

Электронный научный журнал ISSN 1987-8588
2019 г. Том 2 (Методическое приложение) МЕТ 082
<http://met.emissia.org/offline/2019/met082/met082.pdf>

Н.О.Тихомирова

**Проектирование
персонифицированных
кейсов для содействия
профессиональному росту
педагогов**

Методические рекомендации

Санкт-Петербург 2019

ISSN 1997-8588

Тихомирова Н.О. Проектирование персонифицированных кейсов для содействия профессиональному росту педагогов (методические рекомендации). // Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia. Offline Letters): электронный научный журнал. - 2019. Т.2 (Методическое приложение). МЕТ 082 – 35 с.

Методические рекомендации подготовлены с учетом актуальных направлений модернизации образования, основополагающих идей и механизмов реализации национальной системы учительского роста и федерального проекта «Учитель будущего».

Материалы могут быть использованы руководителями, заместителями руководителей образовательных организаций, а также методистами и ответственными за повышение квалификации педагогических работников для создания персонифицированной системы профессионального роста педагогов внутри образовательной организации посредством проектирования и решения кейсов.

Copyright © 2019, Н.О.Тихомирова, Письма в Эмиссия.Оффлайн (The Emissia.Offline Letters): электронный научный журнал

Содержание

Введение	4
Понятие профессионального роста педагога	5
Модели организации профессионального роста педагога внутри образовательного учреждения	9
Методика проектирования персонифицированных кейсов для педагогических работников	19
Механизм использования персонифицированных кейсов для организации профессионального роста педагога	27
Оценка результативности использования персонифицированных кейсов в контексте содействия профессиональному росту педагогов	31
Дополнительная литература	33

ВВЕДЕНИЕ

Новые требования общества, предъявляемые к современному учителю, находят свое отражение в реализации задач модернизации общего образования. Речь идет об учителе, способном к постоянному развитию, изменению своей профессиональной педагогической деятельности в соответствии с вызовами времени, готовом к поиску новых форм и технологий построения образовательного процесса, взаимодействию с коллегами и социальными партнерами школы. Динамизм изменений в системе образования, утверждение стандарта профессиональной деятельности учителя усиливает потребность педагогов в непрерывном образовании, непрерывном профессиональном росте.

В соответствии с данными тенденциями необходимо создать такую модель организации повышения квалификации педагога, которая будет способствовать его профессиональному росту, опираясь на личный профессиональный запрос учителя, его персональные профессиональные дефициты и имеющийся опыт, а также, которая обеспечит комфортные условия роста профессионализма педагога в образовательной организации.

Использование кейс-метода как инструмента внутрифирменного обучения учителей с целью обеспечения их профессионального роста позволит создать комфортную среду для персонифицированного профессионального роста учителей внутри образовательной организации, при которой сам процесс профессионального роста будет ориентирован на индивидуальный запрос каждого учителя и адресное решения его профессиональных проблем и восполнение его профессиональных дефицитов.

Предлагаемые методические материалы подготовлены на основе основных задач модернизации образования, идей непрерывного образования, отраженных в федеральном проекте «Учитель будущего» и Национальной системе учительского роста, а также с учетом требований профессионального стандарта.

Данные методические материалы призваны помочь руководителю или ответственному за повышение квалификации педагогических работников в образовательном учреждении выстроить процесс эффективного и мотивированного профессионального роста педагогов с учетом их персональных профессиональных дефицитов и запросов.

Понятие профессионального роста педагога

Вызов: Рассмотрите различные подходы к пониманию профессионального роста педагога и выделите общие идеи и ориентиры.

Проблема профессионального роста является на сегодняшний день весьма актуальной. Существует множество подходов к определению профессионального роста, как в современной научной литературе, так и в научных трудах прошлого столетия, что свидетельствует о важности вопросов профессионального роста учителя во все времена вне зависимости от внешних факторов. Некоторые исследователи связывают профессиональный рост с личностным ростом (Е. А. Кухтерина); и определяют его как постоянное совершенствование технической деятельности, обогащение направленности, компетентности и профессионально важных качеств (Ф. Зеер); как активное продвижение человека в освоении и совершенствовании способа жизнедеятельности, обеспечивающего его устойчивость в потоке социальной жизни (П. Т. Долгов); как «самостоятельное и/или кем-то управляемое на рациональном (осознанном) и/или интуитивном уровнях «нарастание» разнообразия стереотипов, социальных установок, знаний, умений, способов деятельности, необходимых для решения педагогических задач и ситуаций (А. В. Мудрик); сбалансированное соотношение понятий «профессионализм» и «профессиональная карьера», взаимодействие принципов внутреннего развития и его внешнего движения в освоении социального пространства (Л. Г. Матяж); неустрашимое стремление учителя к самосовершенствованию, в основе которого лежит природная потребность в творчестве, в работе с детьми (Е. А. Ямбург); целенаправленное, всегда авторско-личностное самостроение учителем себя самого как профессионала, которое определяется внутренними качествами (этнической принадлежностью, характером, интересами, убеждениями, мировоззрениями, ценностями) и внешними источниками (М. В. Левит); процесс самостоятельного осознанного (интуитивного) самосовершенствования, прямого/косвенного воздействия на личность профессионала с целью совершенствования его деятельности (О. Г. Красношлыкова, Е. В. Приходько). По мнению В.А.Машина формирование профессионального самосознания и профессиональный рост определяют развитие человека в зрелом возрасте. Профессиональный рост, согласно позиции В.А. Машина, направлен не на освоение фиксированного набора новых знаний, а на изменение и преобразование самого субъекта деятельности.

