее совершенствовании;

2,5-4 средний уровень – заметны проявления одних компонентов педагогической культуры и недостаточная сформированность других;

1-2,5 низкий уровень – отсутствие отдельных компонентов педагогической культуры, а также потребность в их формировании и профессиональном совершенствовании.

Свойства личности	Шкала
<b>I Активная педагогическая позиция</b>	
1. Вера в воспитание, убежденность в общественной значимости и правильности выбора профессии, сформированность системы педагогических принципов и гуманистических ценностных ориентаций на работу с детьми.	
2. Активность в защите интересов детей и оказании им помощи.	
3. Способность самостоятельно принимать решения в различных ситуациях обучения, воспитания, жизни детей и нести за них ответственность.	
<b>II Профессионально-личностные качества педагога</b>	
<b>1. Профессионально-педагогическая направленность личности</b>	
1. Интерес к профессии педагога, потребность в работе с детьми.	
2. Убежденность в необходимости передавать детям социальный опыт.	
3. Отношение к ребенку как к главной ценности.	
4. Потребность в достижении воспитательных целей.	
5. Стремление быть эталоном человека культуры, мерилем добра и гуманности.	
6. Социальная активность, гражданственность.	
<b>2. Отношение к педагогическому труду</b>	
1. Отношение к педагогическому труду как главному смыслу жизни.	
2. Добросовестное, ответственное отношение к труду.	
3. Увлеченность и удовлетворенность собственной педагогической деятельностью.	
4. Способность к самоотдаче в педагогической работе.	
<b>3. Интересы и духовные потребности</b>	
1. Познавательная активность.	
2. Разносторонность интересов и духовных потребностей (интерес к музыке, искусству, литературе, истории и т.д., потребность в постоянном общении с детьми).	
3. Потребность в красоте.	
4. Наличие любимого творческого дела.	
5. Автономия внутреннего мира, цельность.	
<b>4. Профессионально-нравственные качества</b>	



1. Милосердие, доброта в отношении с детьми.	
2. Способность к состраданию, сопереживанию.	
3. Готовность к оказанию помощи детям и взрослым.	
4. Стремление охранять и защищать детство.	
5. Понимание ценности человеческой жизни.	
6. Общительность.	
7. Справедливость.	
8. Требовательность.	
9. Принципиальность.	
10. Объективность.	
<b>5. Личностно-педагогическая саморегуляция.</b>	
1. Самоконтроль, самодисциплина.	
2. Самокритичность.	
3. Самоограничение.	
4. Оптимизм, чувство юмора, хорошее настроение.	
5. Педагогический такт, выдержка, терпение.	
6. Культура внешнего вида.	
7. Профессионально-педагогическое самосовершенствование и самовоспитание.	
8. Культура поведения.	
<b>III Профессиональные знания и умения</b>	
1. Методологические (знание общих принципов изучения педагогических явлений, закономерностей социализации обучения и воспитания).	
2. Теоретические (знание целей, принципов, содержания, методов и форм педагогической деятельности и закономерностей формирования и развития личности ребенка).	
3. Методические (знание основ методики обучения и воспитания).	
4. Технологические (знание способов и приемов обучения и воспитания).	
<b>Профессиональные умения</b>	
<b>1. Информационные умения</b>	
1. Умение отобрать содержание необходимой информации.	
2. Умение творчески перерабатывать необходимую информацию.	
3. Умение выразительно показать собственные чувства и отношение к тому, о чем идет речь.	
4. Умение излагать материал логично, доступно, образно, выразительно.	
5. Умение вызывать интерес слушателей к предлагаемой информации.	
6. Умение видеть главное.	
7. Умение излагать материал проблемно, побуждая слушателей к дискуссии.	
8. Умение учитывать в ходе изложения особенности усвоения, восприятия, понимания информации слушателями и корректировать процесс изложения.	
9. Умение сочетать изложение информации с руководством познавательной деятельностью слушающих по ее усвоению.	
<b>2. Умения постановки цели, планирования учебно-воспитательной деятельности</b>	
1. Умение определять конкретные учебно-воспитательные задачи, исходя из общей цели воспитания с учетом:	
а/ возрастных и индивидуальных особенностей детей;	
б/ уровня воспитанности коллектива и отдельных детей;	
в/ конкретной социально-педагогической ситуации, сложившейся в коллективе;	
г/ условий семейного воспитания.	

