

ИННОВАЦИОННЫЙ ЕВРАЗИЙСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

МАГИСТРАТУРА

Кафедра «История, география и социальные дисциплины»

Магистерская диссертация

СОЦИАЛЬНАЯ МИССИЯ ПЕДАГОГА: НОВЫЕ ПАРАДИГМЫ

6М050100 Социология

направление подготовки: научно-педагогическое

Исполнитель _____ А.Жунусова
(подпись, дата)

Научный руководитель
Профессор, д.ф.н. _____ Г.К.Билялова
(подпись, дата)

Нормоконтролер _____ М.Т.Уксукбаева
(подпись, дата)

Допущена к защите:

Зав. кафедрой «История, география и социальные дисциплины»
доцент, к.и.н. _____ С.З. Раздыков
(подпись, дата)

Павлодар, 2014

РЕФЕРАТ

Актуальность исследования социальной миссии педагога в контексте новой парадигмы образования обусловлена потребностью целостного научного осмысления современных инноваций в системе образования через призму личностных и профессиональных компетенций педагога, определяющих его социальную миссию для определения ее роли в решении проблем учебного процесса в нашей стране, выработки более адекватных подходов в образовательной политике.

Объект исследования – система повышения уровня социально-профессионального развития педагогов посредством реализации курсов программы Кембриджского университета.

Цель работы – исследовать с социологических позиций личностно-компетентностного и профессионального развития педагога и его социальную миссию.

Задачи исследования:

- изучить и представить основные теории и концепции в социологии образования в контексте социальной и профессиональной миссии педагога, новые парадигмы образования XXI века;
- провести в контексте социологии образования научно-педагогический анализ социально-педагогических принципов Кембриджской программы и ее роли в социализации педагога;
- разработать программу социологического исследования компетентностного развития педагогов-участников курсов программы Кембриджского университета «Третий базовый уровень»;
- провести социологическое исследование социально-профессионального развития педагогов по Кембриджской программе.

Научная новизна исследования заключается в том, что, раскрыта структура компетентности педагога в сфере образовательных инноваций; выявлены, обоснованы и учтены особенности актуализации компетенций и социальной миссии педагога в сфере образовательных инноваций; разработана и экспериментально проведена программа социологического исследования компетентностного развития педагогов-участников Кембриджской программы «Третий базовый уровень»; разработаны целевые учебные программы, модульные, направленные на актуализацию компетенций и социальной миссии педагога в сфере образовательных инноваций.

Общий объем диссертации составляет 104 страницы.

Магистерская диссертация имеет следующую структуру – введение, две главы, теоретическая и практическая, заключение, список использованных источников, приложения. В работе использовано три таблицы, четыре рисунка - диаграммы, 76 литературных источников.

Ключевые слова: парадигма, миссия, компетентность, критическое мышление, обучение, преподавание, учитель, учебный процесс, самостоятельная работа, групповые формы работы, инновации, методы преподавания, методика, исследование, социологический анализ.

РЕФЕРАТ

Білімде жаңа парадигманың контекстіндегі педагогтың әлеуметтік миссиясын зерттеудің өзектілігі білім жүйесінде заманауи инновацияның біртұтас ғылыми мағына беруінде қажеттілік тудырып отыр. Педагогтың тұлғалық және профессионалдык біліктілігі, біздің елемізде оқу процесіндегі мәселелерді шешуде өз әлеуметтік миссиясы мен ролін көрсету үшін анықталады, сонымен қатар білім саясатындағы сәйкес тәсілдерін тудырады.

Зерттеу объектісі – Кембридж университеті программасының курстарын жүзеге асыру негізінде педагогтардың әлеуметтік-профессионалды дамуының деңгейін көтеру жүйесі.

Жұмыстың мақсаты – педагогтың тұлғалық-білікті және профессионалды дамуын, сонымен бірге оның әлеуметтік миссиясын социологиялық ұстаныммен қатар зерттеу.

Зерттеу міндеттері:

- ХХІ ғасырда білімнің жаңа парадигмаларын, педагогтың әлеуметтік және профессионалды миссиясының контекстіндегі білім социологиясындағы негізгі теориялар мен концепцияларын тану және көрсету;
- Кембридж бағдарламасындағы әлеуметтік-педагогикалық принциптеріне білім социологиясының контекстіндегі ғылыми-педагогикалық талдау жасау;
- «Үшінші негізгі деңгей» атты Кембридж университеті бағдарламасының курстарына педагог қатысушылардың біліктілігі дамуы үшін социологиялық зерттеу бағдарламасын жетілдіру;
- Кембридж бағдарламасы бойынша педагогтардың әлеуметтік-профессионалды дамуы үшін социологиялық зерттеу өткізу.

Зерттеудің ғылыми жаңалығы: білім инновациясы саласында педагогтың біліктілігінің құрылымы ашылған; білім инновациясы саласында педагогтың біліктілігінің өзекті ерекшеліктерінің себебтері ашылып, негізделген; «Үшінші негізгі деңгей» атты Кембридж университеті бағдарламасының курстарына педагог қатысушылардың біліктілігі дамуы үшін социологиялық зерттеу бағдарламасы эксперимент ретінде жетілдірілді; білім инновациясы саласында педагогтың әлеуметтік миссиясын және біліктілігін дамуына бағытталған арнаулы оқу бағдарламалар жетілдірілді.

Диссертацияның жалпы көлемі 104 беттен тұрады.

Магистрлік диссертация келесі құрылымнан тұрады – кіріспе, екі тарау, теориялық және практикалық, қорытынды, қолданылған дерекнамалар, қосымшалар. Жұмыста үш кесте, төрт сурет-диаграммалар, 76 әдебиет дерекнамалар бар.

Басты сөздер: парадигма, миссия, біліктілік, сыни ойлау, оқыту, мұғалім, оқу процесі, өзіндік жұмыс, жұмыстың топтық формалары, инновациялар, оқыту әдістері, зерттеу, социологиялық талдау.

REFERAT

Relevance of research of social mission of the teacher in a context of a new paradigm of education is caused by need of complete scientific judgment of modern innovations for education system through a prism of personal and professional competences of the teacher defining its social mission for definition of its role in the solution of problems of educational process in our country, elaboration of more adequate approaches in educational policy.

Object of research – system of increase of level socially-professionalnogo developments of teachers by means of realization of courses of the program of the Cambridge university.

The work purpose – to investigate from sociological positions of personally-kompetentnostnogo both professional development of the teacher and his social mission.

Research problems:

- to study and submit the main theories and concepts in education sociology in a context of social and professional mission of the teacher, new paradigms of formation;
- to carry out in a context of sociology of education the scientific and pedagogical analysis of the socially-pedagogicheskyy principles of the Cambridge program and role ee in soializatsii the teacher;
- to develop the program of sociological research of competence-based development of teachers-uchastnikov of courses of the program of the Cambridge university «Third Basic Level»;
- to carry out sociological research socially-professionalnogo developments of teachers on the Cambridge program.

Scientific novelty of research is that, the structure of competence of the teacher in the sphere of educational innovations is opened; features of updating of competences and social mission of the teacher in the sphere of educational innovations are revealed, proved and considered; the program of sociological research of competence-based development of teachers-uchastnikov of the Cambridge program «Third Basic Level» is developed and carried experimentally out; target educational programs, modular, directed on updating of competences and social mission of the teacher in the sphere of educational innovations are developed.

The total amount of the thesis makes 104 pages.

The master thesis has the following structure – the introduction, two chapters, theoretical and practical, the conclusion, the list of the used sources, appendices. In work three tables, four drawings - charts, 76 references are used.

Keywords: paradigm, mission, competence, critical thinking, training, teaching, teacher, educational process, independent work, group forms of work, innovation, teaching methods, technique, research, sociological analysis.

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	6-11
1. Теоретико-методологические основания социологии образования начала XXI века и миссия педагога	12
1.1 Основные теории и концепции социально-профессиональной миссии педагога в контексте образования начала XXI века	12-26
1.2 Основные компетенции и социальная миссия педагога в современном социуме	27-49
2. Социологический анализ реализации курсов программы Кембриджского университета в Павлодарском регионе	50
2.1 Социально-педагогические основания курсов программы Кембриджского университета в контексте современной образовательной парадигмы	50-65
2.2 Социологическое исследование профессионального развития педагогов в области (на примере филиале АО «НЦПК «Өрлеу» «ИПК ПР»)	65-87
Заключение	88-93
Список использованных источников	94-97
Приложение А	98-100
Приложение Б	101-104
Приложение В	105-106

Актуальность темы исследования. Актуальность исследования социальной миссии педагога в контексте новой парадигмы образования обусловлена потребностью целостного научного осмысления современных инноваций в системе образования через призму личностных и профессиональных компетенций педагога, определяющих его социальную миссию для определения ее роли в решении проблем учебного процесса в нашей стране, выработки более адекватных подходов в образовательной политике.

С середины XX века во многих странах активизировались социальные исследования всех сторон системы образования - ее дидактических и технических средств, качества программ, социальных технологий и культурных взаимодействий, диагностики достижений, экономики и менеджмента. Во второй половине XX века начались крупные эксперименты в системе образования и масштабные реформы, проводимые под эгидой государств и международных организаций.

В настоящее время система образования Казахстана находится на этапе активной её модернизации, поэтому чрезвычайно острой становится проблема поиска новых путей и форм развития образования.

Сфера образования представляет собой одну из наиболее инновационных отраслей, во многом определяющих состояние инновационного климата и конкурентоспособность экономики в целом: характер, скорость и эффективность инновационных процессов в различных отраслях экономики и сферах деятельности существенно зависят от характера, скорости и эффективности инновационной реальности в сфере образования.

Для страны, сориентированной на инновационный путь развития необходимы инновационно-ориентированные кадры. Основы формирования таких кадров для профессионального образования, для рынка труда, на наш взгляд, должны закладываться в системе общего образования, и велика в этом роль педагога, компетентного в сфере инноваций. Он должен быть способным решать задачу подготовки личности к деятельности в условиях инновационных преобразований. Это определяет актуальность проблемы личностно-профессиональной подготовки педагога, компетентного в сфере инновационной деятельности и в контексте своей социальной миссии.

Осуществляемые в последние годы попытки широкого внедрения инноваций в систему образования наталкиваются на серьезные препятствия, не происходит их регулярного поступательного и эффективного внедрения. Предлагаемые инновационные мероприятия в системе образования при их нередкой полезности и важности страдают частностью и эмпиризмом, хаотичностью и бессистемностью, научной и методической необеспеченностью, неготовностью и неспособностью педагога к их реализации. Это также объясняет возрастающую актуальность исследований, посвященных изучению формирования, развития и актуализации компетенций педагогов в сфере образовательных инноваций.

Кроме того, актуальность выбранной темы исследования объясняется, с одной стороны, процессами модернизации отечественной системы образования

и ростом инновационных явлений, а с другой стороны, потребностью педагогических кадров в подготовке к осуществлению всё возрастающей инновационной деятельности.

Объект исследования – система повышения уровня социально-профессионального развития педагогов посредством реализации курсов программы Кембриджского университета.

Предмет исследования – педагогические условия актуализации личностно-профессиональных компетенций и социальной миссии педагога в сфере образовательных инноваций в условиях системы повышения квалификации.

В соответствии с объектом, предметом и целью исследования нами сформулирована гипотеза исследования, базирующаяся на предположении о том, что актуализация компетенций и социальной миссии педагога в сфере образовательных инноваций в системе повышения квалификации будет обеспечена, если:

- осуществляется на основе научно-практического анализа проблемы и учёта особенностей актуализации компетенций педагога в сфере образовательных инноваций в условиях системы повышения квалификации;

- компетентность и миссия педагога новой парадигмы образования рассматривается как компонент профессионально-педагогической компетентности и социальной миссии педагога, представляющий собой совокупность компетенций педагога в сфере образовательных инноваций; сущность актуализации компетенций педагога в сфере образовательных инноваций рассматривается как перевод компетенций из потенциальной совокупности требований общества и государства в компетентность, в актуальное и значимое для настоящего момента профессиональное достояние педагога, позволяющее осуществлять профессиональную деятельность в сфере инноваций;

- разработана и реализована программа социологического исследования для изучения педагогических условий актуализации компетенций и социальной миссии педагога в сфере образовательных инноваций: опора на компетентностный подход, структурно-функциональная модель, адаптивные формы организации курсов повышения квалификации, целевые программы дополнительного профессионального образования, модульная система обучения, критерии и показатели оценки актуализации компетенций педагога в сфере образовательных инноваций.

Цель работы – исследовать с социологических позиций личностно-компетентностного и профессионального развития педагога и его социальную миссию.

Цель, объект, предмет и гипотеза исследования обуславливают решение следующих задач:

- изучить и представить основные теории и концепции в социологии образования в контексте социальной и профессиональной миссии педагога, новые парадигмы образования XXI века;

- провести в контексте социологии образования научно-педагогический анализ социально-педагогических принципов Кембриджской программы и ее роли в социализации педагога;

- разработать программу социологического исследования компетентностного развития педагогов-участников курсов программы Кембриджского университета «Третий базовый уровень»;

- провести социологическое исследование социально-профессионального развития педагогов по Кембриджской программе.

Научная новизна исследования заключается в том, что:

- раскрыта структура компетентности педагога в сфере образовательных инноваций, которая представлена в виде компонента профессионально-педагогической компетентности, состоящего из совокупности когнитивного, мотивационно-ценностного, деятельностного, исследовательского и рефлексивного компонентов, и содержание, ориентированное на развитие способности и готовности педагога к деятельности в сфере образовательных инноваций;

- выявлены, обоснованы и учтены особенности актуализации компетенций и социальной миссии педагога в сфере образовательных инноваций в условиях системы повышения квалификации: общие, обусловленные инновационными тенденциями в обществе; специфические, вызванные спецификой инновационных процессов в сфере образования; частные, обусловленные особенностями инновационных процессов в различных подсистемах образования, в нашем случае, дополнительного образования;

- разработана и экспериментально проведена программа социологического исследования компетентностного развития педагогов-участников Кембриджской программы «Третий базовый уровень» для актуализации компетенций и социальной миссии педагога в сфере образовательных инноваций в условиях системы повышения квалификации;

- структурно-функциональная модель актуализации компетенций и социальной миссии педагога в сфере образовательных инноваций в системе повышения квалификации, включающая в себя цель, задачи, принципы, функции, формы и методы, содержание, структурные компоненты, этапы и уровни актуализации компетенций и социальной миссии педагога;

- целевые учебные программы, модульные, направленные на актуализацию компетенций и социальной миссии педагога в сфере образовательных инноваций, реализуемые в системе повышения квалификации и имеющие адаптивные свойства;

- научно-методическое сопровождение процесса актуализации компетенций и социальной миссии педагога в сфере образовательных инноваций в условиях системы повышения квалификации, представляющее собой комплект научно и учебно-методических рекомендаций;

- выявление показателя актуализации компетенций и социальной миссии педагогов в сфере образовательных инноваций, которым выступает

приращение уровня компетенций педагогов, выражающееся в степени его изменения на основе критериев: социального, когнитивного, исследовательского, мотивационно-ценностного, деятельностного и рефлексивного.

Достоверность и обоснованность результатов исследования обеспечены следующим: использованием логически непротиворечивой методологической и теоретической базы исследования; полнотой информационных источников; интеграцией системного, компетентностного, деятельностного подходов к изучению предмета исследования; целесообразным сочетанием теоретических и эмпирических методов исследования, взаимодополняющих и проверяющих друг друга; применением методик, адекватных предмету и задачам исследования; экспериментальной проверкой основных методов диссертации; востребованностью результатов исследования в практике филиале АО «НЦПК «Өрлеу» «ИПК ПР», возможностью повторения экспериментальной работы, апробацией материалов диссертации.

Практическая значимость:

- выявлены практические предпосылки разработки педагогических условий актуализации компетенций и социальной миссии педагога в сфере образовательных инноваций в системе повышения квалификации;

- реализована структурно-функциональная модель актуализации компетенций и социальной миссии педагога в сфере образовательных инноваций в системе повышения квалификации, представляющая собой совокупность взаимосвязанных элементов;

- материалы исследования являются основой для разработки содержательной части образовательных целевых программ дополнительного профессионального образования по проблемам инноваций в образовании в институте повышения квалификации и переподготовки работников образования, имеющих адаптивные свойства;

- программа социологического исследования профессионального развития педагогов в условиях «Кембриджской программы «Третий базовый уровень» и вариативных образовательных программ, с учётом педагогических потребностей педагога в актуализации компетенций и социальной миссии педагога в сфере образовательных инноваций, использованы в практике;

- систематизированы диагностические материалы (анкеты, тесты др.) по выявлению и экспертизе уровня актуализации компетенций и социальной миссии педагога в сфере образовательных инноваций;

- разработаны научно-методические рекомендации по актуализации компетенций и социальной миссии педагога в сфере образовательных инноваций.

На защиту выносятся следующие положения:

- сущность понятия «актуализация компетенций педагога в сфере образовательных инноваций в системе повышения квалификации» состоит в переводе компетенций из потенциальной совокупности требований общества и государства в компетентность, в актуальное и значимое для настоящего момента профессиональное достояние педагога;

– актуализация компетенций педагога в сфере образовательных инноваций в системе повышения квалификации имеет особенности: общие, вызванные спецификой инновационных процессов в обществе; специфические, обусловленные особенностями инновационных процессов в системе образования; частные, обусловленные особенностями системы повышения квалификации;

– педагогическими условиями актуализации компетенций педагога в сфере образовательных инноваций в системе повышения квалификации являются организация курсов программы Кембриджского университета с целью повышения качества профессиональной деятельности педагогов в контексте новой парадигмы образования;

– опыт реализации курсов программы Кембриджского университета на примере филиале АО «НЦПК «Өрлеу» «ИПК ПР» и результаты социологического опроса учителей, прошедших подготовку по курсам позволяет сделать выводы о успешности использования всех семи модулей, новых подходов к организации оценивания учащихся, изменилось понимание процесса обучения, изменился темп урока, сменились установки учителя о роли ученика в учебном процессе, изменения произошли в организации деятельности ученика, смене его позиции от «принимающего информацию» к «умеющему самостоятельно найти информацию и работать с ней», заметно меняется уровень взаимоотношений между учащимися, учителем и учениками, наиболее успешно и на высоком уровне в работе сертифицированных учителей используются модули «Обучение критическому мышлению», «Новые подходы в преподавании и обучении». Активно используется модуль «Информационно-коммуникационные технологии».

Личное участие соискателя в исследовании и получении научных результатов выражается: в изучении состояния исследуемой проблемы, определении и экспериментальной проверке педагогических условий актуализации компетенций педагога в сфере образовательных инноваций, обработке результатов эксперимента, обобщении полученных результатов и формулировании выводов исследования, внедрении результатов исследования в педагогическую практику.

Для реализации цели исследования и решения поставленных задач использовался комплекс взаимодополняющих методов исследования: теоретических-сравнительно-сопоставительный анализ научных источников и литературы в области философии, педагогики, психологии; логико-методологический анализ основных понятий; обобщение отечественного и зарубежного опыта; анализ собственного педагогического опыта эксперимента; систематизация; теоретическое моделирование; эмпирических - изучение и анализ нормативных документов; социологические методы (беседы индивидуальные и групповые, анкетный опрос, экспертная оценка, самооценка); педагогическое наблюдение; педагогический эксперимент; статистические методы обработки экспериментальных данных; педагогическая интерпретация результатов исследования.

Экспериментальной базой исследования является: Павлодарский филиал АО «Национальный центр повышения квалификации «Өрлеу» Институт повышения кадров педагогических работников. На различных этапах исследования участвовало 79 педагогов учреждений системы общего образования из различных регионов Павлодарской области.

Магистерская диссертация имеет следующую структуру – введение, две главы, теоретическая и практическая, заключение, список использованных источников, приложения. В работе использовано три таблицы, четыре рисунка - диаграммы, 76 литературных источников. Общий объем диссертации составляет 104 страницы.

1 ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ СОЦИОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ НАЧАЛА XXI ВЕКА И МИССИЯ ПЕДАГОГА

1.1 Основные теории и концепции социально-профессиональной миссии педагога в контексте образования начала XXI века

Образование как социальный феномен является предметом размышлений и исследований на протяжении всей истории общественной мысли.

Проблемами образования занимаются философы, историки, психологи, политологи, представители педагогического знания и т.д. У социологии свой ракурс в изучении образования, что, вполне понятно, определяется спецификой ее предмета и методов, применяемых для изучения общественных явлений.

Углубление и дифференциация социологического знания не могли не привести, в силу значимости проблем образования для человека и общества, к выделению в его составе отдельной области – социологии образования.

Процессы формирования и развития социально-профессиональной деятельности педагога являются одним из ключевых направлений в социологии образования.

Круг вопросов, связанных с определением социального положения и общественной роли учителя (преподавателя) в обучении и воспитании подрастающего поколения занимались многие выдающиеся педагоги, социологи, психологи в процессе общественного развития.

Возникали научные школы, формировались особые отрасли знания, получившие сегодня четко выраженный научный статус: философия образования; социология образования; экономика образования и т.д. Эти подходы дают возможность всестороннего и целостного изучения профессионально-социальной направленности деятельности педагога в системе образования.

Научные подходы в определении социально-профессиональной миссии педагога начинают формирование в эпоху Возрождения и Просвещения.

В XVII веке Ян Коменский создает выдающееся педагогическое произведение «Великая дидактика», в котором выступает с идеей разносторонних социальных преобразований в области науки и образования [1, с. 54].

Кроме исключительного по своему историческому и культурному значению педагогического творчества, ему принадлежат выдающиеся идеи в области социологии образования. Например, идеи о всеобщем государственном образовании и о международной организации образования. Он выдвинул идею о праве образования для всех, независимо от социального происхождения.

Идея универсальности образования в теории Я.А.Коменского имела аспекты не только философской, педагогической, социальной и практической направленности, ее реализации подробно в «большой дидактики» и «правил правильно организованной школе». В этих произведениях учитель объяснил

универсальной теории «образование для всех», основанный на принципе природоохранности. Человек как часть природы и подчиняется ее универсальным законам, следовательно, образование должно быть определено в естественной природе вещей и, сможет научиться быстро, легко и надежно. Исходя из этого, образование должно начинаться в раннем возрасте и продолжают молодежи. Для реализации этой идеи Я.А.Коменского впервые в истории образования разработана на основе доказательств комплексная система образования в соответствии с возрастной периодизации и изложил содержание образования на каждой ступени образования. Учитель стоял в обеспечении всеобщего образования и считает, что в любое организованное общество, должна быть школа для обучения детей обоего пола [1, с. 56]. Выбранный Я.А.Коменским принципы послужили ядром новой универсальной системы обучения в классе, где учитель теоретически обоснованы и предложены правила ее реализации на практике. В этот день кабинетная система остается основой школьного образования, которые можно считать несомненной заслугой Comenius. Вопросы образования и подготовки кадров АА Comenius рассматривать в единстве, отдавая приоритет процесса обучения. Цели образования является подготовка человека к вечной жизни. Таким образом, система Я.А.Коменского, выделенных неотъемлемой частью учебного и научного образования, нравственного и религиозного воспитания. Цель образования - учитель увидел, что это не только приобретение знаний, но и в нравственных качеств, из которых наиболее важным считал, справедливость, мужество и умеренность. В процессе обучения Я.А. Коменского был, учитывая решающую роль личный пример учителя, и школы имеет большое значение дисциплины [1, с. 56].

Я.А.Коменский, в логике гуманистической просвещенческой традиции был противником принуждения и насилия в обучении. Он считал, что метод устрашения самый нерациональный, так как конечная цель образования состоит в том, чтобы привести ученика к добровольному и сознательному выполнению своих обязанностей, к чему никогда не приведет трость или розга.

В трудах Я.А.Коменского были сформированы основные элементы дидактики как теории обучения, разработаны научно обоснованную целостную систему школ в соответствии с возрастной периодизацией и наметил содержание обучения на каждой ступени образования, выделены основные принципы обучения: наглядность, последовательность, природосообразность, самостоятельности и активность учеников в процессе обучения, создано и обоснована классно-урочная система, освоение которых является стержневыми моментами в становлении профессиональной деятельности педагогов.

Решение проблем воспитания и образования в школе Я.А. Коменский связывает с особенностями личности учителя, осознанием им самим своего предназначения в обществе. Проблема учителя занимает большое место в педагогическом учении Я.А. Коменского. Быть учителем чрезвычайно почетно, ибо учителя «поставлены на высоко почетном месте... им вручена превосходная должность, выше которой ничего не может быть под солнцем». Стержнем в характеристике личности учителя выступает гуманизм в отношении к

ученикам. Поэтому его рассуждения об особенностях учительской профессии, о требованиях к учителю, об отношении к нему звучат удивительно конкретно и современно. Быть учителем – это дар Божий, и если человек чувствует в себе это призвание, то он может посвятить ему всю свою жизнь. Коменский сравнивает учителя с пастухом, садовником, акушером, полководцем, который стережет и охраняет «свое стадо», ухаживает за детьми, как за растениями в саду и т. д. Но чтобы быть таким, учитель должен уважать себя и свою профессию. Кто сам считает постыдным быть учителем, рассуждает Коменский, и остается им только ради денег, конечно, сбежит из школы, лишь только найдет более выгодное занятие. Важнейшее качество учителя – вера в ученика, постоянное стремление прийти к нему на помощь [1, с. 65].

Учитель – это пример для ученика, это его наставник и друг, организатор учения. Главное в организации деятельности ученика – это помогать ему слушать, запоминать, наблюдать, чему служат иллюстрации, наглядность, а также помогать выполнять упражнения в первую очередь на самом уроке. Я.А.Коменский считал, что отношение ученика к школе, к учению целиком определяется учителем. Это должны понимать родители, очень бережно поддерживая авторитет учителя в глазах ученика. Все учение Я.А. Коменского об учителе основано на глубоком понимании и утверждении его социальной роли, особенностях его личности, значения его как носителя культуры, обеспечивающего гуманистическую направленность всего дела воспитания, образования, обучения [1, с. 61].

Таким образом, в своих трудах Я.А. Коменский заложил научные основы лично-профессиональной деятельности педагога.

Основные концепции становления личности педагога были развиты в трудах известного немецкого педагога XIX века Ф. Дистервега. Основной задачей государства Дистервег считал просвещение народа, так как именно образование будет способствовать улучшению его положения, его самоопределению и освобождению [2, с. 15].

Ф.Дистервег выступал за повышение социального статуса учителей начальной школы, так как именно первый учитель может вызвать либо интерес к знаниям, либо навсегда отвлечь ребенка от учебы. Согласно Ф.Дистервегу, учитель должен быть прежде всего педагогом, подготовленным профессионалом и получать хорошую заработную плату. Ф.Дистервег выступал за отделение школы от церкви, настаивая на том, чтобы школы инспектировали соответствующие специалисты. Считая труд учителей самым важным в обществе, он настаивал на принятии государственных мер по обеспечению материальной поддержке учителей; призывал учителей к созданию их собственных организаций, с помощью которых они могли бы отстаивать свои интересы, работать над самообразованием и, тем самым, способствовать прогрессу народного просвещения [3, с. 22].

Выдающийся российский педагог XIX века К.Д. Ушинский так охарактеризовал общественное значение профессии учителя: «Воспитатель, стоящий вровень с современным ходом воспитания, чувствует себя живым, деятельным членом великого организма, борющегося с невежеством и пороками человечества, посредником между всем, что было благородного и

высокого в прошедшей истории людей, и поколением новым, хранителем святых заветов людей, боровшихся за истину и благо», а его дело «скромное по наружности -одно из величайших дел истории. На этом деле зиждутся государства и им живут целые поколения [4, с. 56].

Вопросы образа и социальной миссия педагога глубоко волновали и казахских просветителей, причём представления о нём строились прежде всего на традиционно почтительном отношении к этому образу. Согласно восточной традиции Учитель обладал особым социальным статусом.

На Востоке всегда был чрезвычайно высок престиж человека, обладающего определенными знаниями и умеющего передать их другим. Обучение и воспитание здесь считалось делом первостепенной важности, а подготовка подрастающего поколения доверялась исключительно тем, для которых это было делом жизни. Истинный Учитель должен был вырастить такого ученика, который превзошел бы его, помогая воспитаннику развить в себе духовные качества, выработать внутреннюю потребность к самосовершенствованию, научиться самостоятельно мыслить и делать выводы, с честью находя выход из любой ситуации [5, с. 22].

Выше всего ценилась обществом именно духовная традиция, а Учитель, являясь ее хранителем, был призван передать ее будущим поколениям. Эти идеи отчётливо прослеживаются во взглядах казахских просветителей. Так, например, выдающийся педагог И.Алтынсарин писал, что для народных школ учителя составляют все: с ними не могут сравниться ни прекрасные педагогические руководства, ни тщательный инспекторский контроль, учитель-воспитатель в школе решает успех дела – все зависит от него, от его желаний и любви к своему делу [6, с.99].

Великий мыслитель Абай не писал педагогических трактатов, но потомки вправе называть его Учителем, поскольку каждое его произведение носит назидательно-воспитательный характер, а главное – подводит читателя к размышлению, рефлексии. Философ Степи верил в силу узаконенной морали, в необходимость и возможность нравственного усовершенствования человека путём просвещения, образования и воспитания. В «Слове семнадцатом», обращаясь в аллегорической форме к Воле, Разуму и Сердцу, Абай рисует идеальный, гармоничный образ как человека, так и мира в целом: «... соединитесь все трое вместе, но помните, что Сердце – повелитель... Если вы все трое мирно уживётесь в одном человеке, то прахом с его ног можно будет исцелять незрячих» [7, с.31].

Обобщая отдельные мысли из «Слов назидания», можно выделить качества, которые должны быть присущи тому, кто учит молодое поколение: целеустремленность, высокий уровень общей культуры, ум, доброе сердце, педагогический талант, готовность к постоянному поиску, доброжелательность.

В 1922 году увидел свет и имел признание современников учебник Магжана Жумабаева «Педагогика». В своих взглядах на воспитание Жумабаев следует педагогическим установкам Руссо, который считал, что ребенок от природы добр и совершенен, что все плохое в нем — результат неправильного воспитания. Магжан приводит в доказательство этой мысли иранскую

пословицу: «За преступление, совершенное воспитуемым, должен нести заслуженную кару воспитатель» [8, с.7].

Талантливый учёный уверен, что настоящий учитель должен воспитывать не подобие себя, а человека творческого, думающего, способного преодолеть проблемы, которые поставит перед ним будущее. Перспективы воспитания нового человека М.Жумабаев видел в неотрывной связи с духовно-нравственными традициями народа. По мнению педагога, казахская национальная школа должна содержать в себе лучшие традиции воспитания, имеющиеся в казахской культуре, и вместе с тем подпитываться всей прогрессивной мировой культурой.

По утверждению Ахмета Байтурсынова, любое дело (это касается и физического труда, и умственного) должен делать знающий человек – только тогда оно может быть сделано хорошо и быстро.

Знаниям, компетентности носителя какой бы то ни было профессии Байтурсынов придаёт большое значение, уподобляя знания орудью, инструменту, с помощью которого мастер доводит до совершенства материал, оказавшийся в его руках. Учёный отмечает также, что «люди, занимающиеся обучением детей, должны хорошо знать вопросы методики. Те, кто хочет хорошо знать вопросы обучения, сначала сами должны усвоить все то, чему будут обучать детей. Они должны хорошо знать природу и чувствовать настроение ребенка. Для этого необходимо знать все о физическом и умственном развитии детей почти с самого их рождения. Внутреннее состояние ребенка надо уметь различать по его действиям. У образованных народов обучением детей занимаются люди, специально обученные педагогической науке. Это и правильно, потому что если судья обучается своим судебским делам, а доктор – медицине, то педагог тем более должен быть обучен педагогике» [9, с.230].

