

ОРГАНИЗАЦИЯ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО ПРОВЕРКЕ КОНЦЕПЦИИ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ ЦЕННОСТЕЙ ПЕДАГОГА В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

В статье кратко описывается организация экспериментальной работы по проверке концепции развития профессионально значимых ценностей педагога в системе повышения квалификации, рассматриваются результаты констатирующего эксперимента и эмпирического изучения развития профессионально значимых ценностей педагога. Обобщаются понятия ценность, мотивация, рефлексия. На основе анализа исследований по близкой проблематике выделены структурные компоненты: ценностно-целевой, мотивационно-смысловой, рефлексивно-коррекционный.

Профессиональные ценности, ценностно-смысловые ориентации, структурные компоненты, апробация, развитие.

The article briefly describes the organization of experimental work to test the concept of development of professionally significant values of the teacher in the system of further training, discusses the results of the experiment and empirical study of the development of professionally significant values of the teacher. It also summarizes the concept of value, motivation, reflection. On the ground of the analysis of the research on similar subjects, the structural components (value-oriented, motivational-semantic, reflexive and correctional) were determined.

Professional values, value-semantic orientations, structural components, testing, development.

Введение

Для разработки технологического обеспечения апробации концепции развития профессионально значимых ценностей педагога в системе повышения квалификации и определения ее эффективности выявлялся первоначальный уровень исследуемых понятий и параметры, по которым определяются ценностно-смысловые ориентации педагогических работников.

В ходе исследования решались следующие эмпирические задачи:

- выделить типы ценностно-смысловых ориентаций педагогических работников;
- описать типы ценностно-смысловых ориентаций педагогических работников;
- провести экспериментальную проверку концепции и выявить динамику изменений компонентов развития профессионально значимых ценностей педагога в системе повышения квалификации.

Решение поставленных задач привело к созданию методики.

Основная часть

В исследовании был использован комплекс методов сбора эмпирических данных. Для статистической обработки данных применялся кластерный анализ, анализ по методу межгруппового сравнения с применением психодиагностических методов: тестов и опросников. Исследовательский план заключается в том, чтобы продиагностировать выборку педагогов, проходящих повышение квалификации, получить информацию об их профессионально значимых ценностях и личностно-смысловых профессиональных предпочтениях. Также, на основании анализа сходств и различий в их профессионально значимых ценностях и ценностно-смысловых предпочтений выделить уровни реализации концепции развития профессионально значимых

ценностей педагога в системе повышения квалификации.

Ведущими идеями, положенными в основу концепции развития профессионально значимых ценностей педагога в системе повышения квалификации, являются: признание непрерывного образования в качестве актуальной задачи, свобода выбора образовательных траекторий; стремление к самосовершенствованию; владение декларативными и процедурными знаниями о гуманистической системе ценностей, сформированность убеждений; устойчивая мотивация на развитие профессиональной компетентности; устойчивое проявление качеств эмпатии, ассертивности, оптимизма; владение гуманистической технологией: педагогического взаимодействия, диалог; готовность к саморазвитию. Для анализа эффективности концепции развития профессионально значимых ценностей педагога использовали методики: «Ценностные ориентации» М. Рокича, индивидуальную иерархию ценностных ориентаций определяли с помощью методики Д.А. Леонтьева, для выявления ценностных ориентаций педагога, соответствующих уровню развития профессионально значимых ценностей педагога в системе повышения квалификации, использовали «Самоактуализационный тест» Л.Я. Гозмана.

Типы ценностно-смысловых ориентаций делили на группы: общественно-педагогические – общественная значимость труда учителя, патриотизм и гражданственность, эстетика поведения и общения, взаимопомощь и готовность к сотрудничеству, ответственность за избранную профессию, самостоятельность в определении собственной позиции, поступка, ответственности за них; саморазвитие и самосовершенствование; духовно-нравственные отражают следование принципам доброты и гуманизма во всех отношениях с другими людьми, стремление отстаивать свой духовный идеал и следовать ему; чувство долга, искренность в отношениях с людьми, требовательность к себе; любовь к детям,

милосердие, совесть, требовательность, нравственная ответственность, доброта, истина, справедливость, гуманность; практической деятельности – призвание и ответственность за избранную профессию, талант педагога, его поисково-исследовательская и инновационная деятельность, позитивный стиль общения с учениками, профессионализм педагога и др.