Как отмечает Р.С.Немов, профессиональный рост, с точки зрения психологии развития личности, начинается еще на стадии освоения профессии и продолжается далее в течение всей жизни.

Рассматривая зарубежные концепции профессионального роста, следует обратить внимание на исследования Д. Сьюпера. Профессиональный

роста, в соответствии с концепцией Д.Сьюпера определяется как процесс развития личности, происходящий в онтогенезе человека, направленный на усвоение им различных аспектов мира труда, в частности профессиональных ролей, профессиональной мотивации, профессиональных знаний и навыков. Д.Сьюпер отмечает также, что профессиональный рост — это количественный прирост определенных параметров, то есть под профессиональным ростом понимается увеличение; качественные различия между стадиями не описываются, стадийность профессионального роста соотносится с этапами жизненного пути и четко определено возрастными рамками. Д.Сьюпер не рассматривает внутренние противоречия, которые могут возникнуть на каждом этапе как своего рода импульс для перехода на следующий этап.

Мотивы и показатели профессионального роста педагога

Профессиональное саморазвитие и профессиональный рост предполагают сложную систему мотивов. Большинство исследователей в области непрерывного образования педагогов, среди которых Мищенко А.И., сходятся во мнении, что движущей силой эффективного профессионального роста педагога является потребность в самосовершенствовании путем преодоления профессиональных дефицитов и удовлетворения профессиональных запросов. Таким образом, можно сделать вывод, что только при условии, что профессиональная педагогическая деятельность является личностно значимой для педагога, проявляется его потребности в самосовершенствовании и является импульсом для его профессионального роста.

Результатом профессионального роста педагога посредством саморазвития и самообразования являются с одной стороны изменения, которые происходят в личностном развитии и профессиональном росте, а с другой - овладение непосредственно навыком осуществлять самообразование, способствующее профессиональному росту. По мнению Зимней И. А., однозначно судить о сформированности навыков самообразования как механизма профессионального роста можно по тому, обладает ли педагог следующими умениями:

- целеполагание: умение ставить профессионально значимые цели и задачи саморазвития;
- планирование: умение выбирать средства и способы, действия и приемы саморазвития;
- самоконтроль: умение осуществлять сопоставление хода и результатов саморазвития с исходно поставленными целями;
- коррекция: умение вносить поправки в результаты работы над собой.

В ходе профессиональной деятельности педагогу приходится решать множество педагогических задач в непрерывно меняющихся

обстоятельствах. В ходе решения данных задач, педагог, как и любой исследователь, выстраивает свою деятельность по принципам эвристического поиска: анализирует педагогическую ситуацию; проектирует результат и строит гипотезу; анализирует имеющиеся средства, необходимые для проверки предположения и достижения результата; оценивает полученные данные; формулирует новые задачи; осуществляет корректировку. Таким образом, педагогическая деятельность строится поэтапно от возникновения замысла, его преобразование в гипотезу, поиск способа воплощения замысла и идеи.

Обобщая все вышесказанное, можно сделать следующие выводы:

- профессиональный рост должен осуществляться поэтапно;
- профессиональный рост предполагает развитие личности педагога посредством усвоения профессиональных ролей;
- профессиональный рост носит личностную значимость для педагога и напрямую связан с его личностным ростом и потребностью в самореализации;
- профессиональный рост обеспечивать рост мотивации, профессиональных знаний и умений;
- профессиональный рост осуществляется в большей степени по итогам рефлексии профессиональной деятельности;
- профессиональный рост предполагает осуществление самообразования в процессе поиска решения проблемной ситуации, возникающей в ходе профессиональной деятельности.

Перечисленные выше подходы к пониманию профессионального роста позволяют нам сформулировать обобщенное понятие **«профессиональный рост»** как **сложный поэтапный процесс совершенствования педагога путем анализа, выявления и преодоления своих профессиональных дефицитов посредством выбора наиболее эффективного вида, маршрута и содержания образования и самообразования.**

Вывод: *Профессиональный рост педагога будет эффективным и мотивированным, если потребность в обеспечении условий его реализации будет исходить от самого педагога, от его понимания и принятия результатов своей профессиональной деятельности. Следовательно, необходимо создать инструментарий, позволяющий инициировать мотивированный персонифицированный механизм профессионального роста педагога, основанный на процессе выявления и преодоления им профессиональных дефицитов. В данном методическом пособии описан механизм проектирования кейсов, как особого вида профессиональных задач, призванных выявить профессиональные дефициты в посредством рефлексии и эффективно построить процесс самообразования педагога в ходе поэтапного решения проблемной задачи кейса.*

Вопросы к разделу:

- 1. На основании опыта Вашей образовательной организации, выделите и сформулируйте основные мотивы профессионального роста педагогов.***
- 2. В какой степени мотивация к профессиональному росту сотрудников Вашей организации соотносится с персональными потребностями педагогов к личностному развитию и опирается на рефлексию их профессиональной деятельности?***
- 3. Согласуются ли этапы построения системы профессионального роста педагогов в Вашей образовательной организации с описанными выше этапами профессионального роста педагога?***

Модели организации профессионального роста педагога в образовательном учреждении

Вызов: Многие исследователи проблемы повышения квалификации специалистов педагогического профиля сходятся во мнении, что существующая модель повышения квалификации, не выполняет функцию обеспечения личностно ориентированного мотивированного профессионального роста педагога, соответственно, требуются новые модели организации содействия профессиональному росту педагога.

