

DOI: 10.12731/2218-7405-2013-9-16

УДК 378.046.4

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЯ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РЕГИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЕ ПОСТДИПЛОМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Востокова С.Н.

В данной статье рассмотрена инновационная модель формирования готовности учителя к инновационной деятельности в региональной системе постдипломного образования. Данная модель прошла апробацию и успешно функционирует в качестве основы деятельности Старооскольского городского института усовершенствования учителей. Методологический корпус модели состоит из следующих **подходов**: системный, средовой, оптимизационный, андрагогический, деятельностно-компетентностный, личностный. Особенностью анализируемой модели выступает комплексирование курсовой, межкурсовой подготовки и инновационно-образовательной среды, что позволяет осуществить модернизацию института повышения квалификации учителей посредством реализации идеи непрерывного образования в сторону модели постдипломного образования. В качестве **результата** конструирования данной модели автор рассматривает сформированную готовность учителя к осуществлению инновационной продуктивной деятельности в условиях меняющихся требований к профессиональным качествам и результатам деятельности педагога.

Ключевые слова: готовность учителя к инновационной деятельности, непрерывное образование, постдипломное образование, курсовая и межкурсовая подготовка, инновационно-образовательная среда.

**MODEL OF FORMATION OF THE TEACHER'S READINESS
TO INNOVATIVE ACTIVITY IN REGIONAL SYSTEM
OF POST-DEGREE EDUCATION**

Vostokova S.N.

In this article the innovative model of formation of the teacher's readiness to innovative activity in regional system of post-degree education is considered. This model passed approbation and successfully functions as a basis of activity of the Sary Oskol city institute of improvement of teachers. The methodological case of model consists of the following approaches: system, environmental, optimizing, andragogical, activity and competence-based, personal. Feature of analyzed model acts integration of course, intercourse preparation and the innovative and educational environment that allows to carry out modernization of institute of professional development of teachers by means of realization of idea of continuous education towards model of post-degree education. As result of designing of this model the author considers the created readiness of the teacher for implementation of innovative productive activity in the conditions of changing requirements to professional qualities and results of activity of the teacher.

Keywords: readiness of the teacher for innovative activity, continuous education, post-degree education, course and intercourse preparation, innovative and educational environment.

В настоящее время происходит переориентация системы повышения квалификации учителей в сторону непрерывного образования, что интерпретируется как постдипломное образование.

Рассматривая в качестве **цели** моделируемого процесса преобразования системы повышения квалификации в сторону постдипломного образования

идею формирования готовности учителя к инновационной деятельности, можно выделить следующие **задачи**:

- сопровождение подготовки учителя к инновационной деятельности;
- осуществление обучения по индивидуальным образовательным траекториям с учетом затруднений специалистов системы образования;
- организация адресно-оперативной методической помощи учителю;
- вовлечение педагогов в инновационную индивидуальную и коллективную деятельность.

Поясним сущность представленных задач.

Первая задача уточняет целевую установку на уровне общей направленности: формирование готовности учителя к инновационной деятельности осуществляется посредством сопровождения подготовки учителя к данной деятельности. Термин «сопровождение» является ключевым для разрабатываемой модели. Ю.В. Слюсарев трактует сопровождение как «недирективную форму оказания помощи» [2] человеку в овладении теми или иными компетенциями, причем недирективность сопровождения предполагает активизацию механизмов самообразования. В.А. Адольф и Н.Ф. Ильина отмечают, что в процессе сопровождения «специалист создает условия и оказывает необходимую и достаточную (но ни в коем случае не избыточную) поддержку для перехода от позиции «я не могу» к позиции «я могу сам справляться со своими жизненными и профессиональными трудностями». В отличие от коррекции сопровождение предполагает не «исправление недостатков и переделку», а поиск скрытых ресурсов субъекта и личности, опору на его возможности и создание на этой основе условий для развития» [1, с. 59].

