

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
им. В.П. Астафьева»

Факультет биологии, географии и химии
Кафедра физиологии человека и методики обучения биологии

ЗУЕВА ЕКАТЕРИНА ВАСИЛЬЕВНА
МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА
ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК УСЛОВИЕ
ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В СЕЛЬСКОЙ
ШКОЛЕ**

Направление подготовки: 44.04.01 Педагогическое образование
Направленность (профиль) образовательной программы:
Теория и методика естественнонаучного образования

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ:

Зав. кафедрой

к. пед. н., доцент. Горленко Н.М.

28 ноября 2019 г.

Руководитель магистерской программы

д. пед. н., профессор Смирнова Н.З.

28 ноября 2019 г.

Научный руководитель

к. пед. н., доцент Голикова Т.В.

28 ноября 2019 г.

Обучающийся: Зуева Е.В.

19 декабря 2019 г.

Оценка _____

Красноярск, 2019

Согласие
На размещение текста выпускной квалификационной работы
обучающегося в
ЭБС КГПУ им. В.П. Астафьева

Я, ЗУЕВА ЕКАТЕРИНА ВАСИЛЬЕВНА

Разрешаю КГПУ им. В.П. Астафьева безвозмездно воспроизводить и размещать (доводить до всеобщего сведения) в полном объеме и по частям написанную мною в рамках выполнения основной профессиональной образовательной программы выпускную квалификационную работу бакалавра / специалиста / магистра / аспиранта на тему «ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК УСЛОВИЕ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЕ» (далее – ВКР) в сети Интернет в ЭБС КГПУ им. В.П. Астафьева, расположенном по адресу <http://elib.kspu.ru>, таким образом, чтобы любое лицо могло получить доступ к ВКР из любого места и в любое время по собственному выбору, в течении всего срока действия исключительного права на ВКР.

Я подтверждаю, что ВКР написана мною лично, в соответствии с правилами академической этики и не нарушает интеллектуальных прав иных лиц.

дата

подпись

РЕФЕРАТ

выпускной квалификационной работы (магистерская диссертация)

Зуевой Екатерины Васильевны

**по теме «Профессиональная компетентность педагога
естественнонаучного образования как условие организации
образовательного процесса в сельской школе»**

Педагогической общественностью, законодательством, признано, что равноправными участниками образовательного процесса выступают несколько сторон: обучающиеся, целью которых является получение качественного образования; педагоги, которые являются проводниками в образовательном процессе; а также родители с их запросами. Т.П. Афанасьева выделяет, среди прочих, такие, как полярность, которая связана с разнообразием типов семьи и возможностями родителей; несогласованность, связанная с разницей педагогических взглядов взрослых членов семьи на воспитание и образование ребенка; несформированность, которая зависит от недостатка информации и психолого-педагогической компетентности родителей, а также с их незрелостью и неуверенностью в себе; критичность, определяемая негативными установками по отношению к системе образования.

Федеральный государственный образовательный стандарт как основополагающий документ в сфере образования ориентирован на результаты образования, на реализацию системно-деятельностного подхода в образовании, на развитие личности учеников, на целенаправленную организацию учебной среды. В соответствии с ним меняются и квалификационные требования, и квалификационные характеристики учителей. Центральное место в них занимают профессиональные педагогические компетенции. Происходит изменение содержания трудовой деятельности учителя.

Одна из главных задач современной системы педагогического образования — подготовка высококвалифицированного учителя, который сможет заложить основы новой педагогической практики, реализовать новую концепцию среднего образования в школе третьего тысячелетия.

В первой главе дается теоретическое психолого-педагогическое и методическое обоснование влияния профессиональной компетентности педагога на образовательный процесс, также рассматриваются такие понятия, как, профессиональная компетентность, профессиональная деятельность и профессиональная компетенция. Приведена классификация компетентностей, каждой из них дана краткая характеристика. Рассмотрены особенности профессиональной компетентности педагога естественнонаучного образования в условиях сельской школы.

Во второй главе изучается современное состояние исследуемой проблемы в образовании. В ходе опытно-экспериментальной части исследования было оценено современное состояние проблемы посредством анкетирования среди педагогических работников, руководителей образовательных организаций и родителей обучающихся.

Магистерская диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы, включающего 61 источник, 6 таблицы, 5 рисунков.

ESSAY

final qualifying work (master's thesis)

Zuyeva Ekaterina Vasilyevna

on the topic " Professional competence of the teacher of natural science education as a condition of the organization of the educational process in a rural school»

The pedagogical community, the legislation, recognized that equal participants in the educational process are several parties: students, whose goal is to obtain quality education; teachers, who are conductors in the educational process; as well as parents with their requests. T.P. Afanasyeva distinguishes, among others, such as polarity, which is associated with the diversity of family types and the capabilities of parents; inconsistency, associated with the difference in the pedagogical views of adult family members on the upbringing and education of the child; unformed, which depends on the lack of information and psychological and pedagogical competence of parents, as well as their immaturity and self-doubt; criticality, determined by negative attitudes towards the education system.

Federal state educational standard as a fundamental document in the field of education focuses on educational outcomes, the implementation of the system-activity approach in education on personality development of students, purposeful organization of the educational environment. In accordance with it, both qualification requirements and qualification characteristics of teachers change. The Central place in them is occupied by professional pedagogical competences. There is a change in the content of the teacher's work.

One of the main tasks of the modern system of pedagogical education is to prepare a highly qualified teacher who will be able to lay the foundations of a new pedagogical practice, to implement a new concept of secondary education in the school of the third Millennium.

In the first Chapter the theoretical psychological-pedagogical and methodical substantiation of influence of professional competence of the teacher

on educational process is given, such concepts as, professional competence, professional activity and professional competence are also considered. The classification of competencies is given, each of them is given a brief description. Features of professional competence of the teacher of natural science education in the conditions of rural school are considered.

The second Chapter examines the current state of the problem in education. During the experimental part of the study, the current state of the problem was assessed by means of questionnaires among teachers, heads of educational organizations and parents of students.

The master's thesis consists of an introduction, two chapters, conclusion, list of references, including 61 sources, 6 tables, 5 figures.

ОТЗЫВ НАУЧНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ

На выпускную квалификационную работу (магистерскую диссертацию)
Зуевой Екатерины Васильевны, выполненную по теме
«Профессиональная компетентность педагога естественнонаучного
образования как условие организации образовательного процесса в сельской
школе»

Магистерская диссертация Зуевой Е.В. посвящена актуальной проблеме профессиональной компетентности педагога естественнонаучного образования, которая необходима для организации образовательного процесса в сельской школе.

Автор диссертации в течение двух лет, начиная с 2017 года изучал состояние исследуемой проблемы в литературе, при обучении в ВУЗе и в практике работы школы и учителей естественнонаучных дисциплин при прохождении педагогической интернатуры.

Предметом исследования автор определил профессиональную компетентность педагога сельской школы по предметам естественнонаучной направленности.

В диссертационном исследовании магистранта большое внимание уделено теоретическим, методологическим и методическим аспектам развития проблемы малоизученности вопроса профессиональной компетентности педагогов естественнонаучной направленности, в условиях сельской школы.

Несомненным достоинством работы является то, что в ней достаточно много уделено внимания рассмотрению вопросов, связанных с содержанием и методикой экспериментальной работы, подробной характеристикой профессиональной компетентности, профессиональной деятельности.

Исследовательская часть работы выполнена на высоком методологическом уровне. Конкретные содержание, объем проделанной работы свидетельствуют о глубокой всесторонней разработке проблемы современного образовательного процесса. Выводы, сформулированные

магистрантом объективны, и не вызывают сомнения, а разработанная в результате апробации, методическая база, может быть использована учителями при обучении естественнонаучных предметов в школе.

При выполнении и написании диссертации Екатерина Васильевна проявила высокую степень самостоятельности и инициативности, показала умения анализа литературных источников, оценки современного состояния, осмысления и обобщения полученных результатов, способности к исследовательской работе, готовности к применению и использованию полученных результатов в реальной педагогической деятельности.

Научная работа Зуевой Е.В. интересна для прочтения и имеет законченный характер. Все ее части написаны и оформлены в соответствии с ГОСТами, аккуратны, грамотны и актуальны. Таблицы и рисунки выполнены достаточно качественно и корректно.

Магистерская диссертация Зуевой Е.В. прошла процедуру рецензирования в системе «Антиплагиат», в отчете которой указана оценка оригинальности – 69,6 %соответствует предъявляемым требованиям и может быть оценена на высоком уровне.

Научный руководитель
к. пед. н., доцент кафедры физиологии
человека и методики обучения биологии

Т.В. Голикова

ОТЗЫВ РЕЦЕНЗЕНТА

на магистерскую диссертацию обучающегося

III курса факультета биологии, географии и химии КГПУ им. В.П.

Астафьева

Направление подготовки 44.04.01 Педагогическое образование

Направленность (профиль) образовательной программы

Теория и методика естественнонаучного образования

ЗУЕВОЙ ЕКАТЕРИНЫ ВАСИЛЬЕВНЫ

Рецензент: Ильина Н.Ф., доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики КГПУ им. В.П. Астафьева

Тема: «Профессиональная компетентность педагога естественнонаучного образования как условие организации образовательного процесса в сельской школе»

Анализ содержания и основных положений рецензируемой работы

Магистерская диссертация Зуевой Е.В. посвящена актуальной проблеме профессиональной компетентности педагога естественнонаучного образования, работающего в сельской школе.

В Профессиональном стандарте педагога обобщены требования государства к педагогу, включены трудовые действия, профессиональные и личностные характеристики, необходимые педагогу для работы с обучающимися, такие как глубокое знание предмета, высокий уровень личностной, теоретической и практической готовности к профессиональной деятельности, Подтверждая вышесказанное автор выделяет цель представленной работы - это выявление особенностей проявления профессиональной компетентности педагога естественнонаучного образования в сельской местности.

Структура содержания магистерской диссертации Зуевой Е.В. соответствует заявленной теме. Диссертация состоит из введения, двух глав, выводов, перечня использованных источников. Во введении раскрыт методологический аппарат исследования, представлены цель, объект,

предмет исследования, адекватно сформулированы задачи, уделено внимание методам исследования, указана практическая значимость последнего.

В первой главе представлен анализ подходов к определению понятия «профессиональная компетентность педагога», «профессиональная деятельность». Автор подробно исследует критерии проявления профессиональной компетентности, анализирует их. Автор в анализе опирается на научные труды по данной проблеме.

Во второй главе диссертантом изучается современное состояние исследуемой проблемы в практике работы сельской школы, научно обосновываются посредством анкетирования среди руководителей, работников образовательных учреждений, и родителей особенности профессиональной компетентности педагога естественнонаучного образования сельской школы.

Выводы обоснованы, их достоверность подтверждается: методами исследования; проанализированными результатами итоговой аттестации обучающихся за период 2015-2019 гг.; ссылками на научные труды; разработкой и характеристикой портрета современного педагога.

Положительные стороны работы.

Задачи, которые сформулировал автор во введении, выполнены в полном объеме. Проанализирована научная психолого-педагогическая и методическая литература и иные информационные источники по проблеме профессиональной компетентности педагога. **Общая оценка работы.** Содержание диссертации, предложенные методические разработки и результаты эксперимента создают впечатление самостоятельно выполненного исследования. Оформление магистерской диссертации соответствует требованиям ГОСТ, предъявляемым к работам данного уровня.

Выводы. Диссертационное исследование магистранта III курса факультета биологии, географии и химии КГПУ им. В.П. Астафьева, направления подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, направленности (профиля) образовательной программы Теория и методика естественнонаучного образования, заочной формы обучения, Зуевой

Екатерины Васильевны на тему «Профессиональная компетентность педагога естественнонаучного образования как условие организации образовательного процесса в сельской школе» представляет собой самостоятельное актуальное исследование. Работа заслуживает положительной оценки и может быть представлена к защите.

Рецензент _____ / _____ /
(подпись) (Фамилия И.О.)

ВВЕДЕНИЕ	
ГЛАВА I. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ УЧИТЕЛЯ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА	
1.1. Профессиональная деятельность педагога как социальное, психологическое и педагогическое явление	19
1.2. Особенности профессиональной компетентности педагога естественнонаучного образования в условиях сельской школы	41
ГЛАВА II. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ИССЛЕДОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГА ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО НАПРАВЛЕНИЯ В СЕЛЬСКОЙ МЕСТНОСТИ	
2.1. Современное состояние исследуемой проблемы в образовательных организациях Ирбейского района	65
2.2. Портрет педагога естественнонаучного образования сельской школы	81
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	89
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	90
ПРИЛОЖЕНИЕ	96

ВВЕДЕНИЕ

Во второй статье Закона Российской Федерации «Об образовании» от 29.12.2012 N 273 – ФЗ образование понимается как «единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции, определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов» [39].

Педагогической общественностью, законодательством, признано, что равноправными участниками образовательного процесса выступают несколько сторон: обучающиеся, целью которых является получение качественного образования; педагоги, которые являются проводниками в образовательном процессе; а также родители с их запросами. Т.П. Афанасьева выделяет, среди прочих, такие, как полярность, которая связана с разнообразием типов семьи и возможностями родителей; несогласованность, связанная с разницей педагогических взглядов взрослых членов семьи на воспитание и образование ребенка; несформированность, которая зависит от недостатка информации и психолого-педагогической компетентности родителей, а также с их незрелостью и неуверенностью в себе; критичность, определяемая негативными установками по отношению к системе образования [25].

Федеральный государственный образовательный стандарт как основополагающий документ в сфере образования ориентирован на результаты образования, на реализацию системно-деятельностного подхода в образовании, на развитие личности учеников, на целенаправленную организацию учебной среды. В соответствии с ним меняются и

квалификационные требования, и квалификационные характеристики учителей. Центральное место в них занимают профессиональные педагогические компетенции. Происходит изменение содержания трудовой деятельности учителя [25].

Одна из главных задач современной системы педагогического образования – подготовка высококвалифицированного учителя, который сможет заложить основы новой педагогической практики, реализовать новую концепцию среднего образования в школе третьего тысячелетия.

Исходя из этого на передний план выдвигается профессиональная компетентность учителя, его способность постоянно учиться, его стремление к самосовершенствованию.

Педагогу необходимо быть образованным человеком, как в области культуры, образования, так и в области педагогики, психологии и конкретной методики. Без наличия этих знаний учитель теряет профессиональные качества, и главные из них – способность к педагогическому творчеству, заинтересованность в совершенствовании своего мастерства [22].

Любое изменение в инновационных процессах, которые происходят в образовательной среде, требуют соответствующих изменений профессиональной деятельности самого учителя. В работе по совершенствованию педагогического мастерства важная роль отводится определению уровня развития профессиональной деятельности, зон ее ближайшего развития [22]. Новые ожидания общества, связанные с самореализацией личности, обуславливают необходимость создания эффективного диагностического механизма, позволяющего выявить конкретные резервы в деятельности учителя, перспективы его профессионального роста, потребности в профессиональном совершенствовании [22].

Диагностирование профессиональной деятельности позволяет более основательно изучать запросы педагогов и на этой основе организовывать

работу с кадрами путем создания целостной системы методической службы на основе анализа состояния учебно-воспитательного процесса [24].

Система профессионально-педагогических знаний, умений и навыков является важнейшим компонентом педагогического образования: О.А. Абдуллина, Е.П. Белозерцев, С.Г. Вершловский, Н.В. Кузьмина, Н.А. Половникова, Л.Ю. Сироткин, В.А. Сластенин, Л.Ф. Спирин, А.И. Щербаков в своих работах говорят о недостатках этих знаний, умений; работы В.Г. Браже, Р.А. Исламшина, В.Ю. Кричевского, Э.М. Никитина, посвящены проблеме повышения квалификации педагогических кадров, как главного фактора качественного преобразования и развития личности учителя; Л.М. Аболина, Д.В. Вилькеева, Ю.Н. Кулхгкина, Л.М. Митина, занимались решением такой проблемы, как повышение педагогического мастерства и анализу условий саморегуляции педагогической деятельности; работы Г.А. Арутюновой, Г.Л. Гавриловой, И.Н. Димура, З.К. Каргиевой, Э.Э. Карповой, А.Н. Орловым, Г.В. Мухаметзяновой, Г.Н. Швецовой, посвящены вопросом подготовки студентов к разнообразным аспектам педагогической деятельности; Е.П. Белозерцева, Б.С. Гершунский, В.Л. Дубинина, Е.М. Ибрагимова Е.Н. Шиянова, занимались изучением повышения профессиональной компетентности в системе непрерывного педагогического образования.

В одном случае эти исследования базируются на представлении о развитии профессиональной деятельности учителя как закономерном результате количественных накоплений в объеме усвоенных знаний, сформированных умений и навыков. В другом случае установка основывается на представлении уровня профессиональной деятельности учителя как результата проявления оптимального для данной деятельности сочетания социальных, психологических, функциональных характеристик [23].

Таким образом, основываясь на выше изложенных фактах, можно заключить, что тема «профессиональная компетентность педагога

естественнонаучного образования как условие организации образовательного процесса в сельской школе» актуальна в современном процессе обучения предметам естественнонаучного обучения.

Объект исследования: профессиональная компетентность современного педагога общеобразовательной школы.

Предмет исследования: портрет профессиональной компетентности педагога сельской школы по предметам естественнонаучной направленности.

Цель исследования: выявить особенности проявления профессиональной компетентности педагога естественнонаучного образования в сельской местности.

Задачи исследования:

1. Изучить состояние проблемы организации профессиональной деятельности современного педагога в психолого-педагогической, методологической и методической литературе.

2. Выявить современное состояние проблемы исследования в практике работы учителей естественнонаучного направления сельских образовательных организаций.

3. Разработать портрет педагога естественнонаучного направления сельской школы и методические рекомендации по его совершенствованию.

Гипотеза исследования: совершенствование профессиональной компетенции педагога естественнонаучной направленности в сельской местности будет возможным, если будет разработан портрет профессиональной компетентности педагога естественнонаучного направления сельской школы и методические рекомендации по его совершенствованию.

Методы исследования: теоретический анализ социологической, психолого-педагогической и методической литературы, анализ передового педагогического опыта, педагогическое наблюдение, беседы, анкетирование, интервьюирование, анализ школьной документации.

Практическая значимость исследования заключается в том, что, полученные в ходе исследования результаты могут быть широко использованы администрацией образовательных организаций, представителями органов управления образования, учителями при оценке профессиональной компетенции педагога естественнонаучной направленности в сел мест.