На сегодняшний день, наиболее слабым звеном системы постдипломного образования является зачастую эпизодические моменты включения полученных в ходе обучения знаний в реальную практику профессиональной деятельности. Слабо выражена система транслирования инновационных методических разработок, информационно-методические центры осуществляют, в большей степени услуги консультационного информационного характера, не предполагающие диагностику и отработку индивидуальных запросов специалистов. Участие педагогов в семинарах и конференциях, чаще всего также имеет своей целью получения актуальной информации. Тем самым очевидна необходимость в создания системы, способной обеспечить личностно ориентированную связь существующих теоретических и методических разработок с реальной практикой профессиональной деятельности конкретного педагога.

Профессиональное развитие педагогов образовательного учреждения осуществляется двумя взаимосвязанными способами: самообразованием педагогов и правильно организованной, планомерной персонифицированной методической работой. При этом методическая работа складывается из комплекса мероприятий, направленных на совершенствование профессиональных компетентностей учителя, который в праве сам выбирать оптимальное для него содержание, формы и методы.

Профессиональное развитие работника при работе на определенной должности может считаться состоявшимся, только при условии его полного удовлетворения своим трудом, так как в противном случае работник не может в полной мере соответствовать требованиям, предъявляемым к нему организацией. Следовательно, управление профессиональным ростом педагогического персонала – это процесс целенаправленной реализации в образовательном учреждении стратегии управления, направленной на формирование определенных компетенций педагогов.

Наиболее эффективными с точки зрения управления педагогическим персоналом являются следующие методы организации профессионального роста педагога:

- профессиональное и социально-психологическое обучение;
- участие в проектных группах, инновационных разработках, конкурсах профессионального мастерства;

- периодические курсы повышения квалификации, система наставничества;
- процедура аттестации педагогических кадров на квалификационную категорию и с целью подтверждения соответствия занимаемой должности;
- привлечение педагогов к работе профессиональных методических объединений;
- индивидуальная и групповая работа по проработке профессиональных затруднений;
- внутрифирменное обучение, которое играет объединяющую роль в достижении школой основных стратегических целей.

На ряду с традиционной формой повышения квалификации, на базе учреждений постдипломного профессионального образования, на сегодняшний день педагог имеет возможность профессионального роста средствами профессиональных педагогических сообществ, сетевых сообществ учителей, дистанционных онлайн формах, разнообразных по форме и содержанию программам внутрифирменного повышения квалификации.

Задание «между строк»:

- 1. Какие мероприятия по содействию профессиональному росту наиболее часто реализуются в рамках Вашего образовательного учреждения?***
- 2. Какие их перечисленных выше мероприятий являются, на Ваш взгляд, наиболее результативными с точки зрения эффективности профессионального роста педагогов и почему?***

Организация профессионального роста педагога внутри образовательной организации

В систему внутришкольного повышения квалификации включаются не только образовательные программы курсовой подготовки, проводимой в образовательных учреждениях дополнительного профессионального образования, но и программы внутришкольного сопровождения образовательной деятельности педагогического персонала, реализуемые в соответствии с персонифицированными программами профессионального развития на основе его образовательного заказа.

Исследователь Е.В. Беленькая, рассматривая возможность организации карьерного и профессионального роста педагога внутри образовательной организации отмечает, что образование, полученное с опорой на собственный профессиональный и личностный опыт является наиболее эффективной формой повышения квалификации. Максимальная индивидуализация процесса профессионального роста позволяет педагогам

самостоятельно корректировать свой уровень профессиональной компетентности и творчества в соответствии с собственными достижениями и профессиональными запросами, и дефицитами, выводит педагога на разработку индивидуальных программ самообразования. Соответственно, можно сделать вывод о том, что *в ходе разработки системы внутрифирменного обучения педагогов в образовательном учреждении основным акцентом должна явиться персонификация данного обучения, как гарант его результативности, что обусловлено высокой степенью мотивации и рефлексии*, которые предполагаются при персонифицированном обучении.

Подходы к организации внутрифирменного обучения

Внутрифирменное обучение не является новшеством, на сегодняшний день существует большое количество подходов к организации внутрифирменного обучения педагогов в стенах образовательного учреждения.

Каждая организация, реализующая внутрифирменное обучение сотрудников, создает эффективную для своих условий, целей и запросов модель внутрифирменного обучения. Существует огромное разнообразие программ, форм и инструментов обучения сотрудников организации, но, зачастую, подходы к проектированию системы внутрифирменного обучения сводятся к нескольким существующим и описанным в литературе модулям. Отечественный и зарубежный опыт выработал три концепции обучения квалифицированных кадров:

1. Концепция специализированного обучения. Данная концепция ориентирована на текущие изменения в области конкретной профессиональной деятельности. Такое обучение эффективно относительно непродолжительный отрезок времени, но, при этом, является результативным с точки зрения обеспечения информированности сотрудника об актуальных изменениях в его профессиональной области.

2. Концепция многопрофильного обучения. Данная концепция является эффективной и универсальной, она повышает внутрифирменную и внефирменную мобильность сотрудника, она отвечает требованиям вариативности обучения и дает сотруднику большую свободу действия в выборе путей решения профессиональных вопросов.

3. Концепция личностно-ориентированного обучения. Данная концепция сфокусирована на развитие личностных и профессиональных качеств, как изначально присущих человеку, так приобретенных им в ходе профессиональной деятельности.