Вторая задача реализует личностный подход к сопровождению подготовки педагогов к инновационной деятельности: осуществление обучения по индивидуальным образовательным траекториям с учетом затруднений специалистов образования. Центральным звеном данного направления выступает технология индивидуальной образовательной траектории. Именно применение инди-

видуальных образовательных траекторий в сопровождении подготовки педагога к инновационной деятельности обеспечивает адресную помощь в решении конкретным педагогом конкретных затруднений. Данное положение чрезвычайно важно, поскольку оно базируется на утверждении уникальности любой педагогической ситуации, следовательно, отрицается идея рецептурности профессионального развития педагога.

Данная задача тесно коррелирует с третьей задачей, согласно которой формирование готовности педагога к инновационной деятельности осуществляется посредством оказания ему адресной методической помощи. Методическая помощь рассматривается нами как методическая поддержка, основанная на оперативном реагировании системы постдипломного образования на запросы и потребности педагогов в решении педагогических задач посредством актуализации инновационных технологий.

Четвертая задача иллюстрирует такое направление деятельности в контексте осуществления процесса формирования готовности педагога к инновационной деятельности, как обучение действием, или обучение в практике. Суть данной задачи определяется деятельностным подходом к осуществлению постдипломного образования, согласно которому формирование готовности педагога к инновационной деятельности может осуществляться только в рамках реализации данной деятельности, как индивидуально, так и коллективно.

Для реализации установленных цели и задач необходимо создание определенных специфических **условий**. Генерализация условий, детерминирующих преобразование педагогической действительности образовательной системы повышения квалификации в искомую суперпозицию постдипломного образования, позволяет выделить три группы условий, необходимых и достаточных по достижению цели формирования готовности педагогов к инновационной деятельности.

Первая группа условий может быть идентифицирована как **системно-организационные**, поскольку они определяют как в целом систему постдип-

ломного образования, так и механизмы ее управления и проецируются на развитие ресурсной базы. Поскольку в качестве искомой суперпозиции системы повышения квалификации рассматривается феномен постдипломного образования, продолжающий развитие идей непрерывности образовательных практик, то ведущей предпосылкой модернизации данной системы выступает ее способность гибко и мобильно реагировать на запросы и потребности общества, педагогической общественности, а также заказчиков и потребителей образовательных услуг. Реактивность системы постдипломного образования предполагает, с одной стороны, поддержку институционных форм получения повышения квалификации сотрудниками сферы образования, с другой, - преодоление границ институализации системы постдипломного образования, органическая переориентация данного процесса с формальных структур на неформальные и информальные. Данная внешняя дискретность системы постдипломного образования внутренне представляет собой целостное единство, характерное для самоорганизующихся систем и сред, следовательно, постдипломное образование, интегрирующее формальные, неформальные и информальные образовательные практики приобретает черты среды.

Системно-организационные условия определяют и характер внутреннего содержания системы постдипломного образования, следовательно, следующая группа условий классифицируется нами как *организационно-педагогические*. Данные условия выступают в качестве факторов, детерминирующих направленность педагогической деятельности в системе постдипломного образования по формированию готовности учителя к инновационной деятельности. Поскольку постдипломное образование рассматривается как непрерывное практико-ориентированное образование, нацеленное на получение педагогом опыта инновационной деятельности, то в качестве ведущего организационно-педагогического условия выступает преобразование практики повышения квалификации учителя в проблемно-ситуационную среду, которая ориентирована на оказание адресно-оперативной помощи педагогу в процессе решения им пе-

дагогических задач в своей практической деятельности. В качестве ресурсного обеспечения данного условия выступает как организованный особым образом процесс курсовой подготовки (применение гуманитарных образовательных технологий), так и активизация самообразовательной деятельности педагога, что осуществляется за счет контекстного, сетевого обучения в условиях посткурсового сопровождения. Следовательно, центральной идеей, определяющей специфику организационно-педагогических условий формирования готовности педагога к инновационной деятельности, выступает переориентация процесса обучения с позиции непосредственного влияния на позицию опосредованно-рефлексивного влияния, что идентифицировано ранее в настоящей работе как сопровождение.