Так же, как и его современники и соратники М.Жумабаев и А.Байтурсынов, Жусупбек Аймауытов говорит о необходимости профессиональной подготовки учителя, о его постоянном самовоспитании с целью самосовершенствования. В своей работе «Педагогическое руководство» он пишет: «учитель имеет дело с постоянно меняющимся «материалом», которым являются дети. Поэтому он не может остановиться на единожды приобретенном уровне знаний, применять одни и те же заученные методы, жизнь требует от него постоянного обновления знаний и методов преподавания. Иначе это будет топтанием на месте, тогда как преподавание требует от учителя не просто мастерства, а постоянного творческого обновления и новых подходов» [10, с.281]. Учёный-педагог подчёркивает неразрывную связь обучения и воспитания, отмечая при этом главенствующую роль последнего.

В педагогических работах выдающихся казахстанских просветителей-педагогов двадцатого столетия Ж.Аймауытова, Ш.Альжанова, С.Кожаметова, С.Кубеева, С.Торайгырова, Т.Тажибаева, Р.Лемберг, И.Стычинского можно найти много ценных методических рекомендаций об организации обучающей и воспитательной деятельности: как в доступной форме объяснить новый

материал урока, как стимулировать у ученика желание учиться и приобретать желаемые личностные качества.

Созвучно мнению своих учителей и современников С.Кубеев отмечает, что «учитель должен быть человеком не только образованным и культурным, но и любящим свой народ, живущий его интересами. Он должен относиться к порученному делу с чувством большой ответственности, любить свою профессию, детей. Понимать особенности развития ребенка, знать приемы и методы обучения, а для этого учитель должен постоянно совершенствоваться» [11, с.243].

Султанмахмут Торайгыров обращает внимание на важность хорошей дидактической подготовки учителя, на необходимость овладения им способами развития познавательного интереса к учению [12, с.26].

В XX веке появляются новые теории и концепции социальной миссии и профессиональной деятельности учителя. В советский период, в частности, в 20-ых годах XX века появились многие ценные теории относительно профессионально-личностной деятельности и социальной миссии учителя. Положение усугублялось формированием идеологической парадигмы во всех сферах жизни общества. Советская официальная политика прежде всего выдвигала на первый план социально-идеологическую миссию учителя, формирующего советского человека.

В русле идеологической парадигмы учитель представлялся активным деятелем по пропаганде и воплощению не только в школе, но и среди самих широких слоев населения, прежде всего, партийно-идеологических и культурных ценностей нового общественного строя. Трактовка идеала учителя сводилась, по существу, к собирательному образу, наделенному рядом присущих ему политических, социальных и культурных функций.

В отличие от функционального взгляда социально-идеологической направленности на феномен учителя иной подход к пониманию его миссии базировался на присущей для передовой отечественной педагогической мысли традиции в безусловном признании приоритета гуманистических ценностей образования. В наибольшей степени концепция идеала учителя в русле гуманистической парадигмы нашла свое воплощение в трудах И.М. Гревса, П.Ф. Каптерева, Б. Лаврова, М.М. Рубинштейна, В.Н. Сороки-Росинского и других педагогов.

Неразрывность личностного и профессионального начал в трактовке идеала учителя являлась аксиомой в среде прогрессивных деятелей отечественного образования. Между тем это концептуальное положение далеко не всегда имело однозначное толкование в педагогическом сообществе. О степени остроты данной проблемы, явно обозначившей себя в рассматриваемый период, можно судить, например, по кредо крупнейшего представителя культурно-антропологической традиции развития отечественного образования М.М. Рубинштейна: «нельзя в учителе забывать о человеке» [13, с.112]. Выраженный в формате эмоционального призыва, тезис о сохранении в педагогической профессии человеческого начала свидетельствовал о том, что в образовательной реальности если и не доминировал, то имел значительное распространение учитель, за которым еще

в начале XX века закрепился образ циркулярного функционера. Его формирование, как известно, происходило под влиянием гипертрофированного подхода официально-педагогических кругов в предъявлении к учителю требований строгого и неукоснительного исполнения свода правил и предписаний, регламентирующих как образовательный процесс, так и нормы поведения его основных участников, прежде всего, включая и самого учителя.

В этих условиях учитель, осознанно или подсознательно маскируя по существу свои человеческие качества, вытесняя на периферию жизни индивидуальность и творчество собственного бытия, превращался в личность, отличающуюся «футлярно-педагогической» ментальностью. Понятно, что функционирующий учитель, как правило, оставлял без внимания особенности личностного состояния своих учеников, по существу, рассматривая их в качестве таких же, как и он, исполнителей соответствующих функций. Функциональная гипертрофия деятельности учителя, вытесняя его личностное начало, неизбежно приводила к выхолащиванию из ее содержания собственно педагогической сути.

В официальных кругах от учителя ожидали безоговорочной, а следовательно, лишенной собственного личностного осмысления и эмоционального переживания, установки на претворение в жизнь партийно-правительственных решений, актуальных для укрепления и развития нового государственного строя и его идеологического конструкта. По сути, партийно-государственным руководством страны формируется предельно политизированный идеал «учителя-футляра».

Остро понимая всю опасность такого положения, П.Ф. Каптерев протестовал против гипертрофированного наполнения отечественной школы политическими и социальными функциями, что неизбежно превращало учителя, по мнению ученого, в «манекен» по их реализации. Педагог-гуманист был крайне обеспокоен тенденцией трансформации традиционных для учителя творческих оснований в решении задач обучения и воспитания в механистические действия по их выполнению. Свой протест против подобной трансформации образа учителя П.Ф. Каптерев аргументировал тем, что истинный педагог «есть служитель вечных законов развития человека и человечества» [14, с. 56].

По существу, ученый, продолжая традиции прогрессивной отечественной педагогики второй половины XIX века, обосновывает онтологию учителя, доминантой профессиональной деятельности которого им утверждается культурно-антропологическое начало.

Созвучную взглядам П.Ф. Каптерева о предназначении учителя можно рассматривать и позицию И.М. Гревса. Рассуждая, например, о ведущих условиях прогресса государства, он в их качестве рассматривал знания, как гуманитарные, так и о самом человеке. Отсюда возможны следующие утверждения. Во-первых, от учителя как основного носителя знаний и их транслятора подрастающему поколению ожидали всестороннего и компетентного научного представления о человеке. Во-вторых, образ учителя не зависел, по убеждению сторонников педагогической традиции, в определяющей степени от политического и социального контекста

современного ему времени. В-третьих, личностно-гуманитарное начало самого учителя рассматривалось как приоритетное направление в профессионально-педагогической деятельности, как доминирующий компонент в структуре идеального педагога [15, с. 23].

Указывая на принципиальную недопустимость самого факта постановки личностного и профессионального элементов в структуре идеала учителя в положение антитезы, М.М. Рубинштейн тем не менее отмечал сложность решения вопроса, ответ на который предполагал выбор одного из этих элементов в качестве приоритетного. Так, ученый признавал актуальной дискуссию, предметом которой являлся спор о том, что «имеет большее значение для оживления педагога – методико-педагогическая подготовка или общий образовательный, культурный и эмоциональный подъем» [13, с.112].

Вместе с тем, отвечая на этот вопрос, М.М. Рубинштейн подчеркнул свою приверженность гуманистическим ценностям как базовым для идеального педагога: «Человеку в учителе все-таки принадлежит первенство, хотя мы не собираемся настаивать на том, что надо сначала культивировать человека, а потом уже профессионала...» [13, с.94]. Приведенная мысль ученого позволяет высказать принципиальное соображение относительно идеала учителя как целостного личностно-профессионального феномена. Симптоматично, что утверждение о приоритете личностного начала над профессиональной составляющей у желаемого образа учителя ученый сопровождает крайне важным в методологическом отношении замечанием о логике становления и развития соответствующих качеств педагога. Согласно указанной логике личностный и профессиональный рост, по мнению М.М. Рубинштейна, являет собой целостный и неразрывный процесс, который осуществляется в известной гармонии, взаимном влиянии и усилении друг друга.

Необходимо отметить, что проблема взаимоотношения личностного и профессионального начал в деятельности учителя рассматривалась в контексте широко развернувшейся кампании по критике традиционных организационных форм и методов обучения, активного поиска и внедрения новых методов и систем обучения. В модернизации образования, принявшей характер всеохватывающего и мощного потока, сторонниками традиционных взглядов на ведущие факторы развития школы достаточно четко рефлексировалась обозначившая себя тенденция по смещению в этом процессе на «второй план» педагога.

В связи с этим М.М. Рубинштейн подчеркивал приоритетное значение для образовательного процесса, прежде всего, необходимого уровня личностного развития учителя по отношению к его методической подготовке. По этому поводу он писал: «Я далек от мысли дискредитировать метод и методики вообще, но думаю, что пора освободиться от их преувеличенной оценки. В особенности они не должны заслонять значения живой силы, самого учителя» [13, с. 95].

В непосредственной связи с идеей о приоритетности личностного начала над профессиональной подготовкой, которая представлялась значимой, в контексте поиска модели идеального учителя, обсуждался вопрос о его предназначении. Актуализация данного вопроса детерминировалась, прежде

всего, сложными и неоднозначными процессами переходного периода общественного и государственного развития в стране, которые, в свою очередь, оказывали влияние на соответствующие изменения в такой важнейшей сфере общества и государства, как школа.

Так, общепринятой, декларируемой на официальном уровне, становится в 20-е годы XX века точка зрения о том, что основной задачей переходного периода является создание новой школы. Между тем ее суть, как подчеркивал видный отечественный педагог и психолог М.М. Рубинштейн, заключается в появлении нового учителя [13, с. 6]. Тезис о том, что критерием новой школы следует рассматривать, прежде всего, появление нового педагога, становится одним из ключевых концептуальных оснований сторонников культурно-антропологического начала в развитии отечественной педагогики и образования.

В непосредственной связи с профессиональной готовностью учителя рассматривался вопрос о его приоритетных личностных качествах. Для идеального учителя, как об этом можно судить из представлений отечественных педагогов-гуманистов, приоритетные личностные качества определялись из его миссии и специфики профессии. Одна из таких особенностей заключалась в социально значимой направленности педагогической деятельности. Именно в этом заключалась, по мнению М.М. Рубинштейна, «типологическая социальность» педагога, которая проявлялась, по его мнению, прежде всего в его любви к растущему человеку, открытому на развитие [13, с. 28].

Профессиональный смысл любви учителя к ученикам отмечал и Б. Лавров. По его мнению, потребность учителя в любви к ученикам свидетельствует о наличии у него такой значимой черты, как профессиональная одаренность. Б. Лавров подчеркивал, что педагогов с обозначенной эмоциональной организацией своей психической природы, прежде всего, следует назвать «учителями по призванию, «настоящими учителями». Их любят дети, ибо в них и через них в полной мере осуществляется то педагогическое общение, которое оказывается «душою» школы» [16, с.20–21]. Следовательно, способность учителя к любви, в осуществлении которой, как это видно, рассматривался смысл педагогического взаимодействия с учащимися, признавалась педагогами-гуманистами важнейшим критерием идеала учителя. Можно констатировать, что взаимоотношения учителя и учащихся на началах искренней любви утверждались в качестве ведущего условия возникновения и сохранения педагогического общения между основными участниками образовательного процесса.

Созвучным приведенным взглядам на суть педагогической любви представляется и размышление В.Н. Сороки-Росинского, полагавшего, например, что характерным признаком истинно любящего детей учителя является его способность к сочувствию и состраданию. Талантливый директор знаменитой школы имени Достоевского был убежден, что проявить эти чувства можно только на началах материнства. Он отмечал, что «материнство лежит в основе этого сочувствия, особенно сострадания: оно помогает матери понимать

чувства своего беспомощного еще ребенка и приходить ему на подмогу» [17, с. 213].

Сторонники сохранения педагогической традиции важным аспектом в контексте рассматриваемой проблемы признавали вопрос, посвященный определению доминирующего педагогического стиля идеального учителя. В связи с этим М.М. Рубинштейн, например, отмечал, что для учителя принципиальной является позиция «товарища-руководителя», основного советчика для своих учеников, выступающего подлинной опорой в реализации ими своих жизненных проектов в пространстве школьного образования [13, с.158]. Отсюда возможен вывод о том, сторонниками гуманистической традиции развития отечественного образования еще в 20-е годы прошлого столетия генерировалась идея, которая на современном этапе развития теоретического знания оформилась в концепцию педагогической поддержки.

Проблема доминирующего педагогического стиля была обозначена, по сути, и Б. Лавровым, выделившим на основании приоритетной мотивации профессиональной деятельности учителя-моралиста и учителя-общественника. По мнению автора данной типологии, учитель-моралист рассматривает свои уроки как средство морального воспитания учащихся. Для этого учителя «моральный идеал является важнейшим стимулом в учебной деятельности». Б. Лавров отмечал, что учитель-моралист всегда будет стремиться к добрым и близким отношениям с учащимися, положительному эмоциональному контакту с ними. Учитель-моралист, по мнению автора, характеризуется готовностью помогать ученикам в «их несчастиях и бедах...», являя пример бескорыстия и самоотверженной любви к детям» [16, с.275–276]. Отсюда следует вывод о том, ведущими чертами желаемого педагогического стиля определялись такие присущие ему качества, как эмпатия и товарищество по отношению к ученикам. Эти начала, как представляется, могли быть реализованы, прежде всего, в русле гуманистического самоопределения учителя-моралиста в целом, что позволяет представленный образ трактовать как возможный прототип для идеала учителя.

Для учителя-общественника дидактическая сторона, как отмечал Б.Лавров, также смещалась на периферию его профессиональной деятельности, первоочередным началом которой рассматривалось социальное служение. На своих уроках, особенно гуманитарного цикла, учитель-общественник стремился обозначить разделяемый им «социальный идеал и внедрить этот идеал в сознание учащихся». Напротив, с чуждыми ему социальными идеалами учитель данного типа, как подчеркивал автор, неизменно борется, проявляя соответствующий стиль поведения на уроках и в личных беседах с учащимися. Разновидностью учителя-общественника Б. Лавров считал учителя-агитатора [16, с.277]. Следовательно, социальное начало в профессиональной деятельности учителя-общественника имело идеологическую направленность, что противоречило традиционному представлению о педагогической миссии.

В целом ретроспективный анализ педагогического наследия сторонников культурно-антропологической традиции позволяет обозначить осуществленный ими позитивный вклад в педагогическую теорию и практику в контексте рассматриваемой проблемы. Так, учеными был актуализирован и переосмыслен

комплекс ключевых вопросов, утверждавших на концептуальном уровне социокультурную и гуманистическую онтологию личностно-профессионального идеала учителя. Принципиальным в теоретико-методологическом отношении, например, является вывод ученых о ценностных приоритетах профессиональной деятельности учителя по призванию. В противовес официально декларируемой в рассматриваемые годы идее о социально-политической доминанте предназначения учителя в обществе суть его миссии учеными-гуманистами трактовалась как служение законам развития человека.

Важным представляется и то обстоятельство, что сформулированные в исследуемый период педагогические идеи в самом начале XXI века не только сохранили свою актуальность, но и воспринимаются как перспективные для развития российского образования. Несомненно, созданную в 20-е годы. прошлого столетия концепцию учителя, возможно, и следует рассматривать как принципиальную теоретико-методологическую основу для построения личностно-профессионального идеала учителя для современной школы.

Подтверждением непреходящего значения концептуальных положений относительно деятельности учителя является и то, что в них, по сути, обоснованы идеи педагогической поддержки ученика, личностно ориентированного подхода к нему как субъекту образовательного процесса. Эти концептуальные положения оказались востребованными социальной и педагогической реальностью конца XX века, послужили теоретико-методологическим основанием становления новой парадигмы образования. Феномен ее распространения в учительском сообществе обуславливает настоятельную потребность в постоянном обращении к прогрессивной отечественной историко-педагогической мысли, традиционно, на различных этапах своего развития, утверждавшей Человека и Культуру в качестве аксиологических приоритетов образования.

Таким образом, первые попытки научно-теоретического осмысления социальной роли учительства как профессиональной группы, выполняющей особые социокультурные функции, были предприняты выдающимися учеными, деятелями народного просвещения К.Н. Вентцелем, В.М. Бехтеревым, П.П. Блонским, В.П. Вахтеревым, П.Ф. Каптеревым, Н.И. Кареевым, П.Ф. Лесгафтом, М.М. Рубинштейном, С.Т. Шацким и другими.

Эти авторы рассматривали историю отечественного народного просвещения как сложный и противоречивый процесс, в основе которого антагонизм ценностей бюрократии и общественно-педагогического движения. Критикуя правительственную политику в области образования, исследователи предлагали принципиально новые подходы к построению новой школы, а, следовательно, нового учителя. На рубеже столетий формируется взгляд на то, что учитель не только профессия и статус человека в обществе, имеющего определенную квалификацию, это особое призвание – созидание «души человеческой», воспитание ума и сердца, рождение образа мира и приобщение к мировым культурным ценностям, выполнение особой культурной функции.

В советский период продолжалось комплексное изучение проблем народного образования, чему посвящено значительное количество историко-

педагогических работ, как общего, так и специального характера. Результатом этой работы стали коллективные монографии и труды В.К. Бобровникова, Ш.И. Ганелина, Н.К. Гончарова, Ф.Н. Гоноболина, А.И. Клибанова, Н.А. Константинова, В.З. Смирнова, В.Я. Струминского, П.Н. Шимбирева, М.Ф. Шабасовой, М.И. Эскина, в которых педагогическому образованию и учительству уделялось особое внимание.

С осознанием закономерного усиления коллективистических начал в педагогической профессии все шире входит в обиход понятие совокупного субъекта педагогической деятельности. Под совокупным субъектом в широком плане понимается педагогический коллектив школы или другого образовательного учреждения, а в более узком - круг тех педагогов, которые имеют непосредственное отношение к группе учащихся или отдельному ученику.

Большое значение формированию педагогического коллектива придавал А. С. Макаренко. Он писал: «Должен быть коллектив воспитателей, и там, где воспитатели не соединены в коллектив и коллектив не имеет единого плана работы, единого тона, единого точного подхода к ребенку, там не может быть никакого воспитательного процесса» [18, с.65].

Те или иные черты коллектива проявляются прежде всего в настроении его членов, их работоспособности, психическом и физическом самочувствии. Такое явление получило название психологического климата коллектива.

А. С. Макаренко вскрыл закономерность, согласно которой педагогическое мастерство учителя обусловлено уровнем сформированности педагогического коллектива. «Единство педагогического коллектива, - считал он, - совершенно определяющая вещь, и самый молодой, самый неопытный педагог в едином, спаянном коллективе, возглавляемом хорошим мастером-руководителем, больше сделает, чем какой угодно опытный и талантливый педагог, который идет вразрез с педагогическим коллективом. Нет ничего опаснее индивидуализма и склоки в педагогическом коллективе, нет ничего отвратительнее, нет ничего вреднее» [18, с.66]. А. С. Макаренко утверждал, что нельзя ставить вопрос о воспитании в зависимости от качества или таланта отдельно взятого учителя, хорошим мастером можно стать только в педагогическом коллективе.

Неоценимый вклад в развитие теории и практики формирования педагогического коллектива внес В.А. Сухомлинский. Будучи сам на протяжении многих лет руководителем школы, он пришел к выводу об определяющей роли педагогического сотрудничества в достижении тех целей, которые стоят перед школой. Исследуя влияние педагогического коллектива на коллектив воспитанников, В.А. Сухомлинский установил следующую закономерность: чем богаче духовные ценности, накопленные и заботливо охраняемые в педагогическом коллективе, тем отчетливее коллектив воспитанников выступает как активная, действенная сила, как участник воспитательного процесса, как воспитатель. В. А. Сухомлинскому принадлежит мысль, которая, надо полагать, и в настоящее время еще не до конца осознана руководителями школ и органов образования: если нет педагогического коллектива, то нет и коллектива ученического. На вопрос, как же и благодаря

чему создается педагогический коллектив, В. А. Сухомлинский отвечал однозначно - его творят коллективная мысль, идея, творчество [19, с.34].

Ретроспективному исследованию рассматриваемой проблемы предшествовало ее обоснование в современных трудах по педагогике и психологии, специально посвященных личности учителя, разрабатываемых в отечественной науке с начала 60-х гг. XX века. Начиная с 60-х и до рубежа 80–90-х гг. XX века гуманистические идеи концепции учителя опосредованно звучали в контексте обсуждения критериев его педагогического мастерства и гражданской позиции, присущих природе учительского труда, личностно-нравственным качествам и мировоззренческим убеждениям учителя.

В советской историографии 70-80-х годов в контексте исследования проблемы необходимо отметить работы Л.М. Ахметзяновой, Н.И. Громова, В.Р.Лейкиной-Свирской, Ф.Г. Паначина, Н.М. Пирумовой, М.Е. Стеклова, А.В.Ушакова, М.П. Шульц, в которых представлен историко-культурный аспект генезиса социальных функций учительства в российском обществе, проведен детальный анализ численности, состава, материально-бытового и правового положения учителей.

С начала 90-х гг. прошлого столетия до настоящего времени гуманистическая трактовка личности современного учителя детерминируется в русле признания данной идеи как концептуального приоритета развития образования в целом.

Среди атрибутивных характеристик личностной и профессиональной готовности учителя рассматривалась проблема педагогического творчества, содержательная трактовка которой заключала в себе несомненный ценностно-гуманистический смысл. Актуальность данного феномена обосновывалась взаимодействием учителя и ученика, необходимостью осуществлять педагогическое воздействие с учетом личностных особенностей и потребностей ученика, организацией образовательного процесса как совместной с учениками деятельности, исключаяющей любые проявления педагогического формализма (Ф.Н. Гоноболин, В.А. Кан-Калик, Ю.Н.Кулюткин, Н.Д. Никандров, Г.С. Сухобская).

Приоритетным направлением исследований становится проблема педагогического мастерства, в русле осмысления которой происходит обоснование такой принципиальной характеристики учителя-гуманиста, как его готовность к педагогическому общению (В.А. Кан-Калик, Н.Д. Никандров). Эффективность педагогического руководства этим процессом представлялась возможной при условии, если школьник становится субъектом жизнедеятельности и полноправным субъектом общения (А.В. Мудрик).

Гуманистический контекст в русле рассматриваемой проблемы был представлен в обращении исследователей к феномену педагогической любви как личностной готовности учителя видеть в ученике перманентно развивающегося человека (Ф.Н. Гоноболин). Педагогическая любовь трактовалась как показатель бережного и корректного отношения учителя к индивидуальности ребенка (Э.В. Ильенков). Характеризуемый феномен определялся как «нравственная сердцевина» учителя, осуществляющего «борьбу за нравственный идеал» растущего человека (В.А. Сухомлинский).

Системный анализ источников позволяет утверждать, что с начала 1990-х гг. в педагогических и психологических исследованиях приоритетное внимание уделяется обоснованию ключевых характеристик, определяющих гуманистический образ учителя. Среди них рассматриваются индивидуальность учителя, его готовность к ценностно-профессиональному самоопределению в контексте гуманистической парадигмы образования, способность учителя к педагогической рефлексии (А.Г. Асмолов, В.П. Бездухов, Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков, Ш.А. Амонашвили).

Гуманистический образ учителя продуцировался из концепции педагогической поддержки, которая рассматривалась как превентивная и оперативная помощь детям в решении их индивидуальных проблем, успешном продвижении в обучении, в принятии школьных правил, сочетающихся с эффективной деловой и межличностной коммуникацией, с жизненным, профессиональным, этическим выбором (О.С. Газман).

Новые подходы к профессионально-педагогической культуре, к обоснованию требований и структуре личностных качеств учителя нашли отражение в обобщающих исследованиях 1990-х годов: А.И.Андреевой, Ш.А.Амонашвили, Б.М.Бим-Бада, М.В.Богуславского, А.М.Булынина, П.В.Горностаева, А.Н.Джуринского, Э.Д.Днепров, С.Ф.Егорова, Н.Н.Илюшиной, В.А.Кан-Калика, Г.Б.Корнетова, Н.Д.Никандрова, Э.М.Никитина, И.Ф.Плетневой, В.А.Сластенина, В.И.Смирнова, Ф.А.Фрадкина, Н.Н.Яковлева. В этот период, получившие широкое распространение проблемные исследования отразили в себе многие лучшие черты нового этапа развития историко-педагогической науки: углубленную разработку историко-педагогической проблематики, расширение методологических основ и использование взаимодополняющих исследовательских подходов, расширение и актуализацию источниковой базы, укрепление связи между теорией и историей педагогики и т.д.

Последние десятилетия характеризуются активными поисками путей реорганизации педагогического образования в свете XXI века. Появились новые теории, имеющие прямое отношение к обновлению профессиональной подготовки и переподготовки учителя, например, теории становления и развития профессионализма учителя, целостного педагогического процесса; инновационной деятельности, гуманистической педагогики, педагогического творчества и мастерства, ценностного подхода к обучению и воспитанию; субъектности и саморазвития личности педагога, разработки педагогических систем и педагогических технологий, моделирования образовательно-воспитательных систем, личности и труда педагога-воспитателя в отечественной и зарубежной педагогике; новые направления исследования системы непрерывного педагогического образования, высшего педагогического образования и профессиональной подготовки учителя.

Кроме того, анализ мировых тенденций в области образования, в частности профессионально-педагогического, свидетельствует о необходимости предъявления более высоких требований как к педагогическому профессионализму, так и личностным качествам педагога. Все это доказывает актуальность и востребованность исследования профессионализма педагога (в

его личностном и деятельностном аспектах) как педагогического понятия и феномена, разработки системы целенаправленного формирования предпосылок к нему и восхождения к его вершинам в условиях непрерывного педагогического образования на основе новых принципов и методологических подходов, а также разработке технологического обеспечения данного процесса.

Как отмечают А.А. Сластенин и Е.Н. Шиянов, «XXI век – век образования, ключевой фигурой которого является учитель... Сегодня становится все более очевидным, что только профессионалы, способные делать дело и отвечать за него, могут обеспечить выживание общества, его выход из глубокого кризиса, его возврат к национально-культурным традициям и полноценным контактам с другими странами и народами» [20, с. 25].

Еще в начале 90-х годов ученые-исследователи А.И.Мищенко, Л.И.Мищенко и Е.Н. Шиянов, анализируя образовательную ситуацию данного периода, указывали, что в ряду многочисленных проблем педагогического образования на первый план выступает необходимость обоснования содержания подготовки учителя, отвечающего не только потребностям сегодняшнего дня, но и учитывающего перспективы развития общества и школы.

Вместе с тем они утверждали, что в системе образования одной компетентности педагога недостаточно, важно сформировать личность педагога, что в конечном итоге определяется социальным заказом на учителя-профессионала и является необходимым условием успешного решения педагогических задач [21, с. 69].

Следует согласиться с тем, что судьба всего мирового сообщества, и каждого отдельного государства, зависит от того, каким будет учитель – ключевая фигура XXI века – века образования.

Необходимо также подчеркнуть, что в связи с новыми требованиями, предъявляемыми к современному педагогу (настоящий учитель – это не только знающий специалист, но и человек, организующий жизнь ребенка, способный к культурному саморазвитию и творческому сотрудничеству с детьми и взрослыми), его профессиональную подготовленность следует рассматривать не просто как многознание и владение набором профессиональных умений, а как развитость разнообразных способностей, качеств личности системного характера, высокой степени их продуктивности. В соответствии с этими требованиями кадровая политика в образовании направлена на его гуманизацию и демократизацию, на формирование учителя-профессионала, создание творческих педагогических коллективов, постоянное научное обеспечение обучения и воспитания, на широкую пропаганду инновационных идей и передового педагогического опыта, комплексный характер непрерывного психолого-педагогического образования и самообразования учителей, их аттестацию с учетом педагогического мастерства.

1.2 Основные компетенции и социальная миссия педагога в современном социуме

Образование - один из аспектов многостороннего процесса социализации, с помощью которого индивид приобретает модели поведения, необходимые ему для эффективного участия в жизни общества.

В настоящее время происходит формирование новой системы образования, ориентированной на демократические ценности и новые потребности общества. Процессы информатизации и технологизации общества, развитие науки и техники, интеграции и глобализации человеческой деятельности способствуют появлению огромных потоков информации и возрастанию объемов новых знаний. Новые открытия и результаты в сфере научных исследований в процессе их реализации в образовательных программах успевают «устаревать», поэтому в настоящий момент подготовка «всезнающего» ученика утратила свою актуальность. Обществу требуются специалисты, которые своевременно и эффективно смогут использовать вновь появившуюся информацию, способные принимать самостоятельные решения в меняющихся условиях, применяющие нестандартные и творческие подходы в реализации личностных целей.

В соответствии с высказанными положениями в образовательном процессе меняется миссия педагога. Если раньше у учебно-педагогической деятельности учитель являлся носителем ценных знаний, способным передать их своим обучаемым, в настоящий момент учитель является координатором учебного процесса, он направляет, организует учебную, в большей степени самостоятельную деятельность учащихся по усвоению новых знаний, умений и навыков.

Динамично изменяющееся общество требует изменений в целях, содержании, технологиях образования. Качество образования определяется компетентностью и уровнем профессиональной деятельности педагога. Современное общество нуждается в педагоге, способном к восприятию новых идей, принятию нестандартных решений, к активному участию в инновационных процессах, готовому компетентно решать имеющиеся и вновь возникающие научные, профессиональные задачи.

Педагог должен всегда находиться в поиске оптимальных путей повышения эффективности учебно-педагогической деятельности, доступности изложения материала, повышения мотивации обучения студентов. В процессе практической деятельности педагог непосредственно сталкивается с различными проблемами, решение которых требует от педагога — исследователя профессиональной компетентности.

Анализ зарубежной, российской и отечественной психолого-педагогической литературы свидетельствует, что в современной науке существуют разные подходы к определению понятия «профессиональная компетентность».

В словаре иностранных слов дается следующее определение понятия компетентность: обладание компетенцией; знания, сведения в определённой

области. Компетентный: обладающий компетенцией; знающий, сведущий в определённой области [22, с. 63].

В образовательной среде понятия «компетентность» и «компетенция» получили свое распространение в 60-70-х годах XX века. Некоторые исследователи полагают, что это связано с запуском СССР искусственного спутника Земли в 1957 году, следом за которым система американского образования подверглась резкой критике. В 1959 году Р. Уайта в работе «Motivation reconsidered: the concept of competence» впервые наполняет понятие компетентность личностным содержанием. В 1965 году Н. Хомский вводит понятие компетентности в теорию языка. На основании его идей, высказанных в труде «Аспекты теории синтаксиса», в 70-е годы прошлого века в Америке осуществляется переход к компетентностно ориентированному образованию [23, с. 102].

Таким образом, в 1960 – 1970 годах вводятся категории «компетентность» и «компетенция», закладывается понимание сущности данных понятий, создаются предпосылки разграничения данных терминов, появляется новое понятие «коммуникативная компетентность».

В 1984 году появляется работа Джона Равена «Компетентность в современном обществе». Автор не только приводит развернутое определение компетентности, но и излагает свои представления о природе компетентности, различает виды компетентностей и осуществляет их классификацию. Компетентность трактуется Дж. Равеном, как жизненный успех в социально значимой области [24, с. 25]. Он выделяет 39 видов компетентностей, которые отождествляет с «мотивированными способностями». Среди выделенных Дж. Равеном видов: способность к самообразованию, самоконтроль, критическое мышление, готовность к решению сложных проблем, уверенность в себе, настойчивость, способность к совместной работе, персональная ответственность и другие [24, с. 32]. Данная работа послужила толчком для исследователей во всем мире, в том числе и в постсоветских, к активной работе по проблеме определения понятия и видов компетентностей.

