

УДК 37.07

С. М. Никульшин

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ СЕЛЬСКИХ МАЛОКОМПЛЕКТНЫХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

В статье анализируется понятие профессиональной компетентности, обобщается опыт работы института повышения квалификации по подготовке методистов к организации профессионального роста учителей МКШ на базе государственных образовательных стандартов общего образования второго поколения.

Ключевые слова: профессиональная компетентность педагога, компетентностно-ориентированные стандарты общего образования.

Главной целью модернизации современного российского образования является обеспечение доступности, повышение качества и эффективности образовательных услуг, что определяет необходимость формирования компетентностного содержания образования, информатизации, реструктуризации сети общеобразовательных учреждений (ООУ), находящихся в сельской местности, развития государственной и региональных систем оценки качества образования, общественно-государственного характера управления образованием, внедрения новых финансово-экономических и правовых норм деятельности и др. с учетом социокультурных, расселенческих, региональных особенностей территорий, а также специфики видов общеобразовательных школ.

Ведущей организационной моделью сельских школ являются малокомплектные общеобразовательные учреждения (СМООУ). Их число в среднем по России составляет, по данным статистики, почти 50 % от всех образовательных учреждений, 70 % – от сельских ООУ. Почти 2/3 территории РФ занимают регионы, где процент ООУ с числом обучающихся до 40 школьников составляет от 55 до 82 %. В системе образования Томской области малокомплектные ООУ – это 66 % сельских, 33 % всех образовательных учреждений субъекта Федерации.

Комплексные характеристики сельской школы, обоснованные коллективом авторов во главе с В. Г. Бочаровой, М. П. Гурьяновой, обуславливают постановку инновационных задач модернизации для сельских малокомплектных ООУ, к числу которых можно отнести развитие дидактической системы в рамках разновозрастного обучения, воспитательной системы путем разновозрастных коллективов, введение новой системы оплаты труда (НСОТ) в условиях нормативно-подушевого финансирования (НПФ) и др. При этом преимущественно проявляемый уровень профессиональной компетентности педагогов по данным вопросам можно характеризовать на уровне грамотности (по А. П. Тряпицыной).

Реализация задач модернизации образования осуществляется педагогами, что напрямую связано с вопросами организации профессионального роста для работающих учителей в малокомплектных школах

Российской Федерации (как функционирующих, так и вновь появившихся вследствие демографического кризиса).

Вопросы подготовки специалистов для решения задач модернизации образования в сельских малокомплектных общеобразовательных учреждениях рассматривались в различных аспектах. В работах В. Н. Аверкина, В. Г. Бочаровой, М. П. Гурьяновой, Т. Г. Зеленовой, Л. П. Корнеевой, А. В. Морозова, Н. Г. Наумова и др. были разработаны комплексные характеристики сельской школы (в том числе и СМООУ), что позволило выявить инновационные задачи модернизации малокомплектных школ (МКШ) данного вида ООУ.

Проблемы профессиональной деятельности широко и разносторонне исследуются в настоящее время в трудах О. А. Абдуллиной, С. Б. Елканова, В. А. Кан-Калика, Н. В. Кузьминой, В. А. Слостенина, Е. Н. Шиянова и др.: раскрываются общетеоретические аспекты профессионально-педагогической подготовки учителей, обосновываются цели, задачи, содержание и структура профессионального образования. Аспекты повышения качества профессиональной подготовки учителей охарактеризованы в исследованиях А. А. Вербицкого, Б. С. Гершунского, В. И. Загвязинского, М. М. Поташника, С. М. Редлиха и др., что способствовало формированию представлений о структуре и содержании дополнительного профессионального образования.

Теории формирования профессиональной компетентности, определение понятий «компетенция», «компетентность», ее составляющие, рассматриваемые в работах И. С. Батраковой, Ф. Н. Гоноблина, Н. В. Кузьминой, А. Г. Ковалевой, Ю. Н. Кулюткина, Н. Д. Левитова, И. А. Колесниковой, А. К. Марковой, И. А. Проданова, Г. Н. Прозументовой, П. Е. Решетникова, В. В. Серикова, В. А. Слостенина, А. П. Тряпицыной и др., стали теоретической основой для определения сущности понятия «профессиональная компетентность учителей МКШ».