Эмпирическое изучение развития профессионально значимых ценностей педагога в системе повышения квалификации проводилось в течение 2011–2015 гг. на базе Воронежского областного института повышения квалификации и переподготовки работников образования. В качестве испытуемых выступили учителя начальных классов и воспитатели дошкольных образовательных учреждений. Общий объем выборки составил 200 человек, все женщины в возрасте от 20 до 65 лет. Из них: 100 человек составляли экспериментальную группу (2 учебные группы – учителя начальной школы по 25 человек в группе и 2 учебные группы – воспитатели дошкольных образовательных организаций по 25 человек в группе) и 100 человек вошли в контрольную группу педагогических работников (2 учебные группы – учителя начальной школы по 25 человек в группе и 2 группы – воспитатели дошкольных образовательных организаций по 25 человек в группе).

После получения общей статистики психологических параметров педагогов каждой группы испытуемым было предложено спроектировать примерную траекторию повышения квалификации (выбрать учебные модули с учетом существующих педагогических затруднений и профессионально значимых ценностей и согласовать с преподавателями ИПК). После прохождения учебной модульной программы повышения квалификации проводилось итоговое диагностическое обследование. Наиболее значимые профессиональные ценности педагога мы определяли с помощью анкетирования (табл. 1).

Данные анкетирования свидетельствуют о том, что для всех категорий педагогических работников значимыми ценностями являются развитие обучающегося и собственное развитие. Внешняя оценка значима в начале профессиональной деятельности и ближе к ее завершению. В выборе наиболее значимых профессиональных ценностей экспериментальной и контрольной группами имеются незначительные расхождения.

Констатирующий эксперимент позволил определить: мотивацию к развитию профессионально значимых ценностей педагога в системе повышения квалификации, выбор траектории индивидуального или группового повышения квалификации; первоначальную наполняемость структурных компонентов развития профессионально значимых ценностей педагога в системе повышения квалификации; профессиональные затруднения в проектировании траектории повышения квалификации.

Научно-теоретический анализ позволил выявить критерии, показатели и уровни их изменений. Для раскрытия структуры и определения компонентов развития профессионально значимых ценностей педагога в системе повышения квалификации проведен анализ исследований по близкой проблематике (С.В. Авилкина, Л.Б. Симонова, Н.О. Смирнова), учтены

возрастные особенности слушателей курсов повышения квалификации (Л.И. Божович, И.В. Дубровина, В.С. Мухина, Л.Ф. Обухова), мнения независимых экспертов, работающих в различных образовательных организациях. На основе анализа выделены следующие структурные компоненты: ценностно-целевой, мотивационно-смысловой, рефлексивно-коррекционный.

Таблица 1

Учителя начальных классов

Ранговое место	Вопрос анкеты. Какие профессиональные ценности для Вас наиболее значимы?	Процент от числа опрошенных педагогов		
		до 5 лет, КГ/ЭГ	от 5 до 20 лет, КГ/ЭГ	свыше 20 лет, КГ/ЭГ
1	Развитие школьника	37/36	35/37	33/35
2	Собственное профессионально личностное развитие	31/28	35/30	28/26
3	Внешняя оценка профессиональной деятельности	30/33	29/31	37/337
4	Другое	2/3	1/2	2/2

Таблица 2

Воспитатели дошкольных образовательных организаций

Ранговое место	Вопрос анкеты. Какие профессиональные ценности для Вас наиболее значимы?	Процент от числа опрошенных педагогов		
		до 5 лет, К/Э	от 5 до 20 лет, К/Э	свыше 20 лет, К/Э
1	Развитие дошкольника	35/36	36/35	38/38
2	Собственное профессионально личностное развитие	34/34	37/36	35/33
3	Внешняя оценка профессиональной деятельности	30/28	26/28	24/27
4	Другое	1/2	1/2	3/2

