

На правах рукописи

ФЕДОСЕЕВА Зинаида Александровна

**РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
ПЕДАГОГОВ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

13.00.08-теория и методика
профессионального образования

АВТОРЕФЕРАТ

диссертации на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук



Екатеринбург 2006

Работа выполнена в ГОУ ВПО «Российский государственный
профессионально-педагогический университет»

Научный руководитель
доктор педагогических наук, профессор
Большакова Земфира Максумовна

Официальные оппоненты:
доктор педагогических наук, профессор
Эрганова Наталья Евгеньевна

кандидат педагогических наук, доцент
Вайнштейн Михаил Львович

Ведущая организация
ГОУ ВПО «Уральский государственный университет физической культуры»

Защита состоится 21 февраля 2006 г. в 10–00 ч в конференц-зале на заседании диссертационного совета Д 212.284.01 при ГОУ ВПО «Российский государственный профессионально-педагогический университет» по адресу: 620012, Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке ГОУ ВПО «Российский государственный профессионально-педагогический университет».

Автореферат разослан «19» января 2006 г.

Уче секретарь
диссертационного совета,
доктор педагогических наук,
профессор

Бухарова

Иванова

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ИССЛЕДОВАНИЯ

Актуальность проблемы и темы исследования. Реформа социально-экономической системы, переход к рыночным отношениям находят свое отражение в стратегиях развития образования. В этой ситуации принципиально меняются цели образования. Новый этап развития образования характеризуется изменением представлений о личности обучаемого, которая выступает в качестве системообразующего фактора образовательного процесса. Сегодня требуется такое развитие личности обучаемого в процессе образования, которое даст ему возможность в дальнейшем опережать существующую потребность в знаниях путем собственной познавательной активности, умения применять знания в практической деятельности, умения проектировать индивидуальную траекторию профессионального развития.

Сформулированные таким образом требования к обучаемому предполагают возвышение профессионализма педагогического работника от уровня транслятора содержания образовательных программ к уровню творца образовательного процесса. В связи с этим насущной становится необходимость использования эффективных средств и методов обучения, новых педагогических технологий, а также применение в практической деятельности технологий развития личности обучающихся, самостоятельной разработки системы развивающих технологий. Таким образом, в деятельности педагога интегрируются функции не только учителя, но и организатора образовательного процесса и методиста.

Концепцией модернизации российского образования одним из путей повышения качества и обновления содержания образования провозглашается компетентностный подход, сущность которого заключается в осуществлении попытки внести личностный смысл в образовательный процесс. Изменить ситуацию в образовании возможно путем решения проблемы подготовки и переподготовки педагогических кадров качественно нового уровня, выявления условий развития их профессиональной компетентности.

Компетентностный подход в определении целей и содержания образования не является совершенно новым в отечественной системе образования. Идеи компетентностного подхода в обучении рассматривались исследователями П.Я.Гальпериным, В.В.Краевским, И.Я.Лернером, М.Н.Скаткиным, Г.П.Щедровицким и др. Ориентация на освоение умений, обобщенных способов деятельности является ведущей в работах этих ученых. В данном русле были разработаны отдельные учебные технологии и учебные материалы. Работы С.Т.Шацкого и его последователей, Д.Б.Эльконина и В.В.Давыдова, в области теории и практики развивающего обучения были фактически предтечами компетентностного подхода.

В настоящее время в педагогике, в педагогической психологии, социологии образования развернулись поиски, направленные на исследование проблемы развития компетентного работника, компетентности как свойства лич-

ности, формирование компетенций специалиста. В исследованиях Э.Ф.Зеера, Д.А.Иванова, А.А.Хуторского и др. рассмотрены сущность компетентностного подхода в образовании и взаимосвязь ведущих конструктов данного подхода; в работах А.К.Марковой, В.А.Сластенина, А.В.Щербакова рассмотрены пути повышения профессиональной компетентности; Л.М.Митиной – педагогической компетентности; Л.А.Петровской – коммуникативной компетентности; С.Е.Шишова – образовательной компетенции и др. В работах И.А.Зимней систематизированы и обобщены исследования понятий данной проблемы, которые представлены следующим образом: компетентности, относящиеся к самому себе как к личности, субъекту жизнедеятельности; компетентности, относящиеся к взаимодействию человека с другими людьми; компетентности, относящиеся к реализации различных видов деятельности человека, тем самым выделены две подструктуры: деятельностная и коммуникативная. Н.В.Кузьмина на основе анализа деятельности преподавателей и мастеров производственного обучения выделила виды компетентностей; в работах А.А.Кива, В.П.Косырева рассмотрено дидактическое проектирование на основе компетентностного подхода. Во всех имеющихся исследованиях в качестве инструментальных средств достижения целей образования рассматриваются такие метаобразовательные конструкты, как компетентность, компетенция, социально-профессиональные качества.

Имеющиеся целевые исследования показывают, что компетентность специалиста становится необходимым условием успешности профессиональной деятельности, показателем потенциальных возможностей.

Проблемы развития специалиста нового типа, умеющего воплощать ведущие идеи и тенденции образования, находят широкое отражение в работах А.С.Белкина, З.М.Большаковой, Э.Ф.Зеера, В.В.Краевского, Л.М.Кустова, С.Г.Молчанова, А.Я.Найна, Э.М.Никитина, А.М.Новикова, И.П.Смирнова, Е.В.Ткаченко, Н.Н.Тулъкибаевой, Н.К.Чапаева и др.

Следует отметить, что все приверженцы компетентностного подхода, используя термины «компетентность» и «компетенция», четко не дифференцируют их. Кроме того, проблема формирования компетентности большинством авторов рассматривается преимущественно в период профессионального обучения в учебных заведениях. В то же время проблема развития профессиональной компетентности педагогов в системе дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) остается недостаточно полно разработанной. Наблюдается недостаток исследований развития профессиональной компетентности педагогов профессионального обучения, не выявлены содержание и условия ее развития в системе дополнительного профессионального образования.

Таким образом, существует *противоречие* между социально-педагогическими и нормативными требованиями к уровню профессиональной компетентности педагогов профессиональной школы и ее фактическим уровнем, фиксируемым управленческой и научно-исследовательской практикой.

Конкретизируется данное противоречие рядом дискретных противоречий:

– на *социально-теоретическом уровне*: между необходимостью развития образования и недостаточной разработанностью проблемы развития профессиональной компетентности педагогов в условиях дополнительного профессионального образования;

– на *методическом уровне*: между необходимостью развития творческой личности педагога профессионального обучения, обладающего достаточным объемом профессионально-педагогических знаний, способами решения профессионально-педагогических задач, направленных на развитие образовательного процесса, и устоявшимися стереотипами организации повышения квалификации;

– на *уровне практической деятельности*: между потребностью педагогов быть творцами своего образовательного процесса и отсутствием готовности творчески осуществлять этот процесс.

Выявленные противоречия позволили выделить **проблему исследования**: каковы реальные возможности и условия, позволяющие осуществлять целенаправленный процесс развития профессиональной компетентности педагогов профессионального обучения в системе повышения квалификации.