Модели подготовки специалиста для работы в сельской МКШ (направленные на повышение, углубление, расширение предметного знания педагога (учитель широкого профиля), углубление знаний по интегрированным курсам психологии и педагогики (специаль-

ная педагогика, коррекционная педагогика, олигофренопедагогика и т. д.), организацию специализированной подготовки в области воспитательной и социальной работы и др.) были разработаны В. Ф. Авдеевым, Л. Н. Байбородовой, В. Г. Бочаровой, М. П. Гурьяновой, Л. С. Дровалевой, А. Е. Кондратенковым, Н. Д. Неустроевым, Д. А. Новиковым, М. М. Плоткиным, Г. Ф. Суворовой, Р. М. Шерайзиной и др. При этом остались неизученными вопросы специфики формирования, структуры и содержания профессиональной (психолого-педагогической) компетентности педагогов для решения инновационных задач развития МКШ.

В настоящее время существует ряд моделей повышения профессиональной компетентности учителей (В. А. Адольф, М. А. Викулина, С. М. Редлих, И. П. Решетников и др.). Эти работы способствовали определению условий формирования профессиональной компетентности учителей МКШ.

Вместе с тем анализ научных публикаций, диссертационных работ и потребностей реальной образовательной практики свидетельствует о том, что до настоящего времени не разработаны условия формирования профессиональной компетентности педагогов МКШ, обеспечивающие их участие в решении задач модернизации образования в сельских малокомплектных общеобразовательных учреждениях.

В целом можно констатировать, что выявленные недостатки в теории и практике формирования профессиональной компетентности педагогов для решения задач модернизации образования в сельских малокомплектных общеобразовательных учреждениях объективно обусловлены наличием противоречий между:

– потребностью общества в педагогах, обладающих высоким уровнем профессиональной компетентности для работы в малокомплектных школах в условиях полидисциплинарности, интегративности, межпредметности, использования разновозрастных технологий обучения, и недостаточным уровнем подготовленности учителей к решению задач модернизации сельских малокомплектных общеобразовательных учреждений;

– разработанными моделями формирования профессиональной компетентности учителей и их неадаптированностью к условиям функционирования сельских малокомплектных общеобразовательных учреждений;

– необходимостью повышения качества, доступности, эффективности образовательных услуг СМОУ и низкой степенью разработанности условий формирования профессиональной компетентности учителей для решения задач модернизации данного вида ООУ.

Решение данных противоречий связано с определением условий формирования профессиональной компетентности педагогов для решения задач модер-

низации образования в сельских малокомплектных общеобразовательных учреждениях.

Малокомплектная сельская школа – это ведущая организационная модель образовательного учреждения села, общеобразовательное учреждение, расположенное в сельском или приравненном к нему населенном пункте с численностью населения до 2 тысяч человек со средней наполняемостью классов не более 10 человек, в котором предусматривается объединение классов в разновозрастные классы-комплекты в соответствии с санитарно-эпидемиологическими правилами и нормативами.

Для решения задач модернизации сельских малокомплектных ООУ (СМОУ) наиболее актуальным становится вопрос формирования содержания профессиональной компетентности педагогов и менеджеров. Это обуславливает необходимость обращения к понятию «профессиональная компетентность».

В дидактике высшей школы есть опыт рассмотрения результатов образовательной деятельности как некоторых интегральных характеристик личности, который хорошо согласуется с идеями компетентного подхода. Рассмотрим некоторые из них.

И. А. Колесникова в понятие «профессиональная компетентность педагога» включает следующие компоненты: личностно-гуманная ориентация, умение системно воспринимать педагогическую реальность и системно в ней действовать, свободная ориентация в предметной области, владение современными педагогическими технологиями [1].

Творческий коллектив кафедры педагогики РГПУ выделяет еще три фактора: компетентность проявляется в умении соотносить свою деятельность с тем, что наработано на уровне мировой педагогической культуры в целом, отечественной педагогики, в способности продуктивно взаимодействовать с опытом коллег, инновационным опытом, в умении обобщить и передать свой опыт другим; в условиях постоянно меняющейся ситуации воспитания (обучения) необходимым нормативным качеством педагога становится креативность как способ бытия в профессии, желание и умение создавать новую педагогическую реальность на уровне ценностей (целей), содержания, форм и методов многообразных образовательных процессов и систем; профессионально-компетентный педагог любого уровня способен к рефлексии, то есть к способу мышления, предполагающему отстраненный взгляд на педагогическую реальность, историко-педагогический опыт, на собственную личность.

Все названные составляющие профессионально-педагогической компетентности тесно переплетаются, образуя сложную структуру, формирующую «идеальную модель» специалиста, определяя его личностно-деятельностную характеристику, поскольку компетентность проявляется только в ходе деятельности и может быть оценена только в рамках конкретной профессии.

