

СТАВРОПОЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

На правах рукописи

ГАГАРИНА Ольга Филипповна

**УСЛОВИЯ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ
ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ
В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ РАБОТНИКОВ
ОБРАЗОВАНИЯ**

13.00.08 - теория и методика профессионального образования

Диссертация
на соискание ученой степени кандидата педагогических наук

Научный руководитель
доктор педагогических наук,
профессор ГОРОВАЯ В.И.

Ставрополь – 2005

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3-13
ГЛАВА 1. Деятельность методической службы системы повышения квалификации работников образования как педагогическая проблема	14-76
1.1. Система повышения квалификации работников образования: к истории вопроса	14-33
1.2. Методическая служба как компонент региональной системы повышения квалификации работников образования.....	33-49
1.3. Методические службы региона: проблемы функционирования...	49-73
В ы в о д ы	73-76
ГЛАВА 2. Организационно-педагогические условия повышения эффективности функционирования методической службы в структуре региональной системы повышения квалификации работников образования	77-170
2.1. Выбор модели методической службы - ключевое условие ее эффективности.....	77-108
2.2. Комплекс условий, обеспечивающих эффективность функционирования методической службы	108-152
2.3. Оценка эффективности функционирования методической службы.....	152-168
В ы в о д ы	168-170
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	171-176
ЛИТЕРАТУРА	177-186

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. В ряду задач реформирования российского образования одно из приоритетных, ключевых мест занимала и занимает проблема комплексной перестройки образовательной сферы. Перестройка системы образования обусловила необходимость систематического повышения качества профессионального труда педагогов, детерминировала поиск новых способов и средств совершенствования деятельности методических служб разного уровня функционирования и управления. Ранее сложившуюся структуру методических служб необходимо привести в соответствие с потребностями времени, преодолеть ее неэффективность, придать ей гибкий, динамичный характер и, что самое главное, выработать способность адекватного реагирования на актуальные и перспективные потребности образовательной практики.

Многолетний опыт функционирования методических служб показал, что эти структуры в системе образования были эффективны лишь при решении повторяющихся, неизменных в течение длительного времени задач.

Современная ситуация в образовании требует целенаправленной ориентации методических служб на спрос, как со стороны образовательных учреждений в целом, так и на спрос личности каждого учителя. В свою очередь это предполагает повышение общей и профессиональной культуры работников методических служб, создание условий, обеспечивающих: соответствие методической работы запросам и потребностям педагогов и руководителей учреждений образования; разработку новых структурно-функциональных моделей методических служб, способных решать задачи непрерывного совершенствования форм, методов и направлений методической деятельности; личностно-ориентированный, дифференцированный подход к организации образовательного процесса на всех ступенях его осуществления.

Проблема организации деятельности методических служб под разным

углом зрения рассматривалась в диссертационных исследованиях Н.А.Абишева, А.М.Воронина, Ю.А.Долженко, Л.И.Дудиной, И.В.Жуковоского, Н.К.Зотовой, А.Г.Зырянова, Е.Н.Липчинской, И.Ф.Михневой, В.Б.Новичкова, Т.Х.Оганесова, Т.К.Родионовой, Ю.М.Тулищева, О.Г.Хомерики и др. На уровне образовательных учреждений методическая деятельность представлена в публикациях Л.М.Биксер, Г.И.Горской, В.М.Лизинского, Р.Г.Чураковой, А.М.Моисеева, М.М.Поташника, П.В.Худоминского и др. В работах Н.А.Вороновой, Т.И.Диденко, О.Ю.Заславской, И.Р.Лазаренко, Н.В.Луковкиной, Т.М.Мамоновой, О.В.Токмаковой и др. обобщен опыт консалтинговой деятельности методической службы. Модели управления методической работой описаны в трудах М.В.Артюхова, Л.П.Ильенко, Н.Я.Лукиной, Н.В. Немовой, М.М.Поташника, П.И.Третьякова, Т.И.Шамовой и др. Деятельность педагога-методиста исследовалась В.А.Беляевой, Р.И.Будниковой, В.С.Калитой, А.А.Петренко, С.Э.Карклиной, В.А.Сластениным и др. Наконец, организация методической службы учреждений дополнительного общего и профессионального образования рассматривалась в работах Л.Н.Буйловой, С.В.Кочневой, О.З.Кузнецовой, С.Т.Кульневич, Э.М.Никитиным, А.Д.Цедринским и др.

Вместе с тем, до сих пор неисследованными или слабо исследованными остаются вопросы функционирования методической службы как компонента региональной системы повышения квалификации работников образования. Не до конца изучены проблемы деятельности региональных методических служб. Вне поля зрения ученых остаются условия, обеспечивающие эффективность функционирования методической службы на уровне муниципалитета и системы повышения квалификации. Не разработаны критерии оценивания эффективности функционирования методической службы.

Анализ состояния проблемы позволяет также зафиксировать объективно существующие противоречия, сложившиеся к настоящему времени:

- между возросшими требованиями и сложностью задач, стоящих перед методическими службами, и их реальным состоянием;

- между необходимостью развития инициативы, самостоятельности и творчества участников методической деятельности и существующими методами управления методической работой в полном функциональном цикле;

- между постоянно растущими требованиями к педагогам-методистам и недостаточно высоким уровнем их профессионального мастерства;

- между требованиями по-новому осуществлять формы и направления методической деятельности и отсутствием готовности специалистов методических служб к этому процессу и др.

Осознание и научный анализ этих и других противоречий создает необходимые предпосылки для их разрешения, определяет содержание и направление поисков, а также конкретные меры перестройки деятельности методической службы как компонента региональной системы образования.

Выявленные противоречия позволили нам определить **проблему** исследования: каковы организационные и педагогические условия, обеспечивающие эффективность функционирования методической службы в системе повышения квалификации педагогических кадров?

Поиск ответа на поставленный вопрос составил **цель** нашего исследования.

Объект исследования – процесс функционирования методической службы региональной системы повышения квалификации педагогических кадров.

Предмет исследования – теоретическое обоснование и экспериментальная проверка организационно-педагогических условий, обеспечивающих эффективное функционирование методической службы региональной системы повышения квалификации работников образования.

Гипотеза исследования. Эффективное функционирование методической

службы региональной системы повышения квалификации работников образования возможно, если:

- деятельность методической службы опирается на принцип демократизма при максимальном учете социальных и профессиональных потребностей учителей и современных тенденций развития образовательной практики;

- определен полный состав функций методической службы от раскрытия ее целей, содержания, методов и форм работы на основе прогнозирования конечных результатов;

- выбор модели функционирования методической службы адекватен интересам субъектов образовательного процесса и обеспечивает переход учителя к педагогическому творчеству и формированию «Я-концепции» в системе непрерывного последипломного образования;

- определен и обоснован комплекс организационных и педагогических условий, обеспечивающих эффективность функционирования методической службы.

Задачи исследования.

1. Рассмотреть основные исторические этапы становления и развития отечественной системы повышения квалификации работников образования и методической службы как компонента этой системы.

2. Выделить структурные и функциональные особенности методической службы как компонента региональной системы повышения квалификации педагогических кадров.

3. Исследовать и обосновать основные проблемы функционирования методической службы региона.

4. Теоретически обосновать выбор модели методической службы для системы повышения квалификации работников образования как главное условие успешного ее функционирования.

5. Определить и содержательно охарактеризовать комплекс

дополнительных условий повышения эффективности функционирования методической службы в структуре региональной системы повышения квалификации работников образования, экспериментально доказать их результативность.

Методологической основой исследования явились: общепhilософские принципы – объективности, детерминизма, развития, взаимодействия, важнейшие положения философской и педагогической антропологии о личности и ее развитии. Нормативную методологию исследования составили: теория познания и системный подход в рассмотрении педагогических явлений (Ю.К.Бабанский, Ф.Бэкон, Г.Гегель, В.С.Ильин, И.Кант, В.В.Краевский, И.Я.Лернер, Б.Спиноза и др.); основные положения гуманистической философии, психологии и педагогики (Д.Дьюи, А.Маслоу, К.Роджерс, В.Франкл, В.А.Сластенин, Е.Н.Шиянов и др.); идеи личностно ориентированной педагогики (Ш.А.Амонашвили, Е.В.Бондаревская, В.В.Сериков, В.А.Сухомлинский, И.С.Якиманская и др.); культурологические концепции развития личности в процессе непрерывного образования (М.М.Бахтин, А.А.Белик, Е.В.Бондаревская, Н.В.Бордовская, Л.П.Буева, С.И.Гессен, В.И.Горовая, Э.И.Кассирер, В.А.Конев, В.М.Межуев и др.).

Теоретической основой исследования выступили: ведущие психолого-педагогические теории и концепции развития личности (А.В.Брушлинский, В.Н.Дружинин, Б.Ф.Ломов, А.Маслоу, В.Н.Мерлин, В.Н.Мясищев, К.Роджерс, и др.); теория деятельности и деятельностного подхода в обучении (А.Н.Леонтьев, С.Л.Рубинштейн, В.Д.Шадриков); теория индивидуально-типологических различий и педагогических способностей (Б.Г.Ананьев, А.Г.Асмолов, О.А.Ахвердова, И.В.Боев, В.П.Зинченко, А.Ф.Лазурский, К.К.Платонов, Б.М.Теплов и др.); теория профессионального обучения (В.И.Горовая, И.А.Зимняя, А.А.Кирсанов, Н.В.Кузьмина, Н.Д.Никандров, В.А.Сластенин и др.); исследования проблем образования взрослых

(С.Г.Вершловский, М.Т.Громкова, Ю.А.Долженко, Е.С.Заир-Бек, В.Н.Козиев, Ю.Н.Кулюткин, Э.М.Никитин, А.А.Реан и др.).

Для достижения цели и реализации задач исследования использовались следующие **методы**:

- *теоретические* – теоретический анализ литературы; изучение и обобщение педагогического опыта; педагогическое моделирование;
- *эмпирические* – опросно-диагностические (анкетирование, беседа, опрос); наблюдательные (педагогическое наблюдение – прямое, косвенное); праксиметрические (анализ продуктов деятельности); эксперимент (констатирующий, формирующий, контрольный).

В исследовании реализованы методы математической статистики, адаптированные к задачам исследования.

Экспериментальная база исследования. Основная исследовательская работа осуществлялась на базе Ставропольского государственного университета, краевых экспериментальных площадок 9 районов и 7 городов Ставропольского края, Ставропольского краевого института повышения квалификации работников образования; городской муниципальной службы г. Невинномысска.

Эмпирическую базу исследования составили: материалы опросов, анкетирования и интервьюирования 1200 учителей и руководителей общеобразовательных школ и педагогов-методистов; личный опыт работы соискателя в качестве руководителя муниципальной методической службы г.Невинномысска; опыт работы на курсах повышения квалификации учителей и переподготовки руководящих кадров системы образования края; опыт работы методических служб региона и муниципалитетов.

Личное участие соискателя в получении результатов исследования состоит в теоретической и практической разработке региональной программы развития педагогического образования на послевузовском этапе,

непосредственном осуществлении работы в качестве методиста муниципальной методической службы, руководителя курсов повышения квалификации учителей (г. Невинномысск), преподавателя общеобразовательной школы и вуза.

Этапы исследования. В соответствии с выдвинутой гипотезой и задачами исследования работа проводилась в три этапа:

- *поисково-теоретический* (2000-2001 гг.) – изучение научной литературы; анализ и оценка современного состояния проблемы; определение цели и задач исследования; формулирование гипотезы исследования; разработка методики констатирующего эксперимента и его проведение;

- *опытно-экспериментальный* (2002-2004 гг.) – проведение формирующего эксперимента; анализ эффективности опытно-экспериментальной работы; подготовка и публикация научно-методических рекомендаций; разработка методики итоговых «срезов»;

- *обобщающий* (2005 г.) – анализ, систематизация и обобщение результатов исследования; публикация материалов; оформление рукописи диссертации.

Научная новизна исследования:

- научно обоснована и апробирована организационно-функциональная модель методической службы региональной системы повышения квалификации работников образования как сетевое взаимодействие всех субъектов ее деятельности;

- в содержательном плане разработана система функций методической работы с педагогами в региональной системе повышения квалификации по следующим аспектам деятельности: информационно-аналитическая, мотивационно-целевая, планомерно-прогностическая, организационно-исполнительская, контрольно-диагностическая, рефлексивная;

- выявлены условия повышения эффективности функционирования

методической службы в структуре региональной системы повышения квалификации работников образования (выбор сетевой модели взаимодействия, проектирование методической работы, совершенствование профессиональной компетентности методистов, изменение содержания и внедрение новых форм работы с педагогическими кадрами, направленность методической работы на развитие каждого педагога));

- предложены критерии оценки эффективности функционирования методической службы как системы показателей, позволяющих проводить экспертизу на муниципальном и учрежденческом уровнях.

Теоретическая значимость исследования:

- обоснована необходимость переосмысления деятельности методических служб региональной системы повышения квалификации работников образования с учетом новых реалий и тенденций развития образовательной практики;

- выделены и теоретически обоснованы основные направления и функции методической службы региональной системы повышения квалификации работников образования;

- предложена новая сетевая модель функционирования методической службы в структуре последипломного педагогического образования;

- определены и охарактеризованы организационно-педагогические условия, обеспечивающие эффективность функционирования методической службы в системе повышения квалификации педагогических кадров.

Практическая значимость исследования. Разработанные научно-методические рекомендации могут быть использованы в массовой практике методических служб различных иерархических уровней. Результаты исследования создают необходимые предпосылки для научно-методического обеспечения профессиональной переподготовки и повышения квалификации работников образования.

Достоверность и обоснованность результатов исследования обеспечивались: надежностью методологических и теоретических оснований, разнообразием методов исследования, длительностью проведения опытно-экспериментальной работы, репрезентативностью экспериментальных данных.

На защиту выносятся следующие положения.

1. Историческая обусловленность и характер деятельности методической службы сферы образования позволяет рассматривать ее как социально-педагогическую систему, представленную в настоящее время различными моделями. Каждая из них призвана осуществлять свою деятельность в рамках следующих направлений: информационно-аналитическая работа, связанная с изучением образовательных потребностей педагогических работников; организационно-методическая помощь учителю и руководителям образовательных учреждений по внедрению современных достижений психолого-педагогической науки и практики; консультативно-методическая работа по совершенствованию профессиональной компетентности организаторов учебно-воспитательного процесса в школе.

2. Одним из основных условий повышения эффективности функционирования методической службы является структурно-функциональная организация. На муниципальном уровне более всего целесообразна сетевая организация методической работы, которая может рассматриваться как среда, в которой любое образовательное учреждение или педагог могут взаимодействовать с любым образовательным учреждением или педагогом по вопросам совместной работы: обмен идеями, создание нового интеллектуального продукта и т.п. В сетевом взаимодействии руководящую роль играет интерес, который проявляется как устойчивое внимание личности к предмету удовлетворения своих профессиональных потребностей.

3. Теоретический обоснованный выбор модели методической службы для системы повышения квалификации работников образования предполагает

выделение основных задач (определение актуальных профессиональных потребностей педагогов; «вращивание» новых профессиональных потребностей, находящихся в зоне развития педагога или тех, что будут востребованы практикой завтра; обеспечение условий для включения учителя в творческий поиск по осознанному преобразованию собственной практики) и установление дополнительных условий успешного функционирования: проектирование методической деятельности (тактическое и стратегическое); непрерывное совершенствование профессиональной компетентности педагога-методиста; изменение осваиваемого содержания и внедрение новых форм работы с педагогическими кадрами; направленность методической работы на развитие каждого учителя. Реализация этих условий связана с определением: основных характеристик и содержания проектировочной деятельности методиста; содержания деятельности по совершенствованию профессионализма работников методических служб; основных видов и форм курсовой и межкурсовой подготовки специалистов системы образования; траектории профессионально-личностного развития педагогов.

4. Система критериев и показателей эффективности методической службы любого уровня функционирования должна носить комплексный характер и включать в себя оценки: уровня проработанности концептуальных оснований; личностной ориентированности системы; целостности, динамичности и гибкости структуры; профессионализма кадров; уровня организационной культуры и др. Данные критерии и показатели позволяют установить, достигла методическая служба статуса сервисного обслуживания.

Апробация и внедрение результатов исследования. Результаты научной, научно-методической и опытно-экспериментальной работы докладывались и обсуждались на всероссийских и межрегиональных научно-практических конференциях, посвященных проблемам совершенствования деятельности методических служб в системе повышения квалификации

работников образования (Всероссийская научно-практическая конференция «Педагогическая наука и практика – региону», Ставрополь, 2003 г.; Межрегиональная научно-практическая конференция «Современность и духовно-нравственное развитие личности, Ставрополь, 2003 г.).

Ведущая идея исследования представлена в научно-методическом сборнике «Духовный мир человека», Ставрополь, 2005 г.

Результаты диссертационного исследования изложены в 5 публикациях автора.

Структура и объем диссертации. Работа состоит из введения, двух глав, заключения и списка используемой литературы, включающего 200 наименований. Диссертация содержит 18 рисунков и 19 таблиц. Общий объем рукописи 186 страниц.

ГЛАВА I. ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ МУНИЦИПАЛЬНОЙ МЕТОДИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ СИСТЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ РАБОТНИКОВ ОБРАЗОВАНИЯ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

1.1. Система повышения квалификации работников образования: к истории вопроса

Сложившаяся система повышения квалификации – это результат и в известном смысле итог исторического развития системы образования в России. В целях более глубокого понимания проблемы становления системы повышения квалификации остановимся на историческом аспекте данного вопроса, поскольку он представляет собой определенный научный интерес, с точки зрения использования позитивного опыта.

Историографический анализ становления системы повышения квалификации учителей показал, что наиболее подробно вопрос представлен в работах Э.Д. Днепров, Н.А. Лукиной, Э.М. Никитина, Ф.Г. Паначина, А.П. Ситник, А.П. Стуканова, П.В. Худоминского. В публикациях Н.А.Лукиной, Э.М. Никитина, П.В. Худоминского рассмотрена периодизация развития системы повышения квалификации, которая установлена произвольно и потому не имеет принципиальных отличий.

Отметим, что первой историко-педагогической работой, в которой рассмотрено становление, развитие и совершенствование системы повышения квалификации работников образования с 1917 по 80-е гг. XX в., является исследование П.В. Худоминского [184]. Выделенные им периоды становления государственной системы повышения квалификации (1917-1930; 1930-1950; 1960-1970-е г.) связаны с этапами развития отечественной общеобразовательной школы.

Развитие системы повышения квалификации с несколько иными временными границами представил в своем исследовании Э.М. Никитин [108]. Анализируя тенденции развития данной системы, автор выделяет пять периодов: 1917-1921 гг.; 30-е годы XX в., период Великой Отечественной войны

и послевоенные годы, 50-60-е годы XX в., 1970-1980 гг. XX в.

Собственный взгляд на проблему периодизации представила в своем исследовании Н.А. Лукина [91]:

1 период - создание предпосылок методического обеспечения образования в первой половине XIX в.

2 период - зарождение форм и содержания повышения профессионального уровня учителей во второй половине XIX – начале XX вв.

3 период - становление и развитие системы повышения квалификации учителей во взаимосвязи с изменением школьного образования в 1917-1980 гг. XX в.:

- первый этап - строительство советской школы в 1917-1930 гг. XX в.;

- второй этап - осуществление всеобщего начального и постепенный переход к семилетнему образованию с 1930 до середины 50-х г. XX в.;

- третий этап - развитие творческого педагогического поиска во второй половине 50-х до начала 60-х гг. XX в.;

- четвертый этап - осуществление всеобщего среднего образования в конце 60-х - начале 80-х гг. XX в.

4 период - модернизация системы повышения квалификации педагогических кадров в период обновления общеобразовательной школы в 1984-1997 гг.:

- первый этап - осуществление реформы общеобразовательной школы в 1984-1992 гг.;

- второй этап - развитие общественно-педагогического движения за новую демократическую школу в 1992-1997 гг.

Остановимся на некоторых ключевых моментах становления и развития системы повышения квалификации.

Прежде всего попытаемся определиться с термином «повышение квалификации». В энциклопедии профессионального образования [196] отмечается: «Повышение квалификации - 1) дополнительное обучение,

обусловленное изменением характера и содержания труда специалистов на занимаемой должности, моральным старением знаний; 2) регулярное обновление, углубление и пополнение знаний в соответствующей научной и профессиональной сфере деятельности. Повышение квалификации осуществляется через центры повышения квалификации, выполняющие двоякую функцию: во-первых, частично компенсируют недостаточный уровень базовой подготовки, давая сумму знаний и навыков, необходимых для профессионального выполнения должностных обязанностей; во-вторых, дают знания и отрабатывают деловые навыки, соответствующие конкретной должности, занимаемой специалистом (т.е. повышают квалификацию).

В этой же энциклопедии отмечается, что основной формой повышения квалификации являются курсы, создаваемые при министерствах и ведомствах, предприятиях, научно - исследовательских и проектно - конструкторских организациях, высших и средних специальных учебных заведениях, они могут быть долгосрочными и краткосрочными в зависимости от задач и содержания обучения, а также с отрывом от работы (дневные) и без отрыва (вечерние), Центры повышения квалификации часто выполняют и функцию переподготовки - т.е. обучение, связанное с необходимостью изменения специальности конкретного лица вследствие изменений в профессиональной структуре занятости, изменений в трудоспособности работника; получение дополнительных знаний и умений, связанных с изменениями в производственном процессе или функциях учреждений или организаций.

Из истории отечественного образования известно, что в конце XIII в. в России возникла государственная система народного просвещения, которая нуждалась в разработке методического сопровождения. Однако решение этой задачи затруднял дефицит кадров - в стране практически не было квалифицированных русских специалистов, поскольку отсутствовали организованные формы их педагогического образования. Подготовка учителей к педагогической деятельности исчерпывалась самообразованием,

приобретением необходимых умений и навыков в процессе непосредственной деятельности. Отсутствие российских профессионально подготовленных учителей обусловило широкое привлечение к преподаванию иностранцев, нередко не имевших ни знаний, ни опыта, ни нравственных качеств, необходимых для выполнения учительских функций. Образ учителя – иностранца того времени исчерпывающе обрисовывал П.Ф. Каптерев: «...Об учителе Фишере, было замечено, что он «во обучении русского языка довольно искусства не имеет и русского языка мало знает, к тому же глух и мало видит и, сверх того, весьма часто при своем деле бывает пьян, в чем ему ученики всегда почти смеются» [66, С. 176-177]. И далее: «Другой учитель – Штенгер, не разумеющий по-русски, увечил учеников своею тростью и ею одному ученику «глаз подбил опасно»... такие увечья могут в учениках охоту к наукам угасить [66, С. 177].

П.В. Худоминский отмечает [185], что такая ситуация объясняется несколькими обстоятельствами. Во-первых, период преобразований, в России, привлек в страну авантюристов, не сумевших найти применение своим «талантам» на родине. Наиболее предприимчивые и грамотные из них устраивались на государственной службе, в промышленности и торговле. Те же, кто оказался не столь удачлив, искали себя в других местах, в частности в образовании. Во-вторых, в стране еще не было сложившейся системы профессиональной подготовки учителей.

Одним из первых нормативных документов, регламентирующих российское образование, являлась «Инструкция Морской академии в Санкт-Петербурге». Данный документ составлял основополагающую базу профессионально-педагогической самоподготовки учителя.

Другим не менее цепным документом был предложенный Феофаном Прокоповичем «Духовный регламент», имевший одновременно и нормативно-инструктивный и программно-методический характер. Этот труд являлся своеобразным пособием для школьных администраторов и учителей, а его идеология стала основой последующей разработки теории и практики

российского образования.

Большой вклад в развитие отечественного образования этого периода внес государственный деятель, историк, автор нескольких педагогических сочинений В.Н. Татищев. Система философско-педагогических взглядов В.Н. Татищева представлена в работе «Разговор двух приятелей о пользе наук и училищ» [5]. Главное назначение наук и образования В.Н. Татищев видел в том, «чтоб человек мог себя познать...» [5, С. 70]. Разработанные им дидактические указания о работе школ, сочетающих общеобразовательную и профессиональную подготовку, представлены в «Наказе комиссару Бурцеву», «Заводском уставе» и в инструкции о порядке преподавания в школах при казенных заводах Урала под названием «Учреждение, коим порядком учителя русских школ имеют поступать». Данные документы позволяют говорить о В.Н. Татищеве как об одном из первых дидактов и методистов общего и профессионального образования России.

Неоценимый вклад в развитие отечественной педагогики и становления системы общего и профессионального образования внес М.В. Ломоносов. На основе педагогических трудов Я.А. Коменского, опыта европейской школы им был разработан ряд инструктивно - методических материалов, которые использовались русскими педагогами на протяжении длительного периода времени.

Одним из ключевых событий в истории отечественного образования стало открытие в 1755 г. Московского университета, где на научную основу было поставлено изучение обучающимися педагогики и психологии, был налажен выпуск первых педагогических книг и пособий, методических рекомендаций для преподавателей отдельных учебных дисциплин [160, С. 80-87].

Историографический анализ показывает, что в рассматриваемый период появились работы В.И. Смирнова «Российские учителя и источники их педагогического познания в первой половине 18 века [160] и «Педагогическое

образование в России конца 18 - начала 20 веков» [161]. В них автор показывает значимость политических и культурных связей России в становлении отечественного образования и науки, необходимость специальной подготовки и переподготовки учительских кадров.

К началу XIX в. острой проблемой для Российской империи продолжала оставаться нехватка учителей и воспитателей. В этот период учителей набирали из числа студентов Московской и Петербургской Духовных семинарий, а в 1801г. в Москве начала функционировать специализированная Учительская семинария. При Московском университете также была открыта Педагогическая семинария. Но для огромной России все эти меры были недостаточны, вопросы подготовки и переподготовки педагогических кадров оставались открытыми.

Итак, к началу XIX в. проблемы просвещения приобрели государственный характер, а сама образовательная система была представлена разными типами учебных заведений: одноклассными приходскими училищами, уездными училищами с трехклассным обучением, гимназиями и университетами. Во главе системы образования стояло Министерство Просвещения, которым были обозначены 6 учебных округов (Петербургский, Московский, Белорусско-Литовский, Дерптский, Казанский, Харьковский). Во главе каждого округа был поставлен университет с его ученой коллегией. [70, С.5-8].

Появились также первые организационные формы работы с педагогическими кадрами – советы.

Вторая половина XIX – начало XX вв. характеризуется зарождением форм и содержания системы повышения профессиональной квалификации учителей.

Это период деятельности таких видных ученых-педагогов, как В.П. Вахтеров, П.Ф. Каптерев, П.Ф. Лесгафт, С.Т. Шацкий, К.Д. Ушинский и др.

Для данного периода характерны заметные изменения в системе

педагогического образования как следствие школьных реформ 60-х г. XIX в. сопровождавшихся ростом числа учебных заведений всех уровней. Последнее обстоятельство потребовало подготовки большого количества учителей. Однако системы такой подготовки кадров в это время еще не существовало. Кроме того, в качестве учителей школ, особенно земских, стали привлекаться лица без соответствующего образования. В этой связи с шестидесятых годов XIX в. стали проводиться съезды земских учителей, которые Ф.Г. Паначин [120] в своих работах называет курсами. На них обсуждались вопросы содержания программ и учебников, методы преподавания, организовывались выставки наглядных пособий.

Хронология и тематика рассматривавшихся на съездах вопросов подробно описана в диссертационном исследовании Э.М. Никитина [108].

Начало XX в. было ознаменовано важным для учительства страны событием – состоялся первый учительский съезд, в работе которого приняли участие 282 делегата из 76 учительских организаций. Ключевым на съезде был доклад В.П. Вахтерова «О самообразовании учителей», в котором он обозначил необходимость предоставить учителю права свободного творчества. «Для учителя, - говорил он, - должны существовать съезды, библиотеки, курсы. Курсы должны устраиваться при университетах и других высших школах, ибо здесь имеются лаборатории, музеи, библиотеки, есть профессура» [125, С.13].

Спустя 10 лет состоялся аналогичный съезд, на котором был поставлен вопрос об организации так называемых учительских домов как мест проведения учительских съездов, собраний, издания педагогической литературы, т.е. удовлетворения профессиональных запросов учителей. На этом же съезде было принято решение об открытии Всероссийского учительского дома им. К.Д. Ушинского, где должны были проводиться специальные курсы для учителей, издаваться общепедагогические и иные журналы для учителей. При этом же доме учреждалась академия в составе 10 человек, которые избирались учительством из числа известных отечественных педагогов - теоретиков и

практиков. Члены академии должны были заниматься теоретической разработкой проблем народного просвещения, школьного дела, проводить постоянные и временные курсы, оказывать консультативную помощь, проводить совещания, съезды, выставки.

Таким образом в начале XX в. работа с учителями была поставлена на научную и систематическую основу. Этому способствовали различные формы работы, в том числе организация издательской деятельности.

Создание Всероссийского педагогического общества, в совет которого вошли В.П. Вахтеров, С.А. Золотарев, А.И. Русанов, Н.П. Румянцева и др., способствовало решению многих школьных проблем, в том числе повышения квалификации учительства.

Аналогичные педагогические общества создавались в крупных городах и университетских центрах, губерниях, а иногда возникали и на окраинах России. На заседаниях отделений (секций) обществ обсуждались учебные планы, программы, методы обучения и воспитания. В ряде территорий были созданы общества взаимопомощи учителям народных училищ.

В это же время в наиболее крупных городах были организованы первые народные библиотеки, что позволило создать условия для повышения квалификации учителей путем самообразования.

Полезной формой самообразования учителей явились экскурсии. Учителя организованно совершали поездки, как по России, так и за границу (1911, 1912, 1913 гг.) С ними встречались опытные педагоги, которые проводили показательные уроки, читали лекции и т.д. Такие познавательные поездки способствовали расширению кругозора, повышению квалификации учителей.

Учитывая все вышесказанное, можно сделать вывод о том, что именно в этот период в России происходит становление организационных форм повышения квалификации учительских кадров: курсы, совещания, обмен опытом, совместная работа учителей (объединения), самообразование, экскурсионная и музейная работа, показательные уроки, съезды,

педагогические советы. Однако, как справедливо отмечает А.Н. Джуринский [40], в условиях наступивших войн и революций многие традиции российского просвещения были прерваны.

Становление и развитие системы повышения квалификации учителей в советское время связано с изменениями в школьном образовании (1917-1930 г.)

После революции 1917 г. в российском образовании произошли серьезные перемены: было начато строительство новой школы, первоначальной задачей в работе с педагогическими кадрами становится их идейно-политическое воспитание, продолжается практика съездов, совещаний, конференций. Складывающаяся государственная система повышения квалификации базировалась на следующих принципах: плановость; непрерывность; всеобщий охват педагогов; взаимосвязь содержания повышения квалификации и стоящих перед школой задач; ориентация на активные методы курсовой подготовки (практикумы, семинары и т.д.); ведущая роль самообразования [110].

Период с 1917 по 1930 гг. считается мало исследованным. Однако анализ литературных источников (А.В. Гордеева, Г.М. Климова, Э.М. Никитина, С.Т. Шацкий, П.В. Худоминский и др.) все же позволяет проследить формирование основных структурных подразделений системы повышения квалификации.

В этот период продолжается практика проведения съездов, на которых среди прочих обсуждаются вопросы профессиональной подготовки педагогов.

Так, состоявшийся в 1921 г. Всероссийский съезд работников Союза просвещения принял решение об объединении всех форм повышения квалификации «в стройную систему коллективной педагогической работы с постоянно действующими руководящими ответственными организациями в центре и на местах» [23].

В целях руководства повышением квалификации и переподготовкой учителей в этом же году при отделе Главсоцвоса НКП РСФСР была создана секция, реорганизованная в 1922 г. в самостоятельный отдел подготовки педагогического персонала [108].

Поскольку повышение квалификации проходит под контролем и при участии партийных органов, то значительное место в учебных планах курсов уделялось политическим вопросам. Темы общепедагогического и методического характера выносились в докурсовые и послекурсовые задания. Это имело определенное положительное значение, т.к. позволяло расширить временные рамки курсов, связать теоретическую часть с практической деятельностью учителя, повысить роль самообразования, которое в эти годы по сути своей являлось ведущей формой повышения квалификации.

В период с 1927 по 1929 гг. были изданы программы по самообразованию учителя – «Ступени самообразования» и «Программы минимума». Они были рассчитаны на длительную и регулярную работу, а функцию координаторов взяли на себя Дома работников просвещения.

Большую роль в улучшении качественного состава школьных работников сыграла проведенная в 1922 г. по инициативе ЦК профсоюза работников просвещения экспертиза учителей. Она была призвана определить: а) кто из учителей вполне пригоден для работы в новой школе; б) кто пригоден условно, т.е. кого можно оставить в школе с условием выполнения им задания по переподготовке и повышению своей педагогической квалификации; в) кто совершенно не пригоден и, следовательно, подлежит отчислению из школы. Проведенная экспертиза подтвердила, что значительная часть школьных работников отличалась низким уровнем общего, педагогического и политического образования. В резолюции IV Всероссийского съезда работников просвещения (ноябрь 1922 г.) профессиональная квалификация учителей была оценена следующим образом: «Чрезвычайно низкий общеобразовательный уровень, слабая политическая грамотность и ничтожный запас педагогических и методических навыков у огромного большинства работников» [8, С.103-109]. Данный факт лег в основу разделения учителей на три группы по уровню их педагогической квалификации и определил необходимость дифференцированного подхода к переподготовке кадров.

Неграмотность учителей сказывалась на неграмотности учащихся, что подтверждалось данными приема в высшие учебные заведения: отмечалась вопиющая неграмотность учащихся, поверхностность, бессистемность их знаний. Так, журнал «Народное просвещение» писал в ту пору, что многие поступающие в вузы обнаруживают полное незнание основ арифметики, алгебры, геометрии, физики, а некоторые просто безграмотны. Стало очевидным, что работу школы необходимо менять. Наркомпрос РСФСР выдвинул новые требования к курсовой подготовке педагогических кадров: увеличение количества часов на изучение марксистско-ленинской теории, концентрация внимания на классовых задачах школы, Однако основные задачи повышения квалификации педагогических кадров в этот период были обозначены в работе Л.В. Луначарского «Индустриализация страны и повышение квалификации учителей» [92].

Начиная с 1930 и до середины 50-х гг. организация системы повышения квалификации претерпевает существенные изменения и выходит на качественно новый уровень.

Исследуя зависимость содержания повышения квалификации от задач, стоящих перед школой в тот период, Э.М. Никитин в своем диссертационном исследовании отмечает: «Осуществление всеобщего начального образования в 1930-е годы вызвало приток в школы учителей, не имеющих специального, а иногда и общего среднего образования. Как результат - система повышения квалификации была сориентирована на работу по получению работающими учителями педагогического образования, подготовку их к поступлению в педагогические вузы и техникумы. Работа с учителями-краткосрочниками (окончившими краткосрочные педагогические курсы), подчас не имеющими полного среднего образования, стала первоочередной задачей в 30-е годы. Курсы проводились при местных отделах народного образования. Готовя учителей к поступлению в вуз, курсы одновременно выполняли функцию «скорой методической помощи», помогая им овладеть хотя бы некоторыми

методами преподавания. На этих курсах учили, как подготовиться к уроку, провести экскурсию, изготовить пособие» [108, С.141].

В 1931 г. вышло в свет Постановление ЦК ВКП (б) «О начальной и средней школе», в котором были подвергнуты критике научно-педагогические основы школьного обучения.

В Постановлении большое внимание уделялось принципу коллективизма, участию школ в социалистическом соревновании, военно-патриотическому воспитанию учащихся и т.п.

Согласно Постановлению, школы должны были перейти с 1 января 1932 г. на новые программы, в которых получил отражение систематизированный круг знаний. Программы со стороны партийных органов получили одобрение, но вместе с тем в них были отмечены и недостатки, о которых было сказано в новом Постановлении «Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе» (1932 г.). В нем также отмечалось, что основной формой организации учебной работы в школе является урок. На учителя возлагалась ответственность за преподавание своего предмета, а на ученика - за его учебу и дисциплину. Школа должна была организовать систематический, индивидуальный учет знаний учащихся. В этом же Постановлении был осужден так называемый бригадно-лабораторный метод за обезличку в учебной работе и снижение роли учителя.

В этот же период времени вышло в свет еще одно Постановление ЦК ВКП (б) «Об учебниках для начальной и средней школы». Оно отменяло существовавший в стране порядок издания учебников самостоятельно каждой областью, краем и автономной республикой и вводило по каждому предмету единый обязательный учебник, утверждаемый Наркомпросом РСФСР и издаваемый Учпедгизом. Согласно Постановлению издание стабильных учебников было рассчитано на применение их в течение длительного периода времени.

По Постановлению ЦК ВКП (б) от 15 мая 1934 г. «О структуре начальной

и средней школы в СССР» в стране была утверждена единая структура общеобразовательной школы - десятилетки: начальная школа (1-4 классы), неполная средняя школа (5-7 классы), средняя школа (8-10 классы). В целях преодоления дефицита педагогических кадров запрещалось принимать на работу в иное учреждение лиц с педагогическим образованием.

Изменения в школьном образовании потребовали перестройки работы с кадрами. В конце 30-х г. XX в. в ряде городов и районов были открыты образцовые (опорные) школы, в которых сосредотачивались лучшие педагогические кадры. Обобщением и апробацией передового педагогического опыта занимались опытно - показательные учреждения (ОПУ). На их базе организовывались курсы, конференции для учителей, работали педагогические кружки, создавались музеи, открывались выставки, проводились стажировки учителей.

Таким образом, к концу 30-х годов прошлого столетия структура системы повышения квалификации педагогических кадров была представлена: институтами повышения квалификации (ИПК), Домами работников просвещения, опытно-показательными учреждениями, опорными школами. Однако в содержательном плане работа с кадрами в основном сводилась к идейно-политическому воспитанию учителей.