Анализ научной литературы свидетельствует о недостаточной научной разработанности подходов к развитию профессиональной компетентности педагогов профессионального обучения в системе дополнительного профессионального образования. Актуальность проблемы, ее теоретическая и практическая значимость, выявленные противоречия обусловили выбор темы нашего исследования: *«Развитие профессиональной компетентности педагогов в системе дополнительного профессионального образования»*.

Цель исследования – теоретически обосновать и опытно-поисковым путем проверить педагогические условия, способствующие развитию профессиональной компетентности педагогов профессионального обучения в региональной системе дополнительного образования.

Объект исследования – процесс повышения квалификации педагогических работников учреждений начального профессионального образования.

Предмет исследования – условия развития профессиональной компетентности педагогов профессионального обучения в региональной системе дополнительного профессионального образования.

Идея исследования отражается в следующей **гипотезе**: развитие профессиональной компетентности педагогов профессионального обучения в системе дополнительного профессионального образования возможно, если:

– разработана и реализована модель развития профессиональной компетентности;

– выявлены педагогические условия, которые обеспечивают: 1) формирование мотивационно-ценностного отношения к профессиональной деятельности; 2) методологическую, методическую и практическую подготовки на основе программно-целевого подхода; 3) педагогическую рефлексию.

В соответствии с поставленной целью и гипотезой определены следующие **задачи исследования**:

1. Изучить состояние проблемы развития профессиональной компетентности педагога в психолого-педагогической литературе.

2. Разработать и обосновать модель развития профессиональной компетентности педагога профессионального обучения в системе дополнительного профессионального образования.

3. Выявить условия успешного профессионального развития педагога профессионального обучения.

4. Разработать технологию реализации модели, способствующей развитию профессиональной компетентности педагога профессионального обучения.

5. Разработать методические рекомендации по проблеме исследования.

Теоретико-методологическую базу исследования составляют:

– методология и теория педагогических исследований (В.И.Загвязинский, В.В.Краевский, А.В.Усова, Г.П.Щедровицкий и др.);

– общенаучные принципы деятельностного подхода (Б.Г.Ананьев, М.С.Каган, А.Н.Леонтьев, В.А.Лекторский, С.Л.Рубинштейн, В.Д.Шадриков и др.);

– компетентностный подход в обучении (А.С.Белкин, Э.Ф.Зеер, В.А.Сластенин, С.Е.Шишов, А.В.Хуторской, И.С.Якиманская и др.);

– теория образования взрослых (С.Г.Вершловский, Н.О.Вербицкая, С.И.Змеев, И.А.Колесникова и др.);

– теория профессионального образования и повышения квалификации (А.А.Вербицкий, Ф.Н.Клюев, Л.М.Кустов, С.Г.Молчанов, Э.М.Никитин, А.М.Новиков, Г.М.Романцев, И.П.Смирнов, Е.В.Ткаченко, В.В.Шапкин и др.);

– теория педагогических технологий (В.П.Беспалько, К.Я.Вазина, М.В.Кларин, А.Я.Найн, Т.И.Шамова, Н.Е.Эрганова, Н.М.Яковлева и др.);

– теория проектирования педагогической деятельности (Н.А.Алексеев, В.В.Белич, З.М.Большакова, В.П.Косырев, Н.Н.Тулькибаева и др.);

– теория педагогики и психологии профессионального обучения (В.С.Безрукова, В.Л.Бенин, И.Ф.Исаев, Е.А.Климов, Н.В.Кузьмина, А.К.Маркова, Л.М.Митина и др.);

– теория самоактуализирующейся личности (А.Маслоу, А.В.Меренков и др.).

Методы исследования. Для проверки исходных положений гипотезы и решения поставленных задач исследования использовался комплекс методов: анализ литературы по проблеме исследования, в том числе историография; анализ нормативных документов; структурирование и обобщение теоретического и практического опыта; методы педагогического моделирования; прямое и косвенное наблюдение; диагностические методы (анкетирование, интервьюирование, опрос, беседа); статистические методы обработки полученных данных и их анализ. Опытно-поисковая работа включала: констатирующий, формирующий, контрольный этапы.

База исследования. Основной базой опытно-поисковой работы служил Челябинский институт развития профессионального образования (далее – Челябинский ИРПО); исследованию подверглись педагоги профессионального обучения (преподаватели специальных дисциплин и мастера производственного обучения учреждений НПО Челябинской области), являющиеся слушателями курсов повышения квалификации, целевых аттестационных курсов, участники областных конкурсов интеллектуальной продукции. Исследованием было охвачено 185 педагогов профессионального обучения, проходивших курсы повышения квалификации в 2002/2003 и аттестацию в 2003/2004 учебных годах, имеющих базовое непедagogическое образование и стаж работы более 5 лет.

Избранная методологическая основа и поставленные задачи определили ход исследования, которое проводилось в несколько этапов с 1998 по 2006 гг.

На первом этапе (1998-2000) изучались и анализировались отечественные и зарубежные источники по методологии, теории и практике профессионального, профессионально-педагогического образования, диссертационные работы, сопряженные с темой исследования; изучался опыт повышения квалификации педагогических работников учреждений профессионального образования Челябинской области; изучался опыт инициативной педагогической деятельности; формировалась идея исследования как способ разрешения противоречия в системе дополнительного профессионального образования.

На втором этапе (2000-2002) продолжалось изучение проблемы с точки зрения повышения методической компетенции педагогов профессионального обучения; разрабатывались модель, технология и педагогические условия развития методической компетенции в системе повышения квалификации; уточнялись гипотеза исследования и условия ее реализации; разрабатывались критерии развития методической компетенции.

На третьем этапе (2002-2005) осуществлялся формирующий этап опытно-поисковой работы в рамках региональной системы профессионального образования Челябинской области с использованием экспериментальной базы Челябинского института развития профессионального образования, на котором была проведена целевая учеба по программе формирующего эксперимента; осуществлялось последовательное внедрение результатов исследования в деятельность методического центра, в учебный процесс факультета повышения квалификации; проводилась апробация основных положений.

На четвертом этапе (2005-2006) проводились обобщение материалов исследования, оформление диссертационного исследования, написание автореферата диссертации.

Научная новизна исследования заключается в постановке и решении проблемы развития профессиональной компетентности педагогов профессионального обучения в системе повышения квалификации, а именно:

– разработана уровневая модель развития профессиональной компетентности педагогов профессионального обучения в системе дополнительного профессионального образования, в которой на основе закономерностей само-

развития с учетом социальных и квалификационных требований выделены четыре уровня (эмпирический, самостоятельно преобразующий, системно-технологический, творчески преобразующий);

– выявлено влияние комплекса условий на результат развития профессиональной компетентности в системе дополнительного образования: 1) мотивационно-ценностное отношение к профессиональной деятельности обеспечивает потребность в саморазвитии; 2) методологическая, методическая и практическая подготовки на основе программно-целевого подхода обеспечивают исследовательский характер деятельности в процессе повышения квалификации; 3) педагогическая рефлексия обеспечивает взаимосвязь повышения квалификации и профессиональной деятельности;

– установленная взаимосвязь курсовой и послекурсовой подготовок рассмотрена как содержание и принцип непрерывного развития профессиональной компетентности педагога профессионального обучения;

– выявленный алгоритм реализации технологий обеспечивает целесообразное построение образовательного процесса в системе дополнительного профессионального образования.