Задание «между строк»:

Предложите возможные формы организации внутрифирменного обучения для каждой из приведенных выше концепций.

На сегодняшний день широко распространена циклическая модель организации внутрифирменного обучения сотрудников. Данная модель представляет собой универсальный поэтапный маршрут проектирования системы внутрифирменного обучения для любой организации, обеспечивающий не только эффективное проектирование содержания с учетом ресурсов и текущих запросов организации и потребностей сотрудников, но и предполагающий оценку эффективности реализуемой программы внутрифирменного обучения с целью ее дальнейшей коррекции или преобразования. Данная циклическая модель внутрифирменного обучения представлена на рисунке.



- Первым этапом является определение потребностей в обучении. Ключевым моментом в управлении профессиональным обучением является определение потребностей организации в этой области, которое состоит в выявлении несоответствия между требованиями организации к профессиональным навыкам и знаниям своих сотрудников и теми знаниями, и навыками, которыми они обладают. Важно учитывать также личный запрос сотрудников, их интересы, трудности и имеющийся профессиональный опыт. Также источниками информации о потребностях в профессиональном обучении являются результаты аттестации, заявки и пожелания от самих сотрудников, стратегия развития организации.
- Вторым этапом является распределение ресурсов. Основными ресурсами, необходимыми для проведения обучения, будут являться

средства, выделяемые на покрытие расходов по обучению, и время, затрачиваемое на процесс обучения.

- Третьим этапом является составление учебных планов и программ. Разработка программ профессионального обучения может осуществляться как самой организацией, так и специализированными компаниями. Выбор в каждой конкретной ситуации определяется анализом преимуществ и недостатков каждого варианта.
- Четвертый этап - реализация и оценка проекта обучения. Далее начинается реализация проекта обучения, затем обосновывается его внедрение и заключительный этап – оценка эффективности разработанного проекта.

Циклическая модель организации внутрифирменного обучения является, с одной стороны, вполне очевидной и не несет в себе какого-то принципиального нового подхода, но, с другой стороны, акцентирует внимание на необходимости персонификации обучения сотрудников для обеспечения большей эффективности данного обучения для обеспечения профессионального роста сотрудников и, как следствие роста эффективности деятельности организации.

На ряду с циклической моделью организации внутрифирменного обучения, в западном и российском менеджменте выделяют четыре основных группы моделей внутрифирменного обучения: системную модель, модель «формирование компетенций», «мета модель» и «лидерскую» модель. Эти группы моделей объединяют большое количество подходов и концепций к обучению сотрудников и описывают как стратегии проектирования внутрифирменного обучения, так и определяют стиль и модель поведения педагога, реализующего внутрифирменное обучение сотрудников организации.

1. Системная модель. Данная модель внутрифирменного обучения основывается на взгляде на организацию как на целостную систему. В ходе реализации данной модели акцент делается на групповое обучение и групповые процессы. С точки зрения системного подхода, основу рабочей модели внутрифирменного обучения, должна составлять такая концепция внутрифирменного обучения, которая связывает обучение со стратегическими целями организации, объединяет мероприятия по обучению и оценке работников в общую систему развития персонала, четко регламентирует зоны ответственности за внедрение на практике результатов, а также самого процесса обучения, выделяет способы мотивирования сотрудников на обучение. Данная модель в настоящее время очень распространена в бизнес-сообществе, где высокие результаты работы определяются не столько индивидуальными успехами сотрудников, сколько вкладом команд-коллективов в развитие компании.

2. Модель формирования компетенций. Данная модель предполагает подготовку профессионала, способного успешно адаптироваться к различным условиям деятельности. Модели обучения, представленные в рамках данной концепции предполагают расширение или формирование отдельных компетенций или целого комплекса компетенций. В результате обучения сотрудник должен иметь определенный качественный набор различных технологических основных базовых компетенций и сопутствующих их компетенций, способностей, которые требуются для выполнения определенной работы. Набор формируемых в процессе внутрифирменного обучения компетенций являются индивидуальными для каждого сотрудника. Обычно они включают в себя социально - психологические навыки и умения, которые позволяют работнику повысить свою личную эффективность и результативность своей профессиональной деятельности.

Данные виды моделей внутрифирменного обучения в большей степени свойственны для отечественных исследователей в области управления персоналом и бизнес тренеров. Проведенный анализ зарубежных информационных авторов позволил выявить два отлительно иных вида моделей внутрифирменного обучения, которые преобладают в западном менеджменте. С точки зрения иностранных источников, к ним относятся модель самообучающихся организаций и «лидерская» модель. Важно также отметить и несколько различия в виде организации системы внутрифирменного обучения в зарубежной и отечественной практике. Если, например, в современной России программы внутрифирменного обучения выглядят в форме корпоративных институтов, услуг консалитинговых и тренинговых центров, то в Европе, помимо указанных форм очень распространена практика создания так называемых ресурсных центров обучения сотрудников и профессиональных ассоциаций наставников по корпоративному обучению.

