

РАЗВИТИЕ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГА В ИННОВАЦИОННОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

И.О. Котлярова
ЮУрГУ

В статье охарактеризовано развитие квалификации педагога со стадии ее зарождения. Развитие представлено как единство самоорганизации и повышения квалификации. Выявлены закономерности повышения квалификации в инновационной профессиональной деятельности.

В условиях реформирования системы образования на всех ступенях проблема повышения квалификации педагогов приобретает особую актуальность. Многие традиционно используемые формы повышения квалификации оказываются недостаточными для решения современных задач в силу их несоответствия ожидаемым результатам. На первый план выдвигаются формы повышения квалификации, в которых педагог выступает как активный субъект этого процесса и управления им. Среди наиболее прогрессивных форм повышения квалификации – инновации. Современные исследования затрагивают лишь отдельные частные аспекты развития квалификации в инновации (развитие готовности к инновационной деятельности и ее роль в инновациях) [4, 9, 11 и др.]. В то же время в плане разрешения противоречий системы повышения квалификации такой подход имеет ряд преимуществ, вытекающих из сущности инновационных процессов и инновационной деятельности [3, 5, 8 и др.].

Во-первых, он позволяет вовлекать в повышение квалификации широкие массы работников образования, занятых инновационной деятельностью. Поскольку инновации требуют, как правило, развития сложившегося состояния квалификации, массовое повышение квалификации и переподготовка кадров в условиях инновации приобретает необходимый характер.

Во-вторых, повышение квалификации в инновациях не нарушает существенно режима функционирования и развития образовательного учреждения, который им избран. Если образовательное учреждение работает в режиме развития в рамках программы своего развития, то кадровый состав, включаясь в инновации, одновременно начинает реализо-

вывать и личные программы повышения квалификации.

В-третьих, он позволяет избежать абстрактно теоретического подхода к повышению квалификации, придать ему практико-ориентированный характер. Повышение квалификации будет осуществляться не в целях роста образованности в областях, намеченных единой программой для всех слушателей, а будет направлено на повышение компетентности и других составляющих личной квалификации, которые помогли бы работнику образования разрешить поставленные перед ними в условиях инновации проблемы.

В-четвертых, имея индивидуальный характер и будучи преимущественно обусловленными личностными свойствами работника образования, инновации способны придавать повышению квалификации лично ориентированный характер. Этому способствуют и признаки гуманизма в самообразовании, которое следует рассматривать одной из ведущих форм повышения квалификации в методической работе.

Приведенные аргументы свидетельствуют о достаточно широких возможностях разрешения проблем повышения квалификации при его совмещении с инновациями.

Квалификация педагога как его интегративное качество начинает зарождаться в процессе профессионального образования. Ее корни лежат в профессиональной образованности студента и выпускника. По окончании среднего или высшего профессионального образования выпускникам присваивается квалификация. В этом случае *квалификация является нормативной характеристикой*, которая свидетельствует лишь о том, что выпускник в целом справился с образовательной программой, освоил минимум содержания образова-

ния, отраженный в Государственном образовательном стандарте. Однако присвоение этой квалификации дает лишь примерное представление о том, какую действительную индивидуальную квалификацию имеет тот или иной выпускник. Более того, вряд ли можно утверждать, что только что выпущенный из образовательного учреждения педагог является квалифицированным специалистом (термин «квалифицированным специалист» соответствует выпускнику лишь по формальным критериям квалификации).

В реальной жизни выпускник может стать действительно квалифицированным только в процессе осуществления им профессиональной деятельности. Таким образом, *квалификация как личное качество педагога*, позволяющее ему выполнять в целостности все профессиональные компетенции, становится только в профессиональной деятельности. В этом лежит расхождение между присвоенной квалификацией и квалификацией как качеством личности, обеспечивающим способность специалиста исполнять на достаточном уровне вменяемые ему компетенции. Данное расхождение обусловлено естественными различиями в мере усвоения образовательной программы, с одной стороны, а также индивидуальными особенностями приобретенной при этом образованности, с другой стороны.

Квалификация как нормативная характеристика находит отражение, например, в тарифно-квалификационных требованиях к учителю, руководителю и др.; в квалификационных требованиях по присвоению разрядов; в должностных обязанностях разных категорий работников образования; в профессиограммах. При этом для характеристики квалификации работников образования используются такие термины как «тарифно-квалификационные характеристики»; квалификационные категории, должностные обязанности. Тарифно-квалификационные характеристики (требования) по каждой должности состоят из трех разделов: «Должностные обязанности», «Должен знать», «Требования к квалификации по разрядам оплаты».

Квалификация как качество личности специалиста приобретается специалистом в профессиональной деятельности. Она базируется на профессиональной образованности, зависит от изначально присвоенной квалификации выпускника. Элементами квалификации педагога являются: компетентность педагога, педагогическая нравственность, инициа-

тивность педагога и его процессуальная состоятельность. Компетентность (в общекультурном, человековедческом, педагогическом, управленческом, предметном аспектах) и процессуальная состоятельность – это формальные характеристики, позволяющие судить о наличии и мере личной квалификации педагога. Нравственность и инициативность формально далеко не всегда принимаются во внимание при оценке квалификации, однако все-таки существенно ее характеризуют. Это обусловлено типом педагогической профессии, основу которой составляет самореализация педагогов и учащихся и взаимодействие самореализующихся личностей между собой. Это требует определенных внутренних ориентиров самовыражения и педагогического сопровождения самореализации другого человека.