База исследования: Муниципальное бюджетное образовательное учреждение «Ирбейская средняя общеобразовательная школа № 2 имени полного кавалера ордена Славы И.Н. Демьянова», статистические данные за 2015-2019 гг. Управления образования Ирбейского района Красноярского края.

Достоверность результатов исследования обусловлена методологически правильным подходом, адекватностью поставленной задачи к решению проблемы, глубоким и всесторонним анализом материалов, полученных в ходе исследования, а также тем, что в основе его лежит сочетание экспериментальной работы и педагогического опыта, организованного в масштабе как школы, так и системы образования района.

Апробация и внедрение результатов исследования: основные результаты исследования были представлены на научно-методических семинарах, проводимых на базе МБОУ «Ирбейская сош № 2» Ирбейского района Красноярского края в течение 2017-18 и 2018-19 учебных годов, на XVI Всероссийской научно-практической конференции студентов и аспирантов «Методика обучения дисциплин естественнонаучного цикла: проблемы и перспективы» в рамках XVIII Международного научно-практического форума студентов, аспирантов и молодых ученых «Молодежь и наука XXI века», посвященного 85-летию КГПУ им. В.П. Астафьева (апрель 2017 г.), на XVII Всероссийской научно-практической конференции студентов и аспирантов «Методика обучения дисциплин естественнонаучного цикла: проблемы и перспективы» в рамках XIX

Международного научно-практического форума студентов, аспирантов и молодых ученых «Молодежь и наука XXI века» (апрель 2018 г.).

На первом этапе (2017 - 2018 гг.) - осуществлялся анализ литературы по психолого-педагогическим проблемам; изучалась сущность профессионально-педагогического мастерства преподавателей естественнонаучного цикла, степень разработанности проблемы профессионального становления учителей естественнонаучного цикла и совершенствования профессиональной деятельности учителей; разрабатывалась структура модели профессионального становления учителя естественнонаучного цикла, осмысливались теоретические основы исследования, аппарат, формулировалась гипотеза.

На втором этапе (2018 г.) осуществлялась опытно-экспериментальная работа на базе Ирбейского района, с. Ирбейского. Московского института открытого образования, в ходе которой были проанализированы результаты итоговых аттестаций (ОГЭ, ЕГЭ), результаты анкетирования, интервьюирования. Определялись теоретические и педагогические аспекты педагогической модели профессионального становления учителя естественнонаучного цикла. Проводилась апробация данной модели (разработаны рекомендации для руководителей образовательных организаций).

На третьем этапе (2018-2019 гг.) На основе результатов анализа получены данные для дальнейшего пути развития профессионально-педагогической деятельности учителя естественнонаучного цикла. Оформлялись результаты исследования.

Структура работы: диссертация состоит из введения, двух глав, выводов по работе, списка используемой литературы, включающего 61 наименование и приложения.

ГЛАВА I. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ УЧИТЕЛЯ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

1.1. Профессиональная деятельность педагога как социальное, психологическое и педагогическое явление

В Федеральной целевой программе развития образования в России отмечается, что главными задачами, которые сегодня должны решаться в системе образования являются реализация мер по развитию научно-образовательной и творческой среды в образовательных организациях, повышение уровня профессионального мастерства педагогов, активизация научно-педагогических исследований, увеличение количества и улучшение качества научно-методических разработок, создаваемых педагогами-практиками. Ныне возросла потребность в учителе, способном модернизировать содержание своей деятельности посредством критического, творческого ее освоения и применения достижений науки и передового опыта. Педагоги должны обеспечить оптимальное функционирование обслуживаемых ими педагогических систем, эффективное выполнение ими своего назначения [24].

Для осуществления своего назначения педагогический коллектив любого образовательного учреждения должен выполнять ряд взаимосвязанных функций: организационную, информационную, управленческую, прогностическую, конструктивно-проектировочную и функцию педагогического самосовершенствования. При всем значении названных функций мы особо выделяем в нашем исследовании функцию педагогического самосовершенствования. Выполнение этой функции осуществляется через педагогическое самообразование каждого учителя, которое в свою очередь осуществляется учителем преимущественно индивидуально.

Научно-методическая работа составляет один из необходимейших видов педагогической деятельности. Под последней мы понимаем деятельность различных по своим функциям отрядов педагогов, направленную на выполнение им своего назначения в формировании подрастающих поколений. Рассмотрение научно-методической работы в этом плане предполагает исследование педагогической деятельности педагогов как более широкого понятия [25].

а) Научно-методическая работа, как и всякая деятельность, целесообразна, она всегда имеет определенную цель, но определить эту цель как оптимальную на каждом ее этапе в конкретных и постоянно изменяющихся условиях является делом весьма сложным, и педагогическая наука должна помогать в этом практике.

б) Научно-методическая работа, как и всякая деятельность, носит социальный характер, то есть совершается в системе определенных социальных отношений и условий: по сравнению с социальными отношениями это более широкое понятие, оно включает в себя отношения демографические, экономические, политические, этнические и т. п. Эти условия влияют на задачи, содержание и формы научно-методической работы, на процесс ее протекания и результаты.

в) Научно-методическая работа, как и всякая деятельность, неизбежно направлена на достижение определенного, практически значимого результата, в частности, она должна быть подчинена совершенствованию педагогической практики.

Из этой общей характеристики научно-методической работы как вида человеческой деятельности видно, что она неизбежно представляет собой единство общего и особенного:

- общее научно-методической работы как человеческой деятельности и особенное как профессиональной деятельности:

- общее научно-методической работы как профессиональной педагогической деятельности и особенное как одного из ее видов, имеющего специфические задачи, содержание и организационные формы.

Из этого единства общего и особенного вытекает вывод о том, что научно-методическая работа как один из видов педагогической деятельности должна быть подчинена выполнению этой деятельности своего назначения в объективном процессе воспитания [9].

Идея системности в воспитании означает утверждение того, что само воспитание существует и функционирует как системный объект и как таковой должен исследоваться специалистами. Вытекающий из нее принцип этой концепции гласит: воспитание существует и как процесс, и как порождающие его воспитательные системы. В литературе дана классификация воспитательных систем и выделены среди них педагогические системы как непосредственно порождающие процесс воспитания [9].

Педагогическими системами являются все образовательные учреждения, а формами их функционирования в условиях демократического общества являются воспитательные коллективы, в концепции системного понимания воспитания показано, что образовательные учреждения как педагогические системы функционируют под влиянием факторов этих систем или причин, движущих сил, обеспечивающих их функционирование и порождение ими воспитательного процесса, такими факторами выступают деятельность воспитанников и деятельность воспитателей. Деятельность педагогов - ведущий фактор, обеспечивающий функционирование этих систем [11].

Научно-методическая работа - это целостная, многоуровневая, многофункциональная система взаимосвязанных действий, способствующий повышению профессионального уровня педагогов. Она основана на конкретном анализе учебно-воспитательного процесса, а также научно-обоснованном передовом педагогическом опыте и достижениях науки [12].

В «Положении о методической работе» методическая работа определяется как систематическая, коллективная и индивидуальная деятельность педагогических кадров, направленная на повышение их научно-теоретического, общекультурного уровня, психолого-педагогической подготовки и профессионального мастерства. С позиции системного подхода определяет методическую работу М.М. Поташник. Методическая работа, по мнению автора, - это целостная система взаимосвязанных мер, действий и мероприятий, направленных на всестороннее повышение квалификации и профессионального мастерства каждого учителя и воспитателя. Автор считает, что непосредственной целью методической работы является рост уровня педагогического мастерства учителя как сплава профессиональных знаний, умений, навыков и необходимых для современного педагога свойств и качеств личности [37].

Все, что в системе внутришкольного управления непосредственно работает на эту цель, М.М. Поташник предлагает отнести к методической работе. А.М. Моисеев отмечает, что методическая работа является особым и очень важным звеном в целостной общегосударственной системе повышения квалификации педагогических кадров [37].

Педагогические исследования В.А. Афанасьева, К.А. Нефёдовой, В.Т. Рогожкина, Е.П. Тонконогой и других дают возможность в историческом аспекте методом анализа проследить поэтапное развитие методической работы в ее содержательном и организационном плане [6].

В.Т. Рогожкин определяет методическую работу как «коллективную и индивидуальную, теоретическую и практическую деятельность учителей по совершенствованию своего методического мастерства (знаний, умений и навыков) под руководством других лиц и самостоятельно». В.А. Афанасьев подчиняет методическую работу главной задаче - развитию творческой мысли учителя, инициативы, умения применять в работе все прогрессивное, передовое [6]. К.А. Нефёдова определяет методическую работу как коллективную форму самообразования учителей. Методическую работу «как

средство научного управления учебно-воспитательным процессом и повышения профессиональной квалификации учителя, развития его творческой активности» - рассматривает Е.П. Тонконогая. Этому же определению придерживается А.Н. Зевина. Будникова Р.И. дает следующее определение: «Методическая работа есть средство научного управления целостным педагогическим процессом и повышения профессиональной квалификации учителя, развития его творческой активности под руководством других лиц и самостоятельно».

На всех этапах развития школы изменения в содержании образования в организационной структуре, в методах учебно-воспитательной работы обусловили обновление содержания переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров на всех уровнях, и в том числе на уровне методической работы в школе [16].

В 20-е годы перед системой повышения квалификации учительским кадром ставятся задачи повышения общеобразовательного и идейно-политического уровня работников образования, совершенствования профессионального мастерства, расширения культурного кругозора, решить эти задачи помогали такие формы повышения квалификации, как заочные курсы и «самокурсы», съезды, стажировка и методическая работа при опорных и опытно-показательных учреждениях, экскурсии, практикумы. В школах были созданы "цикловые и предметные комиссии" [14]. Самообразование в эти годы являлось не только одной из ведущих форм, но и важнейшим методом повышения квалификации кадров. Однако, растущее разнообразие форм методической работы на местах, усиление практической значимости ее для учителей не подкреплялось существенной помощью со стороны различным форм курсовой подготовки учителя, недооценка общепедагогическим проблем на различных курсах, на которым ведущим был политико-просветительский цикл не позволяла в эти годы максимально приблизиться к запросам школьной практики, несмотря на объективные трудности, уже в 20-е годы сформировались все структурные звенья системы

повышения квалификации педагогов, в том числе и методической работы [17].

Существующая многоуровневая система повышения квалификации начала складываться с создания педагогических кабинетов и институтов усовершенствования учителей перевод на новое содержание образования потребовал массовой переподготовки учителей всех категорий. Реформа общеобразовательной и профессиональной школы и поставила новые задачи не только перед методической работой, но и перед всей системой повышения квалификации и руководителей школ [19].

Вступая в новую эпоху социального развития, система повышения квалификации педагогических кадров строит сегодня свою работу на принципах демократизации и гуманизации образования, решает задачу перехода от информационного отчуждения слушателей на курсах к возможно более полному удовлетворению их образовательных запросов. Она направляет свои усилия на развитие системы образования, то есть на решение не ретрансляционных, а исследовательских и проектировочных задач [18].

Перед методической работой сегодня стоит, прежде всего задача - помочь учителю осознать его новые задачи, произвести переоценку своей деятельности, обеспечить ее направленность на развитие ребенка, на создание гармоничных условий для его самосовершенствования [20].

Анализ состояния проблемы в педагогической теории и практике позволил выделить следующие принципы научно-методической работы.

- Связь с жизнью, с практикой реализации перестройки школы, актуальность ее. Этот принцип требует учета в процессе осуществления методической работы не только глобальных проблем современности, но и проблем, близких данному коллективу учителей.
- Научность. Этот принцип нацеливает руководителей методической работы, всех педагогов на достижение соответствия между системой повышения квалификации учителей и современным уровнем науки.

Реализация этого принципа включает в себя и основанный на научном подходе анализ конкретного состояния дел в школе, изучение и деятельности педагогов и разработка путей ее совершенствования [20].

- Системность. Этот принцип требует подхода к методической работе как целостной системе, оптимальность которой зависит, прежде всего, от единства целей и задач, содержания организационных форм и методов работы с учителями, от направленности ее на результаты. Поскольку социальным системам органически присуще управление, принцип системности подразумевает управляемость всей методической работы.
 - Комплексный характер. Этот принцип предусматривает единство и взаимосвязь всех сторон и направлений повышения квалификации учителей (по вопросам частной методики, дидактики и теории воспитания, психологии и физиологии, педагогической этики развития общей культуры и т.п.) и подчинение этих взаимосвязанных компонентов научно-методической работы общей задаче повышения квалификации учителей.
 - Последовательность, преемственность, планомерность методической работы. Данный принцип предусматривает охват учителей различными формами методической работы, превращение ее в неотъемлемую часть системы непрерывного образования.
 - Творческий характер методической работы, максимальная активизация учителей. Этот принцип предполагает в ней творчество ее руководителей, обеспечивающее действенное стимулирование поисков учителей.
 - Конкретность научно-методической работы. Реализация этого принципа предполагает учет особенностей школы, учителя, к педагогам в организации этой работы.
 - Единство теории и практики в научно-методической работе, придала ей направленности на решение практических задач.
 - Оперативность, гибкость, мобильность.
 - Создание благоприятных условий для эффективных поисков учителей.
- Выделенные нами в исследовании принципы предполагают:

- непрерывность, систематичность и обязательность повышения профессиональной квалификации и педагогического мастерства на протяжении всего периода педагогической подготовки;
- опережающий характер повышения квалификации педагогических кадров с учетом новейших достижений науки и передового опыта;
- учет уровня подготовки, индивидуальных потребностей учителей, дифференциация на этой основе содержания и методов повышения квалификации;
- ориентация на использование разнообразных, эффективных методов работы с педагогическими кадрами, на всемерное стимулирование творческих поисков учителей и руководителей школ;
- тесная взаимосвязь курсовой подготовки, коллективных форм методической работы и самообразования педагогических кадров.

Непрерывность методической работы предусматривает следующие виды деятельности:

- Рассмотрение планов самообразования учителей и заслушивание их информации о ходе выполнения этих планов.
- Организация открытых уроков, взаимопосещение.
- Проведение семинаров по тем или иным проблемам обучения и воспитания.
- Организация творческих отчетов отдельных учителей и целых педагогических коллективов школ.
- Дискуссии по наиболее сложным темам.
- Наставничество

Целенаправленность методической работы не является самоцелью. Ее главная задача - обеспечить высокий уровень воспитанности, качество знаний, умений, навыков учащихся через повышение теоретических знаний и методической подготовки учителей.

Планирование тех или иных форм методической работы строится на основе социальных задач школ на данном этапе развития образовательного пространства.

Конкретность и целенаправленность предполагает, на наш взгляд, глубокий анализ положения дел в школах и такое вытекающее из этого анализа содержание методической работы, которое максимально бы направило педагогическую деятельность в соответствии с современными требованиями, облегчило бы учителю выполнение его обязанностей, способствовало устранению выявленных пробелов в теоретической и методической подготовке учителя, а, следовательно, и в знаниях, умениях, навыках учащихся [21].

Кооперирование или интеграция предполагает коллективную работу по разработке тематических планов, совместные пути решения сложных педагогических проблем.

Каждый член коллектива работает над исследовательской темой, в рамках проблемы коллектива. Это дает возможность максимально использовать склонности и интересы каждого и одновременно обогащать всех. Информация членов коллектива об изучаемой литературе знакомит с ней других учителей и позволяет им экономить время для углубленного изучения других работ, осуществление этого принципа приобрело особое значение в условиях перехода на содержание образования в максимально короткие сроки к освоению новых программ, учебников, обеспечение их рекомендациями, поурочными разработками и т.д. [21].

Преимственность важно учитывать в построении научно-методической работы. Дифференциация научно-методической работы имеет в виду индивидуальный подход к различным категориям учителей, таких форм работы, которые в наибольшей мере способствовали бы их опыту, педагогическому стажу, возможностям и стремлениям. Осуществление этого принципа в практике работы привело к созданию инициативных групп, школ передового опыта. Дифференцированный подход к методической работе

позволяет выпускникам педагогического ВУЗа быстрее адаптироваться в новых условиях, овладеть передовым опытом, а более опытным учителям - искать и находить новые эффективные формы повышения качества обучения и воспитания [23].

Преимуществом предполагает постоянное продвижение всех учителей в процессе их участия в методической работе к более высокому уровню теоретической подготовки и профессионального мастерства, закрепления достигнутого и использование в педагогической деятельности изученного и накопленного.

В диссертационном исследовании Дудиной Л.И. осуществлено разграничение понятий "методическая работа" и "научно-методическая работа". Она считает: методическую работу и научно-методическую работу необходимо различать по задачам, содержанию и результатам. Основными задачами методической работы, по мнению большинства авторов, являются следующие:

- Изучение и внедрение передового педагогического опыта;
- Ознакомление с достижениями психолого-педагогической науки с целью повышения научного уровня учителя;
- Повышение профессионального мастерства учителя.

Научно-методическая работа тоже должна решать вышеназванные задачи.

Но в качестве основных задач научно-методической работы нам видятся:

- включение учителя в инновационную деятельность;
- включение учителя в научно-исследовательскую деятельность;
- включение учителя в опытно-экспериментальную работу.

В содержание методической работы ряд авторов включает совокупность блок-направлений подготовки преподавателей: частью методическую, дидактическую, воспитательную, психолого-педагогическую,

этическую и правовую, общекультурную, управленческую, методическую и мировоззренческую подготовки.

Содержание научно-методической работы вбирает в себя данные блоки. Но в качестве основных направлений подготовки преподавателей при организации научно-методической работы выделяется подготовка к аналитической деятельности и подготовки к инновационной, научно-исследовательской и опытно-экспериментальной работе [22].

Большое значение авторами уделяется функциям НМР. Так, например, Е.П. Тонконогая рассматривает следующие функции методической работы

- специализированную - вооружение учителя специальной информацией.
- компенсаторную - восполнение пробелов в базовом образовании.
- инновационную - обновление теоретических знаний и совершенствование умений.
- развивающую - формирование педагогической направленности личности.
- ориентационную - осуществление самообразования в межкурсовой период.

М.М. Поташник считает, что система методической работы должна реализовать три группы функций.

- функции по отношению к конкретному учителю;
- функции по отношению к педагогическому коллективу;
- функции по отношению к более широкой системе непрерывного образования, педагогической науке, опыту учителей других школ [37].

Рассмотрим данные группы функций более подробно:

Первая группа функций по отношению к конкретному учителю.

Главным интегративным результатом внутришкольной методической работы (и самообразования) по отношению к конкретному учителю следует считать формирование его индивидуальной, авторской высокоэффективной системы педагогической деятельности.