Традиционно в профессиональной педагогике используется и понятие «квалификация». Современная трактовка этого понятия применительно к педагогической деятельности предлагается В. В. Сериковым, который отмечает, что под компетентностью специалистов следует понимать такую характеристику их квалификации, в которой представлены знания, необходимые для осуществления профессиональной деятельности. В самой трактовке компетентности специалиста отражается его способность применять научные и практические знания к предмету профессиональной деятельности [2].

Наиболее адекватным подходом, на наш взгляд, можно считать мнение Э. Ф. Зеера и О. Н. Шахматовой, предложивших профессиональную структуру личности, состоящую из четырех подструктур: мотивы (намерения, интересы, склонности, призвание), ценностные ориентации (предприимчивость, деловитость, профессионализм, профессиональная честность, социальная ответственность и др.), профессиональная позиция (отношение к профессии, установки, ожидания и готовность к профессиональному развитию), профессиональное самоопределение [3].

На наш взгляд, компетентность является важнейшим компонентом, влияющим на личностный уровень педагогической культуры. Так, Е. В. Бондаревская отмечает, что изучать педагогическую культуру можно с разных позиций: 1) как систему ценностей-регуляторов педагогической деятельности (аксиологический подход); 2) как предпосылку, цель, способ, инструмент педагогической деятельности, уровень самореализации в ней, ее результат и критерий оценки (деятельностный подход); 3) как концентрированное выражение личности педагога (личностный подход) [4, 5].

Проводя семантический анализ понятий «компетентность» и «компетенция» И. Г. Агапов и С. Е. Шишов предлагают трактовать их по-разному [6]. Компетентность и компетенция являются взаимодополняемыми и взаимообуславливаемыми понятиями. Компетентный человек, не обладающий правомочиями (компетенцией), не сможет в полной мере и в социально значимых аспектах ее реализовать. На этой основе у специалиста развиваются предпосылки к возникновению статусно-ролевого конфликта, который весьма разрушительно воздействует на самого человека и создает конфликтные ситуации в группе и коллективе. Еще более асоциальна деятельность некомпетентного человека, обладающего компетенцией (правомочностью). В психологии существует точка зрения, согласно которой понятие «компетентность» включает знания, умения, навыки осуществления педагогической деятельности (В. И. Журавлев, Н. Ф. Талызина, Р. К. Шакуров и др.) [7–9].

Итак, основные разногласия ученых заключаются в различных подходах к определению интегрирующего компонента содержания понятия «компетентность». Из вышеприведенных цитат видно, что одни

таким компонентом считают общепринятую триаду «знания, умения, навыки», другие «способность и готовность личности к деятельности», третьи разделяют содержательный и процессуальный компоненты компетентности.

Оспаривать или опровергать на уровне проводимого исследования мнения авторитетных авторов было бы не совсем корректно. В то же время, имея определенный опыт теоретической и практической педагогической деятельности, мы согласны с мнением В. Г. Горба и В. А. Демина, что интегрирующим компонентом компетентности в ходе мониторинга выступают умения. По мнению указанных авторов, именно умения, как потенциальная возможность или готовность конструктивно действовать в реальной профессиональной ситуации, интегрируют в себе индивидуально-психологическую составляющую [10, 11]. Исходя из этого, профессионально-педагогическую компетентность можно определить как уровень знаний, умений и готовности личности, отражающий степень соответствия определенной компетенции и позволяющий действовать конструктивно в изменяющихся социальных и профессиональных условиях.

Безусловно, компетентность имеет интегрированный характер проявления в реальной профессиональной деятельности, но для нас наиболее целесообразно дифференцированно подойти к изучению ее разновидностей для того, чтобы в дальнейшем выработать критерии диагностирования ее уровня. Э. Ф. Зеер выделяет следующие виды профессиональной компетентности: социально-правовая и экономическая компетентность, специальная компетентность, персональная компетентность (знания и умения, выходящие за рамки одной профессии), аутокомпетентность [3].

Особое значение в профессиональном образовании Европейского сообщества занимают следующие виды компетентности:

– социальная компетентность – способность взять на себя ответственность, совместно вырабатывать решение и участвовать в его реализации, толерантность к разным этнокультурам и религиям, проявление сопряженности личных интересов с потребностями предприятия и общества;

– коммуникативная компетентность, определяющая владение технологиями устного и письменного общения на разных языках, в том числе и компьютерного программирования, включая общение через Internet;

– социально-информационная компетентность, характеризующая владение информационными технологиями и критическое отношение к социальной информации, распространяемой СМИ;

– когнитивная компетентность – готовность к постоянному повышению образовательного уровня, потребность в актуализации и реализации своего личностного потенциала, способность самостоятельно

приобретать новые знания и умения, способность к саморазвитию;

– специальная компетентность – подготовленность к самостоятельному выполнению профессиональных действий, оценке результатов своего труда.