Особым периодом работы с учителями было военное время. Годы Великой Отечественной войны стали для отечественной школы периодом серьезных испытаний: большая часть учащихся старшей школы была призвана в Красную армию или вынуждена была пойти работать на предприятия; возникли проблемы с обеспечением школ учебниками, школьно письменными принадлежностями, в организации школьного питания. Многие квалифицированные учителя ушли на фронт и в школы вновь были направлены «краткокурсники». Однако в чрезвычайных условиях военного времени руководство страны не прекращало заботиться о народном образовании. В частности, продолжалось издание школьных учебников, в том числе

совершенно новых по содержанию и методическому решению (история, литература, русский язык и др.). Руководством страны были принято решение о введении обязательного обучения детей с семилетнего возраста, в областных и краевых центрах введено раздельное обучение мальчиков и девочек в семилетних и средних школах, установлена пятибалльная система оценки успеваемости и поведения учащихся, введены выпускные экзамены в начальной и семилетней школе, а также экзамены на аттестат зрелости для оканчивающих 10 класс, учреждены золотые и серебряные медали для поощрения лучших выпускников средней школы. Многие из введенного в период Великой Отечественной войны используются в организации учебного процесса и в настоящее время.

В условиях изменений, происходивших в школьном образовании военного периода, одной из наиболее актуальных была работа с педагогическими кадрами. На состоявшемся в августе 1943 г. Всероссийском совещании по народному образованию отмечалось: «Надо позаботиться об удовлетворении духовных запросов учителя - о том, чтобы он имел возможность получать в достаточном количестве центральные газеты, журналы, книги, слушать лекции на интересующие его темы, Учпедгизу следует возобновить издание библиотеки учителя» [137, С. 15-17]. Очевидно, не случаен и тот факт, что именно в это время была создана Академия педагогических наук, а в ряде территорий открыты ИУУ (Кемеровский, Новосибирский, Ульяновский и др.). Равным образом продолжала функционировать система работы с педагогическими кадрами, созданная в довоенный период.

С осени 1942 г. при институтах усовершенствования и рай (гор) педкабинетах возобновились систематические занятия с руководителями школ. В большинстве республик, краев и областей проведение семинаров и инструктивных совещаний заведующих педагогическими кабинетами ИУУ из эпизодических мероприятий превратились в систему. В то же время районное звено системы повышения квалификации оставалось еще довольно

неподготовленным, т.к. заведующими педкабинетами здесь работали учителя начальных классов, не имеющие высшего образования. Даже в Московской области более 60% заведующих кабинетами имели только среднее педагогическое образование [185, С.91-96].

В послевоенные годы вновь остро встает вопрос о подготовке и переподготовке педагогических кадров. Широкое распространение получила очно-заочная форма курсовой подготовки учителей, которая предполагала тесную связь курсов с методической работой на местах и самообразованием педагогов. Новыми положениями о методической работе в школе, о кустовом методическом объединении, о районном (городском) методическом кабинете, (утвержденным в 1947 г.) регламентировалась работа всех названных форм и учреждений, входящих в систему повышения квалификации [108].

Таким образом, на этапе военного и послевоенного времени была нормативно закреплена система повышения квалификации педагогических кадров, по всей стране было введено обязательное семилетнее обучение и начался переход ко всеобщему политехническому образованию.

Вторую половину 50-х - начало 60-х гг. XX в. можно назвать периодом творческого педагогического поиска.

В системе образования происходят определенные изменения: восстановлено совместное обучение девочек и мальчиков, отменена плата за обучение старшеклассников, учащихся техникумов и вузов, развернулись крупномасштабные мероприятия по превращению каждой школы в учреждение с производственным обучением. Вместе с аттестатом зрелости выпускники школ стали получать свидетельства о производственной специальности, полученной в школе. Министерством образования были введены новые учебные планы, программы, призванные приблизить школу к жизни. Закон «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР», принятый в 1958 г., вводил обязательное восьмилетнее образование. В этом же документе содержались рекомендации об

улучшении методической работы: преодоление узкометодического характера, совершенствование методов воспитательной работы, трудового обучения и пр. [106].

Иначе говоря, к началу 60-х гг. XX в. была сформулирована стратегия развития образования, которая в значительной степени обусловила создание модели образования на ближайшую перспективу.

В середине XX в. существенно изменилось содержание методической работы педагогов. Деятельность учителей уже не носила строго регламентированный характер в выборе форм и методов обучения, начинает формироваться новая тенденция в понимании сущности и характера обучения, направленная на отказ от репродуктивных, объяснительно-иллюстративных технологий и нацеленная на развитие познавательной активности, самостоятельности и творческой инициативы учащихся.

В этот период появляются первые диссертационные исследования, касающиеся построения системы повышения квалификации на разных ступенях ее организации. Э.М. Никитин в своей работе [108] анализирует историю процесса повышения квалификации педагогических кадров и предлагает одну из первых ее периодизаций. В этой связи следует отметить и диссертационные исследования Г.А. Анциз (1955), З.Ф. Ефименко (1955), Н.А. Сорокина (1956), С.П. Чернева (1955), К.И. Золотарь (1958), Г.А. Соловковой (1968), В.Т. Рогожкина (1960), И.Т. Раченко (1966).

Следующий этап в развитии системы повышения квалификации в стране связан с осуществлением всеобщего среднего образования в конце 60-х – начале 80-х гг. XX в. В работах Э.М. Никитина, А.П. Ситник [110], Ф.Г. Паначина [121], П.В. Худоминоского [185, С. 91- 96] и др. отмечается, что на новом этапе социально-политического и экономического развития страны возникло противоречие между требованиями общества к образованию и уровнем подготовленности кадров. Именно поэтому ряд партийно-правительственных документов этого времени содержал программные ориентиры комплексного

развития и повышения качества работы всех звеньев образования. В них ставилась задача завершения перехода ко всеобщему среднему образованию. Одновременно учеными исследовались различные варианты построения учебного процесса, в том числе на основе дифференцированного обучения.

На состоявшемся в июне 1978 г. Всесоюзном съезде учителей в числе прочих была поставлена задача «дальнейшего совершенствования работы по самообразованию педагогических кадров как одного из основных путей повышения квалификации, обеспечивающего рост идейно - политического, научно - педагогического уровня, овладение достижениями педагогической науки и передовой педагогической практики, повышения общей культуры учителей и других работников народного образования; шире развивать такие формы самообразования, как докурсовую и послекурсовую самоподготовку учителя и очно-заочные курсы». Было предложено также усилить работу методических кабинетов по изучению и внедрению в практику школ передового педагогического опыта [63, С. 13 – 35].

С середины 80-х г. XX в. в стране широко развернулась деятельность педагогов - новаторов: Е.Н. Ильина, С.Н. Лысенковой В.Ф. Шаталова, М.П. Щетинина и др.

Эта работа имела большое значение для реформирования системы повышения квалификации, расширения ее задач и функций, углубления принципов и содержания. Такие изменения были необходимы по ряду причин, но одна из них заключалась в том, что повышение квалификации долгое время понималось как овладение передовым опытом. Основной акцент в этой работе с учителями делался на изучение и воспроизведение частных составляющих этого опыта (методов, приемов, способов, методик), а не на освоение его общего замысла.

Это обстоятельство заставило критически пересмотреть образовательную деятельность в системе повышения квалификации учителя и опереться на науку об образовании личности, а не на пропаганду идеологических установок [82].

Преобразования начала 80-х гг. XX в. были завершены реформой 1984 г. Вновь была введена одиннадцатилетняя школа, устанавливалось обучение детей с шестилетнего возраста, пересматривались предметные программы в плане усиления их научного уровня, рассматривалась возможность получения учащимися профессий в условиях общеобразовательной школы. Инновационным моментом реформы выступило введение обучения компьютерной грамотности.

Модернизация системы повышения квалификации педагогических кадров в этот период была связана с общими тенденциями обновления общеобразовательной школы и формирующейся системы дополнительного образования.

Однако призванная стать неотъемлемой частью социально-экономических преобразований в обществе реформа столкнулась с серьезными проблемами.

Главная из них состояла в том, что большая часть педагогических работников была не готова к реализации основных направлений реформы: личностно-ориентированная организация учебно-воспитательного процесса, гуманизация и гуманитаризация образования, развитие негосударственных школ, возможность для творческой инновационной деятельности учителя и др. Как справедливо подчеркивал Э.М. Никитин [109, С. 5-14], «в результате радикального изменения государственной политики в образовании система переподготовки и повышения квалификации переживает острый кризис. Он проявляется в неэффективном решении новых задач. Бывшие институты усовершенствования стремятся законсервировать сложившиеся модели своей деятельности, в то время как идет мощный поток новых идей... И вот в этих условиях, требующих динамизма, институты продолжают сохранять свою изолированность».

И все же изменения стали происходить: открылись новые институты усовершенствования учителей или институты повышения квалификации (Бийск, Набережные Челны, Ингушетия и др.). Начался активный процесс

изменения структуры и переименования институтов усовершенствования учителей в институты повышения квалификации педагогических кадров, что более точно отражало содержание их работы. В зависимости от функций, выполняемых рядом институтов, они были названы институтами или центрами развития образования [112, С.2-7]. Все эти изменения свидетельствовали о стремлении поднять работу с педагогическими кадрами на новый уровень.

Следует заметить, что в этот период времени наблюдается активизация деятельности методических служб. Министерством образования и Республиканским институтом повышения квалификации работников образования в 1994г. был проведен цикл семинаров - совещаний руководителей методических служб России, на котором обсуждалось состояние методической работы с педагогическими кадрами, изменения в ее содержании согласно новым социально-культурным и экономическим реалиям.

Начало третьего тысячелетия ознаменовано новым витком в отечественном образовании. В 2000 г. состоялось Всероссийское совещание работников образования, где были обозначены пути структуризации образования на всех его уровнях, основные направления становления новой системы образования, ориентированной на вхождение в мировое образовательное пространство. Этот процесс должен сопровождаться существенными изменениями в педагогической теории и практике учебно-воспитательного процесса.

В этой связи повышаются требования к учителю и, следовательно, к системе повышения его квалификации. Кроме того, интенсивное развитие педагогической науки, принятие новых нормативных документов об образовании изменили требования к методической службе системы повышения квалификации.

Спектр задач, решаемых методической службой, расширился. Появился ряд новых функций, без выполнения которых деятельность методической службы теряет всякий смысл. Например, организация инновационной и

опытно-экспериментальной деятельности, проведение маркетинговых и социологических исследований, изучение потребностей педагогов в организации платных образовательных услуг, информационное обеспечение образовательного процесса, компьютерная обработка банков информации и т.д.

Решение этих задач требует введения в штатное расписание методической службы новых специалистов - социологов, программистов, менеджеров.

Сложность труда методиста не соответствует уровню социально-экономических условий его работы. Очевидна проблема неравной социально-экономической защищенности методистов по сравнению с другими педагогическими работниками системы повышения квалификации.

Заработная плата учителя высшей категории за 1 час работы составляет 19 руб. 74 коп., а заработная плата методиста - 9 руб. 6 коп., при этом и первый и второй осуществляют учебную деятельность, но учительская ставка – 18 часов в неделю, а методиста – 40.

Имеется ряд других проблем, которые требуют своего решения.

Таким образом, к началу XXI в. система дополнительного педагогического образования (повышения квалификации) вышла на новый качественный уровень своего развития [112], который позволяет обеспечивать теоретическую и методическую поддержку учителей, активно включаться в широкий эксперимент по изменению структуры и содержания общего среднего образования, реструктуризации сельской школы, введению ЕГЭ, предпрофильного и профильного обучения и др.

1.2. Методическая служба как компонент региональной системы повышения квалификации работников образования

Интерес к организации методической деятельности зародился в России давно. В работах И. В. Жуковского, Л. П. Ильенко, С.В. Кульневич, В.С. Лазарева, А.М. Моисеева, Н.В. Немовой, Э.М. Никитина, А.М. Новикова, Г.Н. Поповой, М.М. Поташника, Г.К. Селевко, П.И. Третьякова, Т.И. Шамоной

раскрываются различные аспекты становления и развития методической службы.

В публикациях Э.М. Никитина [108] подчеркивается, что развитие методической службы напрямую связано с развитием системы повышения квалификации педагогических кадров в стране. Краткий экскурс об истории возникновения и становления методической службы в России представлен в книге «Управление современной школой» [82].

Анализ архивных документов и опубликованных к настоящему времени работ [29; 41] позволяет сделать вывод о том, что началом зарождения организованной методической работы можно считать XIX век. К этому периоду сформировалось педагогическое сословие, были сформулированы требования к уровню подготовки учителей, возникли их первые профессиональные объединения, созданы местные органы образования по учебным округам. С середины XIX в. стали регулярно проводиться учительские съезды, образовываться профессиональные союзы, педагогические общества. Был учрежден особый институт учителей-инструкторов, в обязанности которых входил показ на образцовых уроках новых методов и приемов обучения. Организационные формы работы с учителями и оказание им практической помощи получили общее название **«методическая работа»**.

По данным Э.М. Никитина и А.П. Ситник [111, С. 2-8] первым документом, регламентирующим деятельность методической службы, являлось «Положение о педкабинете». В нем определялось назначение его как педагогического учреждения, которое работает под руководством заведующего районным отделом народного образования и помогает ему решать задачу методического руководства повышением квалификации учителей. На первом этапе в задачи педагогического кабинета входили организация систематической работы по политической подготовке учительства: изучение и распространение лучшего педагогического опыта, оказание помощи в руководстве кустовыми методическими объединениями учителей и районными предметными

комиссиями, дифференцированная методическая помощь учителям.

Очевиден тот факт, что, будучи социальной системой, методическая служба изменчива и исторически обусловлена. Ю.А. Долженко [43] отмечает, что с момента своего возникновения и до начала 80-х г. XX в. деятельность методической службы носила строго регламентированный характер. В разные годы методические службы возглавляли компании по «проведению в жизнь новых программ Наркомпроса», «по организации помощи учителю в поднятии уровня массовой школы», по контролю самообразования учителей, по освоению липецкого, ростовского и других методов обучения, претворяли в жизнь Закон о всеобщем среднем образовании, агитировали педагогов за более качественное обучение и т.п. При этом считалось, что идеологическая подготовка должна быть стержнем всей системы методической работы, основой, связующей все ее направления.

В конце прошлого столетия после принятия в Российской Федерации Закона «Об образовании» [52], Федерального Закона «О внесении изменений и дополнений в Закон Российской Федерации «Об образовании», Типового положения об аттестации педагогических и руководящих работников государственных, муниципальных учреждений и организаций образования Российской Федерации, государственных стандартов всех уровней образования обозначился новый этап в развитии служб методической деятельности на региональном и муниципальном уровнях.

К настоящему времени методическая служба сложилась как социально-педагогическая система и представлена 2500 муниципальными методическими службами различных моделей:

1. Районный, городской, окружной методический кабинет.
2. Организационно- методический районный центр.
3. Инспекторско-методический районный центр.
4. Информационно- методический, информационно- диагностический городской, районный кабинет или центр.

5. Научно- методический городской, районный центр.

6. Учебно-методический кабинет или отдел в структуре институтов повышения квалификации или институтов, центров развития образования.

Организационные основы, содержание, формы и методы работы методической службы определены в письме МО РФ № 90 - М от 16.08. 94г. «О формах организации и направлениях деятельности методических служб в системе образования Российской Федерации».

Рассмотрим основные функции и направления деятельности каждой модели методической службы.

I. Районный, городской, окружной методический кабинет (МК).

Представляет собой традиционную и преобладающую в настоящее время форму методической службы. Она функционирует с целью, во-первых, предоставления возможностей и условий повышения квалификации, подготовки педагогических кадров и оказания им методической помощи и, во-вторых, своевременного обеспечения педагогических работников региона необходимой для них информацией по проблемам содержания образования, инновационных технологий обучения, наличия альтернативных учебников, учебных пособий. Районный, городской, окружной методический кабинет подчиняется соответствующему органу управления образованием. Научно-методическое сопровождение деятельности МК осуществляют учебные заведения системы повышения квалификации. Данная форма получила распространение в основном в сельских территориях.

II. Организационно-методический районный центр.

Основное отличие данной модели состоит в том, что, на первое место в ее деятельности выходит функция оперативного реагирования на запросы учителей малокомплектной сельской школы. Поэтому в организационно-методическом центре штатных работников - 2-3 человека, а остальные ставки поделены (по 0,5, по 0,25) между учителями, имеющими повышенную квалификационную категорию.

Организационно - методический центр предоставляет педагогическим работникам для выбора многообразные и мобильные формы повышения их профессионального уровня, среди которых творческие группы, микроцентры, консультативные центры по насущным педагогическим проблемам.

III. Инспекторско-методический районный центр.

Создается в составе органов управления образованием:

1) вводится в структуру органов управления образованием или преобразуется в Информационно - методический отдел управления. При этом все основные функции сохраняются;

2) в штат РОНО вводится должность методиста по организации курсов повышения квалификации педагогических работников. При этом методист по сути своей деятельности становится инспектором, основной задачей которого является не обеспечение процесса повышения квалификации учителей, а инспектирование либо учебно-воспитательного процесса, либо санитарно-гигиенических условий школ.

IV. Информационно- методический, информационно – диагностический городской, районный кабинет или центр.

Информационно-методический кабинет или центр подчиняется соответствующему органу управления образованием. Научно-методическое сопровождение деятельности МК осуществляют учебные заведения системы повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров.

Данная модель методических кабинетов является довольно эффективной, поскольку за счет имеющихся материально-технических и информационных ресурсов на первое место выдвигается решение педагогических проблем региона, создание учителю условий для саморазвития.

V. Научно-методический городской, районный центр (НМЦ).

Центр подчиняется соответствующему органу управления образованием. Научно-методическое сопровождение его деятельности обеспечивается за счет вышестоящих учебных заведений системы повышения квалификации и

переподготовки педагогических кадров.

Центр создается либо на базе нескольких районных МК и органично принимает на себя выполнение их основных функций, либо создается как структура, координирующая и направляющая деятельность районных методических кабинетов. Данная модель получила распространение в крупных городах России республиканского, краевого и областного подчинения.

Основное отличие НМЦ от других моделей методических служб заключается в том, что центр в качестве приоритетных осуществляет научные и опытно-экспериментальные направления деятельности. При этом особое внимание уделяется:

- разработке вариантов примерных учебных планов для различных типов учебных заведений;
- разработке образовательных программ различного типа;
- осуществлению экспертизы различных образовательных программ учебных учреждений в рамках деятельности экспертного совета;
- обеспечению консультациями коллективов учебных заведений, руководителей и педагогов, а также организаций по их заявкам на проблемные курсы, семинары и творческие дискуссии;
- разработке методических рекомендаций (по заявкам к реализации учебных программ).

Согласно основным направлениям деятельности, в структуре НМЦ создаются:

1. Научно-практические и экспертные лаборатории, в рамках которых на основе совместительства работают ученые региона. Под их руководством создаются временные научно-исследовательские коллективы (ВНИКИ), творческие группы, диагностические центры, работают соответствующие специалисты.

Повышение квалификации педагогических работников осуществляется в данном случае главным образом в теоретическом аспекте.

2. Отделы информации и мониторинга.
3. Проектно-консультативные службы, занимающиеся вопросами стратегии управления развитием ребенка.
4. Отдел научно-методического обеспечения разработки региональных программ образования.
5. Отдел, редакционно-издательской деятельности.
6. Отдел платных образовательных услуг педагогическим работникам и населению, который проводит курсы повышения квалификации по заявкам педагогических коллективов, курсы для подготовки в вузы и т. д.

Ещё одной отличительной особенностью НМЦ является то, что в центре их внимания находятся вопросы социальной защищенности педагогических работников и, исходя из этого, они имеют возможность на договорной основе сотрудничать с педагогическими и другими вузами, социально-психологическими центрами, юридическими службами.

VI. Учебно-методический кабинет или отдел в структуре институтов повышения квалификации или институтов и центров развития образования.

Данная модель функционирует как структурное подразделение ИПК, имеет соответствующий статус и функционал подразделения образовательного учреждения дополнительного профессионального образования, но в то же время выполняет функции методической службы, а в случае отсутствия в регионе иных методических служб заменяет их.

Основная цель деятельности данной модели методической службы - создание условий для совместной работы всех образовательных, методических структур, а также органов управления образованием региона, координация всех программ, проектов, связанных с личностно-ориентированным подходом в повышении квалификации и переподготовки педагогических работников. В этой связи ставятся и решаются следующие задачи:

- информационное обеспечение методической службы в территории;
- создание условий для формирования педагога профессионала;

- оперативная научно-методическая корректировка образовательного процесса;

- разработка и реализация современных технологий в учебном процессе.

Основными направлениями деятельности являются:

- информационно-аналитическая, подразумевающая изучение информационных потребностей педагогических кадров региона, создание банка педагогических данных, экспертиза инновационных программ и технологий и др.;

- организационно-методическая помощь в развитии педагогического творчества (создание проблемных групп и творческих коллективов для разработки интегративно-блочных курсов, составление экспериментальных учебных планов и программ, различных по степени и характеру разработки, программ индивидуального обучения и развития личности, создание инициативных групп для разработки частных методик, апробирование новых программ и пособий, выработка методических рекомендаций по практическому использованию параллельных учебных пособий и учебников, подготовка к материалам);

- консультативно-методическая работа с педагогами разного уровня: молодыми специалистами (с целью их профессиональной адаптации), опытными учителями (с целью педагогического проектирования, формирования индивидуального стиля профессионального поведения) авторами учебных программ и пособий.

Итак, модели методической службы различаются целями, задачами, основными направлениями деятельности, функциями и организационными формами работы. При этом весьма важно, чтобы выбор определенной модели, выстраивания методической работы был логически обоснованным, чтобы направления деятельности и функции соответствовали выбранной модели, формы - содержанию, а содержание вытекало из целей и задач, стоящих перед методической службой.

Научное требование операционализации знаний требует четкого определения используемых нами терминов, поэтому остановимся на анализе ключевых слов и дадим определение таким понятиям, как цель, задачи, функции, содержание, а также рассмотрим данные понятия в контексте деятельности методической службы.

А.Н. Леонтьев [89, С. 156,] дает определение цели как осознанного образа предвосхищаемого результата, на достижение которого направлена деятельность человека.

С общетеоретических позиций заслуживает внимания определение цели, приводимое В.А. Карташевым: «Цель - это совокупное представление о некоторой модели будущего результата, способного удовлетворить исходную потребность при имеющихся реальных возможностях, оцененных по результатам прошлого опыта» [69, С. 17].

О.З. Кузнецова в своем диссертационном исследовании [79, С. 85] пишет о цели как определяющем основополагающем факторе, который обуславливает основные направления деятельности, и о том, что целью деятельности методической службы «является развитие профессиональной компетенции педагогов, реализация которой требует создания определенных организационных, педагогических, научно - методических условий, а также совместной работы многих людей и разделения труда между ними».

Анализ педагогической литературы и нормативных документов позволяет считать целью деятельности методической службы создание адаптивной образовательной среды, которая позволит реализоваться творческому потенциалу учеников и педагогов в соответствии с их личностными способностями и потребностями, а также запросами социума.

Термин «задача» в трактовке А.Н. Леонтьева [89, С. 156] означает «данную в определенных условиях цель, которая должна быть достигнута преобразованием этих условий».

Исходя из цели организации методической деятельности, определяются

задачи, стоящие перед методической службой. Так, Т. Харисов [182, С.92-96] считает, что задачами районного (городского) методического кабинета является «создание и обеспечение работы высокоэффективной системы непрерывного образования педагогических кадров, удовлетворяющей потребности района (города) в современных условиях». В качестве конкретных задач автор называет следующие:

1) повышение управленческой культуры руководителей образовательных учреждений;

2) руководство и координация деятельности школьных, межшкольных и районных методических объединений, школьных методических служб;

3) дальнейшая дифференциация дополнительного профессионального образования педагогических кадров на основе диагностики их профессиональной компетентности и информационных потребностей, а также оценки эффективности педагогического труда по конечным результатам (уровню образованности, воспитанности и развитости учащихся);

4) ускорение поиска путей преодоления учителем основных проблем, возникающих при социально - экономических преобразованиях в обществе (отсутствие должной подготовки в области экономического и экологического воспитания, воспитания национального самосознания);

5) дальнейшая интеграция научно - экспериментальной и методической работы в образовательных учреждениях, повышение результативности опытно экспериментальной работы;

6) своевременное обеспечение педагогических кадров современной научно-педагогической и учебно-методической литературой.

Ю.А. Долженко [43, С. 47 -54], исходя из сущностного представления о методической деятельности, сформулировал задачи районной методической службы в следующем виде:

- удовлетворение актуальных профессиональных потребностей педагогов;
- «вращивание» новых профессиональных потребностей, находящихся в

зоне развития педагога, или тех, что будут завтра востребованы практикой;

- обеспечение мотивационных научно методических условий для включения учителей в творческий поиск по осознанному преобразованию собственной практики.

На последней задаче мы становимся несколько подробнее, т.к. мотивация является основополагающим фактором в любой деятельности.

Впервые термин «мотивация» был применен А.Шопенгауэром в статье «Четыре принципа достаточной причины» [191], после чего он стал использоваться для объяснения причин поведения человека, в том числе и в процессе труда. В современном менеджменте, включая менеджмент образования, мотивация понимается как составная часть управления учреждением.

В книге «Как руководить педагогами» Н. Зубов [56] рассматривает поведение педагогов в процессе их деятельности, предлагает способы мотивации педагогического труда, которые основываются на наиболее прогрессивных теориях современного менеджмента.

Руководители учреждений образования несут ответственность, прежде всего, за достижение целей образовательного процесса. Однако, стремясь достичь максимальной его эффективности, нередко забывают, что в этот процесс вовлечены не только дети, но и взрослые. Умелое управление образовательным учреждением - это опосредованное влияние администрации на учебный процесс, через эффективную организацию деятельности педагогического коллектива. И не последнюю роль в этом играет мотивация деятельности учителя.

Как известно [72; 73; 122], в основе мотивации труда лежит процесс удовлетворения потребностей работника. Потребности социального, в том числе трудового поведения, не только побуждают человека к действию, но и некоторым образом влияют на систему его ценностей, убеждений и мировоззрение.

Потребности формируются под воздействием внутренних и внешних факторов. Первые из них представляют собой систему ценностей работника, в которую входят его идеалы, влечения, склонности, мечты и другие компоненты, характеризующие внутренний мир человека. Внешними побудительными факторами, влияющими на возникновение потребностей, являются стимулы. В их качестве могут выступать отдельные предметы действия других людей, обещания и многое другое, что может быть предложено человеку в качестве компенсации за его деятельность, и что он желал бы получить в результате своих действий.

Все факторы, участвующие в мотивационном процессе и обуславливающие поведение работника в процессе труда, принято называть мотивационными факторами или мотиваторами.

А. Маслоу [98] связывал мотивацию работающих с удовлетворением их потребностей. У разных людей они различны. Наиболее общие потребности ученый объединил в пять групп, которые затем расположил по иерархическому принципу. Низшими оказались физиологические потребности, высшими – потребности в признании, самоутверждении и в самовыражении личности работника.

По А. Маслоу, потребность стимулирует работника до тех пор, пока она не удовлетворена. К примеру, учитель, пришедший в новую школу, стремится вникнуть в проблемы учебного заведения, узнать его традиции, сблизиться с коллегами. Этим он удовлетворяет потребность в принадлежности и отчасти - в безопасности. Однако после адаптации в новом коллективе он начинает самоутверждаться, желая получить признание и одобрение администрации школы, коллег-учителей, учащихся и их родителей. Формы самоутверждающего поведения могут быть различны, но таким образом учитель переходит к удовлетворению потребности, стоящей на более высоком уровне. Потребность в принадлежности уже более не мотивирует его стремления и действия.

Обычно работник ощущает необходимость удовлетворения сразу

нескольких потребностей, причем базисные, связанные с выживанием человека и безопасностью жизнедеятельности, требуют своего удовлетворения в первую очередь.

Известно, что работники, которые трудятся в основном для удовлетворения базисных потребностей, мало интересуются содержанием работы. Они обращают внимание на условия труда, уровень оплаты, возможность работать без излишнего напряжения. Для управления такими сотрудниками достаточно обеспечить им определенный уровень заработной платы и условия работы, которые не были бы для них чересчур тягостными.

Работники, для которых наиболее актуальной является потребность в безопасности, оценивают место своей работы с точки зрения его стабильности. Как правило, учителя с ведущей потребностью в безопасности стараются избегать риска, могут противиться изменениям, инновациям. Руководители должны предъявлять таким сотрудникам достаточно ясные требования. Не следует использовать их для рискованных дел, нельзя требовать от таких учителей быстрого включения в инновационную деятельность, однозначного одобрения изменений, нововведений.

Педагоги с ярко выраженной потребностью в принадлежности и причастности стремятся, прежде всего, установить дружеские или партнерские отношения с коллегами, соблюдать и преумножать традиции коллектива, следовать принятым нормам поведения. Такие сотрудники эффективно работают в творческих группах, в различных семинарах, кружках, методических объединениях. Для успешной мотивации труда таких учителей руководителям школ необходимо напоминать им, что их вклад в общую деятельность признается и ценится.

Потребность в признании и самоутверждении предполагает как стремление работников к уважению со стороны руководителей и коллег, так и желание быть уверенным в собственных силах. Для таких сотрудников очень важно иметь определенный статус в коллективе, чаще всего статус лидера или

авторитета в какой-либо области. Управляя ими, необходимо всячески подчеркивать заслуги этих работников, разработать четкую и понятную систему поощрений, отдавая приоритет моральным вознаграждениям.

Потребность в самовыражении представляет собой стремление работника к творческому раскрытию своих возможностей. Управляющим важно помнить, что творческие педагоги отличаются открытостью и независимостью. Они, как правило, не боятся конфликтов, способны доказательно спорить. Значит, целесообразно поручать им выполнение нестандартных задач, поощрять инициативу, участие в разработке и внедрении новшеств, предоставлять необходимую свободу в действиях.

Таким образом, каждый выстраивает трудовую деятельность в соответствии со своими потребностями. Но одни и те же потребности людей могут проявляться по-разному, и это зависит от многих факторов.

Обратимся к понятию «функции». В словарном значении [117] функции – важнейшие, типовые постоянно повторяющиеся задачи. Функциями методической службы можно считать совокупность действий, позволяющих успешно достигать как общих целей, так и решения педагогических задач, стоящих перед педагогическими работниками в определенный период времени. Функции методической службы связаны с формированием, развитием и совершенствованием профессиональных и личностных качеств педагогов [118].

Исследуя зависимость функций от целей и задач методической деятельности, В.М. Лизинский [90] выделил следующие функции, которые методическая служба должна выполнять совместно со школой и по запросу школы:

- обеспечение педагогов профессиональной информацией;
- поддержка экспериментальной работы педагогов в школе;
- диагностика и анализ учебно-воспитательного процесса;
- помощь в подготовке школы к аттестации;
- организация индивидуального консультирования и профессиональной

поддержки педагогов;

- поддержка в организации методической и научно-исследовательской работы школы;

- организация повышения квалификации педагогов;

- помощь в проведении профессиональных конкурсов;

- помощь в повышении качества и управлении образовательным процессом;

- выявление, поддержка и распространение передового управленческого и педагогического опыта;

- помощь в организации и проведении семинаров, конференций;

- отбор и тиражирование педагогических материалов;

- помощь в разработке и проведении экспертизы инновационных программ, методик, учебных планов, учебно-методических комплексов;

- помощь в проведении учебных и воспитательных мероприятий.

Содержание деятельности методической службы - это содержание процесса прогрессивных изменений свойств, качеств, знаний, умений учителя посредством методической работы. В структуре содержания методической работы отражается структура профессиональной компетентности. В качестве основной детерминанты содержания методической работы и развития профессиональной компетентности выступает профессионально-педагогическая деятельность учителя. Основными компонентами содержания методической и научно-методической работы педагога выступают знания (специальные, методологические, методические, педагогические, психологические, валеологические и др.) и умения (гностические, проективно-конструктивные, организаторские, коммуникативные, исследовательские). Их реализация связана с организацией теоретической, практической и контрольно-оценочной деятельности учителя.

Следует отметить, что содержание методической работы - это и то, что предъявляется педагогу, и то, что усваивается им в скрытом виде через формы

программируемых видов деятельности.

Содержание методической работы учителя может формироваться по-разному. Л.П. Ильенко [58], например, рекомендует осуществлять этот процесс на основе следующих источников:

- 1) законов РФ, нормативных актов соответствующих ведомств, определяющих цели и задачи всей методической работы в системе образования;
- 2) концепции развития школы на ближайшую перспективу стандартов и базисного учебного плана, авторских альтернативных программ, учебников и учебных пособий, позволяющих расширить, обновить традиционное содержание методической службы;
- 3) новых психолого-педагогических, психолого-физиологических и методических исследований, повышающих научный уровень методической службы;
- 4) инноваций, по-новому раскрывающих содержание методической работы;
- 5) диагностики и прогнозирования состояния учебно-воспитательного процесса, уровня обученности, воспитанности и развития учащихся, помогающих определить методическую тему, основные задачи, проблемы методической работы и самообразования;
- 6) использования информации о массовом и передовом опыте методической службы в школах города, региона, республики;
- 7) максимально творческого подхода к выбору содержания и планированию методической работы.

Важной характеристикой деятельности методической службы являются применяемые организационные формы работы. Они могут структурироваться по разным основаниям. На основе учета количественного и качественного состава учителей выделяются следующие организационные формы работы с ними: коллективные, групповые, индивидуальные. Коллективными формами работы являются психолого-педагогические семинары (теоретические),

практикумы, научно-практические конференции, педагогические чтения, конкурсы и др. К групповым формам работы относятся методические объединения, творческие микрогруппы учителей, проблемные группы, школы передового опыта и др. Индивидуальные формы работы с учителем – это индивидуальная консультация, самообразование, творческий отчет, работа над личной творческой темой и т.п. Следует отметить, что различие между вышеназванными группами, несомненно, условно, поскольку внутри коллективных форм работы возможна работа и группового, и индивидуального характера.

Дифференциация форм методической работы возможна и по характеру ее осуществления: административные и дидактические.

Независимо от того, как группируются организационные формы работы с учителем, все они взаимосвязаны и взаимообусловлены и предполагают обязательную дифференциацию их по значимости и преемственности.

1.3. Методические службы региона: проблемы функционирования

Общеизвестно, что деятельность методических служб системы образования в своих основополагающих моментах должна превосходить саморазвитие. Между тем методические службы сами вошли в проблемную полосу своего функционирования [13].

Например, в большинстве методических служб Ставропольского края существует потребность в специалистах новых направлений. Вместе с тем эти службы часто не располагают вакантными ставками для институализации новых специальностей. В свою очередь данное обстоятельство может в обозримом будущем обострить организационную проблему.

Совместно со Ставропольским краевым институтом повышения квалификации работников образования (СКИПКРО) нами проведено исследование, целью которого явилось изучение и анализ работы методических служб края.

Анкетный опрос был проведен среди работников районных и городских методических кабинетов и учителей школ края, проходивших повышение квалификации в СКИПКРО.

Параллельный опрос педагогов и работников районных и городских методических служб и учителей школ края позволил взглянуть на работу методкабинетов с разных точек зрения и дал возможность выявить различия в понимании и оценке этими группами деятельности методистов.

В программе исследования были выявлены следующие задачи:

1. Изучение отношения к работе методических кабинетов;
 - работников методических кабинетов;
 - учителей школ края.
2. Изучение мнения о личных, профессиональных качествах и содержании работы:
 - работников методических кабинетов;
 - учителей школ края.
3. Выявление потребностей в профессиональной помощи:
 - работников методических кабинетов (МК);
 - учителей края от методических кабинетов.
4. Проведение сравнительного анализа результатов эмпирического исследования.

Таким образом, исследование состояло из двух параллельных опросов – учителей и работников методических кабинетов.

Массив респондентов системы методических служб края составил 85 человек. Анкетирование проводилось в 9 района и 7 городах края. В итоге в структуре опрошенных методисты городских методических кабинетов (МК) составили 42% и районных методических кабинетов – 58%. Как выяснилось в ходе исследования, 41% респондентов имеют стаж работы в должности методиста в пределах 5 лет, треть опрошенных – от 5 до 10 лет. Свыше 10 лет стажа – у четверти методистов. Доля проработавших методистом более 10 лет и

в городских, и в районных методических кабинетах примерно одинакова. В городских МК общее количество методистов, имеющих стаж работы по специальности до 5 лет, составляет 47% против 37% районных. В то же время в районах методистов со стажем от 5 до 10 лет на 14% больше, чем в городах (39% и 25% соответственно). Более половины методистов получили образование в педагогическом вузе, около трети – в университете, 7% - окончили педагогическое училище и примерно 5% имеют неоконченное высшее педагогическое образование, у 88% респондентов есть опыт работы в школе.

Результаты исследования показали, что обычно методические кабинеты планируют свою работу на основе анализа потребностей учителей. Это отмечают 93% методистов. Примерно равное число опрошенных считают, что их МК кроме анализа потребностей при планировании своей деятельности опирается на предыдущий опыт работы или ориентируется на концепцию развития образования края или концепцию развития образования города (района) (42%, 42%, 47% соответственно).

Надо отметить, что существуют отличия в практике планирования между районными и городскими МК. Если в городе анализ потребностей учителей проводится в 100% случаев, то в районах только в 88%. По другим пунктам (анализ предыдущего опыта работы, использование концепции развития образования края, города, района) показатели по городским МК выше, чем по районным. Следовательно, в городских методических кабинетах работа планируется на основе нескольких факторов, тогда как в районах в основном опираются только на один.

Почти все опрошенные работники методических кабинетов (96%) считают, что МК должны принимать участие в формировании образовательной политики в своем городе.

Методистам было предложено высказать свое мнение о необходимом, на их взгляд, статусе МК. Из ответивших на этот вопрос, 42% считают, что МК должен являться подразделением гор (рай) отдела образования, еще 37% видят

методический кабинет как самостоятельное лицензированное образовательное учреждение, и 15% хотят, чтобы МК был структурным подразделением краевого института повышения квалификации работников образования.

Мнения городских и районных методистов существенно различаются по двум позициям: придание статуса самостоятельного образовательного учреждения и включение в организационную структуру СКИПКРО. 22% работников районных МК в отличие от 6% работников городских придерживаются второй позиции. Самостоятельным учреждением хотели бы видеть 46% городских и 30% районных методистов.

