
ПЕДАГОГИКА

PEDAGOGY

Теоретические исследования

Theoretical Studies

УДК 37.011.31-051

ББК Ч31.42

Татьяна Викторовна Лучкина,
кандидат педагогических наук, доцент,
Забайкальский государственный университет
(Чита, Россия), e-mail: luchkinat52@mail.ru

Пути становления профессионализма молодого учителя в современной школе¹

В статье рассматриваются требования, предъявляемые к учителю современной школы, подчёркивается, что большая часть учителей демонстрируют недостаточно высокий уровень психолого-педагогической подготовки, что актуализирует проблему становления профессионализма молодого учителя. Автор раскрывает сущность профессионализма, обосновывает значимость профессиональной компетентности в достижении его вершин, подчёркивает, что успешное решение профессиональных задач определяет уровень профессионализма молодого учителя. Изучение зарубежного опыта позволило выявить пути, содействующие становлению профессионализма нового учителя за рубежом: сообщества профессионального роста, Программа вхождения в профессию (интернатура, реферндариат), наставничество как компонент данной программы, лицензирование и сертификация учителя в период вхождения в профессию. Автор отмечает значимость для российской системы образования принятого стандарта профессиональной деятельности (2010 г.) и считает необходимым определение условий, содействующих успешности молодого учителя в период вхождения в профессию.

Ключевые слова: профессионализм, квалификация, профессиональная компетентность, Программа вхождения в профессию, наставничество, стандарт профессиональной деятельности, аттестация.

Tatiana Viktorovna Luchkina,
Candidate of Pedagogy, Associate Professor,
Zabaikalsky State University
(Chita, Russia), e-mail: luchkinat52@mail.ru

Ways to Professionalism for Novice Teachers in the Modern School

The article discusses the requirements to the modern school teacher and emphasizes that most teachers do not demonstrate a high enough level of psycho-pedagogical training that actualizes the problem of becoming a professional young teacher. The author reveals the essence of professionalism, substantiates the importance of professional competence in the achievement of its vertices, stresses that the successful solution of professional tasks determines the level of the young teacher's professionalism. The study of foreign experience allows identifying the ways that facilitate the formation of the new teacher's professionalism abroad: communities of professional growth, induction program (internship, referendariat), mentoring as a component of this program, licensing and certification of teachers in the induction period. The author notes the importance of the adopted Standard of Professional Activity (2010) for the Russian system of education and considers it necessary to determine the conditions that contribute to the success of the young teacher in the induction period.

Keywords: professionalism, qualification, professional competence, induction program, mentoring, professional standard, certification.

¹ Работа выполнена в рамках Государственного задания вузу Минобрнауки РФ, № 6.2266.2011.

В современной ситуации развития российского общества происходит переориентация общеобразовательной школы как базового звена образования на новые образовательные результаты, которые связываются, прежде всего, с развитием личности школьника и предъявляют новые требования к уровню профессионализма учителя.

Какие же требования предъявляются к учителю современной школы? Данные исследования «Teachers Matter» («Учителя играют важную роль») говорят о том, что поскольку за последнее время существенно изменились условия преподавания, то и роль учителя претерпела существенные изменения. Так, *работая с конкретными учащимися в своём классе, он теперь должен:*

- инициировать учебный процесс и управлять им;
- эффективно реагировать на образовательные потребности учащихся;
- интегрировать итоговое и текущее (в британской терминологии формирующее) оценивание.

Работая с классом в целом, он должен уметь:

- преподавать в поликультурной аудитории;
- синтезировать знания и умения из разных предметных областей;
- включать детей с особыми проблемами в развитии в среду общеобразовательной школы.

Находясь в школьном коллективе, он должен уметь:

- работать и планировать свою деятельность в команде;
- оценивать свою деятельность и планировать систематическую работу над повышением её качества;
- использовать ИКТ в целях обучения и управления;
- организовывать проектную деятельность на школьном, межшкольном и международном уровне;
- участвовать в управлении и распределённом руководстве школой.

Работая с родителями и окружающим школу сообществом, он должен уметь:

- давать профессиональные советы родителям;
- выстраивать партнёрские отношения с окружающим сообществом в целях обучения [1, с. 86].

В национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» подчёркивается, что ключевой особенностью российской школы будущего являются «открытые ко всему новому учителя, понимающие детскую психологию и особенности развития школьников, хорошо знающие свой предмет» [2]. По мнению В. В. Рубцова, новый учитель должен системно и на высоком уровне овладеть принципиально новыми, по существу, компетенциями, которые позволяют ему строить учебную работу с самыми разными категориями детей:

– он должен знать и понимать основы развития в детском возрасте, учитывать в ходе обучения возможности, способности и особенности детского развития;

– он должен знать и понимать, что именно в дошкольном и младшем школьном возрасте особенно интенсивно формируется познавательная активность личности, умение учиться;

– он должен знать и понимать в этой связи психологию развития детей, владеть научно обоснованными технологиями развивающего обучения [3, с. 54].