Педагогическое мастерство учителя предстает перед нами как система многочисленных профессиональных умений, например, умений

оптимального планирования урока, обучения и воспитания, умений - оптимальной реализации намеченных планов, умений анализировать достижения и недостатки по соответствующим критериям и т. д. Но каждое педагогическое умение базируется на целом спектре профессионально значимых личностных свойств учителя. С учетом этого фактора методическая работа должна быть нацелена на:

- обогащение знаний педагогов (предметных, часто методических, дидактических, психологических и пр.);
- развитие мировоззрения, ценностных ориентаций, убеждений, соответствующих задачам обновления школы (установки на демократизацию, оптимизацию, гуманизацию, оптимальные результаты деятельности и т.п.);
- развитие мотивов творческой деятельности (любви к детям, потребности в новизне, в самореализации, в творческом характере труда);
- развитие устойчивых нравственных качеств личности (доброты, отзывчивости, порядочности, педагогического такта и т. д.);
- развитие современного стиля педагогического мышления;
- развитие педагогической техники, исполнительского мастерства, артистизма;
- развитие умений эмоционально-волевой саморегуляции.

Вторая группа функций по отношению к педагогическому коллективу.

Методическая работа также касается отдельных учителей, но ее особенностью является направленность на целостный педагогический коллектив. К функциям этой группы мы относим:

- консолидацию, сплочение педагогического коллектива как коллектива единомышленников;
- выработку единого педагогического кредо, позиции, общих ценностей, ритуалов, традиций;

- организацию диагностики и самодиагностики реальных учебных возможностей учащихся, классных коллективов, профессиональных возможностей, потребностей и запросов учителей;
- экспертную оценку авторских вариантов программ, учебных планов, учебников, пособий, средств обучения и воспитания, созданных в данном коллективе;
- контроль и анализ конкретного учебно-воспитательного процесса и его результатов - качества знаний, умений, навыков, воспитанности и развития школьников;
- выявление, обобщение, распространение внутришкольного педагогического опыта, обмен ценными методическими находками;
- стимулирование группового творчества и инициативы членов педагогического коллектива;
- приобщение коллектива к научно-исследовательской, опытно-экспериментальной работе.

Третья группа функций по отношению к более широкой системе непрерывного образования, педагогической науке, опыту учителей других школ.

При ее осуществлении методическая работа, в свою очередь, имеет отношение и к каждому учителю, и к коллективу педагогов. Но ее особенность в том, что функции, в нее входящие, обеспечивают посредничество между школой и более широкими системами. Речь идет о таких функциях:

- творческое осмысление социального заказа, новых нормативных актов и документов, доведение их смысла до сознания каждого педагога;
- внедрение достижений передового и новаторского педагогического опыта, профилактика типичных для всех школ затруднений и недостатков в педагогической деятельности (нужно учиться не только на достижениях других, но и на чужих ошибках);

- внедрение и использование достижений психолого-педагогической науки, других научных дисциплин;
- распространение за ражи школы лучшего опыта, созданного внутри каждого коллектива (через систему кабинетов передового опыта, педагогических чтений, публикаций и т. д.) [30].

Перед методической работой исследователи ставят широкий диапазон различных задач.

Е.С. Березняк выделяет следующие задачи, которые должна решать методическая работа:

- изучение и внедрение в педагогическую практику передового опыта;
- внедрение новейших достижений педагогической и психологической наук;
- овладение новыми методами обучения и воспитания;
- систематическое изучение и анализ учебных программ;
- совершенствование урока .

Г.И. Горская считает, что в процессе организации методической работы решаются следующие задачи:

- систематическое повышение идейно-политического и научного уровня учителя;
- подготовка учителя к освоению им содержания новой программ и технологии их реализации;
- регулярное ознакомление учителя с достижениями психолого-педагогических дисциплин и методики преподавания;
- изучение и внедрение в школьную практику передового опыта, творческое использование проверенных рекомендаций;
- обогащение новыми, прогрессивными и более современными методами и средствами обучения;
- постоянное совершенствование навыков самообразовательной работы учителя, оказание ему квалифицированной помощи как в вопросах теории, так и в практической деятельности, в повышении результативности его педагогического труда.

Т.И. Шамова подчеркивает, что одной из задач методической работы является включение в процесс внутришкольного управления непосредственных участников педагогического процесса - учителей. Это, на ее взгляд, может быть обеспечено посредством передачи целого ряда управленческих функций кафедрам и методическим объединениям.

По нашему мнению, задачей научно-методической работы является обеспечение профессиональной компетентности учительства каждого учителя, педагогических коллективов образовательных учреждений и придерживаемся определения профессиональной компетентности Л.И. Дудиной.

Профессиональная компетентность, на ее взгляд - многофакторное явление, включающее в себя систему знаний и умений учителя, его ценностные ориентации, интегративные показатели его культуры .

Для оценки профессиональной компетентности ей использованы следующие критерии:

1. результативность деятельности педагогов (наличие устойчивый положительных результатов обучения);
2. умение видеть собственные успехи и профессионально грамотно планировать пути и средства их достижения;
3. умение видеть недочеты в своей деятельности и работать над их устранением;
4. уровень теоретических знаний и умений в области базовой науки и методики преподавания предмета;
5. уровень включенности в инновационные процессы и ее обоснованность;
6. уровень владения методами педагогического исследования;
7. умение профессионально грамотно анализировать опыт свой и коллег;
8. владение профессионально-речевой культурой.

Одной из важнейших проблем организации методической работы является определение ее содержания.

Рассматривая проблему повышения квалификации учителя в современных условиях школы, выделяются направления, по которым должна идти подготовка педагогов в процессе методической работы. В качестве этих направлений выступают различные виды подготовки учителей: социальная, общекультурная, специально-предметная, психолого-педагогическая [28].

В.Н. Кеспииков и С.Г. Молчанов считают, что содержание методической работы складывается из следующих направлений:

- поддержание традиционной нормы;
- внедрение инновационной позитивной нормы;
- предохранение образовательной системы от негативной инновационной нормы.

Другая группа авторов - А.Н. Зевина, А.М. Моисеев, М.М. Поташник определяют содержание методической работы, как комплекс взаимосвязанных блок-направлений подготовки учителя, куда входят:

- Частно методическая подготовка;
- Дидактическая подготовка;
- Воспитательная подготовка;
- Психолого-физическая подготовка;
- Этическая и правовая подготовка;
- Техническая подготовка;
- Общекультурная подготовка, расширение кругозора учителя, развитие интеллекта;
- Управленческая подготовка;
- Методологическая, мировоззренческая подготовка.

В качестве результата научно-методической работы мы рассматриваем разработку учителем рекомендаций, методических материалов, авторских программ, учебных пособий и т.д.

Для познания научно-методической работы, как социально-педагогического явления также необходимо определить классификацию ее видов.

При разработке этой классификации принципиально важно определить те ее существенные признаки, которые могут быть основанием такой классификации. Как показало наше исследование, такими основаниями могут быть:

1) содержание педагогической деятельности, на совершенствование которого направляется научно-методическая работа.

По этому основанию это может быть научно-методическая работа по отдельным учебным дисциплинам, по работе классным руководителями, руководителями школ, их заместителями, вожатыми детских, подростковых и юношеских объединений и т.д.

2) формы научно-методической работы. Такими формами могут быть: семинары, научно-практические конференции, педагогические чтения, круглые столы и т. д.

3) масштабы научно-методической работы, то есть размеры педагогических систем, воспитательных пространств, педагоги которых включаются в эту работу. Исходя из масштабов научно-методической работы определены уровни образовательного пространства, по которым организуется научно-методическая работа с учителями [19].

Это может быть работа, организуемая на уровне:

- Российской Федерации как государства в целом через Российскую Академию образования, Академию повышения квалификации работников образования, Министерство образования разнообразные исследовательские объединения, исследовательские ассоциации и другие объединения.
- на региональном уровне - через органы управления образования, региональные институты образования, высшие учебные заведения как центры повышения квалификации учителей, различные другие региональные объединения.

- на уровне непосредственно управляемых образовательных пространств.

Ими выступают:

- воспитательные пространства малого города, сельского и городского районов.
- на уровне отдельного образовательного учреждения, через функционирующие в них педагогические, научно-методические советы, методические и теоретические семинары, охватывающие всех или большинство сотрудников учреждения.
- на уровне отдельных научно-методических объединений, создаваемых в структуре того или иного образовательного учреждения (семинары классных руководителей, кафедры по отдельным циклам учебных дисциплин, предметных методических секций и т.д.
- на уровне отдельного педагога: через самообразование, научную работу, личное участие, выполнение тех или иных исследовательских программ, конкурсах "Учитель года" и т.д.

На каждом из намеченных уровней, назначение научно-методической работы, ее задачи, содержание, организационные формы имеют свою специфику, выступая единством общего и особенного.

Каждый из намеченных нами уровней как бы включает в себя и предполагает организацию научно-методической работы на более широком уровне.

Рассматривая научно-методическую работу педагогов как фактор развития и совершенствования образовательной системы сельской местности в структуре его воспитательного пространства, можно утверждать, что эффективность и совершенствование любого воспитательного пространства невозможно без интенсивного развития педагогической науки как целостной, основанной на системном понимании действительности. Оно невозможно без массового самообразования учительства, направленного на овладение достижениями этой науки и следующими из нее практическими выводами.

Научно-методическая работа в самых ее разнообразных формах обеспечивает помощь учительству в этой работе [31].

Научно-методическую работу мы рассматриваем как целостную, многоуровневую, многофункциональную систему взаимосвязанных действий, способствующей повышению профессионального уровня педагогов.

При определении содержания и форм методической работы с педагогами необходимо учитывать особенности сельской местности, ее образовательного пространства. Это предполагает:

- единство и взаимосвязь психолого-педагогической, теоретической и методической, а также специальной, характерной для сельской местности подготовки;
- определение содержания и организационных форм на основе систематического изучения и оперативного состояния преподавания и качества знаний учащихся в школах;
- обеспечение непрерывного, дифференцированного подхода и опережающего характера;
- взаимосвязь и преемственность с курсовой переподготовкой и самообразованием как основной формой повышения квалификации;
- многогранность, разнообразие форм, динамичность, гибкость, обеспечивающие учителям широкие возможности для проявления творческой активности и совершенствования учебно-воспитательного процесса в конкретных педагогических условиях;
- опора на передовой педагогический опыт и достижения педагогической науки [43].

Научно-методическая работа, как вид человеческой деятельности, представляет собой единство общего и особенного. Из этого единства общего и особенного вытекает вывод о том, что научно-методическая работа как один из видов педагогической деятельности должна быть подчинена

выполнению этой деятельностью своего назначения в объективном процессе воспитания [19].

Поэтому проблему управления научно-методической работой в сельской местности мы рассматриваем сквозь призму назначения педагогов, их деятельности в этом процессе, в конечном счете назначения педагогического учреждения и образовательной системы как "ядра" его воспитательного пространства.

Важной находкой с позиции нашего исследования является характеристика своеобразия деятельности органов управления образования в условиях сельской местности. Оно, как показано в диссертации, обусловлено тем, что, а) в сельской местности нет специальных учреждений, призванных осуществлять научно-методическую работу, нет, в частности, институтов повышения квалификации учителей; б) сотрудники отдела управления образования, систематически и непосредственно работая с педагогами города, выступают в этой работе часто в роли методистов по самым различным аспектам их педагогической деятельности. Это усложняет их функции и предполагает специальную работу с сотрудниками управления образования по вооружению их необходимыми для выполнения этих функций научно-методическими знаниями. В связи с этим планирование научно-методической работы с управленцами образования и педагогами в масштабе сельской местности становится одним из необходимых направлений деятельности отдела управления образования [52].

В диссертации обосновывается назначение научно-методической работы, организуемой отделом управлением образования в масштабе сельской местности. Оно заключается в совершенствовании педагогического мастерства специалистов, обслуживающих воспитательное пространство.

Нами выделены функции научно-методической работы:

а) информационно-инструктивная, обучающая функция;

б) оказание помощи педагогам в научном осмыслении и проектировании своей педагогической деятельности, ее перспектив и путей совершенствования;

в) обобщение пропаганда и распространение передового педагогического опыта;

г) стимулирование педагогического самообразования и педагогического творчества управленцев образования, учителей.

Разнообразие содержания и организационных форм научно-методической работы предполагает, что познание их требует определенной классификации. Такая классификация может быть создана как результат изучения всего разнообразия видов и форм научно-методической работы в массовой практике с одной стороны и с другой стороны - специального творчества, направленного на созидание новых видов и форм научно-методической работы [43].

Нами выделяются характеристики научно-методической работы, которые могут рассматриваться как основание для классификации ее видов. Ими должны являться:

а) уровень или масштаб проведения научно-методической работы;

б) функции выполняемой научно-методической работы;

в) организационные формы, используемые в научно-методической работе (секции, семинары, конференции и т.п.);

г) используемые в научно-методической работе методы (лекции, доклады, беседы и т.п.);

д) характеристики связей той или иной научно-методической работы с другими ее видами, формами.

Воспитательное пространство в сельской местности, как и любое системное образование предполагает управление им. Управление воспитательным пространством - это воздействие на него с целью его упорядочения, совершенствования и развития. Управление им выступает как единство общего и особенного. Общее в управлении воспитательным

пространством обусловлено принятым в науке пониманием категории «управление» и его характеристикой, имеющейся в литературе. Особенное в управлении предопределяется спецификой воспитательного пространства сельской местности [57].

Именно малые города и районы имеют наибольшие возможности в управлении их воспитательными пространствами, их образовательными системами и научно-методической работой как «орудием» их совершенствования. В диссертации характеризуются функции управления этой работы; ее планирование и организация, педагогическое руководство ею и контроль за ее осуществлением. Управление научно-методической работой происходит на двух уровнях: на уровне управления образования района и его методических служб и на уровне образовательных учреждений; на уровне их директора, его заместителей и затем на уровне классных руководителей, других педагогов этих учреждений [24].

Нами показывается, что обобщение целостного и длительного опыта организации научно-методической работы педагогов в условиях сельской местности и специальная опытная работа позволили выявить и обосновать две группы условий, обеспечивающие эффективное влияние научно-методической работы на развитие и совершенствование образовательной системы.

Первая группа условий - условия эффективности управления образовательной системой в сельской местности как, ядра его воспитательного пространства. Наше исследование показывает, что эта группа общих условий также, так или иначе, влияет и на результативность использования в этом процессе научно-методической работы. В качестве таких условий в диссертации обосновываются [15].

1. Разработка и принятие педагогами сельской местности программы развития и совершенствования ее воспитательного пространства и ее образовательной системы как ядра этого пространства.

2. Целенаправленное оказание помощи администрацией регионов (области, республики) органам управления образовательной системой в сельской местности в обеспечении эффективности функционирования этой системы и осуществление его контроля за этим процессом.
3. Обеспечение системности в управлении образовательной системой сельской местности.

Вторая группа условий: условия, непосредственно влияющие на эффективность научно-методической работы, как одного из средств управления образовательной системой сельской местности.

1. Подчинение научно-методической работы решению задач развития и совершенствования воспитательного пространства сельской местности.
2. Обеспечение взаимосвязи между научно-методической работой и педагогическим самообразованием, самовоспитанием учительства.
3. Организация целенаправленной и систематической учебы руководителей образовательных учреждений как главных организаторов и воспитателей учебно-воспитательного процесса и научно-методической работы [24].

Для более качественного решения задач профессиональной деятельности педагога необходимо сов его профессиональной компетентности.

1.2. Особенности проявления профессиональной компетентности педагога естественнонаучного образования в условиях сельской школы.

Во всех общеобразовательных организациях нашей страны с 2011 года введены Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования (далее – ФГОС ОО). В соответствии с Федеральным Законом «Об образовании в Российской Федерации» стандарты объединяют

требования к результатам, структуре и условиям освоения основных образовательных программ. В новых стандартах говорится о том, что помимо обязательных требований к укомплектованности общеобразовательной организации педагогическими работниками, выдвигаются и требования к уровню квалификации педагогических работников общеобразовательных организаций, а также непрерывности их профессионального развития. Новый стандарт говорит о том, что уровень квалификации педагогов общеобразовательной организации для каждой занимаемой должности должен соответствовать квалификационной категории. А это значит, насколько успешно будут реализовываться Федеральные образовательные стандарты общего образования - будет определять уровень профессионального развития педагога [38].

Поскольку предметом нашего исследования выступает профессиональная компетенция педагога современной школы, нам необходимо выяснить интерпретацию данного понятия.

В толковых словарях Г.М. Коджаспирова компетентность трактуется следующим образом - это личные возможности должностного лица и его квалификация (знания, опыт), позволяющие принимать участие в разработке определенного круга решений или решать вопросы самому, благодаря наличию у него определенных знаний и навыков. Под профессиональной компетентностью понимают владение учителем необходимой суммой знаний, умений и навыков, определяющих сформированность его педагогической деятельности, педагогического общения и личности учителя как носителя определенных ценностей, идеалов и педагогического сознания. А.К. Маркова выделяет и характеризует основные компоненты профессиональной компетентности:

- Определенные знания и умения, которые взаимодействуют с общественными институтами и людьми, а также умения применять

определенные приемы профессионального стиля общения и поведения, характеризует социально-правовую компетентность

- Готовность педагога самостоятельно выполнять конкретные виды профессиональной деятельности, способность решать, необходимые, профессиональные задачи, а также уметь оценивать результат своего труда и самостоятельно приобретать новые знания и умения по специальности, всему выше сказанному способствует специальная компетентность;
- Следующая компетентность персональная, она определяет способность педагога к непрерывному, постоянному профессиональному росту и повышению своей квалификации, а также помогает педагогу реализовать себя в профессиональном труде;
- Таким характеристикам как, адекватное оценивание своих социально - профессиональных умений и умению педагога владеть педагогическими технологиями, характеризуется аутокомпетентность.

Последний вид компетентности выделяет А.К. Маркова, экстремальная профессиональная компетентность и характеризует её следующим образом. Экстремальная профессиональная компетентность способствует оперативно действовать во внезапно усложнившихся условиях, при авариях, нарушениях технологических процессов.