В словаре под редакцией Ефремовой Т.Ф. дано следующее определение понятию «компетентность»: «Компетентность – осведомленность, авторитетность; компетенция – круг вопросов, явлений, в которых данное лицо обладает авторитетностью, познанием, опытом; круг полномочий» [25, с.52]. Следовательно, внутреннее содержание понятия «компетенция» обозначает круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлен, обладает познанием и опытом деятельности. Компетентность в определенной области означает обладание соответствующими знаниями и способностями, достаточных для осуществления цели данного рода деятельности и умение эффективно действовать в ней.

Э.М. Никитин, доктор педагогических наук, одним из первых предложил определение педагогической компетентности. По мнению учёного, компетентность как интегральная профессионально-личностная характеристика педагога определяется его готовностью и способностью выполнять профессионально-педагогические функции в соответствии с принятыми в

социуме на настоящий момент нормами и стандартами. Учёный выделил основные характеристики компетентности педагога. Это:

- личностно-гуманистическая ориентация;
- способность к системному действию в профессионально-педагогической ситуации;
- ориентация в предметной области;
- владение современными педагогическими технологиями;
- взаимодействие с информацией и передача учебной информации;
- креативность в профессиональной сфере;
- наличие рефлексивной культуры;
- эмпатия;
- толерантность [26, с. 31].

Е.П. Тонконогая рассматривает профессиональную компетентность как интегральную профессионально-личностную характеристику, определяющую готовность и способность выполнять педагогические и управленческие функции в новых условиях в соответствии со служебным статусом [27, с. 36].

Профессор С.Г. Вершловский утверждает, что профессионально-педагогическую компетентность можно охарактеризовать, как способность педагога оперативно решать возникающие проблемы и задачи на основе знаний и опыта, приобретаемых в процессе познания. Компетентность, по его мнению, означает устойчивую способность к деятельности со знанием дела [28, с. 22].

В работах А.В. Хуторского понятие «компетентность» рассматривается как обладание соответствующими компетенциями: ценностно-смысловыми, общекультурными, учебно-познавательными, информационными, коммуникативными, социально-трудовыми и личностного совершенствования [29, с. 58].

В концептуальных документах по модернизации образования, в рекомендациях Совета Европы понятие «компетентность» связывают с выполнением сложных практических задач и рассматривают как синтез когнитивной, информационной, этической, социальной и коммуникативной составляющих, подчёркивая тем самым его интеграционную, надпредметную роль в образовании.

Часть учёных определяет компетентность по структурным основаниям профессионально-педагогической деятельности.

Так, С.С. Татарченкова в структуре профессионально-педагогической деятельности выделяет четыре взаимосвязанных компонента:

- профессионально-личностный, отражающий способности к педагогической деятельности, ценностные ориентации, профессиональные установки, мотивы, определяющие творческую активность учителя;
- образовательный, включающий профессиональные знания по основам наук: предметно-научные, психолого-педагогические, методические, общекультурные и другие сведения о соответствующем опыте практической деятельности;

- концептуальный, свидетельствующий об умениях проектирования деятельности учителя;
- деятельностный, включающий в себя практические умения и навыки, обеспечивающие реализацию замыслов и проектов деятельности учителя [30, с.11].

Интересную трактовку понятий «компетенция» и «компетентность» дают учёные В.В. Нестеров, А.С. Белкин. Они предлагают рассматривать компетенции как «совокупность того, чем человек располагает», а компетентность как «совокупность того, чем он владеет». В педагогическом плане компетенция рассматривается этими авторами как «совокупность профессиональных полномочий, функций, создающих необходимые условия для эффективной деятельности в образовательном процессе», а профессионально-педагогическая компетентность представляется как «совокупность профессиональных, личностных качеств, обеспечивающих эффективную реализацию компетенций». Авторы выделяют несколько ключевых компетенций, являющихся слагаемыми профессионально-педагогической компетентности:

- когнитивная (профессионально-педагогическая эрудиция);
- психологическая (эмоциональная культура и психологическая зоркость);
- коммуникативная (культура общения и педагогический такт);
- риторическая (профессиональная культура речи);
- профессионально-техническая;
- профессионально-информационная (мониторинговая культура) [31, с.25].

Г.Д. Воронцов подчёркивает, что, несмотря на различный набор ключевых компетентностей для специалиста, в том числе и для педагога, общими для всех вариантов являются три составляющих:

- знания (степень овладения научно-профессиональной информацией и способность к её использованию в практике);
- личностная и профессиональная позиция (ценностно-смысловые, нравственно-мировоззренческие ориентации);
- профессиональная культура (как синтез ценностных ориентаций и творческой деятельности, в том числе на основе новых информационных технологий) [32, с. 66].

С понятием «компетенция» связано также понятие «ключевые компетенции», которое было введено в употребление в начале 90-х гг. XX века международной организацией труда, работающей под эгидой ЮНЕСКО [33, с.5].

Доминирующим блоком профессиональной компетентности педагога является личность педагога, в структуре которой выделяют: мотивацию личности (направленность личности и ее виды), свойства (педагогические способности, характер и его черты, психологические процессы и состояния личности, интегральные характеристики личности (педагогические

самосознание, индивидуальный стиль, креативность - как творческий потенциал).

Н.В. Кузьмина выделяет следующие элементы педагогической компетентности: специальную — в области преподаваемой дисциплины; методическую — в области способов формирования знаний, умений и навыков у учащихся; психолого-педагогическую — в сфере обучения; дифференциально-психологическую компетентность в области мотивов, способностей, направленности обучаемых; рефлексию педагогической деятельности или аутопсихологическую [34, с.39].

Психолого-педагогические и специальные (по предмету) знания - необходимое, но отнюдь не достаточное условие профессиональной компетентности. Многие из них, в частности теоретико-практические и методические знания, являются предпосылками интеллектуальных и практических умений и навыков.

При анализе определения умения наблюдается тенденция к расширению сущности и содержания этого понятия. Поскольку умения, выделяемые в современной педагогической науке, весьма многозначны: общеучебные (умения информационные, учебно-интеллектуальные, учебно-коммуникативные умения, умения практического характера), общетрудовые, общекультурные, проектировочные, общетехнические, организационные, интеллектуальные и т.д.

Анализ различных высказываний психологов и дидактов сводятся к тому, что умение — это возможность эффективно выполнять действия; способы выполнения действий; вид деятельности, выполняемой после определенного продумывания; способность человека выполнять какую-либо работу в новых условиях.

Исходя из того, что педагогическое умение - это совокупность последовательно развертывающихся действий, часть из которых может быть автоматизирована (навыки), основанных на теоретических знаниях и направленных на решение задач развития гармоничной личности. Такое понимание сущности педагогических умений подчеркивает ведущую роль теоретических знаний в формировании практической готовности будущих учителей, единство теоретической и практической подготовки, многоуровневый характер педагогических умений (от репродуктивного до творческого) и возможность их совершенствования путем автоматизации отдельных действий.

В этой связи, известный исследователь К. Ангеловски выделяет структуру профессиональной компетентности учителя через педагогические умения [25, с.63].

Педагогические умения здесь объединены в четыре группы:

– умения «переводить» содержание объективного процесса воспитания в конкретные педагогические задачи: изучение личности и коллектива для определения их подготовленности к активному овладению новыми знаниями и проектирования на этой основе развитие коллектива и отдельных учащихся;

выделение комплекса образовательных, воспитательных и развивающих задач, их конкретизация и определение доминирующей задачи;

- умения построить и привести в движение логически завершенную педагогическую систему: комплексное планирование образовательно-воспитательных задач; обоснованный выбор форм, методов и средств его организации;

- умения выделить и устанавливать взаимосвязи между компонентами и факторами воспитания, приводить их в действие: создание необходимых условий (материальных, морально-психических, организационных, и др.); активизации личности школьника, развитие его деятельности;

- умения учета и оценки результатов педагогической деятельности: самоанализ и анализ образовательного процесса и результатов деятельности учителя; определение нового комплекса доминирующих и подчиняющих задач.

Вызывает интерес иерархическая модель педагогической компетентности, в которой каждый следующий блок опирается на предыдущий, создавая «платформу для «вырастания» следующих компонентов [36, с.64]. Составляющие модели блока представляют собой шесть видов педагогической компетентности: знаниевую, деятельностьную, коммуникативную, эмоциональную, личностную, творческую. Примечательно, что автором подчеркивается особая значимость принципа последовательности, имеющего прямое отношение к формированию компетентности педагога в процессе его обучения, так как вырванный из контекста отдельный блок не обеспечит необходимую профессиональную компетентность педагога.

С учетом анализа существующих исследований по вопросу профессиональной компетентности уточним рассматриваемое понятие применительно к специалистам педагогического профиля.

В соответствии со сказанным, профессиональная компетентность педагога представляет собой качественную характеристику личности специалиста, которая включает систему научно-теоретических знаний как в предметной области, так и в области педагогики и психологии.

Отсюда следует, что профессиональная компетентность педагога – это многофакторное явление, включающее в себя систему теоретических знаний учителя и способов их применения в конкретных педагогических ситуациях, ценностные ориентации педагога, а также интегративные показатели его культуры (речь, стиль общения, отношение к себе и своей деятельности, к смежным областям знания и другие).

Поэтому считаем важным принять во внимание, выделенные исследователем С.А.Дружиловым компоненты профессиональной компетентности педагога, как: мотивационно-волевой, функциональный, коммуникативный и рефлексивный [37, с.55].

Мотивационно-волевой компонент включает в себя: мотивы, цели, потребности, ценностные установки, стимулирует творческое проявление личности в профессии; предполагает наличие интереса к профессиональной деятельности.

Функциональный (от лат. *functio* – исполнение) компонент в общем случае проявляется в виде знаний о способах педагогической деятельности, необходимых учителю для проектирования и реализации той или иной педагогической технологии.

Коммуникативный (от лат. *communico* – связываю, общаюсь) компонент компетентности включает умения ясно и четко излагать мысли, убеждать, аргументировать, строить доказательства, анализировать, высказывать суждения, передавать рациональную и эмоциональную информацию, устанавливать межличностные связи, согласовывать свои действия с действиями коллег, выбирать оптимальный стиль общения в различных деловых ситуациях, организовывать и поддерживать диалог.

Рефлексивный (от лат. *reflexio* – обращение назад) компонент проявляется в умении сознательно контролировать результаты своей деятельности и уровень собственного развития, личностных достижений; сформированность таких качеств и свойств, как креативность, инициативность, нацеленность на сотрудничество, сотворчество, склонность к самоанализу. Как подчеркивает автор, данный компонент является регулятором личностных достижений, поиска личностных смыслов в общении с людьми, самоуправления, а также побудителем самопознания, профессионального роста, совершенствования мастерства, смысловтворческой деятельности и формирования индивидуального стиля работы.

Указанные характеристики профессиональной компетентности педагога, по мнению С.А.Дружилова носят интегративный, целостный характер, поскольку являются продуктом профессиональной подготовки в целом.

Итак, профессиональная компетентность формируется уже на стадии профессиональной подготовки специалиста. В настоящее время важно развивать у будущего учителя также умение самостоятельно пополнять знания и ориентироваться в стремительном потоке информации. Не случайно, некоторые исследователи считают, что интеллектуальные умения «это совокупность действий и операций по получению, переработке и применению информации в образовательной деятельности» [38, с.66].

Таким образом, анализ работ, посвященных проблеме профессионального становления педагогов, а также существующий опыт реализации компетентностного подхода в образовании показывают, что в качестве ключевой основы развития компетенций будущего учителя выступают его интеллектуальные умения, то есть умения осуществлять различные приемы умственной деятельности: проводить анализ и синтез, сравнение, классификацию и систематизацию понятий и фактов, находить причинно-следственную связь, выделять общее, особенное, единичное и др. Поскольку овладение умственной деятельностью обеспечивает формирование профессионально значимых умений: принимать рациональные решения, осуществлять поиск нестандартных приемов преодоления поставленных проблем, выбирать оптимальные способы деятельности, что, в свою очередь, способствует становлению инновационного мышления будущего специалиста.

Следовательно, исключительная важность и значимость развития интеллектуальных умений будущего учителя требует теоретического

осмысления данной проблемы, выявления педагогических условий развития у студентов интеллектуальных умений, составляющих основу логического мышления и определяющих успешность выполнения поставленных профессиональных задач.

В настоящее время в мировом образовательном пространстве особое внимание уделяется пяти ключевым компетенциям таким как:

- социальная – предусматривающую способность взять на себя ответственность, соотношение личных интересов с потребностями производства и общества;
- коммуникативная – предполагающая овладение технологиями устного и письменного общения на разных языках и компьютерной грамотностью;
- информационная – это способность обладания информационным ресурсом, критичного отношения к полученной информации;
- специальная – это подготовленность к самостоятельному выполнению профессиональных функций;
- когнитивная – потребность в актуализации и реализации личностного уровня, стремление к саморазвитию специалиста.

Реформирование и модернизация казахстанской системы образования тесно связаны с переходом от традиционной парадигмы трансляций знаний к компетентностной, внедрением в практику современных школ инновационных технологий обучения, индивидуальных образовательных траекторий, требует изменения всей системы профессиональной подготовки будущих педагогов.

Возникновение педагогической профессии имеет объективное основание: общество не могло бы существовать и развиваться, если бы молодое поколение, которое приходило на смену старшему, вынуждено было начинать все сначала, без освоения и использования того опыта, которое накоплено предшествующими поколениями. Однако лишь на первый взгляд, - пишет В.А.Сластенин, – учительская профессия может показаться ретрансляцией знаний. На самом деле – это высокая миссия, основное предназначение которой – сотворение и самоопределение личности в культуре, утверждение человека в человеке [20, с.49]. Эта высокая миссия была присуща педагогической профессии с начала ее возникновения и становления. С момента ее возникновения за учителем прежде всего закрепились воспитательная функция. Вместе с тем, задачи, вставшие перед школой, существенно менялись на разных этапах развития общества; менялись в соответствии с этим цели, задачи, содержание деятельности учителя, требования, предъявляемые к его личностным качествам; существенные изменения претерпевали целевые, содержательные и технологические аспекты миссии учителя.

Сегодня, когда казахстанская система образования перешла на новый этап своего развития – этап модернизации, - особую актуальность приобретает следующая проблема школы: новая школа – это, прежде всего, новые учителя. Именно учитель делает школу. На современного учителя возлагается самая большая ответственность за успешное решение тех непростых задач, которые поставлены сегодня перед отечественной системой образования; основным условием ее качественного изменения является творческая и

системообразующая деятельность учителя. В контексте анализа заявленной проблемы возникает вопрос о сущности тех требований к личностным и профессионально значимым качествам нового учителя, которые предъявляются к нему новой школой, школой XXI века. Выявление сущности обозначенных требований представляется возможным, согласно проведенному исследованию, на основе тех методологических установок, которые положены в основу разработки современных государственных документов в сфере образования.

Основные концептуально-методологические положения компетентностной модели образования отражены в образовательных стандартах, концептуальных и программных документах.

Послание Президента Нурсултана Назарбаева народу «Стратегия «Казахстан-2050» определяет новый политический курс состоявшегося государства, устремленного в будущее. Чтобы стать развитым конкурентоспособным государством, подчеркнул Президент, мы должны стать высокообразованной нацией [39, с. 4]. Созидательный потенциал программного документа позволяет выстроить эффективную стратегию развития высшего педагогического образования. В нем уже заложены основания для обновленной политики подготовки востребованных рынком труда специалистов. В первую очередь – педагогов, способных противостоять всем вызовам времени и обеспечить конкурентоспособность человеческих ресурсов страны в мировом сообществе.

Один из факторов успешной реализации поставленной задачи является переход в 2015 году на 12-летнее среднее образование.

В концепции 12-летнего среднего общего образования в Республике Казахстан главная цель формулируется как формирование и развитие образованной, творческой, компетентной и конкурентоспособной личности, способной жить в динамично развивающейся среде, готовой к самоактуализации как в своих собственных интересах, так и в интересах общества [40, с.14].

Компетентный человек обладает в определенной области соответствующими знаниями и способностями, позволяющими ему и обоснованно судить об этой области, и критически к ней относиться, и эффективно действовать в ней.

Переход на 12-летнюю модель среднего образования требует формирования актуальных компетенций педагога, его способности решать задачи, обусловленные особенностями развития системы образования Республики Казахстан. Профессиональная компетенция, центрирующая содержание современных образовательных стандартов, не может рассматриваться как системообразующая в компетентностной модели будущего педагога.

В Республике Казахстан на 2011-2020 годы разработана Государственная программа развития образования. Одним из важнейших направлений реализации программы является необходимость трансформировать содержание образования от знание-центристского к «компетентностному», ориентированному на результат. В условиях современной системы отечественного образования, ориентированной на результат, проблема

профессиональной подготовки будущего педагога обретает многоаспектный, комплексный характер. Подготовка специалистов в системе введения 12-летнего среднего образования станет адресной, ориентированной на конкретные запросы организаций образования всех типов, субъектов рынка образовательных услуг при сохранении свободы выбора личностью образовательной траектории, усилении практической направленности обучения [41, с.22].

Концепция непрерывного педагогического образования Республики Казахстан обращает внимание на педагога новой формации: духовно развитую, творческую личность, обладающую способностью к рефлексии, профессиональными навыками, педагогическим даром и стремлением к новому, мотивацией к дальнейшему росту и развитию своей личности [42, с.6].

Отдельные аспекты социальной роли педагогов в контексте модернизации образования были рассмотрены в трудах Т.Ж. Калдыбаевой [43], А.М.Старостина [44] и других исследователей, однако в настоящий момент не имеется отдельного монографического труда, посвященного социальной миссии педагога новой парадигмы.

Компетентностный подход в образовании в последние годы стал предметом активного осмысления в педагогической науке и практике. При этом отмечается, что научные разработки по поводу сущности компетентностного подхода предвосхищает образовательную практику (И.А.Зимняя, Б.Т. Кенжебеков, В.Д. Шадриков, Ш.Т.Таубаева, К.Ж.Аганина, Т.Е. Исаева и другие).

Компетентностный подход в обучении, как средство повышения качества образования, - приоритетное направление модернизации систем обучения в мировом образовательном пространстве. В целом можно определить компетентностный подход в образовании через понятие «как знать», а не через «что знать». Сложно из целого вычленить отдельные компетенции, чаще всего они имеют смешанный характер.

Внедрение компетентностного подхода – это важное условие повышения качества образования.

Под понятием «компетентностный подход» имеют ввиду направленность процесса обучения на формирование и развитие ключевых (базовых, основных) и предметных компетентностей личности. Результатом этого процесса будет формирование общей компетентности человека, что является совокупностью ключевых компетентностей, интегрированной характеристикой личности. Такая характеристика должна сформироваться в процессе обучения и содержать знание, навыки, опыт отношений, опыт деятельности.

Поэтому обществу требуются высококвалифицированные, инициативные, образованные специалисты. Педагогу современной школы необходимо постоянно пополнять свои знания, улучшать мастерство, уметь учиться и пользоваться новейшими источниками информации. Повышение требований к уровню подготовки специалистов, естественно, заставляет работников самостоятельно совершенствовать свою квалификацию.

С проблемой формирования профессиональных компетенций педагога в настоящее время тесно связано понятие миссии педагога

Слово Миссия (англ. Mission) не имеет общепризнанного определения. Существует достаточно много толкований этого понятия: генеральная цель, смысл существования, предназначение, роль, философия.

Вопрос о миссии педагога в современной школе рассматривается как совокупность компонентов, без которых педагогическая деятельность лишается потенциала развития.

Создание ситуаций развития. Смысл нового педагогического профессионализма заключается в способности педагога решать задачи общего развития детей своими педагогическими средствами, своим содержанием педагогической деятельности, адекватными для каждой ступени образования. Ступень образования определяется как пространство развития базовых способностей растущего человека «здесь и теперь»; и где каждый возраст и смысл образовательных задач, решаемых в нем, определяется общим образовательным смыслом данной ступени образования (с психологической точки зрения - общим типом базовых способностей личности), реализуемым в данном образовательном институте. С точки зрения идеи антропологической педагогики, главным смыслом педагогической деятельности становится сегодня создание условий для развития ребенка «по сущности человека», формирования способности к саморазвитию как фундаментальной способности человека становиться и быть подлинным «хозяином», «автором» собственной жизни.

Позитивное стимулирование, поддержка инициатив. Инициатива представляет собой разновидность социальной активности, социального творчества, предпринимаемого лицом или группой. В моральном смысле инициатива характеризуется тем, что человек берет на себя большую меру ответственности, чем этого требует простое соблюдение общепринятых норм. Как личностное качество инициативность, означающая способность личности к самостоятельным общественным начинаниям, активности, предприимчивости, развивается в большей степени в подростковом возрасте, когда складываются способности к свободному мышлению и самостоятельности, а творческая деятельность, в том числе социальная, становится реальной личностной потребностью. При этом следует учитывать, что детская инициатива – это всегда инициатива взрослых, поддержанная ребятами, увлекшая ребят, а процесс воспитания инициативности, как специально организуемый и управляемый, должен строиться на основе сотрудничества, взаимного уважения и доверия взрослых и детей.

Обучение различным способам деятельности. Исходным положением объяснения данного компонента миссии современного педагога выступает характеристика субъектности человека как деятельностной категории, входящей как сущностная составляющая в общую структуру деятельности. С этих позиций современный образовательный процесс должен рассматриваться как становление не просто активного, а деятельного, и даже более того, - самодетельного существа, где впервые возникает вопрос об освоении всего универсума деятельности, во всех его планах, чтобы быть способным к проектированию, организации и управлению своей деятельностью, а значит - становиться подлинным субъектом собственной жизнедеятельности.

Обучение жизненному проектированию. Основная цель жизненного проектирования - сформировать личностный проект развития внутри сознательно выбранного жизненного пути (жизненной стратегии, программы, перспективы). Технология обучения жизненному проектированию предполагает: ознакомление с социальными ролями и смыслами жизни, считающимися успешными и неуспешными; выработку жизненной программы относительно социальных целей и задач внутри своей жизненной стратегии; овладение способами обеспечения личного роста и развития в любых условиях; формирование представлений об оптимальных личных отношениях. Реализация данной технологии в образовательном процессе есть индивидуальный маршрут личностного развития от целеполагания к целеопределению и затем к выявлению и формированию новых ресурсов самопреобразования и саморазвития.

Организация учебного сотрудничества. Переход от модели взаимодействия «конкуренция» - к модели взаимодействия «кооперация» является насущным требованием инновационного развития экономики и общества. Способность эффективно кооперироваться с другими людьми выступает сегодня неотъемлемой частью гражданского образования, подготовки к жизни в демократическом обществе. Педагогическая техника кооперации в обучении – один из важных инструментов воспитания полноправных граждан современного Казахстана. Высокая педагогическая эффективность учебного сотрудничества связана с тем, что оно позволяет обеспечить: более высокий уровень результативности и продуктивности образовательного процесса, формирование более дружественной, доброжелательной обстановки в классе, повышение самооценки и коммуникативной компетентности школьников и, в конечном итоге, сохранение психического здоровья учащихся.

Формирование потребности в рефлексии и самооценке. Проблема организации и корректировки образовательной деятельности связана с успешностью ее осмысления. Ориентация на развитие личности в образовательных процессах означает организацию рефлексии учащихся, связанную с постановкой ими целей обучения, разработкой планов их достижения, осуществлением самоконтроля и самооценки процесса и результата своей деятельности. Без понимания способов своего учения, механизмов познания и мыследеятельности, учащиеся не смогут в полной мере присвоить те знания и умения, которые составляют содержание изучаемых ими предметов. Рефлексия помогает ученикам сформулировать получаемые результаты, переопределить цели дальнейшей работы, скорректировать свой образовательный путь.

Сегодня, когда разрабатывается новая система оценки качества образования, профессиональный уровень кадров – один из базовых критериев качества. Достижение нового качества образования невозможно без повышения уровня профессиональной компетентности работников образования. Модернизация образования, формирование и обустройство новой модели школы требуют в настоящее время качественного повышения уровня профессиональной компетентности как учителей, так и руководителей образовательных учреждений.

С позиций компетентностного подхода основным непосредственным результатом образовательной деятельности становится формирование ключевых компетентностей.

Под ключевыми компетентностями применительно к школьному образованию понимается способность учащихся самостоятельно действовать в ситуации.

Компетенция:

- круг полномочий и прав, предоставляемых законом, уставом или договором конкретному лицу или организации в решении соответствующих вопросов;

- совокупность определенных знаний, умений и навыков, в которых человек должен быть осведомлен и иметь практический опыт работы.

Компетентность: умение активно использовать полученные личные и профессиональные знания, умения и навыки в практической деятельности.

Компетентностный подход: выдвигает на первое место не информированность ученика, а способность организовывать свою работу:

- запомнить и ответить – это накопление знаний;
- подставить значение в готовую формулу – это реализация умений;
- узнать из многих математических выражений квадратное уравнение – проявление навыков;
- применить свои знания и умения во внеучебной практической ситуации – это компетентность.

- смысл компетентностного подхода в том, что ученик должен осознавать постановку самой задачи, оценивать новый опыт, контролировать эффективность собственных действий.

В сравнении с другими результатами образования компетентность является интегрированным результатом, проявляется при использовании в практической деятельности и жизненных ситуациях, позволяет решать целый класс задач (в отличие от элемента функциональной грамотности), существует в форме деятельности, а не информации о ней (в отличие от знания), переносима (связана с целым классом предметов воздействия), совершенствуется не по пути автоматизации и превращения в навык, а по пути взаимодействия с другими компетентностями: через осознание общей основы деятельности наращивается компетенция, а сам способ действия включается в базу внутренних ресурсов (в отличие от умения), проявляется осознанно (в отличие от навыка), представляет собой осознанное применение знаний, умений и навыков в практической жизненной ситуации [Таблица 1].

Таблица 1 - Сравнение результатов компетентностного образования с традиционным

Результат традиционного образования	Результат компетентностного образования
Знания – это информация, присвоенная человеком	Существует в форме деятельности (реальной или умственной), а не информации о ней.
Умения – это подготовленность к практическим и теоретическим действиям, выполняемым точно, быстро и сознательно на основе усвоенных знаний и жизненного опыта, которые, совершенствуясь и автоматизируясь, превращаются в навыки	Совершенствуется не по пути автоматизации и превращения в навык, а по пути интеграции с другими компетентностями
Навыки – это действия, выполняемые автоматически	Деятельность всегда осознана, а не выполняется автоматически
Компетентность – это непосредственный результат образования, который выражается в овладении учащимся определенным набором (меню) способов деятельности	

Немецкий педагог Ф.Дистервег считал, что хороший учитель не преподносит истину, а учит её находить. Поэтому воспитание у учащихся навыков самостоятельного поиска решения задачи, ведущего к успеху, и является основной задачей учителя.

Из всего вышеизложенного можно сделать следующие выводы. Компетентностный подход предполагает освоение учащимися различного рода умений, позволяющих им в будущем действовать эффективно в ситуациях личной, профессиональной и общественной жизни. Особое значение придаётся умениям, позволяющим действовать в новых, неопределённых, проблемных ситуациях, для которых нельзя заранее наработать соответствующих средств. Их нужно находить в процессе решения подобных ситуаций и достигать требуемых результатов.

Компетентностный подход является усилением прикладного, практического характера всего школьного образования (в том числе предметного обучения).

Компетентностный подход требует серьёзных изменений в подготовке педагогических кадров, особенно в освоении концепций личностно-деятельностного образования и соответствующих им технологий.

Средняя общеобразовательная школа является важнейшим социальным институтом общества, деятельность которого влияет на все сферы его жизни, затрагивает интересы каждой семьи. Она представляет собой одним из наиболее значимых механизмов социокультурного наследования, воспроизводства и развития социума, совершенствования социальной структуры и социальных отношений, формирования человеческих форм общественного богатства, утверждения нравственных и правовых норм в качестве основных регуляторов общественной жизни.

Ведущая, основополагающая роль в жизнедеятельности школы принадлежит учительству, определяющему своим трудом интеллектуальный уровень и духовно-нравственный облик целых поколений. Громадное воздействие оказывает учительство на личностное развитие учащихся, на

процесс их социализации, на их мировоззрение, на выбор профессии и определение гражданской позиции.

В 2012 – 2013 учебном году в общеобразовательных школах республики трудится 292064 педагогов (в 2011 г. – 286370). Из них 256720 (87,9 процентов) имеют высшее образование, 33062 (11,3 процентов) – техническое и профессиональное. Количество учителей с высшей категорией – 47508 (16,3 процентов), с первой – 90523 (31 процентов) [45].

Современная система образования, внедрение инновационных форм и методов обучения предъявляют все более высокие требования к личности и профессиональной компетентности педагогических работников.

Не созданы адекватная законодательная база и система материального и морального стимулирования труда педагога и повышения его социального статуса.

Каждый пятый работающий учитель в возрасте от 50 лет и старше. Из общего количества педагогов стаж до трех лет имеют 13 процентов. Ежегодное пополнение из числа молодых кадров составляет лишь 2,6 процентов.

Наблюдается тендерная непропорциональность, феминизация профессии (81,3 процентов учителей - женщины). Низкая зарплата (около 60 процентов от средней по стране), непрестижность профессии педагога способствуют утечке высококвалифицированных кадров. Несмотря на то, что с 2000 года зарплата работников образования возросла на 40 процентов, ее уровень остается одним из низких в стране [45].

Вместе с тем, социальное положение школы и современного казахстанского учительства вызывает большую тревогу и озабоченность в нашем обществе. Современная средняя общеобразовательная школа, по мнению многих специалистов, переживает глубокий кризис, всё меньше отвечает общественным потребностям, далеко не в полной мере обеспечивает удовлетворительное решение стоящих перед нею задач - задач подготовки молодого поколения к ответу на вызовы информационно-компьютерной эпохи, подготовки творчески действующего разносторонне развитого человека, сознательного гражданина Казахстана

В то время как перспективы и эффективность производства, развитие науки, культуры, темпы научно-технического прогресса всё более зависят от уровня и качества образования занятого населения, т.е. во многом от качества труда учителя, наблюдается вытеснение школы и учительства на периферию, на край общественной жизни, снижение творческой активности педагогов, спад заинтересованности школьников в учёбе, понижение уровня их дисциплины, их учебной успеваемости и нравственной воспитанности.

Сложилось глубокое противоречие между социальным положением казахстанского учительства, его реальными возможностями и перспективными общественными запросами, ожиданиями и потребностями, порождаемыми реалиями научно-технической революции и перспективами информационно-компьютерной цивилизации и задачами модернизации казахстанского общества. Учительство является важнейшим социальным компонентом школы, выразителем её функций и существенных качеств. Учительство - это особая социально-профессиональная группа интеллигенции, живущая во имя и за счёт

своего специализированного профессионального, высококвалифицированного труда по обучению и воспитанию подрастающего поколения.

Этот труд учительства - труд весьма сложный, социально-ответственный, высококвалифицированный, т.е. требующий хорошего владения специальными профессиональными знаниями, умениями, навыками, методиками, учёта психологических и возрастных особенностей детей, любви к ним и пр.

Таким образом, учительский труд далеко не всем доступен и совсем не каждый человек может быть учителем и плодотворно работать в школе.

Социально-профессиональные качества учительства как социальной группы выражается в его функциях, в особенностях содержания и условиях его труда, в размере его заработной платы, в своеобразии образа жизни, материально-бытового положения, духовной культуры и т.д.

Больше влияние на учительство оказывают существующие в казахстанском обществе социокультурные традиции, нормы и ценности, социально-экономические отношения - отношения собственности, распределения и потребления, политические институты, общественное мнение, культура властвующей элиты и прочее.

Совокупность этих отношений и ценностей определяет конкретное общественное преломление основных функций школы и казахстанского учительства, придают им конкретно-историческую социокультурную окраску и направленность, определяют положение, то есть общественный статус учительства [46, с. 5].