Сопоставление нормативной и личностной характеристик квалификации позволяет говорить о том, что в вузе происходит лишь зарождение последней. А в профессиональной деятельности квалификация педагога продолжает развиваться в зависимости от внутренних условий и внешних обстоятельств [4, 12 и др.]. Развитие квалификации мы трактуем на основе системного подхода [2, 7 и др.] и синергетического подхода к самоорганизации систем [14 и др.].

Внутренние условия – это присвоенная образованность, индивидуальный природный потенциал, сложившиеся способности, личное мировоззрение, ценностные отношения. *Внешние условия* – это и сами обстоятельства (среда, образовательное пространство), в которых происходит развитие квалификации, и преднамеренная деятельность других субъектов по ее повышению. Таким образом, становление квалификации работающего специалиста происходит в процессе самоорганизации, на основе квалификации, которой педагог уже обладает, а также его разнообразных особенностей, обуславливающих направления, темпы и глубину развития квалификации. Наряду с этим развитию квалификации способствует целенаправленное ее повышение, организуемое внешними субъектами.

Самоорганизация квалификации обуславливается:

- переходом профессиональной образованности в профессиональную квалификацию (необходимым условием перехода является профессиональная деятельность);

- наличием природоопределенных личных особенностей мировоззрения, познания, образования, деятельности, поведения;
- внутренними информационными индивидуальными границами самореализации;
- индивидуальной, различной для всех субъектов, но многообразной реакцией на различные внешние условия;
- способностью человека к самоуправлению повышением квалификации.

Повышение квалификации как целенаправленная деятельность или процесс обуславливается:

- зависимостью от сложившихся личных состояний профессиональной образованности и квалификации;
- необходимостью учета процессов самоорганизации;
- внешними условиями, в которых происходит повышение квалификации;
- внешним управленческим сопровождением повышения квалификации.

Развитие квалификации – это объективно происходящий процесс качественного изменения квалификации педагога, являющийся целостностью взаимно проникающих и взаимообусловленных процессов самоорганизации и повышения квалификации. Развитие включает самоорганизацию как основной элемент. Но развитие не сводится к самоорганизации. Развитие включает в себя и те изменения в квалификации, которые происходят непосредственно под влиянием внешних условий и факторов (рис. 1), создаваемых преднамеренно для того, чтобы повысить уровень квалификации педагогов.

В этом состоит *отличие развития от самоорганизации*. Самоорганизация – это в большей степени результат действия внутренних факторов. Она диалектически сочетает определенность и вариативность. Определен-

ность обусловлена информационно программой, носителем которой является ДНК. Ею обусловлено наличие у человека тех или иных задатков и их внутренних потенциалов к развитию. Неопределенность вытекает из изменчивости и неоднозначности состояний, в которых находится человек в каждый момент самоорганизации. Наиболее значимыми для самоорганизации квалификации состояниями являются: состояние его интериоризированной профессиональной образованности, профессиональной квалификации, сложившихся психических свойств и особенностей протекания психических процессов, способностей.

Для понимания целостности развития квалификации существенным является вопрос *о взаимной связи самоорганизации и повышения квалификации*. При этом важно определить, как понимать повышение квалификации. Мы будем трактовать его как *специально организованный процесс, включающий деятельность, взаимодействия, соответствующие средства обеспечения развития квалификации педагога, реализуемый субъектами, наделенными соответствующими компетенциями*. Таковыми субъектами являются: сам педагог, в также другие люди, побуждающие его к повышению квалификации, либо помогающие в этом. В их числе могут быть руководители образовательного учреждения, коллеги, научные руководители, представители органов управления образованием, системы дополнительного образования (повышения квалификации педагогов) и, возможно, проч. Все эти субъекты могут стать участниками и субъектами повышения квалификации педагога, выполняя при этом управленческие и педагогические функции.

Повышение квалификации следует строить с учетом процесса самоорганизации. Для этого, прежде всего, ведущую роль в управлении должен играть сам педагог (самоуправле-

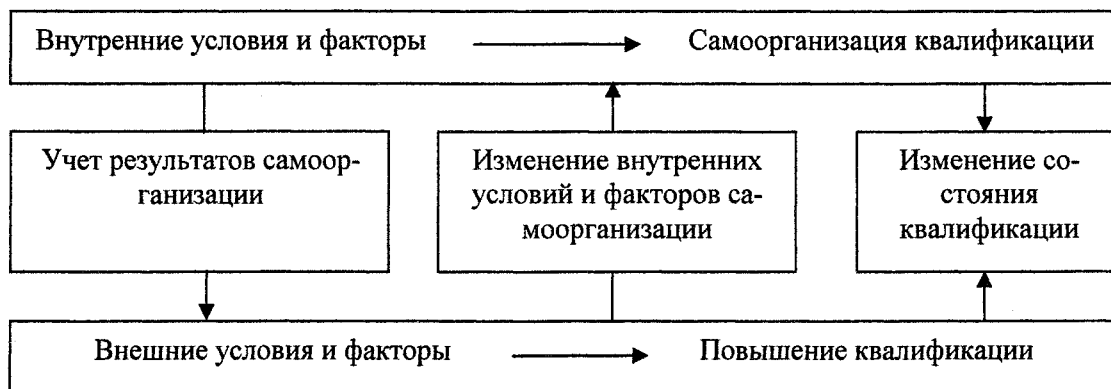


Рис. 1. Развитие квалификации как целостность ее самоорганизации и повышения

ние). В самоуправлении он может осуществлять целеполагание, выбор траектории повышения квалификации, отбор содержания, выбор деятельности для роста своей квалификации, отбор методов и форм повышения квалификации, самооценку и коррекцию своей деятельности. Во всех этих действиях он опирается на результаты рефлексии (самопознания, самоанализа, самооценки).

