

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ВАРИАТИВНЫХ МОДЕЛЕЙ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ РАБОТНИКОВ ОБРАЗОВАНИЯ

На основании историко-педагогического анализа моделей повышения и организации профессионального роста учителя выявляется и характеризуется систематика моделей индивидуализации и персонификации на основании доминирования и особенностей компонентов модели.

**Ключевые слова:** *систематика моделей индивидуализации и персонификации, основание доминирования и особенностей компонентов модели.*

Действующие в настоящее время модели индивидуализации повышения квалификации (ПК) создавались по признаку формы образования: индивидуальная, групповая, дифференцированная. На основании последней в практической деятельности апробируются и другие модели индивидуализации, основанные и на индивидуальном подходе, и на уровневой дифференциации, и на субъектной позиции слушателя, и на использовании технологий индивидуализации. Но они являются эмпирическим, инновационным достоянием отдельных учреждений дополнительного профессионального образования (ДПО) и не носят системного, нормативного характера, не имеют также четко просчитанных нормативов в рамках финансового обеспечения.

В связи с этим возникает потребность в более активном переходе на модели индивидуализации и персонификации в системе повышения квалификации, что обусловлено ее новыми функциями:

– опережающей подготовки педагогических кадров к инновационной деятельности, в том числе к организации обучения. Осваивая эту модель в образовательном процессе повышения квалификации, построенном на этой же модели, слушатель получает опыт, позволяющий ему составить личное мнение как о ее достоинствах в достижении ожидаемых результатов, так и возможных проблемах и рисках, связанных с развитием детей;

– приоритетной ориентации на субъектную позицию слушателя относительно оценки личностной ценности целей, содержания, технологий повышения квалификации для своего профессионального роста и индивидуального развития.

На основе работ Е. А. Баландиной [1], В. Г. Гульчевской [2], С. А. Дочкина [3], Н. Ю. Ерофеевой [4], А. А. Киселевой [5], В. Я. Лившиц [6], Л. П. Куренной [7], Н. А. Павленко [8], Л. А. Плехановой [9], С. В. Петрова [10], Е. В. Погребняк [11], Л. В. Таборидзе [12], О. Е. Шафрановой [13], И. А. Юдиной [14] и др. авторы предлагают систематику моделей индивидуализации и персонификации на основании доминирования и особенностей компонентов модели:

1. Основание – парадигмальный признак в системе ПК – модели индивидуализации: адаптивная (формирующая), коррекционная (компенсирующая); развивающая (опережающая); гуманистическая (лично ориентированная).

2. Основание – форма организации образовательного процесса – модель индивидуализации ПК: индивидуализация практических, проектно-исследовательских, творческих заданий в соответствии с интересами и выбором слушателей и их выполнением в форме индивидуальной или групповой самостоятельной работы.

3. Основание – доминирующая технология обучения или их сочетания и интеграции: модульной; исследовательских, творческих, социальных проектов; разноуровневого обучения; контрактов, кредитов, рейтингов; индивидуальных учебных планов и индивидуальных образовательных программ; индивидуальных образовательных маршрутов; информационно-компьютерных технологий.

4. Основание – модели открытого неформального дополнительного педагогического образования, которые обеспечивают персонифицированную индивидуализацию, классификация которых пока остается открытой; включены модели: ПК на основе индивидуального выбора информационных и ресурсных центров; добровольных ассоциаций, клубов, творческих групп, ВНИКов; открытых проблемных семинаров, конференций, дискуссий, дебатов; тематических конкурсов, фестивалей; интерактивного общения на сайтах педагогических форумов; самообразования на основе собственных образовательных программ, дистанционного обучения.

Если модели индивидуализации в работах С. Г. Вершловского, М. Т. Громковой, Д. И. Фельдштейна, В. М. Розина, А. И. Кукуева и др. описаны в достаточной степени, то теоретические основы персонифицированного подхода в системе дополнительного профессионального образования впервые представлены в работе Т. Г. Галкиной [15]. В ее диссертационном исследовании указывается, что персонализм относит развитие личности на счет изначально присущей ей стремлению к самоактуализации и самоусовершенствованию.