Итак, первый (ценностно-целевой) компонент отражает профессионально-педагогическую культуру учителя, ее ценностно-смысловые ориентации, развитие целенаправленной учебной деятельности. Остановимся на мнении подавляющего большинства современных исследователей-философов, психологов и педагогов (О.С. Анисимов, В.П. Тугаринов, В.А. Василенко, О.Г. Дробницкий и др.), которые, выражая единую точку зрения, считают, что «ценность» является субъектно-объектной категорией и по своей природе объективна. Реализация ценностной функции предметов связана с субъективными факторами – желаниями, потребностями, эмоциями, которые служат средствами осознания этой функции, направленности отношения человека на предметы действительности. Характеризуя понятие ценности в целевом

плане, Г.И. Школьник отмечает, что ценности – это решения индивида, выбор того, что, по его мнению, является важным и правильным. Эти решения, принятые в прошлом и определяющие поведение человека в настоящем, оказывают большое влияние на всю его жизнь, на отношения с окружающими, на то, каким человеком он становится. Автор придерживается взглядов, что «ценности не являются чем-то, что можно увидеть, и поэтому они ускользают от понимания. Их можно распознать, только изучая реакции и подходы индивида, лежащие в основе его поведения» [1, с. 144].

Преподаватель ИПК, осуществляющий обучение, имеет четкое представление о том, каким образом он преподносит содержание каждой темы слушателям. Алгоритм включает следующие шаги:

- определение профессиональных затруднений в рамках содержания одной программы курсовой подготовки;
- описание цели в виде формируемой у слушателя курсов;
- процесс достижения заявленных целей (тексты учебных занятий, презентации учебного материала, контрольно-измерительные материалы для слушателей курсов и пр.)

Чем тщательней и качественнее будет выполнен каждый шаг алгоритма, тем эффективнее будет образовательный процесс [4, с. 135].

Раскрытие сущности проектирования траектории ценностно-смыслового повышения квалификации продолжим, исследуя мотивационно-смысловой компонент.

Мотивационно-смысловой компонент характеризуется мотивацией к осмыслению ценностей и целей повышения квалификации, раскрывающий проявления сущностных сил педагога относительно ценностно-смысловой мотивации, которой в научной литературе уделяется достаточное внимание. Представления о структурной организации смысловой сферы личности представлены в работах А.Г. Асмолова, Б.С. Братусь, Е.Е. Насиновской, В.В. Столина и др. А.Г. Асмолов вводит понятие смысловой установки, которая является выражением личностного смысла и проявляется в деятельности. Смысловая установка, понимаемая как «распредмеченная форма существования смысла», входит в состав элементов деятельности и отражает в себе жизненный и профессиональный смысл субъектов деятельности [6, с. 63].

Мотивация (лат. *movere* – приводить в движение, толкать) – это «побуждения, вызывающие активность организма и определяющие ее направленность». Субъективную сторону отношения составляют идеальные побудительные силы (мотивы деятельности): желания, идеалы, убеждения, а отношение личности может быть названо мотивационно-смысловым (В.А. Сластенин, Е.Н. Шиянов). От мотивации к обучению во многом зависит эффективность всей учебной деятельности, а значит, и последующая направленность поведения. Мотивация складывается из набора мотивов, побуждающих педагога к продуктивному выполнению своей работы. Причем, какими-то мотивами педагог уже обладает, другие у него отсутствуют, их наличие может существенно повысить эффективность работы учителя.

Таким образом, формирование мотивов становится целью учебной программы. Поэтому слушатель курсов предпринимает определенную последовательность действий:

- «определение обучающим содержательной области (областей) профессиональной деятельности, в рамках которой формулируется цель;
- формулирование обучающим общего представления о цели (чтобы обучающий ясно представлял себе цель);
- конкретизация и формулирование цели в терминах, понятных обучающемуся» [4, с. 130].

