

ПУТИ И СРЕДСТВА ПОВЫШЕНИЯ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ НА КУРСАХ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ОБРАЗОВАНИИ

© 2011

С.Л. Орлова, соискатель

Институт развития образования Омской области, Омск (Россия)

Ключевые слова: повышение квалификации, профессиональная компетенция педагога, содержание курсов повышения квалификации учителей.

Аннотация: В данной статье рассматриваются пути и средства развития профессиональной компетентности педагогических работников в условиях курсов повышения квалификации. Проводится анализ системы повышения квалификации как подсистемы непрерывного образования, ее основных функций, целей, содержания, а также способов их реализации. Дается описание содержания учебного модуля как средства организации деятельности учителей математики на курсах повышения квалификации посредством решения педагогической задачи.

Повышение квалификации в условиях непрерывного образования рассматривается не только как *вид* дополнительного профессионального образования, но и как *процесс* обновления профессиональных знаний и умений специалистов в соответствии с современными требованиями к уровню их подготовки.

Рассматривая повышение квалификации в аспекте *процесса* обновления профессиональных знаний и умений специалистов, российские ученые дают различные характеристики (определения) процессу изменения качеств специалиста, отражающие основные функции повышения квалификации.

И.В. Ильина, Г.Н. Подчалимова, Т.И. Шамова ставят акцент на адаптационной функции повышения квалификации специалистов к динамично изменяющемуся характеру и содержанию их труда: «*Повышение квалификации — углубление, систематизация, обновление профессиональных знаний, развитие практических умений в связи с повышением требований к уровню квалификации и необходимостью освоения новых способов решения профессиональных задач*» [1, с. 297].

В.В. Краевский при определении повышения квалификации выделяет функцию формирования нового экономического мышления, соответствующего современному этапу общественного развития: «... повышение квалификации — это получение дополнительных знаний по базовой специальности и совершенствование профессиональных умений на основе осмысления собственной деятельности в свете полученных знаний» [2, с. 56].

Б.С. Гершунский в определении понятия «повышение квалификации» отражает функции непрерывного развития

интеллектуального и творческого потенциала специалистов и опережающего кадрового обеспечения новейших достижений научно-технического прогресса: «Повышение квалификации и переподготовки кадров ... включает систематическое обновление знаний, умений и навыков рабочих, специалистов и руководящих работников отраслей с учетом новейших достижений и перспектив развития науки, техники, технологии, экономики и организации производства, как в нашей стране, так и за рубежом» [3, с. 77].

В.Г. Онушкин, Ю.Н. Кулюткин, В.Ю. Кричевский рассматривают повышение квалификации *педагогических кадров* как «... прежде всего и главным образом процесс его ступенчатого роста как личности и как профессионала, процесс, который осуществляется на всем протяжении практической деятельности» [4, с. 28]. Тем самым, авторы подчеркивают функции удовлетворения разнообразных, непрерывно возрастающих духовных запросов работников; развития интереса и совершенствования умений и навыков самообразования, самостоятельного поиска новых знаний.

А.Ю. Панасюк в характеристике процесса повышения квалификации описывает такую его функцию как совершенствование профессионально-квалификационной структуры общества: «Процесс повышения квалификации, ... специалиста или руководителя — это изменение каких-либо сторон, аспектов его профессиональной деятельности, т.е. его профессиональных установок» [5, с. 20].

Э.М. Никитин отражает оба аспекта повышения квалификации: «Повышение квалификации рассматривается как

обучение по образовательным программам с целью роста профессиональной компетентности, педагогического и управленческого мастерства, освоения новых функциональных обязанностей (без получения новой специальности) путем освоения модернизированных и расширенных социокультурных и профессиональных программ» [6, с. 225].

Система повышения квалификации, созданная в России во второй половине 60-х годов прошлого века, постепенно интегрировалась в систему непрерывного образования и в настоящее время представляет собой его подсистему.