Теоретическая значимость работы заключается в том, что:

– уточнены понятия «профессиональная компетентность педагога профессионального обучения» и «развитие профессиональной компетентности педагога профессионального обучения» применительно к системе дополнительного профессионального образования;

– определены возможности целостного представления процесса саморазвития специалиста средствами педагогического проектирования и педагогического исследования;

– установлен механизм перевода методической работы педагога в научно-методическую с целью постоянного обеспечения режима развития учреждения.

Практическая значимость исследования заключается в том, что:

– определены компоненты готовности, позволяющие оценивать уровень сформированной компетентности;

– разработана и предложена к внедрению модель развития профессиональной компетентности педагога в системе дополнительного профессионального образования;

– разработаны и опубликованы методические рекомендации по организации методической работы в системе повышения квалификации и технологии оценивания уровня профессиональной компетентности педагогических работников.

Апробация результатов исследования осуществлялась в процессе:

– повышения квалификации в Челябинском институте развития профессионального образования, в учреждениях НПО Челябинской области;

– аттестации педагогических работников учреждений профессионального образования Челябинской области;

- проведения научно-методических, научно-практических семинаров, в рамках основной деятельности методического центра Челябинского ИРПО;
- работы территориально-методических объединений системы НПО (на заседаниях Областного методического совета, предметных секций педагогов УНПО, в работе базовых и опорных учреждений).

Основные теоретические положения и полученные данные исследования освещались автором на всероссийских, региональных, областных научно-практических конференциях и семинарах: «Человеческое измерение в информационном обществе» (Москва, 2003 г.); «Личностно ориентированное профессиональное образование» (Екатеринбург, 2001 г.); «Развитие профессионального образования на пороге III тысячелетия» (Челябинск, 2000 г.); «Инновации в системе профессионального образования» (Челябинск, 2004, 2005 гг.); «Управление качеством профессионального образования» (Челябинск, 2000, 2001 гг.).

Положения, выносимые на защиту:

1. Развитие профессиональной компетентности педагогов профессионального обучения в системе дополнительного профессионального образования возможно осуществлять в соответствии с уровнями саморазвития субъекта профессиональной деятельности (самостоятельно преобразующий, системно-технологический, творчески преобразующий).

2. Технология развития профессиональной компетентности в системе дополнительного профессионального образования представляет собой процесс подготовки педагогов к педагогическому проектированию и педагогическому исследованию.

3. Условиями развития профессиональной компетентности являются: мотивационно-ценностное отношение к профессиональной деятельности; методологическая, методическая и практическая подготовки на основе программно-целевого подхода; педагогическая рефлексия.

Структура диссертации. Диссертационное исследование состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованной литературы, приложений.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДИССЕРТАЦИОННОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

В введении определена актуальность проблемы и темы исследования; выявлены объект, предмет, цель и гипотеза исследования; сформулированы задачи; определены научная новизна, теоретическая и практическая значимость; представлены положения, выносимые на защиту.

В первой главе «Теоретические основы исследования проблемы развития профессиональной компетентности педагогов в системе дополнительного профессионального образования» анализируется разработанность в педагогической теории проблем повышения квалификации и развития профессиональной компетентности педагога как одного из факторов повышения эффективности педагогической деятельности.

Проведенный нами анализ психолого-педагогической литературы выявил периоды становления системы повышения квалификации и различные подходы к развитию педагогического профессионализма. Как показано в исследованиях, система повышения квалификации со второй половины XIX в. рассматривалась как самостоятельная отрасль системы педагогического образования. Первыми организационными формами повышения квалификации являлись собрания педагогов, трансформировавшиеся впоследствии в съезды, цель которых состояла в организации обмена опытом педагогической деятельности, распространении знаний в области педагогики, психологии, методики. Организаторами курсов выступали земства, духовные министерства, Министерство Народного Просвещения и общественные организации. К концу 20-х гг. прошлого столетия в стране сложилась государственная система повышения квалификации педагогических кадров. Решение проблем образования взрослых с начала восьмидесятых годов прошлого столетия начало осуществляться в русле единой концепции непрерывного образования и представляло собой единую государственную систему повышения квалификации и переподготовки кадров с переходом на ее основе от периодического повышения квалификации к непрерывному. К этому времени сфера повышения квалификации уже представляла собой развитую образовательную структуру дополнительного профессионального образования. К началу 90-х годов были разработаны две базовые концепции повышения квалификации: 1) концепция республиканского института повышения квалификации работников образования; 2) концепция Всесоюзного института повышения квалификации руководящих работников и специалистов профессионально-технического образования. В основу первой была положена модель профессиональной компетентности педагога, в которой были сформулированы следующие основные характеристики компетентности: личностно-гуманная ориентация; способность к системному видению педагогической реальности; ориентация в предметной области; владение современными педагогическими технологиями; способность к интеграции с педагогическим инновационным опытом других; креативность в педагогической среде; наличие рефлексивной культуры. В основу второй концепции была положена модель развития системы повышения квалификации руководящих и педагогических работников профтехобразования, включающая: систему целей и задач квалификационного процесса; гуманизацию и демократизацию системы профтехобразования; реализацию конкретных программ для каждой категории работников.

Таким образом, проведя анализ становления и развития системы повышения квалификации, можем определить, что целью дополнительного профессионального образования становится, наряду с обновлением теоретических и практических знаний специалистов, их профессиональное развитие. Ключевым словом, определяющим основную функцию учреждения дополнительного профессионального образования, становится *«развитие»* кадрового потенциала.

В современных исследованиях профессиональное развитие представляется как процесс целостного развития личности – субъекта профессиональной деятель-

ности (К.А.Абульханова-Славская, М.С.Каган, В.А.Лекторский, С.Л.Рубинштейн). Профессионально-личностное развитие педагога заключается в достижении новых смысловых уровней. Результативная сторона состоит в достижении определенного уровня квалификации, самостоятельности в процессе выполнения профессиональной деятельности, инициативности, субъективности, саморазвития.

В качестве нормативных факторов качественного изменения и развития педагогов выступают Закон РФ «Об образовании», Требования к квалификации педагогических работников учреждений образования при присвоении им квалификационных категорий, Типовое положение об учреждении НПО, Государственный стандарт НПО, Концепция модернизации российского образования до 2010 года. Анализ нормативных документов позволяет сделать вывод, что развитие образования становится в прямую зависимость от определения целей развития и характера деятельности педагогов.

В последнее время в качестве выражения уровня квалификации и профессионализма специалиста используются понятия «компетентность» и «компетенция». Понятие «профессиональная компетентность» пересекается с психологическими, социологическими, педагогическими понятиями и категориями, обозначающими возможность человека заниматься профессиональной деятельностью.