Целью деятельности учителей является формирование образованного, грамотного, воспитанного в гуманистическом духе, разносторонне развитого человека.

Стремясь к достижению этой цели, учительство выполняет культурно-образовательную, регулятивно-воспитательную, коммуникативную, организационную, социально-интегративную и общественно-политическую функцию, которые и определяют социальную миссию педагога.

Культурно-образовательная функция учительства реализуется в деятельности, способствующей интеллектуально-культурному развитию учащихся, в формировании сознания детей, выработки у них системы знаний, умений и навыков, приёмов решения задач и проблем, опыта получения знаний, навыков труда - словом - в формировании культурных, грамотных, образованных, социально зрелых людей. Эта многоплановая и многообразная функция учительства предполагает систематизированную передачу учителями и усвоение учащимися запаса знаний, достижений науки и культуры, выработанных человечеством, интеллектуальное развитие молодого поколения. Знания, умения и навыки деятельности не наследуются человеком биологически, а усваиваются только в обществе, в процессе социализации. В школе закладывается база общей культуры человека, основы его духовного мира, его развития как личности, как работника и сознательного члена общества [47, с. 55].

Регулятивно-воспитательная функция учительства тесно связана с культурно-образовательной и предполагает формирование у молодёжи социально-ценностных установок и позиций, нравственных ориентиров и

взглядов, гуманистическую мотивацию деятельности, воспитание духовно-ценностной культуры личности. Воспитание, как ценностная ориентация человека, также имеет природу лишь социального наследования и целенаправленно проводится семьёй и обществом. Эта функция учительства предполагает осуществление, осознание молодежью содержания нравственных, религиозных, эстетических, научных и других ценностей, определение роли и места совести в качестве регулятора жизнедеятельности человека, формирование навыков нравственного поведения, умения контролировать и регулировать свою жизнь в целом. Учительство борется с явлениями социальной аномии среди учащихся, устанавливает определённый порядок, дисциплину в их жизнедеятельности в соответствии с определёнными нравственными и правовыми нормами, ценностями и традициями общества. Деятельность учительства создаёт тем самым предпосылки для ценностной социализации учащихся, для эффективного социального регулирования взаимоотношений между членами общества посредством распространения и внедрения добропорядочных нравственных норм и правил в ученическую среду, а тем самым укоренению их и в обществе в целом [48, с. 66].

Коммуникативная функция учительства состоит в обеспечении духовно-нравственной, культурной, трудовой связи и преемственности поколений казахстанского общества, в установлении взаимопонимания и единства ценностных ориентаций между различными социальными и демографическими группами и слоями социума. Социокультурная преемственность в развитии общества - это своеобразный механизм социального наследования, культурного самосохранения и воспроизводства общества. От учителей во многом зависит, каким будет последующее состояние социума, какие ценности воспримут молодые люди, как они будут подготовлены к развитию экономики, культуры и духовной жизни общества. Духовно-нравственная преемственность, реализуемая учителями, создаёт общественную традицию, привычную устойчивую социо-культурную связь, отношения уважения и доверия между социальными общностями, составляет одну из важнейших сторон социально-исторического процесса, процесса саморазвития и самосохранения русской цивилизации [48, с. 69].

Организационная функция учительства предполагает, что оно планирует и организует всё дело общего образования, общения и воспитания молодого поколения казахстанцев, направляет, корректирует и контролирует учебно-воспитательный процесс в школе в соответствии с требованиями основных сфер жизни общества и существующими нормативами.

Социально-интегративная функция учительства означает, что оно оказывает существенное влияние на отношения социальных и этнических общностей социальной структуры казахстанского общества - либо оно формирует у учащихся доброжелательные, уважительные и доверительные отношения друг к другу независимо от социально-экономического статуса и национальной принадлежности семьи учащихся, либо способствует своей позицией социальной напряжённости, конфликтности в обществе, разрушающих его единство. Учительство призвано противостоять идеям и явлениям расизма, шовинизма, социальной и национальной вражды в обществе

и в среде учащихся, создавать условия для учёбы, получения полноценного среднего образования каждым молодым человеком казахстанского социума. Учительство, таким образом, способствует своей деятельностью формированию единых, общих гуманистических ценностных ориентаций, сближающих и объединяющих позиции представителей разных социальных, этнических и политических групп общества, развитию и укреплению их взаимопонимания и доверия. Особенно важна эта функция учительства для нашей страны, где совместно проживают более ста этносов, где есть существенные социально-экономические различия между социальными группами и слоями общества [49, с. 99].

Деятельность учительства имеет, конечно, и экономическое значение, т.к. формирует основную, главную производительную силу общества - человека, вооружённого силой знания, создаёт человеческий потенциал производства, определяющий в современном обществе почти всё. Общеизвестен факт значительного роста производительности труда работников под влиянием роста их общего образования.

Приобретённые в школе фундаментальные знания, трудовые навыки, интеллектуальное и духовное развитие служат человеку всю жизнь, оказывают существенное влияние на эффективность его трудовой деятельности. Учительство формирует «человеческий капитал» общества, развивает производительную силу индивидов, воспитывает их как сознательных граждан страны.

Нельзя не отметить и общественно-политическую функцию учительства. Учительство влияло и влияет на политическое сознание учащихся, оказывает воздействие на формирование их политической культуры, на их политическую ориентацию и поведение. Изучение в школе отечественной и всемирной истории, обществоведения, граждановедения, этики и других социально-гуманитарных дисциплин формирует гражданскую и идейно-политическую позицию у учащихся, их политические взгляды.

Таким образом, учительство существенно влияет на все сферы жизни казахстанского общества, удовлетворяет его многообразные социальные потребности. Только учительство реализует отмеченные нами социальные функции как центральные, главные и основные в своей деятельности. Оно оказывает во многом определяющее влияние на социальное становление молодого поколения казахстанцев в важнейший период его формирования и, во многом, тем самым на десятилетия предопределяет будущее состояние и перспективы нашего общества.

Вместе с тем, следует понимать, что качество учебно-воспитательной деятельности учительства во многом связано с уровнем его социально-экономического положения, с размером оплаты его труда, с условиями его работы и быта. Повышенное общественное внимание к социально-экономическому статусу, забота о профессиональном и духовно-нравственном развитии учительства, приоритет его интересов в обществе отвечает интересам нашего общества.

Поднимая каждое новое поколение казахстанской молодёжи, приходящее в школу, на более высокий уровень образованности и воспитанности, общего

развития и культуры по сравнению с предшествующим, учительство закладывает предпосылки для научно-технического, экономического и духовного прогресса общества, создаёт условия для стабильного социального порядка и развития.

Труд учителя признаётся исследователями как один из наиболее сложных видов человеческой деятельности, требующего от человека, его выполняющего, сочетания целого ряда развитых интеллектуальных, нравственных, психических и физических качеств, соответствующей квалификации, т.е. специальной профессиональной подготовки, большого объёма знаний, эрудиции в преподаваемой учебной дисциплине, умения общаться, работать с детьми, владеть методикой обучения и воспитания учащихся, обладать большой психической и физической выносливостью и навыками саморегуляции.

Труд учителя требует специальной психолого-педагогической подготовки, выработанной любви к делу и детям, умения учитывать возрастные и психологические особенности детей, искусство применять психолого-педагогические знания и методы в практике учебно-воспитательной работы, умение нейтрализовать негативные начала и растить, культивировать лучшие человеческие качества в молодых людях.

Труд учителя - один из напряжённейших видов интеллектуальной деятельности, где педагог - и автор, и исполнитель, руководитель и наставник, товарищ и справедливый судья и т.д. Учительское дело необычайно многообразно - оно включает более 250 видов и форм человеческой деятельности и по этому показателю превосходит почти все другие виды умственного труда [50, с. 21].

Труд учителя - это повседневная активная творческая деятельность, имеющая чётко выраженный поисковый, познавательный характер, это постоянное самообразование - чтение и «работа над собой», совершенствование педагогического мастерства, индивидуализированное отношение к личности учащихся, учёт особенностей эпохи, состояния научных знаний, достижений культуры и пр.

Труд учителя является чрезвычайно социально ответственным видом деятельности, т.к. связан с формированием личности молодого человека, охватывает своим воздействием сотни и тысячи человек, доверчивых и впечатлительных молодых душ, целые поколения людей, вступающих в жизнь. Брак, недостатки и упущения в учительском деле незаметны глазом, их трудно выявить, но, поскольку они касаются жизни, души и судеб многих людей, - они недопустимы. Личность настоящего учителя, его человеческие качества производят глубокое впечатление на юношей и девушек, служат им долговременным жизненным примером и социокультурным ориентиром. Никакие аудио и видеосистемы, компьютеры и Интернет не могут заменить учителя, живое человеческое общение и взаимодействие ученика и наставника. Воспитать личность учащегося, его духовно-нравственные качества, нормы человеческого общения и поведения может только человек, только настоящий учитель [51, с. 55]

Труд учителя протекает в школе и дома, реализуется во взаимодействии с учащимися, связан с деятельностью учительского коллектива, проходит в

контакте с другими учителями, требует выдержки, такта, соблюдения принципов педагогической солидарности и единства, сохранения здорового морально-психологического климата в коллективе. И, в то же время, это труд глубоко личностный, индивидуальный. Соединение этих сторон - индивидуального почерка и коллективных усилий в органическом единстве - сложнейшая проблема учительского труда.

Труд учителя требует больших нервных, интеллектуальных и физических затрат, занимает всё время и силы педагога. Многократно отмечалось, что продолжительность рабочего времени у учителей значительно выше, чем у большинства других категорий работников [51. с.66]. Поэтому, как никакому другому, учителю нужны нормальные жилищно-бытовые условия, нужно своё место для отдыха и для подготовки к учебно-воспитательной работе.

Учительский труд - это труд наставнический, он предъявляет особые, повышенные требования к социальному, моральному и внешнему облику личности учителя. Учитель, в силу своего положения, является примером для учеников, его манера поведения, культура речи и общения, стиль одежды, его отношения, суждения о разных сторонах жизни чутко улавливаются и воспринимаются учениками. В силу этого важно, чтобы и эти стороны жизнедеятельности учителя также были на уровне требований морали и подлинной культуры, содействовали изживанию безнравственности, грубости, вандализма и цинизма. Поэтому вырабатывается особая педагогическая этика как кодекс поведения учителя, чего не имеет большинство других профессий.

Труд учителя, наконец, требует особого уважения к себе, постоянной поддержки и социальной защиты со стороны общества и государства, местных органов власти и населения, соответствующих его социальной значимости, заботы и солидного материального вознаграждения. Чем более развитым и культурным общество желает быть - тем более высок должен быть в нём престиж, общественный авторитет учителя, его социальный статус, оплата его труда. Назначение, смысл самого существования учительства - в служении обществу, в его социокультурном совершенствовании через подъём культурно-образовательного и духовно-нравственного уровня молодого поколения, в развитии его сознательности и творческой активности. От того, как будет расти интеллектуальный, культурный и нравственный потенциал нашего народа, во многом определяемый трудом учительства, зависит решение задач обновления и развития казахстанского общества. Вместе с тем, в труде, в жизнедеятельности современного казахстанского учительства накопилось большое число трудностей и проблем, требующих своего осмысления и разрешения [52, с. 67].

В первую очередь, в этой связи следует, на наш взгляд, обратить внимание на социально-экономический статус учительства и престиж его труда.

Признавая на словах огромную социокультурную роль учительства, властные структуры сделали очень мало для реального улучшения его социально-экономического положения, для облегчения условий его труда, для повышения престижа учительской профессии. Более того, в последние десятилетия, связанные с кризисными явлениями в обществе и с «реформированием» школы, социально-экономическое положение нашего

учительства ещё более ухудшилось. Ухудшение социально-экономического статуса учительства в 90-е годы привело к уходу многих высококвалифицированных педагогов из школы, к слабой закрепляемости на работе молодых учителей, к снижению творческой активности наставников молодёжи и качества их учебно-воспитательной работы.

Многие учителя для поддержания необходимого уровня жизни в условиях постоянного роста цен вынуждены брать повышенную учебную нагрузку, значительно превышающую норму, подрабатывать в соседних школах, заниматься репетиторством, вести подсобное хозяйство и т.д. Это приводит к нервным и физическим перегрузкам, переутомлению и болезням, к снижению творческой активности педагогов, к падению качества учебно-воспитательной работы.

Вместе с тем, развитие и совершенствование деятельности школы идёт, в первую очередь, за счёт повышения качества труда учителя, совершенствования его учебно-методического мастерства, обогащения и обновления объёма его знаний, умений и навыков, улучшения условий его жизни и организации учебно-воспитательной деятельности. И, поэтому, нужно, наконец, всем трезво осознать, что без решительного и значительного повышения социально-экономического статуса и, прежде всего, зарплаты учительства и роста престижа его труда, повышения его квалификации и эффективности, мы не сможем решить задачи подъёма качества учебно-воспитательной деятельности школы, и все усилия и затраты на информатизацию, компьютеризацию, технологическую и прочую модернизацию не дадут желаемого результата. Не разрешая этого главного, основного, определяющего условия развития и повышения эффективности образования молодёжи нельзя успешно и эффективно решать остальной комплекс проблем современной школы и, следовательно, всего казахстанского социума. Существенное снижение социально-экономического статуса учительства привело к снижению качества его учебно-воспитательной деятельности. Это, наряду с другими факторами, негативно отразилось на уровне подготовки, обученности и воспитанности учащихся отечественной школы, на их поведении. Если в 60-70-е годы наши учащиеся, по сведениям различных международных исследований, высоко оценивались по уровню учебной подготовки и занимали первые места, то в начале XXI века они опустились на последние места. приведем некоторые данные авторитетного международного исследования, проведённого PISA среди учащихся 31 стран мира с развитой системой образования (265 тысяч учащихся в возрасте 15 лет).

Цель исследования PISA – это установление и оценка степени владения 15-летними обучающимися знаниями и умениями, которые необходимы для полноценного функционирования в обществе. Инструментарий исследования обеспечил оценку грамотности чтения, математической и естественнонаучной грамотности учащихся, которые учатся в седьмом-девятом классах, перешли в старшую школу либо посещают организации начального и профессионального образования. Дополнительными направлениями исследования явились «финансовая грамотность» и «решение проблем». Казахстан в исследовании 2012 года был представлен 5590 учащимися из 200 организаций [53, с.22].

По грамотности чтения испытуемые Казахстана относятся к третьей группе стран, у которых результаты ниже среднего значения. Средний балл Казахстана 390, тогда как средний балл стран ОЭСР - 493. В рейтинге результатов учащиеся Казахстана показали 59 позицию среди 65 стран. Из шести уровней сложности заданий казахстанские учащиеся показали отсутствие навыков решения самых сложных (шестой уровень), что указывает на отсутствие у учащихся навыков логического мышления, нахождения, извлечения и интерпретации необходимой информации. В исследовании математической обученности использовались также шесть уровней заданий. Средний балл для стран ОЭСР по математике составил 497. Результаты обучающихся Казахстана 405 баллов, что определило 53 место в рейтинге стран-участниц [53]. Для примера, Россия занимает 27-е место по способности учащихся к чтению (понимание прочитанного, анализ текста, личной интерпретации прочитанного), 22-е место по математике, 26-е - по естествознанию [54].

Вместе с тем, школа, учительство призваны самой своей социальной ролью противостоять духовно-нравственной и социокультурной деградации молодого поколения, формировать у учащихся лучшие человеческие качества. Молодёжь - это главный ресурс развития нашего общества и она должна быть воспитана в духе идеалов служения родине, владеть современными знаниями, обладать высокой духовно-нравственной культурой.

Сейчас как никогда важно следует серьезно задуматься над тем, как поднять эффективность работы школы и учебно-воспитательной деятельности учителей. В этой связи следует, на наш взгляд, обратить внимание, прежде всего, на меры по улучшению социально-экономического статуса педагогов - главного, ведущего звена школы, повышения на этой основе качества их труда и всей работы школы. Исторический опыт развитых стран мира показывает, что там и тогда, где учительство находится на высоком уровне социально-экономического положения и материального обеспечения, там эффективнее его работа, успешнее формируется человеческий капитал, т.е. интеллектуальный и духовно-нравственный потенциал общества, лучше развивается производство, выше показатели социально-экономического развития страны. Свидетельством этого является исторический опыт Японии, Южной Кореи, Тайваня, Гонконга, США, ФРГ, Франции и других развитых стран мира [55, с. 22].

Вырастить, воспитать человека, передать ему опыт социальной жизни может только другой человек. Как бы ни росла роль технических средств обучения, информационно-компьютерных систем, Интернета и т.д. - формирование духовно-нравственных качеств, культуры общения, поведения, деятельности, одним словом - воспитания - всегда будет задачей живых людей, старшего поколения.

Учительство, как специально подготовленная, социально-профессиональная группа интеллигенции, интеллектуально-культурная элита общества, и призвана дать учащимся знания о смысле жизни, о нормах нравственного поведения и навыки общения, знания о мире и обществе, дать представления о добром и злом, прекрасном и безобразном и т.д. В силу этого, учительство было и остается ключевым, ведущим звеном процесса

социализации учащихся в школе. Роль учительства в реализации задач учебно-воспитательного процесса, в социализации школьников возрастает, и будет только возрастать.

Вот почему необходимо срочно вернуть школу, молодёжь и учительство в центр общественного внимания и заботы, сделать их интересы приоритетными в жизни нашего общества. Это означает, что не различное организационное реформирование школы, лихорадящее её, а материально-техническое обеспечение и щедрое бюджетное финансирование школы должно стать главной задачей современного этапа развития страны.

Ещё одним важнейшим направлением повышения качества работы учителей является значительная активизация их воспитательной работы с учащимися. Ценностно-нормативная дезориентация общества в условиях трансформации общественных отношений, условий жизни и духовно-нравственных ценностей, негативно сказались на жизни школы, на учительстве и на мировоззрении и поведении молодёжи.

Подводя итоги можно, очевидно, сказать, что сейчас для нашего общества нет более важной задачи, чем задача эффективного обучения и воспитания молодого поколения, задача успешной социализации учащихся. Это задача огромной социальной значимости, так как из индивидуальных судеб отдельных людей складывается судьба поколения, а из этой судьбы - судьба народа и судьба страны. Молодое поколение - это важнейший ресурс и фактор модернизации Казахстана. Но, чтобы молодое поколение могло действительно и эффективно служить развитию родины, его необходимо подготовить к выполнению этой высокой роли, дать ему высококачественное образование. Осуществить эту миссию и призвано наше казахстанское учительство. Именно оно - учительство - является, таким образом, важнейшей социально-профессиональной группой, во многом определяющей перспективы и будущее состояние нашего общества во всех сферах его жизнедеятельности.

На основании вышеизложенного можно сделать вывод о том, что ведущей миссией нового учителя, учителя XXI века является духовно-нравственное воспитание учащихся, «творение личности, созидание образа человека». Объективными предпосылками выявления и реализации этой основной миссии нового учителя является необходимость решения тех проблем, которые выведены на первый план образовательными стандартами второго поколения и которые раньше лишь частично входили в сферу ответственности школы и учителя. Осуществляется в процессе обучения, дополнительного образования, социокультурных практик различного содержания и направленности. В этом случае функция учителя состоит в координации и интеграции системы социальных взаимодействий, направленных на духовно-нравственное развитие обучающихся, их социализацию. Таким образом, в контексте реализации принципа органического единства преемственности и инновационности как методологической установки основной миссией учителя XXI века является духовно-нравственное развитие и воспитание учащихся, созидание человека, творение его личности.

2 СОЦИОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ РЕАЛИЗАЦИИ КУРСОВ ПРОГРАММЫ КЕМБРИДЖСКОГО УНИВЕРСИТЕТА В ПАВЛОДАРСКОМ РЕГИОНЕ

2.1 Социально-педагогические основания курсов программы Кембриджского университета в контексте современной образовательной парадигмы

Стратегия современной средней школы опирается на единую государственную политику в области образования. Целью Государственной Программы развития образования Казахстана на 2011-2020 гг. является модернизация национальной системы многоуровневого образования, повышение качества подготовки человеческих ресурсов и удовлетворение потребностей личности и общества. Среди важнейших направлений Государственной программы выделены следующие: «5.обновление содержания и структуры образования на основе отечественных традиций, мирового опыта и принципов устойчивого развития; 10. интеграция с мировым образовательным пространством; 13.совершенствование учебно-методического и научного обеспечения образовательного процесса» [41, с. 3].

Эффективность процесса реформирования образования по опыту зарубежных стран зависит от целого ряда условий:

- наличия моделей системы образования;
- реальной приоритетности;
- разнообразия источников и законодательной адресности финансирования учреждений образования;
- определения типологии школ и, наконец;
- содержания образования, с которым связана система внутренней и внешней оценки показателей качества международного уровня.

Одним из направлений реформирования среднего образования является подготовка учителя нового поколения посредством внедрения Кембриджской программы для учителей средней школы.

С 2012 года благодаря нововведениям в государственной политике в сфере образования учителя казахстанских школ получили возможность обучаться по программе уровневых курсов повышения квалификации педагогических работников Республики Казахстан. Программа, представленная в контексте семи модулей, направлена на самооценку и усовершенствование педагогической практики казахстанскими учителями. Эта программа предназначена для учителей, чувствующих в себе потребность расти дальше, развивать свое мастерство [Приложение А].

Курсы педагогического мастерства носят название «Новый подход в преподавании и обучении», и они существенно отличаются от курсов повышения квалификации в традиционном понимании, когда слушатели только получали информацию. Нынешние курсы по методикам Университета Кембридж позволяют каждому участнику в реальном масштабе обучиться новым

подходам в педагогической деятельности. Цель программы: дать глубокие теоретические знания о процессе обучения и об учащихся; развить практические навыки преподавания, расширить диапазон методико-дидактических подходов в обучении, улучшить компетенции в области планирования урока.

Приоритетными направлениями курсов определены семь модулей: новые подходы в обучении; обучение критическому мышлению; оценивание для обучения и оценивание обучения; использование информационных технологий в образовании; обучение талантливых и одаренных детей; преподавание в соответствии с возрастными особенностями детей; управление и лидерство в обучении.

Глобальные изменения, происходящие в современной системе образования делают актуальным повышение квалификации и профессионализма педагога, его профессиональной компетентности и требуют обновления и развития системы повышения квалификации. Именно поэтому повысился спрос на квалифицированную, творчески мыслящую, конкурентоспособную личность учителя. Развитие профессиональной компетентности - это динамичный процесс усвоения и совершенствования профессионального опыта, ведущий к развитию индивидуальных профессиональных качеств, накоплению практических навыков, предполагающий непрерывное самообразование, саморазвитие педагога.

Инструментом в реализации данного направления в нашей республике является Кембриджская Программа курсов повышения квалификации педагогов общеобразовательных школ Республики Казахстан [56].

Актуальность Программы обусловлена целями и задачами Государственной программы развития образования в Республике Казахстан на 2011-2020 гг. Сущность ведущих целей настоящей Программы заключается, прежде всего, в воспитании у молодежи уважения к культуре своей страны на основе духовных, культурных и моральных ценностей, которые важны и специфичны для каждой страны; во-вторых - в обучении молодых людей критическому мышлению, позволяющему им использовать свои знания в жизненных ситуациях, развивать навыки и адекватное понимание, которые предоставят им возможность быть уверенными и успешными в стремительно меняющемся мире [56].

А выбрана данная Программа потому, что многолетний опыт Великобритании, руководствующейся, как и другие развитые страны, стратегией непрерывности образования, позволяет видеть образ новой модели существенными чертами которой является:

- непрерывность процесса повышения квалификации на протяжении всего периода профессиональной жизни учителя;
- синтез курсового обучения, самообразования и повышения квалификации в школе на основе программно-целевого (проектного) подхода;
- государственно-общественный, демократический, открытый характер, активное участие различных категорий педагогического персонала,

общественности, бизнеса, родителей в определении политики по вопросам повышения квалификации учителей, оценке эффективности этой политики;

- партнерство, сочетание централизованного управления системой повышения квалификации с широкой инициативой учителей, педагогических коллективов, местных отделов образования, вузов, общественности, бизнеса.

В настоящее время неоспорим факт наибольшего воздействия на процесс обучения и результаты учеников повседневной работы учителя в классе, направленной на их развитие и воспитание. Поэтому, новая задача современной системы повышения квалификации состоит в том, чтобы учителя, прибывшего на курсы, обучить новым, основанным на научных, конструктивистских теориях, подходам организации и планирования учебной работы, направленных на развитие эффективности учителя.

Эффективность учителя, в которой рассматриваются критерии: достижения учителя (его квалификация), процесс преподавания (используемые методы, подходы в преподавании), результативность преподавания (влияние на обучение ученика, его достижения) или совокупность всех вышеуказанных факторов.

За период учебных сессий слушатели усваивают содержание семи ключевых модулей программы.

Первый модуль «Новые подходы в преподавании и обучении»:

- Овладение учителем разнообразными педагогическими инструментами и техническими приемами в преподавании, методами организации самообразования учеников, навыками распознавать затруднения, барьеры в обучении учащихся.

- Освоение учителем навыков исследования, диалоговых методов в преподавании.

- Формирование собственных идей у учителя по индивидуализированному образованию.

Второй модуль «Обучение критическому мышлению»:

- Привитие умений критического размышления над преподаванием и обучением, планировать задания по критическому мышлению.

- Критическое размышление учителей о диалоге, целях и ценностях гуманитарного образования.

- Знание основных особенностей критического мышления учеников.

Третий модуль «Оценивание для обучения и оценивание обучения»:

- Изменение системы оценивания.

- Применение учителем методов суммативного и формативного оценивания.

- Использование учителем методов самооценки и взаимооценки, рефлексии.

Четвертый модуль «Использование ИКТ и цифровых систем для усовершенствования систем обучения»:

- Использование ИКТ в качестве средства, инструмента обучения, познание себя и действительности, творческого развития ученика,

автоматизации процессов контроля, коррекции, тестирования и психодиагностики, для организации интеллектуального досуга обучающихся.

- Интенсификация и совершенствование управления учебным процессом.

Пятый модуль «Работа с талантливыми и одаренными детьми»:

- Умение учителя планировать работу с одаренными детьми, изменять и решать задания повышенной сложности;

- Умение учителя составлять траекторию развития одаренного ученика, двигать к прогрессу.

Шестой модуль «Преподавание и обучение в соответствии с возрастными особенностями учащихся»:

- Умение учителя планировать и организовывать деятельность учеников разного возраста;

- Умение использовать технологии преподавания соответственно способностям учеников.

Седьмой модуль «Менеджмент и лидерство в обучении»:

- Определение учителем собственных задач;

- Понимание учителя необходимости профессионального развития, распространения собственной практики, сотрудничества с коллегами по улучшению практики преподавания.

Все предложенные модули помогли сформировать концептуальные теоретические знания об учениках, процессе обучения, о том, как преподавать, работать в своем классе, чтобы обеспечить обучение всех учеников. Модули способствовали развитию практических навыков преподавания: демонстрация, корректирование, оценивание, поощрение, планирование, проектирование. Содержание каждого модуля помогло педагогу ясно сформулировать ценности и убеждения собственной профессиональной деятельности.

Активно привлекаются преподаватели для обучения учителей и консультанты для работы с тренерами из Кембриджского университета. Совместная работа педагогов и зарубежных коллег способствует развитию данной Программы, активной реализации ее педагогами.

Изменения в системе повышения квалификации педагогов связаны с внедрением курсов нового формата, построенных на основе программы Кембриджского университета и предполагающих обучение учителей с использованием активных методов обучения через сознательный подход к решению проблем.

Традиционно главная задача образования понимается как формирование у учащихся системы знаний, умений и навыков по различным предметным областям. Но на современном этапе развития общества, который характеризуется мощными потоками и массивами информации, предъявляются новые требования к образованию, предполагающие ориентацию не только на усвоение учениками определенной суммы знаний, но и на развитие его личности, познавательных и творческих способностей.

Новое образование сегодня не там, где мир воспринимается по схеме знаю - не знаю, умею - не умею, владею - не владею, а там где используется обучение

действием: ищу - и нахожу, думаю - и решаю, исследую - и узнаю. На первый план выходит личность ученика, его готовность к самостоятельной деятельности по сбору, обработке, анализу и организации информации, умение рассуждать, доказывать, принимать решения и доводить их до исполнения.

Ориентация на развитие ни в коем случае не отвергает и не принижает важности приобретения фактических знаний, необходимых каждому образованному человеку; оно только расставляет несколько иначе приоритеты, выдвигая на первый план усвоение прочных знаний и умений посредством продвижения ребенка в общем развитии.

Для изменения обучения учащихся в контексте развития, учителям необходимо поменять стиль преподавания и подходы к обучению. Приняв как аксиому тезис «человека нельзя научить, развить, воспитать; он может только научить себя сам, то есть научиться, развиваться, воспитаться», учителям нужно создать условия, при которых у учащихся появляется потребность «включения» в активный процесс познания.

В настоящее время в Казахстане для повышения педагогического мастерства учителей на уровне международных стандартов реализуется программа, основанная на качественно новом подходе к повышению квалификации учителей общеобразовательных школ. Программа создана совместно с Кембриджским университетом и включает в себя обучение по семи модулям: критическое мышление, оценивание учебных достижений учащихся, новые подходы в образовании, использование ИКТ в преподавании, современные технологии работы с одаренными детьми и психолого-педагогические особенности преподавания в конкретных возрастных группах школьников.

Основная задача Программы – помочь казахстанским учителям оценить и усовершенствовать их педагогическую практику. По этой причине современные подходы в преподавании и обучении рассматриваются во взаимосвязи с действующей практикой учителя и профессионально-педагогическим контекстом

Вышеназванные курсы повышения квалификации называют курсами нового формата, так как они не привязаны к преподаванию конкретных школьных предметов и дают учителю совершенно новые знания, а не повторение институтской программы. Кроме этого на всех занятиях по программе Кембриджского университета предполагается использование активных методов обучения, когда процесс обучения строится через сознательный подход к решению проблем. Чаще всего используется групповой тренинг как самостоятельная форма обучения, когда знания, получаемые в группе, слагаются из предшествующего личного опыта участников и рефлексии групповой работы по достижению поставленных группой целей.

Еще один вид деятельности, используемый на данных курсах – это совместная работа учителей по овладению знаниями в ходе групповой работы по теоретическим документам представленных тренером, например, составление кластера на занятии «Определение возможных барьеров в обучении» при работе с ресурсом «Что такое способности?», построение денотатного графа на занятии «Критическое мышление».

Базовым понятием программы является овладение навыками критического мышления. Наибольшее воздействие на процесс обучения и результаты учеников имеет не столько деятельность администрации школ и органов управления системой образования по обеспечению учителей соответствующими ресурсами, сколько повседневная работа самого учителя в классе, направленная на воспитание и развитие учащихся. Стержневой фигурой в совершенствовании деятельности школ и обеспечении успешности обучения учеников является учитель.

Из числа современных научных подходов, используемых различными системами среднего образования, наиболее популярными и получившими высокое мировое признание, являются подходы, основанные на конструктивистских теориях. Конструктивистские представления о преподавании требуют, чтобы учитель, сосредоточенный на ученике, организовывал занятия в соответствии с задачами, способствующими развитию знаний, идей, навыков у учеников. Подобные задачи разрабатываются таким образом, чтобы ученикам была предоставлена возможность продемонстрировать свои знания по изучаемой теме, подвергнуть сомнению определенные предположения, скорректировать убеждения и сформировать новое понимание. Важным аспектом деятельности учителя является стремление понять, как отдельными учениками постигается тема, осознать необходимость работы с учениками в целях улучшения или реконструкции их понимания, а также – осознание того, что отдельными учениками восприятие темы может происходить довольно уникальным способом.