Но ему надо помогать в том, как учитывать результаты его самоорганизации. Далеко не каждый педагог способен к осуществлению рефлексии на уровне осознания внутренних процессов самоорганизации. Более того, вполне вероятно, что такая рефлексия невозможна в принципе. Надо проводить диагностику как динамических свойств и качеств, так и относительно устойчивых врожденных свойств. Внешние рекомендации, указания по повышению квалификации следует базировать на результатах этой диагностики. Надо не только оценивать сложившиеся состояния, но и пытаться выявить тенденции, направления развития, ценностные отношения, образовательные потребности, профессиональные проблемы и задания и проч. Внешняя помощь может состоять в предоставлении реальных возможностей для повышения квалификации, организации необходимого взаимодействия, предоставлении информационно-методического обеспечения, делегирование полномочий, при исполнении которых может происходить развитие квалификации и проч.

Эта система повышения квалификации открытая. Она связана и с тем, какие личные компетенции должен выполнять педагог и насколько они соответствуют его внутренним процессам самоорганизации.

Нельзя считать процесс самоорганизации определяющим по отношению к повышению квалификации, доминирующим и инвариантным. В действительности, прогнозов самоорганизации можно создать столько, сколько можно представить вариантов условий, взаимодействий субъектов с окружающим миром как в процессе профессиональной деятельности, так и в жизнедеятельности. Определенность самоорганизации состоит лишь в том, что она не может выйти за рамки «информационной программы» развития человека. Какой же из вариантов самоорганизации будет реализован, зависит и от внешних факторов и условий.

В частности, можно говорить и о влиянии процесса повышения квалификации на траек-

торию самоорганизации квалификации. Дело в том, что условия и сущность повышения квалификации меняют качества различных значимых в развитии квалификации свойств человека: образованности, квалификации, памяти, мышления, мировоззрения, ценностных отношений и др. Тем самым, изменяется исходное состояние самоорганизации, которое является одним из оснований становления квалификации как системы. Но это не означает, что самоорганизация является прямым следствием повышения квалификации. Правильнее говорить, что *повышение квалификации создает различные внутренние предпосылки для самоорганизации.*

Таким образом, самоорганизация и повышение квалификации – это две взаимообусловленные, связанные в единое целое стороны развития квалификации (педагога). Для соответствующего процесса характерны определенные стадии. В этой связи в плане научного отражения квалификацию закономерно трактовать как систему, проходящую в своем развитии стадии зарождения, становления, зрелости и преобразования. Понятно, что зарождение ее закономерно связывать с процессом профессионального образования (о чем говорилось выше в данной статье). Для зарождения системы характерно возникновение в исходной системе (профессиональной образованности) отдельных элементов, закладывание тех или иных связей, которые, однако, не являются устойчивыми и не определяют структуру квалификации специалиста. Это не означает, что система профессиональной образованности перерождается (преобразуется) в систему профессиональной квалификации. На одних и тех же основаниях происходит одновременное зарождение одной системы и становление другой (рис. 2). Чтобы понять, как это происходит, необходимо соотнести системные характеристики обеих систем.

В системе профессиональной образованности основными элементами являются: осведомленность в профессиональных областях; в области теории и практики инноваций; соотнесенность усваиваемых сведений со сложившейся картиной мира, с личным мировоззрением студента (сознательность); внутренняя направленность на использование усваиваемой образованности на применение в профессиональной деятельности и при подготовке к ней (действенность); умелость (способность решать учебные, самообразовательные и, в том числе, инновационные для студента