Для эффективности деятельности системы непрерывного образования необходима реализация основных функций (профессионально-личностного развития человека и его адаптации к изменяющейся ситуации) каждой ее подсистемой.

В рамках подсистемы дополнительного профессионального образования И.В. Ильина, Г.Н. Подчалимова, Т.И. Шамова [1] выделяют соответствующие социально-педагогические функции, отражающие цели последилового образования.

Акмеологическую – развитие человеческого потенциала специалистов, их духовно-нравственных качеств, субъектности, креативности, индивидуальности.

Сервисную – удовлетворение потребностей профессиональной сферы в квалифицированных кадрах.

Диагностическую – обучение на основе результатов диагностики уровня профессиональной компетентности, личностных потребностей обучающихся.

Компенсаторную – устранение пробелов в базовой профессиональной подготовке специалистов, внесение корректив в их теоретические знания, умения и практический опыт.

Инновационную – разрушение сложившихся негативных стереотипов профессиональной деятельности специалистов, перестройка мышления и деятельности, формирование аналитических умений, позволяющих понимать сущность процессов, явлений, а также подготовка обучающихся к реализации различных *нововведений*, значимых для повышения качества и эффективности работы специалиста.

Прогностическую – развитие способности обучающихся предвидеть будущие проблемы профессиональной деятельности, разрабатывать опережающие конструктивные модели их разрешения, *предусматривать* последствия принимаемых профессиональных решений.

Специализирующую – учет профессиональных потребностей специалиста и социальных требований к профессиональной деятельности.

Консалтинговую и *консультативную* – оказание помощи обучающимся в решении их профессиональных проблем посредством участия в разработке и реализации конкретных производственных или социальных проектов, а также в ходе научного консультирования.

Реализация функций дополнительного профессионального образования обеспечивается за счет постановки и решения соответствующих задач повышения квалификации.

Система повышения квалификации в соответствии с присущими ей функциями решает спектр основных задач.

К основным задачам повышения квалификации педагогических кадров относят:

- задачи, связанные с актуализацией, обновлением и расширением профессиональных знаний (в области основополагающих наук преподаваемого предмета, методики обучения, педагогики, психологии), общекультурных, экономических, правовых;

- руководство непрерывным индивидуальным самообразованием, направленным на формирование педагогического мастерства, реализацию творческого потенциала.

Поскольку при компетентном подходе результативно-целевой компонент процесса обучения из совокупности знаний, умений и навыков преобразуется в новую форму их взаимосвязи, новую структуру – компетенцию/компетентность, цели обучения педагогов на курсах повышения квалификации определяются с помощью поня-

тия «профессиональная компетенция». В педагогической деятельности понятие «профессиональная компетенция/компетентность» приобретает свою специфику и более конкретное содержание, заключенное в понятиях «профессиональная компетенция/компетентность учителя (педагога)», «педагогическая компетенция/компетентность» и т.п.

Понятие профессиональной компетенции/компетентности педагога рассматривали в своих трудах Т.Г. Браже [7], В.Н. Введенский [8], В.Г.Казанская [9], А.К. Маркова [10, 11], Л.М. Митина [12], в том числе в диссертационных исследованиях: Б.В. Авво [13], Л.Г. Антропова [14], Е.В. Майная [15], Э.М. Никитин [6], Л.Б. Сенкевич [16] и др.

Исследуя проблему аттестации учителей, Т.Г. Браже утверждает: «Профессиональная компетентность понимается нами как многофакторное явление, включающее в себя систему знаний и умений учителя, его ценностные ориентации, интегративные показатели его культуры (речь, стиль общения, отношение к себе и к своей деятельности, к смежным областям знания) ...» [7, с. 71].