Применительно к педагогической деятельности В. М. Жураковский, В. Н. Приходько, И. М. Федоров называют следующие виды компетентности:

– специальная компетентность, предусматривающая глубокие знания и широкую эрудицию в научно-предметной области, нестандартное мышление, владение инновационной тактикой и стратегией, методами решения творческих задач в педагогической науке;

– педагогическая компетентность, включающая знания основ педагогики и психологии, медико-биологические аспекты интеллектуальной деятельности, владение современными формами, методами, средствами и технологиями обучения, воспитание и обучение личности будущего специалиста;

– социально-экономическая компетентность, основывающаяся на знании глобальных процессов развития цивилизации и функционирования современного общества, а также основ социологии, экономики, менеджмента и права;

– коммуникативная компетентность, включающая развитую литературную устную и письменную речь; владение иностранными языками, современными информационными технологиями, эффективными методами и приемами межличностного общения;

– социально-культурная компетентность, содержащая высокий уровень профессиональной и общей культуры (сформированное научное мировоззрение, устойчивая система духовных, культурных, нравственных и других ценностей в их национальном и общечеловеческом понимании) [12].

Необходимо отметить, что все приведенные точки зрения на виды профессиональной компетентности рассматривают ее на социальном или организационном уровне педагогической культуры.

Н. В. Кузьмина считает, что компетентность является одним из субъективных факторов продуктивной деятельности педагога наряду с типом направленности личности и уровнем способностей. При этом она развивает и расширяет категорию «компетентность», в которую вводит специально-педагогическую компетентность, методическую, социально-психологическую, дифференциально-психологическую, аутопсихологическую компетентность. Н. В. Кузьмина впервые в научной литературе вводит понятие профессиональной компетентности, необходимой для формирования мастерства педагога аутопсихологической компетенции, «... как устойчивой, основанной на специфике мыслительных процессов эффективного социального опыта, способности понимать самого себя, а также других людей, их взаимоотношения и прогнозировать межличностные события» [13, 14].

А. К. Маркова в понятие профессиональной компетенции включает все свойства личности педагога, которые обеспечивают высокий результат профессиональной деятельности. Она пишет, что профессионально компетентным является «... такой труд учителя, в котором на достаточно высоком уровне осуществляется педагогическая деятельность, педагогическое общение, реализуется личность учителя, в котором достигаются хорошие результаты в обученности и воспитанности школьников» [15].

Таким образом, в современной отечественной науке профессиональная педагогическая компетентность трактуется как многозначная категория.

Психолого-педагогические исследования по проблемам педагогического образования показывают, что профессиональная компетентность учителя – одна из важнейших дидактических категорий. Переосмысление педагогических ценностей в современной действительности делает необходимым более глубокое изучение данной категории как в теоретическом плане, так и в плане ее практической реализации.

Профессиональную компетентность учителя характеризуют процессы принятия педагогических решений. Это делает особенно актуальной проблему формирования у будущего учителя способности видеть проблемы, возникающие в образовательном процессе, самостоятельно ставить конкретные педагогические цели и задачи, находить способы их решения, анализировать и оценивать полученные результаты [16, 17].

Решение каждой из профессиональных задач, начиная от постановки задачи и кончая анализом результатов ее решения, требует от учителя принятия решений, причем решений разнообразных по форме и содержанию [18]. В научной литературе и на практике понятие «решение» употребляется в нескольких значениях. Первое из них связано с обозначением процесса формирования и выполнения действий, достижением некоторого результата. Второе значение понятия «решение» обозначает просто итог действий.

Таким образом, решение любой задачи независимо от области науки и практики предполагает получение субъектом действия некоторых результатов или, как принято говорить, принятие решения.

Компетентность специалиста в области образования приобретает все большее значение в связи с усложнением и расширением социального опыта, возникновением все новых и многообразных форм предъявления и преобразования информации, со все возрастающим уровнем тех запросов, которые предъявляют к специалисту общество и обучаемые.

Исходя из специфики профессиональной деятельности учителя, возможно выделение таких компонентов его компетентности: мотивационного, целеполагающего, личностного и содержательно-операционного.