Несмотря на то, что только 37% методистов, как говорилось ранее, хотят, чтобы МК получил право быть самостоятельной организацией, то уже 44% считают, что самостоятельность МК повысит эффективность их работы. 14% респондентов видят в связи с этой процедурой возникновение дополнительных трудностей в работе МК. 12% опрошенных считают, что никаких существенных изменений не произойдет

Ответы на вопрос о выполняемых работниками МК функциях показали, что 92% респондентов осуществляют методическую функцию. Методистами-организаторами назвали себя 63%. По 36% ответивших - выполняют аналитическую и экспертную функции. Значимая разница в ответах работников городских и районных МК была отмечена только по научно-аналитической и экспертной работе. В городских МК ее выполняют - 44 % и 58 % респондентов соответственно, в районных МК - 30% и 20% соответственно.

Число работников методкабинетов, выполняющих методическую функцию, увеличивается по мере роста стажа работы. Если со стажем до 5 лет методическую работу выполняют 87%, то имеющие стаж свыше 10 лет - 96%. Та же самая тенденция прослеживается и по выполнению организаторской функции (от 54% до 68% соответственно).

К совмещению вышеупомянутых функций работники методических кабинетов относятся двояко. Одни методисты считают, что это расплывает

усилия (47%), другие не видят в выполнении различных функций никаких затруднений (37%). Небольшая разница в процентном соотношении численности этих двух групп позволяет предположить, что отношение к совмещению функций зависит от личных особенностей и возможностей каждого отдельного методиста.

76% методистов интересуются современными инновационными технологиями в образовании. Всего ими было названо около 30 различных педагогических технологий, из которых наибольший интерес у работников МК вызывают системы развивающего обучения Эльконина-Давыдова и Занкова (16%), личностно-ориентированное обучение (12%), индивидуальное обучение по Макарову (7%).

Из общего числа опрошенных 44% методистов знают только общие положения указанных ими педагогических технологий, достаточно хорошо в них разбираются, но не преподают - 22%, хорошо разбираются и преподают учителям - 15%.

Были отмечены различия в ответах работников городских и районных МК по степени овладения различными методиками. Методистов, знающих только общие положения методик и технологий, больше встречается в районных МК (63%), тогда как в городе их только 42%. Равное количество методистов (около 27%) в городских и районных МК хорошо разбираются, но не используют эти методики. И только 11 % методистов районных МК имеют достаточный уровень знаний по данным технологиям и используют их, тогда как в городских МК доля таких методистов больше на 16% (27%).

Фактором, влияющим на степень освоения новых педагогических технологий, можно назвать стаж в должности методиста. Чем больше стаж, тем выше доля респондентов с высоким уровнем знаний педагогических технологий и преподающих их. К примеру, методистов, знающих общие положения современных технологий и методик, со стажем до 5 лет – 64%, а проработавших свыше 10 лет - 46%. По методистам, использующим

инновационные технологии, эти цифры изменяются по мере увеличения стажа от 12% до 22%.

Чтение лекций считают неотъемлемой частью работы методиста 88% работников МК, и только 1 % относится к этому отрицательно. Остальные затруднились в выборе.

В анкете респондентам был задан вопрос, касающийся оценки информации, которую они получают в СКИПКРО. В результате всегда актуальной ее назвали 64% опрошенных, четверть - сочли не всю информацию применимой в работе. По мнению 6% учителей, она не обновляется, часто дублируется, и 5% респондентов считают, что большая часть информации малоприменима на практике.

Если отдельно рассматривать ответы работников городских и районных МК, то информация является актуальной для 72% городских методистов и 58% районных. Не вся информация применима в работе для десятой части городских и трети районных методистов.

Вопрос о помощи, которую методисты хотели бы получить от СКИПКРО, был открытым. Ответы на него показали, что на данный момент наиболее актуальна для работников методических кабинетов помощь СКИПКРО непосредственно в территориях. Методистам необходимы различные формы помощи на местах: индивидуальные консультации, творческие встречи в территориях по отдельным направлениям, работа по запросам МК и др. Кроме того, методисты хотели бы получать помощь в организации курсовой подготовки в своем городе (районе). На втором месте стоит проблема информационного обеспечения. Работников МК волнует своевременность информирования о новых технологиях, программах, учебниках, вопрос обеспечения методической литературой. Имеется потребность встречаться с авторами учебных программ и учебников.

Во втором опросе приняли участие 340 учителей.

Из них 56% - учителя районных и 44% - городских школ. Среди

опрошенных педагогов почти треть в возрасте от 36 до 45 лет. Немногим меньше группы респондентов старше 45 лет (29%) и в возрасте от 26 до 35 лет (27%).

Каждый третий учитель, принимавший участие в опросе, имеет стаж работы в школе от 6 до 15 лет, и примерно каждый четвертый - более 25 лет. В условную группу со стажем от 16 до 25 лет вошло 28% респондентов. Самой малочисленной оказалась группа со стажем до 5 лет - 15% учителей.

Из числа опрошенных почти половина учителей (46%) имеет I квалификационную категорию, 28% - II категорию. Высшая категория - у 13% респондентов, и 10% - не имеет категории.

В результате опроса учителей были определены методические структуры, оказывающие наибольшее влияние на их профессиональный рост. На первом месте находится методическое объединение (48%), вторым по значимости был назван МК (45%). СКИПКРО как методическую структуру, влияющую на профессиональный рост учителей, выделила треть опрошенных. Каждый десятый учитель назвал самообразование определяющим фактором их профессионального роста. Надо также отметить, что методическое объединение имеет больший вес в сельских территориях (55% против 38%), в то время как МК оказывает большее влияние в городах (60% и 33%). В отношении СКИПКРО эти цифры по городам и районам примерно равны (31% и 34% соответственно).

Об организации работы методических кабинетов 60% учителей в общей сумме отзываются положительно. Из этого числа 18% респондентов не имеют никаких замечаний к работе МК, и 42% учителей она в основном устраивает. Четверть опрошенных дают преимущественно негативную оценку организации деятельности их МК. Из них 17% учителей отметили, что организация работы МК их в основном не устраивает, и еще 7% она не устраивает полностью.

Надо отметить различия в степени удовлетворенности городских и сельских учителей организацией работы своих МК. Полностью устраивает

работа методических кабинетов каждого четвертого городского и только каждого седьмого сельского учителя. В основном устраивает организация работы половину городских и чуть более трети сельских педагогов. В два раза больше сельских учителей, по сравнению с городскими, которых в основном не устраивает работа МК (23% против 11%), и в 5 раз больше респондентов из районов, кого полностью не устраивает работа МК (10% и 2% соответственно).

По результатам исследования сложилось представление о причинах неудовлетворенности учителей работой МК. Несвоевременное информирование по профессиональным вопросам отметили чуть больше четверти опрошенных учителей (27%), недостаточную профессиональную компетентность специалиста по предмету - 15%, неудобное время для консультаций - 13%. Частое отсутствие нужного специалиста на месте вызывает недовольство у каждого десятого респондента. Были также названы такие причины, как низкая культура общения (5%) и отсутствие методиста по предмету (4%). Большое число учителей затруднились ответить на этот вопрос (39%).

Те учителя, которых в основном устраивает работа МК все же высказали недовольство из-за: несвоевременного информирования по профессиональным вопросам – 22%, неудобного времени для консультаций – 16%, недостаточной профессиональной компетентности методиста по предмету и частого отсутствия нужного специалиста на месте - по 10%.

Учителя, которые в основном не удовлетворены организацией работы МК, называли такую причину, как несвоевременное информирование по профессиональным вопросам, вдвое чаще положительно отзывавшихся о ней (44%). Недостаточную профессиональную компетентность специалиста по предмету вызывает недовольство почти у четверти этих учителей. Ими также были названы «частое отсутствие нужного специалиста на месте (17%) и «неудобное время для консультаций» (13%).

В ответах респондентов, которых полностью не устраивает организация работы МК, четко выделились две причины, вызвавшие неудовлетворение: это

несвоевременное информирование по профессиональным вопросам - 38% и недостаточная профессиональная компетентность специалиста по предмету - 33%. Каждый десятый отметил низкую культуру общения.

В итоге можно выделить два основных фактора, вызвавших недовольство учителей организацией работы их МК: несвоевременное информирование по профессиональным вопросам и недостаточная профессиональная компетентность специалиста по предмету.

Опрошенные учителя недостаточно высоко оценили выполнение их методическими кабинетами присущих им функций. Всего 48% респондентов указали, что МК информирует их о курсах повышения квалификации, 42% учителей утверждают, что методисты способствуют совершенствованию методик преподавания предметов. Только треть опрошенных может сказать, что МК информирует их о новых педагогических технологиях. Всего четверть учителей имеет возможность обновления содержания преподаваемого предмета, еще четверть знакомится в МК с методической литературой, изданной в СКИПКРО. 23% респондентов методические кабинеты знакомят с психолого-педагогическими аспектами преподавания и 15% учителей получают содействие во внедрении инноваций в школе.

При сравнении данных, характеризующих выполнение методическими кабинетами своих функций, выявилось, что городские МК имеют несколько лучшие результаты своей работы в отличие от районных (табл. 1).

Таблица 1

Ответы на вопрос: «Какие виды помощи предоставляет вам МК?»

Виды помощи	В %	
	город	район
Совершенствование методики преподавания предмета	48	37
Знакомство с психолого-педагогическими аспектами преподавания	23	24
Обновление содержания преподаваемого предмета	33	19
Ознакомление с методической литературой, изданной в СКИПКРО	25	24
Информирование о новых педагогических технологиях	40	27
Информирование о курсах повышения квалификации	19	11
Содействие внедрению инноваций в школе	48	47

Как видно из таблицы, по четырем позициям показатели по городским МК выше, чем по районным: совершенствование методики преподавания предмета - на 11%; обновление содержания преподаваемого предмета - на 14%; информирование о новых педагогических технологиях - на 13%; содействие внедрению инноваций в школе - на 8%. По остальным позициям показатели примерно одинаковы.

Информацию, получаемую от методических кабинетов, считает всегда актуальной и имеющей практическое значение треть опрошенных учителей. Для немногим меньшего количества респондентов (29%) не вся информация является применимой в работе. 16% учителей отметили, что получаемая информация часто носит формальный характер, и 11% - считают, что информация не обновляется, часто дублируется. Эти данные различаются по городам и районам. В полтора раза больше городских учителей по сравнению с сельскими, для которых получаемая информация всегда актуальна и применима на практике. Примерно равные доли по городам и районам тех, для кого не вся информация находит практическое применение (35% и 34%). Сельские учителя вдвое чаще характеризуют получаемую информацию как не обновляемую и дублирующуюся (14% против 7%) и в три раза чаще отмечают ее формальный характер (22% и 7% соответственно).

Исходя из этого, можно сделать вывод: учителя сельских районов чаще своих городских коллег недополучают необходимые им сведения из-за несоответствия предлагаемой информации их потребностям.

Дополнительно к вопросу о качестве информации, получаемой от МК, у учителей предполагалось выяснить систематичность ознакомления с издаваемой СКИПКРО литературой. Только треть опрошенных отметили, что регулярно знакомятся с вышеуказанной литературой.

Чаще всего учителям сообщает о новой литературе, изданной в СКИПКРО, администрация их школы (54%). В методических кабинетах и непосредственно в СКИПКРО узнают о ней равное количество учителей (по

28%). Вообще не получают такую информацию 4% респондентов.

О предстоящих курсах повышения квалификации 68% учителей узнают от администрации школы. Каждого четвертого респондента информируют о них сотрудники МК, и еще для 15% педагогов источником такой информации обычно является план образовательных услуг СКИПКРО.

Одной из задач исследования являлось изучение сложившегося у учителей мнения о работниках методических кабинетов в целом. Учителя считают, что чаще всего методист - это передовой учитель (42% респондентов); 18% - уверены, что в МК обычно работают люди, соединяющие в себе качества учителя и ученого. Каждый десятый опрошенный педагог видит в работнике МК неудавшегося учителя, и еще примерно десятая часть респондентов склонна думать, что в МК работают случайные люди, нашедшие себе «теплое место». Встречались также такие варианты ответов, как «проводник идей СКИПКРО, «наставник, помощник в работе», «штурман в море нового», а также «еще один проверяющий».

И все-таки надо отметить, что почти у пятой части респондентов сложилось негативное мнение о работниках МК. Надо полагать, что, отвечая на вопросы, учителя опирались на свой собственный опыт сотрудничества с ними.

В связи с тем, что во многих МК зачастую методические работники совмещают курирование нескольких предметных областей, особенно в районных МК, необходимо было выяснить, как относятся учителя к этому факту. Интересно, что только 14% учителей видят в подобном совмещении отрицательное влияние на работу методиста. Немногим больше четверти респондентов с одобрением относятся к совмещению, отмечая его положительный эффект; и еще такая же доля педагогов не считает его фактором, влияющим на работу методиста. Вопрос о влиянии курирования нескольких предметных областей на работу методиста оказался сложным для учителей, и 27% респондентов затруднились ответить на него.

На выявление потребностей учителей в помощи МК был направлен

открытый вопрос. Полученные ответы были объединены в пять групп по сходным признакам. Данные распределились следующим образом:

- у 38% учителей есть потребность в получении информации о новой литературе;

- 35% опрошенных хотели бы узнать о достижениях в сфере образования (теоретическое знакомство с опытом района, области, России; обновление содержания предмета; знакомство с новыми методиками, педтехнологиями, тенденциями развития образования и др.);

- 29% учителей нуждаются в консультативной помощи (проведение методическая помощь в проведении новых уроков, открытых мероприятий, помощь молодым специалистам и т.д.);

- 25% учителей считают, что МК должны больше содействовать повышению квалификации учителей (создание условий для обмена опытом учителей, организация курсов повышения квалификации на местах, проведение семинаров-практикумов и др.);

- 19% педагогов хотели бы знакомиться с педагогическим опытом на практике (встречи с учителями-новаторами, посещение открытых уроков и т.п.).

Различие между ответами городских и сельских учителей проявилось только по поводу желаниа знакомиться с педагогическим опытом на практике (четверть сельских и десятая часть городских учителей).

Было определено влияние педстажа на потребность в различных видах помощи. Так, в группе учителей со стажем до 5 лет ни один человек не высказал желаниа познакомиться с педагогическим опытом на практике, хотя по другим группам этот процент варьируется от 22 до 24. Однако в вышеуказанной группе, в отличие от других, больше потребность в содействии повышению квалификации (35% против 23%). Необходимость консультационной помощи снижается по мере увеличения стажа с 35% до 24%, но вновь возрастает до 30% после 25-летнего рубежа. Это можно объяснить тем, что часть учителей последней группы высказала мнение о необходимости консультационной

помощи молодым специалистам. В группе учителей со стажем более 25 лет наблюдается пониженная в отличие от других групп потребность в информации о новой литературе (22% против 31-50%), но более высокая в информировании о достижениях в сфере образования (41% и 34% соответственно).

Было отмечено также влияние квалификационной категории опрошенных педагогов на потребность в различных видах помощи. Учителей, имеющих высшую квалификационную категорию, более всего интересует информирование о достижениях в сфере образования (53%), новой литературе (40%). Также они хотели бы получить от методических кабинетов помощь в повышении квалификации (33%), чуть ниже процент желающих ознакомиться с опытом на практике (20%). У учителей, имеющих первую категорию, одинаковый интерес вызывает информирование о педагогических достижениях в сфере образования и новой литературе (по 36%), хотя этот процент ниже, чем в группе учителей с высшей квалификацией. Потребность в консультационной помощи возрастает с 7% в группе педагогов с высшей категорией до 30% в группе с первой и до 34% в группе со второй категорией. Учителя со второй категорией также заинтересованы в получении информации о новой литературе (50%), помощи в повышении квалификации (32%). Ниже потребность у учителей этой группы по сравнению с остальными в информировании о достижениях в сфере образования (27 %).

В задачи исследования входило изучение косвенной оценки методистами работы своих МК. Работникам МК предлагалось выбрать из предложенных вариантов ответов те, которые наиболее точно отражают деятельность их методических кабинетов. Как выяснилось, 92% считают, что их МК в большей мере присуще содействие повышению педмастерства учителя. В 90% случаев методисты называют информирование педагогов о тенденциях в области образования. 80% работников МК отмечают, что их методический кабинет предоставляет учителям возможность обмена опытом. Примерно в половине МК методисты заинтересованы в создании для учителей доброжелательной

атмосферы. Видят преобладание в работе методического кабинета такой функции, как инспектирование образовательных учреждений 22% респондента. И только 7% опрошенных отмечают в работе своих МК нацеленность на официальное взаимодействие с учителями.

Все без исключения работники городских МК отмечают информирование о современных тенденциях в образовании и содействие повышению педмастерства учителя как неотъемлемую составляющую деятельности их методических кабинетов. В то же время в районных МК показатели по этим позициям равны 82% и 86% соответственно. Заметная разница была выявлена и по поводу инспектирования образовательных учреждений. Работники городских МК считают, что эта функция в большей мере присуща их МК в 11% случаев, в работники районных МК – в 30% случаев.

Учителя в своих анкетах также должны были определить, что на их взгляд, в большей мере присуще деятельности методических кабинетов. Сравнение результатов опроса методистов и учителей по данному вопросу было показательным (табл. 2).

Таблица 2

Ответы на вопрос: «Что в большей мере присуще вашему МК?» (в % к общему числу)

Черты методической службы	Методисты	Учителя
Информирование о современных тенденциях в образовании	90	39
Содействие повышению педмастерства учителя	92	54
Стремление создать доброжелательную атмосферу для учителей	50	46
Нацеленность на официальное взаимодействие с учителями	7	13
Инспектирование образовательных учреждений	22	28
Предоставление учителям возможности обмена опытом	80	68

Несмотря на то, что методисты определили свои МК как информирующие о современных тенденциях в образовании и содействующие повышению педмастерства, учителя видят их иначе. Только 39% педагогов отметили, что их методический кабинет информирует о новых тенденциях в образовании (в отличие от 90% ответов методистов). Подтвердили содействие МК в повышении педмастерства 54% учителей, работники же методических кабинетов в 92% случаев считают, что выполняют эту функцию. По остальным

пунктам результаты анкетирования учителей и методистов не имеют больших различий. Хотя по вариантам ответов «стремление создать доброжелательную атмосферу для учителей» и «предоставление учителям возможности обмена опытом» оценки методистов немного завышены по сравнению с оценками учителей. В то же время по пункту «инспектирование образовательных учреждений», наоборот, показатели ниже у методистов, чем у учителей.

В полтора раза больше городских учителей в отличие от сельских отметило что их МК наиболее присущи такие виды помощи, как информирование о современных тенденция в образовании и содействие повышению педмастерства. На треть больше горожан, считающих, что работники их МК стараются создать доброжелательную атмосферу. В то же время видящих в работе своих МК нацеленность на официальное взаимодействие на четверть меньше, чем их сельских коллег. Возможностей для обмена опытом предоставляется больше в торопких МК, чем « районных (72 % против 65%).

Изучение мнения методистов о личных и профессиональных качествах работников МК дало следующие результаты. Профессиональную компетентность методисты единодушно считают одним из самых главных качеств. На втором месте стоят организаторские способности (62%). Далее следуют увлеченность работой (46%) и опыт работы учителем (455). Затем в порядке убывания располагаются: коммуникабельность - 39%, умение заинтересовать - 35%, доброжелательность - 31 %. На последнее место был отнесен опыт работы методистом -18%.

Учителя видят методиста по-своему (табл. 3). На первое место они также ставят профессиональную компетентность (81%), зато не менее важное значение, по их мнению, имеет стаж работы учителем. Это отметили 69% респондентов. Далее идут: доброжелательность (48%), увлеченность работой (47%), умение заинтересовать других людей (38%). Организаторские способности и коммуникабельность (по 23%) разделили следующую позицию.

Меньше всего внимания было, уделено опыту работы методистов в этой должности (18%).

Таблица 3

**Ответы на вопрос: «Что является наиболее значимым для методиста?»
(в % к общему числу)**

Качества	Методисты	Учителя
Профессиональная компетентность	100	81
Практический опыт работы учителем	45	69
Большой стаж работы методистом	18	15
Увлеченность собственной работой	46	47
Коммуникабельность	39	23
Доброжелательность	31	48
Умение заинтересовать других людей	35	39
Организаторские способности	62	23

Как видно из таблицы, для методистов, в сравнении с учителями, выше значимость для их работы организаторских способностей и ниже - опыта работы учителем. Чуть меньше разница, но тем не менее ощутимая, по отношению к таким личным качествам, как коммуникабельность и доброжелательность. Первое из этих качеств оценивают выше методисты, второе - учителя. Таким образом, можно сделать вывод о разных приоритетах педагогов и работников МК.

Отношение к наличию определенных качеств методиста меняется у работников МК в зависимости от стажа работы в этой должности. Уменьшается на треть значение опыта работы учителем в школе, зато в 2 раза увеличивается важность опыта работы методистом.

Уменьшается также значимость организаторских способностей, в то же время возрастает внимание к таким качествам, как доброжелательность и умение заинтересовать других людей.

Независимо от роли, выполняемой учителем в работе МК (формальный слушатель, активный участник, организатор), все учителя отдают должное профессиональной компетентности методиста и опыту работы учителем. Причем чем выше активность учителя, тем больше требований к

профессионализму методистов, и уменьшается значение опыта работы учителем. Те учителя, которые сами занимаются организаторской работой, почти в три раза чаще уделяют внимание опыту работы методистом у сотрудников МК, чем учителя из других вышеперечисленных групп. Интересно, что для так называемых «формальных слушателей» в половине случаев более важна доброжелательность методиста, чем другие его профессиональные и личные качества.

На основе всего вышесказанного относительно значимых для методиста качеств, можно отметить, что учителя видят в работнике МК человека, хорошо знающего работу учителя и разбирающегося в ее тонкостях, который мог бы предоставить квалифицированную помощь. Для этого надо быть заинтересованным в каждом учителе, что предполагает наличие такого качества, как доброжелательность.

По итогам данной части исследования нами были сделаны некоторые выводы.

1. Помимо методических многие работники МК выполняют и организаторские функции. Научно-аналитическая и экспертная работа в большей степени свойственна для городских методкабинетов.

2. Большинство методистов интересуется современными инновационными технологиями в образовании, хотя хорошо в них разбираются и могут донести их до учителя немногие (таких методистов больше в городских МК, чем в сельских).

3. Для работников методических кабинетов наиболее актуальной является получение помощи от института усовершенствования учителей непосредственно в территориях. Также методисты заинтересованы в своевременном получении информации о новых технологиях, программах и учебниках.

4. Для городских учителей основной методической структурой, оказывающей наибольшее влияние на их профессиональный рост, является

методический кабинет. В то же время сельским учителям профессиональную помощь в основном оказывают методические объединения.

5. Об организации работы своих методических кабинетов более половины учителей отзывается положительно. Однако удовлетворенность работой МК у городских учителей выше, чем у сельских.

6. В городских методкабинетах педагогам чаще предоставляют более актуальную информацию, которой они могут найти практическое применение.

7. По мнению многих педагогов, работники методических кабинетов - это высококвалифицированные учителя в своей предметной области.

8. От своих методкабинетов учителя хотели бы получать больше информации о новой литературе, достижениях в сфере образования, а также знакомиться с педагогическим опытом на практике.

9. Имеют место существенные различия в оценке методистами и учителями выполнения методическими кабинетами своих функций. Что касается функций, по которым были выявлены наибольшие расхождения, - информирование о современных тенденциях в образовании и содействие в повышении педагогического мастерства, - то больше доля методистов, чем учителей, отмечающих их выполнение (эта разница меньше по городам, чем по районам).

10. Учителя и работники методкабинетов главным качеством методиста считают его профессиональную компетентность. В то же время для методических работников наличие организаторских способностей имеет большую значимость, чем для педагогов, а опыта работы учителем - наоборот.

Исследование помогло выявить недостатки в работе методических кабинетов края, на которые, по мнению учителей, необходимо обратить особое внимание. Устранение этих недостатков и учет профессиональных потребностей учителей позволит привести работу методических кабинетов в соответствие с запросами педагогов.

В рамках проводимого исследования изучалась более детально

деятельность методической службы конкретного отдела образования, в частности г. Невинномысска.

Невинномысск – один из промышленных центров Ставропольского края. По результатам переписи населения (2003 г.) численность населения составляет 147 тысяч человек. Город расположен на расстоянии 54 километров от краевого центра, что является благоприятным фактором для развития его образовательной системы, т.к. в краевом центре находятся ведущие вузы, СКИПКРО, научно – методические центры, библиотеки, культурные учреждения.

На начало 2005-2006 учебного года в городе зарегистрировано 24 образовательных учреждения.

Из них: 18 общеобразовательных школ; 2 лицея и 2 гимназии; вечерняя школа; школа-интернат для детей сирот и оставшихся без попечения родителей; в учреждении дополнительного образования (УДО) - станция юных натуралистов; центр детско-юношеского туризма и экскурсий; детско-юношеская спортивная школа Олимпийского резерва; детско-юношеская спортивная школа «Шерстянник»; центр детского творчества; центр технического творчества.

В образовательных учреждениях города работает 914 педагогических работников. Имеют высшее профессиональное образование среди учителей начальных классов 73% педагогов, среди учителей 5-11 классов - 92%. Имеют звания «Заслуженный учитель школы Российской Федерации» - 15 педагогов, «Отличник народного просвещения» - 92 педагога, «Почетный работник общего образования Российской Федерации» - 89 педагогов. Награждены Почетной грамотой МО РФ 98 педагогических работников.

Одним из показателей профессионализма педагогических кадров является квалификационная категория. В табл. 4 и на рис. 1 представлены сведения об аттестации педагогических кадров в динамике за три года.

Сведения по аттестации педагогических работников

Год	Высшая категория		Первая категория		Вторая категория		Всего
	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%	
2001-2002 уч. год	101	33	134	43	75	24	310
2002-2003 уч. год	97	38	102	40	59	23	258
2003-2004 уч. год	134	47	107	37	47	16	288

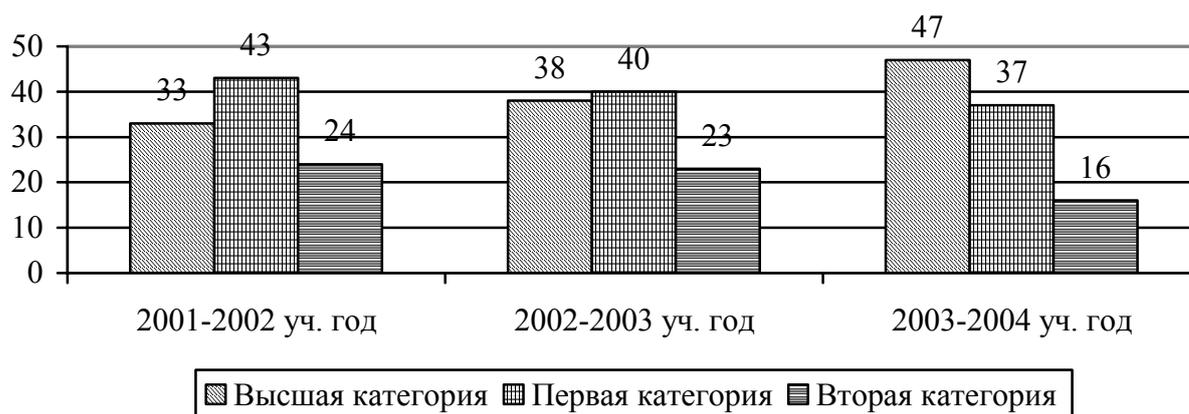


Рис. 1. Динамика аттестации педагогических работников г. Невинномысска

Еще одним показателем профессионализма педагогов является уровень обученности учащихся. В связи с этим мы сочли необходимым представить результаты мониторинга уровня обученности учащихся ОУ за один учебный год (табл. 5).

Таблица 5

Результаты мониторинга уровня обученности учащихся ОУ
(2002-2003 уч. год)

Предмет	Классы	Кол-во учащихся		% обученности		% качества	
		полугодовые	годовые	полугодовые	годовые	полугодовые	годовые
<i>Начальная школа</i>							
Русский язык	3	1055	935	92	98	66	68
	4	1242	985	89	67	68	54
Математика	3	1096	1038	84	95	68	68
	4	1250	1296	90	93	68	62
<i>Средняя и старшая школа</i>							
Русский язык	5	1305	1330	90	92	58	61
Иностранный язык	6	1065	1042	92	94	59	59

Математика	5	1203	1320	88	89	56	51
	6	1079	1108	84	88	54	46
	7	1325	1331	88	89	47	44
	11	910		93		50	
Физика	9	1445		89		50	
Химия	9	1457		91		42	
Биология	8	1379	1450	100	98	58	56
География	7	1337	1343	95	94	45	50
История	8	1501	1498	92	95	48	46
	10	870	796	95	98	57	63
ИТОГО		19519	15472	91	92	57	56

С целью получения необходимой информации педагогам были заданы следующие вопросы:

- Назовите наиболее важное событие в Вашей педагогической деятельности в прошедшем учебном году.
- Что повлияло на Ваш профессиональный рост?
- На решении каких проблем с педагогическими кадрами следует сосредоточить усилия методической службе?

В анкетировании приняли участие 627 педагогов. От респондентов были получены разные ответы.

Так, ответы по первому вопросу распределились следующим образом:

- аттестация - 32%;
- обучающие семинары, проводимые ИМДК на базе города - 19,6%;
- победы учеников - 27% ;
- открытые уроки - 23% .

Отдельными респондентами были даны следующие ответы:

- выпуск 11 класса - 7%;
- награждение отраслевыми наградами - 5%;
- назначение на новую должность 2% .

Анализ ответов учителей на второй вопрос выявил, что на их профессиональный рост повлияли разные факторы:

- семинар под руководством действительного члена Российской академии образования, доктора педагогических наук, профессора М.М. Поташника -

60,7% ;

- семинар под руководством директора открытого института «Развивающее образование», кандидата педагогических наук А.Б. Воронцова - 59,5%;

- фестиваль педагогических идей «Талант» - 41,7%;

- конкурс профессионального мастерства «Учитель года» - 43%;

- участие в конференции «Одаренные дети» - 34,3%.

Что касается вопроса о педагогических проблемах, на которых следует сосредоточить внимание методической службе города, то в ответах респондентов были обозначены следующие из них:

- внедрение в учебный процесс информационных технологий;

- совершенствование системы изучения и пропаганды передового педагогического опыта;

- внедрение в образовательный процесс здоровьесберегающих технологий.

Выявление мнений учителей об эффективности методической работы в образовательных учреждениях и на муниципальном уровне также осуществлялось методом анкетирования. Анкета включала в себя пять вопросов, на которые получены разнообразные варианты ответов.

Так, на рис. 2. представлены данные о результатах анкетирования педагогов по вопросу: «Удовлетворены ли Вы своей профессиональной подготовкой?».

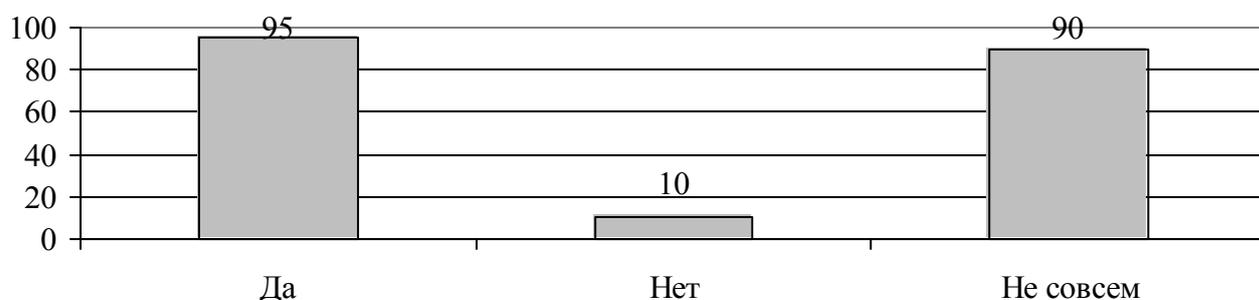


Рис. 2. Результаты анализа ответов учителей по вопросу удовлетворенности профессиональной подготовкой

На вопрос анкеты «Каким формам повышения квалификации Вы отдаете предпочтение?» учителя из предложенного им перечня выбрали 5, из них:

- самообразование (1);
- семинарские занятия (2);
- участие в творческих группах (3);
- участие в работе городских методических объединений (4);
- участие в работе методических объединений (5).

Сводные данные о результатах исследования по данному вопросу приведены на рис. 3.

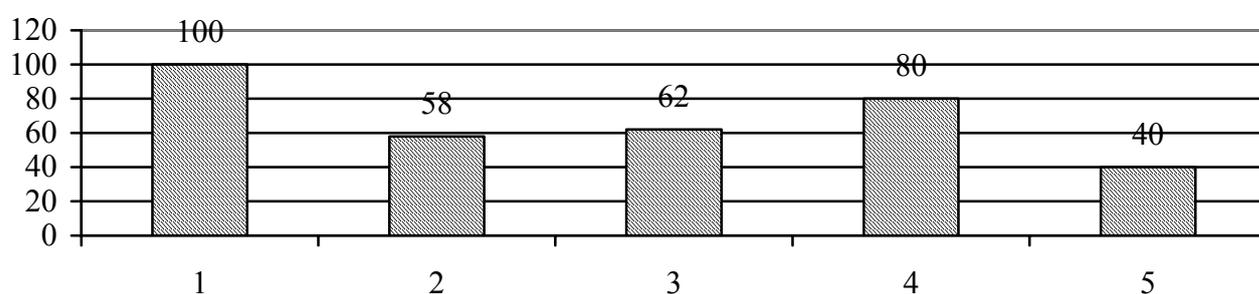
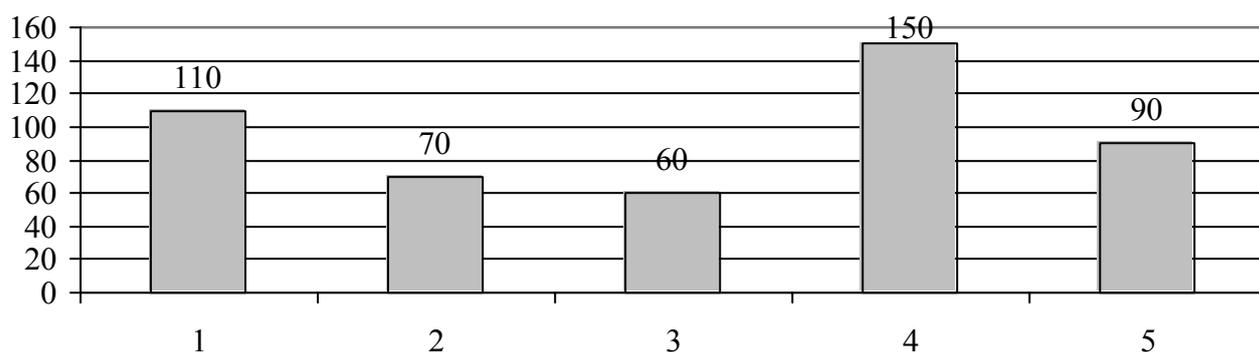


Рис. 3. Результаты анализа ответов учителей о предпочитаемых формах повышения квалификации

На вопрос анкеты «По каким вопросам Вы считаете необходимым углубить свои профессиональные знания?» были получены в основном 5 вариантов ответов (рис. 4).



Примечание:

1. Изучение личности учащихся и коллектива.
2. Анализ и оценка результатов своей деятельности.
3. Планирование педагогической деятельности.
4. Организация учебно-познавательной деятельности учащихся.
5. Контроль за учебно-познавательной деятельностью учащихся.

Рис. 4. Анализ ответов учителей о предпочитаемых направлениях углубления профессиональных знаний

С целью определения эффективности деятельности методической службы города нами в конце 2004-2005 уч. года были проведены исследования, в которых приняли участие 214 педагогических работников: 76 руководителей образовательных учреждений, заместителей директоров школ по учебно-методической и учебно-воспитательной работе, 26 руководителей городских методических объединений, 112 педагогов образовательных учреждений.

Учитывая градацию, предложенную Н.В. Немовой [107], нами для исследования были выбраны две группы педагогов: со стажем работы в должности от 5 до 8 лет и свыше 8 лет. Из числа всех респондентов 13 (17%) руководителей и их заместителей имеют стаж работы в качестве руководителей от 5 до 8 лет, 63 (83%) - свыше 8 лет; 7 (27%) руководителей городских методических объединений имеют стаж работы в качестве руководителей от 5 до 8 лет и 19 (73%) - свыше 8 лет. Респонденты - педагоги со стажем от 5 до 8 лет - 18 (16%) и свыше 8 лет – 94 (84%).

Такой параллельный опрос позволил оценить деятельность ИМДК с разных точек зрения. Сводные данные опроса представлены нами в табл. 6.

Таблица 6

**Оценка эффективности деятельности методических служб
(по данным учителей)**

Респонденты	Оценка, в %																	
	Руководитель ОУ, заместитель руководителя						Руководитель ГМО						Учителя					
	Стаж от 5 до 8 лет			Свыше 8 лет			Стаж от 5 до 8 лет			Свыше 8 лет			Стаж от 5 до 8 лет			Свыше 8 лет		
	уд.	ч.	неуд.	уд.	ч.	неуд.	уд.	ч.	неуд.	уд.	ч.	неуд.	уд.	ч.	неуд.	уд.	ч.	неуд.
Вопросы																		
1. Удовлетворенность организационно-структурной моделью ИМДК	44	28	28	44	24	32	32	34	34	24	31	45	29	33	38	25	30	
2. Удовлетворенность деятельностью ИМДК в вопросах информационного обеспечения	39	28	33	30	24	46	37	29	34	46	23	31	32	37	31	33	29	

3. Удовлетворенность научно-методической деятельностью ИМДК	32	35	33	37	17	46	23	33	44	38	21	41	37	32	31	20	42
4. Удовлетворенность деятельностью ИМДК в вопросах диагностики	23	31	46	24	29	47	34	24	42	38	21	41	47	21	32	34	36

Полученные материалы по результатам анкетирования позволили заключить, что методическая служба города должна сосредоточить свои усилия на следующих направлениях деятельности:

- 1) создание условий для профессионального роста педагогических кадров, непрерывного педагогического образования;
- 2) оптимизация информационно-образовательной деятельности ИМДК, через систему курсов, семинаров, организацию работы проблемных, творческих групп;
- 3) усиление экспортно-аналитической и диагностикой деятельности в практике работы методистов;
- 4) активизация опытно - экспериментальной работы в городе, анализ и экспертиза проводимых экспериментов;
- 5) организация мониторинговых исследований уровня обученности и воспитанности учащихся.