Общепринятое понятие «компетентный» рассматривается как обладание знаниями, опытом и правами в определенной сфере деятельности (такое понимание представлено в словарях и энциклопедиях).

Анализ основных подходов к определению и структуре профессиональной компетентности педагога в современных исследованиях выявил следующие сходные черты:

- профессиональная компетентность педагога рассматривается как готовность и способность к действию в различных ситуациях с учетом сложившихся обстоятельств;
- профессиональная компетентность представляется профессионально значимыми качествами личности, необходимыми для осуществления профессиональной деятельности в рамках определенной компетенции на уровне данной квалификации, а также способностью решать определенные профессионально значимые задачи;
- все составляющие компетентности педагога в совокупности могут быть сформированы на разных уровнях, что позволяет как заниматься профессиональной деятельностью различной сложности, так и продолжать обучение, что исключает тупиковую ситуацию.

В обобщенном виде понятие «профессиональная компетентность педагога», в основном, идентифицируется с понятиями о знаниях, умениях, навыках, способах выполнения профессиональной деятельности и с развитием профессионально значимых личностных качеств.

Учитывая неоднозначность трактовки понятия «компетентность», мы использовали для анализа профессиональной компетентности функциональный подход. Суть данного подхода заключается в выделении конкретных функций

педагога. В исследовании выявлена полифункциональность педагогической деятельности. Выполнение определенных функций требует от специалиста набора определенных компетенций, поэтому можно утверждать, что профессиональная компетентность педагога складывается из отдельных компетенций.

Разделяя мнение А.В.Хуторского, мы в данном исследовании разводим понятия «компетентность» и «компетенция», имея в виду под компетенцией некоторое отчужденное, наперед заданное требование к образовательной подготовке обучаемого, а под компетентностью – уже состоявшееся личностное качество. Компетенции рассматриваются как совокупность требований к обязательному решению профессиональных вопросов; как составляющие компетентности, которые обеспечиваются наличием практического опыта, должностных требований; как возможность заниматься конкретной деятельностью. Совершенствование и развитие компетенций педагогов осуществляется посредством выполнения профессиональной деятельности.

Изучение различных подходов к содержанию педагогической деятельности педагогов профессионального обучения позволило выделить две группы функций: целевые и операционные. Рассмотрены они следующим образом: целевые функции направлены на достижение главной профессиональной цели – обучение профессии и становление личности специалиста. Их осуществление обеспечивается системой операционных функций. Важнейшей из них является методическая функция, которая обеспечивается наличием конструктивных, проектировочных и исследовательских знаний, умений и навыков, составляющих методическую компетенцию. Н.В.Кузьмина рассматривает методическую компетенцию как важный компонент профессиональной компетентности педагога и устанавливает зависимость между развитием этой компетенции и качеством деятельности. Реализация компетенций происходит в процессе выполнения разнообразных видов деятельности при решении теоретических и практических задач.

В существующих требованиях к квалификационным категориям педагогических работников (второй, первой, высшей) сформулированы требования в виде задач, которые должны решать педагоги, имеющие соответствующий уровень квалификации:

– педагог *второй квалификационной категории* должен уметь: самостоятельно разрабатывать дидактическую систему, методику преподавания предмета; владеть организационными формами диагностической работы с обучающимися;

– педагог *первой квалификационной категории* должен уметь: использовать в своей работе передовой педагогический опыт; составлять и реализовывать индивидуальные программы обучения; разрабатывать методические материалы для практического применения в образовательном процессе; владеть методикой анализа учебно-методической работы по предмету;

– педагог *высшей квалификационной категории* должен уметь: применять исследовательские и опытно-экспериментальные методы обучения и воспитания, методики прогнозирования педагогического процесса, приемы планирования и организации самообразования обучающихся; разрабатывать новые

учебные программы, педагогические технологии, методики обучения и воспитания, вести работу по их апробации; владеть методами научно-исследовательской деятельности.

Эти задачи имеют проектировочный и исследовательский характер; их решение направлено на инициативную педагогическую деятельность, развитие творческого потенциала педагогов, повышение качества образования. Успешное решение этих задач требует от педагога определенной готовности.

В структуру компетенций помимо знаний, умений и навыков входят мотивационная и эмоционально-волевая сферы.

Понятие «*профессиональная компетентность педагога профессионального обучения*» в данном исследовании рассматриваем как теоретическую и практическую готовность педагогов решать задачи, направленные на преобразование своей деятельности с целью обеспечения развития обучаемых.

Под развитием профессиональной компетентности педагогов в системе дополнительного профессионального образования понимается процесс целостного развития личности педагога – субъекта деятельности, позволяющий переводить предмет деятельности из одного качественного состояния в другое.

Подобное понимание развития профессиональной компетентности ставит вопрос о необходимости реконструкции профессионального развития педагогов в системе дополнительного профессионального образования.

В условиях дополнительного профессионального образования на первый план выступает задача обеспечения готовности работника решать задачи проектировочного и исследовательского характера, формировать установку на преобразование профессиональной деятельности, тем самым обеспечивая постепенное наращивание профессиональной компетенции, профессиональной компетентности, профессиональной квалификации, профессионального опыта.

Профессиональная компетентность, будучи динамичной, проявляется и может быть оценена только в практической деятельности. Ее уровень может повышаться (или сходиться на «нет») непрерывно, на протяжении всей профессиональной карьеры. Поэтому процесс развития профессиональной компетентности педагога профессионального обучения как педагогическая система в нашем исследовании носит уровневый характер.

Этапное построение профессионального становления обосновывает Э.Ф.Зеер, уровни развития познания – И.А.Колесникова, уровни обучения – В.П.Беспалько, уровни деятельности – В.А.Сластенин, уровни активности – Т.И.Шамова. В понятие уровней при этом вкладывается смысл переработки информации разной сложности и выполнение деятельности различными способами.

Для построения модели развития профессиональной компетентности педагога профессионального обучения мы рассмотрели представление уровней в соответствии с формой саморазвития индивида (А.В.Меренков) и требованиями квалификации педагогических работников учреждений образования при присвоении им квалификационных категорий.

Модель развития профессиональной компетентности педагога в нашем исследовании рассматривается как процесс и результат, обеспечивающие возможность формирования данной компетентности на различных уровнях (1 уровень – эмпирический; 2 уровень – самостоятельно преобразующий, 3 уровень – системно-технологический; 4 уровень – творчески преобразующий).

Выделенные уровни соответствуют уровням деятельности педагога, которые обеспечивают фиксированное состояние профессионального опыта педагога (эмпирический, методический, технологический, исследовательский).

Уровни профессиональной компетентности – это качественное состояние, характеризующее мерой развития способности действовать при выполнении задач определенной сложности. Переход с эмпирического уровня к самостоятельно преобразующему осуществляется вне системы дополнительного профессионального образования. С уровня опыта самостоятельно преобразующей деятельности осуществляется обучение по нашей модели.