Для поддержки реализации указанных выше групп условий необходима активизация определенных психологических аспектов организации образовательного процесса в системе постдипломного образования. В данном случае речь идет о *психолого-педагогических условиях* формирования готовности учителя к инновационной деятельности. Поскольку основой реализации данной цели выступает ориентация образовательного процесса на механизмы сопровождения, то ключевыми особенностями данной системы будут выступать концепты партнерства, сотрудничества и субъект-субъектного взаимодействия. Генерализация данных установок межличностной коммуникации тематизирована идеями гуманизации, гуманитаризации, демократизации, согласно которым признается значимым личностный и профессиональный опыт обучающихся и преподавателей, опровергается догматизация процессов педагогического взаимодействия, актуализируется центрация на неразрывное единство личностного и профессионального развития педагога. Данные особенности межличностной коммуникации также нацелены на активизацию самообразовательных потенциалов педагога, что представляется возможным лишь в условиях свободного выбора. Архитектоника данных психолого-педагогических условий обуславливается

триадой свободы, выбора и ответственности как на личностном, так и на профессиональном уровнях самореализации педагогов.

Перечисленные выше условия тесно связаны с группой подходов и принципов, лежащих в основе модели формирования готовности учителей к инновационной деятельности в условиях постдипломного образования.

Методологический корпус модели формирования готовности учителей к инновационной деятельности в условиях постдипломного образования состоит из следующих **подходов**: системный, средовой, оптимизационный, андрагогический, деятельностно-компетентностный, личностный.

Системный подход в методологии науки трактуется как такое направление исследования, при котором образовательная (или педагогическая) система, во-первых, рассматривается как целостный комплекс взаимосвязанных компонентов (И.В. Блауберг, В.Н. Садовский, Э.Г. Юдин), во-вторых, как совокупность сущностей и отношений (Л. фон Бергаланфи).

Безусловно, системный подход выступает основой практически любого современного исследования, в том числе и в сфере образования, однако конструирование модели формирования готовности учителей к инновационной деятельности в условиях постдипломного образования предполагает некоторую специфическую трактовку данного принципа. Поскольку постдипломное образование в отличие от системы повышения квалификации обладает характеристиками непрерывности, системный подход в данном случае ориентирует на выход за рамки деятельности курсовой подготовки, свойственной традиционной модели системы повышения квалификации. Следовательно, системный подход к формированию готовности учителя к инновационной деятельности расширяет границы традиционной образовательной системы. В данном случае системный подход позволяет включать в систему постдипломного образования те элементы, которые могут быть идентифицированы как компоненты образовательной среды.

В данном контексте системный подход дополняется средовым подходом (Ю.С. Мануйлов, Е.П. Белозерцев, И.Б. Стояновская, Р.А. Войко). Средовой подход в чистом виде трактуется как концепция, ориентированная на управление процессом развития обучаемых через специально формируемую среду. Не отрицая научной значимости исследований культурно-образовательной среды, мы в настоящей работе акцентируем внимание на несколько иной составляющей средового подхода: инновационная среда выступает контекстом развития и формирования готовности педагогов к инновационной деятельности. Следовательно, данный подход нацеливает, с одной стороны, на создание инновационной образовательной среды, а с другой, - на вовлечение учителей в инновационную деятельность, трансформируя ее из контекста их развития в способ профессиональной жизнедеятельности.

Немаловажным методологическим звеном в конструировании модели формирования готовности учителя к инновационной деятельности является наличие адаптационных механизмов в системе постдипломного образования. В этой связи значимым представляется актуализация оптимизационного подхода (В.Ф. Алипханова, Ю.К. Бабанский, В.П. Беспалько, И.В. Блауберг), который трактуется как фактор инновационного развития как системы образования, так и педагогического мышления и деятельности учителей. Оптимизационный подход позволяет, с одной стороны, сбалансировать тенденции в образовании и личностное восприятие их учителями посредством адресности педагогических воздействий, с другой стороны, оценивать инновационную деятельность педагогов на предмет ее эффективности, эргономичности, действенности.

Немаловажным подходом выступает андрагогическая теория и практика, поскольку именно данный подход требует реализма в образовании взрослых, постоянного соотнесения с практикой, акцентуации добровольных начал в обучении, критичности среды обучения и центрации на самообразовании обучающихся.