ВЫВОДЫ

1. Ретроспективный анализ показал, что развитие методической службы как компонента отечественного образования напрямую связано со становлением и развитием системы повышения квалификации педагогических работников. Предпосылки возникновения методического сопровождения образования сложились в конце XVIII в. Однако на первом этапе функционирования государственной системы просвещения этот процесс затруднялся дефицитом кадров, поскольку отсутствовали специализированные формы педагогического

образования.

2. Зарождение организационных форм повышения профессиональной квалификации учителей (начало XIX в.) сопровождалось привлечением наиболее компетентных специалистов к решению многих школьных проблем, в том числе оказанию методической помощи учительству.

С середины XIX в. стали регулярно проводиться учительские съезды, образовались педагогические сообщества, был учрежден институт учителей-инструкторов, в обязанности которых входил показ на образцовых уроках новых методов и приемов обучения. Организационные формы работы с учителями и оказание им практической помощи получили общее название *«методическая работа»*.

3. В российском образовании первой половины XX в. система повышения квалификации педагогических кадров базировалась на принципах идейно-политической направленности, плановости, непрерывности, всеобщего охвата педагогов, ориентации на активные методы курсовой подготовки, которая одновременно выполняла функцию *«скорой методической помощи»* (Э.М.Никитин). Первым документом, регламентирующим деятельность методической службы, являлось Положение о педагогическом кабинете, в задачи которого входило оказание помощи учителю, методическим объединениям учителей и районным предметным комиссиям.

4. На протяжении всего советского периода модернизация отечественной системы повышения квалификации педагогических кадров была связана с общими тенденциями обновления общеобразовательной школы. Существенную роль в этом процессе играли методисты институтов повышения квалификации, основной задачей которых являлась помощь учителям в изучении и воспроизведении передового педагогического опыта.

5. Переломным моментом в работе методических служб системы образования России стала середина 90-х гг. XX в., когда произошли изменения в структуре образования, его содержании и технологиях обучения.

Повышение требований к учителю повлекло за собой существенные изменения в деятельности институтов повышения квалификации работников образования, которые стали учреждениями дополнительного профессионального образования. В этой связи спектр задач, решаемых методистами, расширился. У них появился ряд новых функций (организация инновационной и опытно-экспериментальной деятельности, проведение маркетинговых и социологических исследований, организация платных услуг, информационное обеспечение школ, компьютерная обработка банков информации и др.), без выполнения которых деятельность методической службы становилась бессмысленной.

6. К настоящему времени методическая служба как социально-педагогическая система представлена различными моделями (структурные, функциональные, процессуальные), которые различаются целями, задачами, направлениями деятельности, функциями, организационными формами работы, которые подробно рассмотрены в диссертации. Вместе с тем установлено, что современные методические службы испытывают множество трудностей в организации своей деятельности, что связано с муниципализацией системы образования и децентрализацией управления ею.

7. Современный педагог-методист в изменяющихся условиях образовательной среды призван решать ряд сложных задач: ведение самостоятельного научного поиска в муниципальной (региональной) системе образования; обучать педагогов методике научно-педагогического исследования; обучать руководителей образовательных учреждений технологии прогнозирования тенденций развития образования и проектирования собственной деятельности; участвовать в формировании созидательной муниципально-образовательной и социокультурной среды; мотивировать педагогов на внедрение инноваций в образовательный процесс; распространять ценный педагогический опыт; разрабатывать образовательные программы;

организовывать процесс профессионально-педагогического развития и саморазвития учителей и др.

8. Констатирующий эксперимент, в котором приняли участие около 1200 работников сферы образования (методисты, заведующих методкабинетами, руководители школьных методических объединений, учителя, руководители образовательных учреждений), позволил прийти к следующему заключению:

- необходим поиск таких организационных и педагогических условий, которые обеспечивали бы более эффективную работу методических служб с педагогическими кадрами региона на этапе последиplomного образования;

- необходима оптимизация структуры информационно-образовательной деятельности института повышения квалификации работников образования и его методической службы через систему курсов, семинаров, работу проблемных и творческих групп учителей;

- необходимо усиление экспертно-аналитической и диагностической деятельности методистов системы повышения квалификации, ориентированной на запросы конкретного учителя и образовательного учреждения;

- необходима организация мониторинговых исследований методической службой в целях наиболее полного удовлетворения запросов учителей и образовательных учреждений.

ГЛАВА 2. Организационно-педагогические условия повышения эффективности функционирования методической службы в структуре региональной системы повышения квалификации работников образования

2.1. Выбор модели методической службы - ключевое условие ее эффективности

В современных условиях образовательная система является территориальной, учитывающей все связи внутри данного территориального образования. Изменившаяся экономическая обстановка в стране и регионах не способствует развитию системы образования только из центра. В процессе муниципализации образования его проблемы решаются на местном уровне. Развитие информационных связей, переход к кооперативным и координационным связям, обеспечивающим гарантированное высокое качество процесса образования, и есть суть процесса муниципализации системы образования [1; 13; 18; 20; 47; 60; 68; 97 и др.]. Именно от муниципальных систем образования зависит новационное формирование на местах образовательного пространства, реализация федеральных и региональных требований к сфере образования, создание развивающихся педагогических технологий, рост качества образования, удовлетворение образовательных потребностей общества и выполнение его социального заказа [107; 116; 119; 128; 147 и др.].

Современную отечественную систему образования можно представить в виде следующей структуры, отражающей иерархию взаимоотношений между различными ее субъектами (табл. 7).

Таблица 7

Структура субъектов системы образования в России

Методические структуры	Уровни системы образования	Управленческие структуры
АПК и ППРО (Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования)	<i>федеральный</i> (РФ, субъекты федерации)	Министерство образования и науки РФ

ИПКРО (Институт повышения квалификации работников образования), ИРО (Институт развития образования), ИУУ (Институт усовершенствования учителей)	<i>региональный</i> (край, округа, область)	Управление образования, науки и молодежной политики администрации региона
ИМЦ (информационно-методический центр), ИДЦ (информационно-диагностический центр), РМК (районные методические кабинеты)	<i>муниципальный</i> (города, районы)	Управление образования, науки и молодежной политики администрации района (города)
МО (методические объединения), ПГ (проблемные группы), научно-методические кафедры, экспертные группы	<i>учрежденческий или институционный</i> (образовательное учреждение (школа))	Совет школы, Попечительский совет, Аттестационная комиссия

Федеральный уровень развития системы образования предполагает взаимодействие регионального и муниципального звена этой системы. Основными целями их взаимодействия являются определение стратегии и создание условий для развития образования регионального и муниципального уровней в соответствии с политикой образования в стране [171; 172; 173; 176].

Региональный уровень (край, область) призван обеспечивать формирование единого образовательного пространства с учетом региональных особенностей, интересов, потребностей края (области) и ресурсов развивающейся системы образования. Это становится возможным при разработке и исполнении региональных программ развития, расширении сферы образовательных услуг и разнообразия типов образовательных учреждений.

Муниципальный уровень (города, районы) определяет стратегию развития образования в территориальном округе, обеспечивает и создает вариативную сеть образовательных учреждений, развивает национальную школу, обеспечивает интеграцию города, района в единое информационное образовательное пространство. Муниципальные органы управления заботятся о «полномасштабном ресурсном обеспечении школ; о развитии системы образования и его вариативности; о помощи школе в подборе кадров; о создании системы обучающего и стимулирующего контроля; о поиске средств для стимулирования хорошей работы школы» (В.М. Лизинский). Методические

муниципальные службы выполняют функции научно-методического обеспечения процессов развития в системе муниципального образования и потому имеют широкий спектр собственных структур или моделей: от традиционных районных методических кабинетов, предоставляющих методическую помощь и организующих повышение квалификации работников образования до нетрадиционных современных моделей: информационно-методических центров, использующих активно возможности информационных компьютерных средств для развития индивидуализированной, адресной методической помощи, а также информационно-диагностических центров, активно внедряющих методы диагностики, научного исследования в образовательный процесс современной школы.

Без сомнения, ключевое звено в представленной структуре системы образования - образовательное учреждение. От него зависят интенсивность процессов и результатов обновления и развития содержания образования в соответствии с федеральными требованиями, потребностями своей территории и возможностями образовательного учреждения. Именно на уровне образовательного учреждения реализуются образовательные стратегии трех уровней: федерального, регионального, муниципального. Главные субъекты образовательного учреждения - ученики и учителя - являются основными показателями достижения поставленных целей образовательными программами различного уровня.

Если посмотреть на муниципализацию как на социально-педагогический процесс, сопровождающийся созданием нового законодательного нормативно-правового обеспечения, расширением налоговой базы функционирования органов местного самоуправления, консолидированностью жизненного пространства и коммуникаций в условиях конкретного муниципалитета, то можно сделать вывод о том, что названный процесс открывает системе образования новые широкие возможности для своего развития [36].

Развивающаяся муниципальная система образования привносит

собственное своеобразие в содержание образования, которое фактически обеспечивает (В.В. Судаков):

- повышение уровня общего образования путем углубления и расширения знаний и умений, предусмотренных федеральным и региональным компонентами;

- оптимизацию в условиях конкретного региона средств контроля, оценки и управления качеством образования;

- обеспечение преемственности вариативных учебных планов общеобразовательных учреждений и преемственности обучения на различных ступенях;

- оптимизацию научно-методических подходов к изучению регионального содержания образования и разработке соответствующих программно-методических комплексов;

- определение минимального объема знаний и умений обучающихся, подлежащих обязательному усвоению.

Особую значимость в развивающейся муниципальной системе образования приобретает функциональная деятельность педагога-методиста, способного быстро ориентироваться в ней и внедрять новации в образовательные учреждения, оказывать необходимую педагогическую помощь работающим педагогам, способствовать позитивным изменениям образования в этой системе [22; 46; 78; 79; 101; 114 и др.]. Кроме того, профессиональная подготовка педагога-методиста может быть востребована при проектировании образовательной политики на региональном уровне, формировании культуры управления субъектами образования, интеграции их образовательной деятельности.

Функциональная деятельность педагога-методиста в изменяющихся условиях муниципальной образовательной среды предполагает решение ряда новых и сложных задач:

- ведение самостоятельного научного поиска в муниципальной системе

образования;

- обучение педагогов методике научно-педагогического исследования актуальных и малоразработанных проблем;

- обучение руководителей образовательных учреждений технологии прогнозирования тенденций развития образования и проектирования соответствующей деятельности;

- согласование педагогических понятий, идей, концепций, ценностей и представлений в современной сфере образования;

- сохранение и поддержку регионально-муниципальных образовательных традиций, ее культурно-исторического потенциала;

- участие в формировании созидательной муниципально-образовательной, социокультурной среды;

- разработку и внедрение современных педагогических технологий обучения и воспитания;

- мотивацию и научно-методическое обеспечение новаций, экспериментальной деятельности педагогов в системе муниципального образования;

- стимулирование творческой активности педагогов, изучение, обобщение и распространение ценного педагогического опыта современными автоматизированными средствами;

- разработку образовательных программ и программ развития муниципальных систем образования, образовательных учреждений;

- организацию условия для профессионально-педагогического развития и саморазвития педагогов.

Сложность деятельности методических служб в муниципальной системе образования обусловлена следующими причинами:

- 1) увеличивается число связей образовательной системы с другими сферами социокультурной структуры муниципалитета;

- 2) муниципальная образовательная система приобретает ряд новых

социально-образовательных функций (образовательно-культурная, образовательно-профессиональная, самореализация личности в условиях динамичного рынка труда, освоение здорового образа жизни при ухудшении экологической обстановки и нарастании количества стрессовых ситуаций и др.);

3) возрастает необходимость максимально учитывать образовательные потребности регионально-муниципального сообщества, ориентироваться на актуальные и перспективные потребности местного рынка труда, поддерживать и развивать историко-культурные традиции, уклады общественной и семейной жизни, строить деятельность с учетом местных образовательных традиций;

4) продолжаются новационные процессы муниципальной системы образования;

5) усиливается роль программно-целевого управления, проблемно-ориентированного анализа муниципальной системы образования;

6) появляются новые функции методической службы: информационно-аналитическая, проектно-прогностическая, диагностическая, научно-методическая.

Вместе с тем развивающаяся муниципальная система образования характеризуется ростом типов образовательных учреждений и разнообразия образовательных программ; созданием гибких демократических моделей методической службы и управленческих структур; увеличением координационных и кооперационных связей с другими сферами регионально-муниципального сообщества.

Все это определяет необходимость пересмотра деятельности методических служб как в структурно-организационном, так и в содержательном отношении [118; 119; 127; 131; 134; 184].

Как уже отмечалось, сегодня в стране сложилось несколько моделей методической службы. У них различные цели, задачи, функции и направления работы.

Вместе с тем, какой бы ни была модель методической службы, она

призвана решать следующие задачи:

- содействие развитию муниципальной системы образования;
- содействие функционированию и развитию образовательных учреждений дошкольного и общего образования (в том числе специального и дополнительного образования детей);
- оказание поддержки образовательным учреждениям в освоении и введении в действие государственных образовательных стандартов общего образования;
- оказание помощи в развитии творческого потенциала педагогических работников образовательных учреждений;
- удовлетворение информационных, учебно-методических, образовательных потребностей педагогических работников образовательных учреждений;
- создание условий для организации и осуществления повышения квалификации педагогических и руководящих работников образовательных учреждений;
- оказание учебно-методической и научной поддержки всем участникам образовательного процесса;
- содействие в выполнении целевых федеральных, региональных и муниципальных программ образования, воспитания, молодежной политики и др.

Названные задачи определяют и основные направления деятельности методической службы.

Аналитическая деятельность:

- мониторинг профессиональных и информационных потребностей работников системы образования;
- создание базы данных о педагогических работниках образовательных учреждений района (города);
- изучение и анализ состояния и результатов методической работы в

образовательных учреждениях, определение направлений ее совершенствования;

- выявление затруднений дидактического и методического характера в образовательном процессе;

- сбор и обработка информации о результатах учебно-воспитательной работы образовательных учреждений района (города, округа);

- изучение, обобщение и распространение передового педагогического опыта

Информационная деятельность:

- формирование банка педагогической информации (нормативно-правовой, научно-методической, методической и др.);

- ознакомление педагогических работников с новинками педагогической, психологической, методической и научно-популярной литературы на бумажных и электронных носителях;

- ознакомление педагогических и руководящих работников образовательных учреждений с опытом инновационной деятельности образовательных учреждений и педагогов:

- информирование педагогических работников образовательных учреждений о новых направлениях развитии дошкольного, общего, специального образования и дополнительного образования детей, содержании образовательных программ, новых учебниках, учебно-методических комплектах, видео-материалах, рекомендациях, нормативных, локальных актах;

- создание медиатеки современных учебно-методических материалов, осуществление информационно-библиографической деятельности.

Организационно-методическая деятельность:

- изучение запросов, методическое сопровождение и оказание практической помощи: молодым специалистам, педагогическим и руководящим работникам в период подготовки к аттестации, в межаттестационный и межкурсовой периоды;

- прогнозирование, планирование и организация повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагогических и руководящих работников образовательных учреждений, оказание им информационно-методической помощи в системе непрерывного образования;
- организация работы районных, городских методических объединений педагогических работников образовательных учреждений;
- организация сети методических объединений педагогических работников образовательных учреждений;
- участие в разработке содержания регионально (национально-регионального) компонента, компонента образовательного учреждения образовательных стандартов, элективных курсов для предпрофильной подготовки обучающихся общеобразовательных учреждений;
- участие в разработке программ развития образовательных учреждений;
- организация методического сопровождения профильного обучения в общеобразовательных учреждениях;
- методическое сопровождение подготовки педагогических работников к проведению Единого государственного экзамена;
- обеспечение комплектования фондов учебников, учебно-методической литературы образовательных учреждений;
- определение опорных (базовых) школ, довольных учреждений, школ педагогического опыта для проведения семинаров-практикумов и других мероприятий с руководящими и педагогическими работниками образовательных учреждений;
- подготовка и проведение научно-практических конференций, педагогических чтений, конкурсов профессионального педагогического мастерства педагогических работников образовательных учреждений;
- организация и проведение фестивалей, конкурсов, предметных олимпиад, конференций обучающихся образовательных учреждений;
- взаимодействие и координация методической деятельности с

соответствующими подразделениями органов управления образованием и учреждений дополнительного профессионального (педагогического) образования.

Консультационная деятельность:

- организация консультационной работы для педагогических работников муниципальных образовательных учреждений;
- организация консультационной работы для педагогических работников, ведущих в сельских общеобразовательных учреждениях преподавание двух-трех и более предметов;
- организация консультационной работы для педагогических и руководящих работников специальных (коррекционных) образовательных учреждений;
- популяризация и разъяснение результатов новейших педагогических и психологических исследований;
- консультирование педагогических работников образовательных учреждений и родителей по вопросам обучения и воспитания детей.

Как видим, основным содержанием деятельности методических служб является методическая работа как целостная, основанная на достижениях науки, педагогического опыта и на конкретном анализе учебно-воспитательного процесса система взаимосвязанных мер, действий и мероприятий, направленных на всестороннее повышение квалификации и профессионального мастерства каждого учителя.

Осуществлению такой методической работы на муниципальном уровне более всего соответствует информационно-методический центр, работа которого основана на принципах сетевого взаимодействия [101].

Сетевая организация методической работы с педагогами на муниципальном уровне - это не традиционная «вертикальная», иерархически организованная система, а горизонтальная самоорганизующаяся сеть. Ее нельзя создать сверху, аппаратным способом. Она складывается как естественный,

эволюционный процесс человеческой самодеятельности, путем добровольной кооперации самоорганизации и саморазвития методических и других учреждений (формирований) входящих по необходимости в сеть.

Рассмотрим, как выстраивается подобное сетевое взаимодействие, на примере организации работы по определенному направлению в муниципальном образовательном пространстве.

Муниципальное методическое учреждение получает заказ от местного органа управления образованием на разработку, реализацию и внедрение в систему образования проекта на актуальную тему.

Научным руководителем разрабатываемого проекта становится ученый (выстраивается связь с вузом). Во-вторых, определяются связи с межведомственными организациями (здравоохранение, психологические центры учреждения и др.). В-третьих, проводится социологический опрос родителей, учащихся, педагогов, руководителей образовательных учреждений. В-четвертых, проект проходит экспериментальную проверку на базе общеобразовательного учреждения. В-пятых, проводится независимая экспертиза по результатам эксперимента. И, наконец, в случае получения положительных результатов проекта рекомендуются использования в образовательных учреждениях муниципальной системы образования. В результате такой работы организуется следующее сетевое взаимодействие (рис. 5).

Из рисунка видно, что сетевая методическая работа определяется как среда, в которой любое образовательное учреждение или педагог могут взаимодействовать с любым образовательным и другим учреждением или педагогом по вопросам совместной работы: обмен идеями, создание нового интеллектуального продукта и др.

Если в традиционной системе организации методической работы понятие «сети» используется упрощенно (например, сеть опорных школ, сеть экспериментальных площадок и т.п.), то формирование сетевой организации методической работы представляет, на наш взгляд, многомерное явление.



Рис. 5. Организация сетевого взаимодействия информационно-методического центра

Сеть методической работы на муниципальном уровне строится из таких элементов, как специализированная модель методического центра (кабинета), экспериментальные площадки, лаборатории перспективного опыта, педагогические мастерские, центры на базе инновационных образовательных учреждений, городские ассоциации педагогов-предметников и других. Эти элементы сети представляют собой не унифицированные методические учреждения или формирования, а модели, различающиеся спецификой содержания в своей деятельности, не дублирующие друг друга. Причем надо заметить, что модель сетевого взаимодействия будет постоянно реформироваться; она не может быть постоянной, она подвижна и зависит это от ее целевого назначения.

В сетевой модели методической работы с педагогами на муниципальном уровне выстраивается сетевое взаимодействие, при котором учитываются такие условия, как информационно-коммуникативная среда, создание определенной инфраструктуры, организация форм совместной деятельности. В результате

этого возрастает качество методической работы, она становится более гибкой и децентрализованной. Каждый ее элемент самостоятелен и ценен чем-то своим, находится в постоянном развитии. Повторы, копирования при сетевой организации методической работы обесцениваются, а оригинальность, воображение, способность к творчеству растут. Изменяется содержание деятельности - изменяется и взаимодействие.

В сети нет организаций в традиционном смысле. Первичной клеточкой объединения выступает здесь событийная общность, сообщество. Каждый человек может вступать в определенное взаимодействие с сетью, и это взаимодействие составляет содержание индивидуального образовательного развития каждого человека.

При традиционной организации методической работы все педагоги в методическом сообществе знают друг друга, имеют между собой прямые контакты. Такие прямые длительные связи минимальны, в результате чего такое взаимодействие исчерпывает себя и становится малопродуктивным. При сетевой организации методической работы на муниципальном уровне наблюдаются опосредованные связи: круг взаимодействия увеличивается, а, следовательно, результаты работы становятся более продуктивными и качественными. Таким образом, мы можем утверждать, что ограниченные возможности коммуникации не могут обеспечивать тот уровень обмена информацией, который необходим для нормальной работы. Значит, сетевое взаимодействие - это некая система связей, позволяющих разрабатывать, апробировать и предлагать профессиональному сообществу и обществу в целом инновационные модели содержания образования, экономики образования, управления системой образования и образовательной политики.

Сетевая организация методической работы на муниципальном уровне может создаваться с целью:

- более полного обеспечения информационной поддержки образовательного процесса, научной, инновационной и методической работы во

всех учреждениях единой сети в сравнении с автономной деятельностью методических учреждений и методических формирований;

- повышения эффективности использования методических и других ресурсов; обеспечения равных возможностей пользования методическими и другими ресурсами всех субъектов образовательного процесса, научной и научно-методической деятельности, осуществляемой в рамках сетевого взаимодействия;

- расширения возможностей для повышения квалификации работников методических и общеобразовательных учреждений в рамках сетевого взаимодействия в соответствии с потребностями развивающейся системы образования;

- объединения усилий и возможностей методических и других учреждений (формирований) единой сети для использования в своей деятельности современных технологий, в том числе их компьютеризации.

Под сетевым взаимодействием мы понимаем способ деятельности по совместному использованию ресурсов. При этом если раньше под ресурсами чаще всего понимали ресурсы материальные, то в настоящее время это в большей степени ресурсы информационные, инновационные, методические, кадровые. Эти ресурсы могут меняться в ходе взаимодействия. Сетевое взаимодействие возможно только между теми элементами сети, которые субъектно-автономны и не подчинены навязанному сверху кодексу взаимоотношений, который по своей сути противоречит сетевому подходу.

Сетевое взаимодействие возможно при определенных условиях: совместная деятельность участников сети; общее информационное пространство; механизмы, создающие условия для сетевого взаимодействия.

Механизмом сетевого взаимодействия, с нашей точки зрения, может быть Совет сети методических и других учреждений, система экспертной деятельности и возможность открытия своих наработок не только профессиональному сообществу, но и всему обществу. Важно заметить, что при

сетевом взаимодействии не происходит распространение инновационных разработок (некая трансляция), а идет процесс диалога между сетевыми элементами и процессами отражения в них опыта друг друга, отображение тех процессов, которые происходят в сетевых элементах. Инновации в условиях сетевой организации методической работы приобретают эволюционный характер, что связано с индивидуальными интересами участников сети, непрерывным обменом информацией и опытом, отсутствием обязательного внедрения. Индивидуальный опыт того или иного элемента сети, как показывают наблюдения, оказывается востребованным быстро, но не в качестве примера для подражания, материала для распространения, а в качестве зеркала, которое позволяет увидеть свой собственный опыт и дополнить его чем-то новым, способствующим эффективности дальнейшей работы. У элементов сети наблюдается потребность друг в друге, это потребность научиться чему-либо. Такому протеканию инновационных процессов способствует сложное структурирование сети. Это такие социальные группы, между которыми происходит обмен сопряженными скоординированными действиями: малые группы, где происходит прямой контакт, т.е. непосредственное взаимодействие, где люди собраны вместе по роду деятельности, объединены по ситуации, и большие группы, где кроме непосредственно личного взаимодействия существует опосредованное солидарное взаимодействие.

Рассмотрим пример выстраивания сетевого взаимодействия в процессе организации работы по вопросу разработки регионального компонента в системе образования Ставропольского края (рис. 6).

Из данной модели сетевого взаимодействия следует, что исследовательский центр развития образования, реализующий в данном случае учебно-методическую функцию, получает заказ от Министерства образования на разработку регионального компонента для муниципальной системы образования. Данный заказ, в свою очередь, исходит из потребностей образовательных учреждений (учителя, ученики, родители). Далее в сетевое

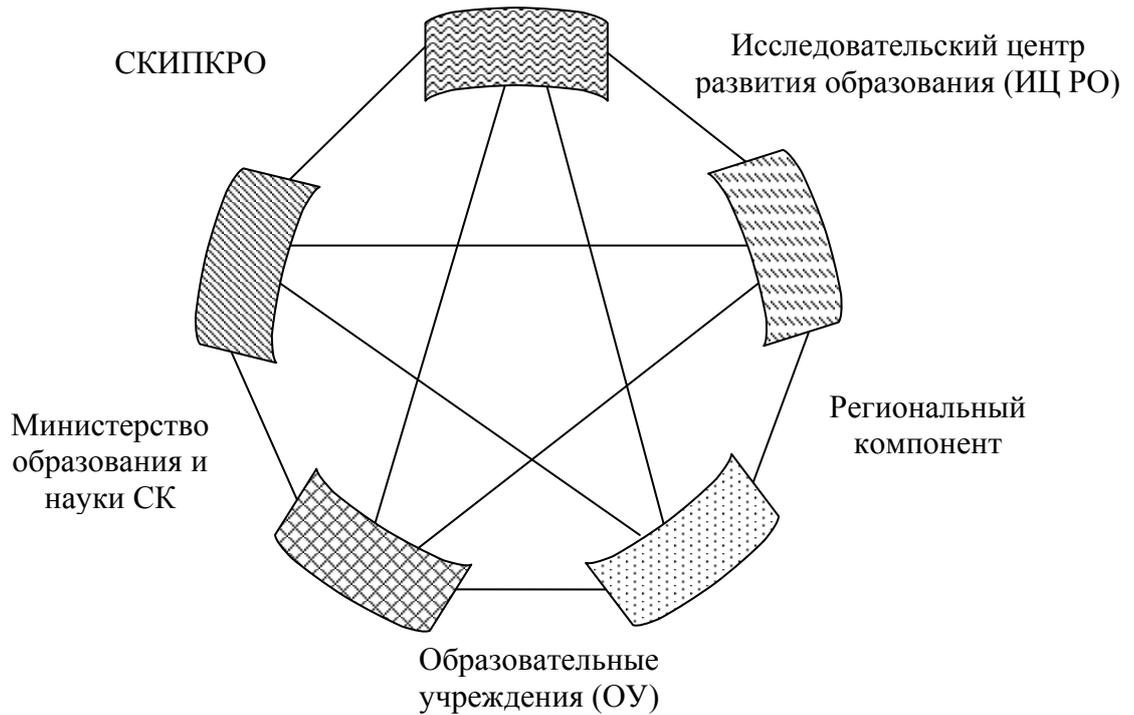


Рис. 6. Сетевое взаимодействие в процессе организации методической работы

взаимодействие по разработке вступают все города, каждый из них по-своему индивидуален. В процессе работы определяются точки соприкосновения, на основе которых выделяется региональный компонент. Представленный материал обобщается на уровне ИЦ РО, и на определенном этапе к данной работе в качестве эксперта подключается SKИПКРО. В случае положительной оценки работы организуется процесс повышения квалификации педагогов ОУ, которые будут предметно преподавать региональный компонент для учащихся своей школы. Далее уже будет выстраиваться новое сетевое взаимодействие. Как видим, этот процесс постоянен.

Таким образом, в сети руководящую роль играет интерес, который проявляется как устойчивое внимание к предмету удовлетворения потребностей. На основе интереса вырабатывается идея, то есть, как человек намерен достигать своего интереса в рамках сетевых возможностей. В результате всего этого начинает выстраиваться деятельность. Сначала строится несетевая деятельность (самообразование, повышение уровня профессиональной компетентности на базе образовательного учреждения), а

затем педагог для более полного удовлетворения своих потребностей выходит в сеть - более эффективное взаимодействие (совместная деятельность). Здесь определяется содержание деятельности, а также место каждого в системе распределения функций между ними. Так начинает выстраиваться сетевая модель по решению какой-либо проблемы. Такая модель предполагает, что каждый ее участник проявляет себя в нескольких аспектах: интерес, возможности, идея, деятельность, взаимодействие - и проигрывает свои возможные действия, принимает решения. Сетевое взаимодействие эффективно тогда, когда элементы сети не спланированы заранее «сверху», а создаются по собственной инициативе, исходя из потребностей, и именно по этой причине оказываются интересными для других сетевых элементов.

В сетевом пространстве мы выделяем следующие процессы: *функционирования, развития, управления.*

Чтобы сетевая модель функционировала эффективно, она должна опираться на следующие принципы и подходы.

Во-первых, **динамичность** социокультурной ситуации в обществе. Во-вторых, ряд взаимосвязанных **противоречий** между действующей системой управления методической службой и реальными потребностями педагогов и учебных заведений. В-третьих, ведущим принципом развития системы управления является ее **демократизация**, влияющая на создание условий для расширения и стимулирования творчества. В основу адаптивной системы был положен ряд методологических подходов: **системно-деятельностный**, состоящий из тесно взаимосвязанных между собой элементов; **мотивационный**, предполагающий использование различных стимулов для формирования мотивационно-потребностной сферы у учителей и педагогических коллективов; **синергетический**, позволяющий рассматривать методическую службу как самоуправляемую, целостную социально-педагогическую систему; **лично-ориентированный**, означающий реализацию профессиональных и личных запросов.

Общеизвестно, что необходимость в управлении появляется тогда, когда требуется организовать взаимодействие разных групп людей. Сущность управления заключается в том, чтобы это взаимодействие было целенаправленным.

Задача управления методической работой на муниципальном уровне в условиях сетевого подхода к ее организации - адаптироваться в окружающей ее среде. Это значит согласовать внутренние отношения, выработать внутриорганизационные законы, определить границы допустимых поведенческих реакций участников, что позволит в сложных для управления организацией условиях изменчивой среды поддерживать и развивать реализацию новой внутренней культуры, основных функций организации и самоорганизации. Учитывая то, что линейно-функциональная структура, характеризующая иерархические связи, уже не приемлема в условиях изменений, происходящих в образовании, мы остановились на адаптивной структуре управления методической работой с педагогами на муниципальном уровне, которая позволяет оперативно решать постоянно возникающие задачи.

Формируя адаптивную систему управления методической работой, можно использовать матрицы. При матричной структуре происходит наложение специально созданных временных целевых структур на постоянные элементы сетевой структуры. Постоянными являются специализированные модели методических центров (кабинетов), экспериментальные площадки, лаборатории перспективного опыта, педагогические мастерские, опорные школы, методические центры на базе инновационных образовательных учреждений, городские ассоциации педагогов-предметников, научно-методический совет и т.д.

Новый элемент в сети – временные структуры – проектные команды. Такие структуры более динамичны. Проектные команды состоят из профессионалов, направлены на решение деловой задачи. Поэтому акценты лидерства и управления командой скорее смещены в деловую, чем в эмоциональную сферу. Командой мы называем группу, состоящую из 5-7, реже из 15-20 человек. Члены проектной команды разделяют цели, ценности и общие

подходы к реализации совместной деятельности; имеют взаимодополнительные умения; принимают на себя ответственность за конечные результаты деятельности; способны исполнять любые внутрикомандные роли. Управление командой предполагает меры по повышению у членов команды ощущения ценности своего участия в ней. Замечено, что команда работает наилучшим образом, если все ее члены довольны занимаемыми позициями, а сами они подходят для занятия данных позиций в наибольшей степени. При командной работе чаще всего требуются люди, обладающие разным образованием, специализацией и опытом. Тем не менее, у них должны быть и сходные умения и качества, востребованные в командах в настоящее время. Это, прежде всего, базовые исследовательские умения, мыследеятельность высокого уровня, умение межличностной коммуникации и групповой работы, позитивные личные черты.

Взаимодействие руководителей проектных команд с разными уровнями и функциональными подразделениями выстраивает новые сети горизонтальных коммуникаций, что позволяет легко перемещать сотрудников при переходе из одного проекта в другой, лучше использовать кадровые и материальные ресурсы.

На рис. 7 и 8 приведены варианты матричной структуры управления методической службой на уровне муниципалитета и школы.

Основные преимущества матричной структуры управления заключаются в рациональности распределения функций, в сочетании горизонтальной и вертикальной координации, в ускорении принятия решений, в повышении ответственности за конечные результаты деятельности.

Ведущим принципом данной структуры управления становится принцип делегирования полномочий и ответственности. Сотруднику предоставляется определенная сфера деятельности (задачи с соответствующими полномочиями), в рамках которой он действует и самостоятельно принимает решения. Он несет полную ответственность за то, что делает или не делает. Руководитель не имеет права вмешиваться в сферу деятельности своего подчиненного и не может в пределах этой сферы принимать самостоятельные решения, кроме случаев

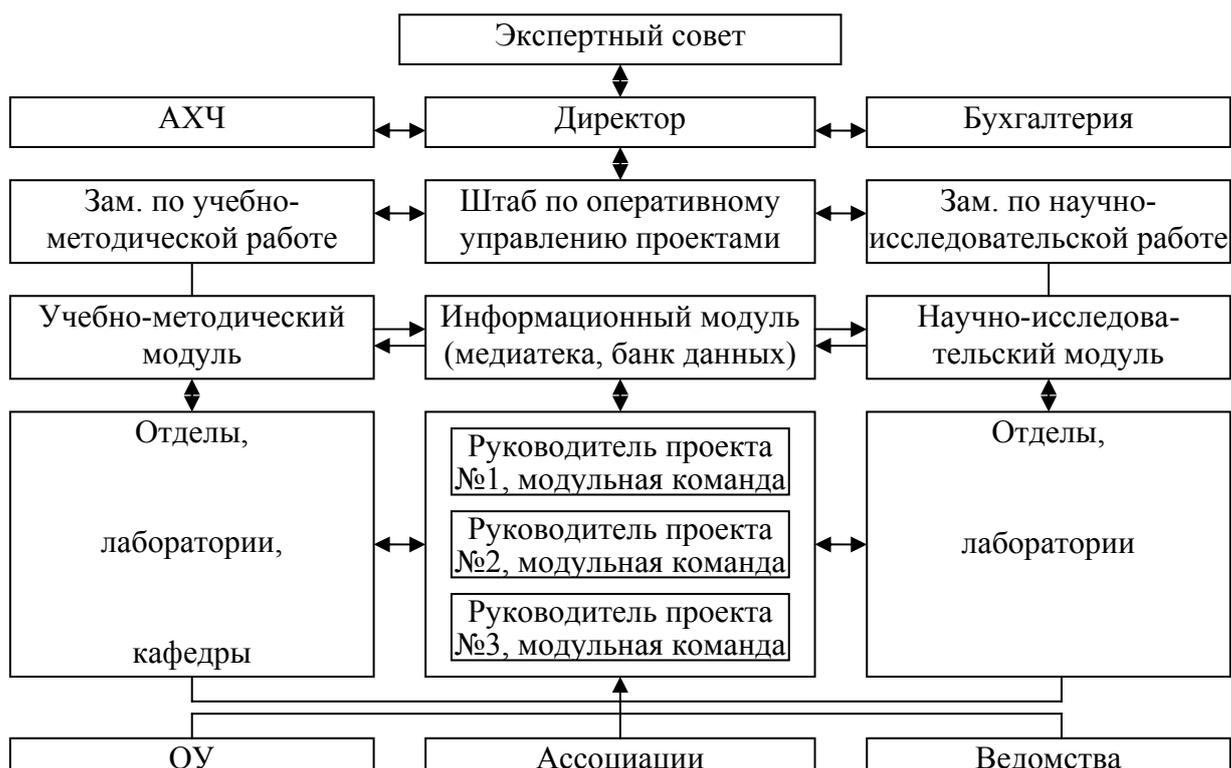


Рис. 7. Матричная структура организации городской методической службы



Рис. 8. Матричная структура управления методической службой школы

возникновения серьезной опасности. Таким образом, он осуществляет только контроль состояния и результатов работы своего сотрудника, что позволяет правильно определять размер его заработной платы и вести эффективное кадровое планирование. Такая функциональная подчиненность соответствует потребностям современности.

Сущность технологии формирования адаптивной системы управления методической работой состоит в оптимальном сочетании форм, методов и процедур, ведущих к повышению качества управленческих решений и к появлению новых системных качеств: демократичности, гибкости, мобильности. Эта технология включает четыре основных этапа: информационно-аналитический, мотивационно-целевой, планово-прогностический, организационно-исполнительский; а также контрольно-диагностический и регулятивно-коррекционный с выходом на конечные результаты деятельности.

В целом система управления методической службой на основе сетевого взаимодействия показана нами в табл. 8.