Рассмотрим несколько подробнее указанные компоненты компетентности учителя.

Мотивационный компонент профессиональной компетентности учителя позволяет выявлять, а затем и формировать позитивные побуждения будущих учителей к результативной работе. Развитие теории и практики непрерывного педагогического образования в обществе, многоуровневого образования в учебных заведениях создало предпосылки для более полного решения проблемы компетентности учителя.

Идея персонализации обучения и стимулирования свободы творчества педагога в его профессиональном труде, уменьшение субъективной оценки качества педагогической деятельности и профессиональной квалификации учителей-практиков создают благоприятные условия для усиления мотивационного компонента в формировании профессиональной компетентности будущих учителей.

Мотивационный компонент позволяет на основе анализа источников активности человека, побудительных сил его поведения определить, насколько осознаны им цели его деятельности. В научной литературе существуют различные подходы к пониманию сущности мотивации деятельности и поведения людей. Одни ученые придерживаются мнения, что мотивация – это один конкретный мотив. Другие считают, что мотивация – единая система мотивов в сложном переплетении потребностей, целей, интересов и др. Л. И. Божович отмечает, что в качестве мотивов деятельности могут выступать реальные предметы либо идеи, чувства и переживания и т. д., в чем воплощается потребность личности [19].

В процессе формирования мотивационного компонента профессиональной компетентности будущего учителя целесообразно опираться на трактовку структуры мотивации, предложенной Б. И. Додоновым: удовольствие от самой деятельности, значимости для личности непосредственного ее результата, «мотивирующей» силы вознаграждения за деятельность.

В плане формирования профессиональной компетентности учителя в качестве значимых мотивов используются познавательная потребность, интерес к процессу обучения учащихся, любовь к детям, стремление к позитивному результату деятельности, а также мотивы престижности профессии, самоутверждения, общения с людьми сходных жизненных интересов являются весьма распространенными.

В рамках мотивационного компонента профессиональной компетентности учителя формируется целый ряд знаний (что делать?) и умений (как делать?). Так, существенными в этой сфере являются знания и умения развертывать образование на основе общих интересов детей и учителя во поводу решения проблем, ориентированных в конечном счете на общечеловеческие идеалы.

Подобные мотивы теоретически обосновывались еще Л. С. Выготским и частично реализовывались в отечественной системе образования в 20-е годы XX столетия [39]. Важно также умение учителя адапти-

ровать научную информацию к целям и задачам образования учащихся, осознание необходимости качественного выполнения своих обязанностей, умение изучать и понимать учащихся, умение вызвать интерес учащихся к освоению новой информации, что научит их учиться и приведет к творческому освоению учебного материала.

На основе изучения психолого-педагогической литературы можно выделить такие критерии готовности учителя к профессиональной деятельности:

1. Понимание социальной роли и функций учителя в современном обществе.
2. Наличие общественно значимых мотивов выбора профессии учителя и педагогического идеала.
3. Глубина овладения понятиями профессиональной чести, профессионального долга, чувства принадлежности к учительству и гордости за свою профессию.
4. Стремление к высокому профессиональному уровню овладения психолого-педагогическими знаниями, специальными знаниями, профессиональными умениями и навыками, степенью реального владения ими на разных ступенях обучения и соответствие его профессиограмме.
5. Наличие потребности в педагогическом общении с детьми, уровень культуры общения, развитие реальных форм проявления данной потребности.
6. Степень владения активными формами и видами воспитательной деятельности и практического участия в ней.

7. Наличие и динамика личностных профессионально значимых качеств: требовательность, педагогическое достоинство, компетентность, профессиональная ответственность и др.

8. Степень проявления и уровень практического владения системообразующей функцией педагогического труда – организаторской.

9. Наличие и динамика потребности в профессиональном самообразовании и самовоспитании.

На органическую связь содержания феноменов профессиональной компетентности и готовности к профессиональной деятельности указывает тот факт, что они имеют целый ряд общих элементов. В частности, знания, умения (предметные, общедидактические, психологические, методологические) являются ядром готовности и одновременно составляющими профессиональной компетентности учителя.

Успешность выполнения какой-либо деятельности требует определенного фонда знаний, умений, что является фундаментом профессиональной компетентности личности. Именно на базе специальных профессиональных знаний и умений создается в личности то «... особое психическое состояние, как наличие у субъекта образа структуры определенного действия и постоянной направленности сознания на его выполнение» [21].