3. Следующая модель - модель внутрифирменного обучения, которая основана на формировании лидерства. Данная модель формируется на постулате о главной роли руководителя или лидера в создании стимулирования и мотивации на обучение, изменения и инновации. Руководитель является инициатором и проводником профессиональных решений и инноваций, и его профессионализм, компетентность, и мотивация определяют успех внутрифирменного обучения. Эффективность данной модели подтверждается большим количеством «школ лидерства», теоретическими и методическими книгами по целенаправленному формированию команды, лидерских качеств у людей, которые занимаются деятельностью в области управления.
4. Метакогнитивную модель. Главной особенностью метакогнитивной модели внутрифирменного обучения принято считать позицию тренера, преподавателя или, иначе говоря, наставника. В формате данной модели,

целью программы обучения может являться не столько передача информации, навыков или стратегий работы, столько именно формирование «самообучающейся организации», выступающей в качестве субъекта обучения, которая занимает рефлексивную и открытую познавательную позицию и мотивирована на профессиональный рост и устранение личных профессиональных дефицитов.

Очевидно, что модель формирования лидерства и метакогнитивная модель перекликаются в одной общей организационной идее - наличие наставника, то есть лидера, инициатора изменений и примера профессионального роста через рефлексивность и самообразование. Эта общая черта обеих моделей говорит о важности авторитета лидера для формирования мотивации к внутрифирменному обучению и позволяет демонстрировать неформальный характер такого обучения, обеспечивая большую его эффективность для последующей профессиональной деятельности.

Задание «между строк»:

На основе анализа деятельности Вашей образовательной организации оцените возможные риски использования каждой из четырех приведенных выше моделей внутрифирменного обучения.

Исследователи Р. М. Шерайзина и Е. А. Медник в своих научных трудах описывают модель внутрифирменного обучения педагогов, которая представляет собой взаимосвязь различных ее компонентов, объединенных в три блока: концептуальноцелевой (цель, принципы, подходы к организации обучения), содержательнотехнологический (содержание обучения, организационно-педагогическое сопровождение обучающихся, стимулирование) и критериальнооценочный (критерии, уровни сформированности профессионально-личностной компетентности педагогов). Цель предлагаемой данными исследователями модели организации внутрифирменного обучения – создание системы методической работы по повышению профессионально-личностной компетентности педагогов. Р. М. Шерайзина и Е. А. Медник формулируют основные принципы реализации модели:

- самостоятельности;
- рефлексивности;
- опоры на профессиональный, социальный и жизненный опыт;
- кооперативности;
- индивидуализации;
- развития образовательных потребностей за счет выявления профессиональных дефицитов;
- контекстности;

- элективности и вариативности выбора целей, содержания, методов, сроков и т.д.;
- инновационности;
- актуализации с точки зрения практического применения.

Данная модель в большей степени описывает методологию внутрифирменного обучения, но важно отметить, что в данной модели важное место занимает учет индивидуальных особенностей и условий обучающихся педагогов. Об этом свидетельствуют следующие сформулированные Р. М. Шерайзина и Е. А. Медник принципы – опора на профессиональный, социальный и жизненный опыт, элективность и вариативность выбора, индивидуализация, формирование образовательных потребностей и актуальность практического применения. Именно в данной модели во главу угла ставится личность обучаемого и создание комфортных условий для обучения, что должно приводить к росту мотивации и обеспечивать большую эффективность внутрифирменного обучения.

В соответствии с результатами сравнительного анализа нескольких моделей внутрифирменного обучения, которые так широко представлены в зарубежной и отечественной практике, эффективность модели обучения в первую очередь зависит не от сформированных в результате ее применения определенных компетенций, а от заложенной в самой этой модели степени адаптивности и гибкости по отношению к динамичной внутренней и внешней организационной среде. Для обеспечения высокой степени адаптивности и гибкости внутрифирменного обучения, по мнению исследователей О.Е. Лебедева, О.В. Акуловой, внутрифирменное обучение предполагает организацию процесса обучения непосредственно на рабочем месте. О.Е. Лебедев подчеркивает, что внутрифирменное обучение ориентировано на задачи образовательной организации, интересы и затруднения конкретных педагогов, что позволяет своевременно разрешать и даже предупреждать возможное профессиональные затруднения. Одновременно подобный вид повышения квалификации способствует созданию профессиональных контактов, особой рефлексивной среды, содействующей саморазвитию и самообразованию педагогов.

Формы и технологии внутрифирменного обучения педагогов

Выбор модели для проектирования и организации внутрифирменного обучения зависит от целей и особенностей конкретной образовательной организации и от планируемых результатов, которые предполагается достичь средствами внутрифирменного обучения. Говоря о формах и технологиях внутрифирменного обучения педагогов, следует отметить, что наибольшей эффективности позволяют достичь такие формы работы как моделирование и анализ ситуации, наставничество, семинары, конференции, индивидуальное и групповое консультирование, выполнении заданий в проектной или другой

профессиональной группе, посещение и анализ открытых мероприятий, аукцион идей, стажировка, обучение в профессиональной мастерской и др. Безусловное преимущество над всеми формами организации внутрифирменного обучения имеет ситуационный анализ. К технологиям ситуационного анализа, реализуемым на сегодняшний день в ходе организации внутрифирменного обучения педагогов, относятся:

- технология кейс-стади, которая предполагает, что обучающийся, ознакомившись с описанием проблемы, самостоятельно анализирует ситуацию, диагностирует проблему и представляет свои решения и идеи в дискуссии с другими обучаемыми;
- метод анализа кейсов, казусов – интерактивный метод для краткосрочного
- обучения, направлен на формирование новых компетенций. Сущность данного метода заключается в том, что материал подается обучаемым в виде микропроблем, а знания приобретаются в результате их активной исследовательской и творческой деятельности по разработке решений;
- метод инцидента применяется, когда надо научить сотрудников самостоятельно искать нужную информацию. Обучаемые вместо подробного описания ситуации получают лишь краткое сообщение об инциденте, произошедшем в классе, в образовательной организации, при работе с родителями и пр. Обучаемым необходимо определить, есть ли проблема и в чем она состоит; подумать, что надо делать; выяснить, что нужно знать для принятия того или иного решения.
- метод разбора деловой информации («In tray» exercises, «In basket» exercises, или «баскет-методом»). Данный метод основан на работе с документами, относящимися к повседневной деятельности педагога или образовательной организации.;
- метод проигрывания ролей (ролевые игры). Ролевые игры основаны на обучающем эффекте совместных действий.
- метод проектов (ориентирован на творческую самореализацию обучающихся в деятельности и развитие их личности). Этот метод направлен на развитие самостоятельности, познавательных и творческих способностей обучающихся, их умений ориентироваться в информационном образовательном пространстве и осваивать способы познания.

Обратите внимание! Среди перечисленных актуальных технологий внутрифирменного обучения важное место занимают технологии ситуационного анализа.

Не случайно на методе кейсов основываются практически все системы внутрифирменного обучения в сфере бизнеса, и данный метод активно применяется в ВУЗах при подготовке специалистов в различных областях.

Кейс-метод имитирует условия реальной профессиональной действительности, тем самым, всегда является актуальным с точки зрения текущих изменений в профессиональной деятельности, а также именно позволяет обеспечить максимальную персонификацию внутрифирменного обучения, побуждая обучающихся находить и использовать информацию, личный жизненный опыт и осуществлять рефлексии профессиональной деятельности, он ориентирован на повышение творческого потенциала сотрудника и его профессиональной мотивации.

Вывод: Таким образом, очевидно, что для создания эффективной внутрифирменной системы повышения квалификации необходимо, наряду с максимальной ориентацией содержания обучения на личный профессиональный запрос педагога, использовать технологии ситуационного обучения, позволяющие акцентировать внимание на решении реальных проблемных ситуаций профессиональной деятельности и практическое применение продуктов, созданных в процессе решения проблемных ситуаций на практике.

Методика проектирования персонифицированных кейсов для педагогических работников

Создание кейса – это долгий и кропотливый проект определения целей его проектирования, подбора содержания и формулировки системы заданий. Начать процесс составления кейса следует с рассмотрения основных требований, которым должен отвечать кейс.

Характеристики проектируемого кейса:

- 1) **Многоэтапность.** Процедура проектирования кейсов должна проходить в несколько этапов, от выбора актуальной тематики кейса, до моделирования ситуации, анализа ее релевантности и возможных контекстов, предполагаемых способов деятельности при решении кейса. Процесс выбора актуальной тематики кейса может определяться как текущими преобразованиями, происходящими в педагогической науке и законодательстве в сфере образования, так и конкретными событиями в области образования, освещаемыми в СМИ, а также личными запросами педагогов с целью восполнения их профессиональных дефицитов и удовлетворения профессионального интереса в какой-либо области;
- 2) **Практикоориентированность.** Проектирование кейса должно быть нацелено на обращение педагога в деятельность, предполагающую практический выход, создание какого-то инструмента совершенствования собственной деятельности, посредством создания которого педагог неизбежно проходит этап рефлексии собственной педагогической деятельности и преобразует имеющийся опыт в сочетании с получаемым или переосмысленным новым знанием, получая ключ к решению своей личной профессиональной проблемы или удовлетворению личного профессионального запроса;
- 3) **Мотивация.** В процессе поиска решения проблемы кейса, в процессе рефлексии собственной деятельности, происходит актуализация внутренних сил и ресурсов человека, его профессиональное и творческое самоопределение и самовыражение. Основной движущей силой, побуждающей педагога к решению кейса должна быть именно мотивация, которая должна предстать перед педагогом сугубо личностной, затрагивающей самые острые и явные проблемы его деятельности. Данная мотивация в ходе проектирования кейса должна закладываться именно на этапе проектирования ситуации кейса.

Структурная организации кейса

Готовый кейс должен представлять собой комплект материалов, включающий:

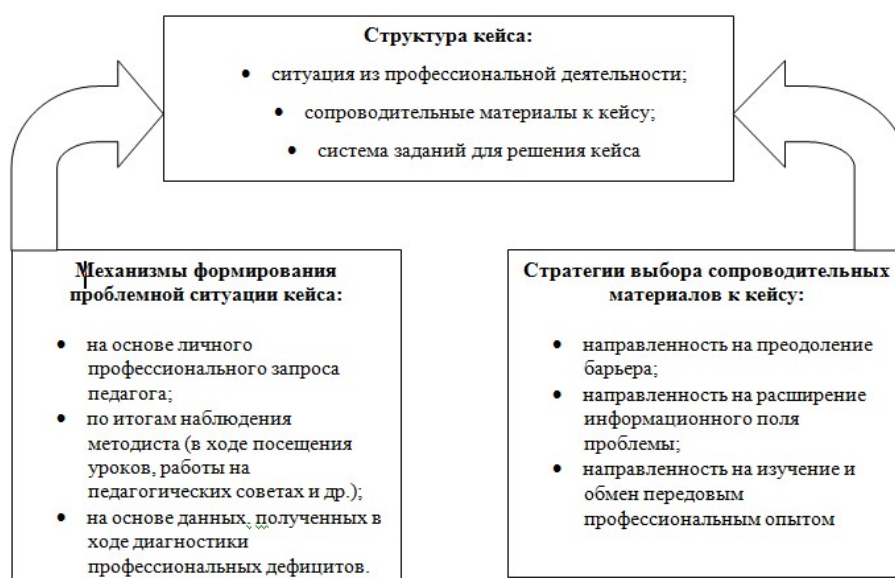
- **профессиональную задачу**, описанную наиболее реалистично с указанием необходимой информации о героях кейса и условиях, при которых произошла проблемная ситуация данного кейса;
- **комплекс сопроводительных материалов**, позволяющих более подробно проанализировать и понять суть проблемы кейса и ознакомиться с имеющимся опытом решения подобных проблемных ситуаций;
- **многоступенчатую систему заданий к кейсу**.