2. Умение проектировать конечный результат учебно-воспитательной работы на полугодие, год.	
3. Умение определять способы достижения конечного результата.	
4. Умение планировать этапы и средства педагогической деятельности по достижению конечного результата.	
5. Умение планировать индивидуальную работу с детьми в коллективе.	
6. Умение планировать дифференцированный подход к воспитанникам.	
<b>3. Организаторские умения</b>	
1. Умение организовать самого себя.	
2. Умение организовать отдельные виды учебно-воспитательной работы.	
3. Умение организовать жизнедеятельность детей.	
4. Умение организовать работу с родителями.	
5. Умение координировать свою деятельность с деятельностью педагогов-предметников, воспитателей, администрации.	
<b>4. Коммуникативные умения</b>	
1. Умение конструировать предстоящее общение с детьми.	
2. Умение сотрудничать с детьми, вступать в деловой контакт с каждым ребенком и подгруппой детей.	
3. Умение вызывать доверие у детей, формировать чувство сопереживания и сопричастности к современной деятельности.	
4. Умение создавать зону успеха каждому ребенку.	
5. Умение слушать ребенка.	
6. Умение отказаться от воздействия и перейти к взаимодействию.	
7. Умение верно воспринимать индивидуальность ребенка.	
8. Умение целенаправленно влиять на ребенка.	
9. Умение управлять инициативой в общении.	
10. Умение выявить свой индивидуальный стиль в общении.	
11. Умение организовать общение не «от себя», а «от детей».	
<b>5. Навыки анализа и самоанализа</b>	
1. Умение изучать коллектив и личность.	
2. Умение осуществлять диагностику состояния воспитанности детей.	
3. Умение анализировать конкретные педагогические ситуации.	
4. Умение верно оценивать деятельность детей.	
5. Умение подходить с педагогических позиций к анализу явлений жизни школы.	
6. Умение анализировать полученные результаты в сопоставлении с исходными данными.	
7. Умение анализировать опыт других педагогов с целью общения и переноса эффективных форм, методов и приемов в практику своей работы.	
8. Умение на основе анализа достигнутых результатов выдвигать и обосновывать новые педагогические задачи.	
9. Умение выявлять эффективность воспитательных дел и мероприятий.	
10. Умение обучать воспитанников самоанализу своей деятельности.	
<b>6. Умения морально-волевой саморегуляции</b>	
1. Умение быть всегда терпеливым.	
2. Умение всегда владеть собой в любой ситуации.	
3. Умение всегда управлять своими эмоциями.	
4. Умение постоянно контролировать себя.	
5. Умение быть деликатным и предупредительным в общении с людьми.	
6. Умение владеть своим настроением.	

7. Умение бороться с нечестными поступками.	
8. Умение проявлять к себе повышенную требовательность.	
9. Умение поступиться своими интересами, потребностями ради других людей.	
10. Умение правильно воспринимать и учитывать критику.	
11. Умение быть корректным во взаимоотношениях с коллегами, администрацией.	
<b>7. Умения педагогической техники</b>	
1. Умение анализировать ситуации с позиции ребенка и принимать решение в его пользу.	
2. Умение предъявлять разумные требования к ребенку и обеспечивать условия их осуществления.	
3. Умение заинтересовать, вдохновить.	
4. Умение стимулировать положительные проявления в поступках детей.	
5. Умения применять поощрение и наказание в их разумном сочетании.	
6. Умение правильного речевого дыхания и артикуляции.	
7. Умение владеть голосом, придавать ему различные интонации.	
8. Умение владеть мимикой, жестами, придавать своему лицу необходимое выражение.	
9. Умение транслировать собственную расположенность к детям, дружелюбность.	
10. Умение создавать обстановку комфортности своим воспитанникам.	
11. Умение правильно воспринимать те процессы, которые происходят в среде детей, каждого отдельного ребенка.	
<b>8. Прикладные умения</b>	
1. Умения художественного творчества: пение, танец, музицирование, рисование, вязание, фотографирование, киносъемка.	
2. Умения технического творчества: конструирование и моделирование.	
3. Умения сельскохозяйственного опыта: садоводство, птицеводство, растениеводство, пчеловодство и т.д.	
4. Спортивные умения (по видам спорта).	
5. Военно-прикладные умения: вождение автомобиля, мотоцикла, стрельба и т.д.	
<b>IV Творческие умения</b>	
1. Умение самостоятельно, оригинально осмысливать педагогические проблемы и решать педагогические задачи.	
2. Умение создавать в учебно-воспитательном процессе ситуации, способствующие развитию ребенка (ставить перед ним творческую цель, побуждать к ее решению и т.д.).	
3. Умение создавать в учебно-воспитательном процессе ситуации реальной ответственности ребенка к получению знаний, побуждать их к жизнетворчеству.	
4. Умение разрабатывать и осуществлять средства, способы и приемы обучения и воспитания, отличные от традиционных.	