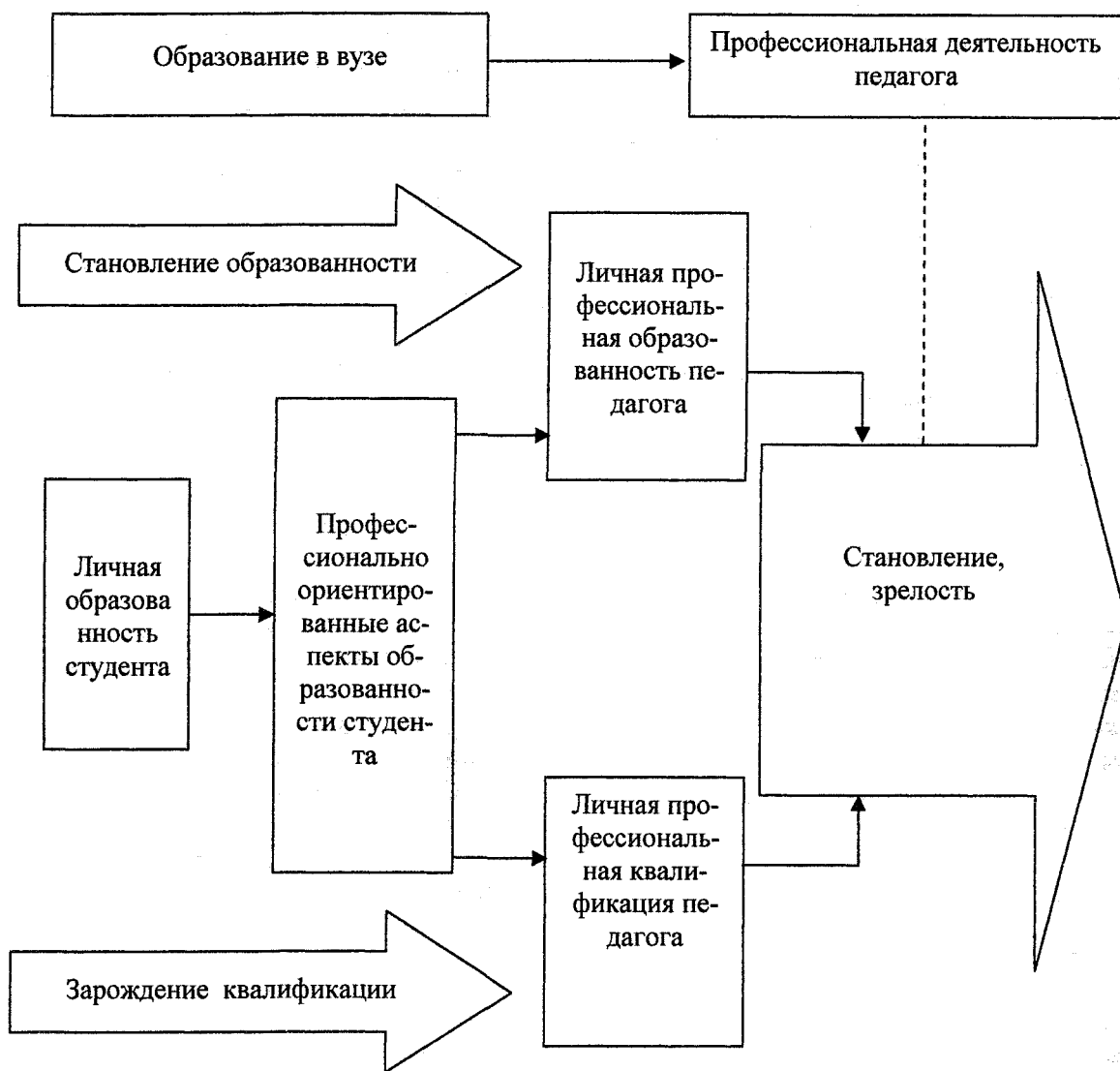


Рис. 2. Стадии развития профессиональной квалификации педагога

задачи). Они образуют известную, обоснованную Г.Н. Сериковым структуру, в которой: осведомленность и сознательность являются теоретической, знаниевой основой образованности, действенность составляет внутренний фактор стимулирования использования образованности в деятельности, а умелость является вершиной образованности, концентрирующей в себе все зрелые признаки образованности и позволяющей пользоваться ею в жизнедеятельности [12]. Устойчивость подобной структуры и наличие связанных в ней элементов свидетельствует о зрелости образованности как системы.

Образованность не является системой, предшествующей квалификации и не подвергается распаду, когда зарождается последняя. Однако квалификация зарождается именно на основе образованности. Элементы образованности, давая жизнь элементам квалификации, не перестают существовать, а напротив, под-

вергаются дальнейшему развитию (в стадии становления либо зрелости). Они дают возможность возникновения следующих элементов: компетентность, инициативность, нравственность и процессуальная состоятельность. Учитывая, что студенты приобретают некоторый опыт профессиональной деятельности во время практик, можно говорить о зарождении всех этих элементов уже в период образования. В то же время, мера гармоничности между компонентами еще низка. Поэтому в вузе структура квалификации будущего специалиста не сложилась. В период профессионального образования, таким образом, происходит только лишь зарождение и начало становления квалификации будущего специалиста.

Профессиональная деятельность характеризуется непрерывным развитием квалификации специалиста. Лишь в период профессиональной деятельности завершается становле-

ние квалификации и она, как правило, достигает зрелости. Работники образовательных учреждений в современной модернизирующейся системе образования, в условиях быстро изменяющейся социально-экономической среды испытывают необходимость в повышении своей профессиональной педагогической квалификации. Такого рода необходимость обусловлена как внутренними, так и внешними обстоятельствами. Это позволяет вывести следующую закономерность: *потребность в повышении квалификации обусловлена как внутренними, так и внешними обстоятельствами, которые создают необходимые предпосылки для ее развития.*

Внутренние обстоятельства составляют: неудовлетворенность мерой соответствия своей квалификации внешним условиям социума, стремление показать более высокое качество профессиональной деятельности, свободно ориентироваться в информационном пространстве, пересекающимся со сферой профессиональной деятельности. Внутренним стимулом повышения квалификации может стать психический дискомфорт, вызванный пониманием несоответствия квалификации сотрудника вменяемым ему компетенциям (что дополняется внешними побуждающими обстоятельствами, например, указанием на эти несоответствия со стороны других субъектов). Немаловажное значение во внутреннем стимулировании имеют образовательная потребность и потребность самореализации.

Внешние обстоятельства, актуализирующие рост квалификации работников образования, как правило, связаны с требованиями внешних субъектов и условиями, в которых сотрудники исполняют свои компетенции. Среди требований могут быть: аттестационные требования (получение или подтверждение категории, прохождение конкурса и проч.), требования социального заказа, обусловленные неравномерностью развития сферы образования и других сфер жизнедеятельности человека, требования и оценки со стороны коллег, руководства и др. Условия профессиональной деятельности могут также вызывать потребность в специалистах более высокой квалификации, нежели работающие в настоящий момент. Это приводит к дилемме – либо сложить с себя полномочия, либо повысить квалификации до такого уровня, который обеспечил бы возможность профессиональной деятельности в имеющихся условиях. Таким образом, вся совокупность внутренних и

внешних обстоятельств подобного рода обуславливает целесообразность изменения (в первую очередь, – повышения) квалификации педагогов.