В.Н. Введенский рассматривает профессиональную компетентность педагога в аспекте повышения квалификации: «... профессиональная компетентность педагога в системе повышения квалификации не сводится к набору знаний, умений, а определяет необходимость и эффективность их применения в реальной образовательной практике. Причем этот набор имеет индивидуальную направленность и совершенствуется в большей мере самостоятельно при косвенном управлении этим процессом андрагогом» [8, с. 52].

А.К. Маркова [10, 11] выделяет показатели профессиональной компетентности учителя: педагогическую деятельность, педагогическое общение, личность учителя, обученность/обучаемость школьников, воспитанность/воспитуемость школьников. Каждый из показателей описан объективно необходимыми компонентами: профессиональными знаниями и умениями, требованиями к психологическим качествам специалиста – профессиональными позициями (установками), целостными личностными позициями.

Л.М. Митина [12] в определении педагогической компетентности выделяет деятельностную, коммуникативную и личностную компоненты: «Под педагогической компетентностью мы понимаем гармоничное сочетание знания предмета, методики и дидактики преподавания, умений и навыков (культуры) педагогического общения, а также приемов и средств саморазвития, самосовершенствования, самореализации» [12, с. 75].

Б.В. Авво [13], Е.В. Майная [15], в определениях компетентности педагога подчеркивают личностное качество и квалификационную характеристику специалиста: компетентность учителя (профессиональную компетентность педагога) рассматривается как отражение способности (характеристика готовности) к анализу и решению проблем (к решению профессионально-педагогических задач) в контексте конкретных ситуаций профессиональной деятельности.

Никитин Э.М. [6], Л.Б. Сенкевич [16] описание профессиональной компетентности педагога представляют в развернутом виде – в виде перечня характеристик педагога [6], схемы, в которой выделены компоненты компетентности [16]. В представленных характеристиках компетентности педагога компоненты компетентности авторы группируют в соответствии со сферами личности:

- личностно-гуманистическая ориентация [6] (мотивационно-ценностная сфера [16]);
- ориентация в предметной области, владение современными педагогическими технологиями, связанными с культурой коммуникации, взаимодействия с информацией и передачи учебной информации [6] (когнитивная сфера: знание предмета, психологии, педагогики, методики обучения [16]);
- владение современными педагогическими технологиями, связанными с культурой коммуникации, взаимо-

действия с информацией и передачи учебной информации, способность к системному видению педагогической реальности и системному действию в профессионально-педагогической ситуации [6] (операционно-деятельностная сфера: умения, навыки, способы и опыт овладения предметом и их совершенствование [16]);

- креативность в профессиональной сфере, наличие рефлексивной культуры [6] (рефлексивная сфера: самосознание, самоконтроль, самооценка [16]);

- способность к интеграции с отечественным, зарубежным, историческим, новационным опытом [6] (информационная сфера: информационные процессы, информационные взаимодействия, информационная деятельность [16]).

Компетентность педагога в отдельных аспектах, видах деятельности рассматривают В.Г.Казанская [9], Л.Г. Антропова [14].

В.Г.Казанская [9], исследуя вопросы психологии педагогической деятельности, рассматривает *психологическую компетентность педагога как осведомленность педагога в вопросах психологии обучения, воспитания, личности, которая позволяет продуцировать педагогу новые знания о школьнике и предвидеть последствия своих действий*, подчеркивая способность педагога профессионально и творчески решать профессиональные задачи и проблемы.

Л.Г. Антропова [14], определяя *коммуникативную компетентность учителя* как профессионально-значимое, интегративное качество его личности, выделяет компоненты этого качества в соответствии со сферами личности педагога: коммуникативные знания, умения, навыки (когнитивная, операционно-деятельностная сферы), коммуникативная направленность, гуманистическая позиция (мотивационно-ценностная сфера), коммуникативная креативность (рефлексивная сфера).

В результате психолого-педагогического анализа понятия профессиональной компетенции/компетентности педагога (учителя) выделены требования к личности педагога, которые в совокупности определяют его способность эффективно и творчески выполнять свои профессиональные функции, испытывать потребность и быть готовым к самосовершенствованию, сохранять нравственные ценности и культуру.