К сожалению, анализ деятельности учителей показывает, что они демонстрируют недостаточно высокий уровень психолого-педагогической подготовки, что является важной проблемой российской системы образования. Как показывают социологические исследования, недостаточно высокий уровень профессионализма российских учителей объясняется прежде всего тем, что, несмотря на наличествующие 82 % учителей с высшим образованием, но большинство из нижней четверти – выпускники школ, 17,8 % пенсионного возраста (3,4 в странах ОЭСР); 87 % женщин (почти 100 % в начальной школе) [4, с. 71–72].

Сложившаяся ситуация в российской системе образования не случайна. Анализ лучших систем школьного образования показал, что высокоэффективные школьные системы, разительно отличаясь друг от друга по структуре и содержанию обучения, сосредотачивали внимание на повышении качества работы учителя, поскольку этот фактор оказывает прямое влияние на образовательный уровень учеников [5, с. 16].

Предметом данной статьи является становление профессионализма молодого учителя как фактора обновления современной российской школы и выявление путей содействия выпускнику вуза в достижении необходимых для этого компетентностей.

В системе философско-мировоззренческих понятий «становление» трактуется как спонтанная изменчивость вещей и явлений – их непрерывный переход, превращение «в другое», как переход возможности в действительность в процессе развития. Становление как категория отражает ту начальную стадию, через которую проходят в своём развитии все предметы и явления окружающей действительности, т. е. в данном случае становление понимается не как синоним развития, а представляет собой один из периодов, стадий, этапов развития [6, с. 652]. Это процесс, главная черта которого состоит в том, что существование явления уже началось, но ещё не приобрело завершённой формы. Исходя из вышеизложенного, мы предполагаем, что становление профессионализма молодого учителя в первые два года работы должно проявляться в «приращении» профессиональной компетентности, позволяющей успешно решать профессиональные задачи. Выбранный нами период является периодом «вхождения» в профессию, по истечении которого начинающий педагогическую деятельность учитель должен пройти аттестацию на соответствие занимаемой должности.

Становление профессионализма в педагогической деятельности традиционно связывают, с одной стороны, с достаточной продолжительностью трудовой деятельности. С другой стороны, сфера профессиональной реализации молодого учителя требует профессионализма немедленно, при этом возникает проблема достижения молодыми специалистами уровня профессионализма за короткий срок, что обуславливает необходимость осмысления понятия «профессионализм».

Изучению профессионализма учителя в системе непрерывного педагогического образования посвящены работы А. А. Деркача, Э. Ф. Зее-ра, Н. В. Кузьминой, А. К. Марковой, Л. М. Митиной, И. И. Проданова, В. А. Слостенина и др. Особенности становления профессионализма молодого учителя раскрываются в работах С. Г. Вершловского и его научной школы.

В психологии профессионализм трактуется как интегральная психологическая характеристика человека, предполагающая наличие высокого уровня существования его профессиональной деятельности и зрелость его личности [7, с. 6]. Учитывая, что профессионализм – это реально достигнутый, достаточно высокий уровень овладения профессией, мы предполагаем,

что выпускник вуза в процессе освоения профессиональной деятельности, пошагово осваивая все её компоненты непосредственно на рабочем месте, постепенно включаясь в педагогическую деятельность, способен продемонстрировать достигнутый им уровень профессионализма.

Раскрывая сущность профессионализма, Н. В. Кузьмина указывала на значимость деятельностного аспекта проблемы профессионализма, который до сих пор остаётся важным методологическим ориентиром. Дальнейшее изучение сущности профессионализма показало, что данная категория должна отражать ещё и личностный аспект, поскольку профессиональные достижения обуславливаются не только совершенной системой знаний, умений и навыков, но и развитием личностно-профессиональных качеств. Поэтому, рассматривая профессионализм как систему, А. А. Деркач выделяет две подсистемы – профессионализм личности и профессионализм деятельности.

По мнению исследователя, профессионализм деятельности (первая подсистема профессионализма) – это «качественная характеристика субъекта труда, отражающая высокую профессиональную квалификацию и компетентность, разнообразие эффективных профессиональных навыков и умений, в том числе основанных на творческих решениях, владение современными алгоритмами и способами решения профессиональных задач, что позволяет осуществлять деятельность с высокой и стабильной продуктивностью» [7, с. 62–63].