Таблица 8

Система управления методической службой

Уровень	Модуль	Цель	Содержание деятельности	Ответственный
Школьный	Информационное обеспечение	Обеспечить эффективное и оперативное ознакомление с научно-методической информацией, нормативно-правовыми и управленческими документами, а также своевременное поступление информации в базу данных	<ol style="list-style-type: none"> 1. Формирование банка данных ППО школы, региона страны, достижений зарубежных ученых и практиков, сведений о новых поступлениях в библиотеки разных уровней 2. Изучение информационных запросов педкадров 3. Анализ использования основных фондов медиатеки, определение рейтинга по основным составляющим фонда, регулирование его оборота 4. Сбор, анализ, обработка, выдача информации о состоянии УВП и инновационной деятельности ОУ 5. Упорядочение информационных потоков и систематизация получаемой информации 6. Подключение к информационным (компьютерным) сетям, получение необходимой информации и ознакомление с ней коллектива 	Директор, заведующий библиотекой или медиатекой

Учебно-методическое обеспечение	Сформировать у педагогических кадров потребность непрерывного профессионального роста как условия достижения эффективности и результативности УВП	<ol style="list-style-type: none"> 1. Обеспечение учебно-методической базы УВП - программы, альтернативные методики, учебные пособия и учебники и своевременное обучение кадров для работы по ним 2. Обеспечение освоения каждым учителем государственных стандартов образования по предмету, овладение образцами и нормативами методика дидактической проблематики, средствами и способами; проведение первичной экспертизы реализации учебных программ 3. Организация систематического обмена опытом учителей-предметников, своевременное решение текущих задач, оказание помощи начинающим и молодым учителям 4. Участие в реализации контроля за обеспеченностью и результативностью образовательного процесса по заданию администрации 5. Передача новых идей и подходов, выработанных в научно-методических объединениях, их прикладная переработка, конкретизация, технологизация применительно к предмету и проведение проблемного анализа результатов УВП 6. Предварительная аттестация учителей по определенным критериям и показателям, выработка стимулирующих мер по развитию педагогического творчества 7. Планирование и организация повышения квалификации, подготовки и переподготовки кадров в соответствии с целями и задачами ОУ, региональными программами развития 8. Подготовка опережающих заявок на повышение квалификации кадров в ходе подготовительного этапа аттестации 9. Повышение педагогического мастерства учителей в межкурсовой период, обеспечение диагностики и результативности курсов 10. Использование современных форм и методов методической работы обучающего характера для выполнения поставленных целей и задач 	Заместитель директора по УВР, руководители МО, заведующие кафедр
---------------------------------	---	---	--

	<p>Научно-методическое и исследовательское обеспечение</p>	<p>Обеспечить реализацию программы повышения качества УВП на основе научно-исследовательской деятельности</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Формирование ближайших перспективных целей по развитию форм, методов, средств и содержания УВП, по мотивации инновационной деятельности всего коллектива и отдельных учителей 2. Определение зон ближайшего развития УВП (по параллелям, классам, предметам, межпредметному взаимодействию) и реализация стратегических программ развития 3. Планирование организации содержательной и координирующей деятельности НМС, предметных кафедр, методических объединений 4. Организация исследовательской работы по основным направлениям программы развития школы, по разработке проектов (подпрограмм) на основе сотрудничества с научными консультантами и руководителями, взаимодействие с другими партнерами по достижению целей ОУ 5. Разработка образовательных программ, технологической модели организации УВП, общих технологий обучения, а также нормативно-методической документации 6. Решение отдельных содержательных, методических, методологических, нормативных и технологических проблем 7. Оперативное реагирование на проблемы и задачи поискового, инструментального, методика дидактического характера, возникающие в ходе инновационных процессов 	<p>Заместитель директора по научно-методической работе, руководители МО, заведующие кафедрами и лабораторий</p>
	<p>Аттестационно-диагностическое обеспечение</p>	<p>Обеспечить проведение диагностических и аттестационных процедур для объективного анализа, оценки и деятельности ОУ, стимулирования творчества педагогов</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Осуществление контроля за выполнением государственных стандартов и образовательных программ 2. Планирование и организация подготовительного этапа аттестации педагогических кадров и самого ОУ 3. Использование аттестационных процедур для стимулирования педагогического творчества педагогов 4. Проведение мероприятий по лицензированию ОУ 5. Создание диагностического инструментария для изучения деятельности всех субъектов педагогического процесса 6. Организация внутришкольного педагогического мониторинга эффективности УВП 	<p>Заместитель директора по УВР, председатель аттестационной комиссии</p>

	Социально-психологическая, профессиональная поддержка и правовая защита	Создать условия социально-психологического комфорта и защищенности всех участников педагогического процесса, а также обеспечить соблюдение действующих правовых норм	<ol style="list-style-type: none"> 1. Анализ информации о социально-психологической защищенности участников УВП 2. Формирование службы психолого-медико-социальной поддержки: <ul style="list-style-type: none"> - одаренных детей - детей-сирот, инвалидов, больных и ослабленных - детей, имеющих социальные проблемы и дефекты в воспитании 3. Формирование системы валеологического воспитания 4. Организация взаимодействия с организациями и ведомствами в социуме ОУ 5. Создание социально-психологического комфорта в ученическом и педагогическом коллективах 6. Разработка механизмов социальной поддержки учителей 	Заместитель директора по воспитательной работе, социальный педагог, председатель Попечительского совета
	Нормативно-правовое обеспечение	Сформировать нормативно-правовую основу деятельности ОУ в соответствии с федеральными, муниципальными (региональными), нормативными актами для запуска эффективных механизмов развития образовательной системы	<ol style="list-style-type: none"> 1. Выполнение нормативных требований вышестоящих организаций, направленных на реализацию основных положений государственной образовательной политики, стандартов и нормативов 2. Создание нормативных актов, регулирующих взаимоотношения всех субъектов УВП, а также локальных актов, стимулирующих творчество учителей и инновационную деятельность 	Директор, его заместитель
	Финансовое и материально-техническое обеспечение	Создать экономический механизм, обеспечивающий автономное функционирование школы в условиях рыночных отношений	<ol style="list-style-type: none"> 1. Планирование постатейного исполнения сметы 2. Организация платных услуг населению 3. Привлечение спонсорских средств 4. Организация коммерческой деятельности на основе школьного производства 5. Планирование и организация бухгалтерского учета, контроль за исполнением 	Директор, главный бухгалтер, старший экономист

Город- ской	Информационное обеспечение	Обеспечить создание и укрепление единого информационного пространства региона для эффективного и оперативного ознакомления с научно-педагогической информацией, а также регулирования информационных потоков	<ol style="list-style-type: none"> 1. Создание справочно-информационного фонда и банков данных на основе анализа информации о состоянии УВП в ОУ для прогнозирования и планирования развития методической службы на основе социальных запросов и выявленных тенденций 2. Сбор, анализ, обработка, выдача информации о состоянии региональной образовательной системы, изучение потребностей кадров с целью формирования информационного массива и банка педагогических данных (БПД) 3. Систематизация научно-методической информации по инновационной практике в регионе 4. Оказание методической помощи специалистам образования в предсистемной и предмашинной обработке поступающей в фонд информации 5. Включение информации БПД в содержание курсовой подготовки, в самообразовательную деятельность педагогов 6. Создание единой региональной компьютерной сети и подключение к международным сетям 7. Организация локальных, экспериментальных площадок по обработке использования средств информатизации в УВП 8. Создание компьютерной базы данных для программного обеспечения информатизации управления образованием 9. Организация широкой рекламной деятельности, освещающей опыт ОУ и учителей через тесное взаимодействие с региональными и федеральными СМИ 10. Осуществление справочно-информационного обслуживания и оказание посреднических информационных услуг для различных категорий работников с учетом результатов диагностики и прогнозирования потребностей потребителей педагогической информации 11. Обучение педагогов и других специалистов навыкам работы с компьютером и технологиями работы с информацией 12. Участие в подготовке и проведении научно-педагогических конференций, смотрах, конкурсах по проблемам передового опыта. Обобщение информации по этому направлению и занесение ее в БПД 	Директор, заведующий информационным центром, библиотекой, медиатекой
----------------	-------------------------------	--	---	---

	Учебно-методическое обеспечение	Сформировать у педкадров потребность непрерывного профессионального роста, научно-методологического сознания как условия достижения эффективности результатов образования	<ol style="list-style-type: none"> 1. Изучение потребностей ОУ и работников образования е области повышения квалификации 2. Организация подготовки и переподготовки кадров, повышения их квалификации, роста профессионального мастерства в соответствии с федеральными, региональными направлениями образовательной политики и индивидуальными запросами педагогов 3. Опережающая подготовка педагогов для участия в инновационной деятельности 4. Насыщение регионального пространства современными педагогическими технологиями, методиками, методическими системами 5. Разработка и апробация эффективных технологий повышения квалификации и переподготовки кадров 6. Разработка методических рекомендаций по учебным курсам 7. разработка и внедрение программированного обучения на базе современных информационных (компьютерных) технологий 8. Диагностика результативности курсовых мероприятий в межкурсовой период на базе ОУ 	
	Научно-методическое (исследовательское) обеспечение	Создать эффективные механизмы взаимодействия ОУ, локальных экспериментальных площадок, учителей-новаторов с научными подразделениями для реализации федеральной и региональной политики на основе совместной исследовательской и внедренческой деятельности	<ol style="list-style-type: none"> 1. Изучение социокультурной ситуации в регионе, городе районе, ОУ и тенденций развития 2. Создание условий для реализации опережающей функции инноватики в региональной образовательной системе 3. Осуществление интеграции ОУ регионов для формирования единого образовательного пространства 4. Научное и методическое сопровождение инновационного опыта в массовой образовательной практике; анализ, обобщение и распространение ППО 5. Отработка технологии развития и внедрения инноваций и ППО в практику работы ОУ 6. Создание локальных экспериментальных площадок на базе инновационных ОУ для осуществления исследовательской работы по разработке и апробации прогностических моделей ОУ 7. Оказание научно-методической помощи в проектировании новых 	Заместитель директора по научно-методической работе

			<p>моделей региональных и локальных образовательных систем</p> <p>8. Формирование методического актива из числа заместителей по научно-методической работе</p> <p>9. Организация и координация совместной исследовательской и научно-методической деятельности методической службы региона и ОУ, других ведомств в реализации региональных образовательных проектов (подпрограмм)</p> <p>10. Организация консалтинговых услуг, создание института научных руководителей и консультантов</p> <p>11. Экспертиза проектов (программ, концепций) развития ОУ, авторских программ, методических разработок учителей</p> <p>12. Планирование научных и научно-практических конференций и семинаров, научных публикаций</p> <p>13. Организация издательской деятельности по научно-методическому обеспечению ОУ</p> <p>14. Осуществление рецензирования и принятия решений о целесообразности издания разработок</p> <p>15. Заключение договоров сотрудничества с внешними научно-исследовательскими структурами страны и зарубежными партнерами</p>	
	Аттестационно-диагностическое обеспечение	Обеспечить постоянный педагогический мониторинг, проведение диагностических и аттестационных процедур для объективной оценки состояния образовательной муниципальной (региональной) системы стимулирования ее развития	<p>1. Осуществление контроля за стандартами образования как минимально гарантированного уровня качества образования</p> <p>2. Аттестация кадров и ОУ в соответствии с едиными государственными требованиями</p> <p>3. Разработка системы мер для стимулирования педагогов и коллективов, участвующих в аттестации</p> <p>4. Лицензирование ОУ на их соответствие государственным требованиям</p> <p>5. Экспертиза образовательных инноваций и их научная оценка соответствия общему характеру развития РОС</p> <p>6. Формирование системы диагностики эффективной педагогической, методической и управленческой деятельности, инновационных процессов</p>	

	Социально-психологическая, профессиональная поддержка и правовая защита	Обеспечить социальную, психологическую и правовую защиту и поддержку всех участников педагогического процесса	<ol style="list-style-type: none"> 1. Анализ информации о состоянии социальной и психологической защищенности участников УВП 2. Осуществление общественно-государственного контроля за соблюдением международных и государственных правовых актов 3. Организация межведомственной координации (службы соцзащиты, здравоохранения и т.д.) 4. Формирование региональной (муниципальной) психолого-медико-социальной службы 5. Осуществление системы организационной, учебно-просветительской и консультативной работы по охране и укреплению здоровья учащихся и учителей, формирование валеологической службы 6. Создание системы воспитания и поддержки детей, имеющих социальные проблемы и дефекты в воспитании (дети риска) 7. Обеспечение адресной помощи: детям-сиротам, инвалидам, зольным и с ослабленным здоровьем 8. Внедрение современных педагогических технологий с элементами психолого-терапевтических методик 9. Оказание помощи в социальной адаптации детей с отклонениями в развитии 10. Создание системы выявления, развития и поддержки одаренных детей 11. Формирование и апробация моделей служб консультационной помощи семье 12. Создание профессиональных ассоциаций и объединений директоров школ, заместителей по науке, инновационных учреждений, учителей-предметников) 	Руководители социальных программ или проектов
	Нормативно-правовое обеспечение	Создать законодательно-правовые механизмы поддержки и развития федеральных и региональных образовательных программ, инновационных проектов	<p>Развитие нормативно-творческой деятельности органов образования и методической службы, направленных на:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Эффективное развитие муниципальной (региональной) образовательной системы 2. Стимулирование творческого потенциала педагогов и ОУ 3. Обеспечение правовой защищенности детства и учительства 4. Полное удовлетворение социальных запросов на образовательные услуги 5. Разработка механизмов, привлекающих спонсоров и инвесторов на льготных условиях 	

	Финансовое материально-техническое обеспечение	Создать систему финансового и материально-технического обеспечения на основе новых экономических механизмов хозяйствования	<ol style="list-style-type: none"> 1. Повышение эффективности использования финансовых ресурсов и уточнение их адресности (персонификации) для реализации перспективных проектов (подпрограмм) на конкурсной основе 2. Приведение уровня финансирования ОУ и методической службы в соответствие с региональными и местными условиями 3. Апробация и освоение нетрадиционных форм бюджетного и внебюджетного финансирования 4. Активизация и поддержка производственно-коммерческой деятельности государственных и муниципальных ОУ; развитие дополнительных платных образовательных услуг, выходящих за рамки бюджетного стандарта 5. Использование экономических стимулов для активизации инновационной и экспериментальной деятельности отдельных педагогов и педколлективов 6. Оснащение ОУ и методической службы современными техническими средствами, научно-методической литературой 7. Самостоятельное использование доходов на развитие методической службы 	
--	--	--	--	--

Особенности сетевой формы управления методической работой на муниципальном уровне:

- наличие опосредованных связей между всеми участниками совместной деятельности;

- отсутствие вышестоящей власти (органа управления образованием), которая может вмешиваться в процессы управления, т.е. все проблемы по согласованию деятельности педагоги, образовательные учреждения, методические учреждения (формирования) решают между собой на равноправных условиях, а всю деятельность в сетевом методическом пространстве координирует конкретное методическое учреждение;

- высокий уровень осознания всеми своей взаимозависимости.

Из этого следует, что основными принципами управления сетевой

организацией методической работы можно считать: стремление к согласованности и договоренности, добровольность, взаимные обязательства и ответственность.

Не менее важно и решение проблемы организации процесса повышения профессиональной компетентности сотрудников методических учреждений и педагогов общеобразовательных учреждений, который выстраивается также на принципах сетевой организации:

- выезд специалистов по определенному направлению в методические и другие учреждения сети для оказания методической и практической поддержки, проведения серии обучающих семинаров;

- планирование и осуществление системы стажировок специалистов методических учреждений и педагогов общеобразовательных учреждений в рамках решения проблемы;

- организация постоянно действующего методического семинара по сопровождению определенного направления, реализующегося в рамках сетевого взаимодействия;

- создание и постоянное обновление, пополнение банка нормативно-правовых документов, инструктивно-методических материалов и рекомендаций по различным направлениям и аспектам сетевой деятельности;

- с целью научно-методической и экспертной поддержки авторов культурно-образовательных инициатив, которые уже находятся в сетевом взаимодействии, и тех коллективов, которые готовятся участвовать в этой работе, возможно проведение муниципальных проектировочных семинаров. Они становятся промежуточным звеном при анализе результатов деятельности педагогов, образовательных учреждений, позволяют рефлексировать свою деятельность, анализировать ход выполнения намеченной программы и оформлять возникающую по ходу ее реализации проблематику.

В ходе подобных семинаров возможно проведение теоретической подготовки его участников по востребованным направлениям (например, по

проблемам философии образования, психологии развития, образовательной политики и т.п.). Кроме того, возможна работа по развитию способностей к инновационной деятельности: управление развитием, проектирование содержания образования, мониторинг инновационного проекта и т.д. Моделируется сам характер сетевого взаимодействия в ходе дискуссий по материалам реализации инновационных экспериментальных проектов. Подобные проектировочные семинары придают сетевому взаимодействию общность теоретического и методологического характера, позволяют систематически развивать участников сетевого взаимодействия, тем самым повышая их профессиональную компетентность через коллективную рефлексию и обмен результатами не только между собой, но и с экспертами - руководителями семинара.

Наши наблюдения показывают, что выстраивание сетевого взаимодействия в организации методической работы на муниципальном уровне позволяет создавать межорганизационные отношения, которые, в свою очередь, влияют на качественные изменения в определенном исследуемом направлении.

Говоря о взаимодействии элементов сети, мы обращаем также внимание на выстраивание отношений определенной сетевой модели с окружающей средой. Надо заметить, что приспособление неизбежно ведет к сосредоточению на внутренних процессах в сети, а установление связей вызывает смещение центра внимания на внешнюю среду. Таким образом, сетевой подход развивает маркетинговые возможности методической работы в целях получения синергетического эффекта в процессе деятельности.

Основным условием построения модели сетевого взаимодействия как части государственно-общественного управления образованием являются, с нашей точки зрения, договорные отношения между культурно-образовательными инициативами образовательных учреждений, методическими и другими учреждениями, а также участие муниципальных экспериментальных площадок в этом процессе.

Проведенное нами исследование вопроса организации методической работы с педагогами и общеобразовательными учреждениями на муниципальном уровне на принципах сетевого взаимодействия позволило увидеть, что

- это способствует обновлению форм и методов работы с педагогическими коллективами;
- позволяет мобильно реагировать на потребности и затруднения педагогов;
- активизирует участие педагогов в разрешении конкретных личностных проблем в процессе выхода в сетевое методическое пространство;
- приводит к получению эффективного результата, который повышает качество работы педагога и качество обученности школьников.

2.2. Комплекс условий, обеспечивающих эффективность функционирования методической системы повышения квалификации

По определению, данному в философском энциклопедическом словаре, «условие – то, от чего зависит нечто другое (обуславливаемое), существенный компонент комплекса объектов, из наличия которого с необходимостью следует осуществление данного явления» [179].

Такая интерпретация условий связана с причинно-следственными отношениями объекта исследования.

В педагогике «условия», не являясь сами по себе причинами событий, в то же время усиливают или ослабевают действие причины. С таких позиций «условия» определяют как факторы, обстоятельства от которых зависит эффективность функционирования той или иной педагогической системы [133].

В педагогической литературе [16; 18; 25; 87; 96; 136; 157 и др.] в качестве основных условий повышения эффективности методической работы указываются:

1. Обоснованный выбор модели методической службы:

- а) районный (городской) методический кабинет;
- б) организационно-методический районный (городской) центр;
- в) инспекторско-методическая служба в структуре отдела (управления) образования;
- г) информационно-методический, информационно-диагностический районный (городской) кабинет или центр;
- д) научно-методический районный (городской) центр.

2. Учет изменений в социально-экономической жизни и факторов, влияющих на содержание методической работы в современных условиях.

Факторы:

- а) экономический;
- б) научно-производственный;
- в) социокультурный;
- г) этнический;
- д) экологический.

3. Дифференциация методической работы на основе:

- а) диагностики педагогических затруднений учителя.

Затруднения по компонентам педагогической деятельности:

- диагностический;
- проектировочно-целевой;
- организационный;
- содержательный;
- коммуникативно-стимулирующий;
- контрольно-оценочный;
- научно-методический.

- б) программно-целевого планирования и организации методической работы;
- в) учета типа образовательного учреждения (гимназия, лицей, УВК и т. д.)

и специфики местонахождения школы (городские, сельские);

г) учета творческой активности и информационных потребностей учителя.

4. Взаимосвязь и интеграция:

а) звеньев и подразделений методической службы;

б) форм и методов методической работы;

в) опытно-экспериментальной и методической работы.

5. Систематичность и непрерывность в организации всех форм методической работы.

6. Оптимальное сочетание теоретических и практических форм методической работы.

7. Оценка результатов педагогического труда по конечным результатам (уровню образованности, воспитанности и развития учащихся).

8. Своевременное обеспечение педагогических кадров научно-педагогической и учебно-методической информацией.

Соглашаясь в принципе с такой позицией, мы в своем исследовании в качестве главных условий повышения эффективности работы методической службы системы повышения квалификации выделили:

1) проектирование методической деятельности;

2) совершенствование профессиональной компетентности педагога-методиста;

3) внедрение новых форм работы методической службы с педагогическими кадрами;

4) направленность методической работы на развитие каждого учителя.

Итак, реформирование и модернизация муниципальной системы образования потребовали изменений не только в структурах и моделях методических служб, но и в функциональных обязанностях организаторов методической работы, поскольку педагог-методист в этих условиях должен

др.] деятельности дает возможность определить требования к профессиональной компетентности субъектов системы образования как целостному феномену, которые обусловлены:

- объективными данными о результатах его деятельности в соответствии с поставленными целями, задачами, функциями;

- собственно проектировочной деятельностью с ее моделями, технологиями и алгоритмами, а также организацией проектирования во взаимодействии с другими;

- объективными педагогическими условиями и факторами (внутренними и внешними: социокультурной средой, развивающейся муниципальной системой образования и самообразованием и самовоспитанием педагога).

По утверждению А.М. Моисеева [105], для проектирования целесообразной методической деятельности педагогу-методисту необходимо знать:

- теоретические основы проектирования образовательным учреждением;
- образовательное учреждение со всеми особенностями как конкретный управляемый объектом детерминирующий систему внутреннего управления;

- технологию проектирования;

- процедуры проектирования. Педагог-методист как проектировщик должен уметь:

- профессионально выполнять собственно проектирование методической деятельности и взаимодействовать в данной работе с педагогами или другими субъектами образования;

- четко представлять границы своей профессиональной компетентности;

- диагностично и технологично ставить цели методической деятельности;

- адекватно выбирать средства и способы достижения цели в организуемой методической деятельности;

- уметь выделять конкретные объекты проектирования, выявлять их потребности, особенности, а также современные ориентиры и направления развития и на этой основе формировать актуальные и конкретные задачи по

отношению к управляемому объекту.

В педагогической литературе отмечается (Л.В. Буйлова, С.В. Кочнева и др.), что действия педагога-проектировщика должны быть научно обоснованными; своевременными и оперативными, способствующими решению выявленных проблем в методической деятельности; нормативными (соотнесенными с функциональной зоной ответственности каждого из участников методической деятельности, с требованиями нормативных положений о методической службе, ценностными ориентирами, средствами взаимодействия методических структур).

Для реализации этих действий необходимо:

- изучить и осмыслить нормативные документы Министерства образования и науки РФ и региона;
- активно внедрять и использовать достижения и рекомендации психолого-педагогической науки;
- изучать и внедрять передовой педагогический опыт;
- создать сплоченный коллектив единомышленников, бережно хранящих традиции учреждения;
- прогнозировать результаты образовательного процесса;
- стимулировать инициативность и творческий подход педагогов к делу;
- использовать в учебно-воспитательном процессе современные методики и технологии;
- выявлять и предупреждать недостатки и затруднения в работе педагогического коллектива;
- развивать профессионально-ценностные качества педагогов, воспитывать в них готовность к самосовершенствованию.

Данные умения и способности определяют наличие у педагогов:

- креативного мышления;
- ориентации на потребности государства, региона, муниципалитета, родителей и детей;
- способности к анализу внешних условий;

- умений прогнозирования, проектирования, моделирования, планирования; коммуникации;
- способности к самоуправлению.

Важными характеристиками проектировочной деятельности педагогов-методистов в аспекте ее методической составляющей являются:

- выявление и типологизация проблем, которые влияют на систему образования и все ее структуры и подсистемы, включая и все виды факторов (социокультурную среду, развивающуюся систему образования и внутренние личностные состояния субъектов системы образования);
- видение системы и взаимодействия отдельных элементов системы методической деятельности в процессе ее развития;
- управление и стимулирование методической деятельностью для планирования и проектирования деятельности отдельных элементов управления качеством образования.

Содержание проектируемой методической деятельности можно представить как систему деятельностей, функционально обеспечивающих профессиональный рост педагогов:

- 1) проектирование кооперативных свойств системы управления педагогическим коллективом на основе анализа потребностей в работниках образования и возможностей их удовлетворения на рынке труда, целей и ценностей методической работы в зависимости от социального заказа муниципальной системе образования;
- 2) проектирование структур методической службы, обусловленных педагогическими условиями;
- 3) разработка проекта управления развитием методической деятельности (организация методической и научно-исследовательской работы, подготовки и повышения квалификации педагогических кадров на основе индивидуальной диагностики их деятельности и анализа потребностей муниципально-образовательного пространства, планирования и прогнозирования функционирования системы образования);

4) проектирование методической деятельности через систему мотивации и стимулирования профессионально-педагогического развития и саморазвития педагогов:

- норморазработка функциональной деятельности участников методической работы, структуры методической службы;
- анализ и диагностика мотивов деятельности педагогов;
- планирование и прогнозирование методической работы.
- представленное проектирование методической деятельности способно создать целенаправленное движение к профессиональному росту педагога-методиста, учителя, руководителя образовательного учреждения, к развитию системы образования региона в целом.

В табл. 9. приведена модель проекта методической работы с педагогическими кадрами в условиях института повышения квалификации.

Таблица 9

Методическая работа с педагогическими кадрами

Категория учителей	Тема	Цель	Форма проведения	Сроки	Ответственный
Начальная школа					
Учителя начальных классов	Пути формирования навыка скоротчения	Овладеть методами, приемами формирования навыков скоротчения по системе Л.В. Занкова	Консультация	Сентябрь	Методист
Учителя-экспериментаторы	Современный урок: эффективные технологии обучения	Представить опыт проведения уроков разных форм. Определить пути их интенсификации	Заседание «круглого стола»	Декабрь	Методист, руководитель МО
Учителя, работающие в классах компенсирующего обучения	Коррекционно-развивающая работа с учащимися на уроках в классах компенсирующего обучения	Овладение методами, приемами коррекционно-развивающей работы	Семинар-практикум	Ноябрь	Методист
Учителя, работающие в городской творческой группе	Формирование у учащихся 2-3 кл. навыков грамотного письма на основе использования в учебном процессе учебника под	Овладение содержанием нового учебного материала и совершенствование методики преподавания с целью достижения формирования навыков грамотного письма. Определить направления работы МО учителей начальных классов и учителей математики в решении данной проблемы, разработать	Семинар-практикум	Октябрь	Методист, руководитель творческой группы

	ред. Бунеева (рус. яз.) Преимущество в обучении математике в начальной и основной школе Роль курсов истории в начальной школе в гражданском воспитании учащихся	памятки учителям начальных классов и математики по единым требованиям к учащимся. Использование принципов развивающего обучения	Консультация		Методист
			Семинар-практикум		Методист
Предметы естественно-математического цикла					
Учителя физики	Физический эксперимент как метод обучения (демонстрационные опыты, лабораторные работы, физический практикум, экспериментальные задачи, домашние экспериментальные задачи). Многоуровневый физический практикум Межпредметные связи физики с литературой и астрономией Грамотность речи - залог понимания физики Интенсификация урока физики в условиях эксперимента по новой структуре и содержанию общего образования (изучение педагогических идей Палтышева, Окунева и др.)	Рассмотреть способы формирования навыков выполнения физических экспериментов, умение строить логические умозаключения на основе экспериментальных данных, выдвигать гипотезы, творчески подходить к использованию полученных знаний. Развитие логического мышления учащихся путем использования межпредметных связей. Рассмотреть способы работы над повышением грамотности речи Рассмотреть нестандартные формы проведения уроков, необходимость и возможность их проведения в условиях эксперимента. Технологический подход к проведению уроков	Заседание «круглого стола», Семинар-практикум с интегрированным уроком Консультация Индивидуальные консультации		Методист, учитель физики Методист Методист

Учителя математики	Проблема преемственности и между начальным и основным образованием. Стартовый контроль в 5 кл.	Овладение приемами ликвидации пробелов в знаниях учащихся, совершенствующих общеучебные навыки по математике. Овладение методами контроля и анализа его результатов	Консультации		Методист
Учителя, работающие в режиме нововведений	Коллективный способ обучения Ривина-Дьяченко	Отчет о работе творческой группы	Панорама открытых уроков с использованием элементов коллективного способа обучения		Методист
Учителя, работающие в 10-11 классах	Решение тестовых заданий повышенной сложности (единое централизованное тестирование)	Овладение методикой решения задач	Практикум,		Методист
Учителя, работающие в режиме эксперимента	Анализ промежуточных результатов экспериментальной работы. Образовательная область «Математика в гуманитарном, социально-экономическом, физико-математическом, естественно-техническом профиле»	Отработка методики проведения уроком в классах естественного и технического профиля. Анализ промежуточных результатов работы по эксперименту и ликвидация возникающих проблем	Индивидуальные консультации Групповые семинары		Методист
Учителя биологии	Психологические аспекты укрепления здоровья учащихся, пропаганда здорового образа жизни при изучении курса «Анатомия, гигиена, психология» Межпредметные связи биологии	Обновление содержания, овладение здоровьесберегающими технологиями Обобщение опыта работы учителей по данной проблеме	Семинар-практикум Панорама опыта		Методист, учитель биологии Методист

Учителя химии (работающие в традиционном режиме)	Система работы со слабоуспевающими и неуспевающими учащимися Современный подход к организации дидактических игр	Составление программы работы с неуспевающими и слабоуспевающими учащимися Обобщить информацию по данной проблеме (журнал «Химия в школе», приложение к газете «Первое сентября» и др. педагогическая литература	Практикум		Методист, учитель химии
Предметы общественно-гуманитарного цикла					
Учителя русского языка и литературы	Развивающие возможности УМК по литературному образованию, «Вокруг тебя - мир»	Показ гуманистической направленности данного пособия, его роли в развитии коммуникативно-речевой деятельности, формировании читательских навыков учащихся	Семинар-практикум		Методист
	Уроки литературы в классе с углубленным изучением	Показ роли уроков литературы по программе Ладыгина в развитии личности	Семинар		Методист, рук-ль МО
Учителя иностранных языков	Самоконтроль на уроках иностранного языка в 10-11 классах. Эволюция методов обучения иностранным языкам	Ознакомление с основными этапами процесса формирования механизма самоконтроля. Обучение, его приемы и методы в разных условиях (раннее, углубленное, компенсирующее)	Консультация Теоретический семинар		Методист Методист
Учителя географии	Роль внеклассной работы по географии в формировании у учащихся интереса к предмету	Показ разных форм внеклассной работы с учащимися (факультативные занятия, предметные кружки, внеклассные мероприятия)	Уроки-панорамы на семинар-практикуме		Методист
Учителя музыки	Элементы творчества на уроках музыки и их связь с мотивационно-потребностной сферой жизни школьника	Показ путей развития личности через гармонию музыки	Семинар		Методист
Учителя истории	Педагогическая диагностика как составная часть мониторинга процесса школьного образования.	Овладение методами диагностики в обучении истории	Теоретический семинар		Методист

	Личностно-ориентированное обучение общественности. Региональный компонент образования в курсе истории	Раскрыть основные принципы личностно ориентированного обучения, показать активные формы обучения (диспут, тренинг). Показ опыта работы и определить направления по совершенствованию работы в рассматриваемой теме	Семинар-практикум, Заседание «крутого стола»		Методист Зав. ИМЦ
Учителя технологии	Экологическое просвещение и воспитание учащихся на уроках технического труда	Раскрыть систему работы по формированию у школьников культуры природопользования	Семинар-практикум		Методист
Учителя ОБЖ	Современный урок ОБЖ: каким ему быть?	Показ методики проведения уроков ОБЖ разных форм	Панорама открытых уроков		Методист

В основу разработки такого проекта ложится диагностирование проблем педагогов.

Сущность и цели педагогического диагностирования. Педагогическая диагностика (от греческого «способность распознавать») - это процесс постановки диагноза, установление уровня профессиональной подготовки педагога [21]. Как показывает опыт, применение педагогической диагностики в процессе совершенствования личности и деятельности педагога способствует выявлению недостатков и позволяет наметить конкретные пути их устранения [27; 44; 54; 59]. Диагностика вносит конкретность в деятельность каждого педагога, нацеливает его на решение практической задачи по совершенствованию собственной практики, раскрытию своего творческого потенциала, что в конечном итоге приведет к созданию целого коллектива, способного работать в инновационном режиме. Ибо «в одной капле океана отражаются все его свойства».

В нашей опытно-экспериментальной работе ставились следующие **задачи педагогической диагностики.**

1. Выявление затруднений в работе педагога.
2. Выявление личностных качеств педагога, влияющих на учебный процесс.

3. Выявление педагогического опыта (всех его видов) отдельного педагога и коллектива в целом.

4. Разработка критериев эффективности работы педагога.

5. Фиксация профессионально необходимого уровня знаний и умений педагога.

6. Формирование программы саморазвития педагога.

Этапы проведения педагогического диагностирования.

Как показало исследование, крайне важно соблюсти все этапы педагогического диагностирования, так как упущение или подмена любого из них могут привести к обратной реакции - неприятию со стороны педагогов, пренебрежению результатам диагностики, устранению от профессионально необходимой помощи в работе.

1 этап. Разработка конкретных целей и задач диагностирования. Этот этап лучше всего реализовать через проведение проблемно ориентированного анализа по схеме:

- Что хочу увидеть в результате диагностики? (Цель - ожидаемый результат).

- Что для этого нужно? (Задачи). Q Каковы возможные срывы? (Оценка ресурсов).

- Возможные проблемные направления деятельности (предполагаемые направления диагностики).

2 этап. Сравнение, анализ существующего в сравнении с предполагаемым. Исходные данные.

3 этап. Разработка программы диагностирования: продолжительность проведения, взаимодействие всех направлений, разработка инструментария педагогической диагностики.

4 этап. Систематизация и обобщение полученных данных, анализ наблюдений и экспертиз, выявление причин:

- затруднений в работе педагога;

- неэффективности его деятельности. Определение путей устранения недостатков.

5 этап. Доведение до сведения педагогов результатов диагностики.

Обратная связь, контроль за воздействием диагностических процедур на педагога, его оценка диагностических результатов.

6 этап. Перенос итогового анализа по диагностированию в программу развития методической деятельности в ПОУ.

Иными словами, все что измерили и оценили (поставили диагноз), необходимо направить на наращивание творческого потенциала всего коллектива.

Как свидетельствуют материалы нашего исследования, диагностика, качественно подготовленная и проведенная, позволяет методическому работнику не только увидеть все пробелы в работе педагогов, но и, самое главное, создать эффективный, рационально реализуемый (а не придуманный на досуге) план (проект) методической работы.

Качество проектировочной деятельности определяется **профессионализмом** педагога-методиста [48; 53; 94]. В ходе исследования в системе муниципального образования выявлено ряд противоречий:

- между потребностью в новых знаниях, профессионально обеспечивающих педагога-методиста в условиях муниципально-образовательной системы, и неразработанностью их в системе подготовки работников методических служб;

- между ценностными ориентирами педагогической деятельности и отсутствием потребности у педагогов в освоении ценностей отечественной педагогической культуры и ценностей муниципально-образовательного пространства;

- между желанием педагогов в духовно-нравственном самопознании и саморазвитии и их готовностью к самоорганизации на уровне овладения новыми технологическими и методическими знаниями и умениями, развитию

своих рефлексивных способностей;

- между потребностью функционирования муниципальной системы образования как движущей силы развития личности и неопределенностью ее становления относительно поставленных задач и ожидаемых результатов.

Методические службы по своей функциональной направленности призваны разрешать все эти противоречия, актуализируя и повышая творческий потенциал педагога-методиста; активизируя при этом все средства развития и саморазвития его профессионализма. Вместе с тем разрешать имеющиеся и вновь образующиеся противоречия представляется возможным лишь в случае целенаправленного управления процессом развития профессионализма педагога-методиста через его *внутренние и внешние факторы*. Внешними факторами выступают социокультурная среда и развивающаяся муниципальная система образования; внутренними - самовоспитание и самообразование педагога. Эффективность влияния каждого из факторов определяется теми педагогическими условиями, в которых они функционируют.

При этом факторы и условия должны быть ориентированы на:

- развитие и саморазвитие профессиональной компетентности педагога;
- актуализацию знаний муниципальных особенностей в содержании образования педагога-методиста;

- организацию не только процесса профессионально-педагогической социализации, но и креативной индивидуализации в системе муниципального образования;

- расширение деятельности педагога-методиста за счет координации и взаимодействия с различными сферами социокультурной среды и учреждениями муниципально-образовательного пространства.

В современных условиях деятельность педагога-методиста полифункциональна. Она сочетает различные виды деятельности: управленческую и педагогическую, исследовательскую и дидактическую, методическую и организаторскую. Исследователи проблем внутришкольного

управления в сфере образования признают наибольшую ценность осуществления педагогом-методистом различных функций и видов деятельности, так как полифункциональность позволяет не только качественно выполнять работу, но и совершенствовать ее.

Нормативные документы о деятельности методистов и методических служб [52; 119; 139; 140 и др.] отражают функциональные обязанности методистов, но при этом в содержание деятельности педагога-методиста включены умения применительно лишь к отдельным видам деятельности (например, овладение технологией обобщения педагогического опыта, овладение технологией организации методических мероприятий с работниками образования и др.). Однако система непрерывного образования педагогических кадров поставлена перед необходимостью не только и не столько их подготовки к обеспечению функционирования системы образования, сколько к ее развитию.

Педагог-методист в условиях муниципализации образования призван решать не инструктивно-информационные задачи, а исследовательские, прогностические и проектировочные. Он не должен транслировать информацию, давать устаревшие рекомендации, а должен стать ориентиром в развитии профессионализма педагога, стать субъектом развития системы образования в целом; быть способным сотрудничать и владеть субъект-субъектным подходом в общении с обучаемыми педагогами, а также диагностировать потребности и запросы работников образования, собирать и хранить информацию на компьютерных носителях. Современный педагог-методист выполняет различные профессиональные роли: аналитика и диагноста, прогнозиста и проектировщика, программиста, координатора и информатора. Сегодня он прежде всего профессионал, предоставляющий другим педагогам профессиональную методическую помощь, способствующую их самоопределению в информационном потоке и в педагогической деятельности [14; 39; 56; 64; 79; 150 и др.].