Конкретизация данных требований представляет собой систему профессиональных умений, обеспечивающих способность и готовность педагогов эффективно осуществлять педагогическую деятельность, педагогическое общение с учетом субъект-субъектного типа профессиональной деятельности в условиях вариативности педагогического процесса; а также оценивать свою деятельность и проектировать самообразование.

В этой связи постановка основных целей и задач курсов повышения квалификации связана с развитием базовых компетенций учителей по основным показателям педагогического труда (по А.К. Марковой): педагогическая деятельность, педагогическое общение, личность учителя, обученность и обучаемость, воспитанность и воспитуемость школьников в соответствии с актуальными требованиями к уровню профессиональной подготовки педагогов.

Формирование и развитие базовых и специальных компетенций педагогов осуществляется в процессе непрерывного образования: в период обучения в вузе, в период активной профессиональной деятельности и в условиях системы повышения квалификации.

Обучение педагогов в системе повышения квалификации представляет собой циклическую деятельность, состоящую из двух этапов: курсовой подготовки и самообразования в межкурсовой период. Поэтому целью курсов повышения квалификации учителей является *мотивация педагогов к самообразованию на основе переосмысления собственного педагогического опыта в контексте современных требований к процессу и результату образования*.

Соответствующие задачи курсов повышения квалификации учителей, направленные на развитие базовых, про-

фессиональных ключевых и специальных компетенций в области педагогической деятельности, педагогического общения, должны быть связаны, на наш взгляд:

- с осмыслением необходимости и сущности изменений в системе образования в целом и в педагогической деятельности в частности на современном этапе развития общества;

- с анализом и осмыслением сущности современных подходов в обучении: личностно-ориентированном, деятельностном, компетентностном;

- с анализом обновления целей, содержания общего образования в конкретной предметной, межпредметной областях;

- с ознакомлением, осмыслением и применением педагогических и информационных технологий в процессе обучения для реализации современных подходов в обучении, достижения современных целей образования;

- с рефлексией собственного педагогического опыта и др.

В соответствии с целями и задачами системы повышения квалификации И.А. Колесниковой, А.Е. Марон, Е.П. Тонконогой [17] сформулирован ряд требований к содержанию профессионального обучения в андрагогической модели: *открытость, персонализация, практическая ориентация, культуросообразность, комплексность*.

В.В. Краевский [2], В.Г. Онушкин, Ю.Н. Кулюткин, В.Ю. Кричевский [4] выделяют для педагогических кадров следующие требования к отбору содержания повышения квалификации: комплексный подход к обучению; связь обучения с практической деятельностью педагогических кадров; дифференциация обучения; обучение методической и методологической рефлексии; обеспечивающей эффективное решение основных задач повышения квалификации.

Содержание подготовки учителей на курсах повышения квалификации, по мнению В.Н. Введенского [8], разрабатывается на основе построения моделей профессиональной компетентности педагога, для реализации которой следует использовать два типа профессионально-педагогических задач: актуальных для педагога в конкретных условиях и направленных на переоценку собственной деятельности и имеющих для него перспективное значение.

К основным направлениям, условиям, способам организации эффективной подготовки специалистов в системе дополнительного профессионального образования, в том числе на курсах повышения квалификации, ученые относят совокупность подходов, принципов в построении содержания обучения и организации учебной деятельности взрослых:

Э.Ф. Зеер [18] указывает на необходимость реализации личностно ориентированной парадигмы в профессиональном образовании.

И.В. Ильина, Г.Н. Подчалимова, Т.И. Шамова [1] выделяют блочно-модульный принцип построения программ обучения.

А.Ю. Панасюк [5] обосновывает построение содержания обучения в системе дополнительного профессионального образования на основе отбора учебных проблем, учебных вопросов в соответствии с принципом противоречивости актуальных установок слушателей и идеальных установок преподавателя.