В процессе педагогической деятельности квалификация учителя играет ведущую роль. От уровня квалификации в значительной степени зависит как характеристика процесса профессиональной деятельности, так и качество её результатов. Профессиональная квалификация является интегральным образованием, включающим в себя профессиональное образование, профессиональный опыт, мотивацию, профессиональную компетентность и другие профессиональные характеристики [8, с. 110]. Сегодня молодой учитель, проработавший в школе не менее двух лет, согласно Порядку аттестации педагогических работников (2010 г.) обязан пройти письменное квалификационное испытание на соответствие занимаемой должности [8, с. 115–116]. При этом он должен продемонстрировать соответствующий уровень профессиональной компетентности, выбрав один из

двух вариантов аттестации: 1) подготовка конспекта урока по предмету, который он преподаёт в текущем году; 2) решение педагогических ситуаций – тем самым подтвердив уровень ответственности занимаемой должности.

Вторая подсистема профессионализма – профессионализм личности – представляет качественную характеристику субъекта труда, отражающую высокий уровень развития профессионально-важных и личностно-деловых качеств, высокий уровень креативности, адекватный уровень притязаний, мотивационную сферу и ценностные ориентации, направленные на прогрессивное развитие специалиста [7, с. 62–63].

Подсистема профессионализма личности содержит требования к уровню развития различных характеристик и свойств субъекта труда, которые во многом определяют высокую эффективность профессиональной деятельности. На наш взгляд, качественная характеристика молодого учителя как субъекта педагогической деятельности должна отражать уровень профессионализма, одной из составляющих которого является профессиональная компетентность.

Таким образом, профессионализм личности и деятельности – это две стороны одного и того же явления, находящиеся в диалектическом единстве. Рассуждая о равноправии этого единства, В. А. Сластенин указывает на то, что на разных этапах развития профессионализма какой-то его вид может доминировать, по его мнению, тон будет задавать всё же деятельностная сторона [9, с. 15].

Интересный подход к раскрытию сущности профессионализма современного учителя использует в докторской работе И. И. Проданов. Исследователь представляет профессионализм как интегративное свойство личности педагога, отражающее уникальную для каждого педагога взаимосвязь и содержательное наполнение входящих в состав рассматриваемого свойства компонентов – профессиональной компетентности, нравственности, инициативы и мастерства, что позволяет количественно и качественно охарактеризовать неповторимую индивидуальность учителя, опираясь на которую можно определить пути повышения конкурентоспособности учителя на современном рынке образовательных услуг [10, с. 47].

Раскрывая сущность профессионализма, И. И. Проданов отмечает, что компетентность,

нравственность, инициативность и мастерство находится в диалектически проявляемых отношениях связанности и иерархической подчинённости. Значимым для нас является то, что «центральной» составляющей образования учителя в поствузовский период, по мнению исследователя, становится развитие профессиональной компетентности, что обеспечивает его профессиональный рост и достижение вершин профессионализма. Путь к профессионализму молодого учителя, по мнению С. Г. Вершловского, лежит через трудности, поиски, ошибки и колебания к обоснованным самостоятельным решениям, опирающимся на самостоятельную способность к самоанализу [11, с. 37]. В этом процессе «поиска себя» учитель постоянно «открывает» ребёнка как участника совместной деятельности и начинает видеть в нём важнейший источник собственных преобразований, обеспечивающих становление его профессионализма.

Анализ психологических и педагогических работ по осмыслению сущности профессионализма показал, что исследователи [7; 10; 12; 14] выделяют одним из его компонентов профессиональную компетентность. На наш взгляд, развитие компетентности молодого учителя в сфере профессиональной деятельности должно быть связано с включением его в освоение инноваций, преобразованием реальной практики, созданием новой педагогической деятельности на основе гуманистических ценностей.

Профессиональная компетентность – главный когнитивный компонент подсистемы профессионализма деятельности, сфера профессионального ведения, постоянно расширяющаяся система знаний, позволяющая выполнять профессиональную деятельность с высокой продуктивностью, круг решаемых проблем или вопросов [7, с. 84].

В настоящее время можно выделить несколько подходов к построению видовой модели профессиональной компетентности. Наиболее известной является модель, предложенная А. П. Тряпицкой, Н. Ф. Радионовой и др., в которой выделяются следующие компетентности: ключевые, базовые, специальные. Профессиональная компетентность – интегральная характеристика, определяющая способность решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной пе-

дагогической деятельности, с использованием знаний, профессионального жизненного опыта, ценностей и наклонностей [12, с. 8].

Достижение профессионализма молодым учителем немыслимо без новаторского подхода, который может проявляться в освоении новых эффективных алгоритмов и способов выполнения деятельности, в нетривиальном решении профессиональных задач посредством «приращения» профессиональной компетентности. Только направленность на созидание позволит молодому учителю «получить качественно новые результаты; осуществлять прорыв в новые области профессиональной деятельности» [7, с. 92]; предоставит возможность успешно выполнять функциональные обязанности.