Ведущие идеи персонификации как «систему персонификаций» – сформировавшихся образов себя и окружающих, стереотипно определяющих отношение к себе и другим, – впервые предложил в 1947 г. американский философ, психолог Г. Салливан [16]. Основы персонологии как особой научной дисциплины, предметом которой является персона как уникальная, индивидуальная целостность, были заложены немецким психологом В. Штерном.

В отечественную психологическую науку понятие «персонализация» было введено В. А. Петровским и трактовалось как процесс, в результате которого субъект получает идеальную представленность в жизнедеятельности других людей и может выступать в общественной жизни как личность.

Понятие «персонификация» (от лат. *persona* – лицо, личность и *facere* – делать) широко употребляется в философии, социологии, медицине. Персонификация в менеджменте, юриспруденции понимается как возложение личной, персональной ответственности на работников в соответствии с должностными инструкциями.

Автор приходит к выводу, что персонификация образования трактуется как:

- особая форма организации образовательного процесса, учитывающего особенности индивидуальных различий обучающихся (Е. И. Огарев);

- одно из направлений модернизации системы непрерывного профессионального образования (Е. А. Мелехина);

- процесс, направленный на развитие способностей и интересов учащихся (И. Э. Унт);

- фактор развития познавательной активности обучаемых (И. М. Осмоловская);

- средство построения индивидуального образовательного маршрута (В. Г. Ерыкова);

- дидактический принцип (В. Г. Онушкин), согласно которому содержание и все другие элементы образовательного процесса должны определяться и строиться исходя из интересов, потребностей и устремлений лиц, вовлеченных в учебную деятельность.

В педагогике персонифицированный подход в дистанционном профессиональном образовании рассмотрен в исследованиях О. В. Поповой. В работах отдельных теоретиков и практиков образования (Е. Н. Жаркова, Н. Г. Калашникова) [16] рассматривается сущность персонифицированного повышения квалификации педагогических работников, обращается внимание на сложность и многоаспектность данного процесса.

Авторами указывается, что переход на персонифицированную систему повышения квалификации (ППК) – одна из составляющих государственной политики в сфере повышения квалификации работников [17–19]. Они подчеркивают, что в педаго-

гическом плане персонифицированное повышение квалификации означает: 1) его адресную направленность на конкретного учителя, на его потребности и осознанные им дефициты профессиональных компетентностей; 2) оно персонифицировано с точки зрения интересов конкретной школы; задания учителю на повышение его квалификации должно быть увязано с реализуемой в школе комплексной программой развития и особенностями тех проектов, в которые включен конкретный учитель, направляющийся на обучение. Эффективность разработок учителей, подготовленных в ходе курсов, проверяется через экспертизу, которая носит общественный характер. Такая экспертиза проводится либо по окончании курсов повышения квалификации с привлечением методического объединения школьного уровня, либо в ходе курсов, когда экспертную оценку получают разработки учителя, откорректированные во время обучения.

Содержание (модули) обучения и форму обучения учитель выбирает сам. Наряду с привычной моделью очно-заочного обучения учитель может выбрать и другие модели – заочно-очную, заочно-очно-заочную, сетевую и т. д. К примеру, заочно учитель может изучать теорию вопроса, проходить тестирование или готовить какой-либо проект, а во время очной сессии получать экспертную оценку результатов своей самостоятельной учебной работы с возможностью что-то улучшить, исправить и представить в ходе итоговой аттестации на курсах.