Таким образом, на основании всего объема изученного материала можно констатировать, что тенден-

ции построения дополнительного профессионального образования отчетливо проявляются при анализе основных понятий, обозначающих цель профессионального образования. Анализ литературы позволяет утверждать, что к таким понятиям относятся следующие: личностные характеристики готовности к профессионально-педагогической деятельности; компетентность; мастерство; образованность; профессионализм; квалификация, субъектная позиция.

Исходя из специфики профессиональной деятельности учителя, можно выделить базовые, ключевые, специальные компетентности педагога, критерии готовности учителя к профессиональной деятельности, ведущие модели формирования профессиональной компетентности учителей. Однако они не учитывают специфики сельских МКШ, которые создают систему закрытости образовательного пространства.

На основе теоретического анализа можно предложить определение понятия «формирование профессиональной компетентности учителя МКШ» как процесса развития психолого-педагогических компетентностей, объединенных в совокупности в рамках интегральной характеристики, определяющей способности решать профессиональные проблемы и профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях организации разновозрастного образовательного процесса.

Таким образом, специфика и содержание профессиональных компетентностей педагогов сельских малокомплектных ООУ определяются задачами модернизации:

– для внедрения модели формирования разновозрастного содержания образования и соответствующих технологий обучения – диагностировать качество образовательных результатов в разновозрастном классе-комплексе (РВКК); применять технологии разновозрастного обучения (РВО), навыки проведения психологической и педагогической диагностики личности школьника и личности учителя в РВКК, организовывать процесс воспитания в разновозрастном детском коллективе;

– для реализации различных педагогических моделей МКШ в рамках сетевого взаимодействия – планировать и осуществлять на практике педагогическое исследование в РВКК; умение осуществлять структурно-функциональный анализ педагогического процесса в РВКК; обладать способностями моделирования, прогнозирования, проектирования, решения, оценки результатов педагогических задач;

– для решения задач перехода на нормативно-подушевое финансирование (НПФ) и новую систему оплаты труда (НСОТ) – обладать навыками владения понятийно-категориальным аппаратом педагогической науки, инструментарием педагогического анализа и проектирования в РВКК; формами и методами контроля качества образования в РВКК; методами и приемами деловой коммуникации в сфере уп-

равления персоналом образовательного учреждения в РВКК и др.

Однако формирование профессиональной компетентности учителя СМООУ в силу региональной неоднородности субъектов РФ обусловлено условиями, способствующими участию учителей в решении задач модернизации образования, в том числе: формирование образовательной среды для педагогов МКШ (включение в разработку и реализацию проектов развития ОУ, обеспечивающих решение задач модернизации МКШ; проектирование и реализация содержания программ профессионального роста педагогов, направленных на формирование навыков работы в разновозрастных классах-комплексах); разработка и апробация мониторинга сформированности профессиональной компетентности педагогов сельских малокомплектных образовательных учреждений, формирование новой системы финансирования МКШ.

В процессе формирования образовательной среды особое внимание мы уделяли включению педагогов в реальную практическую деятельность для разработки программ развития ООУ, обеспечивающих решение задач модернизации МКШ, а также в проектирование и реализацию содержания программ профессионального роста, направленных на формирование навыков работы в разновозрастных классах-комплексах.

В условиях отдельных МКШ значительную роль в развитии профессиональной компетентности учителей играет мотивация как динамический процесс физиологического и психологического управления поведением человека, определяющий его направленность, организованность, активность и устойчивость. Педагоги МКШ в основном демонстрируют низкую степень мотивации педагогической деятельности ввиду ряда причин: зачастую сложившегося мнения о «второсортности» как учителей МКШ, так и результатов их деятельности, из-за слабой эффективности педагогического труда, низкого уровня включенности в педагогическое сообщество из-за неактуальности для других школ проблем разновозрастного обучения и воспитания, отсутствия стабильности в процессе функционирования ООУ ввиду угроз постоянной реструктуризации и др. Это обусловило и практическое отсутствие направленности педагогов, ориентированной на достижение определенных целей развития как результатов собственного труда, так и собственной профессиональной компетентности.

При формировании мотивации педагогов МКШ к профессиональному развитию мы использовали различные методы мотивации, в том числе связанные с ломкой стереотипов мышления о «второсортности» учителей МКШ путем формирования образовательной среды для педагогов ведущих малокомплектных общеобразовательных учреждений для решения актуальных проблем развития данного вида школ: разработка и апробация моделей РВО, привлечение со-

циума к развитию и управлению МКШ, устранение отрицательных стимулов (угроза закрытия ООУ) через создание программ развития МКШ.