Целевое состояние процесса развития профессиональной компетентности педагога выделяет два фиксированных перехода качественных изменений опыта.

Переход от самостоятельно преобразующего к системно-технологическому уровню фиксирует уровень опыта технологической разработки педагогических проектов, то есть опыта моделирования, проектирования и конструирования приемов; разработки и создания отдельных средств; разработки целостного алгоритма на основе типовой технологии.

Уровень опыта технологической разработки педагогических проектов, который педагог приобретает в результате первого этапа обучения в системе повышения квалификации, – действие, ориентированное на будущее инструментальное педагогическое знание, определяющее заданные цели, условия и способы их достижения.

Переход от системно-технологического к творчески преобразующему уровню рассматривается как переход к уровню, на котором творческие качества личности начинают иметь решающее значение. Уровень исследовательского опыта – результат второго этапа – рассчитан на подготовку педагога в режиме контроля и апробации педагогического проекта.

Формирование этих видов деятельности обусловлено потребностями практики профессионального образования и выступает внешним регулятором актуализации социально-педагогической инициативы и саморазвития.

Уровневая модель развития профессиональной компетентности представлена на рис. 1.

В качестве педагогических средств реализации модели выступают педагогическая технология и педагогические условия.

Понятие «педагогическая технология» в нашем исследовании применяется в сугубо прикладных целях, поскольку модели могут воплощаться в педагогическую реальность разными способами; кроме того, технология обучения рассматривается с учетом принципов технологии обучения взрослых.

ЦЕЛИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ

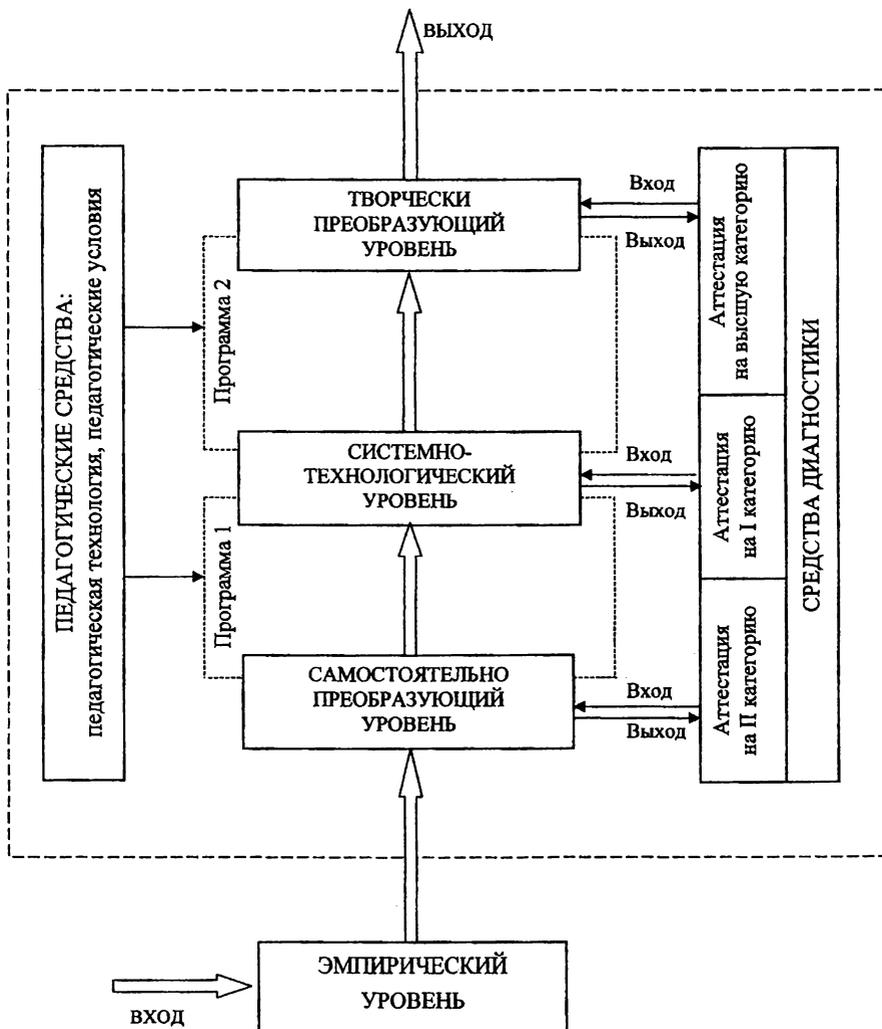


Рис 1. Уровневая модель развития профессиональной компетентности педагогов профессионального обучения в системе дополнительного профессионального образования

Технология обучения взрослых основывается на семи основных посылах:

– основная роль в технологии обучении взрослых принадлежит самому обучающемуся;

– опыт обучающегося служит источником обучения как самого обучающегося, так и его коллег;

– основной характеристикой процесса обучения становится самостоятельное определение параметров обучения, поиск необходимых знаний, формирование умений, навыков и качеств;

– обучающиеся хотят применить знания и умения сразу же, немедленно, чтобы стать более компетентными в решении каких-то проблем, чтобы более эффективно действовать;

– учебная деятельность в значительной степени детерминируется временными, пространственными, бытовыми, профессиональными, социальными факторами, которые либо ограничивают, либо способствуют процессу обучения;

– процесс обучения организован в виде совместной деятельности обучающегося и обучающего на всех этапах: планирования, реализации, оценивания и коррекции;

– взрослый обучается для решения важной проблемы и достижения конкретной цели.

Эти признаки принципиально отличают технологию обучения взрослых от технологии обучения детей.

В качестве базового определения в нашем исследовании мы используем следующее: «Педагогическая технология – это способ получения положительного педагогического результата, заданного нормами управляющих или обучающих программ, в условиях, адекватных целям развития образования» (А.Я.Найн).

Настоящее определение характеризует педагогическую технологию с позиции описательно-процессуальной как наиболее актуальной для нас.

С позиций Т.И.Шаповой эффективность технологии развития профессиональной компетентности обеспечивается набором педагогических условий: 1) условия, в которых доминирует цель – обеспечивается формирование мотива; 2) условия, цель которых заключается в обеспечении успеха формирования знаний и умений на основе управления процесса обучения; 3) условия, в которых главное – включить каждого индивида в активное участие в процессе обучения.

Нами выделены следующие педагогические условия рассматриваемого процесса:

– мотивационно-ценностное отношение к профессиональной деятельности;

– методологическая, методическая, практическая подготовки на основе программно-целевого подхода;

– педагогическая рефлексия.

Формирование *мотивационно-ценностного* отношения осуществляется через формирование потребности к саморазвитию, к поисковой деятельности.

Методологическая, методическая и практическая подготовки составляют основу программно-целевого подхода и обеспечивают проектировочный и исследовательский характер деятельности в системе повышения квалификации. Программно-целевой подход представляет собой способ выработки и осуществления плановых решений, основанных на комплексном анализе проблемы и построении системы решения целевой задачи, вытекающей из проблемы.