Поэтому проблема включения обучающихся в траекторию повышения квалификации перерастает в проблему предварительной учебной мотивации (особенно внутренней мотивации на процесс и на результат деятельности). Среди многообразия путей и средств, выработанных практикой для формирования устойчивой мотивации к учебной деятельности, выделим: увлеченное преподавание; фактическую новизну содержания учебного материала; показ практической значимости изучаемого материала; использование инновационных форм и методов обучения; применение мультимедиа-систем; использование интерактивных компьютерных средств; показ достижений обучаемых; создание ситуаций успеха; поддержка духа соперничества; опора на профессиональный опыт обучающихся. В роли мотивов выступают во взаимосвязи потребности и интересы, стремления и эмоции, установки и ценности. Мотивы – это сложные образования, их много, в педагогическом процессе все мотивы взаимосвязаны.

Результатирующим, итоговым элементом в проектировании траектории ценностно-смыслового повышения квалификации выделим рефлексивно-коррекционный компонент. Рефлексивно-коррекционный компонент определяет создание творческой и бесконфликтной обратной связи в образовательном процессе повышения квалификации. Содержанием рефлексии выступает сама учебная ситуация, связанная с проектированием траектории ценностно-смыслового повышения квалификации, поведением слушателя в ней, способами взаимодействия членов группы, изменением содержания и приемов мышления и деятельности.

Содержание повышения квалификации определяется программой, построенной по блочно-модульному принципу, с учетом профессиональных затруднений педагогических работников в ценностно-смысловой сфере.

В практической деятельности ИПК большое значение уделяется конструированию логической структуры содержания с учетом всех его элементов и способов представления (текстов, таблиц, алгоритмов, обобщений). При отборе содержания образования учитывается фактор его обращения к ценностно-смысловой сфере личности обучающихся. Отбор междисциплинарной информации и интеграция знаний осуществляются так, чтобы обучающийся мог выделить ценностные характеристики учебного материала. Для организации ценностно-смыслового повышения квалификации подходит учебная информация справочного характера, практическая, полу-

ченная опытным путем, требующая осмысления и рефлексии.

Рассмотрим сущность понятия «рефлексия». Рефлексия (англ. *reflection*) – мыслительный (рациональный) процесс, направленный на анализ, понимание, осознание себя: собственных действий, поведения, речи, опыта, чувств, состояний, способностей, характера, отношений, своих задач, назначения ...» [7, с. 127].

И. Кант определял рефлексию как «...осознание отношения данных представлений к различным источникам познания, и только благодаря ей отношение их друг к другу может быть правильно определено. До всякого дальнейшего обращения со своими представлениями мы должны решить вопрос, к какой познавательной способности они вместе принадлежат? Что связывает их – рассудок или чувственность? [3].

При анализе сущности рефлексивно-коррекционного компонента опираемся на три взаимозависимые и процессуально-последовательные функции рефлексии: «познания действия», «критики действия», «нормирования действия» [2, с. 49]. Как и любой рефлексивный процесс, ценностно-смысловое повышение квалификации включает элементы проектирования траектории повышения квалификации, планирования ситуации, «реконструкции ситуации», выяснения причин затруднений, оценки этих затруднений, стратегии возможной коррекции затруднений. Следовательно, сущность рефлексии в содержании данного компонента мы рассматриваем как «...процесс коррекции способа действия через посредство реконструкции хода действия и причин затруднений» [5, с. 139]. Рефлексия помогает обучающимся преодолеть затруднения в ценностно-смысловом повышении квалификации с помощью анализа действий, составляющих деятельность. Педагогические работники соизмеряют свои действия с поставленными целями, признанными ценностями, смыслами и общепризнанными нормами. В рефлексии появляются новые ценности, которые упорядочивают смыслы проектировании траектории повышения квалификации, без которых профессиональное развитие педагога немислимо. Рефлексивно-коррекционный компонент предполагает рефлексию конечных и промежуточных результатов развития профессионально значимых ценностей педагога в системе повышения квалификации. При этом важно, чтобы субъективные критерии оценки собственных результатов незначительно отличались от внешних оценок.