В Алтайском крае такая модель ППК отрабатывается с 2008 г., что подразумевает разработку и апробацию адекватных целям ППК финансово-экономических механизмов: определение базовой услуги по повышению квалификации, просчет ее стоимости, включающей расходы на обучение по программам повышения квалификации в объеме 72 ч (три модуля по 24 ч) и командировочные расходы (в рамках субсидии на модернизацию). Финансовые средства доводятся до школы, и дальнейшая персонификация этих средств происходит на основе имеющегося в каждой школе графика повышения квалификации и годового плана работы по реализации комплексной программы развития школы. Персонификация средств на уровне школы осуществляется через интеграцию: права учителя на повышение квалификации (один раз в пять лет); обязанности руководителя обеспечить готовность всех педагогов к переходу на ФГОС. Средства, которые доводятся до школы, рассчитываются с учетом многих факторов (стоимость самой услуги по повышению квалификации, расчет квот на обучение, количество учителей в муниципалитетах, количество школьников).

В рамках федеральной целевой программы развития образования ФГУ «Центр социальных инно-

ваций» разработана и апробирована модель персонифицированного повышения квалификации (МППК) в системе начального (НПО) и среднего профессионального образования (СПО). Она включает описание целеполагания, особенностей формирования содержания образования и моделей организации обучения, которые направлены на решение следующих задач:

– развитие личностной и профессиональной компетентности педагогических, инженерно-педагогических и руководящих кадров ОУ в системе НПО и СПО;

– обеспечение проведения персональной диагностики ведущих, ключевых и специальных компетенций педагогических, инженерно-педагогических и руководящих кадров ОУ;

– проектирование общей направленности индивидуальной траектории процесса профессионального саморазвития и разработка оптимального с учетом данных диагностики индивидуального плана профессионального саморазвития;

– изменение мотивационных установок педагогических и руководящих работников к повышению квалификации как к процессу самооценки уровня своей профессиональной компетентности и самопроектирования в области личностных и профессиональных компетенций;

– создание гибких структур повышения квалификации на базе победителей конкурсного отбора государственных образовательных учреждений;

– формирование условий для тьюторского сопровождения подготовки по различным направлениям деятельности учреждений НПО и СПО;

– обеспечение возможности реализации эффективных решений задач подготовки специалистов для обеспечения профильного и дистанционного обучения в системе НПО и СПО;

– разработка критериев и параметров эффективности оценки деятельности стажировочных площадок в системе повышения квалификации на базе учреждений НПО и СПО.

Необходимо отметить и работу Л. Е. Ковалевой, где также представлена персонифицированная модель повышения квалификации работников дошкольных образовательных учреждений (ДОУ) в

рамках внедрения Федеральных государственных требований (ФГТ). Цель модели ПК – индивидуализация и персонификация профессионального развития педагогов и специалистов ДОУ, что обеспечивает их включение в инновационную деятельность в условиях реализации ФГТ. Задачи связаны с выявлением персонального уровня профессиональной компетентности и профессиональных потребностей педагогов, разработкой системы персонифицированного профессионального совершенствования, формированием потребности у педагогов в непрерывном профессиональном совершенствовании.

В данной модели представлены следующие блоки: диагностический – самодиагностика педагогов; проектировочный – анализ полученной информации, разработка системы профессионального совершенствования; деятельностный – составление индивидуального маршрута, выбор места, формы, определение сроков повышения квалификации; контрольный – изучение динамики профессиональной компетентности каждого педагога; коррекционный – внесение изменений в индивидуальный маршрут.

Процесс повышения квалификации, организованный по этой модели, становится непрерывным, персонифицированным и актуальным. Персонифицированная модель является универсальной формой повышения квалификации педагогов и руководителей ДОУ, представленный в модели алгоритм может быть использован для повышения компетентности по любому индивидуальному запросу

Таким образом, можно констатировать стадию становления процесса формирования систематики моделей организации персонифицированного и индивидуализированного повышения квалификации работников образования [20, 21], которая в настоящее время включает следующие модели: индивидуализации повышения квалификации (адаптивная, коррекционная, развивающая, личностно ориентированная), индивидуализации организации образовательного процесса (индивидуализации практических, проектно-исследовательских, творческих заданий и др.), использования индивидуальных учебных планов и индивидуальных образовательных программ; персонификации обучения и др.