Как нам представляется, *профессионализм педагога-методиста* состоит в:

- способности понимать и принимать нормы деятельности относительно реально существующей ситуации;

- умения подобрать средства и способы управления, адекватные ситуации (учет современных социально-экономических условий в регионе, потребностей местного сообщества и рынка труда, местных историко-культурных и образовательных традиций);

- способности анализировать изменившуюся ситуацию (внутреннюю и внешнюю социальную среду, тенденции и перспективы развития региона, содержание и организацию образовательных процессов с учетом региональных особенностей);

- способности проектировать и организовывать свою деятельность и деятельность субъектов муниципальной системы образования в изменяющихся условиях.

Профессиональная компетентность педагога-методиста характеризуется:

- наличием у него системы знаний, отражающих содержательную сущность интеллектуальных, мировоззренческих, культурологических ценностей педагога;

- способностью прогнозировать и конструировать процесс обучения обучаемых педагогов образовательных учреждений.

Основными компонентами его профессиональной компетентности выступают: образовательный, методический, технологический, рефлексивный.

Образовательный компонент профессиональной компетентности в свою содержательную сущность включает:

- знания о традиционной и инновационных педагогических системах;

- знания педагогической антропологии (целостность личности как системное единство биологического, социального, психического и духовного);

- философское учение о мире ценностей и умение видеть свой профессиональный предмет через их призму;

- знания и умение использования особенностей муниципальной составляющей образования для развития духовно-нравственных национальных и общечеловеческих ценностей в окружающем образовательном пространстве;

- представление о духовном мире человека и его роли в развитии своей «малой» Родины.

Показателями образовательного компонента могут служить:

- знания о развивающейся педагогической системе, роли и месте педагога-методиста в системе муниципального образования;

- знание педагогической антропологии, законов и закономерностей развития и саморазвития личности, ее роли в созидании ценностей в окружающем пространстве;

- умение видеть и использовать учебный предмет как средство развития и воспитания личности;

- умение обращаться к самопознанию и саморазвитию своих духовно-нравственных и профессиональных ценностей.

Методический компонент в своей основе ориентирован на ценностную значимость образования и необходимость самовоспитания как инструмента саморазвития профессиональной компетентности. Он включает в себя деятельностно-практические и социально-взаимодействующие составляющие.

Показателями деятельностно-практической составляющей являются:

- умение обращаться к закономерностям использования предметных знаний как средству развития личности педагога;

- умение реализовать функциональную предназначенность педагогической системы для развития личности педагога и муниципальной образовательной системы;

- умение анализировать и проектировать процесс обучения с учетом особенностей образовательного пространства.

Показателями социально-взаимодействующей составляющей являются:

- умение построить деловые отношения на основе знания проблем

образовательной сферы в окружающем мире в целом и на муниципальном уровне в частности;

- способность самореализации педагога-методиста как профессионала и как личности в образовательном процессе и вне его в муниципальном пространстве;

- умение вступить во взаимоотношения с социокультурной муниципальной и образовательной средой, характеризующейся различными культурами и системами ценностей.

Технологический компонент профессиональной компетентности предполагает наличие следующих умений:

- диагностирования образовательных и муниципальных потребностей региона, профессионального уровня педагога и учащихся, тенденций и направлений в их развитии;

- целеполагания с учетом муниципальных образовательных потребностей и федеральных требований к системе образования;

- анализа сложившейся педагогической ситуации;

- прогнозирования и конструирования образовательного процесса с учетом муниципальных особенностей системы образования;

- взаимодействия с людьми на основе многообразных технологий обучения и развития человека;

- контроля и коррекции результатов деятельности в соответствии с поставленными целями.

Рефлексивный компонент характеризуется:

- способностью к самопознанию и самооценке в аспекте гуманистических и профессиональных ценностей;

- способностью к самоуправлению в аспекте потребностей муниципально-образовательной среды.

Результаты предпринятого нами исследования профессиональной готовности методистов к исполнению своих обязанностей показали, что только

12% из них находятся на оптимальном уровне. Остальные задачи реформирования системы образования с трудом переводят в способы своей деятельности. Сохранилась укоренившаяся привычка действовать по инструкциям, рекомендациям сверху. Обновление методической работы мы рассматриваем с таких качественных позиций, как:

- радикальное изменение в работе с кадрами путем отказа от старого на основе системного осмысления практики;
- частичное добавление нового к старому;
- совершенствование сложившегося опыта.

Опросы показали, что на радикальное обновление на основе системного подхода настроены только 18% методистов, большая часть (43%) была ориентирована на процесс совершенствования.

В качестве рабочей концепции опытно-экспериментальной работы избрали мотивационное программно-целевое управление.

Реализация программно-целевого подхода к методической деятельности определена алгоритмом, суть которого в:

- столкновении самооценки с научно обоснованной оценкой, осознание своей некомпетентности;
- стремлении к компетентности и поиску путей преодоления трудностей;
- личностном удовлетворении от компетентной, практической деятельности в соответствии с нормой-образцом.

Первым технологическим шагом в преодолении противоречий методистов было определить «формулу» движения к конечной цели: от «надо» (социальный заказ методисту), «хочу» (психологическая готовность) и «могу» (технологическая готовность); «делаю» (выполняю деятельность в соответствии со своей психологической и технологической готовностью) и «получаю» - реально оцененный (признанный) результат труда.

Второй шаг, который мы сделали - разработали норму-образец деятельности методиста; определили исходные личностно-профессиональные

его качества (педагогическая компетентность, инициатива и способность к творчеству, организаторские данные, гуманистическая ориентация, психолого-педагогические знания и знания в области интегрированных учебных предметов, постоянное личностно-профессиональное самосовершенствование, внутренняя культура); описали деятельность методиста (выполнение профессиональных функций адекватно целям); представили характеристику достижения результатов его деятельности – перевод образовательных учреждений в режим развития; выявили научно-методические условия для оптимальной творческой самореализации педагогов.

Как показали наши наблюдения, разработка нормы-образца помогает методисту осознать специфические умения при решении задач обновления школы, оказывать помощь директорам и завучам в методической работе с учителями. Норма-образец деятельности методиста служит повышению технологичности его труда и профессиональному самостановлению, а также оценке со стороны руководителей и коллег, с которыми они работают. Норма-образец представляет собой оптимальный уровень деятельности по квалиметрической шкале измерения (8,5-10) в соответствии с деревом целей:

1. Достижение целей психолого-технологической готовности:

- осознание методистом задач по перестройке работы с кадрами на основе ее непрерывности и целесообразности для педагогов, наличие мотивации собственной деятельности;

- готовность к работе в условиях обновления целей и содержания школьного образования на основе овладения системным подходом;

- владение диагностикой профессиональной деятельности.

2. Достижение целей деятельности:

- прогнозирование и проектирование методической работы;

- технологичность изучения и обобщения передового опыта;

- наличие знаний, умений и навыков, способствующих проектированию программ профессионального роста педагога;

- культура труда методиста, включающая работу с научной информацией;
- техника профессионального общения;

3. Реализация целей конечной деятельности:

- оптимальная реализация педагога в зоне ближайшего саморазвития;
- динамика перехода образовательных учреждений в режим развития.

Согласно замыслу исследования и в соответствии с нормой-образцом деятельности была разработана методика аттестации. В оценочный лист включались:

1. Исходные качества личности методиста:

- компетентность;
- инициатива и способность к сотворчеству;
- организаторские данные;
- система ведущих ценностей и приоритетов;
- знания в области учебных предметов, а также владение специальными психолого-педагогическими и другими знаниями;
- ориентация на непрерывное профессиональное самосовершенствование;
- профессиональная и общая культура.

2. Параметры, характеризующие деятельность заведующего РМК:

- управленческие умения (анализ, планирование, проектирование, организация, контроль, регулирование);
- перевод социально значимых целей образования на технологический уровень обучения педагогов;
- владение техникой изучения, обобщения и распространения опыта;
- проектирование и мониторинг инновационной образовательной практики;
- уровень культуры труда и профессионального общения;
- характер педагогического мышления (видеть и описывать педагогические явления, устанавливать ведущие тенденции их развития в образовательной практике, анализировать особенности поведения учителя в

разных ситуациях, объяснять их истоки и т.д.).

3. Конечные результаты деятельности заведующего:

- изменения личностно-профессиональной позиции по отношению к себе, целям, содержанию, технологии и результатам педагогической деятельности;
- создание условий для более полной самореализации педагогов и т.д.;
- ориентация внутришкольной методической работы на непрерывность и перевод школы в режим развития;
- переход от творчески работающих учителей-одиночек к творчески работающим коллективам.

Оценивание проводилось по шкале (4 уровня) как самим методистом (обязательное требование), так и педагогами, руководителями образовательных учреждений и специалистами ИПК.

Ведущими принципами методической работы в системе повышения квалификации, безусловно, являются дифференциация, непрерывность и адресность (рис. 10).



Рис. 10. Принципы методической работы с педагогами в системе повышения квалификации

На современном этапе, первостепенной становится решение задачи усиления адресности методического сопровождения педагога, оперативного реагирования на конкретный запрос, но при условии активной позиции педагога - поиска новых ресурсов развития в себе. Один из способов решения этой задачи является предоставление свободы выбора форм и методов повышения

квалификации, получения вариативной методической помощи, поддержки инициатив представления индивидуального опыта педагога.

Небольшое исследование, целью которого было выявление эффективности организации методической работы, проведенное в 2000 и 2005 годах показало, что за пять лет налицо переход от форм репродуктивных, информационных к продуктивным, исследовательским, требующим активного участия самого педагога в процессе образования. А это значит, существенно изменилось отношение педагогов к своей профессиональной деятельности, возросла доля учителей с развитым самосознанием, которые способны принимать участие в технологических, организационных, социальных инновационных мероприятиях (рис. 11).

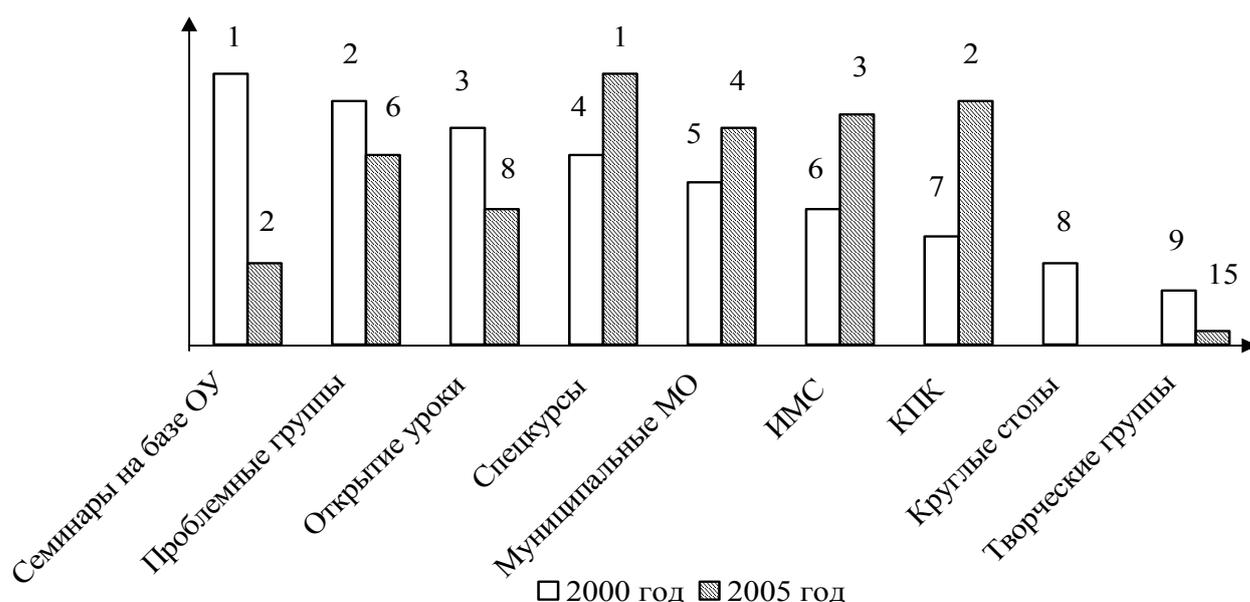


Рис. 11. Рейтинг методических форм работы с педагогами

Рост уровня компетентности педагога сопряжен с самоанализом и самооценкой личности, что является внутренним стимулом профессионального самоопределения. В аспекте методической работы муниципальная служба предоставляет педагогу выбор форм работы в соответствии с теми целями, которые он перед собой ставит (табл. 10).

Соответствие цели форме повышения квалификации

Цель	Форма
Совершенствование педагогической техники	Семинары, практикумы, школа молодого педагога
Совершенствование педагогического мастерства	Педагогические мастерские
Развитие креативных способностей	Творческие группы
Становление стиля педагогической деятельности	Клуб «Профессионал», мастер-классы, тренинги
Формирование готовности к инновациям	Школа педагогического мастерства
Формирование педагогической культуры	Психолого-педагогические, методические семинары - практикумы
Разработка авторских методик, программ, технологий	Проектировочные семинары
Создание индивидуальной, дидактической, воспитательной, методической системы	Школа педагогического опыта, научно-методические семинары

Диагностика этого выбора позволяет методисту проектировать и осуществлять свою деятельность в соответствии с образовательным запросом педагога.

В рамках своего исследования мы использовали многомерную модель организации работы по повышению профессиональной компетентности педагогов (рис. 12).

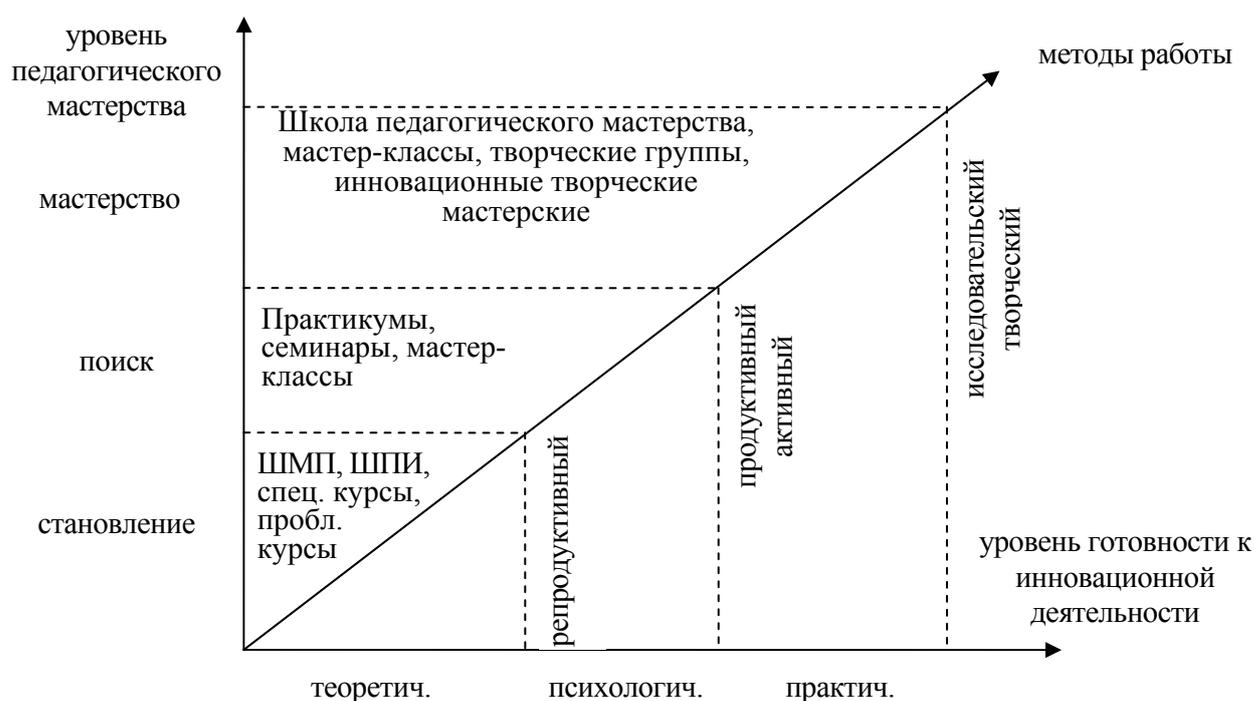


Рис. 12. Модель непрерывного дополнительного образования педагогов

Такая модель отражает взаимосвязь уровня педагогического мастерства педагога, готовность его к инновационной деятельности с выбором форм и методов работы с ним.

Основными формами работы с учителями в системе повышения квалификации являются: курсовая подготовка, консультации, анализ образовательной практики.

В опытно-экспериментальной работе были реализованы следующие основные виды курсовой подготовки:

1) курсы повышения квалификации всех категорий педагогических работников, программа которых ориентирована на повышение педагогической культуры, прирост и обновление знаний по предметам и проблемам педагогики и психологии; освоение новых подходов к организации учебно-познавательной деятельности учащихся, их обучения и досуга; осмысление и анализ собственной педагогической позиции и технологии; обмен опытом работы;

2) курсы «Введение в должность» для вновь назначенных руководителей образовательных учреждений, вожатых, воспитателей групп продленного дня, а также педагогов, впервые приступающих к ведению предмета не по дипломной специальности (информатика, ИЗО, черчение и др.);

3) целевые курсы для педагогов, начинающих работать по новым программам и учебникам;

4) проблемные курсы, которые призваны помочь руководителям методобъединений, творческих групп и семинаров, школ передового опыта, а также педагогам, занимающимся самообразованием, в углублении теоретических знаний по теме, в совершенствовании методики обучения и воспитания, в оптимизации методической работы с коллегами;

5) предаттестационные курсы в помощь педагогам, претендующим на присвоение в ходе аттестации первой и высшей категории.

Кроме того, широко практикуются:

1) **«Школа молодого учителя»** - курсы для начинающих педагогов;

2) **проблемные постоянно действующие семинары** для педагогов, занимающихся опытно-экспериментальной, исследовательской работой, а также

для руководителей районных методобъединений;

3) **семинары-консультации** (выездные) по актуальным проблемам обновления образования;

4) **проектировочные семинары**;

5) **очно-заочные семинары для учителей сельских школ**;

6) **практикумы**.

Все перечисленные формы работы имеют своей целью:

- оказание помощи работникам образования в освоении обновленного содержания, новых педагогических технологий, достижений психолого-педагогической науки и передовой педагогической практики, поддержка инновационных процессов в образовании;

- удовлетворение образовательных потребностей педагогов, повышение уровня их профессиональной квалификации, творческого потенциала.

На рис. 13 приведены варианты работы проектировочного семинара (проектирование урока) и очно-заочного семинара для учителей сельских школ, проводимых методической службой СКИПКРО под нашим руководством.

Как свидетельствует практика, повышение квалификации - наиболее гибкая подсистема непрерывного образования, мобильно откликающаяся на запросы общества. Она способна помочь в преодолении кризиса профессиональной компетентности педагога и способствовать подготовке кадров к педагогической деятельности в новых условиях. Однако традиционные ее модели в настоящее время мало эффективны. Сегодня необходимо, чтобы каждый учитель был творческой, неповторимой личностью. Это требует персонализации процесса подготовки и переподготовки учителей и рождает новые подходы к организации учебного процесса, по-иному определяет содержание учебных дисциплин в системе повышения квалификации.

В рамках проводимого исследования нами были использованы технологии активного и экстрактивного обучения, в основе которых лежат деятельностный подход и доминирование самостоятельной познавательной деятельности обучаемых.



Рис. 13. Алгоритм методической работы с педагогами

Суть их состоит в том, чтобы превратить обучаемого из пассивного объекта в развивающийся субъект педагогической деятельности (из обучаемого в обучающегося и, далее, в самообучающегося), который, исходя из своей внутренней активности, сам организует свою учебную деятельность.

Совершенствование обучения в системе повышения квалификации мы связываем с тем, что оно подчинено основной цели - созданию условий профессионально-личностного роста педагога и его педагогической компетентности. Это предполагает профессионально-деятельностную переориентацию учителя в новых условиях, ведущую к обогащению профессионального опыта, к самостоятельному и углубленному расширению полученных знаний [12; 20; 38; 53; 75 и др.].

Реализовать вышеизложенные идеи помог региональный проект

повышения квалификации учителей «Педагогическая компетентность и мобильность», воплощенный в форме андрагогических мастерских. Он разработан в соответствии с научно-методической темой Ставропольского краевого ИПКРО «Модернизация педагогического образования в системе непрерывного образования на этапе послевузовской подготовки» и предполагает вовлеченность педагога в проживание образовательных ситуаций, в которых нельзя заранее точно знать, как долго придется изучать и обсуждать тот или иной вопрос, а главное, какой аспект проблемы (методологический, дидактический, психологический или методический) окажется в данный момент особенно актуальным. В обучении происходит смещение акцента с передачи нормативного содержания на развитие индивидуальных систем профессиональных моделей, что вовлекает в активное взаимодействие со слушателями группу преподавателей, объединенных предметом изучения.

Главная цель проекта - разработка и практическая реализация регионального варианта модели повышения квалификации учителей сельских школ, которая обеспечивает приращение профессиональной компетентности педагога, обогащение его профессионального опыта, формирование мотивации профессионально-деятельностной переориентации учителя в изменяющихся социокультурных условиях.

Структурно-содержательные блоки-модули являются средством реализации задач профессионального роста педагога. Деятельность обучающихся в рамках каждого модуля осуществляется по одной из следующих схем-«цепочек»:

1) проблемная лекция → практикум (работа в предметных группах) → семинар «Брифинг с экспертом» или «Наш диалог»;

2) проблемная деловая игра → практикум (работа в группах по проектной деятельности) → защита проектов.

В каждом блоке ставится задача максимально активизировать познавательную деятельность обучающихся. Поэтому мы и назвали

организационно-содержательные блоки **мастерскими**, чтобы подчеркнуть деятельностный, исследовательский характер занятий. Реализация проекта предполагает работу слушателей в андрагогических мастерских общепрофессиональной, предметной, межпредметной проблематики, профессионально-личностного самосовершенствования и проектной деятельности (мастерская школьных «команд»).

Существенной особенностью проекта является контекстное обучение (метод погружения, интенсив, атмосфера сопричастности). Оно направлено не только на повышение профессионального уровня, но и на развитие деятельности учителя, на выработку у него умения взаимодействовать с коллегами в школьных «командах», сообществах и за их пределами. В рамках теоретического блока-модуля, наиболее сложного с точки зрения активизации обучения, используются различные способы активизации познавательной деятельности обучающихся (рис. 14).



Рис. 14. Способы активизации познавательной деятельности педагогов

Участники проекта на основе самостоятельной познавательной деятельности, взаимообогащения, изучаемой психолого-педагогической, методической и специальной литературы разрабатывают модификации известных педагогических технологий, проекты совершенствования различных

видов деятельности; формулируют проектные и учебные цели; создают дидактическое обеспечение учебного процесса; обобщают и представляют разработанный материал в виде проектов, моделей. Занятия по конструированию, моделированию учебного процесса, созданию его дидактического обеспечения проводятся в имитационной форме. Используемые в рамках мастерских формы организации обучения разнообразны (рис. 15.).



Рис. 15. Формы организации обучения педагогов в рамках мастерских

Они позволяют создать обстановку для творческой мыслительной деятельности. Учитель работает одновременно и индивидуально с максимальным напряжением мысли, и в коллективе, подвергая свои идеи оценке-экспертизе коллег. В ходе такого индивидуально-коллективного обсуждения «выкристаллизовываются» наиболее ценные идеи, которые каждый учитель наполняет конкретным содержанием. Так, через анализ и синтез, обобщение и конкретизацию, педагог в зависимости от своих личностных, персональных особенностей, трансформирует применительно для себя полученные знания. Это становится возможным благодаря его мыслительной, организационной и преобразующей деятельности в рамках «Мастер-класса».

Проект предусматривает проведение для 50 учителей (10 школьных «команд» одного района, один набор) или 100 учителей (20 школьных «команд»

из двух районов края, два набора) в течение года в каникулярное время (январь, март, июнь, август, ноябрь) трех интенсивных пятидневных сессионных периодов (мастерских повышения квалификации) с межсессионной самостоятельной работой участников. Проект позволяет достичь практического интегрирования различных элементов гуманитарного, естественнонаучного и педагогического знания, за счет определенной содержательной системности, логической и дидактической упорядоченности сжатой по времени программы. Это находит отражение в учебном плане программы всех трех сессий мастерских (табл. 11).

Таблица 11

Учебный план мастерских повышения квалификации «педагогическая компетентность и мобильность»

№ п/п	Содержательные компоненты программы	Объем времени в ак. часах
1.	Основы новой педагогической компетентности учителя (философия современного образования; модели общественного развития и ценностные ориентиры образования; проблемы образовательной политики; личностно-ориентированное образование; структура гуманитарного, естественнонаучного, физико-математического знания и межпредметные связи; содержание современного образования; проблемы педагогики, психологии в современных условиях; индивидуализация, гуманизация, технологизация, стандартизация, интеграция, перманентность образования; валеологическая компетентность педагога)	90
2.	Состояние и проблемы образования; современные образовательные технологии в предметных областях проекта • математика • словесность • география • история • физика • биология • химия • экология	45 (в каждой предметной области)
3.	Содержание, структура и технологии профессионального самообразования и профессионально-личностного самосовершенствования	30
4.	Содержание и технологии профессионального взаимодействия педагогов в школьном коллективе (проектная деятельность школьных «команд»)	30
5.	Межсессионный практикум самообразовательной деятельности педагога	(примерно 15 недель)
6.	Межсессионный практикум профессионального взаимодействия в школьных «командах»	(примерно 15 недель)
7.	Консультации в сессионный и межсессионный период	10
	ИТОГО:	205

Таким образом, цели и задачи проекта предполагают, что новое содержание осваивается участниками в активной деятельности в надпредметном, межпредметном и предметном аспектах с опорой на профессиональный опыт, который должен постоянно обновляться и качественно обогащаться. Организация крупных блоков тем, проходящих сквозной содержательной линией через все три сессии, представлена несколькими аспектными мастерскими: общепрофессиональной проблематики, общепрофессиональной и предметной проблематики, профессионально-личностного самосовершенствования педагога, межпредметных связей и мастерских школьных «команд».

Одна из задач методической службы, в том числе институт повышения квалификации, сделать методическую работу в школе направленной на развитие каждого учителя.

Школьная методическая работа - это целостная система развития творческого профессионального потенциала учителя и коллектива в целом [79; 88; 104; 158]. Успех ее зависит от заинтересованности педагогического коллектива в профессиональном развитии, в удовлетворенности образовательным процессом. Только сам учитель способен оценить, насколько полно он владеет необходимыми знаниями и умениями для эффективного педагогического труда. Чем большее удовлетворение получает учитель, тем сильнее у него потребность реализовать себя как профессионала, тем больше он заинтересован в профессиональном развитии. Перед руководителем методической службы школы стоит задача помочь учителям углубить различные аспекты профессиональной его подготовки. Обновленное содержание школьной методической работы и должно отвечать запросам личности учителя в саморазвитии, но должно и учитывать обновление целей и задач школы и образования.

Исследовательская работа в школах г. Невинномысска и на курсах в СКИПКРО позволила сформулировать ряд задач, требующих решения для

достижения цели методической службы школы:

- развитие личностных качеств и ценностей, необходимых учителю для работы;
- правовое обеспечение жизнедеятельности учителя;
- экономическое обеспечение жизнедеятельности учителя;
- развитие управленческих умений учителя;
- развитие культуры учителя, его кругозора;
- развитие коммуникативных умений учителя;
- совершенствование концептуально-методологической базы учителя;
- развитие умения учителя обучать и воспитывать школьников.

На основании этих задач выделяются несколько видов профессиональной подготовки учителя. Мы вычленили 10, а вообще в школе их может быть и больше. Вот они, эти виды подготовки: личностная; правовая; экономическая; управленческая; общекультурная; общеобразовательная; коммуникативная; психологическая; методологическая; технологическая.

Каждый вид включает в себя определенную сумму знаний и умений. При отработке анкеты были оставлены, на взгляд участников, исследования, наиболее важные для профессионализма современного учителя. Так определились 50 направлений профессионального развития учителя. Изучая потребности учителей школы в овладении различными знаниями и умениями, руководитель методической службы получает возможность целенаправленно и системно повышать профессионализм коллектива, логично и конкретно планировать школьную методическую работу, получать помощь от методической службы района, города.

Все направления профессионального развития учителя заложены в анкету «Профессиональные потребности учителей», которая стала основой для проведения микроисследования по планированию работы методической службы школы.

Мы предложили учителям анкету цель которой - изучить

удовлетворенность профессиональной подготовкой.

Разумеется, что повысить профессионализм учителя сразу по всем вопросам мы не в состоянии. Поэтому необходимо выделить самые неудовлетворенные потребности. Такими в нашем случае оказались те, которые в колонке В имеют наибольший цифровой показатель (-4, -3, -2).

Приведенный пример анкетирования учителя иностранного языка показал, что ему необходима помощь по следующим направлениям:

- 1.1. Обретение уверенности в своих силах (-4);
- 7.1. Познание основ делового общения (-4);
- 8.1. Управление своим состоянием (-4);
- 2.1. Знание своих прав как человека и педагога (-3);
- 3.3, 3.4. Рациональная организация личного труда и труда школьников (-2);
- 5.3. Развитие творческих способностей у школьников (-2);
- 6.1. Знание стандартов преподаваемого предмета (-2);
- 6.4. Развитие общих учебных умений у школьников (-2);
- 8.2. Знание основ психологии управления (-2);
- 9.1. Поэтапное формирование умственных действий у школьников (-2);
- 10.2. Проведение уроков разных типов (-2);
- 10.3. Управление учебно-познавательной деятельностью школьников (-2).

Если анketируется один учитель, то результаты могут послужить основой программы профессионального саморазвития учителя, плана тематических консультаций завуча-методиста и индивидуального плана работы по повышению педагогического мастерства. По отдельным направлениям он может быть послан на курсы повышения квалификации или районные (городские) семинары.

Но эффективнее использовать эту анкету для ежегодного анкетирования учителей школы, для планирования и организации школьной методической работы, изучения мотивации в профессиональном развитии и изучения динамики профессиональных потребностей. Использование руководителем

результатов анкетирования всего педагогического коллектива позволяет организовать школьную методическую работу более конкретно, индивидуализированно и удобно для всех сотрудников школы.

При анкетировании всего педагогического коллектива руководителю удобнее предлагать учителям заполнить таблицу без вопросов, а вопросы анкеты представить на отдельном листе. При обработке и анализе результатов изучения руководителю поможет таблица «Профессиональные потребности педагогического коллектива» (табл. 12).

Таблица 12

Профессиональные потребности педагогического коллектива

	Нач. классы				Математика				Естествознание								
	Ф.И.О.																
Потребности учителей																	
1. Личностная																	
1.1	+	+	+		+		+		+		+				+		+
1.2					+		+		+				+		+		
1.3				+								+		+			
1.4	+			+			+		+					+			+
1.5									+				+			+	
2. Правовая																	
2.1	+	+		+	+	+			+		+		+		+	+	+
2.2			+					+			+			+			+
2.3		+				+					+						+
2.4	+			+					+				+	+			
2.5					+							+					

В приведенном примере заполненной таблицы представлены данные о самых неудовлетворенных потребностях учителей конкретной школы.

Анализ анкетных данных позволил выявить наиболее важные проблемы в подготовке учителей школы в соответствии с их собственным мнением. Было проанкетировано 34 учителя. В сводную таблицу занесены наиболее неудовлетворенные профессиональные потребности каждого учителя, отмечено количество сотрудников коллектива, неудовлетворенных подготовкой по данному вопросу. Благодаря такой таблице руководители легко могут разделить вопросы, требующие изучения на трех основных уровнях методической работы

ШКОЛЫ:

- педсоветы;
- методобъединения и проблемные группы;
- самообразование учителя.

Вот по каким проблемам потребовалась в рамках нашего исследования помощь:

- овладение знаниями своих прав;
- развитие у школьников общих учебных умений;
- управление своим состоянием;
- изучение личности школьников;
- развитие творческих способностей школьников;
- изучение основ рыночной экономики;
- обретение уверенности в гарантированном результате работы;
- изучение основ управления школой.

Эти вопросы стали предметом изучения всего педагогического коллектива - темами педсоветов, общих собраний, методических объединений. В зависимости от условий и традиций, сложившихся в школе, вопросы могут готовиться и решаться по-разному. Но в любом случае руководству необходимо конкретизировать тему. Вот как это можно сделать на педсовете:

Август. Тема: «Работа школы в новом учебном году». Задачи:

- 1) анализ итогов работы школы за прошедший учебный год;
- 2) постановка задач и план работы в новом учебном году;
- 3) ознакомление педколлектива с основами управления школой в рыночной экономике;
- 4) ознакомление сотрудников школы с их правами и обязанностями;
- 5) регламентация работы школы в новом учебном году.

Ноябрь. Педсовет «Проблемы развития школьников». Задачи:

- 1) ознакомление учителей с теорией развивающего обучения;
- 2) изучение опыта работы по развитию у школьников общих учебных умений и навыков;

- 3) изучение методики развития общих учебных умений и навыков;
- 4) анализ текущей работы школы. Январь. Педсовет «Вопросы психологии обучения».

Март. Педсовет «Профессиональное качество учителя - умение саморегуляции». Задачи:

- 1) ознакомление с вопросами психотерапии педагогической деятельности;
- 2) обучение учителей способам
- 3) анализ работы школы;
- 4) постановка перспективных задач развития школы.

Помимо общих для коллектива проблем завуч выделяет темы, раскрыть которые следует на собраниях отдельных групп учителей:

- начальных классов:

- уверенность в гарантированной работе;
- управление развитием школьников;
- способность к творчеству; .
- развитие памяти школьников;
- планирование изучения тем, а также вопросы, специфичные для учителя

начальной школы.

- математики:

- стимулирование качественной учебы;
- использование ТСО и компьютера;
- бесконфликтное общение со школьниками;
- развитие мышления у школьников;
- программированное обучение;
- самостоятельное изучение вопросов дидактики.

Подобным образом выделяются вопросы для групп учителей естественных и гуманитарных наук, искусств и технологий. Некоторые темы интересуют две-три группы учителей, поэтому целесообразно провести совместную работу этих групп по проблемам:

- развитие самоуправления школьников (учителя начальных классов,

технологического и гуманитарного циклов);

- способность к творчеству (учителя начальных классов и гуманитарного цикла);

- поддержание спортивной формы (учителя искусств и технологий);

- использование ТСО (учителя начальных классов, математики и искусств);

- бесконфликтное общение со школьниками (учителя искусств, гуманитарного цикла, математики, начальных классов и т.д.).

Для учителей более удобно, если собрания групп сделать открытыми и приглашать других коллег. Оставшиеся вопросы будут темами самообразования для отдельных учителей, небольших проблемных творческих групп или консультаций руководителя. Кроме тем общей профессиональной подготовки учителей, можно выделить знания и умения, необходимые для качественной работы по преподаванию своего предмета. Это поможет спланировать работу предметных методических объединений. Завуч формулирует 5-10 вопросов повышения профессионального мастерства педагогов по каждой образовательной области.

Главное в методической работе – оказание помощи всем членам педагогического коллектива. Практика показывает, что методическая работа наиболее эффективна, если она организована как целостная система. Это возможно, когда весь педколлектив работает по единой методической теме.

Прежде всего важно определить такую тему, которая была бы актуальна для всех учителей школы.

В ходе исследования прошли апробацию разные методические темы: «Оптимизация учебно-воспитательного процесса», «Интенсификация учебно-воспитательного процесса», однако результативность работы нас не устраивала, так как качество знаний учащихся было невысоким.

С 2002 года ряду школ края была предложена единая методическая тема - «Дифференциация обучения на основе учета индивидуальных способностей и возможностей учащихся». Результаты значительно улучшились.

Чтобы такая работа была целенаправленной, необходимо ее проследить по всем направлениям деятельности школы. Рассмотрим структуру методической работы в этой связи (рис. 16).



Рис. 16. Структура методической работы школы-гимназии № 9 г. Невинномысска

Несколько примеров, поясняющих схему:

1. Педсовет на тему: «Психолого-педагогические особенности дифференцированного обучения».

2. Заседания школьного методического объединения:

а) Учителей начальных классов: «Решение задач различными способами как средство развития учащихся на основе внутренней дифференциации».

б) Учителей иностранного языка: «Дифференцированный подход в обучении учащихся иностранному языку».

в) Учителей русского языка: «Дифференцированный подход при изучении темы «Правописание наречий».

г) Школа передового опыта: «Обмен опытом работы в 9-х классах по дифференцированной организации учебного процесса».

3. Внутришкольный контроль. Учет индивидуальных возможностей учащихся на отдельных этапах урока.

Анализ первого этапа эксперимента по дифференциации обучения показал, что наиболее перспективно создавать профильные классы. Поэтому в

2002 году во всех параллелях с 5-го по 11-й класс, были открыты профильные физико-математические классы.

По результате четырехлетней предварительной работы к 2004 году педколлектив оказался подготовленным в научно-методическом плане к новому, более высокому уровню дифференциации. Решением МОСК у нас были открыты гимназические классы физико-математического профиля с 1-го по 11-й класс. В связи с этим изменилось содержание методической работы, и была разработана программа эксперимента по преобразованию школы в физико-математическую гимназию.

От работы творческих групп учителей мы перешли к научно-методической деятельности на кафедральной основе. Были созданы кафедры:

- Учителей начальных классов
- Русского языка и литературы
- Математики
- Иностранного языка
- Физики
- Химии, биологии
- Географии
- Истории.

Экспериментальная работа преподавателей гимназии внесла корректировку и в планирование методической работы. Мы провели научно-практическую конференцию «Совершенствование учебно-воспитательного процесса в гимназии» (защита рефератов и авторских программ).