Выводы

Таким образом, профессионально значимые ценности педагога представляют собой комплекс взаимосвязанных морально-нравственных установок общекультурного и профессионально-этического плана, характеризующиеся нравственно ценностным отношением к педагогической профессии, выступающие как отражение в сознании человека ценностей, признаваемых в качестве стратегических жизненных целей и ориентиров, придающих смысл и

направленность профессиональной деятельности, профессиональному Я. Существенным для развития профессионально значимых ценностей педагога в системе повышения квалификации является умение корректировать свои действия, менять источники информации до получения необходимого результата. О развитии профессионально значимых ценностей педагога в системе повышения квалификации можно судить по изменению: ценностно-смысловых ориентаций педагогов, данных ранжирования профессионально значимых ценностей и изменениях профессиональной компетенции. Перечень структурных компонентов показывает, что для их актуализации нельзя применить традиционно построенное обучение, в котором обучающийся выступает пассивным субъектом. Каждый потенциальный слушатель, оценивая качество предоставляемой образовательной услуги, отвечает на вопрос: «Какую новацию я «взял» для себя?»

Литература

1. Афанасьев А.П., Афросин Н.А., Николаева В.В., Терентьева О.Б., Фишман Б.Е., Шафранова О.Е. Повышение квалификации преподавателей педагогических вузов: проектная формула // Научно-методические материалы реализации проекта «Повышение квалификации профессорско-преподавательского состава вузов на базе центра повышения квалификации ППС педагогических вузов для обеспечения модернизации общего образования» (Дальневосточный Федеральный округ РФ), Биробиджан, октябрь-ноябрь 2003 г. Биробиджан, 2003.
2. Краевский В.В. Общие основы педагогики. М.; Волгоград, 2002.
3. Махмутов М.И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории. М., 1975.
4. Мозгарев Л.В., Мосолов О.Н., Савинков Ю.А. Система повышения квалификации работников образования – вчера, сегодня, завтра. Концепция развития системы повышения квалификации работников образования Воронежской области. Воронеж, 2012.
5. Обознов Н.Н. Психические процессы и функции в условиях индивидуальной и совместной деятельности // Проблема общения в психологии. М., 1981. С. 24–44.
6. Педагогические технологии формирования профессиональных компетенций работников образования в системе повышения квалификации. Ростов н/Д., 2006.
7. Энциклопедия профессионального образования. М., 1998–1999. Т. 1–3.

References

1. Afanasiev A.P., Efrosin N. A., Nikolaev V.V., Terentiev O.B., Fishman, B.E., Shafranov O. E. Povyshenie kvalifikatsii prepodavatelei pedagogicheskikh vuzov: proektnaia formula [The professional development of teachers of pedagogical higher education institutions: the project formula] *Nauchno-metodicheskie materialy realizatsii proekta «Povyshenie kvalifikatsii professorsko-prepodavatel'skogo sostava vuzov na baze tsentra povysheniya kvalifikatsii PPS pedagogicheskikh vuzov dlya obespecheniya modernizatsii obshchego obrazovaniia» (Dal'nevo-stochnyy Federal'nyy okrug RF), Birobidzhan, oktyabr'-noyabr' 2003 g.* [Research and methodological materials of the project "Further training of Professor-and-teaching staff of universities on the basis of the centre of excellence of Professor-and-teaching staff of pedagogical universities to ensure the modernization of General education" (the far Eastern

Federal district of the Russian Federation), Birobidzhan, October-November 2003]. Birobidzhan, 2003.

2. Kraevskii V.V. *Obshchie osnovy pedagogiki* [General principles of pedagogy]. Moscow ; Volgograd, 2002.

3. Makhmutov M.I. *Problemnoe obuchenie. Osnovnye voprosy teorii* [Problem-based learning. The main issues of the theory]. Moscow, 1975. 368p.