Создание программ развития МКШ в рамках сетевого взаимодействия направлено на решение двух задач: разработка и реализация проектов модернизации самих МКШ, формирование системы мотивации профессиональной деятельности. Решение вопроса о судьбе МКШ, о ее работниках позволяет сформировать у учителя стратегии личностного роста. В процессе массового проектирования и реализации программ развития МКШ Томской области выявилась потребность педагогов в постоянном профессиональном общении, которое осуществлялось в рамках сформированной образовательной среды как совокупности элементов, находящихся в динамических отношениях, позволяющих одновременно решить задачи модернизации МКШ и профессионального развития педагогов как социальной и профессиональной общности: координационного центра при ТОИПКРО, районных, школьных проектных групп, деятельность которых была направлена на решение задач разновозрастного обучения; отдельных субъектов дополнительного профессионального образования, реализующих программы повышения квалификации, переподготовки и пр. Сформированная образовательная среда обладала свойствами информационно-образовательных сред, так как взаимодействие педагогов осуществлялось в интерактивной форме (через сайт МКШ).

Проектирование и реализация содержания программ профессионального роста педагогов, направленных на формирование навыков работы в разновозрастных классах-комплектах, осуществлялись как через учреждения дополнительного профессионального образования, так и самими сельскими МКШ, которые представляли собственные промежуточные результаты комплексных структурных изменений. Это позволило сформировать комплекс программ повышения квалификации и переподготовки серии «Педагогика МКШ» (курсы и модули): «Управление МКШ», «Управление дидактической системой МКШ», «Проектирование в МКШ», «Управление воспитательной системой МКШ», «Формирование содержания образования в МКШ», «Управление профессиональным ростом в МКШ», «Педагогические технологии в МКШ», «Нормативно-правовое обеспечение деятельности МКШ», «Психологическое сопровождение образовательного процесса в МКШ», «Предпрофильная подготовка и профильное обучение в МКШ», «Педагогические технологии в МКШ».

Реализация программы эксперимента и дальнейшее использование полученных знаний для модернизации МКШ способствовали овладению слушателями определенными компетентностями: уметь выделять особенности формирования содержания образования; уметь интегрировать знания общекультурного и психолого-педагогического блоков; уметь использовать

образовательные, воспитательные, развивающие возможности межпредметных связей в процессе развития содержания образования; уметь использовать межпредметные связи как принцип обучения; уметь активизировать познавательную деятельность учащихся в процессе использования межпредметных связей; уметь проектировать вариативные модели формирования разновозрастного содержания образования в различных видах МКШ; обладать навыками работы с ученическим коллективом малокомплектной сельской школы; применять технологии и методики формирования разновозрастного содержания образования в различных видах МКШ, использования технологического пакета РВО.

В процессе реализации условия «Разработка и апробация мониторинга сформированности профессиональной компетентности педагогов сельских малокомплектных образовательных учреждений» на основании работ Е. В. Бондаревской и А. К. Марковой выделяются уровни формирования профессиональных компетенций педагогов:

1 уровень – репродуктивный. На этом уровне педагог не обладает умениями, позволяющими в полной мере реализовать педагогические цели деятельности, заложенные в образовательные программы деятельности школы.

2 уровень – алгоритмический. Характерным проявлением этого уровня профессиональной компетентности являются умения находить наиболее эффективные инварианты профессиональной деятельности с целью повышения ее результатов. На этом уровне педагог умеет актуализировать свой имеющийся опыт и, самое главное, отсортировать применительно к своим индивидуальным особенностям опыт деятельности других учителей.

3 уровень – творческий. Педагог проявляет умения творчески подходить к решению конкретных образовательных задач. Творчество может проявляться как на уровне отдельных типов педагогического взаимодействия, так и в разработке авторских технологических образовательной деятельности в целом.

При реализации данного условия учителя МКШ могли оценивать результаты своего собственного труда, что объективно способствовало и внедрению новой системы оплаты труда (НСОТ), и повышению качества обучения в разновозрастных классах-комплектах.

Третьим условием развития профессиональной компетентности педагогов для решения задач модернизации МКШ стало создание новой системы финансирования МКШ, так как в условиях нормативно-подушевого финансирования такой вид ООУ функционировать просто не может. Это обусловило необходимость выделения ряда поправочных коэффициентов для увеличения суммы, выделяемой на основании НПФ: коэффициент условной наполняемости класса, коэффициент лицензионной наполняемости, коэффициент

транспортной доступности муниципальной малокомплектной сельской школы. В случае если применение установленных понижающих поправочных коэффициентов приводило к снижению значения норматива менее регионального базового по данной группе, расчетный норматив устанавливался не ниже норматива для обучающихся общеобразовательных школ в сельских населенных пунктах с численностью населения, не превышающей 3000 человек. Введение данной системы расчета субвенций позволило МКШ увеличить свой бюджет в среднем на 25–30 %, что стало главным ус-

ловием внедрения НСОТ, следовательно, создавало условия для финансовой поддержки педагогов МКШ.