А.П. Владиславлев [19] говорит об организации процесса обучения взрослых в системе непрерывного образования на основе индивидуального подхода.

Т.Г. Браже [20, 21] подчеркивает важность системно изменяющегося соотношения содержания и методов работы с одними и теми же педагогами на протяжении всей их профессиональной деятельности:

- изменение соотношения репродуктивного, эвристического и исследовательского методов работы в пользу исследовательского;

- постановка акцента на разные стороны деятельности учителя (самообразование, обобщение передового опыта, конструирование своих и новых способов преподавания, увеличение доли самостоятельной работы для

опытных учителей).

В качестве средств реализации эффективной подготовки специалистов в системе дополнительного профессионального образования выделяют следующие виды, методы, формы обучения, образовательные технологии:

- *виды обучения*: дистанционное, интерактивное [1], проблемное, модульное [22]; контекстное [20, 23];
- *методы обучения*:
 - деловые игры, проблемное решение управленческих задач, анализ реальных производственных ситуаций [3, 18];
 - метод проектов [1, 20, 21, 22];
 - интерактивные методы: сюжетно-ролевые, организационно-деятельностные, имитационные игры, игровое моделирование, мастер-классы [1]; педагогические игры, моделирование педагогических ситуаций, методы ЖФЭН (называемые французскими мастерскими), [20, 21];
 - имитационное моделирование; проектирование [17];
 - диалогические методы обучения: групповые дискуссии, диалогические лекции [18];
 - образовательные технологии:
 - групповой работы, технологии сотрудничества, коллективные способы обучения [1, 20, 21, 24];
 - интернет-технологии, информационные технологии [1, 22];
 - инновационные игровые технологии [1, 18];
 - ориентированные на силы «саморазвития» слушателей: *диагностические методики*, связанные с самооценкой, взаимооценкой, экспертной оценкой сформированности опережающих «ключевых компетентностей» [1];
 - мониторинг профессионального развития обучающихся [18];
 - видоизмененные классические технологии, соответствующие целям обучения, смыслонасыщенности современного содержания, валеологическим способам его донесения; адаптированные к условиям жизни взрослого, способом контроля за усвоением, объективным, но деликатным видам оценивания [20, 21].

Таким образом, реализация целей и задач повышения квалификации педагогических работников предполагает использование активных методов обучения, разнообразие организационных форм учебной деятельности, возможность выбора форм и моделей повышения квалификации.

Рассматривая процесс развития профессиональной компетентности педагога как деятельность по решению педагогических задач, целесообразно организовывать процесс обучения педагогов на курсах повышения квалификации в соответствии со структурой решения задачи: постановка задачи на основе анализа ситуации (условия), поиск способа (плана) решения, реализация способа (плана), оценка результата.

Данная структура процесса обучения педагогов учитывает основной механизм функционирования педагогической деятельности – рефлексию, поскольку процесс рефлексии сопровождает основные этапы процесса решения задачи, позволяет реализовать принципы обучения взрослых: практической направленности, самостоятельности учения, контекстности, развития образовательных потребностей.

Для активизации и совершенствования системы коммуникаций, как основного средства реализации педагогической деятельности, процесс обучения учителя должен быть организован на основе групповой формы организации обучения.

В качестве содержания курсов повышения квалификации учителей, с целью развития их базовых компетентностей в педагогической деятельности, может быть рассмотрена совокупность задач по проектированию целевого, содержательного и процессуального компонентов процесса обучения в контексте деятельностного и компетентностного подходов.

Примером организации деятельности учителей математики по решению педагогической задачи может быть учебный модуль по теме: «Проектирование целей, содер-

жания, деятельности учащихся».