Учитывая тот факт, что роль учителя в современной социокультурной ситуации существенно изменяется, можно утверждать, что и функциональные обязанности, выполняемые им, тоже меняются. Исходя из этого, в профессионально-педагогической деятельности наряду с традиционными выделяется совокупность новых функций, обусловленных социокультурными факторами и осуществляемых учителями любой специальности. Ведущей функцией, по мнению Е. В. Пискуновой, является функция содействия образованию школьника, которая состоит в создании средствами педагогической деятельности условий для проявления самостоятельности, творчества, ответственности учащегося в образовательном процессе и формирования у него мотивации непрерывного образования [13, с. 10]. Создание условий, содействующих образованию школьника, возможно в том случае, если учитель готов к пониманию изменений на основе профессиональной педагогической рефлексии, служащей основой его самообразования; следовательно, функции учителя, направленные на себя, – осуществление рефлексии и самообразования – определяют реализацию ведущей функции педагогической деятельности – содействие образованию ребёнка и поэтому могут быть квалифицированы как сопутствующие.

Перечисленные особенности профессиональной деятельности современного учителя позволили учёным РГПУ им. А. И. Герцена выделить пять групп задач, являющихся особенно значимыми для современного этапа модернизации образования, которые призван решать каждый учитель, в том числе и молодой, в своей деятельности:

1-я группа – видеть ученика в предмете, выстраивать его индивидуальный образовательный маршрут;

2-я группа – создавать условия для достижения учеником цели образования – формирование ключевых компетенций учащихся;

3-я группа – устанавливать взаимодействие с другими субъектами образовательного процесса;

4-я группа – создавать и использовать образовательную среду;

5-я группа – проектировать и осуществлять профессиональное самообразование [12, с. 42].

Успешное решение выделенных групп задач должно определять уровень профессионализма молодого учителя. К сожалению, анализ диссертационных исследований, посвящённых проблемам молодого учителя (И. С. Алексеева, 2006; М. Ю. Байназарова, 2005; В. Л. Дубинина, 2010; С. П. Ивановой, И. В. Круглова, 2007; Н. Г. Кутеева, 2008; Л. В. Маслова, 2002; О. В. Назарова, 2003; Е. И. Рогов, Е. Г. Черникова, 2008), показывает, что молодые учителя в первый год работы испытывают значительные затруднения в отдельных компонентах педагогической деятельности. Главные трудности молодого специалиста заключаются в выборе методов взаимодействия с учащимися, в анализе и осмыслении возникающих ситуаций. По мнению авторов, они связаны с ломкой привычных представлений и стереотипов, недостаточным уровнем подготовки и др. Лишь 7 % опрошенных молодых учителей считают, что без проблем включились в работу. Сложившаяся ситуация актуализирует проблему оказания содействия молодым учителям в решении возникающих затруднений, т. к. от успешности их решения во многом зависит уровень профессионализма, которого учитель способен достичь в процессе вхождения в профессию.

Раскрывая особенности психологии профессионализма, А. К. Маркова выделяет пять уровней профессионализма: допрофессионализм, профессионализм, суперпрофессионализм, непрофессионализм, послепрофессионализм. Переход от одних уровней профессионализма к другим и движение внутри уровней протекает, по мнению автора, как последовательное овладение этапами [14, с. 49–51]. Включаясь в педагогическую деятельность, молодой учитель постепенно осваивает уровень профессионализма, для которого характерны три этапа [11, с. 31–36]:

– этап вхождения в новую деятельность, характеризующийся высоким эмоциональным напряжением молодого специалиста, требующим мобилизации всех внутренних ресурсов. Преодолевая трудности, сталкиваясь с разнообразными ситуациями, учитель анализирует своё поведение, ищет и отбирает удачные решения, накапливает наблюдения, делает выводы. Он учится видеть свою деятельность и себя в ней с позиции ученика. Так, закладываются основы профессионализма молодого учителя;

– этап освоения характеризуется поиском наиболее оптимальных для личности способов профессиональной самореализации. Преодолевая трудности, накапливая опыт, молодой специалист осваивает основы профессионализма. Он учится владеть собой, рационально организовывать свою деятельность;

– этап утверждения стиля профессиональной деятельности характеризуется дальнейшей активной «профессионализацией» психологических процессов и свойств, формированием профессионально-значимых качеств личности. В возникающих практических ситуациях молодой специалист действует значительно активнее и целенаправленнее, обеспечивая себе более высокий уровень профессионализма.