### Список литературы

1. Баландина Е. А. Андрагогическая модель повышения квалификации специалистов в сфере профессионального общения: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Калининград, 2006.
2. Гульчевская В. Г., Алимova Е. Е.. Субъективные факторы эффективности освоения педагогами образовательных технологий в процессе повышения квалификации. Ростов н/Д.: Изд-во ГБОУ ДПО РО РИПК и ППРО, 2012. 132 с.
3. Дочкин С. А. Модернизация дополнительного профессионального образования в условиях формирования информационного общества: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Кемерово, 2010.
4. Ерофеева Н. Ю. Модель содержания профессионального обучения руководителей школ в системе повышения квалификации: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ижевск, 1995.

5. Киселева А. А. Непрерывное повышение квалификации педагога в персональной образовательной сфере: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Новокузнецк, 2012.
6. Лифшиц В. Я. Модель развивающейся педагогической деятельности как основа совершенствования процесса повышения квалификации преподавателей: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1988.
7. Куренная Л. П. Повышение квалификации учителя профильной школы в условиях неформального дополнительного профессионального образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Чита, 2012.
8. Павленко Н. И. Модель повышения квалификации учителей естественного образования в условиях модернизации естественно-научного образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2005.
9. Плеханова Л. А. Внутриорганизационное обучение как средство развития методической культуры преподавателей учреждения дополнительного профессионального образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2012.
10. Петров С. В. Компетентностная модель процесса повышения профессиональной квалификации бухгалтеров: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Калининград, 2012.
11. Погребняк Е. В. Развитие профессиональной позиции учителя в системе повышения квалификации: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Омск, 2012.
12. Таборидзе Л. В. Личностно ориентированная модель повышения квалификации педагогических работников профессионального лицея: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2006.
13. Шафранова О. Е. Непрерывное образование преподавателя высшей школы – основа оптимизации его профессионального развития: аксиологический подход: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Владивосток, 2012.
14. Юдина И. А. Проектирование развивающей среды на основе информационного взаимодействия в условиях неформального дополнительного образования педагогов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Владивосток, 2012.
15. Галкина Т. Э. Персонифицированный подход в системе дополнительного профессионального образования специалистов социальной сферы: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. ГОУ ВПО «Российский государственный социальный университет», 2011. 37 с.
16. zhen14@mail.ru
17. Федеральная целевая программа развития образования на 2011–2015 гг. URL: <http://www.fcpro.ru/> (дата обращения: 01.04.2012).
18. Лепский В.Е. Становление стратегических субъектов: постановка проблемы // Рефлексивные процессы и управление. 2002. № 1, т. 2. С. 5–23.
19. Смирнов С.А. Болонский процесс: перспективы развития в России // Высшее образование в России. 2004. № 1. С. 43–51.
20. Сошенко И. И. Маркетинговые исследования потребностей в дополнительном образовании как ресурс разработки эффективного мониторинга // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2013. № 1 (1). С. 58–62.
21. Добрынина Г. А. Проблемы и пути модернизации системы дополнительного образования: управленческий аспект // Вестн. Томского гос. пед. ун-та. 2013. Вып. 1 (129). С. 125–131.

Обухов В. В., ректор, главный научный сотрудник.  
**Томский государственный педагогический университет.**  
Ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061.  
E-mail: obuhov@tspu.edu.ru

Сартакова Е. Е., старший научный сотрудник.  
**Томский государственный педагогический университет.**  
Ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061.  
E-mail: lopolit@rambler.ru

Матюкевич Г. П., старший научный сотрудник.  
**Томский государственный педагогический университет.**  
Ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061.  
E-mail: yurist@tspu.edu.ru

Материал поступил в редакцию 02.12.2013.

*V. V. Obukhov, E. E. Sartakova, G. P. Matyukevich*

## THEORETICAL ASPECTS OF FORMATION OF VARIABLE MODELS OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF EDUCATORS

On the basis of the historical and pedagogical analysis of models of increase and organization of professional development of teaching, systematization of models of an individualization and personification on the basis of domination and features of components of model are discovered and characterized.