Источники кейса

Для создания и описания профессиональной задачи, лежащей в основе кейса, можно использовать следующие источники:

- жизненные ситуации;
- информацию, получаемую из СМИ (журналов, изданий, буклетов, презентаций и т.д.);
- реалистичное описание вымышленной ситуации;
- интернет ресурсы (интересные статьи, посты из социальных сетей, видео-ролики, презентации, готовые кейсы и т.д.);
- художественная литература;
- научные статьи, монографии и научные отчеты.

Схематично модель кейса можно представить в виде следующей схемы:



Каждый отдельный кейс может быть нацелен на несколько важных в данной ситуации контекстов и способствовать развитию сразу нескольких умений.

Уровни оценки решения кейса

В соответствии с концепцией уровневой оценки компетенций учителя, сформулированной учеными РГПУ им. А.И. Герцена Н.А. Бочаровой, С.А. Писаревой, М.Ю. Пучковым, В.И. Снегуровой и А.П. Тряпицыной, можно выделить три уровня оценивания компетенций учителя в ходе решения профессиональных задач:

- Первый уровень – действия по образцу, с использованием известного алгоритма, по заранее заданному контексту ситуации;
- Второй уровень – выбор способа действия с использованием схемы, модели, учитывающей вариативный признак ситуации, таким образом, привлекая и адаптируя известные модели и способы решения к данной ситуации;
- Третий уровень – свободное владение способом действий с использованием вариативных схем, моделей и их совокупности, позволяющей учесть вариативность и неопределенность содержания проблемной ситуации.

Данные три уровня решения проблемных задач можно также применить к решению кейсов, так как решение кейса является не только многоэтапным процессом понимания, анализа, синтеза и оценки, но также и средством диагностики уровня профессионализма педагога. Приведенные выше уровни решения профессиональных задач педагогом находят отражение в апробируемой и внедряемой в настоящее время национальной системе учительского роста. В соответствии с системой новых «учительских должностей», сформулированной в Национальной системы учительского роста, выделяются три уровня профессионального роста учителя:

- Учитель, реализующий образовательные программы;
- Учитель, проектирующий и реализующий образовательные программы;
- Учитель, управляющий проектированием и реализацией образовательных программ.

Уровневая структура кейса

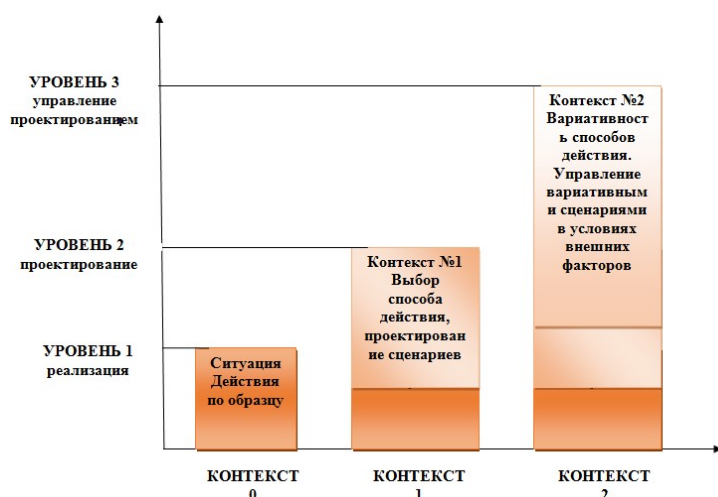
Для того, чтобы проектируемый кейс служил средством диагностики уровня компетенции педагога в решение профессиональных задач и определял, какому уровню профессионального роста соответствует педагог на данном этапе, с целью построения маршрута его дальнейшего профессионального развития, сама структура ситуации кейса должна включать три уровня. Данные уровни кейса предполагают расширение контекстов ситуации, подталкивая педагога к поэтапному включению различных способов деятельности в процессе решения кейса при переходе с одного уровня на другой, от одного контекста к другому:

1. первый уровень решения кейса предполагает краткое описание реальной проблемной ситуации профессиональной деятельности педагога, которую необходимо рассмотреть с позиции своего профессионального опыта, понять и предложить возможную интерпретацию ситуации;
2. на втором уровне педагогу предлагается расширенный контекст данной ситуации, который подчеркивает взаимосвязь ранее выявленной проблемы с разнообразными сопутствующими условиями и факторами, оказывающими влияние на возможные сценарии решения проблемы. На данном уровне от педагога требуется спроектировать различные пути и стратегии решения проблемной ситуации, проанализировать эффективность и возможные последствия каждого из предлагаемых комплексных мер. Проектирование на данном этапе может осуществляться как на основе личного профессионального опыта, так и на основе опыта коллег, популярных образовательных практик и т.д.;
3. на третьем этапе педагог снова сталкивается с расширением контекста первоначально сформулированной ситуации, в который включаются различные внешние факторы, оказывающие влияние на последствия предпринимаемых действий и на сам процесс возможного решения комплекса проблем кейса педагогом. На третьем этапе, уже имея проекты решения всех имеющихся проблемных контекстов, педагогу требуется оценить влияние внешних факторов на каждый из способов решения проблемы и спроектировать общие рекомендации, шаблоны, применение которых позволит любому педагогу, столкнувшемуся с подобной проблемой, спроектировать свою эффективную стратегию решения проблемной ситуации.