Исследования, проведённые Н. В. Кузьминой, показали, что первые годы работы в школе сопровождаются наиболее сильным формированием педагогических способностей, при этом не было обнаружено чёткой связи между стажем и знаниями учителей. Н. В. Кузьмина выделяет три типа учителей [15, с. 49–51]. Первый – учителя, которые с первого года самостоятельной работы уверенно и быстро идут к овладению педагогическим мастерством. Такая категория учителей успешна в освоении уровня профессионализма. Второй тип – учителя, которые овладевают мастерством медленно, что связано с недостаточно развитой требовательностью к себе, слабой теоретической и методической подготовленностью. Третий тип – учителя, не умеющие овладеть мастерством, развивать свои способности. Поэтому для педагогического сообщества важно осмыслить, что становление профессионализма учителя происходит именно в первые годы его работы в школе, что делает актуальной проблему оказания ему содействия в этом.

Изучение зарубежного опыта [16, с. 5] показывает, что существующие в школах «сообщества профессионального роста» делают

процесс становления профессионализма начинающего учителя успешным. Важную роль при этом имеет стратегия приёма на работу и введения в курс дела. Эта стратегия применяет процесс поддержки и оценки в своей работе с начинающими учителями в течение первых двух лет карьеры, освобождает их от препятствий в профессии и обеспечивает поддержку для развития [16, с. 234]. Дарлинг-Хамод (Darling-Hammond, 1999) отмечает, что многие районы «снизили число увольнений начинающих учителей больше чем на две трети (зачатую от уровня, превышающего 30 %, до 5 %) путём предоставления сразу после окончания университета опытных наставников, чтобы те обучали новичков во время их первого года на работе. Эти молодые учителя не только остаются в профессии надолго, но и быстрее становятся компетентными, чем те, кто должен учиться сам путём проб и ошибок» [16, с. 235].

Во многих странах мира (Германия, Канада, США, Япония и др.) разработаны специальные программы (интернатура, референдариат), содействующие становлению профессионализма начинающего учителя. Так, например, в Англии введена практика «вводного года», на протяжении которого молодой специалист получает особую поддержку: ему снижают преподавательскую нагрузку, чтобы предоставить дополнительное время на планирование и обучение, он регулярно проходит аттестацию, по результатам которой ему дают рекомендации по поводу необходимых улучшений [5, с. 39]. В Германии учитель-стажёр (референдар), являясь участником образовательного семинара, под руководством ментора (наставника-учителя, аспиранта, выпускника вуза) теоретически изучает педагогику и предметную дидактику и практически нарабатывает профессионально-педагогические навыки непосредственно в школе. Референдариат заканчивается вторым государственным экзаменом, который состоит из самостоятельной письменной работы, экзаменационного ведения уроков и устного экзамена. Их сдача – предпосылка для окончательного занятия должности учителя [17, с. 93].

В Канаде для поддержки начинающих учителей во время первого года их карьеры действует Программа вхождения в профессию. Программа включает следующие компоненты: ориентацию, наставничество, профессиональное развитие и обучение, оценку эффективности работы начинающего учителя [18, с. 40].

Мощным рычагом содействия становлению профессионализма нового учителя в Канаде является наличие методических рекомендаций, сопровождающих реализацию программы, для всех участников данного процесса.

В Японии в 1998 г. была введена в действие обязательная программа интенсивной подготовки для учителей, работающих первый год. Эта программа предусматривает овладение практическими навыками преподавания. Новые учителя работают на полной ставке, но на протяжении первого года работы в школе до двух дней в неделю им предоставляется индивидуальный наставник. Учителя-наставники оказывают помощь своим подопечным, но не оценивают их работу в классе [5, с. 40].

Таким образом, изучение зарубежного опыта по включению начинающих учителей в педагогическую деятельность показывает, что успешность становления их профессионализма определяется, прежде всего, поддержкой, оказываемой им непосредственно на рабочем месте. К сожалению, в российских школах, как показывает большинство исследователей (В. Л. Дубинина, И. В. Круглова, О. В. Назарова и др.), наставничество носит формальный характер. Подчёркивая роль наставника в становлении учителя-исследователя, В. Л. Дубинина отмечает, что проблемой наставничества современные исследователи целенаправленно не занимаются, каждый четвёртый начинающий учитель имеет наставника несоответствующей специальности или не имеет его вовсе; едва ли каждый десятый молодой специалист систематически получает помощь наставника [19, с. 28]. Это является подтверждением необходимости разработки нормативно-правовой базы для организации наставничества в современной школе и осмысления идеи оказания поддержки молодому учителю в его профессиональном становлении с момента найма на работу.