Методологическая подготовка рассматривается как усвоение и использование целостной системы знаний, методов познания и преобразования педагогической деятельности в соответствии с принципами и закономерностями.

Методическая подготовка – овладение знаниями методики моделирования, проектирования и исследования процесса, а также формирование способности самостоятельно принимать решения, оптимальные для конкретных условий. В результате многоуровневой подготовки, ориентированной на исследовательский характер деятельности, следует, что методические знания имеют проектировочный характер, то есть способствуют самостоятельному построению условий и этапов решения профессиональных задач.

Под практической подготовкой понимаем овладение и сознательное использование знаний, умений и навыков, необходимых для творческого решения конкретных задач.

Наличие в образовательном процессе возможностей для постоянного осмысления обеспечивает успешность и профессионально-личностное становление: практика становится источником профессионального роста педагога и является объектом структурированного анализа. Рефлексия в процессе и после курсового обучения реализует идею непрерывного педагогического образования, стягивает в единый узел курсовое обучение с практической деятельностью, творческие поиски – с традиционным подходом к методической работе.

Педагогическая рефлексия, в нашем понимании, представляет собой специфическую форму отношения педагога к самому себе, к педагогической деятельности, знание о структуре этой деятельности и соотнесение этого знания со своим наличным потенциалом.

Исходя из определения профессиональной компетентности, которая рассматривается как профессиональная готовность, педагогические работники к началу курсовой подготовки имеют определенный уровень готовности.

Готовность в данном исследовании рассматривается (рабочее определение) как социально-профессиональное качество личности, необходимое для успешного выполнения профессиональной деятельности; личностное образование, включающее три взаимообусловленных компонента: *мотивационный, познавательный и эмоционально-волевой.*

Мотивационный компонент готовности предопределяет отношение к профессиональному развитию, включает в себя активное положительное отношение к выбранной деятельности, потребность к самообразованию, саморазвитию.

Познавательный компонент готовности педагога включает в себя совокупность необходимых для профессиональной деятельности теоретических знаний и практических умений и навыков.

Уровню теоретической готовности соответствует понятие «педагог знает»; уровню практической готовности – «педагог умеет».

Эмоционально-волевой компонент предполагает наличие активности, самостоятельности в преодолении трудностей, возникающих в процессе решения разнообразных задач.

Во второй главе «Результаты опытно-поисковой работы по развитию профессиональной компетентности педагога профессионального обучения в системе дополнительного профессионального образования» представлена технология реализации модели и ее результаты.

Технология развития профессиональной компетентности педагогов опирается на три ключевые понятия – компетенция, готовность, квалификационная категория. Педагогическая технология развития профессиональной компетентности педагога профессионального обучения, реализуемая в системе повышения квалификации, представляется тремя блоками решения задачи: цели (предмет, процесс, продукт); способ (средства, методы); условия (требования и форма организации).

В блоке «цели» представлены: а) «предмет развития» – опыт преобразующей деятельности; б) «процесс развития» – движение от цели через средство к результату, характеризуемое тремя промежуточными результатами (принятие норм и целей на каждом уровне, готовность к разработке новых целей, способов деятельности, способность к разработке новых целей); в) «продукт» – развитие профессиональной компетентности, появление нового профессионального опыта и возможности самореализации.

В блоке «способа развития» представлены: а) «средства развития» – содержание обучающих программ методологической, методической и практической подготовки; б) «методы» – информационно-пассивные и проблемно-активные.

В блоке «условия развития» представлены: внутренние условия (формирование мотивационно-ценностного отношения к профессиональной деятельности; педагогическая рефлексия); внешние условия (методологическая, методическая и практическая подготовки); формы организации процесса (курсовое и послекурсовое обучение).

Алгоритм реализации технологии развития профессиональной компетентности педагога состоит из взаимосвязанных и взаимозависимых структурных компонентов: *диагностическо-целевого, содержательно-деятельностного, оценочно-результативного.*

Диагностическо-целевой компонент в технологии решает две основные задачи: выявление индивидуальных особенностей обучающихся и формирование у них мотивации на данную деятельность.

Содержательно-деятельностный компонент представляет содержание этапов обучения. Первый этап реализуется в процессе курсового обучения, второй – переносится в контекст профессиональной деятельности.

Курсовое обучение осуществляется посредством реализации двух видов программ: инвариантных и вариативных. Послекурсовое обучение реализует программу практической подготовки в процессе методической деятельности.

Оценочно-результативный компонент предполагает выявление реального уровня овладения учебным материалом, определение неувоенных частей учебного материала, внесение коррективов с помощью оперативных способов средств воздействия в образовательный процесс.

На данном этапе отслеживаются результаты как курсового, так и послекурсового обучения. Оценочный компонент определен тремя содержательными аспектами: нормативными документами, эталонами достигнутого уровня инновационного опыта системы НПО Челябинской области, личностно ориентированным образованием. Аттестация выступает одним из механизмов оценки результатов обучения. Данный этап связывает обучение с возможностью получения педагогом квалификационной категории.

Целью опытно-поисковой работы является проверка в ходе формирующего этапа состоятельности разработанной модели и выявленных условий, способствующих развитию профессиональной компетентности педагога профессионального обучения в системе повышения квалификации.

Задачи опытно-поисковой работы вытекают из цели исследования и включают проверку правильности предположений относительно эффективности смоделированного процесса обучения специалистов, представление результатов в определенной форме, доказательство их репрезентативности, обработку результатов и их интерпретацию.

Опытно-поисковая работа по проблеме осуществлялась в три этапа. На констатирующем этапе была проведена диагностика начального уровня профессиональной компетентности педагога профессионального обучения по показателю готовности к преобразующей педагогической деятельности.

На формирующем этапе поисковой работы, после завершения курсового обучения, был проведен промежуточный срез. В ходе формирующего этапа приняли участие 126 человек. Контрольный срез проводился в период аттестации и после нее.

В процессе опытно-поисковой работы были сформированы две экспериментальные группы – ЭГ-1 и ЭГ-2, они же выступали и контрольными.

Обобщенные результаты исходного состояния уровней готовности показали отсутствие существенных различий между группами ЭГ-1, ЭГ-2. Опытно-поисковая работа показала, что развитие профессиональной компетентности педагога протекает результативно в обеих группах. В группе ЭГ-1 проверялись первое и второе условия. В группе ЭГ-2 – совокупность всех трех условий.

В качестве показателей сформированности мотивации к профессиональной деятельности были взяты: потребность в саморазвитии, потребность в поисковой

деятельности, потребность в анализе собственной деятельности. Диагностика *мотивационного компонента* осуществлялась на основе анкетного опроса.

На констатирующем этапе обе группы демонстрировали низкие показатели. Более чем у 70% педагогов эта потребность была слабо сформирована и требовала дополнительных стимулов.