В психологии труда компетентность часто сравнивают с профессионализмом. Но задачей профессионализма является выполнение деятельности, которая будет обеспечивать помимо компетентности также и профессиональную направленность, и профессионально важные способности [40]

Все вышеперечисленные компоненты компетентности можно представить в виде схемы:

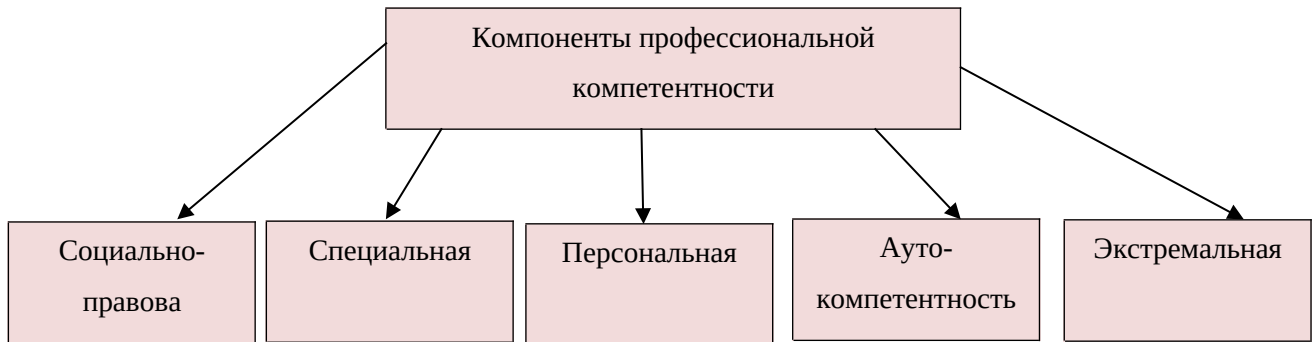


Рисунок 1 – Основные компоненты компетентности по А.К. Марковой

Функциональное развитие профессиональной компетентности показывает, что на начальном этапе становление педагога имеет место относительная автономность этого процесса, и на определенной стадии самостоятельного выполнения своей профессиональной деятельности, понятие компетентность всё более объединяется с профессионально важными качествами [32].

Выделяют основные уровни профессиональной компетентности, субъектом деятельности становятся обученность, профессиональная подготовленность, профессиональный опыт и профессионализм.

К.М. Гуревич под понятием компетентность понимает, индивидуальную характеристику степени соответствия человека требованиям профессии. О наличии компетентности судят по результату труда человека. К.М. Гуревич, говорит о том, что каждый работник компетентен в той степени, в какой выполняемая им работа отвечает требованиям, предъявляемым к конечному результату данной профессиональной деятельности; оценка или измерение конечного результата - это единственный научный способ судить о компетентности. Компетентность конкретного человека уже, чем его профессионализм. Человек может не быть компетентен в решении всех профессиональных вопросов, но в свою очередь он может быть блистательным профессионалом в своей области.

В системе высшего образования, в том числе и педагогического, выделяют такие виды профессиональной компетентности, которые, по сути дела, определяют зрелость человека в профессиональной деятельности, в профессиональном общении, в становлении его как личности профессионала, определяющего его индивидуальность. К таким видам относятся: специальная, социальная, личностная и индивидуальная компетентности [36].

Специальная компетентность характеризует личность, владеющую собственно профессиональной деятельностью на достаточно высоком уровне, способную проектировать свое дальнейшее профессиональное развитие. Владеть совместной групповой или совместной кооперативной профессиональной деятельностью, сотрудничать, а также уметь использовать приемы профессионального общения, принятые в данной профессии, быть социально ответственным за результаты своего профессионального труда – все это характеризует социальную компетентность.

Еще одна компетентность – личностная – влечет за собой умения владения приемами личностного самовыражения, саморазвития и самоопределения, и умениями в преодолении профессиональных деформаций и профессионального выгорания педагога. И последняя компетентность, в обсуждаемом нами перечне, определяет владение приемами самореализации и развития индивидуальности в рамках педагогической профессии, формирует готовность к профессиональному росту, способность к индивидуальному самосохранению, неподверженность профессиональному старению, развивает умения в рациональной организации труда педагога с оптимальным режимом труда, без лишних перегрузок времени и сил, осуществлять труд ненапряженно, без усталости и даже с освежающим эффектом. Все это применимо к индивидуальной компетентности педагога [36].

Чаще всего они не совпадают в одном человеке. Так, например, человек может быть хорошим узким специалистом, но не уметь коммуницировать в

обществе, не уметь осуществлять задачи своего развития. Соответственно у него можно констатировать высокую специальную компетентность и более низкую социальную, личностную.

Независимо от профессии выделяют некоторые общие виды компетентности, необходимые человеку для его профессионального становления, развития. Профессионально важные качества, типы профессионального поведения являются ключевыми компонентами широкого круга профессий и не теряют своего значения, при каких-либо изменениях в производстве, в социальной практике.

В своем исследовании мы уделяем внимание и профессиональному развитию Л.М. Митина дает определение данному понятию, в его основе лежат личностные качества субъекта. Профессиональное развитие названный автор рассматривает как непрерывный рост, становление, интеграцию и реализацию его личностных качеств в профессиональном труде, и, главное, – активное качественное преобразование им своего внутреннего мира, приводящее его к творческой реализации в профессии. В своих исследованиях В.И. Слободчиков пишет о том, что категория «развитие» содержит одновременно три процесса: становление, формирование, преобразование. Под становлением он понимает следующее, становление говорит В.И. Слободчиков – это «переход от одного определенного состояния к другому – наиболее высокого уровня; единство уже осуществленного и потенциально возможного». Следующая категория развития это формирование, это понятие автор характеризует следующим образом формирование – это оформление («обретение формы») и совершенствование; единство цели и результата развития преимущественно относится к социально-культурным структурам. И последняя категория развития это преобразование, данную категорию автор описывает следующим образом, преобразование – это саморазвитие и смена основного жизненного вектора, кардинальное изменение преимущественно относится к духовно практическим структурам.

Определение понятия профессиональное развитие предлагает ученый Э.Ф. Зеер. Он трактует его следующим образом, профессиональное развитие личности – это развитие личности в период выбора будущей профессии, профессионального образования и профессиональной подготовки, а также продуктивное выполнение своей профессиональной деятельности.

Вышеперечисленные три процесса в совокупности дополняют данное определение, включая такие характеристики, как формирование профессиональной направленности, компетентности, социально значимых и профессионально важных качеств и их интеграцию, готовность к постоянному профессиональному росту, поиск оптимальных приемов качественного и творческого выполнения деятельности в соответствии с индивидуально-психологическими особенностями человека [37].

Черта, характеризующая психологическую организацию личности, а также одно из обязательных условий способности к непрерывному развитию, называется постоянное становления личности. В педагогике понятие профессиональное становление личности рассматривается, как процесс решения профессионально значимых задач (познавательных, коммуникативных, морально-нравственных) [38].

В ходе профессионального становления личности специалист овладевает необходимым комплексом связанных с его профессией деловых и нравственных качеств.

По мнению К.М. Левитана, целостность трактуется следующим образом, она представляет собой направленность, которая позволяет обеспечить непрерывность, преемственность всех периодов развития личности, а также способствует раскрытию необходимых отсутствующих качеств личности. В своих работах К.М. Левитан говорит о том, что в процессе становления личности происходит и развитие её целостности.

Непрерывный процесс накопления и проявления «потенциального» в личности (единство возможного и осуществленного, потенциального и актуального), способствующий расширению и углублению ее связей с окружающим миром, обществом, другими людьми, самим собой и обеспеченный наследственными, психологическими, социальными и педагогическими факторами В.В. Игнатова определяет, как сущность профессионального развития.

Ученые-акмеологи говорят о том, что, даже достигнув высокого уровня профессионализма, специалисты не перестают развиваться в своей профессиональной и социальной деятельности. Сопоставление приведенных выше мнений исследователей показывает, что в представленных ими определениях сущности профессионального развития прослеживается сходство мнений по вопросу его рассмотрения как непрерывного процесса, ведущего к личностным изменениям и формированию высоких профессиональных качеств [29].

Объектом научно-педагогических исследований служит профессиональная деятельность педагога, что в свою очередь является закономерностью, так как педагог всегда был и будет ключевым звеном в образовательном процессе. Можно менять образовательную концепцию, систему образования и ее нормативноправовую базу, содержание образования и его методологию, которые применяются в воспитании и обучении и т.д., но качество образования в результате будет определяться тем, кто и как реализует эти «научные концепты» в ежедневной образовательной деятельности. Иначе говоря, определяющим фактором профессионального развития являются качественные характеристики профессиональной деятельности. И в первую очередь это относится к школьному педагогу. Если взрослый человек может многие свои образовательные потребности и «пробелы» в образовании восполнить за счет самообразования и саморазвития, то детей школьного возраста этому еще

надо научить, и это задача того же школьного педагога. То есть он должен не только дать знания по своему предмету, но и «научить учиться» [43]. А также помочь школьникам усвоить необходимые в жизни умения, навыки и способы общения и деятельности, ценности и нормы, осознать свои способности и возможности, определиться в своих интересах и желаниях и многое другое.

«Наша новая школа» является одним из направлений национальной образовательной инициативы, характеризующая развитие учительского потенциала, где особенно отмечают, что «в условиях решения стратегических задач важнейшими качествами личности становятся инициативность, способность творчески мыслить и находить нестандартные решения». Нравственность, требующая развития педагога, развитие его самосознания и постоянного профессионального роста, называется профессиональным качеством педагога [43].

Поэтому в общеобразовательной организации роль методической работы в создании условий для повышения профессионального мастерства педагога, развития профессионального потенциала, направленного на введение ФГОС общего образования и повышение качества образования, приобретает все наибольшее значение в профессиональной деятельности педагога.

Исходя из того, что введен стандарт нового поколения, как крупная системная инновация то, от педагога требуется выполнение следующих условий: быстрой и массовой смены профессионального мировоззрения, смены профессиональной позиции, технологического перевооружения, перестройки содержания образования и способов его интерпретации, овладения навыками проектирования образовательного процесса. В свою очередь от руководителей образовательных организаций стандарт нового поколения хотел бы видеть: способности к гибкой и мобильно меняющейся организации целостного образовательного процесса, повышения

ответственности за условия и качество реализации образовательных программ, выстраивания договорных отношений с родителями и социальными партнёрами [39].

Профессиональное развитие педагога в условиях реализации стандарта нового поколения должно осуществляться посредством дополнительного образовательного сервиса: системы дополнительного профессионального образования и системы методической работы, организованной внутри общеобразовательной организации. В обоих случаях педагог должен быть максимально мотивирован на осознанную необходимость постоянно профессионально развиваться в сфере образования и социальной деятельности. Исходя из вышесказанного, основные задачи специалистов, организующих дополнительное профессиональное образование и методическую работу, должны быть направлены на создание условий для индивидуальной методической поддержки педагога, обеспечивающих развитие личности каждого педагога от его исходного уровня к уровню должному. Именно поэтому исследования профессиональной деятельности с точки зрения выявления ее качественных характеристик, особенно многочисленны в педагогике. Пожалуй, никакая другая профессиональная деятельность не изучается столь глубоко и всесторонне, как педагогическая [41].

Системно-деятельностный подход является основой ФГОС общего образования, в свою очередь он ориентирует, в том числе и на результаты образования как системообразующий компонент Стандарта, где целью развития личности обучающихся определяется в его способности усваивать универсальные учебные действия и в умении познавать окружающий мир. Вышеперечисленные компоненты указывают на нацеленность всех участников образовательного процесса, который в свою очередь направлен на конкретный конечный результат, который был запланирован на принципиально другом методологическом подходе (системно-

деятельностном), именно, по мнению Т.И. Шамовой, системно-деятельностный подход имеет инновационный характер, выражающийся в ориентации, как на формирование знаний, так и на формирование личности обучающегося, на предмет овладения им универсальными способами учебной деятельности на всех этапах образования.

Рассматривая инновационный характер результатов, можно упомянуть о том, что он требует другой организации образовательного процесса, основывающийся на системно-деятельностном подходе и определяющий цель обучения в школе, т.е., формирование умения учиться как компетенции, которая обеспечивает овладение новыми компетенциями [48].

Для того чтобы достигнуть цели развития личности, необходимо, действовать через сформированность универсальных учебных действий как достижение конечного результата образования – нужно, взяв за основу многогранный и комплексный анализ определенной ситуации, создать необходимые условия для профессионального развития педагогов, участвующих в реализации ФГОС общего образования [56].

Проанализировав данную проблему, и рассмотрев различные взгляды на исследуемую часть работы, можно сделать вывод о том, что профессиональное развитие педагога можно определить как: сложноустроенное многокомпонентное образование, которое в свою очередь отражающее степень познавательных возможностей педагога, осведомленности в области педагогических систем и технологий, применяемых в общеобразовательной организации; применения программных продуктов для обеспечения качества профессиональной деятельности, проявляющееся через качественные и количественные изменения в личностных и профессиональных сферах педагога [42].

Проанализировав всё вышеперечисленное можно сделать вывод о том, что профессиональное развитие педагога в условиях реализации новых

образовательных стандартов можно определить, как многофункциональный процесс положительных изменений в профессиональных и личностных качествах педагога.

В свою очередь профессиональное развитие педагога обеспечивает получение новых образовательных результатов у обучающихся, которые определены ФГОС общего образования и тем самым способствующие развитию личности обучающегося на основе универсальных учебных действий. Тем самым через основную категорию существенно выражаются различные аспекты, относящиеся к значимым характеристикам педагогической деятельности и профессионально значимых качеств педагога [43].

Занимаясь изучением исследуемой темы, нами были выявлены наиболее значимые понятия в педагогической деятельности, такие как «профессионально-педагогическая компетентность», «педагогическая культура», «профессионализм педагога», «педагогическое творчество», «педагогическое мастерство», которые в общей сложности представляют собой целые направления научно-педагогических исследований.

Вследствие чрезвычайной сложности, совокупности, многоплановости профессиональной педагогической деятельности педагога ни одно из этих направлений не может претендовать на приоритетность в ее качественной характеристике, но в то же время они взаимодополняют друг друга, раскрывая разные ее грани, которые актуализируются в разных социальных контекстах [43].

Рассматривая понятие «потенциал» с точки зрения профессиональной педагогической деятельности, то в свою очередь можно сказать о том, что потенциал – это современная тенденция в отечественном образовании, которая обусловлена актуализацией качественного направления в исследованиях.

Потенциал (от лат. *potencia* – обобщенная способность, возможность, сила) трактуется, как источники, средство, запасы, которые имеются в наличии у определенного человека и могут быть использованы, для достижения поставленной цели. Потенциал может, имеет еще одно определение, такое как, реализация планов, решение задач как возможности отдельного человека, общества, государства в конкретной области. На сегодняшний день это понятие приобрело категориальное значение в целом ряде наук - социологии, теории управления, психологии и др., [45].

В педагогической сфере понятие «потенциал» первоначально получило закрепление в составе понятия «педагогический потенциал» и было разработано психологом А.М. Боднарком. С точки зрения данного автора педагогический потенциал имеет следующую формулировку, сложное комплексное понятие, под которым понимают способности и совокупность определенных личностных качеств педагога и свойств личности, обеспечивающих результативность педагогической деятельности. В этом смысле педагогический потенциал взаимосвязан с личностным (человеческим) потенциалом, который с 1960-х годов активно исследуется в психологии в рамках проблемы психологических факторов и механизмов динамической устойчивости и эффективности деятельности в изменяющемся «современном» мире.

В то же время понимание личностного потенциала и на сегодняшний день далеко от однозначности. Проведенный Д.А. Леонтьевым и его соавторами анализ различных подходов к его определению позволяет выделить основные теоретические представления о сущности личностного потенциала:

- набор способностей и навыков, способствующих успешному осуществлению определенной деятельности, успешной самореализации в ней (представление сужено до предпосылок успешности той или иной деятельности);

- общая личностная характеристика, обеспечивающая успешную адаптацию человека в обществе (не учитывает возможности постановки человеком целей, выходящих за рамки успешной адаптации к требованиям, налагаемых конкретным социумом);
- успешность человека, либо возможная его успешность в многообразных областях деятельности (по М.С. Кагану, И.И. Ашмарину), которая определяет личностный потенциал и связывает его с возможностью осуществлять в процессе жизнедеятельности;
- саморегуляция и самодетерминация личности (по Б.С. Братусь, Д.А. Леонтьеву), которая как одна из основных характеристик личностного потенциала представляет собой совокупность индивидуально-психологических особенностей личности. В ее основе заложена способность личности исходить из устойчивых внутренних критериев и ориентиров в процессе своей жизнедеятельности, сохранение стабильности деятельности и смысловых ориентаций на фоне давлений и изменяющихся внешних условий.

В своих работах Д.А. Леонтьев рассматривает не только потенциальную возможность развития педагога как личности, но и характеристику субъекта, проявляющуюся в процессе его реального взаимодействия с миром, адаптации к разного рода изменениям, которые могут произойти в результате становления личности. Рассматривая понятие «потенциал» с точки зрения данной позиции, можно предположить, что произойдет проявление личностных качеств в разных видах профессиональной деятельности и в разных эффектах. В свою очередь, стоит сказать о том, что потенциал будет обладать самоценностью самозначимостью, независимо от того проявлен он в какой-либо сфере деятельности либо нет.

Рассматривая деятельность (жизнедеятельность), можно предположить, что это понятие трактуется следующим образом, деятельность - это зримо выраженный личностный потенциал человека. В общей сложности можно упомянуть о том, что профессиональная педагогическая деятельность, рассматривается в отдельных случаях, как проявления, личности, личностного потенциала педагога, который в свою очередь и обеспечивает способность педагога осуществлять должным образом эффективную саморегуляции, самореализация профессиональной деятельности вне зависимости от каких-либо заданных обстоятельств [35].

Исходя из вышесказанного, следует вывод о том, что проблема личностного потенциала педагога приобретает самостоятельное значение в таких науках, как психологии и педагогике, а также как современная постановка традиционных для этих наук вопросов о психологических факторах эффективности педагогической деятельности, о соотношении личностного и профессионального качества в педагоге.

Предлагаем рассмотреть с самого начала смысловую близость двух понятий такие, как «педагогический потенциал» и «личностный потенциал педагога» сказать о том, что эти два понятия, на сегодняшний момент идентичны друг другу мы не можем. Мы можем предположить, что личностный потенциал педагога, который в свою очередь изучается в рамках психологических представлений, а понятие «педагогический потенциал» в основном рассматривается с точки зрения научно педагогических позиций.