В данном контексте деятельностно-компетентностный и личностный подходы получают дополнительный обертон. Во-первых, поскольку категория обучающихся, рассматриваемых в настоящем исследовании, это профессионалы, работающие взрослые люди, то деятельностно-компетентностный подход усиливает практический компонент образования, обостряет уход от теоретизирования к конкретизации и индивидуализации практико-ориентированного характера обучения, граничащего с холизмом. Подобная специфика не наблюдается в средах, где в качестве обучающихся выступают неработающие категории населения. Во-вторых, андрагогический процесс постдипломного образования максимально прогрессирует комплементарность личностного и профессионального развития педагога.

Обозначенные подходы фундируют ряд **принципов** формирования готовности учителя к инновационной деятельности в условиях постдипломного образования: гибкости и вариативности, мобильности, адресности, опережения, непрерывности, ориентации на профессиональное развитие.

Выделенные цель, задачи, условия, подходы и принципы позволили сформулировать содержание и структуру модели. В качестве структурно-содержательных элементов данной модели были определены курсовая и межкурсовая подготовка, а также инновационно-образовательная среда. Раскроем данные элементы более подробно.

Курсовая подготовка является традиционной формой повышения квалификации учителей, однако в контексте инновационной модели формирования готовности учителя к инновационной деятельности данный элемент содержательно и методически претерпевает существенные изменения, что связано с тем, что курсовая подготовка рассматривается как форма реализации первой и второй задач модели, а именно, переносится акцент с управления образовательным процессом на сопровождение подготовки учителя к инновационной деятельности. Такое целеполагание требует, на наш взгляд, обращение к модерации как технологии сопровождения, причем данная технология приобретает

методологическое значения, поскольку действует на протяжении всей деятельности, осуществляемой в рамках курсовой подготовки. Такой подход к организации курсовой подготовки педагогов к инновационной деятельности коррелирует с установками андрагогического, компетентностно-деятельностного и личностного подходов, поскольку модерация ориентирует на практико-ориентированную составляющую процесса обучения, стимулирует демонстрацию и преобразование индивидуального педагогического опыта, самостоятельный поиск, а также требует партнерского отношения между участниками образовательного взаимодействия.

В качестве методической составляющей в модели формирования готовности учителя к инновационной деятельности были артикулированы следующие технологии. Во-первых, речь идет о практико-ориентированных технологиях, представляющих собой совокупность методик, базирующихся на проблемно-ситуативном подходе, который ориентирует на экспликацию когнитивной и деятельностной составляющих в процессе совместного поиска обучаемыми решения учебной (или реальной) проблемы практического свойства. Во-вторых, тесным образом с данными технологиями связаны контекстные технологии (научная школа А.А. Вербицкого), которые ориентированы на получение опыта деятельности обучаемыми в процессе соотнесения функционирования той или иной проблемы с разными контекстами (от личностного, профессионального до социального). Контекстное обучение стимулирует получение опыта анализа ситуации, способной вызвать затруднение, а также опыт принятия решения и ответственности за данное решение. В-третьих, немаловажное значение в формировании готовности педагогов к инновационной деятельности имеют проектные технологии, поскольку они позволяют наиболее полно стимулировать самостоятельность в восприятии и освоении учителями инновационной деятельностью, следовательно, отражают личностный смысл образования и реплицируют те условия, которые являются характерными для деятельности педагога. В-четвертых, признавая значимость индивидуального и коллек-

тивного педагогического опыта учителей, представляется необходимым обратиться к технологиям взаимного обучения, выступающих действенным средством теоретико-практического и методического взаимообогащения педагогов, а также средством, соответствующим профессиональной зрелости как характерной особенностью учителей. В-пятых, значимым представляется обращение к технологиям рефлексивного обучения, поскольку способность адекватно оценивать индивидуальное и коллективное профессиональное развитие и его направленность выступает важным звеном в оптимизации и фильтрации реальных инновационных решений, определяющих не только личностный и профессиональный фон, но и фактуру образовательных учреждений.

Межкурсовая подготовка нацелена на решение третьей задачи разрабатываемой модели, а именно организация адресно-методической помощи. Поскольку межкурсовая подготовка представляет собой форму неформального и информального образования, методологической технологией реализации данной формы постдипломного образования выступает тьюторское сопровождение. Специфика данной технологии заключается в том, что взаимодействие с обучаемыми и обучающими строится не прямо, а опосредованно, то есть в ходе сопровождения процесса индивидуального образования, совместного поиска содержания, средств и способов профессиональной деятельности педагогов на основе решения профессиональных затруднений.