Эпизодические изменения квалификации могут помогать решать возникающие проблемы и снижать остроту противоречий. Однако, учитывая, что проблемы профессионального плана того или иного уровня сложности возникают постоянно, правомерно ставить вопрос о динамичности профессиональной характеристики человека, называемой профессиональной педагогической квалификацией. Этот тезис следует понимать таким образом, что профессиональная педагогическая квалификация не может восприниматься как неизменное качество педагога. Оно, напротив, динамично, т.е. находится в непрерывном изменении, побуждаемом как внутренними, так и внешними условиями. При этом не имеет значения, стремится ли педагог к повышению квалификации сам, заставляют ли его внешние субъекты. Даже при отсутствии внутренних и внешних побуждающих причин квалификация педагога со временем претерпевает изменения. Как многомерное качество профессионала, в котором признаки можно называть и структурировать по-разному, квалификация может в период профессиональной деятельности претерпевать разные (и прогрессивные, и регрессивные) изменения по разным критериям. Квалификация не является раз и навсегда данным качеством человека.

Имеет смысл вычленить типичные (идеальные) тенденции развития квалификации. Для каждого направления стадии приобретают специфику, качественно отличающую один путь развития от остальных. Признак идеальности путей развития показывает лишь то, что в чистом виде они не реализуются в практике развития квалификации. Для возможности сопоставления путей развития квалификации мы ограничились конечным числом критериев, среди которых наиболее значимыми являются: начальный потенциал в виде присвоенной квалификации (соотнесенной с профессиональной образованностью выпускника); преимущественные направления развития квалификации (прогрессивные, регрессивные, нейтральные) и темпы ее развития; мера интеграции составляющих квалификации в период зрелости; продолжительность этого периода.

Первый путь развития состоит в перманентном «позитивном» развитии квалифика-

ции в продолжение профессиональной деятельности педагога. Зарождение квалификации происходит в период допрофессиональной деятельности (в ходе профессионального образования). Затем, также в период профессионального образования и в профессиональной деятельности квалификация становится. Как правило, для первого пути характерно сравнительно высокое начальное состояние квалификации (и, соответственно, профессиональной образованности выпускника). Зрелость квалификации отличается высоким уровнем каждой ее составляющей, тесной взаимосвязанностью составляющих, их гармоничностью, гибкостью, способностью к самоорганизации, динамичностью. Стадия зрелости педагога имеет, порой весьма существенный, диапазон. В этом случае можно говорить, что стадия зрелости продолжается до окончания периода профессиональной деятельности педагога. При этом в целом, хотя и не линейно, но идет процесс прогрессивного развития квалификации, как в силу самоорганизации квалификации, находящейся в стадии зрелости, так и под воздействием специальных внешних мер воздействия. Благодаря ему не происходит антагонистических противоречий между достигнутым уровнем квалификации и обстоятельствами реализации профессиональной деятельности. Иными словами, квалификация педагога соответствует вменяемым ему компетенциям. Для первого пути развития характерно то, что стадия преобразования или распада наступает лишь по окончании профессиональной деятельности педагога, либо в конце его жизни. Этот путь по темпам развития квалификации и по ее преимущественно позитивному направлению можно назвать *интенсивно-прогрессивным*.

Второй путь характеризуется быстрым позитивным развитием в начале профессионального пути и относительной стабилизацией квалификационных характеристик в дальнейшем. В этом случае также наступает стадия зрелости, когда все характеристики квалификации достаточно развились и органично соединились в интегративную характеристику, обеспечивающую его успешную профессиональную деятельность. Однако стадия зрелости в этом случае не является развернутой. Она, скорее, может быть названа стадией стабилизации состояния профессиональной квалификации. Таким образом, характеристиками зрелости в этом случае можно назвать: достаточно высокий уровень сформированно-

сти составляющих квалификации, их связанность и гармоничность, относительно высокую способность к самоорганизации, динамичность, стабильность достигнутого. В этом случае неизбежно по прошествии времени происходит повышение меры расхождения между квалификацией и внутренними и внешними обстоятельствами ее проявления в профессиональной деятельности (с одной стороны). С другой же стороны, накопленный потенциал позволяет поддерживать квалификацию на достаточном уровне в силу естественного процесса ее самоорганизации в ходе профессиональной деятельности. Распад происходит эволюционно в конце профессионального пути. Этот путь развития назовем *равномерно-прогрессивным*.

Третий путь состоит в относительной стабильности квалификации в продолжение всего периода профессиональной деятельности, при условии, что и начальное ее состояние было не слишком высоким. В этой ситуации внутренние процессы самоорганизации также менее обеспечены (потенциалы самоорганизации невысоки). Стадия становления идет продолжительное время, стадия зрелости наступает довольно поздно либо не наступает совсем (в зависимости от оценочных критериев). Для зрелости в этом случае характерны: невысокий уровень сформированности составляющих квалификации, относительная нестабильность при низкой способности к самоорганизации, малая связанность характеристик, отсутствие гармоничности их развития. Для этого пути развития типична возможность яркого проявления профессиональных деформаций, ведущих к преждевременному (до окончания профессиональной деятельности) распаду. Внешне это выражается в неспособности педагога качественно исполнять свои компетенции, а также овладевать новыми. Последствиями являются и нарушения здоровья и различного рода социальные конфликты. Таким образом, для данного пути характерны невысокий начальный потенциал, незначительные темпы развития и сочетание прогрессивных и регрессивных направлений развития. Следовательно, имеет смысл называть его *равномерным прогрессивно-регрессивным*.