Анализ работ [1; 5; 18; 16] показывает, что во многих странах мира (Великобритания, Канада, Финляндия, США, Корея и др.) на протяжении многих лет, с учётом стандарта профессиональной деятельности, проходит лицензирование и сертификация молодого учителя, позволяющая определить уровень его профессионализма. Стандарты в преподавании – это, по мнению М. Фуллана, краеугольный камень в преобразовании системы подготовки, лицензирования, сертификации и повышения

квалификации учителей. В США в последнее десятилетие получили развитие стандарты практики для начинающих учителей INTASC, представляющие Межгосударственный консорциум оценки и поддержки нового учителя. В состав консорциума входят 33 американских штата, совместно работающие над лицензированием стандартов и оценок «Национального управления» для начинающих учителей перед тем, как они начинают преподавать, а также в течение первых лет их работы. В профессиональном стандарте отмечается, что такие стандарты «могут внести ясность и направлены на ряд действий, которые в настоящее время плохо связаны друг с другом и зачастую просто ужасно организованы...». В нём же подчеркивается, что если ученики должны достичь высоких стандартов, мы должны ожидать не меньших и от преподавателей, и от других педагогов [16, с. 231]. Поэтому, как отмечает М. Барбер, необходимо последовательно добиваться применения выработанных стандартов педагогической деятельности, выделяя педагогические компетенции и индикаторы хорошего преподавания, которые используются как для профессионального развития, так и для оценки деятельности учителей [5, с. 22].

На современном этапе развития российской системы образования значимым является принятие стандарта профессиональной деятельности (2010 г.) [8, с. 14]. Основой конструирования стандартов различных блоков профессий практически во всех странах Европы являются квалификационные рамки. В России в качестве стандартизирующей рамки до сих пор используются профессиограммы. Их кардинальное отличие от квалификационной рамки заключается в том, что в них описан набор качеств идеального учителя, наличие которых зачастую невозможно ни зафиксировать, ни измерить [1, с. 87].

Принятый стандарт позволяет оценить деятельность молодого учителя за первые годы работы в школе посредством его аттестации. Аттестация является одним из факторов развития профессионализма молодого учителя и проводится с целью подтверждения соответствия учителем занимаемой должности; это означает, что молодой специалист способен решать основные профессиональные задачи по своей должности на достаточном уровне, проявляя достигнутый им уровень профессионализма. А поскольку возможность эффективно-

го решения соответствующих функциональных задач определяется компетентностью педагога, именно компетентность педагога становится важнейшим элементом оценки (самооценки) в процессе аттестации. В соответствии с профессиональным стандартом квалификация учителя может быть описана как совокупность шести основных компетенций:

– *компетентность в области личностных качеств* (показатели: эмпатийность и социорефлексия, самоорганизованность, общая культура);

– *компетентность в постановке целей и задач педагогической деятельности* (показатели: умение ставить цели и задачи в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями обучающихся, умение перевести тему урока в педагогическую задачу, умение вовлечь обучающихся в процесс формирования целей и задач);

– *компетентность в мотивировании обучающихся (воспитанников) на осуществление учебной (воспитательной) деятельности* (показатели: умение создавать ситуации, обеспечивающие успех в учебной деятельности, умение создавать условия обеспечения позитивной мотивации обучающихся, умение создавать условия для самомотивирования обучающихся);

– *компетентность в обеспечении информационно-методической основы педагогической деятельности* (показатели: компетентность в методах преподавания, компетентность в предмете преподавания, компетентность в субъективных условиях деятельности);

– *компетентность в разработке программы деятельности и принятии педагогических решений* (показатели: умение выбрать и реализовать типовые образовательные программы, умение разработать собственную программу, методические и дидактические материалы, умение принимать решения в педагогических ситуациях);

– *компетентность в организации учебной деятельности* (показатели: умение устанавливать субъект-субъектные отношения, умение организовывать учебную деятельность обучающихся, умение реализовать педагогическое оценивание) [8, с. 14–16].

Таким образом, выделенные компетентности, по мнению авторов, позволяют оценить успешность учителя в педагогической деятельности. Но при этом возникают полемические вопросы: «Насколько данные компетентности соотносятся с требованиями, предъявляемыми

учителям в международных исследованиях?», «Как данные компетенции соотносятся с требованиями ФГОС высшего профессионального образования?».

К сожалению, обучение будущих учителей в вузе не готовит их к реальности школы, тем самым создаёт определённые трудности в выполнении педагогической деятельности и требует дополнительной их психолого-педагогической подготовки. Для решения данной проблемы нами разработана модульная программа курсов ПК для начинающих учителей «Психолого-педагогическая подготовка молодого учителя современной школы». Продолжительность обучения 72 ч. Инвариантный модуль составляет – 20 ч, а вариативные модули – по 8 ч каждый. При этом слушателям предоставляется возможность выбрать 6 модулей суммарным объемом 48 ч в соответствии со своими интересами и потребностями.