Данная трактовка конструктивистского обучения включает в себя образ мыслей и ряд основных убеждений учителя, а также знания альтернативных действий по отношению к этим убеждениям.

Понимание обучения с социоконструктивистской точки зрения лежит в основе «Новых подходов в преподавании и обучении», изложенных в настоящей Программе. Дети являются активными обучающимися, которые строят свое собственное понимание, исходя из личных исследований и социального взаимодействия. Педагогические подходы, известные как «преподавание и обучение на основе диалога» и метасознание, или «Обучение тому, как учиться», служат в качестве важных современных интерпретаций социоконструктивистских идей. Несмотря на то что идеи, рассматриваемые во всех семи модулях, также можно считать новыми подходами в преподавании и обучении, лишь «Обучение через диалог» и «Обучение тому, как обучаться» мы рассматриваем в рамках именно новых подходов, поскольку они находятся в тесной взаимосвязи с социоконструктивистской точкой зрения. Обучение и преподавание на основе диалога предполагают подход, при котором диалог между учениками, между учеником и учителем помогает учащимся построить и развить свое собственное мышление. «Обучение тому, как учиться», или метасознание, направлено на оказание помощи учащимся в понимании и принятии ответственности за собственное обучение таким образом, чтобы в дальнейшем продолжить обучение самостоятельно.

В числе задействованных педагогических механизмов можно выделить следующие:

- понимание принципа обучения, принятие во внимание стилей обучения, осознание необходимости и выбор методов личного самообучения на протяжении всей жизни;
- систематическое обучение мышлению;
- исследование и выявление собственных творческих талантов и путей их оптимального использования;
- любовь к обучению ради самого процесса обучения и в качестве способа самопознания;
- грамотное владение речью, вычислением и наличие пространственного мышления;
- высокая компетентность в области цифровых технологий.

Критическое мышление рассматривается двояко: развитие критического мышления у учеников и развитие критического мышления у преподавателей. Два этих процесса взаимосвязаны. Критическое мышление по отношению к учащимся понимается как способность синтезировать информацию и идеи, способности к суждению о достоверности и относительной важности информации и идей, умение делать выбор в отношении своего обучения и ставить под сомнение идеи других. Критическое мышление преподавателей включает в себя способность критически оценивать собственную практику работы, попытки применения и оценки новых подходов.

Основные особенности, рассматриваемые в критическом мышлении детей:

Рациональность. Стремление найти лучшее объяснение, постановка вопросов вместо поиска категорических ответов; требование и учет любых доказательств; опора на причину, а не на эмоции (хотя эмоция имеет место и может относиться к самосознанию, упомянутому ниже).

Непредубежденность. Оценка всех выводов; рассмотрение и признание множества возможных точек зрения или перспектив; стремление оставаться открытым для альтернативных интерпретаций.

Суждение. Признание степени и значения доказательств; признание уместности и достоинства альтернативных предположений и перспектив.

Дисциплина. Стремление быть точным, всесторонним и исчерпывающим (учет всех имеющихся доказательств и принятие во внимание всех точек зрения).

Самосознание. Осознание субъективности наших собственных предположений, предубеждений, точек зрения и эмоций.

Понимание эффективной оценки обучения и эффективной оценки для обучения тесно связано со всеми новыми подходами в преподавании и обучении. Если дети предположительно являются активными учащимися, конструирующими собственное понимание, следовательно, как для учителя, так и для учеников необходимо знать сущность этого понимания для того, чтобы предпринять последующие шаги в обучении и поддержать их. Последние исследовательские работы дали импульс значительному развитию в нашем понимании процесса формативной оценки и возможности ее использования для поддержания преподавания и обучения. Для учителей и детей важно знать, чего они пытаются достичь, что требует понимания критериев достижения. В

оригинальном исследовании использовалась техническая метафора класса как «черного ящика» и, таким образом, использование оценивания для обучения стало известно как «работа внутри черного ящика».

Развитие ИКТ (Информационно-коммуникационные технологий) требует своевременных изменений в системе использования и оценивания знаний. Следовательно, меняются способы обучения, методики и технологии. К примеру, в Великобритании современная молодежь, избравшая преподавательскую профессию, так же, как и их будущие ученики школ, сегодня обладают достаточной цифровой грамотностью, поскольку они относятся к поколению, регулярно взаимодействующему с цифровыми технологиями и использующему все возможности новых технологий во всех аспектах жизненных ситуаций.

ИКТ являются значимым инструментом, помогающим учителям в преподавании, позволяя им облегчить объяснение и обеспечить понимание учащимися научных понятий. Следовательно, очень важно, чтобы учителя тщательно обдумывали использование ИКТ в преподавании.

Для развития Казахстана очень важно обнаружить таланты и способности учащихся и развить их в ходе образования. В настоящее время проводится ряд региональных, национальных и международных конкурсов и программ, которые выявляют и поощряют высокие достижения в системе образования.

Фриман приводит в пример исследование, которое показывает, что проверочные листы могут запутать и дать учителям неверное направление при использовании их для выявления способных, талантливых детей. Однако максимально надежные критерии, основанные на исследованиях и способные выявлять наиболее успешных детей, могут быть разумно использованы в проверочном листе:

- память и знания: у них превосходная память; они не только знают, но и умеют использовать информацию;
- самообразование: они лучше других знают, как проходит процесс обучения и могут регулировать свое обучение;
- быстрота мышления: они могут тратить больше времени на планирование, но быстрее приходят к реализации планов;
- решение проблем: они пополняют информацию, определяют несоответствия, быстрее постигают суть;
- гибкость: несмотря на мышление, более организованное, чем у других, они могут видеть и принимать альтернативные решения в обучении и решать проблемы;
- любовь к сложности: для повышения интереса они стремятся к более сложным играм и заданиям;
- концентрация: они обладают исключительной способностью концентрировать волю на продолжительный период времени с раннего возраста;
- ранняя символическая деятельность: они могут говорить, читать и писать с раннего возраста.

Модуль Преподавание и обучение в соответствии с возрастными особенностями учеников тесно связан с предыдущей темой обучения талантливых и одаренных детей, поскольку оба модуля касаются дифференцированного обучения, направленного на удовлетворение потребностей учащихся. Однако данный модуль касается вопросов тех этапов развития детей, которые определяют степень доступности обучения и взаимосвязан с модулем «Новые подходы в преподавании и обучении». Например, уровни метасознания, которые наблюдаются у детей разных возрастов, стратегии для поощрения конструктивистского диалога, адекватные возрасту детей, соответствуют детям разных возрастов. Аналогично существует связь и с другими модулями, к примеру – «Оценивание для обучения и оценивание обучения», при изучении ответственности за самооценку в разном возрасте.

Управление и лидерство в обучении. Данный модуль основывается на том убеждении, что устойчивое развитие и изменения в любой системе образования не могут быть привнесены извне, они должны исходить из изменений в понимании и практике учителей в реальных классах. Основная идея Программы состоит в том, что изменения будут инициированы учителями на всех уровнях в результате критической оценки, изменения и переоценки практики и политики. Лидерство рассматривается как изменения, вводимые учителем на протяжении всей Программы. В этой связи лидерство учителя в Программе определено отдельным модулем, с целью содействия фокусированию на нем внимания на разных уровнях.

Подход к лидерству, адаптированный в данном модуле, особенно на Третьем Уровне, основан на принципе «Работы по развитию лидерства учителя» (проект Кембриджского университета), в контексте которого учителя изменяются в ходе размышлений о своей практике в аспекте идей, рассматриваемых в Программе. Они выявляют, исследуют, оценивают и развивают отдельные моменты собственной практики в соответствии с названными идеями. Данный модуль зависит от способности учителей критически мыслить и в этой связи тесно связан с модулем «Обучение критическому мышлению».

Исследования повышения квалификации ведутся в различных направлениях: формирование компетентности (профессиональной, психологической, личностной и т.д.) будущего педагога, изучение содержания профессионально-педагогической деятельности преподавателя), оценка профессионально-педагогического мастерства преподавателя высшей квалификации. Цели работ этих ученых, в основном, направлены на выяснение условий, факторов, критериев педагогического мастерства, разработку путей его совершенствования.

Ведутся поиски новых форм, путей подготовки преподавательских кадров. Обостряется основное противоречие, заключающееся в несоответствии уровня профессионально-педагогической подготовленности современного учителя, его личностного профессионального потенциала и требований, предъявляемых к нему в педагогической деятельности.

В науке исследуемая проблема обычно рассматривается в ключе формирования профессиональных требований к специалисту, а также нового подхода к конструированию образовательных стандартов.

Все исследователи, изучавшие природу компетенции, обращают внимание на ее многосторонний, разноплановый и системный характер.

В психолого-педагогических исследованиях до последнего времени преобладал деятельностный подход к определению природы компетенции. Однако в последние годы появился ряд работ, в которых сделана попытка подойти к этому сложному явлению, одновременно используя возможности нескольких наук. Н.Ф. Ефремова, придерживалась синергетического подхода, определяет данное понятие так: «Компетенции – это обобщенные и глубокие сформированные качества личности, ее способность наиболее универсально использовать и применять полученные знания и навыки»; «совокупность знаний, умений и навыков, позволяющих субъекту приспособиться к имеющимся условиям, ... способность действовать и выживать в данных условиях» [57, с. 321]. К этому перечню А.В. Хуторской, основываясь на позициях личностно-ориентированного обучения, добавляет совокупность смысловых ориентаций, необходимых для продуктивной деятельности [58, с.45].

Одной из таких программ повышения квалификации можно считать многоуровневую Программу курсов повышения квалификации педагогических работников, разработанной факультетом образования Кембриджского университета при поддержке АОО Назарбаев интеллектуальные школы, осуществляемый АО НЦПК «Өрлеу» и 16 областей Республики Казахстан [60].

Акционерное общество «Национальный центр повышения квалификации «Өрлеу» создан в 2012 году путем слияния РИПК СО и 16 ИПК областей и городов Астаны, Алматы. В соответствии с Государственной программой развития образования Республики Казахстан на 2011-2020 годы АО НЦПК «Өрлеу» осуществляет ежегодное повышение квалификации более 73,3 тысяч педагогических работников всех уровней образования на основе корпоративного управления, трансляции мирового и казахстанского опыта [60].

Одним из перспективных направлений деятельности АО НЦПК «Өрлеу» является международное сотрудничество с ведущими организациями образования.

АО НЦПК «Өрлеу» разработана модель новой системы повышения квалификации работников образования, в основе которой новая философия образования и использование современных инновационных педагогических технологий, обеспечивающих повышение качества образования в Республике Казахстан.

Глобальные изменения, происходящие в современной системе образования, делают актуальным повышение квалификации и профессионализма педагога, его профессиональной компетентности и требуют обновления и развития системы повышения квалификации. Именно поэтому повысился спрос на квалифицированную творчески мыслящую, конкурентно способную личность учителя. Развитие профессиональной компетентности – это динамический процесс усвоения и совершенствования профессионального

опыта, ведущий к развитию индивидуальных профессиональных качеств, накоплению практических навыков, предполагающих непрерывное самообразование, самосовершенствование учителя.

Инструментов в реализации данного направления в нашей Республике является Кембриджская программа курсов повышения квалификации педагогов общеобразовательных школ Республики Казахстан.

Актуальность Программы обусловлена целями и задачами Государственной программы развития образования Республики Казахстан на 2011-2020 гг. сущность ведущих целей настоящей Программы заключается, во-первых, в воспитании у молодежи уважения к культуре своей страны на основе духовных, культурных и моральных ценностей, которые важны и специфичны для каждой страны; во-вторых, – в обучении молодых людей критическому мышлению, позволяющему им использовать свои знания в жизненных ситуациях, развивать навыки и адекватное понимание, которые предоставят им возможность быть уверенными и успешными в стремительно меняющемся мире.

Обоснованность использования данной Программы, определяется тем, что многолетний опыт Великобритании, руководствующейся, как и другие развитые страны, стратегией непрерывности образования, позволяет видеть новую модель, существенными чертами которой являются:

- непрерывность процесса повышения квалификации на протяжении всего периода профессиональной жизни учителя;
- синтез курсового обучения, самообразования и повышения квалификации в школе на основе программно-целевого (проектного) подхода;
- государственно-общественный, демократический, открытый характер, активное участие различных категорий педагогического персонала, общественности, бизнеса, родителей в определении политики по вопросам повышения квалификации учителей, оценке эффективности этой политики;
- партнерство, сочетание централизованного управления системой повышения квалификации с широкой инициативой учителей, оценке эффективности этой политики;
- гармонизация индивидуальных профессиональных интересов учителей и системных потребностей школ, отделов образования, государства на основе учета имеющихся условий, ресурсов, особенностей современного и перспективного развития школ, региона, страны и мира;
- доступность, гибкость, вариативность форм, видов, программ обучения, учитывающих как потребности, условия жизни и труда учителей, так и объективные нужды среднего образования в специалистах различного уровня квалификации;
- гибкость стимулов к повышению квалификации, синтез внешних и внутренних мотивов, добровольности и обязательности, личной инициативы и внешнего контроля за качеством результатов педагогического труда;
- ориентация на рыночные механизмы функционирования и развития системы повышения квалификации: грантовую систему финансирования,

демонополизацию рынка образовательных услуг, стимулирование конкуренции и т.д.;

- интеграция базового педагогического образования и повышения квалификации на основе согласованности и преемственности требований к профессиональным стандартам учителей; определение приоритетов в области профессиональной компетентности;

- опережающий характер повышения квалификации на основе изучения, прогнозирования актуальных и перспективных потребностей учителей школы;

- целостность, проблемность содержания программ повышения квалификации, обеспечиваемая оптимальным балансом социально-психологических, педагогических и специально-предметных знаний, направленных на удовлетворение конкретных потребностей учителей и школ;

- направленность на использование стимулирующих творческие способности стратегий обучения, адекватных психосоциальным и профессиональным особенностям обучающихся;

- использование высококвалифицированных преподавательских кадров, компетентных как в области психологии и педагогике обучения взрослых, так и в области управления развитием образовательных систем.

Выявленные тенденции развития британской и шире – общеевропейской – системы повышения квалификации учителей позволяют определить базовые идеи, допускающие различную степень своего осуществления на практике и указывающие пути, по которым в наши дни создается современная парадигма повышения квалификации педагогических кадров. Знание элементов этой парадигмы обеспечивает содержательную основу для конкретных мер по повышению конкурентоспособности отечественной системы повышения квалификации педагогических кадров с учетом уровня экономического и социально-политического развития страны особенностей национальных общеобразовательных традиций и культуры.

В настоящее время неоспорим тот факт наибольшего влияния на процесс обучения и результатов учеников повседневной работы учителя в классе, направленный на их развитие и воспитание.

Поэтому, новая задача современной системы повышения квалификации состоит в том, чтобы учителя, прибывшего на курсы обучить новым, основанных на научных, конструктивных теориях, подходам организации и планирования учебной деятельности, направленных на развитие эффективности учителя.

Эффективность учителя, в которой рассматриваются критерии: достижения учителя (его квалификация), процесс преподавания (используемые методы, походы в преподавании), результативность преподавания (влияние на обучение ученика, его достижения) или совокупность всех вышеуказанных факторов.

В целях успешной реализации Программы, в марте 2013 года на базе Филиалов всех областных ИПК ПР открылись Центры уровневых программ.

Тренерский состав активно включен в мероприятия по реализации казахстанско-британского проекта.

Предназначение данной программы – удовлетворение образовательных потребностей педагогов в получении дополнительного объема знаний и навыков, содействие готовности учителей к непрерывному профессиональному развитию, осуществлении поддержки инновационных процессов, обеспечивающих эффективность методической работы, обеспечение учителей знаниями и практической готовностью по организации процесса обучения, формирования навыков самостоятельного обучения, саморегуляции и т.д.

В Программе обучения определены ряд задач, ожидаемые результаты, научно-теоретические основы, приоритеты развития педагога.

Помимо аудиторного и онлайн обучения, с целью оказания помощи учителям области тренеры ИПК ПР организуют консультирование учителей. Оно осуществляется по самым разным аспектам: это нормативно-правовые, психолого-педагогические вопросы, вопросы, касающиеся содержания преподавания, методики обучения, технологические аспекты внедрения Кембриджского обучения. (для учителей сообщество, через это сеть учителя от тренеров получают консультации и обмениваются опытом практической работы).

Данная программа регулярно пропагандируется в средствах массовой информации: на страницах газет, журнал, на портале ЦПМ КЗ участие в телевизионных программах [61].

Для осуществления реализации Кембриджского Проекта в ИПК ПР администрацией института повышения квалификации созданы все условия. Учителя обучаются в хорошо оснащенных аудиториях. В каждой из них есть мультимедийная аппаратура, интерактивная доска, видеоаппаратура, сканеры, принтеры, ксероксная аппаратура, все необходимые канцелярские принадлежности, заранее подготовленный дидактический материал для каждого обучающегося учителя и многое другое.

Суть этой системы повышения квалификации заключается в том, что акцент делается не только на повышении знаний по предмету. Идет разделение компетенции учителя на семь модулей, и каждый из них сертифицируется.

Активно привлекаются преподаватели для обучения учителей и консультанты для работы с тренерами из Кембриджского университета. Совместная работа наших педагогов и зарубежных коллег способствует развитию данной Программы, активной реализации ее педагогами области.

Казахстано-Британский проект дал своего рода импульс, толчок к развитию системы повышения квалификации педагогических работников, нацелил учителей республики на достижение нового качества образования, профессиональный рост, развитие педагогического мастерства, их профессиональной и личностной компетентности.

Важным аспектом деятельности учителя является стремление понять, как отдельными учениками постигается тема, осознать необходимость работы с учениками в целях улучшения или реконструкции их понимания, а также осознание того, что отдельными учениками восприятие темы может происходить довольно уникальным способом» [56, с. 111].

Постоянное повышение своей квалификации было одним из основных требований к профессии учителя во все времена. Но только в наше время-

время кардинальной перестройки системы образования Республики Казахстан - оно из формального обучения становится обучением «для практики», то есть имеет реальное воплощение в школе. Программа курсов повышения квалификации педагогических работников Республики Казахстан III базового уровня меняет взгляды, убеждения, мышление учителя. Это подтверждается результатами практики, которую проходят слушатели курсов на втором этапе обучения.

Опыт практики – это, прежде всего, изменения, которые происходят как в учителе, так и в учениках. В чем же они состоят?

Самое главное, на наш взгляд, это изменение роли учителя и ученика в учебном процессе, которое является основополагающим для обучения в целом. Учитель должен создать условия для формирования у учеников метапознавательных навыков для обеспечения его дальнейшего саморазвития. Дети обучаются сами, путем самостоятельного добывания знаний в процессе обсуждения, обмену мнениями, во взаимном сотрудничестве друг с другом и со взрослыми, то есть учителями, родителями. Результат - независимая, самомотивированная, уверенная, ответственная личность с развитым критическим мышлением.

В основе изменений уровня развития рефлексивных навыков - интегрирование учителем семи модулей Программы в серии последовательных уроков. Первое, что способствовало этим изменениям, стала среда, которую учитель совместно с учениками создавал в течение всей практики, которая помогла многим учащимся раскрыться, преодолеть свои барьеры.

Создание комфортного «учебного сообщества» помогло реализовать на практике цели и задачи, поставленные учителем. В серии последовательных уроков была сделана ставка на групповые взаимодействия, на парную, групповую работу, это потребовало от учащихся определенных умений по фокусированию своих действий на взаимодействие и сотрудничество. Для этого были использованы приёмы, способствующие созданию коллаборативной среды. Например, приёмы «Дерево удачи», «Паровоз», «Наш сад», «Музыкальные кричалки», «Музыкальная поляна» и др. Благодаря таким приёмам учителю на начальном этапе представилась возможность выявить «отверженных», «лидеров» и «талантливых» детей.

На практике в школе перед учителем встает новая задача: создать условия для успешного саморазвития ученика. Традиционное преподавание, при котором учитель играл ведущую роль на уроке, себя уже изживает. На данное время учитель и ученик должны стать сотрудниками. При распределении функций каждого учащегося, ученики и учителя должны находиться на равных позициях, но учитель направляет, а ученик добывает знания. Характер деятельности учителя - роль организатора, консультанта, помощника, наставника. Учитель – создает условия, чтобы дети учились сами. (Обучая других, ученик он сам должен сам обучаться). При этом ученики получают не готовые знания, а самостоятельно добывают их и учатся умению применять эти знания на практике, развивают глубокое понимание предмета, обеспечив использование и применение знаний вне класса.

Роль ученика в учебном процессе. Если говорить об изменениях, произошедших в учащихся, нужно отметить, что у учеников появился интерес к обучению, учащиеся стали критически относиться к ответам товарищей, научились анализировать свои действия и деятельность своих оппонентов, дискутировать, задавать вопросы высокого уровня, находить и анализировать материал, аргументировать свой ответ, создавать связный текст заданного образца, правилам создания подкаста, дискуссии. Но на этом работа не заканчивается, необходимо продолжать развитие навыков работы по развитию критического мышления как основополагающего модуля для развития мыслящей личности. Но вместе с тем нужно указать и трудности, возникшие в процессе работы. Это и подбор материала, построение уроков, сохранение деловой обстановки на уроке. Так как дети не привыкли к работе в новом формате, учителю постоянно приходилось координировать саморегуляцию учащихся, то есть направлять деятельность учащихся в нужное русло. Необходимо больше уделять внимания тем формам работы учащихся, которые им интересны в силу возраста, это, например, работа с информационно – коммуникативными технологиями, интернет является для нынешней молодежи практически «палочкой – выручалочкой», так как данный метод поиска информации очень удобен, доступен и достаточно быстр, что учителю необходимо, на наш взгляд, брать на вооружение. Дети на протяжении всего обучения учились управлять своей деятельностью. Учились вырабатывать собственное мнение на основе осмысления различного опыта, идей и представлений, строить умозаключения и логические цепочки доказательств, выражать свои мысли ясно, уверенно и корректно по отношению к окружающим.

Право выбора методик и форм обучения учащихся всегда остается за учителем: будет ли учитель просто носителем информации или создаст такие условия, которые помогут детям самим добывать информацию и приобретать новый опыт.

Изменения в организации учебного процесса. Анализируя работу во время школьной практики, пришли к выводу, что в какой-то мере мы научились создавать ситуации успеха, делать подбор заданий и наладить работу с вопросом высокого порядка для развития критического мышления у детей и, самое главное, анализировать свою деятельность и деятельность детей. У отдельных учителей были случаи, когда «тихие» ученики стали активными на уроке, когда лидеры научились помогать другим и стать равноправными партнёрами в процессе обучения.

Для активизации учебного процесса были использованы активные формы и методы обучения:

- стратегии критического мышления, которые способствует адаптации и самореализации в современном обществе;
- работа с вопросами высокого уровня;
- формативное оценивание, которое помогало учителю вносить коррективы в последующее планирование с целью улучшения процесса

обучения. ученики анализируют свои действия и планируют изменения в своей работе для улучшения;

- работа с одарёнными детьми;
- учёт возрастных особенностей;
- взаимодействие с коллегами и родителями.

Учителю необходимо действовать коллективно для обеспечения поддержки в лидерских группах учителей и в рамках своих сетевых сообществ.

Внедрение идей семи модулей Программы в серию последовательных уроков помогли повысить эффективность учебного процесса и внести следующие изменения в практику:

- совершенствовать свое преподавание;
- активное внедрение семи модулей Программы;
- создание коллаборативной среды;
- внедрение вопросов высокого уровня с целью развития критического мышления;
- обучение и дальнейшее развитие талантливых и одаренных детей;
- использование формативного оценивания;
- проявление лидерских качеств в работе с коллегами и родителями;
- проведение обучающих семинаров для учителей школы.

Сегодня образовательная система в Казахстане переходит на новую ступень развития, целью которой является обучение и развитие всесторонне интеллектуальной, творческой и критически мыслящей личности. Изменяются цели и задачи образования.

Содержание семи модулей программы уровневых курсов дает возможность думающему учителю решить сразу две взаимосвязанные проблемы, существующие в казахстанской (и не только) школе: повысить свою «эффективность» и компетентность с одной стороны и, трансформировав свой опыт, создать условия для развития качеств ученика, которые бы позволили ему адаптироваться в социуме – с другой стороны.

Поскольку в настоящее время в социуме приоритетным направлением обучения выбрано личностно-ориентированное обучение, перед нами стоит цель сделать его, с одной стороны, содержательным и практическим, а, с другой стороны, доступным и интересным.

2.2 Социологическое исследование профессионального развития педагогов в области (на примере филиале АО «НЦПК «Өрлеу» «ИПК ПР»)

Формирование принципиально новых подходов к системе повышения квалификации работающих учителей осуществляется в республике по поручению Главы государства. В настоящее время реформирование системы повышения квалификации работников системы образования Казахстана проведено путем объединения РИПК СО и 14 ИПК областей, городов Астана, Алматы в АО «национальный центр повышения квалификации «Өрлеу». На

базе Назарбаев Интеллектуальных школ созданы и действуют Центры педагогического мастерства (ЦПМ), где повышение квалификации учителей организовано по новой программе с сертификацией и присвоением всех трех уровней. Изменения, происходящие в системе повышения квалификации учителей, направлены в конечном итоге на повышение качества образования.

В числе главных результатов новой системы повышения квалификации станет обеспечение единого концептуального подхода, основой которого являются:

- новые уровневые курсы и программы;
- новая сертификация педагогов по результатам освоения уровневых программ;
- активное привлечение зарубежных стратегических партнеров.

Предусмотрены различные формы курсовой подготовки – «Blended learning» (смешанное обучение), сочетающее «face to face» (обучение в аудитории) и «On-line» обучение. С участием иностранных специалистов разработаны новые уровневые программы курсов и контент on-line курсов.

Цель курсов – формирование у учителей новых подходов к процессу обучения, в числе задач – повышение теоретической, методической и технологической культуры учителя. В центре внимания – развитие ученика.

Модернизированная система повышения квалификации работников образования по своей организационной структуре, содержанию и методологии становится соответствующей мировой практике. По новым программам за пять лет планируется подготовить и сертифицировать 83 тысячи педагогов, что позволит всю систему среднего образования Казахстана перевести на новый качественный уровень.

Методологические ориентиры проектирования мониторинга оценки эффективности курсов нового формата:

- Приоритет качества образования.
- Интеграция мирового образовательного опыта в практику работы педагогов.
- В центре внимания – развитие ученика.

Цель социологического исследования: выявление качественных изменений в профессиональной деятельности учителя, прошедшего курсы Программы Кембриджского университета, получение объективной информации об эффективности курсов нового формата.

Задачи:

- определить степень удовлетворенности субъектов процесса установившимися взаимоотношениями;
- оценить степень готовности учителя к саморазвитию, самосовершенствованию с использованием полученных на курсах знаний;
- выявить наличие факторов, сдерживающих реализацию идей Программы Кембриджского университета;
- содействовать получению объективной информации о результатах мониторинговых исследований органы управления образованием для

выработки предложений по совершенствованию системы повышения квалификации нового формата.

Источники информации для исследования: - учителя, прошедшие курсовую подготовку.

Основные методы исследования: анкетирование; статистические методы обработки результатов; метод сопоставительного анализа полученных результатов (обобщение, интерпретация); личное интервью, беседа.

Процедура организации исследования включает проведение анкетирования и анализ полученных данных для обобщения и выводов.

За отчетный период по Павлодарской области общее количество педагогов, прошедших уровневые курсы и внедряющих в практику новые стратегии обучения, составляет 674 человек, в том числе в 2012 году обучались 300 педагогов, в 2013 году – 374 педагога.

Под нашим руководством в исследовании принимали участие слушатели первого, второго и третьего потоков 2013-2014 гг. уровневых курсов повышения квалификации, проходящих обучение по программе третьего (базового) уровня в филиале АО «НЦПК «Өрлеу» ИПК ПР по Павлодарской области, общее количество слушателей, прошедших курсы повышения и принимавшие участие в анкетировании – 81 человек. Данные о количественном и качественном составе потоков слушателей приведены в таблице 2.

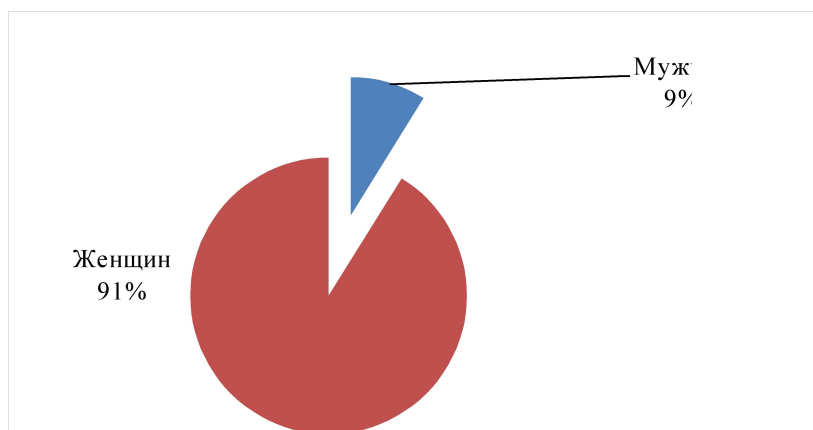
Таблица 2 - Количественный и качественный состав потоков слушателей филиале АО «НЦПК «Өрлеу» ИПК ПР по Павлодарской области

Критерии	Количество	В процентах соотношении
Мужчин	7	9
Женщин	72	91
Без квалификационной категории	2	3
I квалификационная категория	32	41
II квалификационная категория	35	44
Высшая квалификационная категория	10	12
Стаж работы до 5 лет	3	4
Стаж работы от 5 до 10 лет	11	14
Стаж работы от 10 до 15 лет	39	49
Стаж работы от 15 и выше лет	26	33
Возраст до 30 лет	7	9
Возраст от 30 до 40 лет	39	49
Возраст от 40 до 50 лет	28	17
Возраст от 50 до 60 лет	7	7
Итого	81	100

Следует отметить, что все слушатели имеют высшее образование и занимают должности в соответствии с квалификацией по диплому.

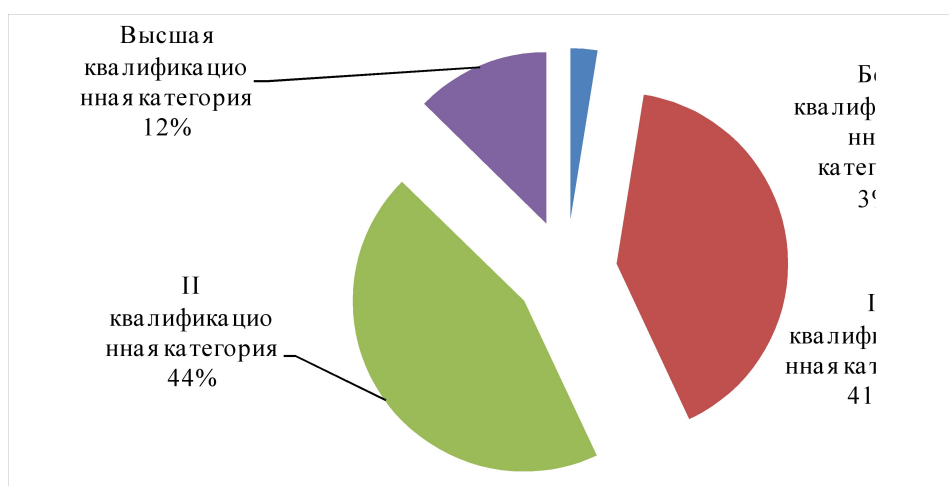
Представим данные таблицы в виде диаграмм на рисунках. Как видно из данных таблицы и диаграмм рисунка 1, в гендерном соотношении преобладают женщины, их количество составляло 91 процентов.