Четвертый типичный путь развития – преимущественно регрессивное развитие, проявляющееся в отсутствии позитивных тенденций. Для него характерен низкий исходный уровень сформированности характе-

ристик квалификации, ведущий к низкой способности к самоорганизации. Это также влечет за собой слабую связанность характеристик, отсутствие гармоничности их развития, чередование прогрессивной и регрессивной форм развития. Для этого пути развития характерна затянувшаяся стадия становления, выпадение стадии зрелости. В данном случае нельзя говорить о квалификации специалиста. Данное направление развития сопровождается разнообразными профессиональными деформациями.

Это свидетельствует о наличии определенных *закономерных зависимостей пути развития квалификации от ее начального состояния.*

Если изначально, на стадии зарождения и начала становления достигнут достаточно высокий уровень развития всех составляющих квалификации, то это влечет за собой способность ее к самоорганизации. Выражается это в: динамичности отдельных характеристик, способности к прогрессивному развитию; к взаимной связанности и взаимной обусловленности характеристик, к их гармоничному развитию, в готовности соответствовать внешним обстоятельствам, в способности специалиста исполнять компетенции и овладевать новыми по мере необходимости.

Если изначально все характеристики на низком уровне, то типичные пути развития: стабилизация на невысоком уровне, с возможным достижением зрелости не очень высокой. Или: перемежаются регресс и прогресс, но стадия зрелости не достигается. Нельзя говорить и о квалификации как целостной характеристике педагога.

Повышение квалификации традиционно осуществляется в различных формах, каждая из которых имеет свои преимущества и слабые места: повышение квалификации в системе дополнительного образования, курсы повышения квалификации (ФППК) с отрывом от производства, научные семинары, конференции и проч., самообразование, повышение квалификации в методической работе, в институтах соискательства и аспирантуре [1, 10, 15 и др.] Они не исключают формы повышения квалификации в инновации, а, напротив, могут использоваться системно, согласованно между собой. Главным элементом соответствующей системы целесообразно рассматривать инновации, преимущества которых для повышения квалификации были уже отмечены. В остальном же эта система выстраивает-

ся как индивидуальная подсистемы повышения квалификации конкретного педагога. Таким образом, оказывается. Что каждый педагог проходит свою индивидуальную траекторию повышения квалификации. Совокупность всех траекторий образует своеобразное поле повышения квалификации педагогов образовательного учреждения, которое не является хаотичным. Напротив, каждая траектория в нем связана в едином замысле повышения квалификации в образовательном учреждении, соответствующем его программе развития. Таким образом, поле траекторий повышения квалификации является организованным пространством. Основаниями организации являются начальные состояния квалификаций педагогов, их образовательные и профессиональные потребности, личные интересы, цели, задачи и ожидаемые результаты развития квалификации кадров, обусловленные целями и задачами развития образованного учреждения. Содержательное наполнение поля согласуется с условиями в образовательном учреждении, со всеми имеющимся в его распоряжении обеспечением повышения квалификации (либо с потенциалами развития этого обеспечения). Индивидуальная траектория повышения квалификации каждого педагога при этом становится подсистемой повышения квалификации в образовательном учреждении. Она же, в свою очередь, есть подсистема развития квалификации педагогических кадров этого образовательного учреждения.

Таким образом, повышение квалификации педагогов, чьи индивидуальные траектории находятся в общем пространстве, не является бессистемным, а подчиняется общим закономерностям, одна из которых и состоит в том, что *индивидуальная траектория повышения квалификации каждого педагога обуславливается системными характеристиками пространства повышения квалификации в образовательном учреждении.* Целевая и содержательная согласованность новации с социальным заказом и потребностями педагога в повышении квалификации усиливает продуктивность повышения квалификации.

Существует много других теоретически обоснованных закономерностей повышения квалификации или проявлений статистических закономерностей при развитии квалификации. Охарактеризуем здесь основные группы выявленных нами закономерностей.

Прежде всего, отметим, что мы располагаем некоторыми данными, свидетельствующими

щими о таком явлении как развитие квалификации педагогов, которые осуществляют свою профессиональную деятельность в условиях инноваций. Данные получены при обработке результатов исследования, проведенного в образовательных учреждениях среднего общего и профессионального образования Челябинской области. В зависимости от контингента работников образования у 63...85% из них необходимость участвовать в инновациях и собственно участие в инновационной деятельности повышает потребность в повышении квалификации. 75...92% педагогов повышают свою компетентность в процессе инновации. У 43–80% работников образования на начальных стадиях инновации стадиях наблюдается снижение уровня педагогической техники (процессуальной состоятельности). Со временем этот уровень повышается у 75–84% педагогов. 23–46% педагогов отмечают изменение в процессе инноваций личного мировоззрения, отношения к миру, к педагогической профессии. Учитывая как эти цифры, так и другие результаты проведенного нами теоретико-экспериментального исследования, мы пришли к выводу о том, что повышение квалификации в инновациях имеет следующие закономерные проявления [4]. Сформулируем их в обобщенной форме и раскроем их отдельные значимые аспекты.

Инновации создают условия, благоприятные для возникновения у педагогов потребности в повышении квалификации. Это происходит, прежде всего, потому что условия инновации способствуют обострению противоречий между имеющейся профессиональной квалификацией педагогов и возросшим уровнем вменяемых им компетенций. Инновации характеризуются наличием противоречия между актуализирующимися потребностями педагогов в повышении квалификации для участия в инновационных видах деятельности и психологическим отторжением инноваций в период их зарождения.