На контрольном этапе опытно-поисковой работы уровень потребности изменился. Так, потребность в саморазвитии изменилась у педагогов: ЭГ-1 у 17,2 % человек, ЭГ-2 у 21,8 % человек; яркое проявление потребности в поисковой и исследовательской деятельности продемонстрировали: в ЭГ-1 – 11 % человек, в ЭГ-2 – 11,8 % человек. Эти данные говорят об эффективности проведенной курсовой подготовки. Количество педагогов, утверждающих, что им нужны дополнительные внешние стимулы, снизилось: в ЭГ-1 до 44,4 %; в ЭГ-2 до 23,7 %. Эти данные свидетельствуют, что участники группы ЭГ-1 испытывают затруднения в самостоятельной деятельности.

Познавательный компонент готовности оценивался методом поэлементного и пооперационного анализа по показателям полноты и прочности усвоения понятий, полноты и осознанности действий (по методике А.В.Усовой). Данный показатель диагностировался на всех этапах поисковой работы.

Таблица 1

**Развитие познавательного компонента
готовности педагогов профессионального обучения
в процессе опытно-поисковой работы**

Группа	Кол-во чел. в группе	Нулевой срез		Промежуточный срез		Итоговый срез	
		Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
Данные высокого уровня							
ЭГ-1	64	10	15,7	14	21,8	14	21,8
ЭГ-2	62	12	19,5	16	25,8	18	29,0
Данные среднего уровня							
ЭГ-1	64	16	25,0	19	29,7	26	40,7
ЭГ-2	62	20	32,2	26	41,9	28	45,1
Данные низкого уровня							
ЭГ-1	64	22	34,3	19	29,7	16	25,0
ЭГ-2	62	18	29,0	14	22,5	12	19,3
Данные очень низкого уровня							
ЭГ-1	64	16	25,0	12	18,8	8	12,5
ЭГ-2	62	12	19,3	6	9,6	4	6,4

Уровни развития познавательного компонента включают высокий, средний, низкий и очень низкий уровни. Для количественного выражения меры уровня были взяты цифровые показатели. Полученные данные показывают, что изменения произошли в обеих группах. Заметные изменения произошли на этапе курсового обучения в обеих группах, об этом свидетельствуют данные

промежуточного среза. На этом этапе уменьшилось количество обучаемых, находившихся на очень низком и низком уровнях, появилась тенденция увеличения обучаемых, находящихся на среднем и высоком уровнях. Это свидетельствует о том, что предложенная система обучения одинаково эффективна для обеих групп. На контрольном этапе заметно стали наблюдаться тенденции увеличения обучаемых среднего и высокого уровней и большего снижения в группе ЭГ-2, чем в группе ЭГ-1, результатов низкого и очень низкого уровней. В группе ЭГ-2 изменения происходили в ходе всего процесса обучения, но на контрольном этапе эти данные более ярко выражены. Это свидетельствует о том, что в группе ЭГ-2 реализация всех трех условий в совокупности оказалась наиболее продуктивной. Педагогическая рефлексия, проводившаяся в период послекурсового обучения в группе ЭГ-2, обеспечила наибольший положительный эффект за счет того, что педагоги находились в постоянном поиске, осмыслении своих действий и возможностей представления промежуточных результатов и внесения корректив. Педагоги группы ЭГ-1 на контрольном этапе опытно-поисковой работы продемонстрировали затруднения в решении исследовательских задач, показали более низкий уровень представления в квалификационной работе исследовательского компонента.

Эмоционально-волевой компонент (наличие профессиональной активности, самостоятельность поиска путей решения разнообразных задач) оценивался путем анализа документально зафиксированных результатов.

Уровень самостоятельности оценивался по результатам выполнения квалификационных работ при аттестации.

Результаты диагностики на контрольном этапе эксперимента представлены на рис. 2.

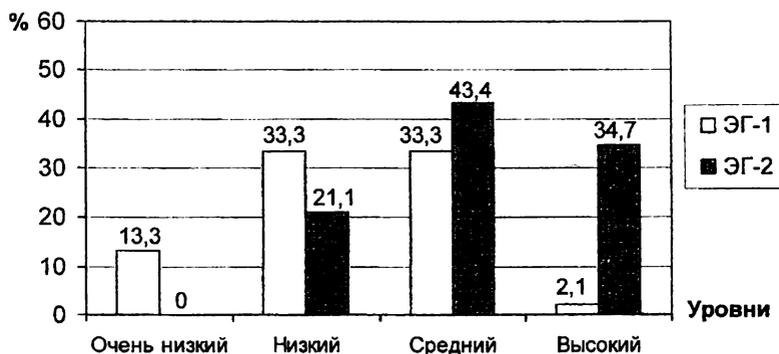


Рис. 2. Распределение количества педагогов по уровням самостоятельности при выполнении квалификационных работ

Полученные данные свидетельствуют, что в группе ЭГ-2 результаты значительно выше, чем в группе ЭГ-1, в связи с тем, что педагоги этой группы в процессе поисковой работы, используя педагогическую рефлексию, более осознанно выполняли квалификационную работу, проявляя самостоятельность в описании выбора действий.

Уровень профессиональной активности диагностировался методом анализа документов, фиксирующих участие педагогов в различных мероприятиях методического характера, и представлением своего опыта.

Результаты диагностики на контрольном этапе эксперимента представлены на рис. 3.

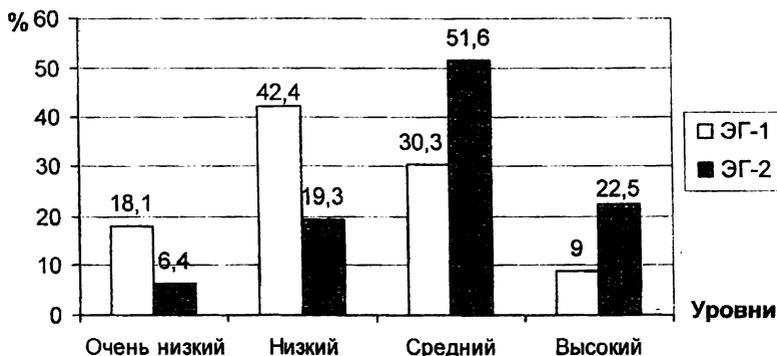


Рис. 3. Распределение количества педагогов по уровням активности в процессе методической деятельности

Данные показатели свидетельствуют, что в группе ЭГ-2, где в период послекурсового обучения проводилась рефлексия, уровень активности и самостоятельности педагогов значительно выше, чем в группе, где данное условие не являлось обязательным.

Таким образом, выявленная и теоретически обоснованная совокупность педагогических условий оказывает эффективное влияние на развитие профессиональной компетентности педагогов профессионального обучения. Апробация обозначенных условий и ее положительные результаты подтвердили достаточность данных условий.

В заключении диссертации представлены основные результаты и выводы исследования.

1. Актуальность проблемы развития профессиональной компетентности обусловлена низкими темпами развития образовательных учреждений НПО в связи с низким реальным уровнем профессиональной компетентности работников системы. На современном этапе, наряду с профессионализмом, стано-

вятся востребованными атрибутивные качества человека – его активность, самостоятельность и способность к саморазвитию и выработке своего индивидуального стиля.