РИСУНОК 1. Гендерное соотношение слушателей, прошедших курсы обучения по программе Кембриджского университета



В соответствии с рисунком 2, среди слушателей имелись два педагога без квалификации, два процента от общего количества педагогов. Количество учителей, имеющих первую квалификационную категорию 32 человека или 41 процентов. Вторую квалификационную категорию имели 35 учителей или 44 процентов в общей весовой доле слушателей. 10 человек являются обладателями высшей квалификационной категории, их удельный вес составляет 12 процентов от общего количества слушателей.

РИСУНОК 2. Квалификационная категория слушателей, прошедших курсы обучения по программе Кембриджского университета



В соответствии с рисунками 3 и 4, наблюдалась следующая картина. Количество педагогов, имеющих стаж работы до пяти лет – три человека или четыре процента в потоке. Учителей, отработавших от пяти до десяти лет стажа в потоке было 11 человек или 14 процентов, вместе с тем 49 процентов учителей из общего числа слушателей или 39 человек имели стаж работы от 10 до 15 лет. Имеющих стаж работа 15 и выше лет в потоке было 26 человек или 33 процентов слушателей.

РИСУНОК 3. Стажность слушателей, прошедших курсы обучения по программе Кембриджского университета

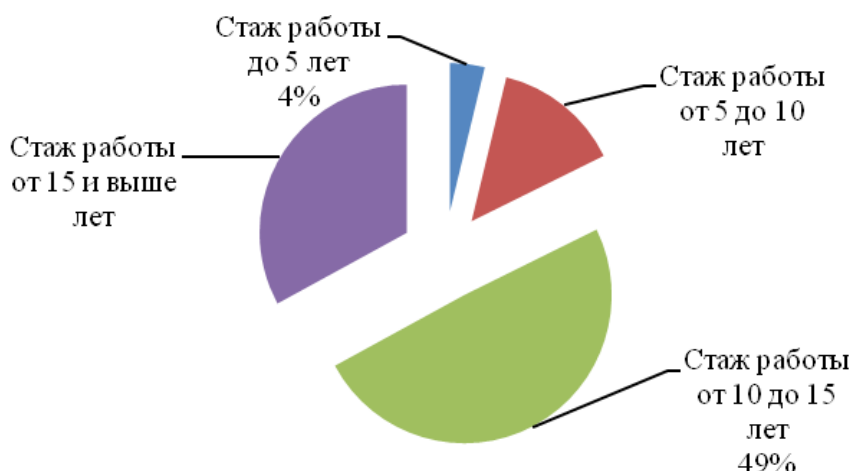
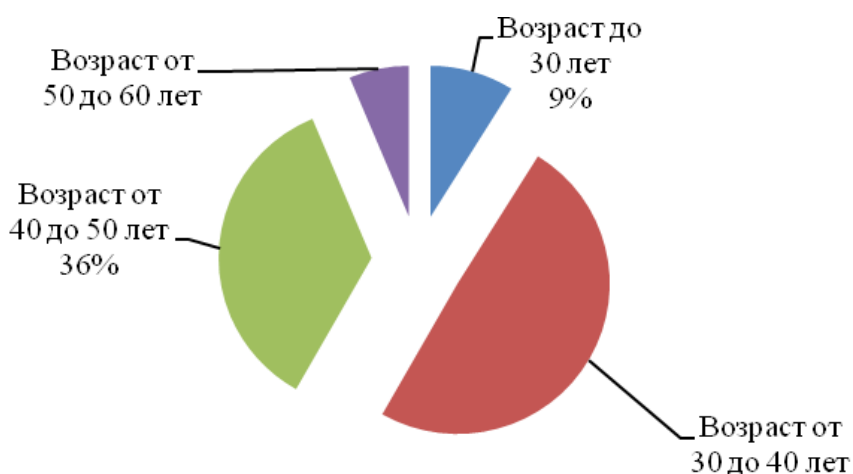


РИСУНОК 4. Возрастная структура слушателей, прошедших курсы обучения по программе Кембриджского университета



Таким образом, для участия в курсах повышения квалификации «Третий (базовый) уровень» допускаются учителя всех уровней и квалификационных категорий. В частности, в Приказе и.о. Министра образования и науки Республики Казахстан от 4 января 2013 года № 1 «Об утверждении Инструкции по организации повышения квалификации педагогических кадров» оговорены следующие требования:

- высшее педагогическое образование с педагогическим стажем не менее трех лет, техническое и профессиональное (среднее профессиональное) образование с педагогическим стажем не менее пяти лет;
- результаты участия в профессиональных конкурсах школьного, районного (городского) уровня;

- результаты победителей, призеров предметных олимпиад, творческих конкурсов, научных и спортивных соревнований школьного, районного (городского) уровня (из числа его участников);
- знание и применение инновационных методик в учебно-воспитательном процессе;
- распространение опыта работы (публикация, сборники, рекомендации, пособия, выставочные материалы) в ходе подготовки и проведения районных (городских) конференций, семинаров, форумов;
- владение базовыми знаниями в области информационно-коммуникационных технологий (далее - ИКТ), MS Windows, MS Office, Internet, в частности электронной почтой [61].

Как видно из данных таблицы, все слушатели соответствуют требованиям, предъявляемым Министерством образования и науки Республики Казахстан.

Программа социологического исследования проводилась в несколько этапов в соответствии с особенностями построения теоретических и практических курсов.

Первый этап опроса («Входная диагностика слушателей») был проведен до начала теоретических курсов для выявления личностно-компетентностного уровня слушателей и их профессиональной мотивации, готовности к инновациям в профессиональной деятельности.

Второй этап опроса («Выходная диагностика слушателей») был проведен после изучения запланированных программой теоретического курса и последующей практики для апробации полученных знаний в ходе реализации учебного процесса для выявления изменений в профессиональном развитии педагогов, анализа рефлексивного отчета.

В процессе первого этапа опроса мы выявили следующие результаты. 28 процентов опрошенных отметили, что парадигма – это система теорий, 45 процентов отметили парадигму, как систему взглядов, принятая некоторым сообществом, только для 27 процентов респондентов характерно восприятие парадигмы как мировоззрения. В целом большая часть респондентов воспринимают парадигму в качестве теоретических установок, этим и обусловлены результаты ответов на следующий вопрос. В частности только 26 процентов респондентов отметили, что применяют данный термин в педагогической деятельности.

На вопрос о соответствии исторических типов обучения с целями 93 процентов респондентов рационально связали традиционное обучение с получением знаний, развивающее с развитием мышления и проектное обучение восприняли как социально эффективное действие и только семь процентов опрошенных показали неверные ответы

На вопрос о том, какие новые педагогические функции появились сегодня мы получили разнообразные ответы, однако при их анализе, выяснили, что многие (39 процентов) отметили такую функцию как координирующая, коммуникативную (35 процентов), остальные ответы отличались разнообразием.

75 процентов опрошенных выделили из предложенного перечня функций, как наиболее важные – обучающую, контрольно-оценочную, организационную, мотивационную, целевую, 10 процентов выделили как важнейшую аналитико-рефлексивную, такие функции, как прогностическая, концептуальная, к сожалению не были никем выделены как важнейшие.

В качестве показателей эффективности труда педагога 86 процентов слушателей выделяют как наиболее весомые (свыше 40 процентов) - учет динамики усвоения учебного материала учениками, и учет реальных возможностей ученика и организацию помощи, таким показателям, как соответствие оценок учащихся результатам независимого тестирования, гармонизация социальной и обучающей функции были отведены меньшие доли значимости (20 процентов и ниже).

На вопрос о текущем состоянии содержания контроля обучения, 65 процентов опрошенных выделил фиксацию успеваемости и количественный анализ, 20 процентов - характеризуют контроль обучения как качественный анализ динамики развития учащегося на основе стартового, рубежного и итогового контроля.

Следующая группа вопросов была направлена на определения уровня готовности респондентов к преобразованию своей профессиональной деятельности и готовности к применению инноваций.

Данные результаты свидетельствуют о том, что 65 процентов педагогов имеют высокую мотивацию к саморазвитию, а это в свою очередь является позитивным показателем участия педагогов в работе по повышению своего профессионального роста.

Постоянно следят за передовым педагогическим опытом, занимаются самообразованием, используют в работе определенные педагогические идеи и развивают их из 79 учителей 60 (75 процентов). Могут спрогнозировать результат и перспективу инновации, оценить качество нововведения 19 учителей (25 процентов). Инновационная деятельность осуществляется на основе индивидуального опыта через литературу, Интернет, общение с коллегами, с научными руководителем.

В результате исследования мы выяснили, что информационная готовность имеет высокий уровень, все перечисленные источники информации широко используются в работе учителей. Созданы условия для своевременного и быстрого получения информации как через литературу, так и электронные носители и Интернет.

При анализе ответов на вопрос о причинах, побуждающих педагогов заниматься новшествами в образовательном процессе мы учитывали, что чем сильнее у учителей преобладают мотивы, связанные с возможностью самореализации личности, тем выше уровень инновационного потенциала педагогического коллектива.

Наиболее значимыми мотивами, побуждающими учителей к новаторству, являются потребность в самовыражении, самосовершенствовании, потребность в новизне, обновлении, смене обстановки, преодолении рутины, стремление быть замеченным и по достоинству оцененным. Все названные мотивы связаны

с возможностью самореализации личности учителя и показывают высокий уровень инновационного потенциала коллектива.

При анализе ответов на вопрос, связанным с затруднениями в применении инноваций, мы выяснили, что 15 (19 процентов) учителей из 79 назвали причины, по которым применение инноваций затруднительно: чувство страха перед отрицательными результатами.

По результатам ответов на следующий вопрос о распределении учителями себя в определенные группы, отметим, что учителей, отнесших себя к группам Д и Е нет. Большинство отнесли себя к группам В и С.

Результаты замеров уровня инновационного потенциала показали, что 90 процентов учителей имеют оптимальный и достаточный уровень восприимчивости и информационной готовности к новому, а мотивационная готовность коллектива – 100 процентов.

Таким образом, можно сделать соответствующие выводы по результатам входной диагностики слушателей курсов повышения квалификации по Кембриджской программе третьего базового уровня.

Все участники курсов повышения квалификации, в соответствии с требованиями МОН РК имеют стаж педагогической деятельности от трех лет и выше. Одним из главных требований, предъявляемых к слушателям, является достижение каких-либо успехов в педагогической деятельности, одним из показателей которых являются положительные результаты учеников в различных конкурсах, олимпиадах, соревнованиях, научных и творческих проектах. Также предъявляются требования к применению инновационных методик и технологий в педагогической деятельности. владение информационно-коммуникативными технологиями. Таким образом, все слушатели курсов имеют определенный опыт применения инноваций, достигли определенного профессионально-личностного уровня в своей деятельности и пришли с уже сформированными мотивациями, готовностью к совершенствованию своей деятельности, что в принципе мы выяснили в результате входной диагностики.

Подавляющая часть педагогов знакома с понятием парадигмы, с нововведениями в учебном процессе, определенная часть даже использует данное понятие в своей образовательной деятельности, однако настораживает тот факт, что большая часть опрошенных воспринимает нововведения как теоретические установки, то есть осознает трудности применения их на практике.

Многие педагоги осознают новые концептуальные подходы к учебному процессу в соответствии с новой парадигмой образования, однако на практике преобладает традиционные формы организации и методы обучения, многие новые педагогические функции им неизвестны либо имеют второстепенное значение, то есть педагог, в традиционном их понимании, это носитель и источник знаний.

Контроль знаний для многих педагогов из числа опрошенных это прежде всего фиксация полученных знаний и количественные показатели, то есть многие слушатели не осознают безграничных возможностей и направлений, результатов, которых можно было добиться, если воспринимать контроль

больше как качественный показатель всесторонних аспектов деятельности учеников.

Вместе с тем, значительная часть слушателей имеет осознанную мотивацию к повышению уровня профессиональной деятельности, они много читают, стараются получить информацию из разных источников, следят за передовым педагогическим опытом, стремятся внедрить его с учетом изменяющихся образовательных потребностей общества, индивидуального стиля своей педагогической деятельности. Важным моментов в мотивации выступают материальная заинтересованность в результатах своего труда, что вполне объяснимо и закономерно в нашем рыночном обществе.

Однако, некоторые педагоги все еще испытывают проблемы, связанные с внедрением инноваций в учебный процесс, обусловленные неуверенностью в результатах, они не готовы к открытой критике своих неудач, имеют страх перед коллективом.

Преодолению вышеназванных проблем и формированию педагога новой парадигмы и направлена деятельность тренеров курсов по повышению квалификации в АО «НЦПК «Өрлеу» ИПК ПР по Павлодарской области.

Процесс обучения слушателей происходит в три этапа:

Первый этап (длительностью один месяц) – «лицом к лицу», теоретический, в ходе которого проводятся аудиторные занятия в режиме пять рабочих дней в неделю, плюс один дополнительный день на самоподготовку по предложенным заданиям;

Задачами первого этапа является знакомство с научными и практическими знаниями о преподавании, обучении в рамках семи модулей программы, обсуждение, практические рекомендации по преподаванию, планированию и проведению исследований в процессе обучения и преподавания.

Второй этап (длительностью один месяц) – дистанционный, предполагает дистанционную подготовку, обязательным компонентом которого является практика в школе.

Основными задачами второго этапа является проведение исследований в процессе обучения и преподавания, реализация полученных знаний на практике в условиях учебного класса (школы).

Третий этап (длительностью один месяц) - «лицом к лицу», вторая часть теоретической подготовки, задачами 3 этапа является углубление знаний, полученных на первом этапе курсов, в результате выполненных на втором этапе заданий, происходит размышление и оценивание практики.

Дадим небольшую характеристику основным подходам в преподавании и обучении в соответствии с Кембриджской программой третьего базового уровня. Программа курсов кардинальным образом меняет подходы к обучению, принципиально меняются традиционные функции учителя и процесс обучения учеников.

Традиционная система обучения основана на передаче готовых знаний, что не всегда способствует успешному их усвоению, развитию глубокого понимания, взаимодействию с уже имеющимися.

Задачи, стоящие перед учительством сегодня, предполагают развитие способностей человека, стремление его к самообразованию, установление

связей сотрудничества учителя и ученика с целью создания благоприятного эмоционального фона для решения воспитательных, образовательных задач.

Программа преподавания по семи модулям основана на принципе гуманизации образовательного процесса, содержит творческую направленность. Основой обучения является когнитивное развитие всех видов мыслительных процессов, таких как восприятие, память, формирование понятий, решение задач, воображение и логика.

Модуль «Новые подходы в преподавании и обучении» содержит конструктивистские подходы, основанные на идеях когнитивной психологии, то есть знания для себя ученик добывает и конструирует сам. Это возможно при создании демократической атмосферы в классе, когда ученики проявляют инициативу в обучении, когда у них есть возможность в учебной деятельности общаться друг с другом, принимать решения, смело высказывать их.

Теория когнитивного развития была разработана швейцарским философом и психологом Жаном Пиаже (1896—1980) утверждающем, что мы самостоятельно конструируем наши когнитивные способности с помощью собственных действий в окружающей среде [62, с.45].

Ховард Гарднер выдвигал идею множественных интеллектов, соотносящихся между собой [63, с. 85]. Швейцарский ученый Авраам Маслоу обосновал гуманистический подход к обучению и считал, что первоочередной целью человека является самореализация. По его теории каждая личность включает в себе чувственный, социальный, когнитивный опыт [64, 88].

Согласно культурно-исторической концепции Л.С. Выготского, личность является участником историко-эволюционного процесса, выступает носителем социальных ролей и обладает возможностью выбора жизненного пути, в ходе которого осуществляется преобразование природы, общества и самого себя [65, с. 66]. Ученый утверждал, что на процесс обучения и воспитания влияют культурные ценности общества. Развитие личности происходит от социального к индивидуальному, ситуация, как утверждал Л.С.Выготский, определяет эволюцию внешней речи. По его мнению, ученик развивается в результате взаимодействия с более знающими людьми. Зонай ближайшего развития он назвал расстояние между уровнем интеллектуального развития в настоящий момент и возможного развития в результате взаимодействия со сверстниками и взрослыми [65, с 69].

В работах ученых: Мерсера, Бахтина, Вуда, Александера – рассматривается преподавание в форме диалога «учитель-ученик», «ученик-ученик». В диалоге срабатывают различные уровни саморегуляции: эмоциональный (уверен в действиях, регулирует свое поведение), когнитивный (уровень умственных способностей), социальный (вступает легко в отношения с окружающими, участвует в совместной работе, помогает другим), мотивационный (планирует самостоятельные действия).

Согласно исследованиям Джона Хэтти 50 процентов знаний учащихся зависит от них самих, 30 процентов от преподавания. Значит, учитель, как рулевой, должен управлять процессом обучения, чтобы ученики изучали, знали, применяли [66, с.96].

Беседа является неотъемлемой частью обучения учащихся. Н. Мерсер различает три типа беседы: диспутивная, кумулятивная, исследовательская. Совместная беседа позволяет ученикам выражать свое понимание идеи, аргументировать, воспринимать идеи других, помогает понять, где находятся ученики в процессе обучения [67 с.96].

Важное значение имеет постановка вопросов, употребление глаголов, выражающих:

- Оценку чего-либо: судить, ценить, выбирать, расценивать, определять, подсчитывать, измерять, осуждать...

- Синтез чего-либо: формулировать, обучать, разрабатывать, развивать, переопределять, предлагать, создавать...

- Анализ чего-либо: отличать, дифференцировать, рассчитывать, оспаривать, относить, сравнивать, экспериментировать, противопоставлять, изучать...

- Применение знаний: демонстрировать, назначать, выполнять, очерчивать, применять, использовать, заниматься...

- Понимание темы: пересматривать, идентифицировать, обсуждать, располагать, признавать, объяснять, рассказывать, прояснять...

- Знание темы: вспоминать, определять, утверждать, перечислять, повторять, называть, рассказывать, представлять, находить...

Эта таблица должна быть настольной у учителя, ибо такая постановка вопросов будит мышление, вызывает ассоциативные связи.

Немаловажным фактором при диалоге является умение учителя давать время на обдумывание от трех до семи секунд и выслушивать учеников.

Диалог даёт возможность говорить конструктивно, вызывает интерес к исследованиям, развивает любознательность, помогает формировать знания, поддерживает креативное мышление, углубляет мышление посредством разговора и размышлений, даёт возможность учиться друг у друга, уважать и ценить мнение других.

Программа семи модулей основана на ключевой идее - обучение через диалог.

Учащимся нравится работать в группах. Педагоги, успешно прошедшие курс, отмечают следующие данные: 66 процентов учащихся отмечают, что во время уроков слушали своих товарищей, 52 процентов отметили, что стали внимательнее, многое запомнили на уроках, много думали, 62 процентов учеников отметили, что время на уроке проходит быстро. Таким образом, нужно отметить, что ученики изменились благодаря новым подходам в преподавании и обучении, они ценят помощь друга, подсказку, активно участвуют в учебном процессе.

Определенным правилам подчиняется работа в группах, для рационального использования рабочего времени ученики распределяются по ролям. Задания на уроках регламентируются временем, за что отвечает в группе хронометражист, руководит работой консультант, заполняя листок достижений. Учителю приходится меньше говорить, больше слушать, наблюдать, учиться молчать во время выполнения заданий учениками.

Модуль «Новые подходы в преподавании и обучении» тесно связан с модулем «Обучение критическому мышлению». В рамках обучения критическое мышление включает сбор информации, систему доказательств, выводы, применение идей на практике. Основой данного метода является креативность. Креативность (созидательный, творческий) — творческая способность индивида, характеризующаяся готовностью к принятию и созданию принципиально новых идей, отклоняющихся от традиционных или принятых схем мышления и входящих в структуру одарённости в качестве независимого фактора, а также способность решать проблемы, возникающие внутри статичных систем [68]. Согласно идее американского психолога Абрахама Маслоу, креативность — это творческая направленность, врождённая свойственная всем, но теряемая большинством под воздействием сложившейся системы воспитания, образования и социальной практики [64, с.65].

Небольшой процент учеников владеет навыками мышления на высоком уровне, позволяющем свободно выражать свои мысли. С этой точки зрения является ценным применение стратегий критического мышления, основанного на диалоге и конструктивной аргументированной речи.

Обучение критическому мышлению осуществляется в диалоговой части уроков, когда ученики по-своему осмысливают эпизоды прочитанного, обмениваются мнениями, в рефлексивной, когда защищают маршрутные карты, выполняют творческие задания. На уровне мышления реализуются процессы анализа и синтеза информации, её воспроизведение в различных формах. Стратегии критического мышления обеспечивают быструю включаемость в работу, повышение интереса к обучению, развитие творческих способностей. Небольшой объём заданий, четкое их объяснение позволяют решать дидактические задачи в короткий период времени и не перегружать учащихся, вызывая интерес. Очень важен аспект рефлексии, креативности в педагогической практике. А.А.Бизяева называет эту способность исполнительной и контролирующей системой регуляции действий учителя [69, с. 32]. Мысль о рефлексивной практике высказал великий философ Джон Дьюи в книге «Моё педагогическое кредо» [70, с. 63].

Преподавание не мыслится без оценивания. Программа обучения по семи модулям направляет наше внимание на модуль «Оценивание для обучения и оценивание обучения»: формативное оценивание - оценивание для обучения, суммативное – оценивание обучения.

Данная концепция получила известность в 1999 году, когда Группа Реформы Оценивания из Великобритании опубликовала брошюру под названием «ОдО» [71]. Они выразили свою идею в форме взаимодополняющего круга: постановка целей – взаимодействие – сбор данных о достижениях - выводы – обратная связь с каждым учеником. И так до бесконечности. Согласно критериям «Группы Реформы Оценивания», формативное оценивание должно быть одним из основных видов деятельности на уроке, направленное на самосовершенствование.

Учитель, получив информацию об уровне знаний, разрабатывает дальнейшие действия для их качественного преобразования. Он меняет

преподавание с учетом результатов оценивания. Это должно подвергнуть учеников и учителя к самоанализу и стремлению улучшить результат

Учащиеся приобретают навык взаимооценивания, без труда ориентируются в определении доли участия в работе каждого ученика, проявляя принципиальность и в то же время дружеское участие.

По итогам деятельности педагогов, прошедших курсы, 52 процентов учеников отмечают, что многое запомнили на уроках, 52 процентов стали внимательнее, 43 процентов не боятся ошибок, более 50 процентов учеников отметили возросшие способности в обучении.

Обучение и преподавание в школе, согласно программе семи модулей, немыслимо без использования информационно-коммуникативных технологий.

Кроме педагогических знаний, учитель должен владеть ещё и технологическими, знаниями о вспомогательных средствах преподавания: использование интерактивной доски, тестирование на компьютерах, использование электронной почты, видео. Использование ИКТ в учебном процессе повышает мотивацию обучения. Педагог К.Д.Ушинский утверждал: «Если вы входите в класс, от которого трудно добиться слова, начните показывать картинки, и класс заговорит, а главное, заговорит свободно...» [71, с.56]. Учитель математики Ленивкина Е.А. в статье «Использование ИКТ в учебном процессе» приводит факт: «По данным учёных человек запоминает 20 процентов услышанного и 30 процентов увиденного, и более 50 процентов того, что он видит и слышит одновременно. Таким образом, облегчение процесса восприятия и запоминания информации с помощью ярких образов - это основа любой современной презентации» [72].

Приоритеты ИКТ неоспоримы: это и развитие мышления, логики, саморегуляция индивидуальной и культура познавательной деятельности, экономия времени, автоматизация процессов.

Применение на практике новых подходов в преподавании и обучении, критического мышления, системы формативного и суммативного оценивания, использование ИКТ оказывает непосредственное влияние на развитие способностей учащихся.

Модуль «Обучение талантливых и одаренных детей» тоже включён в систему курсовой подготовки по семи модулям, в «Руководство для учителя», содержащее ключевые идеи [73]. А.Хилтон заметила, что одарённые дети не воспринимают на слово информацию, они все осмысливают, апробируют. Для них важен пример для подражания, важно общение с учеными, практиками. Действительно, одаренные дети сразу обращают на себя внимание и проявляют свои способности. Во время уроков способные учащиеся получают возможность проявить свои лидерские качества в группе [74, с. 33].

Джером Брунер, американский психолог и педагог утверждал, что «любого ребенка, находящегося на любом уровне развития, можно обучить любому предмету, если обучение ведется должным образом». Согласно Брунеру, «все дети обладают природным любопытством и желанием уметь решать различные учебные задачи; однако, когда задача, которую им предлагают, слишком трудна, им становится скучно. Поэтому учитель должен строить свою работу на уровне,

соответствующем стадии развития ребенка, на которой тот в данный момент находится» [75, с. 69].

Его единомышленник Карл Роджерс, предложил свою модель образования – модель концентрации на личности. Он выделил девять основных положений в деятельности педагога: уважения к себе и учащемуся, который учится для себя, несёт ответственность за обучение и воспитание, руководствуется собственным опытом, учащийся выстраивает и развивает свою собственную программу, результат измеряется тем, сделал ли обучаемый заметный шаг вперед, самодисциплина заменяет внешнюю дисциплину, обучаемый сам оценивает уровень обученности и воспитанности, собирает информацию от других членов группы и педагога [76, с.63].

В таких благоприятных условиях учебно-воспитательный процесс имеет тенденцию к углублению, быстрому продвижению и связью с жизнью. Это происходит потому, что направление обучения является личным выбором, обучение – собственной инициативой, а личность (с ее чувствами, наклонностями, интеллектом) полностью сориентирована на саморазвитие.

Модуль «Управление и лидерство в обучении» предполагает дальнейшую рефлексию учителей по внедрению на практике «Программы семи модулей».

Таким образом «Программа семи модулей» приводит к таким результатам, что учителю необходимо возрождаться, потому что он находится в постоянном взаимодействии с молодежью и должен шагать в ногу со временем. И данные приёмы и методы обучения дают ему возможность намного улучшить педагогическую практику обучения, отойти от стереотипов, стать лидером в педагогическом сообществе.

В течение теоретических курсов и практики меняется мировоззрение педагогов, постепенно происходит переход от традиционных подходов в преподавании и обучении к совершенствованию преподавательской деятельности через новые подходы.

Каждый учитель должен был предоставить результаты своей практической деятельности: уроки, планы, исследования. На этом этапе преподаватели уже не «тренировались», а оценивались. Оценивались их изменения как педагога, готовность к изменениям, и именно готовность, потому что даже маленькая искра желания обязательно приведет к горящему пламени преобразования в профессиональной сфере.

Мы, как тренеры, используя тренинги, вводим учителей в ритм ежедневных занятий, где они рассматривали заново свою практическую деятельность. Учителя каждый день готовили и пересматривали свои рефлексивные отчеты, по этим отчетам создавали презентации. Презентации групп были абсолютно разные. У каждого члена группы разное видение темы, но цель одна: сделать презентацию по определённой теме и в соответствии с критериями. Опыт, которым обменивались педагоги-коллеги – это бесценный опыт, положительно повлиявший на их дальнейший профессиональный рост и развитие, создание новых идей и стратегий.

Работа в группе была увлекательным и познавательным процессом, к выполнению которой учителя подходили со всей ответственностью. Каждый чувствовал, что важную роль играет сотрудничество между коллегами во время

презентации. Учителя обсуждали и предлагали свои идеи. Во время выступления они исправляли и анализировали свои ошибки, самооценивали и взаимнооценивали друг друга критически.

Одним из важных моментов было проведение в группе, педагогической ярмарки. Надо было сделать постер по серии последовательных уроков и предложить его купить. Покупатель должен объяснить, за что он покупает, то есть перечислить достоинства. В ходе этой ярмарки каждый из учителей поделился своими методами и приёмами, использованными во время практики в школе.

Итогом третьего этапа было создание портфолио, демонстрирующее проведение оценивания учебных занятий и совместных презентаций заданий этапа «Практика в школе». Портфолио включало в себя пять отчётов и четыре презентации, которые подлежали оцениванию. Проверка отчётов осуществлялась письменно, а презентации учителя защищали устно, причем оценивали: члены группы, тренер, независимый тренер и оценщик. Каждый из них мог оценить от одного до трёх баллов, которые в итоге суммировались и выводился средний арифметический балл.

В конце первой недели обучения педагогам было предложено написать эссе «Мои впечатления за неделю». Анализ данных работ помогает определить, какие эмоции и впечатления обучающиеся получили от первых занятий. К примеру, Айтуганова Салтанат отметила, что «Вначале испытала реальные опасения, справлюсь ли я. Однако первые же занятия показали необоснованность моих страхов, так как атмосфера в группе сложилась доброжелательная. Мы учились сами работать в группе, разработали с коллегами правила работы в группе, вместе обсуждали, каким образом нужно организовать групповую работу, чтобы эффективно использовать учебное время, чтобы каждый участник группы принимал активное участие в работе, каким образом должна выстраиваться позиция учителя».

Камзенова Н. отметила, что «я и раньше применяла групповые методы работы с учениками, однако это была работа, в которой деятельность была построена в соответствии с интересами моими как учителя. Ученики работали так, как было удобно мне, то есть говорили тогда, когда я разрешу, роли я распределяла сама и без моего разрешения нельзя было приступать к другим видам деятельности. Здесь мы научились выстраивать работу в соответствии с интересами ученика как личности, каждый имеет право высказывать свое мнение, пусть даже оно будет неправильным, поощряется активность ученика в высказывании своего мнения, мы научились самому главному, приучали к работе каждого участника группы, ведь к сожалению, в традиционном обучении часто ситуация складывалась так, что выступали наиболее сильные ученики, слабые просто могли списать и ограничиться этим. Здесь по новой методике каждый ученик должен был почувствовать себя лидером».

Можно отметить, что в своих эссе каждый педагог высказывал свои опасения по поводу новой, «западной» методики, насколько она будет эффективна в наших условиях организации учебного процесса, однако дальнейшие занятия показали необоснованность этих страхов.

В процессе обучения педагогов по третьему базовому уровню нам, как тренерам, приходилось сталкиваться со многими проблемами. К сожалению, даже многие учителя в силу своего темперамента, в силу своих принципов воспитания в начале курсов часто принимали пассивное участие на занятиях. Нашей задачей, как тренера, было создать им такие условия, чтобы они могли максимально самовыражаться, сформировать коммуникативные компетенции для адекватной социализации учащихся в своей дальнейшей работе.

В процессе работы мы использовали такой метод социометрического измерения как социогаммы, в которой педагоги выделяли тех коллег, с которыми они хотят больше общаться, тех с которыми проводят свободное время, выделяют наиболее активных членов группы и т.д.

Социогамма позволила нам как тренеру использовать данные для правильной разбивки слушателей для участия в групповых работах. В результате слушатели, которые в начале курсов вели себя пассивно постепенно стали привлекаться к активной работе и свободному высказыванию своих позиций, что привело к повышению эффективности процесса обучения. Примеры социогаммы приведены в приложении.

Также в процессе обучения слушатели заполняли краткое резюме о проделанной работе, в которой отмечали, с чем они познакомились, что они делали, что они усвоили, что им понравилось, с какими проблемами столкнулись, и каким образом разрешили свои проблемы. Примеры данного самоанализа приведены в приложении [Приложение Б].

Например, Кусманова Б. отметила, что ознакомилась с различными упражнениями по оцениванию уровня понимания и обучения, что оценивание может быть интересным для учеников и учителей, сделала практические упражнения по оцениванию в виде постера «Кто возьмет миллион», освоила соответственно новые критерии оценивания знаний, понравились методы оценивания, а также коллективное обсуждение критериев оценивания участников группы, также отметила, что столкнулась с проблемой нерационального использования времени в процесс работы над презентацией, при расчетах шкалы оценивания знаний, выйти из проблемы ей помогло коллективное обсуждение данных вопросов с другими группами. Таким образом, участники проводят своеобразный анализ своей учебной и практической деятельности.