Статья выполнена при финансовой поддержке проекта № 3858 «Научно-методическое обеспечение совершенствования содержания и разработка образовательных программ дополнительного образования учителей малокомплектной сельской школы (МКШ) в условиях введения ФГОС нового поколения» аналитической ведомственной целевой программы «Развитие научного потенциала высшей школы (2009–2010 годы)».

Список литературы

1. Колесникова И. А. Основы андрологии: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальностям: 031000- Педагогика и психология, 033400- Педагогика. М.: Academia, 2003.
2. Сериков В. В. Личностно-ориентированное образование // Педагогика. 1994. № 5. С. 16–21.
3. Зеер Э. Ф., Павлова О. М. Ключевые компетенции учащихся по ремесленным профессиям // Образование и наука. 2005. № 1(31). С. 70–79; Шахматова О. Н., Зеер Э. Ф., Глуханюк Н. С. и др. Психология становления педагога профессиональной школы. Урал. гос. проф.-пед. ун-т. Екатеринбург, 1996. 147 с.
4. Бондаревская Е. В., Кульневич С. В. Парадигмальный подход // Педагогика. 2004. № 10. С. 30.
5. Бондаревская Е. В., Левчук Л. В., Могилин Ю. А. и др. Концепция развития сельской школы: [Ростовская область] // Сельская школа. 1998. № 3. С. 68–82.
6. Агапов И. Г., Додока С. Н. Формирование общих компетенций школьников в процессе дистанционного обучения / под науч. ред. В. С. Леднева, С. Е. Шишова. М.: НЦСиМО, 2000. 292 с.
7. Журавлев В. И. Педагогика в системе наук о человеке. М., 1990.
8. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний: Психологические основы. 2-е изд. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. С. 334.
9. Шакуров Р. Эмоция. Личность. Деятельность (механизмы психодинамики). Казань: ЦИТ, 2001. 180 с.
10. Горб В. Г. Технологические аспекты педагогического мониторинга взаимоотношений субъектов образовательной деятельности в вузе // Стандарты и мониторинг в образовании. 2003. № 2. М.: Изд-во «Русский журнал», 2003.
11. Демина В. А. Профессиональное образование компетентного специалиста: понятие и виды // Мониторинг образовательного процесса. № 4, 2000. С. 35.
12. Шахматова О. Н., Зеер Э. Ф., Глуханюк Н. С. и др. Психология становления педагога профессиональной школы. Урал. гос. проф.-пед. ун-т - Екатеринбург, 1996. 147 с.
13. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М., 1990, с. 105.
14. Кузьмина Н. В. Методы исследования педагогической деятельности. Л.: ЛГУ, 1970. 168 с.
15. Маркова А. К. Психология труда учителя. М., 1993. С. 8.
16. Приоритетные направления развития образовательной системы Российской Федерации. М., 2006.
17. Тряпицына А. П. Модернизация общего образования: самообразование учителя инновационной школы. СПб.: Береста, 2002.
18. Спирин Л. Ф. Теория и технология педагогических задач. М., 1997. С. 19–27; 35–37.
19. Божович Л. И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка // Изучение мотивации поведения детей и подростков. М., 1972. С. 41–42.
20. Выготский Л. С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991. 480 с.
21. Слостенин В. А. Профессиональная культура учителя. М., 1992.

Никольшин С. М., проректор по организационно-методической работе.

Томский областной институт повышения квалификации работников образования.

Ул. Пирогова, 10, г. Томск, Томская область, Россия, 634034.

Материал поступил в редакцию 10.11.2009

Nikulshin S. M.

FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF TEACHERS IN RURAL UNGRADED SECONDARY INSTITUTIONS

A concept of professional competence, summarized the experience of the Institute for Advanced Studies on preparation of trainers to organize professional development of teachers MKSH standards-based general education of the second generation.

Key words: *teacher's professional competence, competence-oriented standards of education.*

Nikulshin S. M.

Tomsk Regional Raising the Level of Teachers' Skill Institute.

Ul. Pirogova, 10, Tomsk, Tomskaya oblast, Russia, 634034.