Инновации благоприятствуют развитию как отдельных компонентов, так и квалификации в целом. Эта общая закономерность может быть конкретизирована относительно различных аспектов квалификации следующим образом.

Иновация как «не бывший ранее» предмет профессиональной деятельности влечет за собой появление у педагогов в условиях инноваций дополнительных компетенций.

Необходимость участия в инновационных видах деятельности приводит к напряжению духовных, душевных, интеллектуальных, физических сил педагога и стимулирует процессы самоорганизации.

Участие в инновации способствует становлению мировоззрения педагога, обновлению, развитию его представлений о мире, образовательных системах, субъектах образования, образовательном пространстве.

Участие в инновациях повышает компетентность педагога в области методологии, методов и технологий познания окружающего мира.

Инновации способствуют становлению профессиональной нравственности, формируют нравственные качества исследователя.

Практически все виды инновационной деятельности связаны с поиском и освоением новых сведений, что ведет к повышению компетентности педагога в условиях инновации.

На начальных этапах инновационной деятельности наблюдается снижение уровня педагогической техники, со временем при переходе инновации в традицию процессуальная состоятельность педагогов повышается.

В инновациях педагоги повышают процессуальную состоятельность за счет приращения освоенных видов профессиональной деятельности.

Инновации влекут за собой развитие информационных, документационных, организационных и др. подсистем, требующих расширения компетенций педагогов.

Для развития квалификации имеет значение, насколько процессы самоорганизации и повышения квалификации согласованы между собой. Эта связь проявляется в следующих закономерностях.

Согласованность внутренних и внешних условий инновации (внутреннее принятие новации) способствует самоорганизации и повышению квалификации в условиях инновации.

Рассогласованность внутренних и внешних условий инновации (внутреннее неприятие инновации) препятствует самоорганизации и повышению квалификации в условиях инновации и может приводить к различным профессиональным деформациям (авторитарность, демонстративность, профессиональный догматизм, дефицитарность здоровья (по всем составляющим), консерватизм, низкая мобильность, падение педагогической техники, неудовлетворенность, равнодушие, разрыв в

осуществлении профессиональной деятельности и др.).

Результаты повышения квалификации обуславливаются содержанием самой инновационной деятельности. В частности, прослеживается *закономерная зависимость элементов повышения квалификации от сложности инновации*. Можно вычленить несколько видов сложности инновации, если интерпретировать ее с системных позиций: содержательная, операционная, параметрическая, динамическая, композиционная.

Содержательная сложность инновации характеризуется присутствием предметно-содержательных новаций в деятельности и количественно определяется их числом (объемом). Содержательная сложность определяется многообразием видов новаций, имеющих в образовательном учреждении.

Критериями содержательной сложности инноваций являются: разнообразие видов новаций (по выбранным основаниям); объем новаций.

Операционная сложность показывает, какие операции в инновационной деятельности являются новацией для субъекта. Критериями операционной сложности являются: количество (объем) видов деятельности, в которых присутствуют инновационные для субъекта образования элементы (как содержательные, так и процессуальные); количество (объем) инновационных операций, выполняемых субъектом в каждом из вышеназванных видов деятельности.

Параметрическая сложность инновационной деятельности определяется наличием новационных для субъекта образования функций. Ее количественной характеристикой также является объем. Критериями параметрической сложности инновации выступают: размерность функций в образовательном учреждении, возникших в условиях инноваций; размерность функций, приобретенных каждым педагогом в условиях инноваций; количество этапов, выделяемых для того или иного типа инновационной деятельности, характеризует *динамическую сложность* инновационной деятельности.

Композиционную сложность трудно охарактеризовать лишь объемом. Отдельные количественные характеристики ввести можно. Они составят критерии композиционной сложности: количество содержательно законченных циклов, число реализованных этапов деятельности; количественный операционный

состав этапа; число переходов к другим видам инновационной деятельности; мера определенности переходов.

Однако же, целесообразнее вычленение композиционных уровней инновационной деятельности, в частности, включив в них количественные показатели. Уровни следует разрабатывать в рамках программ осуществления инновационной деятельности. В то же время, отдельные признаки уровней должны быть общими, что обеспечивало бы возможность сравнения инновационной деятельности в рамках различных программ. *Первый композиционный уровень* инновационной деятельности характеризуется возможностью представления ее последовательностью шагов. *Второй* – предполагает возможность построения алгоритма, охватывающего, в том числе, и варианты возможного построения инновационной деятельности. *Третий уровень композиционной сложности* означает, что деятельность включает множество циклов, переходов к другим видам деятельности, потенциально непредсказуемых вариантов, и не может быть описана однозначно в виде алгоритма.

Сложность инновационной деятельности непременно является зависимой переменной от новации. Однако же известно, что новация может быть объективной (обладать новизной в общечеловеческом плане) и субъективной (заключать в себе новизну лишь для отдельных субъектов образования). В последнем смысле то, что представляется новацией одному субъекту, может таковой не являться для другого субъекта. В силу последнего обстоятельства мы также различаем *субъективную и объективную сложность инновационной деятельности*. При этом как объективная, так и субъективная сложность подразделяются на содержательную, операционную, параметрическую, динамическую, композиционную. Также и среди критериев сложности можно различать объективные и субъективные.