В результате освоения модуля, учителя математики должны уметь:

- объяснять причины необходимости реализации деятельностного и компетентностного подходов в обучении в современных условиях;
- раскрывать сущность деятельностного и компетентностного подходов в обучении;
- формулировать требования к постановке целей в условиях реализации деятельностного, компетентностного подходов;
- определять характерные особенности содержания учебного материала, направленного на реализацию деятельностного, компетентностного подходов в обучении;
- выбирать педагогические технологии, реализующие деятельностный и компетентностный подходы, и описывать их целевые ориентации, концептуальные основы, дидактическую структуру и содержание;
- разрабатывать карту учебных целей темы с использованием таксономии целей;
- отбирать содержание учебного материала (или составлять математические задачи), отвечающего требованиям компетентностного подхода [25];
- проектировать урок, учебные занятия с использованием педагогической технологии, информационных технологий;
- представлять отчет о результатах своей деятельности по проектированию процесса обучения;
- оценивать результаты своей деятельности и деятельности своих коллег в соответствии с заданными критериями;
- оценивать возможность использования приобретенных знаний, умений, опыта в своей практической педагогической деятельности.

Учебные элементы модуля, указанного выше:

1. Компетентностный и деятельностный подходы как средства достижения современных целей образования.

2. Педагогические технологии проблемно-диалогического обучения, модульного, проектного обучения как средства реализации деятельностного и компетентностного подходов в обучении.

3. Проектирование учебного занятия, реализующего компетентностный и деятельностный подходы в обучении с использованием педагогической технологии.

4. Презентация выполненных заданий, рефлексия.

Педагогическая задача по проектированию деятельностно-ориентированного процесса обучения может быть поставлена в соответствии со структурой профессиональной задачи, включающей компоненты: *обобщенная формулировка задачи; ключевое задание; контекст решения задачи; задания, которые приведут к решению (продукту); критерии оценки* [23].

Формулировка такой педагогической задачи может быть следующей:

1. *Обобщенная формулировка задачи*. Как организовать такую учебно-познавательную деятельность учащихся на уроке, чтобы усвоение математического школьного образования обеспечивало прочные осознанные, гибкие знания по предмету, умения самостоятельно учиться, решать проблемы, применять полученные знания на практике?

Современные результаты общего образования не отвечают требованиям, предъявляемым к выпускнику основного и полного среднего общего образования: недостаточный уровень математической подготовки, не сформированы умения решать проблемы, не сформированы компоненты самостоятельной учебной деятельности – все это результаты процесса обучения, основанного на абсолютной репродуктивной учебной деятельности учащихся.

2. *Ключевое задание*. Разработайте проект урока математики, на котором учебная деятельность учащихся направлена на приобретение опыта самостоятельного учения, решения проблем.

3. *Контекст решения задачи*. Опишите реальную ситуацию в вашем классе: результаты психолого-педагогиче-

ской диагностики уровней мотивации, обученности, развития общеучебных умений, воспитанности, познавательной самостоятельности и др.

Поставленную задачу следует рассмотреть в рамках деятельностно-ориентированного процесса обучения.

4. *Задания, которые приведут к решению (продукту)*, могут быть сформулированы как алгоритм решения задачи данного типа.

5. *Критерии оценки*. Изучите критерии оценки результата, представленные в экспертном листе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Педагогика профессионального образования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / [Текст] Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Изд. центр Академия, 2007. – 368 с.

2. Краевский В.В. Повышение квалификации педагогических кадров / В.В. Краевский // Педагогика. – 1992. - № 7-8. – С.55-58.

3. Перспективы развития системы непрерывного образования / Под ред. Б.С. Гершунского. – М.: Педагогика, 1990. – 224 с.

4. Онушкин В.Г., Кулюткин Ю.Н., Кричевский В.Ю. Повышение квалификации педагогов в системе непрерывного образования // Вестн. Высш. шк. – 1988. - № 12. - С. 27-32

5. Панасюк А.Ю. Система повышения квалификации и психологическая перестройка кадров: Метод. пособие / А.Ю. Панасюк. – М.: Высш. шк., 1991. – 79 с.