4. Mosharef L.V., Mosolov O.N., Savinkov A.Y. *Sistema povysheniya kvalifikatsii ra-botnikov obrazovaniya – vchera, segodnya, zavtra. Kontseptsii razvitiya sistemy povyshe-niia kvalifikatsii rabotnikov obrazovaniia Voronezhskoi oblasti* [System of further training of educators – yesterday, today and tomorrow. The concept of development of system of further training of educators in Voronezh region]. Voronezh, 2012.

5. Obznov N.N. Mental processes and functions in terms of individual and joint activity [Psikhicheskie protsessy i funktsii v usloviakh individual'noi i sovmestnoi deiatel'nosti] *Problema obshcheniia v psikhologii* [The Problem of communication in psychology]. Moscow, 1981, pp. 24–44.

6. *Pedagogicheskie tekhnologii formirovaniia professional'nykh kompetentsii rabotnikov obrazovaniya v sisteme povyshe-niia kvalifikatsii* [Pedagogical techniques of formation of professional competencies of educators in the system of professional development]. Rostov n/D, 2006.

7. *Entsiklopediia professional'nogo obrazovaniia* [Encyclopedia of professional education]. Moscow, 1998 – 1999. T. 1–3.

УДК 1+378

О.В. Смирнова

Череповецкий государственный университет

АКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

В статье рассматриваются актуальные вопросы, связанные с внедрением в образовательный процесс активных методов обучения, дается их характеристика, раскрывается специфика по сравнению с традиционными образовательными технологиями; приводятся примеры использования новых технологий в практике преподавания философии в вузе; анализируются проблемы объективного и субъективного характера, затрудняющие использование активных методов обучения в высшей школе.

Активные методы обучения, образовательные технологии, субъекты и объекты образовательного процесса, эффективность образования.

The article discusses current issues related to the implementation of active learning methods in the educational process, gives their characteristics and the features compared to traditional educational technologies; provides examples of the use of new technologies in the practice of teaching philosophy in universities; analyses issues of objective and subjective obstacles to using active learning methods in higher education..

Active learning methods, educational technologies, subjects and objects of the educational process, the effectiveness of education.

Введение

Реализуемая в Российской Федерации реформа высшего образования включает в себя поиск новой образовательной парадигмы, т.е. системы целей, норм и ценностей, которой должна соответствовать отечественная система образования. Речь идет о достижении нового уровня и качества профессионального образования, отвечающего требованиям современного общества.

В свое время немецкий философ Макс Шелер, рассматривая проблему развития образования как культурно исторического феномена, отмечал, что данный процесс отражает тенденции смены основных парадигм форм знания и познания. По мнению Шелера, это ставит перед исследователем следующие значимые вопросы: Что такое сущность образования вообще? В чем состоит процесс образования? Какие виды и формы знания и познания обуславливают и определяют процесс, посредством которого человек становится образованным существом? [8, с. 89]. В данной связи одним из главных направлений улучшения качества подготовки специалистов в вузе должно стать повышение эффективности всего образовательного процесса. Эффективность, в свою

очередь, в значительной мере определяется адекватным выбором и профессиональной реализацией конкретных образовательных технологий. Понятие «образовательные технологии» в отечественной педагогической литературе не имеет однозначной трактовки. В фундаментальном труде Г.К. Селевко «Энциклопедия образовательных технологий» выделены четыре основных теоретических подхода к пониманию данного термина, в рамках которых приводится около двадцати определений указанной категории.

В контексте данной темы под образовательными технологиями следует понимать не просто совокупность методических приемов и правил, используемых преподавателем в образовательном процессе, а сложный комплекс гносеологических, педагогических, методологических, этических норм и принципов, регламентирующих образовательную деятельность и обеспечивающих ее результативность. Образовательная технология также включает в себя «представления об исходных данных и планируемых результатах обучения и воспитания, средства диагностики текущего состояния обучаемых, набор моделей обучения и критерии выбора оптимальной модели обучения в определенных условиях» [5, с. 25].