Целью данной программы является содействие становлению профессиональной компетентности молодого учителя в процессе вхождения в профессию путём приращения базовой профессиональной компетентности предметным содержанием курса и демонстрации готовности к компетентностному действию в решении профессиональных задач и успешному прохождению аттестации на соответствие занимаемой должности. Результатом освоения программы будет приращение профессиональной компетентности молодого педагога, проявляемое в умении:

– применять психолого-педагогические знания в различных направлениях профессиональной деятельности;

– определять, формулировать и решать профессиональные задачи с использованием современных педагогических технологий (рефлексивных, социального взаимодействия, проектных, кейсовых и др.);

– успешно проектировать современные уроки, осуществлять его самоанализ;

– работать в команде специалистов, реализующих образовательные программы современной школы;

– понимать и принимать необходимость учиться в течение всего периода профессиональной деятельности;

– применять приобретённые навыки, современные технологические приёмы и средства в практике по обеспечению высокого уровня качества образования школьников.

Приобретённое приращение профессиональной компетентности молодого учителя, прежде всего, отражает успешное достижение им соответствующего уровня профессионализма и позволяет быть готовым к прохождению аттестации на соответствие занимаемой должности.

Рассмотрев пути становления профессионализма молодого учителя современной школы, мы выделяем основные условия, содействующие его успешности в период вхождения в профессию, которые в дальнейшем могут быть рассмотрены как отдельные аспекты данной проблемы. Наиболее важными, на наш взгляд, является:

– возрождение наставничества, позволяющего выпускнику вуза, изучить опыт учителя-

лидера образования и иметь поддержку непосредственно на рабочем месте в решении возникающих затруднений;

– создание сообщества профессионального роста, обеспечивающего профессиональное развитие молодому учителю через сотрудничество с другими учителями;

– обязательная аттестация молодого учителя, с последующим лицензированием;

– реализация программы ПК молодого учителя, содействующей его успешности в первые годы работы в школе;

– разработка методического обеспечения процесса становления профессионализма молодого учителя (рекомендации молодому учителю, наставнику, директору школы и др.).

Список литературы

1. Ленская Е. А. Качество образования и качество подготовки учителя // Вопросы образования. 2008. № 4. С. 81–95.
2. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа». URL: <http://mon.gov.ru/dok/akt/6591/> (дата обращения: 23.12.2010).
3. Рубцов В. В. О состоянии и основных направлениях подготовки и переподготовки учителей в условиях модернизации педагогического образования // Вестник образования России. 2010. № 2. С. 54–59.
4. Справочные материалы к заседанию общественного совета при министерстве образования и науки Российской Федерации 16 февраля 2010 г. О педагогических кадрах общеобразовательных учреждений в российской Федерации. О кадровой структуре Российского учительства // Вестник образования России. 2010. № 2. С. 71–78.
5. Барбер М., Муршед М. Как добиться стабильно высокого качества обучения в школах: уроки анализа лучших систем школьного образования мира // Вопросы образования. 2008. № 3. С. 7–60.
6. Философский энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1989.
7. Деркач А. А. и др. Психология развития профессионала: учеб. пособие. М.: Изд-во РАГС, 2000. 124 с.
8. Методика оценки уровня квалификации педагогических работников / под ред. В. Д. Шадрикова. М.: Изд-во ГУ ВШЭ, 2010. 173 с.
9. Сластенин В. А. Профессионализм учителя как явление педагогической культуры // Сибирский педагогический журнал. 2005. № 3. С. 14–28.
10. Проданов И. И. Теория и практика управления развитием профессионализма учителя в региональной инновационной системе образования: дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 1998. 433 с.
11. Вершловский Г. С. Педагог эпохи перемен, или Как решаются сегодня проблемы профессиональной деятельности учителя // Директор школы. 2002. № 7. 143 с.
12. Компетентностный подход в педагогическом образовании: коллективная монография / под ред. проф. В. А. Козырева и проф. Н. Ф. Радионовой. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2004. 392 с.
13. Пискунова Е. В. Социокультурная обусловленность изменений профессионально-педагогической деятельности учителя: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2005. 44 с.
14. Маркова А. К. Психология профессионализма. М.: Знание, 1996. 308 с.
15. Кузьмина Н. В. Очерки психологии труда учителя (Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности). Л.: Изд-во ЛГУ, 1967.
16. Фуллан М. Новое понимание реформ в образовании / Майкл Фуллан; [пер. Е. Л. Фруминой]; Моск. высш. шк. соц. и экон. наук. М.: Просвещение, 2006. 272 с.
17. Блинов В. М. Теория и практика профессионально-педагогической подготовки гуманистического учителя в Германии. М.: Изд-во Моск. психол.-социал. ин-та, 2005. 248 с.