**Key words:** *systematization of models of an individualization and personification, basis of domination and features of components of model.*

## References

1. Balandina E. A. Andragogical model of professional development of experts in the sphere of professional communication: Abstract of the dissertation of the candidate of pedagogical science. Kaliningrad, 2006 (in Russian).
2. Gulchevskaya V. G., Alimova E. E. Subjective factors of efficiency of development of educational technologies in the course of professional development by teachers. Rostov-on-Don: RIPD and PRE publ., 2012. 132 p. (in Russian).
3. Dochkin S. A. Modernization of additional professional education in the conditions of formation of information society: abstract of the dissertation of the doctor of pedagogical science. Kemerovo, 2010 (in Russian).
4. Erofejeva N. J. Model of the maintenance of a professional education of heads of schools in professional development system: abstract of the dissertation of the candidate of pedagogical science. Izhevsk, 1995 (in Russian).
5. Kiselyova A. A. Continuous professional development of the teacher in the personal educational sphere: abstract of the dissertation of the candidate of pedagogical science. Novokuznetsk, 2012 (in Russian).
6. Lifshits V. J. Model of developing pedagogical activity as a basis of improvement of the process of professional development of teachers: abstract of the dissertation of the candidate of pedagogical science. Moscow, 1988 (in Russian).
7. Kurenaya L. P. Professional development of the teacher of profile school in the conditions of informal additional professional education: abstract of the dissertation of the candidate of pedagogical science. Chita, 2012 (in Russian).
8. Pavlenko N. I. Model of professional development of teachers of natural sciences in the conditions of modernization of natural-science education: abstract of the dissertation of the candidate of pedagogical science. Moscow, 2005 (in Russian).
9. Plekhanova L. A. Intraorganizational training as a development tool of methodical culture of teachers of establishment of additional professional education: abstract of the dissertation of the candidate of pedagogical science, Chelyabinsk, 2012 (in Russian).
10. Petrov S. V. Competence model of the process of increasing of professional qualification of accountants: abstract of the dissertation of the candidate of pedagogical science. Kaliningrad, 2012 (in Russian).
11. Pogrebnyak E. V. Development of a professional position of the teacher in professional development system: abstract of the dissertation of the candidate of pedagogical science. Omsk, 2012 (in Russian).
12. Taboridze L. V. Personal-oriented model of professional development of pedagogical personnel of professional lyceum: abstract of the dissertation of the candidate of pedagogical science. Moscow, 2006 (in Russian).
13. Shafranova O. E. Continuous education of the higher school teacher – a basis of optimization of his/her professional development: axiological approach: abstract of the dissertation of the doctor of pedagogical science. Vladivostok, 2012 (in Russian).
14. Yudina I. A. Design of the developing environment on the basis of information interplay in the conditions of informal additional education of teachers: abstract of the dissertation of the candidate of pedagogical science. Vladivostok, 2012 (in Russian).
15. Galkina T. E. The personified approach in the system of additional professional education of experts of the social sphere: abstract of the dissertation of the doctor of pedagogical science. 2011. 37 p. (in Russian).
16. URL: zhen14@mail.ru
17. Soshenko I. I. Marketing researches of requirements for additional education as a resource of development of effective monitoring. Scientific and pedagogical review. Pedagogical Review. 2013, no. 1 (1), pp. 58–62 (in Russian).
18. Dobrynina G. A. Problem and ways of modernization of the system of additional education: management aspect. Tomsk State Pedagogical University Bulletin, 2013, vol. 1 (129), pp. 125–131. (in Russian).

V. V. Obukhov.

**Tomsk State Pedagogical University.**

Ul. Kievskaya 60, Tomsk, Russia, 634061.

E-mail: obuhov@tspu.edu.ru

E. E. Sartakova.

**Tomsk State Pedagogical University.**

Ul. Kievskaya 60, Tomsk, Russia, 634061.

E-mail: lopolit@rambler.ru

G. P. Matyukevich.

**Tomsk State Pedagogical University.**

Ul. Kievskaya 60, Tomsk, Russia, 634061.

E-mail: yurist@tspu.edu.ru