В качестве методической составляющей межкурсовой подготовки педагогов к осуществлению инновационной деятельности в разрабатываемой модели рассматриваются сетевое взаимодействие и деятельность муниципальной методической службы (ММС). Сетевое взаимодействие предполагает разноуровневую коммуникацию по решению педагогических проблем (педагог – методист – эксперт-специалист). Сетевое взаимодействие реализуется в виде создания и функционирования сетевых сообществ, взаимная образовательная деятельность которых строится по принципу адресности, оперативности, поддержки. Муниципальная методическая служба выступает основным ресурсным звеном, обес-

печивающим тьюторскую помощь педагогам в форматах неформального и информального образования.

Создание и обеспечение функционирования **инновационно-образовательной среды** решает четвертую задачу проектируемой модели: вовлечение педагогов в индивидуальную и коллективную инновационную деятельность. Инновационно-образовательная среда в настоящем исследовании трактуется как система социокультурных, а также специально организованных в региональной системе образования условий, определяющих вектор инновационного развития образования, внедрение, апробацию и мониторинг результатов инновационных решений, что в целокупности выступает условием интенсивного личностно и профессионального развития всех субъектов данной системы.

Методологической технологией, на которой основывается вовлечение педагогов в инновационно-образовательную среду, является технология обучения в практике, согласно которой профессиональное развитие педагога осуществляется в реальной инновационной практике.

Вовлечение педагогов в инновационную образовательную деятельность на данном уровне осуществляются по таким направлениям, как методическое обеспечение инновационных процессов, экспериментальная деятельность, организация НПК, публикации статей, авторских рабочих программ, содействие участию учителей в конкурсах профессионального мастерства, грантах и пр.

Оценочно-результативный блок составляют обобщенные критерии сформированности готовности учителя к инновационной деятельности, в качестве которых нами выделены следующие критерии:

- установка на профессиональное и личностное саморазвитие и самоопределение посредством овладения инновационной деятельностью;
- развитая интеллектуальная активность педагога;
- успешная инновационная деятельность педагога;
- педагогическое мастерство и творчество;

– рефлексивное поведение педагога, включающее владение рефлексивными умениями, высокий уровень самоконтроля и адекватную профессиональную и личностную самооценку.

В качестве **результата** конструирования данной модели мы рассматриваем сформированную готовность учителя к осуществлению инновационной продуктивной деятельности в условиях меняющихся требований к профессиональным качествам и результатам деятельности педагога.

Таким образом, модель формирования готовности учителя к инновационной деятельности в условиях регионального постдипломного образования представляет собой целостную систему, включающую методологический, системно-методический и оценочно-результативный блоки.

Список литературы

1. Адольф В.А., Ильина Н.Ф. Инновационная деятельность педагога в процессе его профессионального становления : монография. Красноярск, 2007. 204 с.
2. Слюсарев Ю.В. Психологическое сопровождение как фактор активизации саморазвития личности : Автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 1992.

References

1. Adolf V.A., Ilyin N.F. *Innovatsionnaya deyatel'nost' pedagoga v protsesse yego professional'nogo stanovleniya* [The innovative work of the teacher in the process of professional development]. Krasnoyarsk, 2007. 204 p.
2. Slyusarev Y. *Psikhologicheskoye soprovozhdeniye kak faktor aktivizatsii samorazvitiya lichnosti* [Psychological support as a factor in enhancing self-identity]. St. Petersburg., 1992.

ДААННЫЕ ОБ АВТОРЕ

Востокова Светлана Николаевна, соискатель

Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина

ул. Коммунаров, 28, г. Елец, Липецкая обл., 399770, Россия

sveta1102@mail.ru

DATA ABOUT THE AUTHOR

Vostokova Svetlana Nikolaevna, applicant

Eletskii State University

28, Kommunarov Str., Elets, Lipetsk region, 399770, Russia

sveta1102@mail.ru

Рецензент:

Разинкова Л.Н., кан. пед. наук, доцент