В первую очередь понятие педагогический потенциал рассматривается по отношению к личности педагогов, то есть субъектов педагогической действительности, а также по отношению к образовательно-воспитательным формам, средствам (например, «педагогический потенциал игры»), системам и учреждениям, сообществам (например, детское общественное объединение, студенческий стройотряд и т.д.). Рассматривая понятие «личностный потенциал» с точки зрения педагогики, то данное понятие со временем, по

мере его применения к конкретным реалиям, закономерным образом стало наполняться новыми смыслами, получило свое развитие, и, как свидетельствует анализ теории и практики образования, сегодня понятие «педагогический потенциал» используется для обозначения разных явлений.

Проведенный нами анализ исследования различных источников свидетельствует, о том, что педагогический потенциал педагога все в большей степени начинает привлекать внимание исследователей, и в свою очередь начинает приобретать при этом не только теоретическое, но и методологическое и научно-практическое значение в профессиональной деятельности педагога. Здесь следует отметить, что понятие «педагогический потенциал» приобретает научный смысл, а также и терминологический статус в понятийном аппарате педагогики [52].

Е.В. Перенкова в своих исследовательских работах уделяет особое внимание рассмотрению педагогического потенциала педагога, как целостную совокупность человеческих возможностей, и рассматривает три основных аспекта педагогического потенциала, выделяют следующие аспекты:

прошлое – совокупность качеств и свойств, накопленных человеком в процессе личностного и профессионального становления;

настоящее – актуализация возможностей и их применение в профессионально-педагогической деятельности педагога;

будущее – тенденции будущего профессионального и личностного развития.

Если педагогический потенциал рассматривать с точки зрения содержания, то он будет представлять собой совокупность объединенных в систему психофизиологических и социальных качеств, определяющих способность педагога выполнять свои обязанности на заданном уровне [43].

Рассмотрим педагогический потенциал педагога с точки зрения психофизиологической составляющей, то педагогический потенциал будет иметь следующую трактовку, педагогический потенциал – это задатки, значимость которых определяется возможностью каждого человека достичь профессионального мастерства в своей сфере.

Социально составляющий компонент включает в себя совокупность: педагогический опыт, способности, педагогическую мотивацию, профессионально важные качества, педагогическую направленность личности. В соответствии с вышесказанным, педагогический потенциал определяется в процессе перехода задатков в педагогические способности, происходящего успешно или не очень успешно в зависимости от различных условий и факторов.

Основу данного процесса составляет профессиональное обучение, оно в свою очередь может способствовать и раскрытию задатков, и формированию способностей и связанных с ними профессионально-важных качеств, и профессионально-педагогической направленности личности. Но может и не давать должного развития данному процессу, а напротив тормозить его. Иными словами, профессиональная подготовка сама по себе не является фактором развития педагогического потенциала [45].

Для того чтобы данная функция работала должным образом, профессиональная подготовка должна обладать определенными характеристиками. То же самое относится и к другим формам непрерывного педагогического образования, которые декларируются как способствующие профессиональному развитию педагогов, в том числе их педагогического потенциала. Исходя из того что, определению «профессиональный потенциал» даны были многообразные формулировки, всё это привело к появлению подобных ему терминов, которые, в свою очередь, уточняют его понятийное наполнение, таких как «профессиональный потенциал педагога», «профессионально-педагогический потенциал учителя», «профессиональный

педагогический потенциал», конечно, данные термины являются более громоздкие, но они более удобны тем, что однозначно отражают соотношенность понятия с личностью педагога, не допуская возможности для разночтения.

В свою очередь если понятие «педагогический потенциал» рассматривать с точки зрения содержательного анализа, то это позволит определить его границы в соотношении с другими смежными понятиями, характеризующими личность педагога и его профессиональную деятельность, для этого необходимым является следующие, важно в первую очередь понять, чем обусловлено возникновение данного понятия [58].

Является очевидным, что это связано с радикальными изменениями, которые происходят в процессе образовательного реформирования в нашей стране. О.О. Киселева автор первого системного исследования теории и практики развития профессионально-педагогического потенциала учителя в непрерывном педагогическом образовании отмечает, что наиболее важным является то, что «акценты перемещаются от утилитарного подхода к педагогу как исполнителю, выполняющему социально значимые функции, к личностному подходу с ориентацией на развитие субъектности и личностного потенциала деятеля, которые в свою очередь обеспечивают трансляцию культуры в широком социальном пространстве».

Если говорить о том что, в системе образования, где все обучающиеся страны проходили освоение учебной программы по одним и тем же учебникам и методикам, не меняющимся на протяжении многих лет, и главной из задач педагога состояла в добросовестном освоении нормативных требований и одобренных «высшими инстанциями» методик обучения, а затем их применении в школьной практике. Любое «творческое» отклонение педагога от выполнения своих функциональных обязанностей могло вызвать настороженность или даже неодобрение со стороны коллег и начальства, а

его потенциальные возможности, не входящие в реестр общих требований, могли не иметь профессиональной значимости.

В данный момент потенциальные возможности педагога становятся более значимыми, чем его самая наилучшая профессиональная подготовка в высшем учебном заведении и имеющийся профессиональный опыт, так как уже завтра этот опыт может стать устаревшим. В ситуации современных преобразований требования, предъявляемые к педагогу, абсолютно другие. На данный момент развития образования, для того чтобы педагог соответствовал требованиям и запросам личности, общества и государства, ему необходима: быстрота выполнения своих профессиональных обязанностей, способность эффективно использовать инновации в образовательной сфере, соответствовать постоянному обновлению образования в соответствии с государственными и социальными изменениями детерминируют спрос на педагога нового формата, которой не только обладает профессиональными знаниями для ведения педагогической деятельности, но и личностно ориентирован на систематическое развитие, на творческое отношение к приобретенным профессиональным запасам и на освоение нового [54].

На сегодняшний день педагог как субъект образовательного процесса рассматривается не только в профессионально-функциональном плане, но также в индивидуально-личностном, всё вышеперечисленное соответствует усилению гуманистических тенденций в образовании. Данные слова подтверждают то что, профессиональная деятельность, помимо прочего, должна обеспечить педагогу возможности для успешной личностной самореализации, проявления своей индивидуальности, удовлетворения духовно-нравственных потребностей. Также в этом контексте личностно-профессиональный потенциал педагога приобретает важное значение, всё это необходимо для того, чтобы педагог мог себя реализовать не в ущерб основным целям образовательной деятельности [51].

Исследуя данную проблему, именно этот факт позволяет утверждать, что при возможности создать необходимые условия для повышения уровня педагогического потенциала значительно увеличится возможность совершенствования образовательной деятельности, а также следует отметить, что актуализируется и проблема изучения профессионального развития педагога, поиска и разработки способов и условий развития его профессионального потенциала и реализации в профессиональной деятельности.

Всякий раз, когда рассматривается проблема развития профессионального мастерства и педагогической деятельности педагога, А.А. Симонова отмечает, что происходит мгновенное развитие педагогического потенциала. В своих многочисленных исследованиях И.П. Подласый предпочитает придерживаться мнению о том, что в новом интегрированном понятии – профессиональный потенциал педагога – отражается системный характер учительского мастерства. Именно, по мнению данного ученого, профессиональный потенциал – выступает главной характеристикой педагога, преимущество которого состоит в том, что он объединяет в себе многие разноплановые и разноуровневые аспекты подготовки и педагогической деятельности учителя.

Если мы будем рассматривать профессиональный потенциал педагога в содержательном плане, то стоит отметить, что, по мнению автора можно сказать, что профессиональный потенциал – это спроектированная на цель способность педагога реализовать, свои намерения, достижения, а также способность развить, углубить базу профессиональных знаний, умений в единстве с развитой способностью педагога активно мыслить, творить, действовать, воплощать свои намерения в жизнь, достигать запроектированных результатов [54].

В своих работах направленные на изучение педагогического профессионализма И.П. Подласый указывал на то, что близким по значению

к профессионализму, является потенциал педагога, который в его трактовке сводится к способности рассчитывать течение педагогических процессов, предвидеть их последствия, опираясь при этом на знание общих обстоятельств, условий и конкретных причин. Можно интерпретировать данное трактовки и дать понятию «профессионализм» ему более объективное определение, профессионализм – это умение мыслить и действовать профессионально. Следующий автор О.О. Киселева, который занимался исследованием данной проблемы, предлагает несколько иное определение профессиональному педагогическому потенциалу, а именно, потенциал представляет собой «интегральное личностное образование с выраженной прогностической направленностью, создающее возможность специалисту транслировать культурный опыт и способствовать его присвоению субъектами культуры и образования».

Основываясь на данном определении, профессиональный педагогический потенциал в свою очередь не только характеризует личностные ресурсы педагога, который должным образом обеспечивает эффективность профессиональной педагогической деятельности, но и своё время отражает «устремленность» потенциальных, значимых возможностей учителя к практической реализации. В последние годы творческий потенциал педагога является на данный момент объектом устойчивого исследовательского внимания. Большая часть диссертационных исследований этого феномена посвящена проблемам развития творческого потенциала студентов вуза (Е.Е. Адакин, А.А. Перевалова, Е.В. Дорофеева). В работе Г.С. Самигуллиной данными авторами рассмотрена проблема совершенствования творческого потенциала педагога на этапе постдипломного образования. Н.В. Мартишина рассматривает проблему становления и развития творческого потенциала педагога в системе непрерывного педагогического образования.

Другие ученые понятие «профессиональный потенциал педагога» определяют как единство внутренних личностных ресурсов педагогов, активно реализующихся в профессиональной деятельности, которые могут реализовать внутренние личностные ресурсы, основываясь на собственном желании или необходимости, и даже тех, которые ещё не сформированы в структуре личности, но на основе имеющихся ресурсов и возможностей могут быть сформированы [55].

Рассматривая понятие профессиональный потенциал педагога, важным составляющим является умение ответить на вопросы— как потенциал педагога реализуется, как именно личность становится субъектом самореализации своих потенциальных возможностей, какое влияние это может оказать на социокультурные процессы в обществе. Если приступить к поиску ответов на эти вопросы то важно помнить, что необходимо искать ответы на эти вопросы с позиции более узкого, и в свою же очередь более широкого понимания самого понимания профессионального потенциала педагога [57].

Поскольку ответы позволят в равной степени выявить компонентный состав и структуру профессионального потенциала, его соотношение со смежными понятиями, закономерности динамики потенциальных возможностей педагога, факторы и условия их формирования, развития, реализации и др. Однако на практике данные трактовки не равнозначны [57].

Если рассматривать практическую точку зрения, то важно помнить, что проблемы постижения потенциальных возможностей педагога определены, как было выше изложено, ирреальной необходимостью улучшения образовательной деятельности, а главным резервом в этом смысле являются имеющиеся, но пока не реализованные возможности педагогического корпуса страны, что переносит акцент на более узкое его понимание [56].

В современной же ситуации модернизации отечественного образования, поиска оптимальных путей его обновления нереализованный потенциал педагогов требует реализации (т.е. осуществления, претворения в жизнь в каких-либо деятельностных формах) в профессиональной педагогической деятельности. При этом по нашему мнению, необходимо учитывать, что реализация своего внутреннего потенциала – это добровольное желание личности. В той или иной ситуации профессионального выбора человек сам решает, действовать ему «проторенным» путем, используя ограниченные, но уже хорошо наработанные приемы профессиональной деятельности, или задействовать свои потенциальные возможности, расширяя спектр ее форм, приемов и средств [57].

Следует сказать, что основной задачей педагога будет реализовывать свой профессиональный потенциал только в том случае, если будут созданы такие условия его профессиональной деятельности, при которых он захочет активизировать, т.е. привести, перевести в активное состояние, свои скрытые резервы.

В заключение изучения понятия профессионального потенциала педагога, следует отметить что он относится к не статистическому явлению, а динамическое: поскольку потенциал формируется и непрерывно изменяется в процессе жизнедеятельности педагога, в целом, как и его личность, вместе с тем данные изменения могут придавать потенциалу как характер развития, приращения, обогащения, так и деградации и снижения [59].

Значимую роль в развитие профессионального потенциала педагога играют такие компоненты как: дополнительное профессиональное образование, самообразование, саморазвитие педагогов, позволяющие достаточно расширять их потенциальные профессиональные возможности и

более эффективно реализовывать их в практике педагогической деятельности [59].

Таким образом, нами рассмотрены ключевые понятия: «развитие», «профессиональное развитие», «педагогический потенциал», «личностный потенциал», «профессиональный потенциал педагога». Эксплицировано понятие «профессиональное развитие педагога», под которым мы понимаем сложное многокомпонентное образование, отражающее степень познавательных возможностей педагога, осведомленности в области педагогических систем и технологий, применяемых в общеобразовательной организации, применения программных продуктов для обеспечения качества профессиональной деятельности, проявляющееся через качественные и количественные изменения в личностных и профессиональных сферах педагога [58].

Проведенный анализ научной литературы позволяет рассматривать проблему профессионального развития педагога в условиях реализации новых образовательных стандартов с позиции следующих теоретических подходов: компетентностного подхода, определяющего процесс профессионального развития педагога как профессиональное совершенствование; деятельностного подхода, описывающего данный процесс как активизацию, то есть приведение в активное состояние своих скрытых резервов, формирование и непрерывное изменение в процессе жизнедеятельности профессионального развития педагога на основе измерения его профессионального потенциала.

ГЛАВА II. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ИССЛЕДОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГА ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО НАПРАВЛЕНИЯ В СЕЛЬСКОЙ МЕСТНОСТИ

2.1. Современное состояние исследуемой проблемы в образовательных организациях Ирбейского района

Анализ психолого–педагогической, методической и методологической литературы в теоретическом аспекте проблемы профессиональной компетентности современного педагога, позволил нам выявить особенности формирования профессиональной компетентности современного педагога, в том числе и естественнонаучного образования.

С этой целью мы изучили состояние данной проблемы в образовательных организациях Ирбейского района.

Район образован в 1924 году и является административно-территориальным образованием, которое согласно Уставу Красноярского края входит в состав Красноярского края Российской Федерации, имеет статус муниципального района Ирбейский район – муниципальное образование, в границах которого осуществляется районное самоуправление, имеются муниципальная собственность, местный бюджет. Административным центром муниципального образования «Ирбейский район» является с. Ирбейское. Территорию района составляют все земли в его границах, независимо от форм собственности и целевого назначения этих земель.

Число общеобразовательных организаций, к которым относятся только средние и основные школы, в районе в 2019 году составило 18 единиц. Количество обучающихся в них – 2039 человек. Ирбейский район находится в Юго-Восточной части Красноярского края, приблизительно в 180 км от краевого центра. Район граничит с востока с Тайшетским и Нижне-Удинским районами Иркутской области, на Юго-западе с Саянским районом

и на Северо-западе с Рыбинским районом Красноярского края. Площадь территории района составляет 1092085 га.

Педагогический эксперимент можно условно разделить на три этапа: анкетирование участников образовательного процесса, анализ результатов ИГАВ, сравнение полученных результатов исследования.

Так, на первом этапе исследования было проведено анкетирование таких групп, как:

- Педагогов образовательных организаций на предмет выявления области их профессионального образования. В анкетировании участвовали 72 человека.
- Руководителей образовательных организаций на предмет определения мотива, и причин набора педагогических кадров. В анкетировании участвовали 17 человек.
- Родителей на предмет осведомленности профессионального уровня педагогов. В анкетировании участвовали 97 человек.

Вопросы анкеты ориентировали отвечающих на выбор уровня профессиональной подготовки педагогов, обучающих их детей, осуществляющих обучение в образовательных организациях, ведущих уроки естественнонаучной направленности.

Ниже приведены вопросы, представленные в анкетах.

Анкета для педагогов образовательных организаций

1. Какой у вас уровень и профиль профессионального образования?
2. Почему Вы выбрали работу, связанную с педагогической деятельностью (вопрос для педагогов с профессиональной переподготовкой)?
3. Кто, по Вашему мнению, дает более качественное образование Вашим воспитанникам (педагог с педагогическим образованием, педагог без педагогического образования, но с профессиональной переподготовкой)?

Анкета для руководителей образовательных организаций

1. Почему вы устраиваете на работу людей с профессиональной переподготовкой, но без педагогического образования;

2. Если бы на открытую вакансия пришли два человека, (у одного педагогическое образование, у другого профессиональная переподготовка без педагогического образования) кого бы вы приняли на работу;

3. Кто, по Вашему мнению, дает более качественное образование вашим детям (педагог с педагогическим образованием, педагог без педагогического образования, но с профессиональной переподготовкой)?

Анкета для родителей обучающихся:

1. Какие педагоги могут работать в образовательных учреждениях (педагогическое образование, педагоги без педагогического образования).

2. Кто, по Вашему мнению, дает более качественное образование вашим детям (педагог с педагогическим образованием, педагог без педагогического образования, но с профессиональной переподготовкой).

3. Если бы Вам представилась возможность выбора педагога для своего ребенка, то Вы выбрали какого бы педагога (с педагогическим образованием, педагога без педагогического образования, но с профессиональной переподготовкой)?

Далее нами был проведен анализ результатов анкетирования родителей, в котором участвовали 97 человек.

Отвечая на вопрос о квалификации педагогов, 84 человека, что составляет 81,5% от общего числа анкетированных, были убеждены в том, что в образовательных учреждениях должны работать люди с высшим педагогическим образованием. И лишь 12 отвечающим (18,5 % от общего числа опрашиваемых), безразличен факт, какое образование имеет педагог, который занимается обучением их детей. Можно предположить, что скорее всего родителям неинтересно, кто занимается обучением, воспитание и развитием их детей, так как в ответах они указали что обучать детей может педагог без педагогического образования.

На второй вопрос анкеты 88 родителей, что составляет 91,7 % опрошенных, считают, что более качественное образование их детям предоставит педагог с педагогическим образованием, в свою очередь 8,3 %, а это 8 человек, говорят о том, что качественное образование предоставит педагог без педагогического образования, но с профессиональной переподготовкой. Можно сделать вывод о том, что родители считают, что качественное образование может дать, конечно, же только профессионал своего дела.

Третий вопрос анкеты ориентировал родителей на возможность их выбора педагога для образования своих детей. Утвердительно ответили 91,7 %, (88 родителей), что они выбрали бы для своего ребенка педагога с педагогическим образованием, и лишь 8,3% отдали своё предпочтение педагогам без педагогического образования, но с профессиональной переподготовкой. Полученные данные говорят о том, что родители считают, работать в образовательных организациях должны люди с соответствующей профессией.

Руководители образовательных организаций ответили на вопрос анкеты и причины, по которой руководители образовательных учреждений устраивают на работу людей без педагогического образования, но с профессиональной переподготовкой, несколько: нет педагогических кадров 41,3%; знаю человека (его способности), с должностью справится 11,7%; на время декрета (по сложившимся обстоятельствам оставил на постоянное время работы 29,4%; порекомендовали 17,6%. Следуя из ответов, можно сделать вывод о том, что руководители с легкостью могут принять на работу человека без соответствующего образования, что конечно, не соответствует идеальной картине.