В процессе тренерской работы мы составляли таблицу участия каждого слушателя на занятиях, в которой выставлялись своеобразные баллы за различные виды деятельности, например за работу с презентацией, за высказывание своего мнения в группе, в паре, за участие в дискуссиях, за ведение дневника, в совокупности выставлялась итоговая оценка степени участия в учебной и практической работе каждого участника. Оценивание происходит не по традиционной пятибалльной шкале, я применяла различные изображения, смайлики, звездочки, треугольники, сердечки, и т.д. Пример таблицы участия также приведен в приложении [Приложение В].

После прохождения теоретического модуля участникам курсов было дано задание написать эссе на тему «Мои впечатления за месяц». Анализ данных работа позволяет проследить за изменения в профессиональной деятельности и

установках обучаемых педагогов. Практически все педагоги высказываются удовлетворительно о результатах пройденных семи модулей, они отмечают, что получили бесценные знания о том, каким образом нужно эффективно обучать, как правильно организовать работу в классе, в группе, как повысить заинтересованность и мотивацию ученика в учебном процессе, как помочь ученику усвоить навыки критического мышления для его дальнейшей социализации и повышения функциональной грамотности.

Например, Курмангалиева С. отметила в своем эссе основные ценные ориентиры для своей профессиональной деятельности, «я научилась как правильно оценивать для того, чтобы оценивание служило целям обучения, научилась каким образом проводить саморегуляцию, чтобы изменить свою роль и роль ученика в учебном процессе, научилась правильно вести диалоговую обучающую беседу, осознала необходимость критического мышления для развития личности, освоила навыки работы с лидерами».

Гульжан М. отметила в своей работе, что «в результате учебы появилось очень много друзей, с которыми можно делиться со своими профессиональными проблемами для взаимного обучения».

Тумарбекова отметила, что «в процессе обучения научилась краткосрочному и долгосрочному планированию в соответствии с новыми подходами в обучении, что во многом позволяет рационально использовать рабочее время».

Искакова отметила, что «заинтересовали новые стратегии обучения например таксономия Блума, также интересными были новые критерии оценивания для обучения».

Рай Ж. отметила, что «за короткий срок доработала свои навыки по применению ИКТ в учебном процесс, заинтересовало разнообразие стратегий, которое можно применить на уроках для формирования навыков критического мышления, открыла для себя широкие возможности для использования информационно-технических средств, приятно было ознакомиться с новыми критериями оценивания знаний, также понравились новые подходы к определению роли учителя и ученика в учебном процессе. В соответствии с новыми подходами учитель не должен бояться излишней активности ученика, учитель обучается вместе со своими учениками».

Важным моментом в обучении педагогов новым подходам в преподавании и обучении являестя практика в своей школе, за время которой они должны максимально применять полученные теоретические знания на практическом опыте.

После прохождения и по результатам третьего этапа курсов обучения, учителям выдали удостоверения о том, что они закончили курсы повышения квалификации педагогических кадров Республики Казахстан в объёме 416 академических часов. Завершающим этапом всего обучения являлась сдача квалификационного экзамена, по итогам которого учителя получают сертификаты и, соответственно, увеличение заработной платы в размере 30 процентов.

Ожидаемые перспективы данного проекта предполагают к 2016 году охват обучением на данных курсах 21 500 педагогов по всей стране, и, что особенно

актуально, создание единого педагогического сообщества. Ведь только вместе, в единстве, можно провести глобальные изменения в любой сфере социума.

Таким образом, центральным аспектом в развитии профессиональной деятельности педагогов, способствующих развитию навыков совместной работы в преподавании и обучении, должно быть понимание отношений между учителем и учеником. Развитие более активной и демократичной атмосферы в классе означает принятие определенных принципов в отношении взаимосвязи между учителем и учеником. Учителям необходимо:

- активизировать обучение, а не выступать в качестве контролеров знаний; обращать особое внимание на исследования путем структурирования опыта, нежели инструктированием посредством объяснения;
- осознавать, что эффективное обучение возможно в ситуации взаимодействия и сотрудничества; голос ученика должен высоко цениться и ответственность за обучение должна быть разделена;
- видеть в учениках индивидуальности и понимать, что в отношениях при обучении существуют моменты риска и доверия;
- принимать тот факт, что получение удовольствия от урока и веселый настрой учащихся являются допустимыми и необходимыми элементами обучения;
- способствовать тому, чтобы обучение было полезным и приятным путешествием, а не рутинной работой.

Поскольку преподавание и обучение должны осуществляться в процессе обсуждения и поддерживаться сотрудничеством, учителям необходимо внимательно организовывать процесс обучения таким образом, чтобы предоставить ученикам права и самостоятельность, создать более демократичную, коллобаративную атмосферу в классе.

Вторым этапом социологического исследования было проведено анкетирование педагогов с целью выявления изменений в профессиональном развитии, определении у них новых компетенций в соответствии с новыми подходами в преподавании и обучении, анализ практического опыта, выявление первых затруднений для дальнейшей рефлексии полученного опыта [Таблица 3].

Таблица 3 - Результаты анкетирования учителей (выходная диагностика) (показатели в процентах)

Вопросы анкеты	Уровни проявления		
	высокий	средний	низкий
Каков Ваш уровень владения среднесрочным и долгосрочным планированием учебного процесса? Насколько влияет правильное планирование на результаты обучения?	29	67	4
Какие изменения внесли в учебный процесс после обучения по уровневым программам? Каков их уровень?	29	69	2
Какие модули программы Вы успешно используете на своих уроках? Каков их уровень?	33	63	5
Если у Вас трудности в использовании на уроках модулей			

Программы. Каков их уровень?	16	68	16
Насколько Вы оцениваете эффективность используемых на уроке форм, методов и приемов обучения? Перечислите наиболее применимые методы и формы. Каков уровень их применения?	39	59	2
Насколько новые умения и навыки, сформированные у Ваших учащихся, стабильны? Каков их уровень?	25	71	4

Продолжение таблицы 3

Вопросы анкеты	Уровни проявления		
	высокий	средний	низкий
По каким модулям программы до сих пор у Вас есть затруднения? нуждаетесь ли Вы в консультациях?	15	65	28
Каков Ваш уровень непрерывного развития в профессиональном плане? Насколько Вы активно участвуете в работе сетевых сообществ: вебинарах, конференциях, семинарах, мастер-классах, консультациях, форумах? Какие публикации в СМИ, учебные пособия, методические рекомендации Вы разработали? Перечислите.	28	58	14
Какие на Ваш взгляд, на сегодняшний день сохранились факторы, сдерживающие внедрение данной Программы в массовую школу? Каков их уровень	14	72	15
Среднее значение (в процентах)	24,8	65,2	10

По мнению большинства педагогов (68 процентов) уровень владения среднесрочным и долгосрочным планированием учебного процесса остается средним, 28 процентов отмечают высокий уровень владения данными видами планирования и его влияния на результаты обучения. Сопоставительный анализ с аналогичными показателями ранее проведенных исследований убеждает в том, что данный вопрос по-прежнему относится к числу вопросов, вызывающих наибольшие затруднения (к первому вопросу).

Изменилось понимание процесса обучения, изменился темп урока, сменились установки учителя о роли ученика в учебном процессе, изменения произошли в организации деятельности ученика, смене его позиции от «принимающего информацию» к «умеющему самостоятельно найти информацию и работать с ней».

При этом большинство учителей (69 процентов) указывают на средний уровень тех изменений, которые происходят в организации учебного процесса после завершения ими уровневых программ АОО «НИШ», 29 процентов - на высокий и два процента - на низкий (ко второму вопросу).

В учебном процессе учителя практикуют использование всех семи модулей, новых подходов к организации оценивания учащихся. Большинство педагогов (63 процентов) считают, что уровень внедрения полученных знаний и умений по всем семи модулям - средний, пять процентов отмечают низкий уровень использования модулей.

Анализ данных анкет показывает, что наиболее успешно и на высоком уровне в работе сертифицированных учителей используются модули «Обучение

критическому мышлению», «Новые подходы в преподавании и обучении». Активно используется модуль «Информационно-коммуникационные технологии» (к третьему вопросу).

Учителя испытывают определенные трудности при использовании модулей «Оценивание для обучения и оценивание обучения», «Обучение талантливых и одаренных учеников», «Преподавание и обучение в соответствии с возрастными особенностями учеников», «Управление и лидерство в обучении».

По оценкам учителей преобладает средний уровень (68 процентов) реализации модулей уровневых программ. На наличие трудностей в практической реализации идей Программы указывает показатель, соответствующий низкому уровню владения - 16 процентов (к четвертому вопросу).

К числу наиболее применяемых методов и форм относятся групповые, индивидуальные, парные формы, методы развития диалоговой беседы, развития критического мышления учащихся.

Относительно уровня их применения и эффективности использования учителя высказывают практически одинаковые позиции: 45 процентов оценивают уровень как высокий, 54 процентов - как средний. Отдельные учителя высказывают мнения о том, что невозможно использовать на каждом уроке новые подходы в обучении, некоторые темы позволяют использовать только критерии и стратегии отдельных модулей. Наибольшей эффективностью отличается работа учащихся в группе - высокий уровень (к пятому вопросу).

На высокий уровень стабильности новых умений и навыков, сформированных у учащихся в процессе реализации новых стратегий, указывает каждый четвертый педагог, участвующий в анкетировании (25 процентов). По мнению большинства учителей за небольшой промежуток времени по окончании курсов, благодаря использованию новых идей и стратегий в практике работы наблюдаются определенные изменения в деятельности учащихся. На более высоком уровне проявляются умения учащихся работать (взаимодействовать) в группе, отмечается стремление к осмыслению, оценке, анализу и синтезу информации, самостоятельному размышлению и рассуждению. Учащиеся учатся слушать друг друга, предлагать свои варианты ответов, доказывать, аргументировать.

Сложнее обстоят дела с такими умениями, как оценка своих действий, одноклассников, навыками критического мышления. В основном отмечается средний уровень стабильности (71 процентов), что говорит о ситуативном проявлении определенных умений, формирование которых входит в задачу учителя (коммуникативные умения мыследеятельностные, информационные и т.д.) (к шестому вопросу).

Использование критериального оценивания приобретает черты более осмысленного действия как со стороны учителя, так и со стороны учащихся. Подобная работа очень нравится учащимся и способствует пониманию полученной ими формативной оценки.

Однако, по мнению учителей, ощущается недостаток знаний и «прикладных» приемов для организации критериального оценивания.

Слабоуспевающие ученики затрудняются в использовании заданий, составленных по технологии критериального оценивания, для выявления собственных ошибок. Преобладающий уровень в оценке учителей по данному вопросу – средний (70 процентов). По данному вопросу отмечается наибольший процент, указывающий на низкий уровень реализации модулей (20 процентов) (к седьмому вопросу).

Основную сложность в процессе реализации новых подходов к обучению вызывают использование таких модулей, как «Оценивание для обучения и оценивание обучения», «Преподавание и обучение в соответствии с возрастными особенностями учащихся». Существует проблем соединения теории с практикой преподавания предмета (к восьмому вопросу).

Уровень профессионального непрерывного развития оценивается каждым вторым респондентом как средний (58 процентов), каждым третьим педагогом, участвующим в анкетировании (28 процентов) – как высокий. Показатель низкого уровня – 14 процентов указывает на наличие проблем у 72 педагогов. Напрашивается вывод о том, что из 510 педагогов, участников мониторингового исследования, 390 испытывают потребность в консультациях. Основную сложность в процессе реализации новых подходов к обучению вызывает использование таких модулей, как «Оценивание для обучения и оценивание обучения», «Преподавание и обучение в соответствии с возрастными особенностями учащихся».

В настоящее время во многих школах имеются условия для взаимодействия двух и более учителей, что в значительной степени способствует решению многих вопросов реализации Программы уровневых курсов через посещение уроков, обмен информацией и взаимные консультации.

С целью развития информационно-образовательной среды системы повышения квалификации педагогических работников, как пространства для самореализации личности педагогического работника, создано сетевое сообщество, объединяющее 27 тематических сообществ. С момента создания сообществ (март 2014 года) количество учителей, включенных в деятельность сообществ, увеличилось до 674, в том числе 662 прошли уровневые курсы и имеют сертификаты (сельских учителей 285).

Тренерами ЦУП осуществляется профессиональная методическая поддержка учителей во время дистанционного этапа обучения, средствами асинхронного онлайн-форума было апробировано на трех потоках заседание творческих групп, где была продемонстрирована высокая степень активности учителей.

Для организации методического сопровождения сертифицированных учителей в межкурсовой период открыты темы для обсуждения по актуальным вопросам педагогической практики.

Активность сертифицированных учителей имеет конкретные формы проявления. Статьи из опыта работы по отдельным направлениям уровневых Программ напечатаны в областном педагогическом журнале «Педагогикалык Альманах», материалах Первого областного педагогического форума сертифицированных учителей, в том числе:

- Кенжебаева З. Ис- тәжірибесінен «Қазақ тілі пәнін оқытуда жаңа әдіс-тәсілдерді қолдану».
- Ордабаева Ж. Б. «Оқушылардың танымдық қызығушылығын арттырудағы ойынның рөлі».
- Нығманова Ә. З. «Оқу мен жазу арқылы сыни тұрғыдан ойлауды дамыту».
- Уахиева Ж. «Диалогтық оқытудың маңыздылығы».

Также был выпущен сборник «Педагогикалық ой толғаулар» в г. Павлодар, 2013 г., данный сборник составлен из работ слушателей курсов третьего уровня, отражающие основные направления Программы уровневых курсов. В эссе учителей области выражаются впечатления и размышления по проблемным вопросам повышения качества образования Республики Казахстан, в сбоник вошли следующие публикации:

- Ж.Уахиева «Жаңашыл ұстаз- заман талабы»
- Т.Ж.Сегизаева «Заман өзгерді-біз өзгеруге міндеттіміз»
- А.Э.Омарова «Менің педагогикалық әрекетімдегі беталысым»
- К.М. Камалиева «Заман талабына сай оқу үрдісі»
- А.Нығманова «Алғашқы қадам»
- А.М. Жапарова «Алғашқы көзқарастар»

При том, что программа АОО «НИШ» активно внедряется в школьную практику, высок энтузиазм учителей, их желание работать по новому, внедрению идей, как следует из анализа анкет учителей, мешает то, что отсутствуют УМК по предметам, составленным в соответствие с новыми подходами в образовании, а на разработку подобных уроков уходит очень много времени. То есть, возникает проблема соединения теории с практикой преподавания предмета. В отдельных школах имеются проблемы с наличием необходимого количества кабинетов, оснащенных компьютерной техникой. При отсутствии таких кабинетов возникает сложность в использовании модуля «Использование ИКТ в преподавании».

В целом, по всем вопросам данного раздела преобладает в оценке учителей средний уровень проявления. Максимальное значение по высокому уровню отмечается в ответе на вопрос «Как вы оцениваете эффективность использования на уроках новых форм и методов работы?» - 39 процентов.

В соответствии с целями в ходе проведения исследования:

- получена объективная информация об эффективности курсов нового формата, состоянии распространения концептуальных идей уровневых программ АОО «НИШ» в учительской среде;
- выявлены качественные изменения в профессиональной деятельности учителей, прошедших курсы по программам АО «НИШ», на основе достижений школьников.

Основной вывод: практически всеми респондентами (79 человек), участниками социологического исследования деятельности учителей, сертифицированных по уровневым программам АОО «НИШ», дана положительная оценка происходящих изменений.

В учебном процессе учителя практикуют использование всех семи модулей, новых подходов к организации оценивания учащихся.

Изменилось понимание процесса обучения, изменился темп урока, сменились установки учителя о роли ученика в учебном процессе, изменения произошли в организации деятельности ученика, смене его позиции от «принимающего информацию» к «умеющему самостоятельно найти информацию и работать с ней».

В классах, где преподают сертифицированные учителя, сформированы умения работать в группе, стремление к осмыслению, оценке, анализу и синтезу информации, самостоятельному размышлению и рассуждению.

Дети становятся более ответственными, учителям удается вовлечь в учебный процесс очень слабых учащихся, ранее не работавших на уроках. Учащиеся уверенно чувствуют себя, проводя обсуждение в парах.

Заметно меняется уровень взаимоотношений между учащимися, учителем и учениками.

Наиболее успешно и на высоком уровне в работе сертифицированных учителей используются модули «Обучение критическому мышлению», «Новые подходы в преподавании и обучении». Активно используется модуль «Информационно-коммуникационные технологии».

Однако и выявлены некоторые проблемы:

- остается в числе сдерживающих факторов отсутствие учебно-методических пособий в помощь учителям;
- существует проблема соединения теории с практикой преподавания предмета;
- серьезным препятствием, по мнению администрации, является недостаточный уровень компетентности директоров и заместителей директоров в идеях программы уровневых курсов и ее модулей;
- большие трудности испытывают учителя по реализации модуля «оценивание обучения, оценивание для обучения», в числе причин учителя указывают на то, что технология критериального оценивания, по их мнению, является недостаточно разработанной;
- не все учителя располагают интерактивным оборудованием, что отразилось в оценке условий работы сертифицированных учителей.

В качестве предложений можно вынести образование на базе АО «НЦПК «Өрлеу» отдельной методической организации, в которую вошли бы учителя, успешно прошедшие курсы, тренеры, эксперты, методисты учебных заведений и которые занимались бы разработкой учебно-методических комплексов по предметам, разработанным в логике идей уровневых программ АОО «НИШ», а также отслеживали бы дальнейшее обеспечение и реализацию основных компонентов Программы практикующих учителей.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Процессы формирования и развития социально-профессиональной деятельности педагога являются одним из ключевых направлений в социологии образования.

В связи с новыми требованиями, предъявляемыми к современному педагогу (настоящий учитель – это не только знающий специалист, но и человек, организующий жизнь ребенка, способный к культурному саморазвитию и творческому сотрудничеству с детьми и взрослыми), его профессиональную подготовленность следует рассматривать не просто как многознание и владение набором профессиональных умений, а как развитость разнообразных способностей, качеств личности системного характера, высокой степени их продуктивности.

Средняя общеобразовательная школа является важнейшим социальным институтом общества, деятельность которого влияет на все сферы его жизни, затрагивает интересы каждой семьи. Она представляет собой одним из наиболее значимых механизмов социокультурного наследования, воспроизводства и развития социума, совершенствования социальной структуры и социальных отношений, формирования человеческих форм общественного богатства, утверждения нравственных и правовых норм в качестве основных регуляторов общественной жизни.

Ведущей миссией нового учителя, учителя XXI века является духовно-нравственное воспитание учащихся, «творение личности, созидание образа человека». Объективными предпосылками выявления и реализации этой основной миссии нового учителя является необходимость решения тех проблем, которые выведены на первый план образовательными стандартами второго поколения и которые раньше лишь частично входили в сферу ответственности школы и учителя. Осуществляется в процессе обучения, дополнительного образования, социокультурных практик различного содержания и направленности.

С 2012 года благодаря нововведениям в государственной политике в сфере образования учителя казахстанских школ получили возможность обучаться по программе уровневых курсов повышения квалификации педагогических работников Республики Казахстан. Программа, представленная в контексте семи модулей, направлена на самооценку и усовершенствование педагогической практики казахстанскими учителями. Эта программа предназначена для учителей, чувствующих в себе потребность расти дальше, развивать свое мастерство.

В процессе работы над магистерской диссертацией было проведено социологическое исследование, целью которого является выявление качественных изменений в профессиональной деятельности учителя, прошедшего курсы Программы Кембриджского университета, получение объективной информации об эффективности курсов нового формата.

В исследовании принимали участие слушатели первого, второго и третьего потоков 2013-2014 гг. уровневых курсов повышения квалификации, проходящих обучение по программе третьего (базового) уровня в филиале АО «НЦПК «Өрлеу» ИПК ПР по Павлодарской области, общее количество слушателей, прошедших курсы повышения и принимавшие участие в анкетировании – 79 человек.

В результате исследования мы выяснили, что в гендерном соотношении преобладают женщины, их количество составляло 91 процентов. Среди слушателей имелись два педагога без квалификации, два процента от общего количества педагогов. Количество учителей, имеющих Первую квалификационную категорию 32 человека или 41 процентов. Вторую квалификационную категорию имели 35 учителей или 44 процентов в общей весовой доле слушателей. 10 человек являются обладателями высшей квалификационной категории, их удельный вес составляет 12 процентов от общего количества слушателей. В соответствии с таким критерием, как стаж работы, наблюдалась следующая картина. Количество педагогов, имеющих стаж работы до пяти лет – три человека или четыре процента в потоке. Учителей, отработавших от пяти до десяти лет стажа в потоке было 11 человек или 14 процентов, вместе с тем 49 процентов учителей из общего числа слушателей или 39 человек имели стаж работы от 10 до 15 лет. Имеющих стаж работа 15 и выше лет в потоке было 26 человек или 33 процентов слушателей.

Программа социологического исследования проводилась в несколько этапов в соответствии с особенностями построения теоретических и практических курсов.

Первый этап опроса («Входная диагностика слушателей») был проведен до начала теоретических курсов для выявления личностно-компетентностного уровня слушателей и их профессиональной мотивации, готовности к инновациям в профессиональной деятельности.

Второй этап опроса («Выходная диагностика слушателей») был проведен после изучения запланированных программой теоретического курса и последующей практики для апробации полученных знаний в ходе реализации учебного процесса для выявления изменений в профессиональном развитии педагогов, анализа рефлексивного отчета.

В результате исследования мы выяснили, что информационная готовность имеет высокий уровень, все перечисленные источники информации широко используются в работе учителей. Созданы условия для своевременного и быстрого получения информации как через литературу, так и электронные носители и Интернет.

Все участники курсов повышения квалификации, в соответствии с требованиями МОН РК имеют стаж педагогической деятельности от трех лет и выше. Одним из главных требований, предъявляемых к слушателям, является

достижение каких-либо успехов в педагогической деятельности, одним из показателей которых являются положительные результаты учеников в различных конкурсах, олимпиадах, соревнованиях, научных и творческих проектах. Также предъявляются требования к применению инновационных методик и технологий в педагогической деятельности. Владение информационно-коммуникативными технологиями. Таким образом, все слушатели курсов имеют определенный опыт применения инноваций, достигли определенного профессионально-личностного уровня в своей деятельности и пришли с уже сформированными мотивациями, готовностью к совершенствованию своей деятельности, что в принципе мы выяснили в результате входной диагностики

Подавляющая часть педагогов знакома с понятием парадигмы, с нововведениями в учебном процессе, определенная часть даже использует данное понятие в своей образовательной деятельности, однако настораживает тот факт, что большая часть опрошенных воспринимает нововведения как теоретические установки, то есть осознает трудности применения их на практике

Многие педагоги осознают новые концептуальные подходы к учебному процессу в соответствии с новой парадигмой образования, однако на практике преобладают традиционные формы организации и методы обучения, многие новые педагогические функции им неизвестны либо имеют второстепенное значение, то есть педагог, в традиционном их понимании, это носитель и источник знаний.

Контроль знаний для многих педагогов из числа опрошенных это прежде всего фиксация полученных знаний и количественные показатели, то есть многие слушатели не осознают безграничных возможностей и направлений, результатов, которых можно было добиться, если воспринимать контроль больше как качественный показатель всесторонних аспектов деятельности учеников.

Однако, некоторые педагоги все еще испытывают проблемы, связанные с внедрением инноваций в учебный процесс, обусловленные неуверенностью в результатах, они не готовы к открытой критике своих неудач, имеют страх перед коллективом.

Преодолению вышеназванных проблем и формированию педагога новой парадигмы и направлена деятельность тренеров курсов по повышению квалификации в АО «НЦПК «Өрлеу» ИПК ПР по Павлодарской области.

Процесс обучения слушателей происходит в три этапа:

Первый этап (длительностью один месяц) – «лицом к лицу», теоретический, в ходе которого проводятся аудиторные занятия в режиме пять рабочих дней в неделю, плюс один дополнительный день на самоподготовку по предложенным заданиям;

Задачами первого этапа является знакомство с научными и практическими знаниями о преподавании, обучении в рамках семи модулей программы, обсуждение, практические рекомендации по преподаванию, планированию и проведению исследований в процессе обучения и преподавания

Второй этап (длительностью один месяц) – дистанционный, предполагает дистанционную подготовку, обязательным компонентом которого является практика в школе.

Основными задачами второго этапа является проведение исследований в процессе обучения и преподавания, реализация полученных знаний на практике в условиях учебного класса (школы).

Третий этап (длительностью один месяц) - «лицом к лицу», вторая часть теоретической подготовки, задачами третьего этапа является углубление знаний, полученных на первом этапе курсов, в результате выполненных на втором этапе заданий, происходит размышление и оценивание практики.

Вторым этапом социологического исследования было проведено анкетирование педагогов с целью выявления изменений в профессиональном развитии, определении у них новых компетенций в соответствии с новыми подходами в преподавании и обучении, анализ практического опыта, выявление первых затруднений для дальнейшей рефлексии полученного опыта.

Согласно приведенной таблицы 3, по мнению большинства педагогов (68 процентов) уровень владения среднесрочным и долгосрочным планированием учебного процесса остается средним, 28 процентов отмечают высокий уровень владения данными видами планирования и его влияния на результаты обучения. Сопоставительный анализ с аналогичными показателями ранее проведенных исследований убеждает в том, что данный вопрос по-прежнему относится к числу вопросов, вызывающих наибольшие затруднения (к первому вопросу).

Изменилось понимание процесса обучения, изменился темп урока, сменились установки учителя о роли ученика в учебном процессе, изменения произошли в организации деятельности ученика, смене его позиции от «принимающего информацию» к «умеющему самостоятельно найти информацию и работать с ней».

При этом большинство учителей (69 процентов) указывают на средний уровень тех изменений, которые происходят в организации учебного процесса после завершения ими уровневых программ АОО «НИШ», 29 процентов - на высокий и два процента - на низкий (к второму вопросу).

В учебном процессе учителя практикуют использование всех семи модулей, новых подходов к организации оценивания учащихся. Большинство педагогов (63 процентов) считают, что уровень внедрения полученных знаний и умений по всем семи модулям - средний, пять процентов отмечают низкий уровень использования модулей.

Анализ данных анкет показывает, что наиболее успешно и на высоком уровне в работе сертифицированных учителей используются модули «Обучение критическому мышлению», «Новые подходы в преподавании и обучении». Активно используется модуль «Информационно-коммуникационные технологии» (к третьему вопросу).

Учителя испытывают определенные трудности при использовании модулей «Оценивание для обучения и оценивание обучения», «Обучение талантливых и одаренных учеников», «Преподавание и обучение в соответствии с возрастными особенностями учеников», «Управление и лидерство в обучении».

По оценкам учителей преобладает средний уровень (68 процентов) реализации модулей уровневых программ. На наличие трудностей в практической реализации идей Программы указывает показатель, соответствующий низкому уровню владения - 16 процентов (к четвертому вопросу).

К числу наиболее применяемых методов и форм относятся групповые, индивидуальные, парные формы, методы развития диалоговой беседы, развития критического мышления учащихся.

Относительно уровня их применения и эффективности использования учителя высказывают практически одинаковые позиции: 45 процентов оценивают уровень как высокий, 54 процентов - как средний. Отдельные учителя высказывают мнения о том, что невозможно использовать на каждом уроке новые подходы в обучении, некоторые темы позволяют использовать только критерии и стратегии отдельных модулей. Наибольшей эффективностью отличается работа учащихся в группе - высокий уровень (к пятому вопросу).

На высокий уровень стабильности новых умений и навыков, сформированных у учащихся в процессе реализации новых стратегий, указывает каждый четвертый педагог, участвующий в анкетировании (25 процентов). По мнению большинства учителей за небольшой промежуток времени по окончании курсов, благодаря использованию новых идей и стратегий в практике работы наблюдаются определенные изменения в деятельности учащихся. На более высоком уровне проявляются умения учащихся работать (взаимодействовать) в группе, отмечается стремление к осмыслению, оценке, анализу и синтезу информации, самостоятельному размышлению и рассуждению. Учащиеся учатся слушать друг друга, предлагать свои варианты ответов, доказывать, аргументировать.

Сложнее обстоят дела с такими умениями, как оценка своих действий, одноклассников, навыками критического мышления. В основном отмечается средний уровень стабильности (71 процентов), что говорит о ситуативном проявлении определенных умений, формирование которых входит в задачу учителя (коммуникативные умения мыследеятельностные, информационные и т.д.) (к шестому вопросу).

Использование критериального оценивания приобретает черты более осмысленного действия как со стороны учителя, так и со стороны учащихся. Подобная работа очень нравится учащимся и способствует пониманию полученной ими оценки.

Однако, по мнению учителей, ощущается недостаток знаний и «прикладных» приемов для организации критериального оценивания. Слабоуспевающие ученики затрудняются в использовании заданий, составленных по технологии критериального оценивания, для выявления собственных ошибок. Преобладающий уровень в оценке учителей по данному вопросу – средний (70 процентов). По данному вопросу отмечается наибольший процент, указывающий на низкий уровень реализации модулей (20 процентов) (к седьмому вопросу).

Основную сложность в процессе реализации новых подходов к обучению вызывают использование таких модулей, как «Оценивание для обучения и

оценивание обучения», «Преподавание и обучение в соответствии с возрастными особенностями учащихся». Существует проблем соединения теории с практикой преподавания предмета (к восьмому вопросу).

Уровень профессионального непрерывного развития оценивается каждым вторым респондентом как средний (58 процентов), каждым третьим педагогом, участвующим в анкетировании (28 процентов) – как высокий. Показатель низкого уровня – 14 процентов указывает на наличие проблем у 72 педагогов. Напрашивается вывод о том, что из 510 педагогов, участников мониторингового исследования, 390 испытывают потребность в консультациях. Основную сложность в процессе реализации новых подходов к обучению вызывает использование таких модулей, как «Оценивание для обучения и оценивание обучения», «Преподавание и обучение в соответствии с возрастными особенностями учащихся».

Однако и выявлены некоторые проблемы:

- остается в числе сдерживающих факторов отсутствие учебно-методических пособий в помощь учителям;
- существует проблема соединения теории с практикой преподавания предмета;
- серьезным препятствием, по мнению администрации, является недостаточный уровень компетентности директоров и заместителей директоров в идеях программы уровневых курсов и ее модулей;
- большие трудности испытывают учителя по реализации модуля «оценивание обучения, оценивание для обучения», в числе причин учителя указывают на то, что технология критериального оценивания, по их мнению, является недостаточно разработанной;
- не все учителя располагают интерактивным оборудованием, что отразилось в оценке условий работы сертифицированных учителей.

В качестве предложений можно вынести образование на базе АО «НЦПК «Өрлеу» отдельной методической организации, в которую вошли бы учителя, успешно прошедшие курсы, тренеры, эксперты, методисты учебных заведений и которые занимались бы разработкой учебно-методических комплексов по предметам, разработанным в логике идей уровневых программ АОО «НИШ», а также отслеживали бы дальнейшее обеспечение и реализацию основных компонентов Программы практикующих учителей.