Планы работы кафедр были подчинены ведущим идеям: «Особенности преподавания литературы в физико-математической гимназии», «Особенности преподавания иностранного языка в гимназии. Активные формы преподавания», «Преподавание в условиях деления класса на подгруппы различного профиля», «Обучение математике с учетом индивидуальных способностей гимназистов».

Основными направлениями работы школы был обмен опытом работы над авторскими программами профильных и непрофильных предметов. Внутришкольный контроль нацелен на изучение состояния преподавания предметов по выбору в гимназических классах. Единая методическая тема школы постоянно корректируется. Теперь единая методическая тема сформулирована так: «Дифференциация учебно-воспитательного процесса с учетом индивидуальных особенностей и возможностей учащихся на основе рекомендаций проектов государственных стандартов».

Соответственно и тема методического семинара звучала следующим образом: «Особенности реализации проектов государственных стандартов образования в гимназических классах». Апробирование проектов государственных стандартов образования отразилось и в работе школьного методического объединения учителей.

Методическое объединение учителей - это давно сложившаяся форма коллективной работы по совершенствованию научно-теоретической и методической подготовки педагогов. Многообразна деятельность методических объединений: проведение открытых уроков, их самоанализ и анализ, конструирование и защита конспектов уроков, деловые игры, общественные смотры деятельности и отчеты учителей, обзор литературы, презентация идей, методические консультации руководителей (а это, как правило, наиболее опытные учителя) по определенной теме, разработка и защита программы собственной деятельности по какому-либо вопросу, «час откровений», обсуждение результатов контрольных работ и другие формы работы.

Планы работы методических объединений составляются с учетом ситуации, которая сложилась, например, в школе: опыта работы учителей, итогов успеваемости учащихся по предмету, результатов контрольных срезов, склонностей и интересов учителей, задач преподавания данного предмета. В качестве примера приводим план работы межшкольного методического объединения учителей русского языка и литературы (табл. 13).

План работы межшкольного методического объединения учителей русского языка и литературы

Месяц	Содержание работы	Ответственные
Август	<ol style="list-style-type: none"> 1. Анализ работы методического объединения в прошлом учебном году 2. Утверждение плана работы на предстоящий учебный год 3. Практикум «Анализ вопросов и заданий Всероссийских олимпиад школьников по русскому языку и литературе» 	
Октябрь	<ol style="list-style-type: none"> 1. Открытые уроки по русскому языку. Цель посещения изучение организации комплексной работы учащихся с текстом создание учителем ситуации успеха 2. Открытые уроки по литературе. Цель посещения воспитание вдумчивого читателя через анализ художественного произведения 3. Научно-практическая конференция «Современный урок литературы каким ему быть» 4. О проведении школьных олимпиад по русскому языку и литературе 	
Декабрь	<ol style="list-style-type: none"> 1. Открытые уроки по русскому языку. Цель посещения планирование и проведение модульного урока 2. Открытые уроки по литературе. Цель посещения организация внеклассного чтения 3. Обмен опытом по теме «Краеведение на уроках русского языка» 4. О подготовке и проведении фестиваля внеурочных мероприятий по русскому языку и литературе 	
Февраль	<ol style="list-style-type: none"> 1. Открытые уроки по русскому языку. Цель посещения проведение тематического урока 2. Открытые уроки по литературе. Цель посещения использование воспитательных моментов в ходе урока 3. Отчет учителей - членов методического объединения о работе над темой самообразования 4. Об итогах контрольных срезов по русскому языку и литературе 5. Консультация руководителя методического объединения по интересующим педагогов вопросам 	
Март	<ol style="list-style-type: none"> 1. Открытые уроки по русскому языку. Цель посещения стимулирование творческой деятельности учащихся 2. Открытые занятия по курсам входящим в школьный компонент учебного плана по культуре речи (5-8-е классы) и литературному краеведению (11-й класс). Цель посещения обновление содержания образования 3. Круглый стол «Готовимся к экзаменам» 4. О подготовке и проведении праздника славянской письменности и культуры 	
Май	<ol style="list-style-type: none"> 1. Обмен опытом работы по проблеме «Что я делаю по приобщению школьников к работе со словарями и справочниками» 2. Наша методическая копилка «Использование игр-упражнений для развития интереса учащихся к урокам русского языка и литературы» 3. Педагогическая гостиная «Подводя итоги...» 	

Успешная деятельность методических объединений в значительной степени зависит от квалифицированного руководства и оказания им практической помощи со стороны руководителей школы [4; 10; 18; 39; 45; 56; 82; 95; 107; 135]. Во-первых, они, как учителя-предметники, должны работать в «своем» методическом объединении; во-вторых, они обязаны посещать и принимать участие в работе других объединений. Кроме того, в школе стало правилом: директор и его заместители сами возглавляют методические объединения, поскольку личный пример руководителя при организации методической работы очень важен. Они не только контролируют состояние методической работы в школе и руководят повышением квалификации учителей, но и сами систематически изучают, обобщают и распространяют имеющийся в школе передовой педагогический опыт. Он изучается в процессе посещения уроков и внеурочных мероприятий, в ходе изучения системы работы учителя или воспитателя.

Ниже мы приводим вариант организационно-методической работы по изучению и обобщению опыта педагогической работы, который был апробирован нами в ряде школ г. Невинномысска (№№ 9, 10, 15, 16, 17).

Таблица 14

Организация методической работы по изучению и обобщению педагогического опыта

Месяц	Содержание работы	Ответственные
Декабрь	<ol style="list-style-type: none"> 1. Посещение уроков наставников и их структурный анализ. 2. Консультация «Структура урока изучения нового материала». 3. Практическое занятие «Конструирование и защита конспекта урока изучения нового материала» 	Руководитель школы молодого учителя, учителя-наставники Заместитель директора по учебно-воспитательной работе Директор школы
Январь	<ol style="list-style-type: none"> 1. Посещение уроков закрепления и развития знаний, умений, навыков педагогов-наставников. 2. Консультация «Структура урока закрепления и развития знаний, умений, навыков». 3. Практическое занятие «Конструирование и защита конспекта урока закрепления и развития знаний, умений, навыков». 4. Обзор периодической педагогической печати 	Руководитель школы молодого учителя, учителя-наставники Заместитель директора по учебно-воспитательной работе Директор школы Заведующий школьной библиотекой

Февраль	<ol style="list-style-type: none"> 1. Посещение уроков изучения нового материала и уроков закрепления и развития знаний, умений, навыков у молодых специалистов. 2. Консультация «Структура урока обобщения и систематизации знаний». 3. Практическое занятие «Конструирование и защита конспекта урока обобщения и систематизации знаний» 	<p>Руководитель школы молодого учителя, учителя-наставники</p> <p>Заместитель директора по учебно-воспитательной работе Директор школы</p>
Март	<ol style="list-style-type: none"> 1. Посещение у молодых специалистов уроков обобщения и систематизации знаний с последующим педагогическим анализом. 2. Анализ педагогических ситуаций. 3. Час психолога 	<p>Руководитель школы молодого учителя, учителя-наставники</p> <p>Заместитель директора по учебно-воспитательной работе, педагог-психолог Педагог-психолог</p>
Апрель	<ol style="list-style-type: none"> 1. Тестирование «Недописанный тезис»: «Быть учителем - значит ...», «В хорошей школе всегда ...». 2. Круглый стол «Содержание, формы и методы работы педагога с родителями». 3. Час психолога 	<p>Заместитель директора по учебно-воспитательной работе</p> <p>Директор школы Педагог-психолог</p>
Май	Методический праздник «Вот какие мы!»	<p>Директор школы, заместитель директора по учебно-воспитательной работе, руководитель школы молодого учителя</p>

В границах данного раздела диссертационного исследования мы рассмотрели лишь те условия обеспечения эффективности методической работы, которые выделены нами в качестве основных. Разумеется, их перечень гораздо шире, но мы остановились лишь на тех, которые обусловлены задачами осуществляемого нами исследовательского поиска.

2.3. Оценка эффективности функционирования методической службы

Одним из главных приоритетов развития образования в регионах России является многообразие моделей управления, которое реализуется через тесное взаимодействие разноуровневых субъектов региональной образовательной

политики [36; 143; 173; 180; 199]. Методическая служба полноправно выступает субъектом наряду с органами управления и профессиональным педагогическим сообществом. Ее роль становится ведущей в поисках принципиально новых форм развития образования на школьном и городском (районном) уровнях.

Изучение потребностей в образовательных услугах позволяет определить ту основу, на которой строится главное содержание работы методической службы с педагогическими кадрами. Среди основных образовательных услуг выделяются следующие:

- получение общего базового среднего образования;
- получение повышенного уровня (гимназический, лицейский) образования;
- профильное обучение (педагогический; физико-математический, биолого-химический, медицинский, экономический, экологический и другие профили);
- углубленное изучение ряда учебных предметов;
- интенсивное и раннее изучение иностранных языков;
- обучение, учитывающее особенности физического и умственного развития больных, детей-инвалидов, слабослышащих, умственно отсталых и т.д., и их дальнейшая социальная адаптация;
- общее образование в рамках реализации международных образовательных проектов.

Перечисленные услуги имеют важное значение для развития общего образования в едином региональном образовательном пространстве.

Анализ деятельности региональных и муниципальных методических служб показал, что за последние годы значительно усилилась дифференциация образовательных учреждений по типам, видам и организационно-правовым формам, что создает предпосылки развития региональной образовательной системы как многовариантной, ориентированной на удовлетворение

разнообразных потребностей населения.

В регионах сформировался ряд определенных предпосылок, которые способствуют проведению системных изменений в образовании в целом и в методической службе в частности.

В трактовке И.В. Жуковского [47] эти предпосылки выглядят следующим образом.

1. Происходят социокультурные процессы, которые проявляются в переходе к культурно-региональному самоопределению, определяющему и политику региональных программ развития образования.

2) Идет проникновение рыночной экономики в систему образования и развитие философии маркетинга в сфере образовательных услуг, где методическая служба постепенно выходит на ведущие позиции.

3. Нормативно-правовая основа обеспечивается рядом федеральных и региональных правовых актов.

4. Научно-теоретические предпосылки связаны с разработкой инновационных подходов к организации базового педагогического образования и развития идеи его непрерывности, наличием новых фундаментальных научных разработок в области опытно-экспериментальной и методической работы, системы повышения квалификации.

5. Происходит упрочение статуса методической службы, регламентируется ее деятельность, упорядочиваются организационно-правовые отношения со всеми структурами системы непрерывного образования и органами управления на всех иерархических уровнях.

В настоящее время в педагогической литературе появилось немало диагностических материалов, которые могут помочь в оценке эффективности функционирования методической службы.

В рамках исследования мы сочли необходимым проведение экспертизы по оценке деятельности методической службы в три этапа.

Первый этап - это первичная экспертиза. В ней участвовали члены администрации или руководители методических подразделений на уровне города (района) или учреждения. Ее цель - выявить положительный опыт и основные пробелы, слабые стороны методической работы. Такая диагностика дала лишь общее впечатление о том, что происходит в методической службе. Муниципальная методическая служба делала срез исходя из диагностики администрации каждой школы с тем, чтобы провести предварительный анализ состояния методической работы в целом. С этой целью мы использовали несколько критериев, предложенных в исследовании И.В. Жуковского [46].

1. Уровень проработанности концептуальных оснований системы методической службы.
2. Личностная ориентированность системы.
3. Социальная ориентированность системы.
4. Динамичность, гибкость и творческий подход в построении системы.
5. Целостность и системность (согласование целей, задач и их воплощения).
6. Эффективность деятельности обеспечивающих подсистем.
7. Профессионализм кадров.
8. Уровень организационной культуры.

В качестве оценок эффективности деятельности методической службы выступили такие показатели:

- ярко выражен;
- проявляются лишь отдельные элементы;
- слабо выражен;
- отсутствует.

В табл. 15 приведены данные, полученные нами в ходе исследования до начала опытно-экспериментальной работы и по ее окончании. Всего в исследовании приняло участие 220 человек.

**Критерии экспертизы эффективности функционирования методической службы
(в баллах)**

Критерии	Оценка			
	ярко выражен	выражены отдельные элементы	слабо выражен	отсутствует
Уровень проработанности концептуальных оснований системы методической службы	1,7/2,8	1,3/0,2	-	-
Личностная ориентированность системы	1,5/3,0	1,0/-	0,5/-	-/-
Социальная ориентированность системы	0,8/2,3	1,2/0,3	1,0/0,4	-/-
Динамичность, гибкость и творческий подход в поступлении системы	0,9/2,1	0,8/0,9	1,3/-	-/-
Целостность и системность (согласование целей, задач и их воплощение)	0,5/2,0	0,9/1,0	1,6/-	-/-
Эффективность деятельности обеспечивающих подсистемы	1,2/2,7	1,7/0,3	0,1/-	-/-
Профессионализм кадров	2,0/3,0	1,0/-	-/-	-/-
Уровень организационной культуры	1,4/2,6	1,6/0,4	-/-	-/-

Примечание: Оценивание проводилось по четырехбалльной шкале от 0 до 3. В числителе приведены данные до эксперимента, в знаменателе – после эксперимента

Вторым этапом явилась более детальная диагностика функционирования муниципальной методической службы и службы СКИПКРО. Диагностические критерии соответствовали основным подсистемам обеспечения функционирования методической службы:

- сформированность системы информационного и нормативно-правового обеспечения;
- эффективность научно-методического обеспечения;
- состояние кадрового потенциала;
- уровень социально-психологической и профессиональной поддержки и правовой защиты;
- уровень финансирования и материально-технического обеспечения (табл. 16).

Критерии и показатели эффективности функционирования методической службы

Оценка по 4-балльной шкале: 3 - ярко выражен, 2 - выражены отдельные элементы,

1 - слабо выражен, 0 - полностью отсутствует

№ п/п	Критерии	Показатели	Совокупная оценка по всем показателям
1.	Сформированность системы и нормативно-правового обеспечения	1. Технологические характеристики информации (плотность размещения, сбор, хранение, скорость обработки, извлечения, распечатка, формы сервиса) 2. Упорядоченность и систематизация информационных потоков 3. Достоверность, точность и полнота информации 4. Своевременность получения и оперативность ознакомления 5. Новизна, актуальность и полезность 6. Частота обращения пользователей 7. Наличие банка педагогических данных (БПД) - о передовом опыте ОУ 8. Взаимодействие с БПД муниципальной, (регионально, федеральной) методспужб, с зарубежными партнерами 9. Система работы с законодательно-нормативными документами: - знание содержания документов; - анализ деятельности МО по нормативно-правовым актам; - разработка собственных, локальных актов; - влияние нормативно-правовой базы на развитие ОУ	1,2/3,0
2.	Эффективность научно-методического обеспечения	1. Оптимальность и рациональность выбора структуры МС 2. Принципы и способы построения методической работы как целостной системы 3. Соответствие содержания МР целям методслужбы и содержанию Программы развития школы (региона) 4. Обоснованность системы мер по оптимизации МР 5. Уровень диагностики профессиональной деятельности и личности учителя руководителя ОУ 6. Эффективность использования исследовательских методов в инновационной деятельности 7. Уровень аналитической культуры учителей, руководителей ОУ, методистов 8. Сформированность умений проектирования инновационных идей	0,75/3,0

3.	Состояние кадрового потенциала	<ol style="list-style-type: none"> 1. Наличие количественного и качественного анализа состава кадров 2. Укомплектованность кадрами и причины текучести 3. Соответствие квалификации педагогов целям и содержанию программы развития ОУ 4. Рациональность расстановки кадров 5. Работа с молодыми специалистами 6. Наличие условий для систематического повышения квалификации 7. Уровень методической обученности и личных достижений учителей, руководителей ОУ, работников методической службы - публикации в научных сборниках журналах и местной прессе; - создание и описание авторских методик: - разработка учебно-методических материалов; - разработка лекций и личное участие в курсовых мероприятиях 8. Порядок и формы проведения аттестации 9. Результативность аттестации кадров 10. Наличие и эффективность использования диагностических средств для изучения кадрового потенциала 11. Формы изучения, обобщения и распространения передового опыта 	1,4/2,8
4.	Уровень социально-психологической, профессиональной поддержки и правовой защиты	<ol style="list-style-type: none"> 1. Состояние нормативно-правовой базы методической службы по данному направлению педагогов и учащихся 2. Оптимизация рынка образовательных услуг 3. Рост уровня социальной защищенности педагогов и учащихся 4. Динамика правонарушений 5. Состояние здоровья учителей и учащихся 6. Показатели социальной адаптации выпускников (поступление в вузы, трудоустройство) 7. Индекс популярности педагогической профессии среди выпускников 8. Психологический комфорт в педагогическом и ученическом коллективе 9. Средства стимулирования педагогического и ученического творчества 10. Уровень решения социальных вопросов учительства 	1,2/2,7
5.	Уровень финансирования и материально-технического обеспечения	<ol style="list-style-type: none"> 1. Нормативное финансирование 2. Доля внебюджетного финансирования 3. Уровень материально-технической оснащенности учебных кабинетов, методической службы ТСО, научно-методической литературой, современными информационными средствами 	1,0/2,9

Примечание: В числителе приведены данные до эксперимента, в знаменателе - после

Ко второму этапу диагностики мы привлекали не только членов администрации, а весь методический актив: заведующих кафедрами, председателей методических объединений, наиболее опытных учителей. Соответственно на муниципальном уровне привлекались члены советов методических кабинетов, отделов и лабораторий, председатели городских и районных методических объединений, то есть все те, кто мог высказать свое компетентное мнение о работе муниципальной методической службы.

Третий этап экспертизы проводился по пяти блокам: модули методической службы (МС), ее структура, содержание и формы методической работы (табл. 17). Оценка производилась также по 4-балльной шкале, где 3 являлось высшим баллом. Однако в исследовании приняло участие большее количество респондентов – 260 человек. К ним присоединились руководители администраций разного уровня.

Таблица 17

**Удовлетворенность педагогических кадров методической службой
(по 4-балльной шкале)**

	Показатели	До эксперимента			После эксперимента		
		Учи- теля	Руково- дители	Мето- дисты	Учи- теля	Руково- дители	Мето- дисты
1	Модули МС Какие из модулей МС оказывают реальное воздействие на повышение мастерства учителей и руководителей ОУ:						
1.1	информационное обеспечение	1,9	1,85	2,7	2,1	2,2	2,8
1.2	учебно- методическое	1,55	1,6	1,4	1,7	1,8	2,4
1.3	научно-методическое	1,3	1,0	0,9	1,9	2,2	2,7
1.4	аттестационно-диагностическое	1,5	1,6	1,9	1,6	1,9	2,5
1.5	социально-психологической и профессиональной поддержки, правовой защиты	1,3	1,4	1,1	1,7	1,9	2,3
1.6	нормативно-правовое обеспечение	1,1	1,2	1,0	1,9	1,7	2,2
1.7	финансовое и материально-техническое обеспечение	1,2	1,4	1,7	2,2	2,7	3,0
2.	Структура МС						
2.1	Произошла ли реальная децентрализация прав и полномочий	1,1	1,3	1,2	1,7	1,1	1,7
2.2	Насколько эффективно программно-целевое планирование работы	1,0	1,1	1,4	2,1	2,5	2,8
2.3	Стимулируется ли состязательность, принятие новых решений и инновационных подходов	1,3	1,3	1,5	1,9	2,2	2,5

2.4	Учитываются ли потребности и особенности региона, личные интересы субъектов УВП в методической работе	1,1	1,0	1,2	2,0	2,2	2,5
2.5	Формируется ли социальный заказ на оказание образовательных услуг	1,0	1,25	1,75	1,9	2,5	3,0
2.6	Какую роль играет структура на оперативное решение проблем, появление творческих проектов	1,1	1,3	1,5	2,1	2,3	2,8
3.	Содержание МС В какой мере в содержании отражены:						
3.1	теория и методика преподавания	1,4	1,4	1,7	2,1	2,1	2,7
3.2	межпредметные и межцикловые связи	1,2	1,3	1,5	2,0	2,3	2,8
3.3	педагогические теории, системы, технологии	1,1	1,3	1,4	2,0	2,2	2,7
3.4	психология личности и коллектива	1,0	1,75	1,8	2,3	2,4	2,7
3.5	философия и социология образования	1,2	1,3	1,25	2,4	2,7	2,9
3.6	инноватика	1,3	1,25	1,8	1,9	2,2	2,3
3.7	основы гигиены и возрастной физиологии	1,0	1,1	1,2	1,8	1,9	2,2
3.8	менеджмент	0,75	1,0	1,5	2,5	2,5	2,5
3.9	компьютерная грамотность	0,75	1,75	2,0	2,3	2,5	2,9
3.10	нормативно-правовые документы	1,1	1,4	1,7	2,1	2,2	2,7
3.11	вопросы общей культуры	1,0	1,0	1,5	2,0	2,3	2,8
4	Формы работы МС Насколько эффективно действуют следующие формы методической работы:						
4.1	работа предметных МО (кафедр)	1,6	1,9	2,0	2,2	2,3	2,7
4.2	работа межпредметных МО (кафедр), проблемных лабораторий и проектных групп	1,7	1,4	1,9	2,1	2,2	2,7
4.3	работа НМС	1,0	1,1	1,1	2,0	2,1	2,1
4.4	опытно-экспериментальная работа	1,8	1,8	2,0	2,8	2,9	3,0
4.5	школа передового опыта	1,4	1,5	1,7	2,0	2,1	2,3
4.6	школа молодого специалиста	1,2	1,2	1,3	2,1	2,2	2,7
4.7	наставничество	1,1	1,1	1,0	2,1	2,0	2,0
4.8	работа над единой методической темой	1,75	1,7	1,8	2,3	2,5	2,9
4.9	формирование и обобщение ППО	1,4	1,6	1,8	2,4	2,5	2,7
4.10	подготовка и проведение научно-практических конференций, педагогических чтений	1,8	1,9	2,0	2,1	2,4	2,5
4.11	открытые уроки	1,6	1,6	1,75	2,0	2,5	2,7
4.12	организация методических выставок	0,5	0,6	0,8	2,0	2,4	2,6
4.13	проведение методических недель	1,2	1,3	1,4	2,2	2,3	2,4
4.14	курсовые мероприятия по повышению квалификации	1,2	1,2	1,2	2,5	2,6	2,9
4.15	работа методкабинета						
4.16	профессиональные конкурсы и смотры	1,4	1,3	1,7	2,8	2,6	3,0
4.17	самообразование	1,0	1,1	1,5	2,5	2,4	2,8
4.18	творческий отчет школы, учителя	1,0	1,2	1,4	2,0	2,5	2,7
4.19	индивидуальное научно-методическое консультирование	1,1	1,0	1,3	2,2	2,4	2,7
4.20	психологический комплексно-практический тренинг	0,5	0,75	1,0	1,8	1,9	2,3
4.21	деловая (ролевая) игра и моделирование практической деятельности	1,1	1,2	1,4	2,4	2,7	2,9

Как показывает анализ полученных данных, по первому блоку - модули методической службы - респонденты единодушно отмечают улучшение информационного обеспечения, которое выразилось в использовании в ОУ компьютерной техники, создании банков данных по различным направлениям развития образовательной системы, а также подключение к другим компьютерным сетям, в т.ч. и в систему Интернет (средняя оценка 2,15 балла до эксперимента и 2,36 балла - после эксперимента). Повышение интереса к научно-методической и аттестационно-диагностической работе требует, как показывают оценки, особого внимания как наименее разработанным модулям, имеющим большой стимулирующий потенциал (средняя оценка до и после эксперимента 1,06 и 2,26 баллов; 1,7 и 2,0 баллов соответственно).

Что касается структуры, то, как показали ответы руководителей и методистов (учителя в меньшей мере знакомы с особенностями структуры), она позволяет эффективно реализовать программно-целевое планирование работы, предоставляет широкую возможность выбора содержания и форм методической работы, методов управления коллективом. При этом стимулируется состязательность ведущих коллективов, их конкурентноспособность, принятие оперативных решений и использование инновационных подходов (средняя оценка до эксперимента - 1,36 балла, после эксперимента - 2,2 балла). Существенным прогрессом, по мнению опрошенных, является учет потребностей и особенностей региона, а также личных интересов всех участников УВП (средняя оценка - до эксперимента 1,1, после - 2,26). Однако при всех достижениях существенной проблемой остается реальное соотношение децентрализации и централизации управления как на школьном, так и на муниципальном уровнях (средняя оценка - 1,2 до эксперимента и 1,5 - после эксперимента).

Это соотношение может быть достигнуто путем целенаправленного формирования социального заказа на городском уровне, с дальнейшей конкретизацией в каждом педагогическом коллективе. Появление целого ряда

социально-педагогических инициатив и разработка на их основе творческих проектов и программ является тому свидетельством.

В содержании методической работы помимо традиционных направлений по теории и методике отдельных предметов, что в прошлом было доминирующим в содержании, в программу курсовых мероприятий, комплексно-целевых программ включались вопросы философии и социологии образования (2,7), психологии личности и коллектива (2,5), менеджмента (2,5) инноватики (2,1) и т.д. Методическая служба ведет работу по компьютерному всеобучу педагогических кадров всех категорий (2,4).

Средние оценки позволяют составить представление о рейтинге приоритетных содержательных направлений методической службы.

Изучение основных форм методической работы показало, что наиболее распространенными являются: методические объединения учителей-предметников, кафедральные формы управления, проблемные лаборатории. Открытые уроки являются основной формой показа достижений учителей, развитости методического инструментария, использования педагогических технологий. Наиболее эффективными оказались индивидуальное научно-методическое консультирование и научное руководство экспериментальной работой, психологические комплексно-практические тренинги, деловые игры по моделированию практической деятельности.

Особую оценку получили ежегодные творческие отчеты экспериментальных площадок, которые включали показ как традиционных форм и методов УВП, так и новых – инновационных. Из сказанного следует, что общественно-педагогическая экспертиза является существенным стимулом для соотнесения результатов своей деятельности с продвижением других коллективов в едином образовательном пространстве региона.

Таким образом, комплекс проведенных исследований позволил сделать вывод о том, что эффективность функционирования методической службы – понятие многомерное и должно оцениваться по совокупности показателей.

Взгляд на работу с педагогическими кадрами с позиции сервисного обслуживания позволяет по-новому организовать деятельность методистов, руководителей школ, методических формирований. В данном случае методический сервис мы рассматриваем как демократичную систему научно-информационного, научно-методического, лично-ориентированного обслуживания педагогов, которая обеспечивает непрерывный рост их профессионального мастерства в соответствии с запросами и потребностями.

В ходе заключительного этапа исследования был проведен анализ удовлетворенности образовательных учреждений функциональной деятельностью муниципальных методических служб и СКИПКРО.

В исследовании приняли участие 508 педагогов и руководителей образовательных учреждений.

Результаты исследования представлены в табл. 18.

Таблица 18

Анализ удовлетворенности образовательных учреждений функциональной деятельностью методической службы (в % от общего числа)

	Содержание вопросов	До эксперимента			После эксперимента		
		да	нет	частично	да	нет	частично
1.	Оцените уровень информационно-аналитической деятельности методической службы:						
1.1.	Всегда ли собирается необходимая информация о состоянии методической работы	19	68	13	53	11	36
1.2.	Пользуетесь ли Вы банком данных по различным аспектам методической деятельности	22	26	52	56	19	25
1.3.	Удовлетворяет ли Вас банк данных методической службы города	37	31	32	59	19	22
1.4.	Предоставляется ли Вам своевременно информация	26	43	21	59	27	14
1.5.	Анализируется ли предоставляемая Вами информация на диагностической основе	13	44	43	57	28	15
1.6.	Поданная информация анализируется с помощью ЭВМ	29	56	15	63	11	26
2.	Оцените уровень целевой деятельности методической службы						

2.1.	Определяются ли цели научно-методической деятельности совместно с методическим советом, руководителями МО, кафедр, творческих групп и т.п.	21	17	62	65	-	35
2.2.	Определяются ли цели на диагностической основе	11	18	71	47	14	39
2.3.	Соответствуют ли цели индивидуальным интересам, запросам коллективов и конкретных учителей:	23	18	59	52	16	32
	а) коллектива						
	б) отдельных педагогов	34	36	30	59	18	23
3.	Оцените уровень плано-прогностической деятельности методической службы						
3.1.	Знаете ли Вы стратегические цели методической службы города	-	52	48	37	26	34
3.2.	Знаете ли Вы цели своего предметно-методического объединения на ближайший период	23	24	53	61	13	26
3.3.	Организована ли диагностика производственных проблем с применением различных методик	16	27	47	61	26	13
3.4.	Участвуете ли Вы в разработке планирования конкретной деятельности по достижению поставленных целей	61	30	9	10 0	-	-
4.	Оцените уровень организационно-исполнительской деятельности методической службы:						
4.1.	Всегда ли полностью организуется исполнение плана научно-методической деятельности	29	37	34	47	18	35
4.2.	Организует ли помощь педагогам в повышении квалификации в межкурсовой период	89	-	11	93	-	7
4.3.	Организуется ли диагностирование педагогов по проблемам эффективности научно-методической деятельности	53	10	27	61	2	37
5.	Оцените уровень контрольно-диагностической методической службы:						
5.1.	Несет ли контроль диагностическую основу	31	30	39	53	12	35
5.2.	Является ли контроль услугой (помощью в Вашей профессиональной деятельности)	33	26	31	57	11	32
5.3.	Выявляет ли контроль основные проблемы методической деятельности	34	20	46	69	3	28
6.	Оцените уровень регулятивно-коррекционной деятельности методической службы:						
6.1.	Обеспечивается ли поддержание системы методической работы в непрерывной связи с образовательным процессом в учреждениях	44	33	23	61	12	27

6.2.	Устраняются ли нежелательные отклонения в инновационной работе	41	30	29	64	-	36
6.3.	Обеспечивается ли оперативная помощь педагогам	34	26	40	73	-	27
6.4.	Осуществляется ли регулирование и коррекция деятельности МО, кафедр	22	20	58	67	2	29
6.5.	Обеспечивается ли создание условий для развития творческого потенциала педагогов и учащихся	36	30	24	74	-	26
6.6.	Разрабатываются ли соответствующие рекомендации по регулированию управленческой деятельности	39	19	42	63	-	37
6.7.	Разрабатываются ли соответствующие рекомендации по регулированию учебно-воспитательного процесса	44	20	36	76	-	24

Сравнительный анализ данных позволил заключить:

- 1) очевидна положительная динамика удовлетворенности педагогов деятельностью методических служб разного уровня;
- 2) совершенствование структурно-функциональных моделей методических служб привело к качественным изменениям в их деятельности;
- 3) содержание и формы методической деятельности адекватны запросам образовательной практики.

В ходе заключительного этапа исследования был проведен также сравнительный анализ результатов работы методической службы СКИПКРО по следующим показателям:

- организационные условия повышения квалификации (1);
- кадровые условия функционирования МС (2);
- мотивационные условия функционирования МС (3);
- информационные условия функционирования МС (4);
- программно-методические условия функционирования МС (5);
- исследовательские услуги (6);
- консалтинговые услуги (7);
- маркетинговые услуги (8).

На рис. 18. приведены данные, полученные нами до начала эксперимента (2003 г.) и после его проведения (2005 г.).

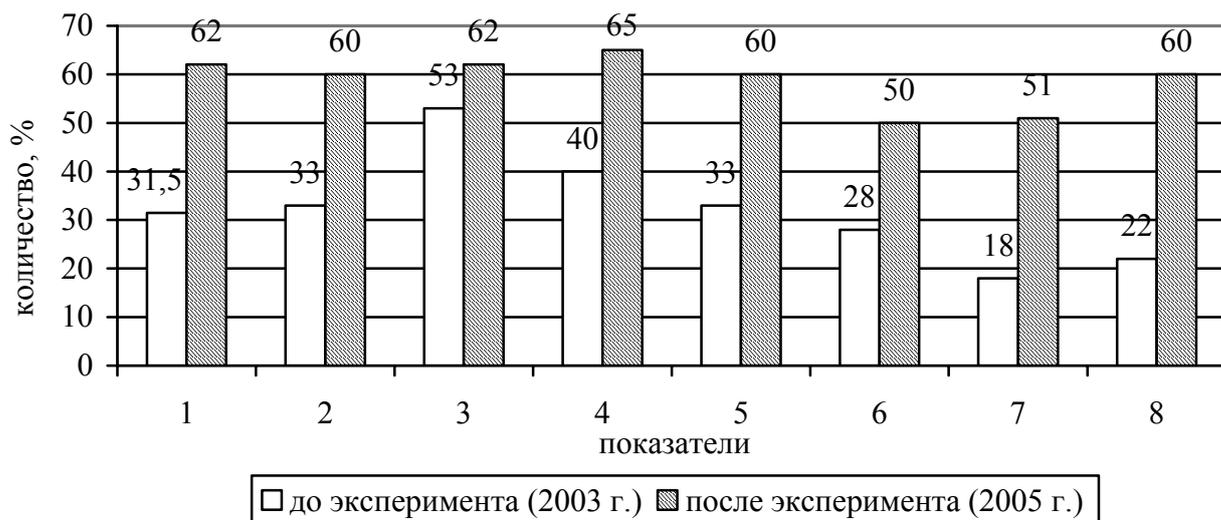


Рис. 18. Анализ результатов работы методической службы СКИПКРО до и после эксперимента

Как следует из материалов рисунка, улучшение деятельности МС произошло по всем показателям, причем по ряду показателей это улучшение составило в 2 и более раза. Тем не менее, эти же данные свидетельствуют о необходимости дальнейшего совершенствования работы МС учреждения.

В ходе исследования были обнаружены причины недостаточного качества повышения квалификации педагогов:

- 1) обеспечение учреждений программно-методическими материалами;
- 2) мощность сети курсов, ее дифференцированность, вариативность и гибкость;
- 3) кадровое обеспечение;
- 4) мотивация профессионального развития.

Эти и другие причины на наш взгляд, и должны составить основные направления дальнейшего совершенствования и модернизации работы МС СКИПКРО.

Наконец, на заключительном этапе исследования мы обратились к вопросу готовности учителей образовательных учреждений к экспериментально-педагогической работе.

Цель данного этапа исследования заключалась в выявлении влияния

деятельности МС СКИПКРО на изменение уровня теоретических и профессиональных знаний педагогов, необходимых им для проведения опытно-экспериментальной работы в школе.

Для этого использовался вопросник, содержащий 13 вопросов и 7 подвопросов. В исследовании приняли участие 120 педагогов. Полученные данные были обработаны нами с помощью статистического метода, а общие результаты приведены в табл. 19.

Таблица 19

Готовность учителей к опытно-экспериментальной работе (в % к общему числу)

№ п/п	Вопросы для оценки	Прошу помощи	Знаю теорию вопроса	Могу применить на практике, действуя творчески	Могу применить по образцу	Могу обобщить свой опыт	Могу поделиться своим опытом
1.	Знание своего предмета	32/-	38/40	10/30	20/10	-/10	-/10
2.	Знание дидактики	31/17	10/21	11/32	28/10	10/10	10/10
3.	Знание методики преподавания своего предмета	30/10	21/30	10/21	11/28	-/14	-/14
4.	Знание детской возрастной психологии	26/-	21/38	22/42	31/10	-/10	-/10
5.	Цели и задачи проводимого в школе эксперимента	90/15	-/20	-/25	10/15	-/15	-/10
6.	Теоретические положения, лежащие в основе эксперимента	80/-	5/70	-/30	15/-	-/-	-/-
7.	Достижения передовой науки в области проводимой экспериментальной работы	100/20	-/55	-/45	-/10	-/-	-/-
8.	Достижения передовой практики в области проводимой экспериментальной работы	100/30	-/40	-/-	-/20	-/10	-/-
9.	Программа осуществления эксперимента в школе	100/-	-/30	-/25	-/15	-/15	-/15
10.	Предполагаемые результаты эксперимента	100/20	-/20	-/20	-/30	-/10	-/-
11.	Изучение и оценка уровня подготовленности учащихся к проведению эксперимента	100/95	-/20	-/35	-/5	-/5	-/-
12.	Изучение и оценка эффективности проводимой экспериментальной работы	80/20	20/20	-/35	-/10	-/15	-/-
13.	Знание и умение использовать методы исследования:						
13.1.	изучение психолого-педагогической литературы и школьной документации	95/-	-/55	-/45	5/-	-/-	-/-
13.2.	наблюдение	100/-	-/50	-/20	-/20	-/10	-/-
13.3.	социологические методы	100/20	-/20	-/15	-/25	-/30	-/-
13.4.	метод контрольных работ и учетных опросов	100/25	-/40	-/10	-/15	-/-	-/-
13.5.	метод хронометрирования	100/-	-/40	-/15	-/40	-/15	-/-
13.6.	метод педагогического эксперимента	100/-	-/100	-/-	-/-	-/-	-/-

Таким образом, влияние деятельности МС на готовность учителей к опытно-экспериментальной работе также очевидно. Если до начала проведения исследования показатели были недостаточно высокими, то по его окончании они существенно изменились практически по всем вопросам.

Итак, предпринятое нами исследование подтвердило необходимость модернизации деятельности МС на любом уровне. Для этого необходимо изменить процессы ее функционирования, ресурсы МС и систему управления.

ВЫВОДЫ

1. Сложность деятельности методических служб в современных условиях обусловлена несколькими причинами: увеличилось число связей образовательной системы с другими сферами социокультурной структуры региона; образовательная система приобретает ряд новых функций (образовательно-культурная, образовательно-профессиональная, самореализации личности в условиях динамичного рынка труда, освоение здорового образа жизни при одновременном ухудшении экологической обстановки и нарастания стрессовых ситуаций и др.); возрастает необходимость максимально учитывать образовательные потребности регионально-муниципального сообщества, ориентироваться на актуальные и перспективные потребности местного рынка труда; усиливается роль программно-целевого управления, проблемно-ориентированного анализа сферы образования и др. Все это определяет необходимость выбора адекватной модели функционирования методической службы и рассмотрение этого выбора как условия эффективного развития ее деятельности.

2. Задачи методической службы, определяемые нормативно-правовыми документами Министерства образования РФ, обуславливают необходимость рассмотрения на содержательном уровне основных направлений методической деятельности - аналитической, информационной, организационно-методической, консультативной и др.