Второй вопрос анкеты ориентировал руководителей образовательных организаций на возможность выбора педагогического работника, для организации которой они руководят, анализ ответов показал нам следующее, что если есть открытая вакансия, на неё пришли два кандидата, один и с

педагогическим образованием, другой без педагогического, но с профессиональной переподготовкой, 64,7% отдали предпочтения педагогу с педагогическим образованием, и 35,3% выбрали бы педагога без педагогического образования, но с профессиональной переподготовкой.

Отвечая на последний вопрос руководители образовательных организаций дают нам возможность сделать вывод о том, что 64,7%, что составляет 10 человека, считаю, что более качественное образование предоставит педагог с педагогическим образованием и 35,3%, а это 7 человек, говорят о том, что педагог без педагогического образования, но с профессиональной переподготовкой покажет более высокие результаты.

Первый вопрос для работников образовательных организаций предлагал им выбрать уровень профессионального образования, которое им соответствует, среди опрошенных работников образовательной организации, педагогическое образование имеют 86,1%, а это 62 человека опрошенных педагогов, профессиональную переподготовку прошли 13,9%, что составляет 10 работников образования.

Второй вопрос был предназначен для учителей, имеющих профессиональную переподготовку, на вопрос почему они связали свою жизнь с профессиональной деятельностью, показали следующие ответы 40 %, что составило 4 человека ответили, что им больше некуда идти кроме как в педагогическую сферу; 3 человека привлекла заработная плата, таких 30%; люди любят работать с детьми, поэтому пошли в педагогическую деятельность 20 %, такой ответ дали 2 человека, что составляет; на определенном жизненном этапе посоветовали друзья, ответили 10 %, данный ответ дали 1 человек.

Ответы работников образования на третий вопрос показали нам следующие результаты 88,5% опрошенных, считают, что более качественное образование смогут дать педагоги с педагогическим образованием и 11,5% считают, что, более качественнее подготовят обучающихся педагоги без педагогического образования, но с профессиональной переподготовкой.

Следующий этап нашего исследования заключался в анализе результатов итоговой государственной аттестации выпускников. Полученные нами статистические данные из управления образования Ирбейского района Красноярского края позволили нам выделить группы учителей с различной степенью квалификации.

В районное методическое объединение учителей естественнонаучного цикла входят учителя биологии, химии, физики, географии и истории. Таких педагогов в районе 72 человека. Для удобства дальнейшего исследования мы ранжировали педагогов по группам:

1 группа А – 45 педагогов, а это составляет 62% от общего числа всех представленных, эти педагоги имеют высшее педагогическое образование, по направлению подготовки и по профилю преподаваемого предмета. К ним относятся специалисты, бакалавры, магистры высшего педагогического образования естественнонаучного профиля;

2 группа В – 6 человек, что составляет 8 %. Эти лица имеют базовое педагогическое образование, но профиль не соответствует преподаваемому предмету. Но данные педагоги прошли заочную форму переподготовки, на которой имели возможность быть непосредственно включенными в образовательный процесс. Так, в районе работает педагог, получивший в 2009 году высшее педагогическое образование по профилю физическая культура, но в 2012 году прошел профессиональную переподготовку в заочной форме обучения, по направлению биологии и химии, и данный момент преподает предмет биология для обучающихся 5-11 классов;

3 группа R – 8 человек, что составляет 11 % педагогов, имеют высшее педагогическое образование, но профиль не соответствует преподаваемому предмету. Профессиональную переподготовку эти люди не проходили, они имеют только курсы повышения квалификации (в общей сумме 108 часов). Например, учитель, имеющий высшее педагогическое образование по профилю география, преподает биологию у обучающихся 5-11 классов;

4 группа Н – 2 человека, что составляет 2 % от общего числа обследуемых, имеют среднее педагогическое образование, и курсы профессиональной переподготовки, которую они проходили в заочной форме обучения. Педагог, получивший в 2007 году среднее педагогическое образование по профилю технологии, но прошел профессиональную переподготовку, 2010 году преподает предмет история в 5-11 классах.

5 группа S, F – 2 человека, что составляет 2 % от общего числа представленных, имеют средне педагогическое образование, но профиль не соответствует преподаваемому предмету. К сожалению, профессиональная переподготовка у таких учителей отсутствует. Педагог, получивший в 2001 году среднее педагогическое образование по профилю «Начальное образование» преподает биологию учащимся 5-9 классов.

6 группа C, G – 8 педагогов, что составляет 12% от общего числа представленных, имеют высшее не педагогическое образование, но прошедшие профессиональную переподготовку в заочной или дистанционной форме обучения. К данной группе относятся лица с технологическим, агрономическим образованием и т.п.. Они прошли профессиональную переподготовку и преподают предметы физику, биологию в 5-11 классах.

7 группа P – 1 педагог (2% от общего числа) имеет высшее образование, но оно не является педагогическим. Он окончил в 2011 году сибирский федеральный университет по направлению регионоведение, в данный момент ведет предмет география с 5-11 классы. Также у данного педагога отсутствуют курсы профессиональной переподготовки.

Такое разделение всех педагогов на группы позволило создать матрицу работников образовательных организаций Ирбейского района Красноярского края по степени их квалификации (см. рис. 2).

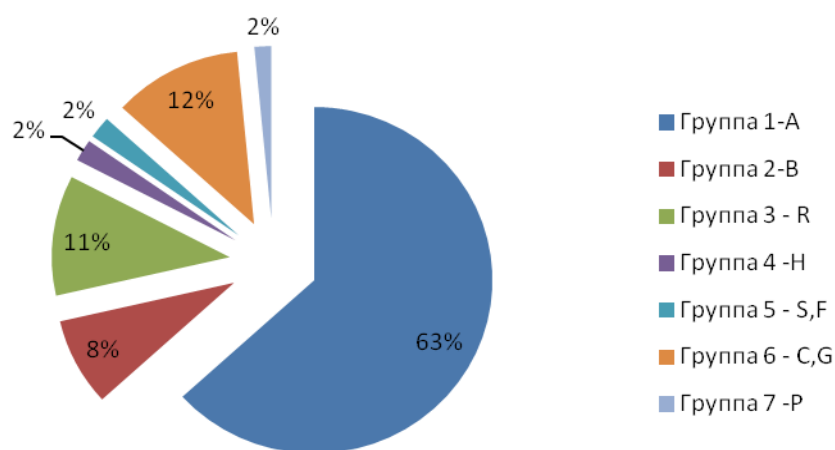


Рисунок 2 – Матрица работников образовательных организаций
Ирбейского района Красноярского края

Следующим этапом нашей работы является анализ результатов итоговой аттестации обучающихся, подготовленных педагогами различной степени квалификации Ирбейского района за период 2015-2019 гг. сравнительные данные представлены в таблице № 1.

Таблица 1 – Результаты итоговой аттестации в форме ОГЭ за период 2015-2019 гг.

Педагог	Категория	Количество обучающихся, сдающих экзамен			Количество обучающихся, сдавших ОГЭ на оценку				Личный балл	
		Всего	Из них у педагога		2	3	4	5	абс	в %
			абс	%						
Биология (максимальный балл ОГЭ – 46)										
К.С.И.	А	165	27	16,65		10	15	2	29,3	63,7
М.А.Е	А	16	10	62,5	1	5	4		24,8	54
П.Л.Л	А	23	7	30,4	1	5	1		24,5	53,2
Б.Е.И.	А	18	18	100	1	10	7		23	50
М.Е.Ю.	А	9	8	88,8		7	1		23	50
К.Т.И.	А	81	21	25,9	1	11	9		22,5	49
К.Н.Н.	А	27	18	66,6	2	13	2	1	21,7	47,2
П.Ю.А	А	10	7	70	1	5	1		20,1	43,6
К.О.И	А	10	3	30		2	1		19,7	42,8
П.А.А	А	39	29	74,5	5	19	5		19	41,3
Г.С.А.	А	9	1	11		1			19	41,3
З.О.Д.	А	25	7	28		6	1		16	34,9
Г.Е.В.	А	40	34	85	12	20	2		14,2	30,8
Г.И.А.	R	33	14	42		7	6	1	27,7	60,3
Г.Н.В.	R	13	8	62,8	2	1	2		19	41,3

Л.Т.В	R	17	16	94,1	3	8	5		17,8	38,8
У.Ю.И	G	132	3	2,3		2	1		24,6	53,4
И.Д.Л	C	35	21	60	2	13	6		19,2	41,8
Ц.О.Г	C	3	3	100		3			17,5	38
С.Е.И.	S	4	3	75		3			17,3	74,6
Химия (максимальный балл ОГЭ – 34)										
П.А.А.	A	18	2	11,1				2	33	97
Б.Е.И.	A	6	1	16,7			1		26	76,4
З.Е.В	A	12	1	8,3			1		24	70,5
Ч.Н.И	A	11	3	37			2	1	24	70,5
Д.С.В.	A	65	4	6,1			3	1	23,7	69,8
К.С.И.	A	47	3	6,3			2	1	23	67,6
М.А.Е.	A	21	2	9,5			1	1	23	67,6
П.И.С	A	21	1	4,7			1		21	61,7
К.Т.И.	A	113	13	11,5	2	7	3	1	19,1	56,2
И.Д.Л.	C	13	2	15,3		2			12	35,2
Физика (максимальный балл ОГЭ – 40)										
С.О.В.	A	18	2	11,1			1	1	30,5	76,2
Г.Т.В.	A	46	9	19,6		2	4	3	25	62,5
Ю.Л.А.	A	9	1	11,1			1		24	60
Г.Н.Я	A	106	11	10,3		3	7	1	21,7	54,2
И.Р.В.	A	15	4	26,6		2	2		21,5	53,7
П.Е.И.	A	91	11	12	1	4	6		19,3	48,3
М.Г.М.	A	8	2	25		2			18	45
Н.А.А	A	26	7	26,9	1	5	1		15,3	38,3
Ж.М.В.	A	47	4	8,5		4			15	37,5
И.И.В.	G	12	1	8,3		1			18	45
География (максимальный балл ОГЭ – 32)										
М.И.В	A	5	1	20				1	30	93,7
Ф.С.В.	A	83	9	10,8		1	4	4	26,2	81,8
К.Н.И.	A	30	30	100	2	6	15	7	22,5	70,4
С.Т.Г	A	8	1	12,5			1		21	65,6
П.Л.Л	A	84	65	77,3	5	15	36	9	20,7	64,8
Г.Р.Г.	A	7	6	85		3	3		18,7	58,5
Ч.В.Н.	A	7	3	42,9		1	2		18,7	58,4
Ц.М.Г	A	24	2	8,3	1			1	18	56,2
Л.Т.В.	A	12	6	50	3	2	1		16,7	52,1
П.В.В.	A	33	7	21,2	1	3	3		16	50
К.И.А	B	31	21	67,7		5	9	7	24,2	75,6
С.О.В	B	39	9	23	1	2	5	1	21,7	67,8
К.Н.Н	B	17	8	47	2	3	2	1	17,8	55,6
Т.Е.С.	C	19	10	52,5		4	3	3	22,1	69,2
К.К.В	C	9	9	100	3	3	3		15,8	49,3
Г.С.В	C	27	17	62,9	5	9	2	1	14,4	48,2
М.Г.М	R	33	22	66,6	2	4	10	6	22,9	71,7
К.И.Н.	R	16	13	81,2	3	4	6		18,1	56,6
Ч.А.Г.	P	21	13	61,9	2	6	4	1	17,9	55,9
С.Е.И.	S	6	6	100	2	3	1		13,7	42,9
История (максимальный балл ОГЭ - 44)										
К.О.А.	A	45	5	11,1		2	2	1	27	61,3

К.В.А.	А	14	3	21,4	1		2		25,5	57,9
П.О.В.	А	19	1	5,3		1			23	52,2
П.Е.В	А	17	1	5,9		1			16	36,3
М.В.В.	А	11	2	18,1	1	1			11,5	26,1
К.О.И	В	16	1	6			1		30	68,1
П.И.А.	С	13	2	15,3		1	1		27	61,3
С.А.И.	Ф	11	2	18,1	1	1			15	34

Проанализировав результаты итоговой аттестации (ОГЭ) обучающихся за период 2015-2019 гг. можно сделать следующие выводы:

Педагоги 1 группы (А), это люди, имеющие высшее педагогическое образование, преподающие предмет по профилю школьной дисциплины и занимающиеся подготовкой обучающихся к итоговой государственной аттестации, которые показывают уровень усвоения естественнонаучного материала равное 57, 03 %.

Педагоги 2 группы (В), это люди, имеющие базовое педагогическое образование, но профиль не соответствует, преподаваемому предмету. Но данные педагоги прошли заочную форму переподготовки. Данные педагога занимаются подготовкой обучающихся к итоговой государственной аттестации, показывают уровень усвоения естественнонаучного материала равное 66, 7 %

Педагоги 3 группы (R), это люди, имеющие высшее педагогическое образование, но профиль не соответствует преподаваемому предмету. Профессиональную переподготовку эти люди не проходили, они имеют только курсы повышения квалификации с общей сложностью 108 часов. Данные педагоги занимаются подготовкой обучающихся к итоговой государственной аттестации, и показывают уровень усвоения естественнонаучного материала равное 53, 7 %.

Педагоги 4 группы (H), это люди, имеющие среднее педагогическое образование, и курсы профессиональной переподготовки, которую они проходили в заочной форме обучения. Данные педагоги за период 2015-2019 гг. не готовили обучающихся к итоговой аттестации.

Педагоги 5 группы (S, F), имеют средне педагогическое образование, но профиль не соответствует преподаваемому предмету, профессиональная переподготовка у таких учителей отсутствует. Данная группа педагогов занимаются подготовкой обучающихся к итоговой государственной аттестации, и показывают уровень усвоения естественнонаучного материала равное 50, 5 %.

Педагоги 6 группы (C, G), люди, имеющие высшее не педагогическое образование, но прошедшие профессиональную переподготовку в заочной или дистанционной форме обучения, данная группа педагогов занимаются подготовкой обучающихся к итоговой государственной аттестации, показывают уровень усвоения естественнонаучного материала равное 49, 04 %

Педагоги 7 группы (P), это люди, имеющие высшее образование, но оно не является педагогическим, также у данных педагогов отсутствуют курсы профессиональной переподготовки, такая группа педагогов за период 2015-2019 гг. не готовила обучающихся к сдачи итоговой аттестации.

Таблица 2 – Средний балл ОГЭ учителей, подготавливающих обучающихся к сдачи экзамена за период 2015-2029 гг.

Группа	Уровень усвоения изучаемого материала
1- А	57, 03
2- В	66, 7 %
3- R	53, 7 %
4- H	Не готовили обучающихся к сдачи экзамена в этот период времени
5- S, F	50, 5 %
6- C, G	49, 04 %
7- P	Не готовили обучающихся к сдачи экзамена в этот период времени

Покажем результативность в виде диаграммы (см. рис. 3)

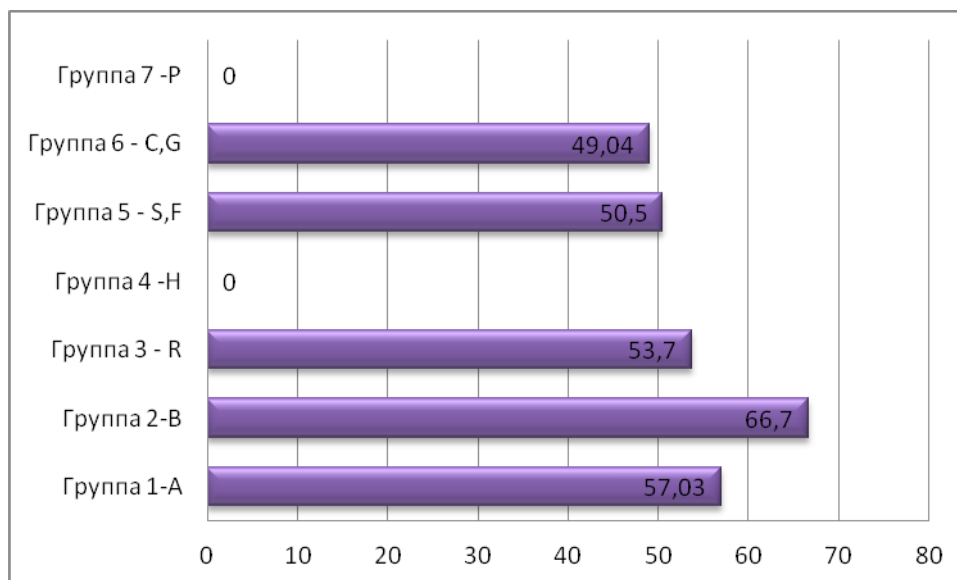


Рисунок 3 – Средний балл ОГЭ обучающихся Ирбейского района по естественнонаучным предметам..

Анализ проведенной работы показал, что учителя, имеющие высшее педагогическое образование (профиль соответствует преподаваемому предмету или не соответствует, но освоена программа профессиональной подготовки) показывают высокие результаты по сравнению со средними по району. Этот факт можно объяснить тем, что уровень знаний в области преподаваемого предмета высокий, методическая подготовка на должном уровне.

Чуть ниже уровень усвоения предметного материала показали школьники, у которых уроки организуют и проводят учителя с профильным образованием (сельскохозяйственное, технологическое), но с отсутствием педагогических знаний. И совсем низкий уровень констатируется у педагогов со средним педагогическим образованием. Такой факт вызывает недоумение, так не только профиль не соответствует преподаваемому предмету, но к сожалению, профессиональная переподготовка у таких учителей отсутствует.

Проведем аналогичный анализ работы учителей с выпускниками средней общеобразовательной школы (10-11 класс) на предмет прямой зависимости уровня знаний учащихся и уровня профессиональной компетенции педагога (см. таблицу № 3). Подсчет результатов итоговой

аттестации обучающихся в форме ЕГЭ проводился с учетом максимального балла ЕГЭ, который стабильно нормируются в пределах 100 баллов для всех школьных предметов.

Таблица 3 – Результаты итоговой аттестации (ЕГЭ) за период 2015-2019 гг.