6. Никитин Э.М. Теоретические и организационно-педагогические основы формирования и развития Федеральной системы дополнительного педагогического образования. Дис. ... д.п.н. – СПб., 1999. – 301 с.

7. Браже Т.Г. Современная аттестация учителей: цели и тенденции // Педагогика, 1995. - № 3, с. 69-73.

8. Введенский В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога // Педагогика. – 2003. - № 10. – С. 51-55.

9. Педагогическая психология: Учебное пособие / В. Казанская. – СПб.: Питер, 2003. – 366 с.

10. Маркова А.К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя // Сов. педагогика, 1990. - № 8. с.82-88.

11. Маркова А.К. Психология труда учителя: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1993. –192 с.

12. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя: Учеб. пособие для студ. высш. пед.

учеб. заведений. – М.: Изд. Центр «Академия», 2004. – 320с.

13. Авво Б.В. Возможности школы как образовательной среды в повышении профессиональной компетентности учителя: Автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук. – СПб., 1999. – 18 с.

14. Антропова Л.Г. Совершенствование коммуникативной компетентности учителя на основе творческой рефлексии (в условиях дополнительного образования): Автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук. – Челябинск, 1999, 24 с.

15. Майная Е.В. Организационно-педагогические условия развития профессиональной компетентности педагогов (на примере муниципальной системы образования малого города Крайнего севера): дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук / Е.В. Майная; Омск. гос. пед. ун-т. – Омск, 2006. – 200 с.

16. Сенкевич Л.Б. Формирование информационной компетентности будущего учителя математики средствами информационных и коммуникационных технологий: Автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук / Л.Б. Сенкевич. – Омск, 2005. – 21 с.

17. Основы андрагогики: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И.А. Колесникова, А.Е. Марон, Е.П. Тонконогая и др.; Под ред. И.А. Колесниковой. – М.: Изд. центр «Академия», 2003. – 240 с.

18. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования: Учебн. пособие.- М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. – 480 с.

19. Владиславлев А.П. Непрерывное образование: проблемы и перспективы. – М.: Мол. гвардия, 1978. – 175 с.

20. Браже Т.Г. Основные принципы совершенствования профессиональной квалификации учителей в ИУУ // Совершенствование профессиональных знаний и умений учителя в процессе повышения его квалификации. Сборник научных трудов. – М., 1982. – 72 с.

21. Браже Т.Г. Принципы оценки деятельности андрагога / Т.Г. Браже // Педагогика. – 2000. – № 6. – С. 18-20.

22. Соснин Н. Компетентностный подход: проблемы освоения // Высшее образование в России. – 2007. - № 6. – с. 42-45.

23. Компетентностный подход в педагогическом образовании: Коллективная монография / Под ред. проф. В.А. Козырева и проф. Н.Ф. Радионовой. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2004. – 392 с.

24. Теоретические основы непрерывного образования / Под ред. В.Г. Онушкина. – М.: Педагогика, 1987. – 208 с.

25. Далингер В.А. Компетентностный подход и качество образования в школе // Современные наукоемкие технологии. – 2008. – № 7. – С. 54–58.

WAYS AND MEANS TO ENHANCE THE EFFECTIVENESS OF TEACHER AT THE TRAINING REFRESHER COURSES IN THE IMPLEMENTATION OF COMPETENCE-BASED APPROACH IN EDUCATION

© 2011

S.L. Orlova, graduate student

Omsk region Institute of Education Development, Omsk (Russia)

Keywords: training, professional competence of the teacher, the content of teacher training.

Annotation: This article discusses the ways and means to develop professional competence of teachers in refresher courses. The analysis of continuing education as a subsystem of continuing education, its main functions, goals, content, and ways to implement them. A description of the training module as means of organizing the activities of mathematics teachers in refresher courses by addressing decision educational problems.