Список использованных источников

1. Латышина Д.И. История педагогики (История образования и педагогической мысли): Учеб. пособие. — М.: Гардарики, 2005. — 603с.
2. Джурицкий А.Н. История педагогики. —М.: Владос, 2000. - 432 с.
3. Дистервег А. Руководство к образованию немецких учителей // Избр. пед. соч. — М.: Учпедгиз, 1959. — 374 с.
4. Ушинский К.Д. Три элемента школы // Избр. пед. соч. — Т.1 — М.: Учпедгиз, 1953. — 638 с.
5. Тажибаев Т. Педагогическая мысль в Казахстане во второй половине XIX века. — Алма-Ата: Казахстан, 1965. — 164 с.
6. Алтынсарин И. Избранные произведения. — Алма-Ата, 1957. — 369 с.
7. Абай. Книга слов // Пер. с каз. К.Серикбаевой, Р.Сейсенбаева. — Алма-Ата: Жазушы, 1992. — 128 с.
8. Жұмабаев М. Педагогика. — Алматы: Рауан. - 1992. — 112 б.
9. Байтурсынов А. Об обучении. / Антология педагогической мысли Казахстана. (Сост. Жарикбаев К.Б., Калиев С.К.) - Алматы: Рауан, 1995. — 230с.
10. Аймауытов Ж. Педагогическое руководство. / Антология педагогической мысли Казахстана. (Сост. Жарикбаев К.Б., Калиев С.К.) - Алматы: Рауан, 1995.- 281с.
11. Кубеев С. «Воспитание детей в семье». / Антология педагогической мысли Казахстана. (Сост. Жарикбаев К.Б., Калиев С.К.) - Алматы: Рауан, 1995. — 243с.
12. Торайгыров С. Пение. / Антология педагогической мысли Казахстана. (Сост. Жарикбаев К.Б., Калиев С.К.) - Алматы: Рауан, 1995. — 207с.
13. Рубинштейн М.М. Проблема учителя. - М.-Л., 1927. — 422с.
14. Каптерев П.Ф. Педагогика и политика // Педагогическая мысль. - 1921. - № 9–12. — 60 с.
15. Гревс И.М. Два педагогических идеала // Педагогическая мысль. - 1921. № 2. — 60с.
16. Лавров Б. Типы учителей // Новая школа. Сборник 1. Уклон в школе II ступени. - Л., 1925. — 82с.
17. Сорока-Росинский В.Н. Школа им. Достоевского // Педагогические сочинения. - М., 1991. — 58с.
18. Макаренко А.С. Проблемы воспитания в советской школе. - <http://antmakarenko.narod.ru>.
19. Сухомлинский В.А. О воспитании. 3-е изд. - М., 1979. — 112 с.
20. Сластенин В.А., Шиянов Е.Н. Гуманистическая парадигма образования как основа формирования отечественной стратегии профессиональной

- подготовки учителя // Национальные ценности образования: история и современность: Материалы XVII сессии Научн. совета по проблемам истории образования и педагогической науки / Под ред. З.И.Равкина. – М.: ИТОП РАО, 1996. – 295 с.
21. Мищенко А.И., Мищенко Л.И., Шиянов Е.Н. Теоретико-методологические основы формирования содержания педагогического образования. – М.: МПГУ, КГПИ, 1991. – 285 с.
 22. [Комлев Н.Г. Словарь иностранных слов.](#) – М., ЭКСМО-Пресс, 2000. – 1308 с.
 23. Кострова Ю. С. Генезис понятий «компетенция» и «компетентность» [Текст] / Ю. С. Кострова // Молодой ученый. — 2011. — №12. Т.2. — С. 102-104.
 24. Равен Джон. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация. – М., 2002.–320 с.
 25. Толковый словарь русского языка под редакцией Т.Ф.Ефремовой. - М.: Наука, 2009. - 1150 с.
 26. Никитин Э. М. Федеральная система повышения квалификации работников образования: Учебное пособие. - М., 1995.- 191 с.
 27. Тонконогая Е.П. Культура педагогического исследования /Е.П.Тонконогая. - М., 1993.–210 с.
 28. Вершловский С. Г. Педагог эпохи перемен, или Как решаются сегодня проблемы профессиональной деятельности учителя Текст. /С.Г.Вершловский. - М.: Сентябрь, 2002. - 160 с.
 29. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования Текст. / А. В. Хуторской // Народное образование, 2003. - № 2. - С.58-65.
 30. Татарченкова С.С. Педагогическая экспертиза профессиональной компетентности учителя в ходе аттестации: Учеб. -метод. пособие/ С.С.Татарченкова; Арханг. обл. ин-т переподгот. и повышения квалификации работников образования. - Архангельск: АО ИППК РО, 1999. - 124 с.
 31. Нестеров В.В., Белкин А.С. Педагогическая компетентность. – Екатеринбург, 2003.–115с.
 32. Воронцов Г. Культура интеллектуального труда как составляющая современного образования [Текст] / Г. Воронцов // Ректор вуза. - 2011. - № 1.- С. 66-71.
 33. Структура ИКТ-компетентности учителей. Рекомендации ЮНЕСКО, 2011. - // <http://iite.unesco.org>.
 34. Кузьмина Н.В., Реан А.А. Профессионализм педагогической деятельности. – СПб, 1993. – 436с.
 35. Ангеловски К. Учителя и инновации книга для учителя [Текст] / К.Ангеловски. – М.: Просвещение, 1991.- 159с.
 36. Коточитова Е.В. Психологические особенности творческого педагогического мышления: Автореф. дисс.... канд. психол. Наук – Ярославль: Изд-во ЯрГУ, 2001. – 24 с.

37. Дружилов С.А. Профессиональная компетентность и профессионализм педагога: психологический подход. // Сибирь. Философия. Образование. Научно-публицистический альманах: СО РАО ИПК.- Новокузнецк, 2005 (выпуск 8). – С.26-44.
38. Таренко Л.Б. Формирование интеллектуальных умений студентов средствами информационно-коммуникационных технологий. - www.tisbi.org/science/vestnik/2008/.../tarenko.html.
39. Послание Президента Республики Казахстан Н.Назарбаева народу Казахстана. 14 декабря 2012 г. ... Стратегия «Казахстан-2050» - Новый политический курс для нового Казахстана в быстро меняющихся исторических условиях. – Астана, 2012. – 59с.
40. Концепция 12-летнего среднего образования Республики Казахстан. – Астана, МОН РК. - 2010. – 122 с.
41. Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2011-2020 годы. - Астана, 2010. – 66с.
42. Концепция непрерывного педагогического образования педагога новой формации Республики Казахстан (проект). - Астана, 2005 – 38с.
43. Калдыбаева Т.Ж. Проблемы модернизации сферы образования в Казахстане: Материалы Междунар. науч.-практич. конф.: «Социология духовной жизни казахстанского общества: образование, наука и культура» (зимняя школа социологов АСК) / Т.Ж.Калдыбаева // Психология.Социология. Дефектология. – 2005. - №4(3). - С.2 - 6.
44. Старостин А.М. Социализирующая функция образования и ее роль в модернизации современной высшей школы / А. М. Старостин // Социология образования. - 2011.- №1. - С.68-85.
45. Официальный сайт Министерства образования и науки Республики Казахстан. - <http://www.edu.gov.kz/>.
46. Забродин Д.М. О роли учителя и задачах педагогического образования // Высшее образование сегодня. - 2004. - №1. – С.23-29.
47. Зязин Б.П. Профессиональное самовоспитание педагога. – Алма-Ата: Мектеп, 1988. – 208 с.
48. Мижериков В.А., Ермоленко М.Н. Введение в педагогическую деятельность: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 268 с.
49. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика: Учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2004. – 300 с.
50. Колесников Л.Ф. Резервы эффективности педагогического труда. - Новосибирск, 1985; Колесников Л.Ф., Турченко В.Н., Борисова Л.Г. Эффективность образования. - М., 1991. – С.56-64.
51. Гендин А.М., Сергеев М.И. Реформирование школы в зеркале учительских мнений // Социологические исследования, 2000. - №12. – С.22-28.
52. Железнякова С.И. Социокультурные ориентации учителей // Социологические исследования, 2001. - №4. – С.18-24.

53. Лапенко Л. PISA в Казахстане: горькая реальность образования// <http://cnoko.bbs-it.su> – официальный сайт Центра независимой оценки качества образования .
54. Топилина Е.С. Особенности социализации молодого поколения в современной России // Гуманитарные и социально-экономические науки. - 2006. - №3. – С.34-39.
55. Джурицкий А.Н. Зарубежная школа: современное состояние и тенденции развития. - М., 1993. - С.16.
56. Программа курсов повышения квалификации педагогических работников Республики Казахстан. Третий базовый уровень. – Астана, 2012. – 120с.
57. Ефремова Н. Ф. Моделирование компетенций в образовании // Развитие личности в образовательных системах: материалы докл. XXIX междунар. психолого-педагог. чтений, 18-19 мая /ПИ ЮФУ. - Ростов н /Д, 2010. - Ч. I. - С. 321-330.
58. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты// <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>.
59. Корпоротивное обучение – шаг в будущее. - <http://www.orleupvl.kz/>.
60. Приказ и.о. Министра образования и науки Республики Казахстан от 4 января 2013 года № 1 «Об утверждении Инструкции по организации повышения квалификации педагогических кадров». - <http://www.orleupvl.kz/>.
61. Пиаже Ж. Психология интеллекта.–М.: Наука, 1942.–250 с.
62. Гарднер Х. Границы мышления: Теория множественного интеллекта.– М.: Просвещение, 1989.–155 с.
63. Маслоу А. Г. Мотивация и личность. — СПб.: Евразия, 1999.–230 с.
64. Выготский Л.С. Разум в обществе.– М.: Наука, 1978.–115 с.
65. Хэтти Дж. Видимое обучение: синтез 800 мета-анализа соответствующего достижениям.– Лондон: Рутледж, 2009.– 220 с.
66. Мерсер Н. Получение знаний под руководством: беседы между учителями и учениками.– Клеведон: Малтилинвиал Мэттерс, 1995.– 250с.
67. Креативность// ru.wikipedia.org/wiki/.
68. Бизяева А.А. Психология думающего учителя.–М.: Педагогика, 2001.– 450 с.
69. Дьюи Дж. Моё педагогическое кредо / Пер. с англ. Н.М. Никольской; Под ред. (и с предисл.) Н.Д. Виноградова. — Москва: Мир, 1915.- С.202-210.
70. ОдО. Группа Реформы Оценивания из Великобритании, 1999. -<http://teacheruko.kz>.
71. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания // Избр. пед. соч. – Т.1 – М.: Учпедгиз, 1953. – 638 с.
72. Ленивкина Е.А. Использование ИКТ в учебном процессе. -<http://nsportal.ru/lenivkina-elena-alekseevna>.
73. Руководство для учителя. Третий (базовый) уровень. - <http://www.cpm.kz>.

74. Хилтон А. А. Захватывающая наука: повышение значения науки для одаренных и талантливых учеников. – М.: Педагогическое издание, 2006.–520 с.
75. Брунер Д. Процесс образования.– М.: Просвещение, 1960.– 250 с.
76. Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. - М.: Психология, 1994.–250 с.

Приложение А

Программа социологического исследования

Методологическая часть

Постановка проблемы

Формирование принципиально новых подходов к системе повышения квалификации работающих учителей осуществляется в республике по поручению Главы государства. В настоящее время реформирование системы повышения квалификации работников системы образования Казахстана проведено путем объединения РИПК СО и 14 ИПК областей, городов Астана, Алматы в АО «национальный центр повышения квалификации «Өрлеу». На базе Назарбаев Интеллектуальных школ созданы и действуют Центры педагогического мастерства (ЦПМ). Повышение квалификации учителей организовано по новой программе с сертификацией и присвоением второго и третьего уровней. Изменения, происходящие в системе повышения квалификации учителей, направлены в конечном итоге на повышение качества образования.

В числе главных результатов новой системы повышения квалификации станет обеспечение единого концептуального подхода, основой которого являются:

- новые уровневые курсы и программы;
- новая сертификация педагогов по результатам освоения уровневых программ;
- активное привлечение зарубежных стратегических партнеров.

Предусмотрены различные формы курсовой подготовки – «Blended learning» (смешанное обучение), сочетающее «face to face» (обучение в аудитории) и «On-line» обучение. С участием иностранных специалистов разработаны новые уровневые программы курсов и контент on-line курсов.

Цель курсов – формирование у учителей новых подходов к процессу обучения, в числе задач – повышение теоретической, методической и технологической культуры учителя. В центре внимания – развитие ученика.

Модернизированная система повышения квалификации работников образования по своей организационной структуре, содержанию и методологии становится соответствующей мировой практике. По новым программам за пять лет планируется подготовить и сертифицировать 83 тысячи педагогов, что позволит всю систему среднего образования Казахстана перевести на новый качественный уровень.

Методологические ориентиры проектирования мониторинга оценки эффективности курсов нового формата:

- Приоритет качества образования.
- Интеграция мирового образовательного опыта в практику работы педагогов.
- В центре внимания – развитие ученика.
- Выборка исследования – эмпирическая.

Цели и задачи исследования

Цель социологического исследования:

- выявление качественных изменений в профессиональной деятельности учителя, прошедшего курсы Программы Кембриджского университета;
- получение объективной информации об эффективности курсов нового формата.

Задачи:

- определить степень удовлетворенности субъектов процесса установившимися взаимоотношениями;
- оценить степень готовности учителя к саморазвитию, самосовершенствованию с использованием полученных на курсах знаний;
- выявить наличие факторов, сдерживающих реализацию идей Программы Кембриджского университета;
- содействовать получению объективной информации о результатах исследований органы управления образованием для выработки предложений по совершенствованию системы повышения квалификации нового формата.

Объект и предмет исследования

Объект исследования - учителя, прошедшие курсовую подготовку.

Предмет исследования – качественные изменения в профессиональной деятельности учителей, прошедших курсовую подготовку.

Гипотеза

Своевременная диагностика качественных изменений в профессиональной деятельности учителя, прошедшего курсы Программы Кембриджского университета содействует получению объективной информации об эффективности курсов нового формата, что позволит выработки предложений по совершенствованию системы повышения квалификации нового формата.

Основные методы исследования:

- анкетирование;
- статистические методы обработки результатов;
- метод сопоставительного анализа полученных результатов (обобщение, интерпретация);
- личное интервью, беседа.

Процедура организации исследования включает проведение анкетирования и анализ полученных данных для обобщения и выводов.

Анкета для учителя состоит из 10 вопросов, которые позволяют:

- выявить, удастся ли ему реализовывать в организации учебно-воспитательного процесса новые подходы и стратегии в преподавании и

обучении, в чем он испытывает затруднения, что является сдерживающим фактором для внедрения идей Программы, по каким вопросам необходима консультация;

– установить, поддерживает ли учитель продуктивные связи с коллегами, слушателями курсов Программы, его перспективные планы, есть ли результаты и конкретно какие.

Формы обобщения результатов исследования

Обработка информации, полученной в ходе проведения анкет, осуществляется на основе единых форм, позволяющих получить как количественные обобщенные данные, так и качественные показатели эффективности.

Выводы

Социологическое исследование в образовании - объективная потребность развития любой современной социальной системы, охватывающей достаточно большие группы населения, с выявлением ведущих тенденций развития.

Приведенная программа организации социологического исследования эффективности курсовой подготовки учителей по Программе Третьего базового уровня направлена на развитие концептуальных знаний, помогающих учителю сформировать представления и умения строить свою работу в классе так, чтобы ученики обучались на основе интеграции обучения и действия, чтобы внимание учителя было всегда сконцентрировано на ученике, а сам учитель был сосредоточен на совершенствовании своей практики для получения наивысшего результата.

Программа Кембриджского университета устанавливает перед учителем четкие обязательства быть восприимчивым к личности ученика, следовательно, оценке должны подлежать происходящие изменения во взаимоотношениях учителя с учащимися, коллегами, родителями, что можно выявить с помощью анкетирования.

При разработке вопросов анкет основное внимание сконцентрировано на том, какие изменения произошли в осознании учителем необходимости использования обновленных знаний в преподавании, своей роли в системе взаимоотношений и в целом в жизни школы.

Структура анкеты дает возможность легко обрабатывать полученные данные, делать объективные выводы и обобщения, выявлять как определенный опыт, который может быть в дальнейшем быть использован для трансляции идей и стратегий, реализуемых в рамках семи модулей Программы повышения квалификации Кембриджского университета, так и наличие проблем, требующих решения.

Приложение Б

Анкета «Входная диагностика слушателей курсов»

Образовательное учреждение, преподаваемый предмет _____

Стаж работы _____

Возраст _____

Квалификационная категория _____

Пол _____

1. Что, по Вашему мнению, означает термин «парадигма»?

1. Система теорий

2. Система взглядов, принятая некоторым сообществом

3. Мировоззрение

2. Используете ли Вы понятие «парадигма» в своей управленческой и педагогической деятельности?

Да (приведите примеры) _____ Нет

3. Исторически сложились определенные типы обучения. Обозначьте стрелками соответствие типа обучения и его целей.

Традиционное

Развитие мышления

Развивающее

Получение знания

Проектное

Социальное эффективное действие

4. Педагогическая деятельность постоянно обогащается, изменяется функционально, какие новые функции появились сегодня?

5. Выделите наиболее значимые для Вас пять функций педагогической деятельности.

1. Концептуальная

2. Целевая

3. Обучающая

4. Организационная

5. Планирование

6. Стимулирование

7. Коммуникативная

8. Контрольно-оценочная
9. Диагностическая
10. Коррекционная
11. Прогностическая
12. Аналитико-рефлексивная

6. В таблице приведены показатели эффективности труда педагога. Приняв интегральную оценку труда педагога за 100 процентов, распределите ее по значимости в процентах, среди показателей ее составляющих.

1. Соответствие оценок учащихся результатам независимого тестирования
2. Учет динамики усвоения учебного материала учениками
3. Учет реальных возможностей ученика и организация помощи
4. Сохранение контингента
5. Гармонизация социальной и обучающей функции

7. Укажите существующее состояние содержания контроля обучения в Вашей школе.

1. Фиксация успеваемости и количественный анализ
2. Качественный анализ динамики развития учащегося на основе стартового, рубежного и итогового контроля
3. Учет медико-психологических данных учащихся по результатам мониторинга здоровья
4. Другое (укажите) _____

8 Самооценка потребностей педагогов в развитии и саморазвитии

Отвечая на вопросы анкеты, поставьте, пожалуйста, баллы, соответствующие вашему мнению.

- 5 – если данное утверждение полностью соответствует действительности.
 4 – скорее соответствует, чем нет;
 3 - и да, и нет;
 2 – скорее не соответствует;
 1 – не соответствует

1	Я стремлюсь изучить себя.	Баллы от 1 до 5
2	Я оставляю время для развития, как бы ни был занят делами.	
3	Возникающие препятствия стимулируют мою активность.	
4	Я ищу обратную связь, так как это помогает мне узнать и оценить самого себя.	
5	Я рефлектирую свою деятельность, выделяя для этого специальное время.	
6	Я анализирую свой чувства и опыт.	
7	Я много читаю.	
8	Я широко дискутирую по интересующим меня вопросам.	
9	Я верю в свои возможности.	
1	Я стремлюсь быть более открытым человеком.	
11	Я осознаю то влияние, которое оказывают на меня окружающие люди.	
12	Я управляю своим профессиональным развитием и получаю положительные результаты.	

13	Я получаю удовольствие от всего нового.	
14	Возрастающая ответственность не пугает меня.	
15	Я положительно бы отнес(лась) к продвижению по службе.	
16	Я постоянно слежу за передовым педагогическим опытом в своей деятельности, стремлюсь внедрить его с учетом изменяющихся образовательных потребностей общества, индивидуального стиля своей педагогической деятельности	
17	Я постоянно занимаюсь самообразованием	
18	Я придерживаюсь определенных педагогических идей, развиваю их в процессе педагогической деятельности	
19	Я сотрудничаю с научными консультантами	
20	Я вижу перспективу своей деятельности, прогнозирую ее	
21	Я открыт новому	

9. Из каких источников Вы получаете информацию об инновациях:

- 1) на совещаниях и семинарах;
- 2) из средств массовой информации;
- 3) из книг по вопросам инноватики;
- 4) на совещаниях в школе;
- 5) из общения с коллегами в школе;
- 6) из общения с коллегами других школ.

10. Если Вы интересуетесь инновациями, применяете новшества, то что Вас побуждает к этому? Выберите не более трех ответов.

1 Осознание недостаточности достигнутых результатов и желание их улучшить.

2 Высокий уровень профессиональных притязаний, сильная потребность в достижении высоких результатов.

3 Потребность в контактах с интересными, творческими людьми.

4 Желание создать хорошую, эффективную школу для детей.

5 Потребность в новизне, обновлении, смене обстановки, преодолении рутины.

6 Потребность в лидерстве.

7 Потребность в поиске, исследовании, лучшем понимании закономерностей.

8 Потребность в самовыражении, самосовершенствовании.

9 Ощущение собственной готовности участвовать в инновационных процессах, уверенность в себе.

10 Желание проверить на практике полученные знания о новшествах.

11 Потребность в риске, преодолении рутины.

12 Материальные причины: повышение заработной платы, возможность пройти аттестацию и т. д.

13 Стремление быть замеченным и по достоинству оцененным.

10 Если Вы не интересуетесь инновациями и не применяете новшеств, то каковы причины этого:

1 Слабая информированность в коллективе о возможных инновациях.

2 Убеждение, что эффективно учить можно и по-старому.

3 Плохое здоровье, другие личные причины.

- 4 Большая учебная нагрузка.
- 5 Небольшой опыт работы, при котором не получается и традиционное.
- 6 Отсутствие материальных стимулов.
- 7 Чувство страха перед отрицательными результатами.
- 8 Отсутствие помощи.
- 9 Разногласия, конфликты в коллективе.

11 К какой группе учителей, на Ваш взгляд, Вы относитесь? Выберите один из вариантов ответа.

Группа А. Вы поглощены новшествами, постоянно ими интересуетесь, всегда воспринимаете их первыми, смело внедряете, идете на риск.

Группа В. Вы интересуетесь новшествами, но не идете за ними вслепую, рассчитываете целесообразность нововведения. Считаете, что новшества следует внедрять сразу после того, как они появились в условиях, близких к Вашим.

Группа С. Вы воспринимаете новшества умеренно. Не стремитесь быть среди первых, но и не хотите быть среди последних. Как только новое будет воспринято большей частью Вашего педагогического коллектива, воспримите его и Вы.

Группа Д. Вы больше сомневаетесь, чем верите в новое. Отдаете предпочтение старому. Воспринимаете новое только тогда, когда его воспринимает большинство школ и учителей.

Группа Е. Вы последними осваиваете новшества. Сомневаетесь в новаторах и инициаторах нововведений.

Примечание. Чем малочисленнее группы Д и Е, тем выше уровень ИППК.
Благодарим Вас за сотрудничество!

Приложение В

Анкета для сертифицированного учителя (выходная диагностика)

Уважаемый коллега!

АО Национальный центр повышения квалификации «Орлеу» проводит мониторинговое исследование эффективности курсов нового формата.

Мы заинтересованы в том, чтобы знания и умения, которые Вы получили на данных курсах, помогали в Вашей практической деятельности. Ваши ответы на вопросы анкеты позволят совершенствовать содержание Программы Кембриджского университета и разработать стратегию дальнейшего взаимодействия с Вами по вопросам внедрения идей Программы в практику.

Сформулируйте вкратце Ваши ответы на вопросы и отметьте галочкой по данной шкале:

- высокий уровень,
- средний уровень,
- низкий уровень

Как Вы оцениваете свой уровень владения краткосрочным, среднесрочным и долгосрочным планированием своих уроков с включением идей семи модулей?

Высокий уровень ____, средний ____, низкий уровень _____

Какие модули Программы Вам удастся использовать на уроке в комплексе и на каком уровне?

Высокий уровень ____, средний ____, низкий уровень _____

Каков уровень результативности Вашего сотрудничества (посещение уроков, обмен информацией, взаимные консультации) с коллегами, прошедшими обучение на трех месячных курсах, по внедрению идей Программы в школьную практику?

Высокий уровень ____, средний ____, низкий уровень ____

Какие изменения в профессиональной деятельности произошли у Вас с внедрением новых подходов в образовании? И на каком уровне?

Высокий уровень ____, средний ____, низкий уровень ____

Каков, на Ваш взгляд, уровень мотивации учащихся, судя по результатам их деятельности?

Высокий уровень ____, средний ____, низкий уровень ____

На каком уровне находятся Ваши разработки по созданию системы критериального оценивания?

Высокий уровень ____, средний ____, низкий уровень ____

Насколько повысилось качество обучения, оцененное по методике критериального оценивания? (оценки за письменные работы и устные ответы)

Высокий уровень ____, средний ____, низкий уровень ____

7. Имеются ли, на Ваш взгляд, сдерживающие факторы для внедрения идей и содержания Программы в школьную практику? Каков их уровень?

Высокий уровень ____, средний ____, низкий уровень ____

8. По содержанию какого модуля курсов Вам необходима консультация?

9. Назовите два или три мероприятия, которые Вы планируете провести в ближайшем будущем по реализации и внедрению полученных на курсах знаний в школьную практику

10. В каких классах Вы работаете, предмет, который Вы преподаете?

Классы _____

Предмет _____

Учебная нагрузка _____

Благодарим Вас за сотрудничество!



Инновационный Евразийский университет



ТЕМА: СОЦИАЛЬНАЯ МИССИЯ ПЕДАГОГА: НОВЫЕ ПАРАДИГМЫ

Выполнила: Жунусова А.Р.



Актуальность темы исследования. Актуальность исследования социальной миссии педагога в контексте новой парадигмы образования обусловлена потребностью целостного научного осмысления современных инноваций в системе образования через призму личностных и профессиональных компетенций педагога, определяющих его социальную миссию для определения ее роли в решении проблем учебного процесса в нашей стране, выработки более адекватных подходов в образовательной политике.

Объект исследования – система повышения уровня социально-профессионального развития педагогов посредством реализации курсов программы Кембриджского университета.

Предмет исследования – педагогические условия актуализации личностно-профессиональных компетенций и социальной миссии педагога в сфере образовательных инноваций в условиях системы повышения квалификации.

Цель работы — исследовать с социологических позиций личностно-компетентностного и профессионального развития педагога и его социальную миссию.

Научная новизна исследования заключается в том, что:

раскрыта структура компетентности педагога в сфере образовательных инноваций, которая представлена в виде компонента профессионально-педагогической компетентности, состоящего из совокупности когнитивного, мотивационно-ценностного, деятельностного, исследовательского и рефлексивного компонентов, и содержание, ориентированное на развитие способности и готовности педагога к деятельности в сфере образовательных инноваций;

выявлены, обоснованы и учтены особенности актуализации компетенций и социальной миссии педагога в сфере образовательных инноваций в условиях системы повышения квалификации

Экспериментальной базой исследования является: Павлодарский филиал АО «Национальный центр повышения квалификации «Өрлеу» Институт повышения кадров педагогических работников. На различных этапах исследования участвовало 81 педагогов учреждений системы общего образования из различных регионов Павлодарской области.

.

Таблица 1 - Сравнение результатов компетентностного образования с традиционным

Результат традиционного образования	Результат компетентностного образования
Знания – это информация, присвоенная человеком	Существует в форме деятельности (реальной или умственной), а не информации о ней.
Умения – это подготовленность к практическим и теоретическим действиям, выполняемым точно, быстро и сознательно на основе усвоенных знаний и жизненного опыта, которые, совершенствуясь и автоматизируясь, превращаются в навыки	Совершенствуется не по пути автоматизации и превращения в навык, а по пути интеграции с другими компетентностями
Навыки – это действия, выполняемые автоматически	Деятельность всегда осознана, а не выполняется автоматически
Компетентность – это непосредственный результат образования, который выражается в овладении учащимся определенным набором (меню) способов деятельности	

Таблица 2 - Количественный и качественный состав потоков слушателей филиала АО «НЦПК «Өрлеу» ИПК ПР по Павлодарской области

Критерии	Количество	В % соотношении
Мужчин	7	9
Женщин	72	91
Без квалификационной категории	2	3
I квалификационная категория	32	41
II квалификационная категория	35	44
Высшая квалификационная категория	10	12
Стаж работы до 5 лет	3	4
Стаж работы от 5 до 10 лет	11	14
Стаж работы от 10 до 15 лет	39	49
Стаж работы от 15 и выше лет	26	33
Возраст до 30 лет	7	9
Возраст от 30 до 40 лет	39	49
Возраст от 40 до 50 лет	28	17
Возраст от 50 до 60 лет	7	7
Итого	81	100

В результате исследования мы выяснили, что в гендерном соотношении преобладают женщины, их количество составляло 91 процентов. Среди слушателей имелись два педагога без квалификации, два процента от общего количества педагогов. Количество учителей, имеющих Первую квалификационную категорию 32 человека или 41 процентов. Вторую квалификационную категорию имели 35 учителей или 44 процентов в общей весовой доле слушателей. 10 человек являются обладателями высшей квалификационной категории, их удельный вес составляет 12 процентов от общего количества слушателей. В соответствии с таким критерием, как стаж работы, наблюдалась следующая картина. Количество педагогов, имеющих стаж работы до пяти лет – три человека или четыре процента в потоке. Учителей, отработавших от пяти до десяти лет стажа в потоке было 11 человек или 14 процентов, вместе с тем 49 процентов учителей из общего числа слушателей или 39 человек имели стаж работы от 10 до 15 лет. Имеющих стаж работа 15 и выше лет в потоке было 26 человек или 33 процентов слушателей.

Программа социологического исследования проводилась в несколько этапов в соответствии с особенностями построения теоретических и практических курсов.

Первый этап опроса («Входная диагностика слушателей») был проведен до начала теоретических курсов для выявления личностно-компетентностного уровня слушателей и их профессиональной мотивации, готовности к инновациям в профессиональной деятельности.

Второй этап опроса («Выходная диагностика слушателей») был проведен после изучения запланированных программой теоретического курса и последующей практики для апробации полученных знаний в ходе реализации учебного процесса для выявления изменений в профессиональном развитии педагогов, анализа рефлексивного отчета.

В результате исследования мы выяснили, что информационная готовность имеет высокий уровень, все перечисленные источники информации широко используются в работе учителей. Созданы условия для своевременного и быстрого получения информации как через литературу, так и электронные носители и Интернет.

Вторым этапом социологического исследования было проведено анкетирование педагогов с целью выявления изменений в профессиональном развитии,

Таблица 3 - Результаты анкетирования учителей (выходная диагностика)
(показатели в %)

Вопросы анкеты	Уровни проявления		
	высокий	средний	низкий
Каков Ваш уровень владения среднесрочным и долгосрочным планированием учебного процесса? Насколько влияет правильное планирование на результаты обучения	29	67	4
Какие изменения внесли в учебный процесс после обучения по уровневym программам? Каков их уровень?	29	69	2
Какие модули программы Вы успешно используете на своих уроках? Каков их уровень?	33	63	5
Если у Вас трудности в использовании на уроках модулей Программы. Каков их уровень?	16	68	16
Насколько Вы оцениваете эффективность используемых на уроке форм, методов и приемов обучения? Перечислите наиболее применимые методы и формы. Каков уровень их применения?	39	59	2
Насколько новые умения и навыки, сформированные у Ваших учащихся, стабильны? Каков их уровень?	25	71	4
Каков уровень владения методикой критериального оценивания? Насколько повысилось качество обучения школьников, оцененное по методике критериального оценивания?	21	70	10
По каким модулям программы до сих пор у Вас есть затруднения? Нуждаетесь ли Вы в консультациях?	15	65	28
Каков Ваш уровень непрерывного развития в профессиональном плане? Насколько Вы активно участвуете в работе сетевых сообществ: вебинарах, конференциях, семинарах, мастер-классах, консультациях, форумах? Какие публикации в СМИ, учебные пособия, методические рекомендации Вы разработали? Перечислите.	28	58	14
Какие на Ваш взгляд, на сегодняшний день сохранились факторы, сдерживающие внедрение данной Программы в массовую школу? Каков их уровень	14	72	15
Среднее значение (в %)	24,8	65,2	10



СПАСИБО ЗА ВНИМАНИЕ !