18. Лучкина Т. В. Особенности содействия профессиональному становлению начинающего учителя в Канаде // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2009. № 112. С. 36–45.

19. Дубинина В. Л. Педагогическая готовность учителя-исследователя к диагностико-технологической деятельности в условиях диверсификации образования (в системе «вуз-интернатура»): автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Казань, 2010. 41 с.

Spisok literaturey

1. Lenskaya E. A. Kachestvo obrazovaniya i kachestvo podgotovki uchitelya // Voprosy obrazovaniya. 2008. № 4. S. 81–95.

2. Natsional'naya obrazovatel'naya initsiativa «Nasha novaya shkola». URL: <http://mon.gov.ru/dok/akt/6591/> (data obrashheniya: 23.12.2010).

3. Rubtsov V. V. O sostoyanii i osnovnykh napravleniyakh podgotovki i perepodgotovki uchitelej v usloviyakh modernizatsii pedagogicheskogo obrazovaniya // Vestnik obrazovaniya Rossii. 2010. № 2. S. 54–59.

4. Spravochnye materialy k zasedaniyu obshhestvennogo soveta pri ministerstve obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federatsii 16 fevralya 2010 g. O pedagogicheskikh kadrakh obshheobrazovatel'nykh uchrezhdenij v rossijskoj Federatsii. O kadrovoj strukture Rossijskogo uchitel'stva // Vestnik obrazovaniya Rossii. 2010. № 2. S. 71–78.

5. Barber M., Murshed M. Kak dobit'sya stabil'no vysokogo kachestva obucheniya v shko-lakh: uroki analiza luchshikh sistem shkol'nogo obrazovaniya mira // Voprosy obrazovaniya. 2008. № 3. S. 7–60.

6. Filosofskij ehntsiklopedicheskij slovar'. M.: Sovetskaya ehntsiklopediya. 1989.

7. Derkach A.A. i dr. Psikhologiya razvitiya professionala: ucheb. posobie. M.: Izd-vo RAGS, 2000. 124 s.

8. Metodika otsenki urovnya kvalifikatsii pedagogicheskikh rabotnikov / pod red. V. D. SHadrikova. M.: Izd-vo GU VSHEH, 2010. 173 s.

9. Slastenin V. A. Professionalizm uchitelya kak yavlenie pedagogicheskoy kul'tury // Sibirskij pedagogicheskij zhurnal. 2005. № 3. S. 14–28.

10. Prodanov I. I. Teoriya i praktika upravleniya razvitiem professionalizma uchitelya v regional'noj innovatsionnoj sisteme obrazovaniya: dis. ... d-ra ped. nauk. SPb., 1998. 433 s.

11. Vershlovskij G.S. Pedagog ehpokhi peremen, ili Kak reshayutsya segodnya proble-my professional'noj deyatel'nosti uchitelya // Direktor shkoly. 2002. № 7. 143 s.

12. Kompetentnostnyj podkhod v pedagogicheskom obrazovanii: kollektivnaya monografiya / pod red. prof. V. A. Kozyreva i prof. N. F. Radionovoj. SPb.: Izd-vo RGPU im. A. I. Gertsena, 2004. 392 s.

13. Piskunova E. V. Sotsiokul'turnaya obuslovlennost' izmenenij professional'-no-pedagogicheskoy deyatel'nosti uchitelya: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. SPb., 2005. 44 s.

14. Markova A. K. Psikhologiya professionalizma. M.: Znanie, 1996. 308 s.

15. Kuz'mina N. V. Ocherki psikhologii truda uchitelya (Psikhologicheskaya struktura deyatel'nosti uchitelya i formirovanie ego lichnosti). L. Izd-vo LGU, 1967.

16. Fullan M. Novoe ponimanie reform v obrazovanii / Majkl Fullan; [per. E. L. Fruminoj]; Mosk. vyssh. shk. sots. i ehkon. nauk. M.: Prosveshhenie, 2006. 272 s.

17. Blinov V.M. Teoriya i praktika professional'-no-pedagogicheskoy podgotovki gumanisticheskogo uchitelya v Germanii. M.: Izd-vo Mosk. psikhol.-sotsial. in-ta, 2005. 248 s.

18. Luchkina T.V. Osobennosti sodejstviya professional'nomu stanovleniyu nachi-nayushhego uchitelya v Kanade // Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo uni-versiteta im. A.I. Gertsena. 2009. № 112. S. 36–45.

19. Dubinina V.L. Pedagogicheskaya gotovnost' uchitelya-issledovatelya k diagnostiko-tekhnologicheskoy deyatel'nosti v usloviyakh diversifikatsii obrazovaniya (v sisteme «vuz-internatura»): avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. Kazan', 2010. 41 s.

Статья поступила в редакцию 05.04.2012 г.