2. Специфика изучения проблемы развития профессиональной компетентности педагога предполагает учет и широкое использование нормативных факторов – требований профессионально-квалификационных стандартов (эталонов) – при присвоении второй, первой и высшей категорий, стандартизирующих и содержательно определяющих программы повышения квалификации в системе дополнительного образования.

3. Профессиональную компетентность педагога профессионального обучения следует понимать как теоретическую и практическую готовность педагогов выполнять задачи, направленные на преобразование своей деятельности с целью обеспечения развития обучаемых.

Под развитием профессиональной компетентности педагогов в системе дополнительного профессионального образования понимается процесс целостного развития личности педагога – субъекта деятельности, позволяющий переводить предмет деятельности из одного качественного состояния в другое.

4. Модель развития профессиональной компетентности педагога представлена уровнями профессиональной готовности на основе закономерностей саморазвития, социальных и квалификационных требований (эмпирический, самостоятельно преобразующий, системно-технологический, творчески преобразующий). Это позволяет осуществлять различные виды деятельности, продвигаться по уровням квалификации, осуществлять планирование, прогнозирование и исследование своей деятельности, в конечном итоге – влиять на результативность целостной деятельности.

5. Технология развития профессиональной компетентности, содержащая следующие компоненты: предмет развития, цель развития, процесс, средства развития, методы развития, условия развития, нормативные основания, принципы, – обеспечивает наиболее гарантированный результат при условии реализации выявленного нами комплекса условий.

6. В соответствии с гипотезой и задачами исследования выявлены, обоснованы и опытным путем проверены условия развития профессиональной компетентности педагогов профессионального обучения в системе дополнительного профессионального образования. Условиями эффективности развития профессиональной компетентности являются: 1) мотивационно-ценностное отношение к профессиональной деятельности обеспечивает потребность в саморазвитии; 2) методологическая, методическая и практическая подготовки на основе программно-целевого подхода обеспечивают исследовательский характер деятельности в процессе повышения квалификации; 3) педагогическая рефлексия обеспечивает взаимосвязь повышения квалификации и профессиональной деятельности.

7. Показателем развития профессиональной компетентности педагога выступает его профессиональная готовность как предпосылка эффективной дея-

тельности и результат специальной подготовки. Готовность рассматривается как социально-профессиональное качество личности, характеризующееся единством знаний, умений и навыков, необходимых для успешного выполнения деятельности; как личностное образование, включающее три взаимообусловленных компонента: мотивационный, познавательный и эмоционально-волевой.

8. Проверка в ходе опытно-поисковой работы полученных данных нулевого, промежуточного и итогового срезов по изменению уровня готовности подтвердила правильность выдвинутой гипотезы. Полученные в ходе опытно-поисковой работы качественные данные для доказательства научной обоснованности, объективности и достоверности исследования были подвергнуты обработке с помощью критерия Пирсона, который позволяет установить случайность распределения экспериментальных групп на констатирующем этапе и судить об эффективности поисковой деятельности.

В заключение следует отметить, что наше изыскание не исчерпывает проблему развития профессиональной компетентности педагогов в системе дополнительного профессионального образования.

Всего автором опубликована 21 работа, по теме исследования – 14.

Основные положения диссертационного исследования отражены в следующих публикациях:

1. Федосеева З.А. Процесс модернизации содержания профессионального образования: региональный аспект // Человеческое измерение в информационном обществе: Тезисы докл. и сообщ. Всерос. науч.- практ. конф. – Москва, 2003. – С. 110-111.

2. Федосеева З.А. Повышение квалификации на основе концепции личностно ориентированного образования как педагогическая проблема // Личностно ориентированное профессиональное образование: Материалы регион. науч.-практ. конф. – Екатеринбург, 2001. – С. 85-88.

3. Федосеева З.А. Развитие профессионализма педагогов в условиях интеграции профессионального образования // Вестник ЧГПУ. – 2005. – № 27. – С. 344-349.

4. Федосеева З.А. Серкова Г.Г. Технология оценивания профессиональной компетентности педагогических и руководящих работников учреждений профессионального образования: Метод. рекоменд. – Челябинск, 2003. – 88 с.

5. Федосеева З.А. Повышение квалификации специалистов системы НПО: многоуровневая система методической работы: Метод. пособие. – Челябинск, 2002. – 38 с.

6. Федосеева З.А. Аттестация педагогических кадров как способ развития профессиональной компетентности в процессе повышения квалификации // Управление качеством дополнительного профессионального образования (повышения квалификации): Тезисы докл. и сообщ. II межкафедральной конф. ЧИРПО. – Челябинск, 2001. – С. 23-30.

7. Федосеева З.А. Об эффективности внедрения творческих работ инженерно-педагогических работников в образовательный процесс // Развитие профессионального образования на пороге III тысячелетия: Материалы межвуз. обл. науч.-практ. конф. – Челябинск, 2000. – С. 251-255.

8. Федосеева З.А. Проблемы обеспечения качества профессиональной подготовки инженерно-педагогических работников в процессе аттестации кадров // Научное обеспечение развития региональной системы дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) специалистов – педагогических работников учреждений профессионального образования: Тезисы докл. и сообщ. I межкафедральной конф. ЧИРПО – Челябинск, 2000. – С. 60-63.

9. Федосеева З.А. Функция и структура методической службы в системе НПО Челябинской области // Методическая работа в учреждениях начального профессионального образования: управленческий аспект: Материалы обл. пед. чтений в системе НПО Челяб. обл. – Челябинск, 2001. – С. 84-86.

10. Федосеева З.А. Практикум по педагогическому проектированию // Программно-методические материалы по аттестации руководителей и педагогических работников учреждений профессионального образования на первую и высшую квалификационные категории: обеспечение целевых аттестационных курсов. – 2-е изд., перераб. и доп. – Челябинск, 2005. – С. 77-85.

11. Федосеева З.А. Повышение квалификации инженерно-педагогических работников: Программно-методические материалы. – Челябинск, 2000. – С. 57-60.

12. Федосеева З.А. Программно-методические материалы по аттестации руководителей и педагогических работников: Методическое обеспечение целевых аттестационных курсов педагогических и руководителей работников учреждений профессионального образования – Челябинск, 2003. – С. 45-47.

13. Федосеева З.А. Управление непрерывным профессиональным развитием инженерно-педагогических кадров в процессе их аттестации // Информационный бюллетень Глав. управ. проф. обр. и науки Челяб. обл. – Челябинск, 2000. – Вып. 21. – С.145-148.

14. Федосеева З.А. Методический центр системы профессионального образования // Челябинск. – 2002. – № 4. – С. 15-16.

Подписано в печать 11.01.06. Формат 60x84/16.

Бумага для множ. аппаратов. Печать плоская.

Усл. печ. л. 1,2. Уч.-изд. л. 1,4. Тираж 100 экз. Заказ № 2120.

Отдел оперативной печати.

Челябинский институт развития профессионального образования.

454092, Челябинск, ул. Воровского, 36