Педагог	Кат его рия	Количество обучающихся, сдающих экзамен			Количество обучающихся, сдавших ЕГЭ						Личн ый балл	
		Всего	Из них у учителя		Не сдал и	41- 51	51- 60	61- 70	71- 80	81- 90		91- 100
			абс	%								
Биология												
Г.Е.В	А	7	1	14,2				1				68
К.С.И	А	95	44	46,3		4	13	13	14			61,4
П.А.А	А	7	3	42,8		2						46
Г.С.А	А	5	4	80	1	3						42
П.Л.Л	А	17	2	11,7	1	1						41
З.О.Д.	А	15	3	20	1	2						39
Г.И.А	Р	3	1	33,3		1						48
К.Н.Н	В	9	3	33,3	2	1						43,5
И.Д.Л	В	22	4	18,8	2	2						39,8
С.Е.В.	В	7	2	28,6	1	1						33
Химия												
П.А.А	А	7	1	14,2				1				66
К.С.И	А	46	12	26		1	5	2	4			61,8
Ч.Н.И	А	11	2	18,1		1		1				55,5
М.А.Е	А	3	1	33,3		1						55
Д.С.В	А	13	12	92,3	1	3	3	4	1			54,4
П.И.Р	А	7	1	14,2			1					54
К.Т.И	А	8	5	62,5	2	1	1		1			50
Физика												
М.Г.М	А	5	1	20				1				67
С.О.В	А	7	1	14,2				1				64
И.Р.В	А	7	2	28,5			2					55,7
Н.А.А	А	6	6	37,6		4	1	1				53,4
Г.Н.Я	А	57	42	73,6		17	18	6	1			52,3
Ж.М.В	А	16	6	37,5		4	1	1				47
Ю.Л.А	А	9	3	33,3		3						44
География												
Ф.С.В	А	72	3	4,1					1	2		83,7
Ц.М.Г	А	18	1	5,5				1				62
С.О.В	В	4	1	25				1				69
Г.С.А	Н	7	1	14,2			1					52
История												
Н.Г.И	А	8	1	12,5				1				67
М.Л.Н	А	4	2	50				2				65,5

К.О.А	А	96	22	22,9		7	5	5	1	2	2	64,5
Б.И.П	А	15	4	26,6			1	3				61
П.А.А	А	614	6	42,8		2	1	3				50,6
Н.К.В	А	40	2	40		2						46,5
К.О.И	В	14	2	14,2		2		1				49,5
К.Н.В	Г	8	2	25	1	1						32,5

Проанализировав результаты итоговой аттестации обучающихся в форме единого государственного экзамена за период 2015-2019 гг., можно констатировать следующие выводы:

Так, педагоги 1 группы, это люди, имеющие высшее педагогическое образование. Преподающие предмет по профилю, готовят обучающихся к итоговой аттестации на средний балл 54,5 от общего числа 100 баллов.

Педагоги 2 группы, это учителя, имеющие базовое педагогическое образование, но профиль не соответствует преподаваемому предмету. Но данные педагоги прошли заочную форму переподготовки, средний балл итоговой аттестации этих педагогов составляет 46,9 от общего числа 100 баллов.

Педагоги 3 группы относятся к лицам, имеющим высшее педагогическое образование, но профиль не соответствует преподаваемому предмету. Профессиональную переподготовку эти люди не проходили, они имеют только курсы повышения квалификации с общей сложностью 108 часов. Эти педагоги готовят обучающихся к итоговой аттестации на 48 балл от общего числа 100 баллов.

Педагоги 4 группы, это люди, имеющие среднее педагогическое образование, и курсы профессиональной переподготовки, которую они проходили в заочной форме обучения. Данные педагоги имеют средний балл 52 от общего числа 100 баллов.

Педагоги 5 группы, имеют среднее педагогическое образование, но профиль не соответствует преподаваемому предмету, профессиональная переподготовка у таких учителей отсутствует. Данная группа педагогов за период 2015-2019 гг. не готовила обучающихся к сдаче итоговой аттестации.

Педагоги 6 группы, люди, имеющие высшее не педагогическое образование, но прошедшие профессиональную переподготовку в заочной или дистанционной форме обучения, данная группа педагогов подготавливает обучающихся к сдачи итоговой аттестации на 32,5 баллов, от общего числа 100 балла.

Педагоги 7 группы, это люди, имеющие высшее образование, но оно не является педагогическим, также у данных педагогов отсутствуют курсы профессиональной переподготовки.

Все выше сказанное позволяет сопоставить результаты ЕГЭ выпускников и уровень подготовленности педагога (см. таблицу № 4, см. рис 4).

Таблица 4 – Средний балл ЕГЭ учителей, подготавливающих обучающихся к сдачи экзамена за период 2015-2029 гг.

Группа	Средний балл
1- А	54,5
2- В	46,9
3- R	48
4- Н	52
5- S, F	Не готовили обучающихся к сдачи экзамена в этот период времени
6- C, G	32,5
7- P	Не готовили обучающихся к сдачи экзамена в этот период времени

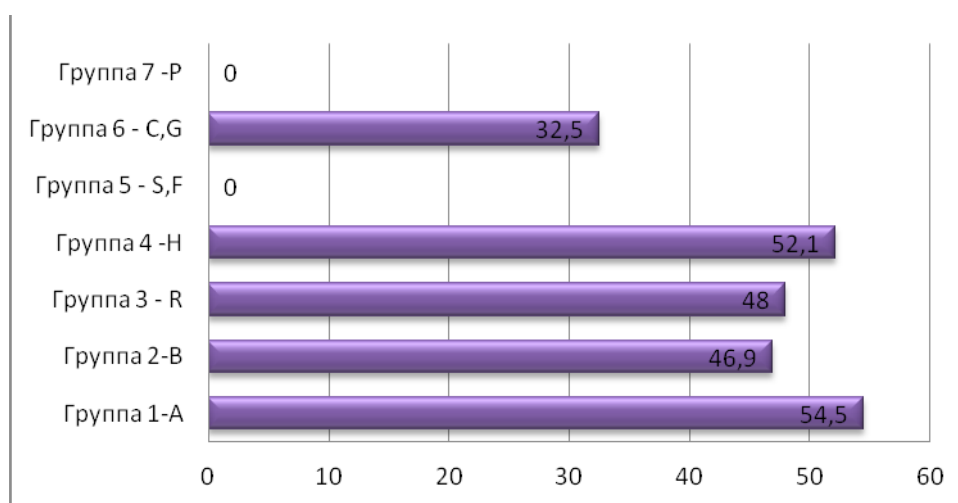


Рисунок 4 – Средний балл ЕГЭ обучающихся Ирбейского района по естественнонаучным предметам.

Таким образом, результативность выпускников по предметам естественнонаучной направленности свидетельствует о прямой зависимости

от уровня профессиональной подготовки учителей: высокий балл ЕГЭ показывают те обучающиеся, педагоги которых имеют высшее педагогическое образование либо по направлению подготовки и по профилю преподаваемого предмета, или прошли заочную форму переподготовки или повышения квалификации. Однако, педагоги, имеющие среднее профессиональное образование и курсы профессиональной переподготовки, подготовили обучающихся к сдаче ЕГЭ на средней балл 52,1, что находится близко к результатам педагогов, имеющих высшее педагогическое. Но данный факт является разовым, и судить о системе работы таких учителей не представляется возможным.

2.2. Портрет педагога естественнонаучного образования сельской школы

В настоящее время все образовательные организации поэтапно переходят на федеральные государственные образовательные стандарты второго поколения. Документы, методические материалы, определяющие деятельность школ при переходе на новые стандарты, адресованы всем образовательным организациям. Обязательно, необходимо учитывать особенности школы, в частности сельской школы, её проблемы, достоинства и ресурсы при реализации ведущих идей стандарта. Сельская школа является уникальным социально-педагогическим явлением М.П. Гурьянова, Л.В.Байбородова, С.И. Григорьева и др., в своих исследовательских работах даёт описание общих характеристик и тенденций развития современной сельской школы

С позиции М.П. Гурьяновой сельская школа имеет несколько определений они трактуются следующим образом:

Сельская школа – это органическая часть образовательного социокультурного пространства страны;

Объект воздействия социально-экономических, природных, культурных условий жизнедеятельности сельского сообщества (ее состояние

во многом является результатом региональной, образовательной, социальной, семейной, молодежной политики);

Интегральная системная часть общественного организма, подчиненная в своем развитии этому целому (она обретает исключительно важную функцию одного из фундаментальных механизмов современной индустриальной и постиндустриальной цивилизации, обеспечивающих общественное развитие интенсивного типа, являющееся основанием этой цивилизации.);

главный компонент общественного организма, который вместе с семьей ответственен за удержание и развитие необходимых цивилизованных характеристик человека.

На основе вышеперечисленных определений, которые характерны для сельской школы, дальнейшим нашим действием нами была проведена следующая работа.

Мы соотнесли объективные и субъективные условия и определенные ими особенности современной сельской школы и представили их в таблице 5.

Таблица 5 – Условия и особенности сельской школы на современном этапе развития общества

Условия	Особенности
Экономические трудности развития сельского хозяйства	Низкое материально-техническое оснащение сельской школы, низкий уровень жизнеобеспечения школы
Снижение жизненного уровня сельского населения	Низкий уровень культуры сельского населения, открытое проявление асоциального поведения
Возрастающая ограниченность села в проведении досуга населения	Реорганизация и закрытие малокомплектных школ, трудности при переходе учеников из одного образовательного учреждения в другое, разница в уровне подготовки учеников, проживание в интернатах, транспортные проблемы
Снижение числа обучающихся в образовательных учреждениях	Более сильное расслоение среди школьников по материальному обеспечению

Расширение масштабов появления новых групп жителей сельской местности	Снижение конкурентоспособности выпускников сельских школ. Отток перспективных учеников в городские школы
Недостаточная разработанность научно-методической, организационной и финансовой базы	Снижение интереса к учению, низкий уровень развития мотивов учебной деятельности
Ограниченность в профилях трудовой подготовки одной специальностью	Неумение в некоторых случаях и нежелание применять нетрадиционные методы обучения и воспитания. Кадровой дефицит
Комплекс психолого-педагогических проблем	Возможность осуществления личностно-ориентированного обучения
Возникновение затруднений у выпускников педагогических учебных заведений в организации учебно-воспитательного процесса	Возможность создания единой воспитательной системы школы
Достаточно широкое представление учителей о детях	Снижение уровня социальной тревожности
Близость к природе, народным обычаям, традициям	Возможность осуществления тесной связи между школой и родителями, а также активизации деятельности общественных организаций
Меньший уровень преступности	Развитие у школьников таких личностных качеств как самостоятельность, приспособленность к жизни, умение противостоять трудностям
Принадлежность большинства родителей к одному трудовому коллективу	
Оптимальные условия для подготовки учащихся к жизни на селе	

Такие причины, как сельский образ жизни, замкнутость социального пространства, автономность сельских поселений, удаленность от многих школ и культурных центров создают объективные проблемы при организации внеучебной деятельности: большая загруженность сельских подростков бытовым трудом, что снижает возможность для самообразования и развития во внеучебное время; одаренные подростки видят вокруг себя мало высокоуровневых жизненных образцов, поэтому часто наблюдается занижение требований к своему развитию и образованию; низкий уровень социально-психологической помощи и поддержки одаренных подростков в связи с отсутствием в большинстве школ специалистов, социально-

психологической службы и большой загруженностью учителей; отсутствие во многих селах специалистов учреждений дополнительного образования, что затрудняет удовлетворение образовательных потребностей одаренных подростков и их родителей; ограниченность социальных контактов одаренных подростков, что затрудняет успешность их социализации; большая степень ответственности сельской школы за организацию летнего отдыха подростков, планирование каникулярного времени; ограниченный доступ одаренных подростков и педагогов к некоторым информационным источникам, сложность посещения культурных и образовательных центров региона.

Отличительной особенностью сельских школ является малочисленность контингента учащихся и соответственно педагогического коллектива, которая имеет как положительные, так и отрицательные стороны (см. таблица 6).

Таблица 6 – Положительные и отрицательные стороны малочисленности контингента учащихся сельских школ.

Положительные стороны	Отрицательные стороны
Реальные возможности для индивидуализации образовательного процесса, проектирование	Педагоги вынуждены проводить занятия по нескольким предметам, не имея при этом базового образования по некоторым из них
Индивидуального образовательного маршрута, программы	Затруднен и ограничен выбор форм и методов в классном коллективе, где обучаются несколько учеников
Интенсивнее идет процесс установления межличностных и деловых контактов между педагогами и одаренными подростками	Ограничен круг общения одаренных подростков, что тормозит развитие коммуникативных умений, способности быстро ориентироваться в новой обстановке, снижает мотивацию учения из-за однообразия и бедности общения
Реальная возможность каждому проявить себя в общем деле, объединиться, договориться о единстве действий	Постоянный и непосредственный контроль со стороны педагога подавляет ученика, повышает его тревожность
Благоприятные условия для сотрудничества, организации	

совместной деятельности и общения, творчества педагогов и подростков, так как нет резкой обособленности между классами	
Знание личностных особенностей, бытовых условий жизни друг друга, отношений в семьях, что способствует установлению доброжелательных и доверительных отношений, формирует атмосферу многодетной семьи	
Реальность развития ученического самоуправления, так как есть возможность собраться всем для обсуждения важных проблем и принятия решений, а также оперативно отследить их реализацию	
Возможность коллективной выработки решений, возможность каждому принять участие в обсуждении школьных проблем	

Изучив, результаты итоговой аттестации обучающихся, структуру сельской школы, психолого-педагогическую литературы, последним этапом нашего исследования мы разработали портрет современного учителя.

Современный педагог – это тот человек, который умело, соединяет в себе несколько ролей: хороший учитель, прекрасный актер, художник своего дела, скульптор эмоций. Он мобилен и гибок, в его сундучке припрятаны различные методы и формы взаимодействия и организации процесса обучения.

Современному педагогу интересен сам процесс, ему не важны промежуточные результаты. Ему важны – изменения самого ученика, как внешние, так и внутренние. Ведь главная задача педагога – войти в сердце ребенка и зажечь в нем огонь познания.

Современный педагог – отличный эмпат и психолог. Он не равнодушен к ребенку, всегда переживает с ним все его этапы удач и неудач. Когда надо, рука помощи учителя всегда поддержит ребенка.

Современный педагог – образец культуры и воспитания. Учитель – пример, с которого считают дети. Будучи учителем начальной школы, замечаешь, как дети начинают копировать повадки и поведение. И тут приходит осознание, что надо стремиться к совершенству. Надо грамотно строить свою речь, всегда развиваться.

Современный педагог – новатор в своей профессиональной деятельности. Он не должен ограничиваться одной технологией обучения. В его практике должен быть «калейдоскоп» форм, методов, приемов и средств обучения и воспитания. Учитель – не передатчик знаний, он организатор процесса получения и формирования нового знания. Современный педагог открывает детям двери исследования. Наставляет их на саморазвитие и самосовершенствования, вооружив средствами достижения своих целей. Современный педагог – то источник энергии, оптимизма, творчества. Он верит в свои силы и силы своих учеников.

Как сказал, И. Гете: «Те, у которых мы учимся, правильно называются нашими учителями, но не всякий, кто учит нас, заслуживает это имя». Современный учитель должен, обязательно, идти в ногу со временем и соответствовать запросам личности, общества и государства.

Профессия учитель всегда очень востребована. Это сложный труд, который осуществляет связь поколений, без преувеличений создаёт наше будущее. В наше время учёные и психологи неоднократно обращаются к теме "профессия учитель, кто он". Есть много разных мнений и точек зрения, иногда кардинально противоположных. Этот вопрос актуальный, так как с течением времени меняется общество, государство, а значит, меняются требования, предъявляемые ими к учителю.

На основе вышеперечисленных характеристик и особенностей, которыми должен обладать современный учитель, ниже будет представлена, краткая характеристика «современного учителя». Во-первых, учитель – это, прежде всего наставник, проводник во взрослую жизнь, которому можно и нужно задать вопросы. Как много в жизни человека зависит от того, кто будет

его учителем. Ведь педагог даёт нам не только знания по предмету, он учит нас жизни, воспитывает умение радоваться и любить, надеяться и верить, быть сильным и смелым, умным и уверенным в своих силах.

Прежде всего, педагог должен любить, уважать и ценить даже малейший успех детей. Они все разные: послушные и капризные, шумные и тихие, ухоженные и неряшливые, хорошенькие и не очень. Педагог должен найти к каждому ребёнку индивидуальный подход.

Соответствовать вышеперечисленным характеристикам педагог может, пользуясь небольшой «шпаргалкой»: видеть и верить в лучшее в учениках и даже в то, чего пока нет, необязательно проявится потом; научить ребёнка самостоятельно добывать знания, чтобы он умел и хотел учиться и не боялся задавать вопросы. Помогать искать на ответы – это работа учителя. Если есть вопросы у ребёнка – значит, есть работа над собой, а это самое важное; дать понимание ребёнку, что быть другим, не похожим на всех – это нормально. Все мы разные, у каждого из нас есть свои взгляды на всё. Мы должны научиться понимать друг друга и взаимодействовать.

Учитель – это тот человек, который наставляет ученика на жизненный путь, помогает правильно двигаться и решать вопросы. На любой стадии обучения ребёнок нуждается в наставнике, он ждёт от него понимания, заботы, поддержки. Но современный учитель должен не только суметь выслушать его, но и вовлечь каждого ребёнка в процесс обучения.

Во-вторых, от учителя зависит насколько интересным, насыщенным будет учебный процесс. Очень важно для детей видеть творческого, высококвалифицированного и активно учителя, который шагает в ногу со временем, всегда находится в поиске, не останавливаясь на достигнутом результате. Очень важный момент – это творческий подход учителя ко всей своей деятельности. Ведь именно он позволяет превратить учебный процесс в интересное, запоминающееся, увлекательное путешествие в мир знаний.

В-третьих, каждый учитель сам должен постоянно совершенствоваться и заниматься самообразованием. Современный педагог владеет не только

информацией, но и использует современные технологии и знания, т.е. идёт в ногу со временем. Он – творческая личность и грамотный специалист в своей области. Умеет пользоваться новыми формами и методами проведения уроков. Ученики у таких педагогов перенимают готовность к переменам, развивают такие качества, как мобильность, креативность и оптимизм, участвуют во многих конкурсах и фестивалях. Это им позволяет, став взрослыми, не потерять любознательность и активность.

Всё перечисленное, несомненно, сделает такого учителя и его занятия интересными. К такому педагогу дети будут тянуться, стремиться подражать. Он научит думать и размышлять, наполнит мир ученика нравственными красками. Современная жизнь предъявляет к человеку новые требования. Общество нуждается в людях умеющих принимать нестандартные решения, осуществлять жизненный выбор и брать ответственность за него.