Сложность инновации – это сложность того или иного аспекта профессиональной деятельности педагога в условиях инновации. Следовательно, предстоит дать ответ на вопрос: есть ли прямая зависимость между сложностью профессиональной деятельности и развитием инновации в ней.

Прежде всего, надо иметь в виду, что только определенная инновационная насыщенность способствует качественным изменениям. Если педагог осуществляет рутин-

ную, обычную для него работу, качественные изменения его квалификации при этом не возникают. Актуализация потребности в повышении квалификации возникает тогда, когда имеется и обостряется противоречие между личной квалификацией и предъявляемыми к педагогу требованиями (усложнением компетенций, вызванных ложностью инноваций). То есть можно однозначно сформулировать вывод о том, что *повышение квалификации есть там, где присутствует инновационная деятельность, составляющая для педагога сложность.*

Пределы сложности индивидуальны для каждого педагога. Они определяются изначальным уровнем его квалификации (мы указывали ранее на закономерную зависимость между начальным уровнем квалификации и динамичностью этой личной характеристики в дальнейшем), с одной стороны. С другой стороны, они зависят от всей гаммы человеческих (биологических, психических, социальных) особенностей педагога. С третьей, обусловлены многим социально-психологическими условиями: принятием – непринятием новации; совместимостью с группой новаторов; своевременностью для конкретного человека участия в той или иной новации; совпадением его личных целей и целей инновационной деятельности, проч.). С четвертой стороны, многое зависит и от управления инновационной деятельности, от полноты реализации этапов инновационной деятельности, от создания благоприятных условий.

Однако независимо от вышеназванных вариативных особенностей, можно утверждать, что «верхние пределы» сложности новации существуют, и переход через них влечет за собой негативные последствия.

Прежде всего, это превышение человеческих возможностей педагога, которые сопровождаются срывами в области здоровья (физического, психического, социального). Это, в свою очередь, влечет за собой различные профессиональные деформации.

Следует отметить, что негативные и позитивные явления, сопровождающие пределов возможностей для педагога, могут не только противоречить друг друга, но и сочетаться. Так, негативные последствия перехода за пределы возможностей могут принести только негативные последствия и в результате отвлечь педагога от повышения квалификации. Но возможны и иные последствия: на фоне перегрузок, отклонений в состоянии здоровья и отдельных профессиональных деформаций,

педагог преодолевает эти последствия, и его квалификации качественно изменяется (прогрессирует), в том числе и в результате сознательного участия в процессе повышения квалификации.

Это позволяет сформулировать следующую закономерность: *существуют обусловленные индивидуальными особенностями и социально-психологическим обстоятельством пределы сложности инноваций, благоприятствующих повышению квалификации педагогов.*

Учет выявленных закономерностей развития квалификации педагогов при проектировании системы повышения квалификации в образовательном учреждении позволит, на наш взгляд, максимально использовать потенциалы инноваций в повышении квалификации педагогов.

Литература

1. Ариарский, М.А. *Повышение квалификации как компонент непрерывного образования: учебное пособие / М.А. Ариарский, Л.П. Малаховская, П.С. Хейфец. – СПб.: ЦИПК, 1995. – 36 с.*
2. *Диалектика познания сложных систем / под ред. В.С. Тюхтина. – М.: Мысль, 1988. – 316 с.*
3. *Инновационные процессы в образовании / под ред. В.И. Загвязинского. – Тюмень, 1990.*
4. Котлярова, И.О. *Соотнесение инноваций в образовательном учреждении с профессионально-педагогической квалификацией: монография / И.О. Котлярова; под ред. Г.Н. Серикова. – Челябинск: Факел, 1998. – 169 с.*
5. Котлярова, И.О. *Повышение квалификации педагога в образовании / И.О. Котлярова. – Курган: Изд-во КТК, 2007. – 50 с.*
6. Котлярова, И.О. *Системное представление об исследовании: учебное пособие / И.О. Котлярова, Г.Н. Сериков. – Челябинск: ЧГТУ, 1996. – 81 с.*
7. Котлярова, И.О. *Становление профессионально-педагогической квалификации: научно-методические рекомендации для руководителей / И.О. Котлярова, Р.А. Циринг; под ред. С.А. Ретина. – Челябинск: Образование, 1998. – 72 с.*
8. Ляудис, В. *Инновационное обучение и наука / В. Ляудис. – М.: ИНИОН, 1992. – 144 с.*
9. Николко, В.Н. *Творчество как инновационный процесс: филос. – онтол. анализ / В.Н. Николко. – Симферополь: Таврия, 1990. – 129 с.*

10. Проблемы повышения профессиональной квалификации руководителей школ / под ред. Е.П. Тонконогой. – М.: Педагогика, 1987. – 166 с.

11. Рындак, В.Г. Взаимодействие процессов непрерывного образования и развития творческого потенциала учителя: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / В.Г. Рындак. – Челябинск, 1996. – 42 с.

12. Сериков, Г.Н. Образование: аспекты системного отражения / Г.Н. Сериков. – Курган: Зауралье, 1997. – 464 с.

13. Сериков, Г.Н. Образование и развитие человека / Г.Н. Сериков. – М.: Мнемозина, 2002. – 416 с.

14. Сериков, Г.Н. Здоровьесбережение в гуманном образовании: монография / Г.Н. Сериков, С.Г. Сериков. – Екатеринбург-Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 1999. – 242 с.

15. Харламов, И.Ф. О педагогическом мастерстве, творчестве и новаторстве / И.Ф. Харламов // Педагогика. – 1992. – № 7–8. – С. 11–15.