3. Для системы повышения квалификации наиболее оптимальным вариантом реализации названных направлений является модель сетевой организации методической работы, которая рассматривается нами как многомерное явление и строится из таких элементов, как: специализированная модель методического центра, экспериментальные площадки, лаборатории перспективного опыта, педагогические мастерские, ассоциации педагогов-предметников и др. Первичной «клеточкой» объединения выступает событийная общность, сообщество. Каждый субъект может вступать в определенное взаимодействие с сетью, и это взаимодействие составляет содержание его индивидуального образовательного маршрута.

4. Как показало исследование, сетевая организация методической работы позволяет:

более полно обеспечивать информационную поддержку образовательного процесса во всех учреждениях сети;

- повышать эффективность использования методических и иных ресурсов, обеспечивая равный доступ к ним всех субъектов научно-методической деятельности;

- расширить возможности для повышения квалификации работников системы образования и самих методических служб;

- объединить усилия методических и других формирований единой сети в целях использования современных образовательных технологий.

5. Сетевое взаимодействие возможно лишь при определенных условиях: совместная деятельность участников сети; общее информационное пространство; механизмы, создающие условия для сетевого взаимодействия.

В сетевом пространстве мы выделяем следующие процессы: *функционирования, развития и управления*. Чтобы сетевая модель функционировала эффективно, она должна опираться на ряд принципов:

динамичности, внутренней противоречивости, демократизации. Основой развития данной модели должны выступить деятельностный, мотивационный, синергетический и личностно ориентированный подходы. Задача управления состоит в том, чтобы адаптировать сетевую модель методической службы к окружающей среде.

6. Для определения эффективности функционирования методической работы в системе повышения квалификации работников образования

целесообразно использовать проектный метод. Проектная деятельность по созданию эффективной методической службы включает в себя систему деятельностей: проектирование методической работы; совершенствование профессиональной компетентности педагога-методиста; внедрение новых форм методической работы.

7. Опытнo-экспериментальная работа, осуществленная на основе проектного метода, позволила усовершенствовать общекультурную, управленческую, образовательную, коммуникативную, психолого-педагогическую, методологическую и технологическую подготовку учителя.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Предпринятое исследование показало, что развитие методической службы как компонента отечественного образования напрямую связано со становлением и развитием системы повышения квалификации педагогических работников. Предпосылки возникновения методического сопровождения образования сложились в стране в конце XVIII в. Однако на первом этапе функционирования государственной системы просвещения этот процесс затруднялся дефицитом кадров, поскольку отсутствовали специализированные формы подготовки педагогов для сферы образования.

Зарождение организационных форм повышения профессиональной квалификации учителей (начало XIX в.) сопровождалось привлечением наиболее компетентных специалистов к решению многих школьных проблем, в том числе оказанию методической помощи учительству.

С середины XIX в. стали регулярно проводиться учительские съезды, образовались педагогические сообщества, был учрежден институт учителей-инструкторов, в обязанности которых входил показ на образцовых уроках новых методов и приемов обучения. Организационные формы работы с учителями и оказание им практической помощи получили общее название *«методическая работа»*.

Ретроспективный анализ позволил установить, что в российском образовании первой половины XX в. система повышения квалификации педагогических кадров базировалась на принципах идейно-политической направленности, плановости, непрерывности, всеобщего охвата педагогов., ориентации на активные методы курсовой подготовки, которая одновременно выполняла функцию «скорой методической помощи» (Э.М.Никитин). Первым документом, регламентирующим деятельность методической службы, стало Положение о педагогическом кабинете, в задачи которого входило оказание помощи учителю, методическим объединениям учителей и районным предметным комиссиям.

Советский период модернизация отечественной системы повышения квалификации педагогических кадров была связан с общими тенденциями обновления общеобразовательной школы. Существенную роль в этом процессе играли методисты институтов повышения квалификации, основной задачей которых являлась помощь учителям в изучении и воспроизведении передового педагогического опыта.

Исследование показало, что переломным моментом в работе методических служб системы образования России стала середина 90-х гг. XX в., когда произошли изменения в структуре образования, его содержании и технологиях обучения. Повышение требований к учителю повлекло за собой существенные изменения в деятельности институтов повышения квалификации работников образования, которые стали учреждениями дополнительного профессионального образования. В этой связи спектр задач, решаемых методистами, расширился. У них появился ряд новых функций (организация инновационной и опытно-экспериментальной деятельности, проведение маркетинговых и социологических исследований, организация платных услуг, информационное обеспечение школ, компьютерная обработка банков информации и др.), без выполнения которых деятельность методической службы становилась бессмысленной.

В настоящее время методическая служба как социально-педагогическая система представлена различными моделями (структурные, функциональные, процессуальные), которые различаются целями, задачами, направлениями деятельности, функциями, организационными формами работы, которые подробно рассмотрены в диссертации. Вместе с тем установлено, что современные методические службы испытывают множество трудностей в организации своей деятельности, что связано с муниципализацией системы образования и децентрализацией управления ею.

В работе показано, что современный педагог-методист в изменяющихся условиях образовательной среды призван решать ряд сложных задач: ведение самостоятельного научного поиска в муниципальной (региональной) системе образования; обучать педагогов методике научно-педагогического исследования; обучать руководителей образовательных учреждений технологии прогнозирования тенденций развития образования и проектирования собственной деятельности; участвовать в формировании созидательной муниципально-образовательной и социокультурной среды; мотивировать педагогов на внедрение инноваций в образовательный процесс; распространять ценный педагогический опыт; разрабатывать образовательные программы; организовывать процесс профессионально-педагогического развития и саморазвития учителей и др.

В ходе констатирующего эксперимента, в котором приняли участие около 1200 работников сферы образования (методисты, заведующих методкабинетами, руководители школьных методических объединений, учителя, руководители образовательных учреждений), установлено, что совершенствование деятельности методических служб требует:

- поиска таких организационных и педагогических условий, которые обеспечивали бы более эффективную работу методических служб с педагогическими кадрами региона на этапе последиplomного образования;
- оптимизации структуры информационно-образовательной деятельности института повышения квалификации работников образования и его методической службы через систему курсов, семинаров, работу проблемных и творческих групп учителей;
- усиления экспертно-аналитической и диагностической деятельности методистов системы повышения квалификации, ориентированной на запросы конкретного учителя и образовательного учреждения;
- организации мониторинговых исследований методической службой в

целях наиболее полного удовлетворения запросов учителей и образовательных учреждений.

Исследование показало, что сложность деятельности методических служб в современных условиях обусловлена несколькими причинами: увеличилось число связей образовательной системы с другими сферами социокультурной структуры региона; образовательная система приобретает ряд новых функций (образовательно-культурная, образовательно-профессиональная, самореализации личности в условиях динамичного рынка труда, освоение здорового образа жизни при одновременном ухудшении экологической обстановки и нарастания стрессовых ситуаций и др.); возрастает необходимость максимально учитывать образовательные потребности регионально-муниципального сообщества, ориентироваться на актуальные и перспективные потребности местного рынка труда; усиливается роль программно-целевого управления, проблемно-ориентированного анализа сферы образования и др. Все это определяет необходимость выбора адекватной модели функционирования методической службы и рассмотрение этого выбора как условия эффективного развития ее деятельности.

Задачи методической службы, определяемые нормативно-правовыми документами Министерства образования РФ, обуславливают необходимость рассмотрения на содержательном уровне основных направлений методической деятельности - аналитической, информационной, организационно-методической, консультативной и др.

Для системы повышения квалификации наиболее оптимальным вариантом реализации названных направлений является модель сетевой организации методической работы, которая рассматривается нами как многомерное явление и строится из таких элементов, как: специализированная модель методического центра, экспериментальные

площадки, лаборатории перспективного опыта, педагогические мастерские, ассоциации педагогов-предметников и др. Первичной «клеточкой» объединения выступает событийная общность, сообщество. Каждый субъект может вступать в определенное взаимодействие с сетью, и это взаимодействие составляет содержание его индивидуального образовательного маршрута.

Как показало исследование, сетевая организация методической работы позволяет:

- более полно обеспечивать информационную поддержку образовательного процесса во всех учреждениях сети;
- повышать эффективность использования методических и иных ресурсов, обеспечивая равный доступ к ним всех субъектов научно-методической деятельности;
- расширить возможности для повышения квалификации работников системы образования и самих методических служб;
- объединить усилия методических и других формирований единой сети в целях использования современных образовательных технологий.

Сетевое взаимодействие возможно лишь при определенных условиях: совместная деятельность участников сети; общее информационное пространство; механизмы, создающие условия для сетевого взаимодействия.

В сетевом пространстве мы выделяем следующие процессы: *функционирования, развития и управления*. Чтобы сетевая модель функционировала эффективно, она должна опираться на ряд принципов: динамичности, внутренней противоречивости, демократизации. Основой развития данной модели должны выступить деятельностный, мотивационный, синергетический и личностно ориентированный подходы. Задача управления состоит в том, чтобы адаптировать сетевую модель методической службы к окружающей среде.

Для определения эффективности функционирования методической работы в системе повышения квалификации работников образования целесообразно использовать проектный метод. Проектная деятельность по созданию эффективной методической службы включает в себя систему деятельностей: проектирование методической работы; совершенствование профессиональной компетентности педагога-методиста; внедрение новых форм методической работы.

Опытно-экспериментальная работа, осуществленная на основе проектного метода, позволила усовершенствовать общекультурную, управленческую, образовательную, коммуникативную, психолого-педагогическую, методологическую и технологическую подготовку учителя.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абдрахманова Г.С. Диагностический подход к оценке эффективности управления современной школой: Дис. ...канд.пед.наук.- Казань, 1999.- 180 с.
2. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности.- М.: Наука, 1980.- 335 с.
3. Анисимов О.С. Методологическая культура педагогической деятельности и мышления / ИНООАН СССР. Всесоюзный методологический центр.- М.: Экономика, 1991.- 416 с.
4. Ансофф И. Стратегическое управление.- М.: Экономика, 1989.- 519 с.
5. Антология педагогической мысли России XVIII века.- М., 1985.- С. 70.
6. Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX в.- М.: Педагогика, 1990.- С. 520-563.
7. Артюхов М.В. Теория и практика управления развитием муниципальной системы образования: Автореф. дис. ...д-ра пед. наук.- Новокузнецк, 1999.- 38 с.
8. Ахлестин К.Н. Забота партии и правительства о формировании учительских кадров (1921-1925) // Сов. Педагогика.- 1978.- №11.- С. 103-109.
9. Баженов Л.Б., Бирюков Б.В., Штоф В.А. Моделирование.- Философская энциклопедия. Т. 3.- М., 1964.
10. Бако Э.К. Структурная перестройка системы управления образованием: новые принципы и подходы // Школьные технологии.- 1999.- №3.- С. 56-65.
11. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии.- М.: Педагогика, 1989.- 192 с.
12. Беспалько В.П. Элементарная теория управления процессом обучения.- М.: Знание, 1970.- 74 с.
13. Беляева В.А., Петренко А.А. Деятельность педагога-методиста в системе муниципального образования. Метод реком.- М.: АРКТИ, 2004.- 160 с.
14. Биксер Л.М., Луковкина Н.В., Мамонова Т.М. Организация методической и научно-экспериментальной работы в средней школе № 11 на учебный год // Завуч.- 2000.- №1.- С. 65-73.
15. Бондаревская Е.В. Уровень педагогической культуры – главное основание для аттестации учителя.- Ростов н/Д, 1994.- 15 с.
16. Бочкина Н.В. Ориентационное поле развития методологической культуры современного специалиста образования // Подготовка специалиста в области образования. Основные направления совершенствования / РГПИ им. А.И.Герцена.- СПб.: Образование, 1996.- С. 155-161.
17. БСЭ (в 30 т.) / Гл. ред. А.И.Прохоров. Т. 30.- М., 1978.- 632 с.
18. Будникова Р.И. Подготовка заместителей директоров к руководству методической работой в условиях обновления школы: Дис....канд. пед.наук.- Хабаровск, 1996.- 212 с.
19. Буйлова Л.Н., Кочнева С.В. Организация методической службы учреждений дополнительного образования детей: Учеб.-метод. пособ.- М.: Гуманит.изд.центр ВЛАДОС, 2001.- 160 с.

20. Булаев Н.И., Маскин В.В. Роль и место РИРО в системе непрерывного образования области // Система непрерывного образования и ее роль в развитии личности: Материалы межрегиональной научно-практической конференции, посвященной 60-летию со дня основания Рязанского института развития образования.- Рязань, 1998.- 195 с.
21. Бунимов Н.Т. и др. Краткий словарь современных понятий и терминов.- М., 1995.- 510 с.
22. Бургин М.С. Инновации и новизна в педагогике // Сов. Педагогика.- 1989.- №12.- С. 36-40.
23. Бюллетень III Всероссийского съезда Союза работников просвещения 1-8 октября 1921 г.- М., 1921.
24. Валицкая А.П. Современные стратегии образования: варианты выбора // Педагогика.- 1997.- №3.- С. 15-19.
25. Василенко Н.П. Диагностика в организации методической работы.- Ростов н/Д: Изд-во Ростовского обл. ИУУ, 1995. – С. 24
26. Вершловский С.Г. Общее образование взрослых: стимулы и мотивы.- М.: Педагогика, 1987. – С. 7.
27. Вершловский С.Г. Учитель о себе и профессии.- Л., 1988.- 32 с.
28. Внутришкольное управление: теория и практика / Под ред. Т.И.Шамовой.- М.: Педагогика, 1991.- 192 с.
29. Волковский А.Н. Вопросы повышения квалификации учителей (1917-1924) // Повышение квалификации учителей.- М., 1958.- С. 52-76.
30. Все начинается с учителя / Под ред. З.И.Равкина.- М., 1983.- 180 с.
31. Всесоюзный съезд работников народного образования (Стенографический отчет).- М.: Высш. шк., 1990.- 414 с.
32. Галаган А.И., Соколова И.Ф. Непрерывное образование за рубежом: концепции и практика.- М., 1981.- 32 с.
33. Гвишиани Д.М. Организация и управление.- М.: Наука, 1972.- 536 с.
34. Гласс Дж., Стенли Дж. Статистические методы в педагогике и психологии.- М., 1976.- 495 с.
35. Глинский Б.А. и др. Моделирование как метод научного исследования (гносеологический анализ).- М.: Изд-во МГУ, 1965.- С. 43.
36. Горовая В.И., Тарасова С.И. Педагогическая деятельность в системе современного человекознания.- М.: Илекса; Ставрополь: Аргус, 2004.- 168 с.
37. Грабарь М.И., Краснянская К.А. Применение математической статистики в педагогических исследованиях. Непарнометрические.- М.: Педагогика, 1977.- 136 с.
38. Громкова М.Т. Новые педагогические парадигмы в образовании взрослых // Интеграционные процессы в образовании взрослых.- СПб.: ИОВ РАО, 1997.- С. 79-82.
39. Давыденко Т.М. Технология моделирования организационной структуры управления школой // Социальные и педагогические технологии. Матер. Всеросс. научно-практич. конф. «Социальные и педагогические технологии в системе образования», 29-31 окт. 1998 г.- Белгород, 1998.- С. 136-138.

40. Джурицкий А.Н. Размышления над историей педагогики // Педагогика.- № 61.- 2001.- С. 17.
41. Днепров Э.Д., Егорова С.Е. и др. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Конец XIX- начало XX вв.- М.: Педагогика, 1991.- 448 с.
42. Долженко Ю.А. Повышение эффективности деятельности муниципальной методической службы на основе технологии мотивационного программно-целевого управления: Дис. ...канд.пед.наук.- Барнаул, 1994.- 175 с.
43. Долженко Ю.А. Краевой институт - муниципальным методическим службам // Народное образование.- 1999.- № 7-8.- С. 47-55.
44. Ерина Т.М. Психологическая диагностика как функция муниципальных органов управления: Дис. ...канд.пед.наук.- Нижневартовск, 1998.- 190 с.
45. Жилина А.И. Организационно-педагогические условия создания системы подготовки профессиональных кадров управления образованием в регионе: Дис....канд.пед.наук.- СПб., 1995.- 215 с.
46. Жуковский И.В. Методическая служба и профессионализм учителя // Официальные документы в образовании.- 1999.- № 19.- С. 33-45.
47. Жуковский И.В. Методическая служба: структура и технология управления // Директор школы.- 2000.- №1.- С. 5-13.
48. Заир-Бек Е.С. Проектирование как педагогическая деятельность и содержание обучения педагогов // Педагогические основы проектирования образовательных систем нового вида.- СПб.: РПГУ им. А.И.Герцена, 1995.- С. 124-148.
49. Загвязинский В.И. Учитель как исследователь.- М., 1980.- 96 с.
50. Загвязинский В.И. Методология и методика дидактического исследования.- М.: Педагогика, 1982.- 159 с.
51. Закон «Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации».- М., 1995.- 48 с.
52. Закон Российской Федерации «Об образовании» // Вестник образования.- 1992.- № 11.
53. Захарченко Е.Ю. Развитие педагогической культуры учителя в условиях обновления школы: Дис. ...канд.пед.наук.- Ростов н/Д, 1995.- 219 с.
54. Зверева В.И. Диагностика и экспертиза педагогической деятельности аттестуемых учителей.- М., 1998.- С. 43.
55. Зинченко В.П. Образование. Мышление. Культура. Новое педагогическое мышление / Под ред. А.В.Петровского.- М.: Педагогика, 1989.-280 с.
56. Зубов Н. Как руководить педагогами: Пособие для руководителей образовательных учреждений.- М.: АРКТИ, 2002.- 144 с.
57. Иванов А.И., Лобейко Ю.А. Методология и методика исследовательской деятельности в образовании.- Ставрополь, 1996.- 143 с.
58. Ильенко Л.П. Новые модели методической службы в общеобразовательных учреждениях. Кн. для учителя. Изд. 3-е, испр. и доп.- М.: АРКТИ, 1999.- 48 с.
59. Ингекамп К. Педагогическая диагностика.- М., 1996.- 96 с.
60. Истомин Е.И. Формирование нормативно-правовых механизмов

- модернизации отечественного образования // Академические чтения.- СПб.: РГПУ им. А.И.Герцена, 2002. Вып. 3.- 192 с.
61. История образования и педагогической мысли за рубежом и в России: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И.Н.Андреева, Т.С.Буторина и др.; под ред. З.И.Васильевой.- М.: Академия, 2001.- 416 с.
 62. Ительсон Л.Б. Математические и кибернетические методы в педагогике.- М.: Просвещение, 1964.- 246 с.
 63. Итоги и перспективы образования в СССР (Обзор материалов Всесоюзного съезда учителей) // Сов. Педагогика.- 1978.- №9.- С. 13-35.
 64. Калита В.С. Повышение психолого-педагогической компетентности учителя средствами методической работы в школе: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1999. – 172 с.
 65. Кан-Калик В.А. Педагогическая деятельность как творческий процесс.- Грозный, 1976.- 286 с.
 66. Каптерев П.Ф. История русской педагогики.- Пг., 1915.- С. 176-177.
 67. Караковский В.А. Директор – учитель – ученик.- М., 1982.- 96 с.
 68. Карклина С.Э., Шахриманьян И. Методическая работа в районе // Сов. Педагогика.- 1989.- №4.- С. 34.
 69. Карташов В.А. Система систем. Очерки общей теории методологии.- М.: Прогресс-Академия, 1995.- С. 7.
 70. Кисилев А. 200 лет Министерству народного просвещения // Народное образование.- 2002.- №1.- С. 5-8.
 71. Кларин М.В. Личностная ориентация в непрерывном образовании // Педагогика.- 1996.- №2.- С. 7.
 72. Климов Е.А. Индивидуальный стиль деятельности.- Казань, 1969.- 123 с.
 73. Климов Е.А. Введение в психологию труда.- М., 1988.- 200 с.
 74. Козиев В.Н. Психологический анализ профессионального самосознания учителя: Автореф. дис. ...канд. психол. наук.- Л., 1980.- 19 с.
 75. Концепция повышения квалификации педагогических кадров школы.- СПб.: ИОВ РАО, 1996.- 122 с.
 76. Краевский В.В. Методология педагогического исследования: Пособие для педагога-исследователя.- Самара: СамГПИ, 1994.- 165 с.
 77. Кузин Ф.А. Кандидатская диссертация. Методика написания, правила оформления и порядок защиты.- М., 1998.- 206 с.
 78. Кузнецова Н. Методическая помощь должна быть всесторонней // Народное образование.- 1987.- №3.- С. 12.
 79. Кузнецова О.З. Методическая служба как фактор развития профессиональной компетентности педагога: Дис. .. канд. пед. наук. – Улан-Удэ, 2000. – 184 с.
 80. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности.- М.: Педагогика, 1970.- 114 с.
 81. Кулюткин Ю.Н. Психология обучения взрослых.- М.: Просвещение, 1989.- 128 с.
 82. Кульневич С.Т., Гончарова В.И., Мигаль Е.А. Управление современной

- школой. Вып. III. Муниципальные методические службы: Практич. пособ. для руков. И методистов центра (кабинетов), школьных методистов, учителей, студентов педагогич. учеб.зав., слушателей ИПК.- Ростов н/Д: Учитель, 2003.- 224 с.
83. Купцов О.В. Непрерывное образование и его структура // Высш. образ. В Европе.- 1991.- Т. ХУ1.- №1.- С. 29-40.
 84. Лазарев В.С. Управление школой. Теоретические основы и методы.- М., 1997.- ...с.
 85. Лебедев О.Е. Теоретические основы педагогического целеполагания в системе образования: Автореф. дис. ...д-ра пед. наук.- СПб., 1992.- 44 с.
 86. Левитан К.М. Личность педагога: становление и развитие.- Саратов: Изд-во Саратовского университета, 1990.- 168 с.
 87. Левитес Д.Г. Современная технология обучения педагогов: Учеб пособие.- Мурманск: МОИПКРО, 1996.- 80 с.
 88. Левитес Д.Г. Школа для профессионалов, или Семь уроков для тех, кто учит.- Воронеж: НПО МОДЭК, 2001. - С. 11.
 89. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность // Избр. психол. произв. В 2-х т.- М., 1983. Т. 2.- С. 156.
 90. Лизинский В.М. О методической работе в школе.- М.: Педагогический поиск, 2002.- 160 с.
 91. Лукина Н.Я. Оптимизация управления методической службой на муниципальном уровне: Дис. ... канд. пед. наук. – Ростов н/Д, 1999. – 197 с.
 92. Луначарский А.В. О народном образовании.- М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958.- 443 с.
 93. Майоров А.Н., Сахарчук Л.Б., Сотов А.В. Элементы педагогического мониторинга и региональных стандартов в управлении.- СПб., 1992.- 78 с.
 94. Макарова Л.В. Преподаватель: модель деятельности и аттестация (Труды исслед. Центра проблем качества подготовки специалистов).- М., 1992.
 95. Максимова В.Н. Организация учебно-воспитательного процесса как управляемой системы.- СПб., 1991.
 96. Максимова В.Н. Последипломное образование педагога в условиях модернизации // Академические чтения.- СПб.: РГПУ им. А.ИМ.Герцена, 2002. Вып. 3.- 192 с.
 97. Маскин В.В., Меркулова Т.К., Петренко А.А. Перспективная модель развития образования на селе / Ряз. Обл. ин-т развития образования.- Рязань, 1999.- 55 с.
 98. Маслоу А. Самоактуализация // Психология личности / Под ред. А.А.Пузыря.- М., 1982.- С. 108-118.
 99. Материалы в помощь руководителю рай (гор) методцентра (из опыта работы НМЦ Северного округа г.Москвы).- М.: Новая школа, 2001.- 78 с.
 100. Методическая работа в школе: организация и управление: Рекомендации для руководителей школ / Под ред. Ю.К.Бабанского.- М., 1991.
 101. Методическая служба нового типа.- Смоленск, 1996.- С. 34.
 102. Методы педагогического исследования / Под ред. В.И.Журавлева.- М.:

- Просвещение, 1972.- 158 с.
103. Методы системного педагогического исследования.- Л., 1980.- 172 с.
 104. Митина Л.Ф. Формирование профессионального самосознания учителя // Вопросы психологии.- 1990. -№ 3.- С. 58-64.
 105. Моисеев А.М., Моисеева О.М. Заместитель директора школы по научной работе.- М.: Новая школа, 1996.
 106. Народное образование в СССР: Сб. документов 1917-1973 гг.- М.: Педагогика, 1974.- 559 с.
 107. Немова Н.В. Управление методической работой в школе.- М.: Сентябрь, 1999.- 176 с.
 108. Никитин Э.М. Теоретические и организационно-педагогические основы формирования и развития федеральной системы дополнительного педагогического образования: Дис. ...д-ра пед. наук.- СПб., 1999.- 285 с.
 109. Никитин Э.М. Федеральная система повышения квалификации: проблемы и перспективы развития // Народное образование.- 1999. - №7-8.- С. 5-14.
 110. Никитин Э.М., Ситник А.П. Взаимосвязь содержания школьного образования и повышения квалификации педагогических кадров.- М.: РИПКРО, 1993.- 26 с.
 111. Никитин Э.М., Ситник А.П. Повышение квалификации учителей в 20-30-е годы XX века // Методист.- 2003.- №6.- С. 2-8.
 112. Никитин Э.М., Ситник А.П. Модернизация учреждений повышения квалификации педагогических кадров в 80-90-е годы XX века // Методист.- 2004.- №2.- С. 2-7.
 113. Новые ценности образования. Тезаурус для учителей.- М.: ИПИ РАО, 1995.- 113 с.
 114. Новые формы методической работы.- Ульяновск: ИПК ПРО, 1997. – С. 9.
 115. Образование – средство развития региона / Под ред. В.М. Егорова.- М., 1994. – С. 4.
 116. Огурцов А.П. Философия образования и ее фундаментальные принципы // Проектирование в образовании, проблемы, поиски, решения: Матер. научн. практ. конф.- М.: ИПО РАО, 1994.- 12 с.
 117. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка.- М.: АЗЪ, 1993.-955 с.
 118. Организация работы методиста с педагогическим коллективом на диагностической основе. Методические рекомендации.- М., 1995.- С. 12.
 119. О формах организации и направлениях деятельности методических служб в системе образования Российской Федерации. Письмо МО РФ № 90-М от 16.08.94 г.
 120. Паначин Ф.Г. Управление просвещением в СССР: организационно-педагогические аспекты руководства и управления системой народного образования.- М.: Просвещение, 1977.- 208 с.
 121. Паначин Ф.Г. Школа и общественный прогресс: Актуальные вопросы работы общеобразовательной школы эпохи развитого социализма. Учеб. пособ. для слушат. ФГЖ директоров общеобразовательных школ и в качестве учеб.

- пособ. для студ. пед. ин-тов.- М.: Просвещение, 1983.- 225 с.
- 122.Парыгина А.А. Проблема удовлетворенности профессией // Научно-техническая революция и социальная психология. - М., 1981.- С. 39-41.
 - 123.Педагогические основы проектирования образовательных систем нового вида / Под ред. А.П.Тряпицыной.- СПб.: Образование, 1995.- 171 с.
 - 124.Педагогический поиск / Сост. И.Н.Баженова.- М.: Педагогика, 1987.- 544 с.
 - 125.Первый Всероссийский съезд представителей обществ взаимопомощи учащихся / Сост. М.И.Обухов.- М., 1903.- С. 13.
 - 126.Петренко А.А. Деятельность по подготовке программ развития муниципальных образовательных учреждений // Система непрерывного образования и ее роль в развитии личности: Матер. межрегион. научно-практич. конф., 28-27 ноября 1998 г. – Рязань, 1998.- С. 175-180.
 - 127.Петренко А.А. Моделирование методической службы в условиях муниципального образования // Тезисы докл. межрегион. научно-практич. конф.: Разработка и реализация программ развития систем образования. Опыт. Проблемы. Перспективы / Под ред. А.Э.Гальперина: РИРО.- Рязань, 2001.- С. 33-37.
 - 128.Петренко А.А. Практические рекомендации по развитию и повышению профессионализма педагога-методиста в системе муниципального образования // Тезисы докл. межрегион. научно-практич. конф.: «Современные технологии в естественно-математическом образовании» / Под ред. А.М.Рямовой.- Рязань, 2001.- С. 9-12.
 - 129.План работы Московского комитета образования на 2000-2001 учебный год /Отв. ред. Л.Е.Курнешова.- ГОМЦ «Школьная книга», 2000.- 128 с.
 - 130.Платонов К.К. Вопросы психологии труда.- М., 1970.- 264 с.
 - 131.Поле А.Б. Методическая служба округа // Народное образование.- 1994.- №1.- С. 11.
 - 132.Пономарев Я.А. Фазы творческого процесса // Исследование проблем психологии творчества.- М., 1983.- 259 с.
 - 133.Посталюк Н.Ю. Творческий стиль деятельности: педагогический аспект.- Казань, 1989.- 200 с.
 - 134.Поташник М.М. В поисках оптимального варианта.- М., 1987.- 192 с.
 - 135.Поташник М., Моисеев А. Управление современной школой (в вопросах и ответах).- М.: Новая школа, 1997.- 350 с.
 - 136.Потеев М.И. Основы менеджмента в сфере образования.- СПб., 1994.
 - 137.Потемкин В.П. Доклад на Всероссийском совещании по народному образованию 2 августа 1943 года «Задачи школ в новом учебном году» // Народное образование.- 1995.- №4.- С. 15-17.
 - 138.Привалова Н.Ф. Диагностика качества преподавания: Дис. ...канд. пед. наук.- Москва, 1997.- 178 с.
 - 139.Приказ МО РФ от 11.11.1992 № 406 (Приложение №2 о тарифно-квалификационных характеристиках по должностям работников учреждений и организаций образования).
 - 140.Примерное положение о муниципальном методическом центре (кабинете) в

- системе дополнительного педагогического образования (повышения квалификации) от 11.09.98. №36-51-159 ин/36-10 // Вестник образования.- 1998.- № 11-12.
141. Проблемы методологии и методики педагогических исследований / Под ред. М.А.Данилова, Н.И.Болдырева.- М.: Педагогика, 1971.- 350 с.
 142. Проблемы непрерывного образования / Под ред. В.Г.Онушкина, В.А.Тарасова.- Л.: НИИ ООВ АПН СССР, 1979.- 77 с.
 143. Проектирование систем внутришкольного управления / Пособ. для руководит. образоват. учрежд. и теорриториальных образоват. систем / Под ред. А.М.Моисеева.- М.: Педагогическое общество России, 2001.- 256 с.
 144. Профессиональная деятельность молодого учителя / Под ред. С.Г.Вершловского, Л.Н.Лесохиной.- М., 1982.- 145 с.
 145. Профессиональная педагогика / Под ред. С.Я.Батышева.- М., 1999.- 903 с.
 146. Пятин В.А. Управление педагогическим процессом в современной школе.- М., 1986.
 147. Развитие дополнительного педагогического образования в России: проблемы и перспективы. Материалы юбилейной научно-практической конференции.- М.: АПК и ПРО, Ч. 1.- 1998; Ч. 2 – 1998; Ч. 3 – 1999.
 148. Реан А.А. Рефлексивно-перцептивный анализ деятельности педагога // Вопросы психологии.- 1990.- №2. С. 77-81.
 149. Рубинштейн М.М. Проблема учителя.- М.-Л., 1927.- 175 с.
 150. Сергеева Т.А., Уварова Н.М. Профессионализм методиста.- М., 2000.- С. 5-7.
 151. Сериков Г.Н. Элементы теории системного управления образованием.- Челябинск, 1994-1996.
 152. Симонов В.П. Диагностика личности и профессиональное мастерство преподавателя: Учеб. пособ. для студ. педвузов, учителей и слушателей ФПП.- М.: Международная педагогическая академия, 1995.- 192 с.
 153. Симонов В.П. Педагогический менеджмент.- М.: Российское педагогическое агенство, 1997.- 264 с.
 154. Ситник А.П. Внутришкольная методическая работа в современных условиях.- М.: Изд-во МГОПИ «Альфа», 1993.- 146 с.
 155. Ситник А.П. Развитие профессиональной культуры учителя в межкурсовой период последипломного образования.- М., 1996.- 55 с.
 156. Скаткин М.Н. Изучение и обобщение опыта школ и учителей.-М.: Учпедгиз, 1952.- 156 с.
 157. Скок Г.Б. Как проанализировать собственную педагогическую деятельность.- М., 2000.- 100 с.
 158. Сластенин В.А., Тамарин В.Э. Методическая культура учителя // Сов. Педагогика.- 1990.- №7.- С. 82-88.
 159. Словарь русского языка.- М.: Русский язык, 1982.- Т. 2.- 736 с.
 160. Смирнов В.И. Российские учителя и источники их педагогического познания в первой половине 18 века // Народное образование.- 1999.- № 7- 8. – С. 47
 161. Смирнов В.И. Педагогическое образование в России конца 18-начала 20 веков // Народное образование.- 1999.-№ 11. – С. 77

162. Совершенствование профессиональных знаний и умений учителя в процессе повышения квалификации / Под ред. Т.Г.Браже, А.Я.Марона.- М., 1982.- 71 с.
163. Современный словарь иностранных слов.- М.: Русский язык, 1993.- 740 с.
164. Создание новой структуры управления региональной образовательной системой.- СПб.: Образование, 1992. – С. 34
165. Справочник организационно-методических психолого-педагогических материалов / Сост. Л.П.Ромадина.- М.: Педагогический поиск, 1996.- 79 с.
166. Степанов С.Ю., Маслов С.Н., Яблокова Е.А. Управленческая инноватика: рефлепрактические методы.- М.: РАУ, 1993.- 63 с.
167. Теоретические основы непрерывного образования / Под ред. В.Г.Онушкина.- М.: Педагогика, 1987.- 203 с.
168. Тидор С.Н. Психология управления: от личности к команде.- Петрозаводск: Фолиум, 1996.- 218 с.
169. Толковый словарь русского языка / Под ред. Д.Ушакова.- М., 1996. В 4 т. Т. 4.- 1499 с.
170. Торндайк Э.Л. Процесс учения у человека.- М., 1935.- 135 с.
171. Третьяков П.И. Управление школой по результатам. Практика педагогического менеджмента.- М.: Новая школа, 1998.- 224 с.
172. Тряпицына А.П. Инновационные процессы в образовании // Инновационные процессы в образовании. Интеграция отечественного и западно-европейского опыта: Сб. ст.- СПб.: РПГУ им. А.И.Герцена, 1997.- С. 3-27.
173. Управление качеством образования: Практико-ориентированная монография и методическое пособие / Под ред. М.М.Поташника.- М.: Педагогическое общество России, 2000.- 448 с.
174. Учитель: крупным планом. Социально-педагогические проблемы учительской деятельности.- СПб.: ГУПМ; ИОВ РАО, 1994.- 134 с.
175. Учитель-методист – наставник стажера / Под ред. С.Г.Вершловского.- М.: Просвещение, 1988. – С. 7.
176. Ушакова Л.С. Инновация и эксперимент в профессиональном образовании.- Ставрополь: ИРО, 1999.- 62 с.
177. Филатова Л. Методические основы образовательной деятельности // Народное образование.- 1999.- №7-8.- С. 19-34.
178. Философский словарь.- М.: Госполитиздат, 1963.- С. 120.
179. Философский энциклопедический словарь / Редколл. С.С.Аверинцев и др.- М., 1989.- 815 с.
180. Файоль А., Элеерсон Г., Тейлор Ф., Форд Г. Управление - это наука и искусство.- М.: Республика, 1992. – С. 5-7.
181. Фишман Л.И. Моделирование образовательного менеджмента // Школьные технологии.- 1999.- №3.- С. 41-55.
182. Харисов Т. Районная (городская) методическая служба: планирование и организация деятельности // Народное образование.- 1999.- №7.- С. 92-96.
183. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. В 2-х т.- М.: Педагогика, 1986.

184. Худоминский П.В. Методическая работа в школе.- М.: МП СССР, 1979.- 35 с.
185. Худоминский П.В. Повышение квалификации педагогических кадров // Сов. Педагогика.- 1984.- №5.- С. 91-96.
186. Цедринский А.Д. Непрерывное повышение квалификации педагогических кадров в условиях опытно-экспериментальной работы // Инновации в практике преподавания и обучения.- Армавир, 1997.- С. 17.
187. Цирульников А. Из тайных архивов русской школы.- М.: Педагогика-Пресс, 1992.- 128 с.
188. Чечель И. НИР в институтах повышения квалификации: необходимость корпоративного развития // Народное образование.- 1999.- №7-8.- С. 14-17.
189. Шадриков В.Д. Философия образования и образовательные политики.- М.: Логос, 1993.- 181 с.
190. Ширина А.И. Инновационная и опытно-экспериментальная деятельность в сфере образовательной практики.- Ставрополь: СКИПКРО, 2000.- 36 с.
191. Шопенгауэр А. Четыре принципа достаточной причины // Избр. произв. / Сост. И.С.Нарский.- М.: Просвещение, 1993.- 477 с.
192. Шувалова В. Методическая работа в инновационной школе: системный подход // Народное образование.- 1998.- №4. – С. 39-41
193. Щедровицкий П.Г. Пространство свободы // Народное образование.- 1997.- №1. – С. 17-23.
194. Щербаков А.И. О методологии и методике изучения психологии труда и личности учителя // Психология труда и личности учителя. Вып. 1 / Под ред. А.И.Щербакова.- Л., 1976.- 253 с.
195. Эксперимент в школе: организация и управление / Под ред. М.Поташника.- М.: НИИ упр., экон. И разв. Образ. АПН СССР.- М. 1989.- 213 с.
196. Энциклопедия профессионального образования. – М., 2004. – С.121.
197. Юсуфбекова Н.Р. Тенденции и законы инновационных процессов в образовании // Новые исследования в педагогических науках. Вып. 2.- М.: Педагогика, 1991.- С. 6-9.
198. Яковлева Н.О. О педагогическом проектировании...// Профессиональное образование.- 2001.- №5.- С. 13-14.
199. Якунин В.А. Обучение как процесс управления. Психологические аспекты.- Л.: ЛГУ, 1988.- 160 с.
200. Ямбург Е.А. Педагогическая философия адаптивной модели школы // Мир образования.- 1996.- №6.- С. 28.