Именно учителя открывают перед молодым поколением двери в этот прекрасный мир, наполненный радостью узнавания. В заключении хотелось бы привести цитату немецкого педагога А. Дистервега, который говорил: «Самым важным явлением в школе, самым поучительным предметом, самым живым примером для ученика является сам учитель».

На основе полученных данных, мы можем предложить несколько методических рекомендаций для руководителей образовательных организаций.

- Рекомендовать педагогам, имеющим высшее профессиональное образование и работающим по должному направлению и профилю, проходить ежегодные курсы повышения квалификации.

- Педагогам, которые имеют высшее базовое профессиональное образования, но преподают предмет не по своему профилю, мы рекомендуем пройти профессиональную переподготовку в очно-заочной форме обучения.

- Для тех педагогов, кто имеет высшее не педагогическое образование, но есть, либо отсутствуют курсы профессиональной переподготовки, мы

настоятельно рекомендуем проходить обучение в магистратуре педагогического направления подготовки.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Профессиональная деятельность педагога состоит из взаимосвязанных видов педагогической деятельности, содержанием которой является образование, воспитание и развитие подрастающего поколения. Она направлена на развитие профессиональной компетентности, проявляющейся в готовности к педагогической деятельности, к решению профессиональных предметных задач, в способности контролировать свою деятельность в соответствии с принятыми правилами и нормами, к стремлению к новому, творческому осмыслению своей работы.

Изучение современного состояния проблемы исследования в практике работы учителей естественнонаучного направления в сельских образовательных организациях позволяет констатировать, что в образовательных организациях Ирбейского района Красноярского края работают педагоги с различным уровнем профессиональной подготовки и компетентности. Анализ результатов итоговой аттестации обучающихся показал, что значительно качественнее к государственной итоговой аттестации выпускников подготавливают педагоги, имеющие педагогическое базовое образование, и педагоги с педагогическим образованием, но с переподготовкой, которая позволяет им преподавать другую дисциплину, относящаяся к естественнонаучному циклу.

Современный педагог естественнонаучного образования – это новатор в своей профессиональной деятельности. Профессионализм педагога определяется его профессиональной пригодностью; профессиональным самоопределением; саморазвитием, т. е. целенаправленным формированием в себе тех качеств, которые необходимы для выполнения профессиональной деятельности.

Отличительными чертами современного педагога, педагога — мастера являются постоянное самосовершенствование, самокритичность, эрудиция и

высокая культура труда.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Адольф В.А. Новые компетенции педагога для нового ученика. Часть 1. Теоретический аспект / монография [Электронный ресурс] // Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2017.
2. Адольф В.А. Прогнозирование становления профессиональной компетентности выпускника вуза: монография \ \ Краснояр. гос. пед. ун-т им В.П. Астафьева. Красноярск, 2014. 352 с.
3. Алексашина И.Ю. Естественнонаучное образование в контексте модернизации Российской школы: конференция естествознание в школе. 2004, №4. С. 24-26 .
4. Алексеев С.В. К вопросу о стандарте качества постдипломного образования педагога в условиях модернизации российского образования. 2004, №4. С. 7-10.
5. Асадуллин Р.П. Проблема подготовки педкадров в условиях модернизации. Инновации в образовании: 2004, №3. С. 56-62.
6. Афанасьева Т.П. Профильное обучение: педагогическая система и управление. Кн. 1. Система профильного обучения старшекласников. Методическое пособие //Под ред. Н.В. Немовой: М., АПКиПРО, 2004. 73 с.
7. Баранников А.В. Профессиональное обучение как условие повышения качества образования // Профильная школа. 2006, № 2. С. 14-23
8. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии: М., 1989 308 с.
9. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей: Учебное пособие. М.:2002. 238 с.
10. Болотов В.А. Основные тенденции развития системы профессионального развития педагогических кадров // Федеральный справочник. Образование в России. М.: АНО «Центр стратегических программ», 2016. С. 307–309.
11. Введенский В.Н. Компетентность педагога как важное условие успешности его профессиональной деятельности // Инновации в образовании. 2003, № 4. С. 21-31.

12. Вершловский С.Г. Андрагогика: учебно-методическое пособие \ – СПб.: СПб АППО, 2014. 148 с.
13. Гаргай В.Б. Повышение квалификации на Западе: рефлексивная модель обучения // Педагогика: 2004, № 2. С. 72-7.
14. Дука Н.А. Карты компетенций в оценке результатов повышения квалификации педагога // Академический вестник Института педагогического образования и образования взрослых РАО. 2013. №4. С. 118–122.
15. Забродин Ю.М. Учитель для новой школы – психолого-педагогическая подготовка // Вестник ОГУ. 2011 С. 14–18.
16. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования: учебник для студ. для студ. учреждений высш. проф. Образования. М.: Издательский центр «Академия», 2013. 416 с.
17. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 42 с.
18. Ильина Н.Ф. Становление инновационной компетентности педагога в региональном пространстве непрерывного образования : дисс д-ра пед. наук : 13.00.08. Красноярск, 2014. 358 с
19. Калугина Т.Г. Актуальные проблемы профильного обучения и организации ЕГЭ в средней школе // Профильная школа: 2000. № 4. С. 43- 50.
20. Крисковец Т.Н. Организационно-педагогические условия управления профессиональной карьерой учителя.: автореф. Дисс канд. пед. наук : 13.00.01 .Оренбург, 2005. 23 с.
21. Конаржевский Ю.А. Анализ урока ЮЛ. Конаржевский. М.: Центр «Педагогический поиск», 2000. 336 с.
22. Кукосян О.Б. Использование модульной технологии в системе дополнительного профессионального образования // Школьные технологии: 2005, № 4. С. 40-43.

23. Концепция модернизации российского образования на период до 2010г. распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 декабря 2001 № 1756-р. / Правительство Рос. Федерации. М.: 2001.
24. Концепция непрерывного образования / М-во образования Рос. Федерации // Бюллетень ГК СССР по народному образованию. 1999. - № 7.
25. Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования нормативно-методические материалы / М-во образования Рос. Федерации // Дидакт. № 5. 2002. 78 с.
26. Левина М.М. Технологии профессионально-педагогического образования: Учебное пособие для высших педагогических учебных заведений: М., Издательский центр «Академия», 2001. 272 с
27. Лисицын С.А. Инновационные подходы к подготовке и переподготовке учителей и руководителей образовательных учреждений. Методист: 2006, №3. С. 8-12.
28. Лунева Л.П. Речевая компетенция учителя как основа эффективной педагогической деятельности // Образование в современной школе. 2003.- №4. С.57-61.
29. Масалимова А.Р. Модель компетенций современного педагога и алгоритм ее разработки // Казанский педагогический журнал. 2016. № 2. С. 20–23.
30. Митина Л.М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования. М.: СПб. Нестор-История, 2014. 376 с.
31. Министерство образования России. Приказы. Об утверждении концепции профильного обучения на старшей ступени общего образовании [принят 18 июля 2002 г. № 2783] / М-во образования Рос. Федерации. М., 2002.
32. Министерство образования России. Приказы. Об утверждении Федерального базисного учебного плана [принят 09 марта 2004г. № 1312]: М-во образования Рос. Федерации. М.: 2004.
33. Молчанов С.Г. Профессиональная компетентность как «мишень» для системы повышения квалификации педагогических и управленческих

- работников // Управление качеством профессионального образования.- Челябинск, 2001. С. 82-95
34. Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс] федер. закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 06.04.2015). http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
35. Обухова И.А. Профессиональная подготовка педагога к формированию субъектной позиции школьника в системе гуманистического. М.: 2003. 188 с.
36. Пинская М.А. Профессиональное развитие и подготовка молодых учителей в России // Вопросы образования. 2016. № 2. С. 100–122.
37. Поташник М.М. Управление профессиональным ростом учителя в современной школе. Методическое пособие. М.: Педагогическое сообщество России, Центр педагогического образования, 2011. – 448 с.
38. Попова В.Р. Развитие профессиональной компетентности студентов педагогического колледжа // Теория и практика развивающего обучения. - Челябинск, 2001 Вып.11. С. 155-158.
39. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 N 544н (с изм. от 25.12.2014) «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (Зарегистрировано в Минюсте России 06.12.2013 N 30550) // <http://fgosvo.ru/>: Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. Режим доступа: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.001.pdf> (дата обращения: 11.04.2017).
40. Присяжная А.Ф. Прогностическая компетентность преподавателей и обучаемых // Педагогика. 2005 №5. С. 71-78.
41. Продуктивные практики компетентного подхода в образовании: монография / отв. Ред. Красноярск: Сиб. федер. ун-т, 2017. 462 с.
42. Профессиональная культура учителя: (программа изучения) / сост. В.А. Сластенин, Н.И. Филиппенко.М.: 1993. 22 с.

43. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. М.: «Когито-Центр», 2002. 396 с.
44. Робертс Гарет Рекрутмент и отбор. Подход, основанный на компетенциях. М.: Гиппо, 2005. 288 с.
45. Сальникова О. А. Совершенствование коммуникативной компетенции учителя. М.: Флинта, НОУ ВПО МПСИ, 2011. 788 с.
46. Седов К. Ф. Дискурс и личность: эволюция коммуникативной компетенции. М.: Лабиринт, 2004. 320 с.
47. Сергеева В. П. Проектно-организаторская компетентность учителя в воспитательной деятельности. М.: Перспектива, 2007. 436 с.
48. Сорокина Т.М. Развитие профессиональной компетенции будущего учителя средствами интегрированного учебного содержания // Начальная школа. 2004. №2. С. 110-114.
49. Суховершина Юлия Тренинг коммуникативной компетенции: моногр. М.: Фонд "Мир", Академический Проект, 2009. 112 с.
50. Тимофеева Л. Л. Повышение профессиональной компетентности педагога дошкольного образования. Выпуск 2. Учебно-методическое пособие. М.: Педагогическое общество России, 2013. 734 с.
51. Топоровский В. П. Аналитическая компетентность педагога. М.: Планета, 2011. 176 с.
52. Формирование коммуникативной компетенции у детей с задержкой психического развития. М.: Школьная Книга, 2013. 320 с.
53. Хеннер Е. К. Формирование ИКТ-компетентности учащихся и преподавателей в системе непрерывного образования. М.: Бином. Лаборатория знаний, 2008. 192 с.
54. Хинш Виттманн. Социальная компетенция. Практическое руководство по тренингу: моногр. М.: Гуманитарный центр, 2005. 192 с.
55. Хузеева Г. Р. Диагностика и развитие коммуникативной компетентности детей младшего школьного возраста. Методическое пособие. М.: Владос, 2014. 802 с.

56. Чевтаева И. Б. Русский язык. 9-11 классы. Формирование коммуникативной компетенции старшеклассников. Разработки уроков. Ситуативные упражнения. М.: Учитель, 2013. 208 с.
57. Чумакова М. И. Развитие профессиональной компетентности педагогов. Программы и конспекты занятий с педагогами. М.: Учитель, 2014. 136 с.
58. Шапарь В. Б. Терминаторский менеджмент, или Искусство уничтожения компетентных работников. М.: Феникс, 2005. 256 с.
59. Шингаев С.М. Психолого-педагогическая компетентность педагога современной школы // Режим доступа: http://erono.ru/art/?ELEMENT_ID=1950 (дата обращения: 11.05.2016).
60. Шкерина Л.В. Методика выявления и оценивания уровня сформированности профессиональных компетенций студентов – будущих учителей математики. Учебное пособие // Красноярск: РИО КГПУ, 2015. 262 с..
61. Ямбург Е.А. Что принесет учителю новый профессиональный стандарт педагога? // М.: Просвещение, 2014. 175 с.

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. Астафьева»

МОЛОДЕЖЬ И НАУКА XXI ВЕКА

**XIX Международный форум студентов,
аспирантов и молодых ученых**

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИН ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО ЦИКЛА: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Материалы XVII Всероссийской научно-практической конференции
студентов и аспирантов

Красноярск, 26 апреля 2018 г.

Электронное издание

КРАСНОЯРСК
2018

**ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОФИЛЬНОЙ МОБИЛЬНОЙ ШКОЛЫ
ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РОСТА
ПО ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫМ ПРЕДМЕТАМ
В ИРБЕЙСКОМ РАЙОНЕ**

ORGANIZATION PROFILE OF THE MOBILE SCHOOL'S
INTELLECTUAL GROWTH
IN SCIENCE SUBJECTS
IN IRBEYSKOYE DISTRICT

Е.В. Зюева

E.V. Zueva

*Научный руководитель Т.В. Голикова
Scientific supervisor T.V. Golikova*

Мобильная школа интеллектуального роста, естественнонаучные предметы, школы-партнеры, Ирбейский район.

В статье рассмотрена возможность организации профильной мобильной школы интеллектуального роста по естественнонаучным предметам в Ирбейском районе. Указаны основные способы работы данной школы, перечислены партнеры школ, основная деятельность и результат, который будет достигнут после обучения в мобильной школе.

Mobile school intellectual growth, science, schools, the district of Irbey.

The article describes the possibility of organizing a specialized mobile school of intellectual growth in natural Sciences in the Irbeysky district. Shows the main methods of work of the schools, partners of the schools main activity and the result that will be achieved after visiting a mobile school.

Одним из направлений развития общего образования, предлагаемых в национальной образовательной инициативе «Наша новая школа», является организация профильных школ [2].

Появление большого количества научных разработок, затрагивающих тему профильного обучения, не решает проблем учащихся и их родителей в доступности качественного профильного образования. Следовательно, потребность в систематизированной научной, методической, практической информации по данному вопросу в настоящее время очень высока [2].

В условиях сельских школ данная проблема весьма актуальна, так как это связано с особенностью преподавания (недостаток средств обучения, малокомплектные школы, классы, неквалифицированные работники и др.). Поэтому создание мобильной образовательной среды для расширения возможностей обеспечения качественного образования учащихся является одним из способов решения данной проблемы [3].

Существуют две модели сетевого обучения, в которых профильное обучение учащихся конкретной школы предлагает организацию обучения за счет целенаправленного и организованного привлечения образовательных ресурсов различных образовательных учреждений одного района либо местности [3].

Первый вариант связан с объединением нескольких общеобразовательных учреждений вокруг наиболее сильного общеобразовательного учреждения, обладающего достаточным материальным и кадровым потенциалом, которое выполняет роль «ресурсного центра». В этом случае каждое общеобразовательное учреждение данной группы обеспечивает преподавание в полном объеме базовых общеобразовательных предметов и ту часть профильного обучения (профильные предметы), которую оно способно реализовать в рамках своих возможностей. Остальную профильную подготовку берет на себя «ресурсный центр» [1].

Второй вариант сетевого обучения основан на кооперации общеобразовательного учреждения с учреждениями дополнительного, высшего, среднего и начального профессионального образования и привлечении дополнительных образовательных ресурсов. В этом случае учащимся предоставляется право выбора получения профильного обучения не только там, где он учится, но и в кооперированных с общеобразовательным учреждением образовательных структурах (дистанционные курсы, заочные школы, учреждения профессионального образования и др.) [1].

На основе анализа двух моделей профильного обучения нами был предложен третий вариант организации мобильной школы интеллектуального роста по естественнонаучным предметам в Ирбейском районе Красноярского края.

Согласно этому способу, реализация профильной мобильной школы интеллектуального роста будет организована следующим образом: к учащимся различных образовательных учреждений Ирбейского района на протяжении всего учебного года по выходным дням (суббота, воскресенье) будет выезжать педагогический коллектив мобильной школы, созданный на базе Ирбейской школы № 2. В их арсенале – методические разработки уроков естественнонаучной направленности (биология, химия, физика), лабораторное, исследовательское оборудование и методика его применения на уроках. В период весенних месяцев апрель – май будут осуществляться выезды в Ирбейскую школу № 2, состав школ и их количество могут варьироваться по мере необходимости преподавания того либо иного предмета учащимся школ.

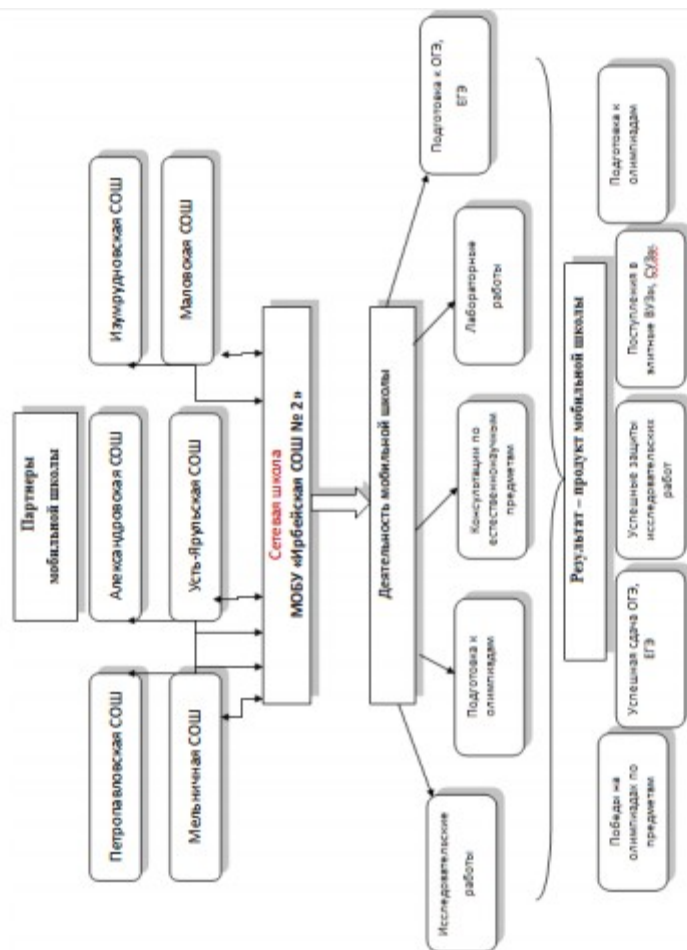


Рис. Схема работы школы интеллектуального роста

Библиографический список

1. Болтышев Ю.П. Сетевое планирование в школе. М.: Просвещение, 1980.
2. Конаржевский Ю.А. Менеджмент и внутришкольное управление. М.: Педагогический поиск, 2000.
3. Строкова Т.А., Головач Е.В. Дистанционное обучение детей с особенностями развития // Народное образование. 2011. № 7. С. 175–178.
4. Третьяков П.И. Школа: управление по результатам: Практика педагогического менеджмента. М.: Новая школа, 2001. 320 с.