На каждом из трех уровней кейса, работая с каждым из расширяющихся контекстов, педагогу предлагается пакет материалов, позволяющих не только добиться полного объективного понимания проблемы, но и сформулировать корректную аргументацию предлагаемых способов решения кейса. Для каждого уровня пакет материалов должен быть отдельный, соответствующий возможным запросам педагога в ходе выполнения заданий данного уровня.

Вывод: комплексное решение кейса предполагает постепенный переход педагога от уровня, предполагающего решение кейса в известных условиях, опираясь на личный опыт и знания, до уровня, требующего освоения новых навыков и способов действия в процессе решения кейса.

Такая уровневая модель кейса может быть представлена в виде схемы:



Проектирование содержания кейса

Говоря о выборе содержания кейса, мы имеем ввиду два аспекта: выбор тематики кейса, соотносящейся с определенной группой профессиональных задач педагога; и выбор контекста, то есть объема содержания кейса, который педагогу предстоит решить. Выбираемый педагогом уровень решения кейса указывает на то, какие именно цели ставит перед собой педагог решая выбранный им контекст кейса. Выбирая уровень 1, педагог работает над решением типичной проблемы, ситуация, соответствующая контексту 0, является узконаправленной и требует от педагога понимание проблемы и определенных выводов по итогам рассмотрения ситуации и материалов кейса. На данном этапе педагог обращается к своему опыту решения подобных проблем, ищет и знакомится со схожим опытом решения такого рода ситуаций и делает вывод о шагах, которые необходимо предпринять лично ему для эффективного разрешения такого рода проблем. Данный уровень решения кейса, при выборе нулевого контекста, предполагает деятельности педагога в формате рассмотрения кейса и реализации принятого по итогам рассмотрения материалов кейса решения.

Выбирая уровень 2 и расширенный контекст кейса, перед педагогом стоит задача проанализировать задачу, имеющую уже сопутствующий фон, обуславливающий возможные более глубокие причины возникновения проблемы, или же тесно взаимосвязанные факторы, оказывающие влияние на развитие событий и деятельность героев кейса. Педагогу в данных условиях требуется уже интерпретировать ситуацию, анализируя комплекс проблем и условий, находить причинно-следственные связи между контекстами и устанавливать их взаимозависимость. В данной ситуации уже не достаточно просто реализации мер по решению одной конкретной проблемы, необходимо проектирование комплекса действий, обеспечивающих эффективное решение проблем кейса, а также проектирование возможных последствий

принятия тех или иных мер. Решение нескольких проблем, находящихся в тесной взаимосвязи, подобно системе уравнений, должно предполагать вывод и формулировку главного определяющего фактора, лежащего в основе кейса.

При выборе третьего уровня решения кейса и контекста 2, предполагающего наиболее широкое освещение всех условий, напрямую или косвенно влияющих на проблему кейса, педагогу. В первую очередь требуется проектировать не пути решения всех выявленных условий и проблем, а проектирование стратегии собственной деятельности, ведь важно, с какого этапа и от какой отправной точки должно начаться решение кейса. Неверный выбор стратегии решения кейса может привести к избыточной трате временных ресурсов педагога на решение дополнительных контекстов и внешних условий и, в конечном итоге, не обеспечит эффективное решение ключевой ситуации кейса, а, соответственно, не будет способствовать профессиональному росту педагога через понимание и преодоление собственных профессиональных дефицитов. Таким образом, при выборе самого высокого уровня и наиболее расширенного контекста, от педагога требуется умение управлять проектированием стратегии решения профессиональных проблем, анализируя и прогнозируя различные сценарии развития событий по итогам предпринятых мер и сделанных выводов.

Особенности проектирования заданий к кейсу

Система заданий к кейсу должна обеспечивать поэтапный процесс понимания проблемы, ее анализа, синтеза возможных вариантов решения ситуации, прогнозирования возможных последствий предпринимаемых мер, оценки результатов и постпреобразования, как заключительного этапа работы с уже решенной проблемной ситуацией.

На основании того, что в ходе проектирования кейса следует наметить широкий диапазон возможных целей, результатов и контекстов решения проблемы, эффективным средством для проектирования комплекса заданий для всех уровней кейса является таксономия уровней познания Б.Блума, так как она является эффективным инструментом для анализа влияния обучения на профессиональное развитие педагога в ходе понимания, анализа и синтеза и оценки действий и мероприятий, предпринимаемых для решения проблемной ситуации кейса.

Анализируя структуру таксономии Б.Блума, сформулированную в форме некой иерархии образовательных целей, выстроенных от простого к сложному, следует отметить необходимость ее дополнения в соответствии со спроектированной нами моделью кейса. Таксономия образовательных целей Б.Блума подразделяется на следующие уровни с точки зрения когнитивного аспекта:

- Знание (припоминание и опознавание информации, терминов, описаний, факторов, средств и способов действия, формулировок

принципов, законов, понятий, теорий в том виде, в котором они встречались педагогу в его профессиональной деятельности;

- Понимание (трансляция, объяснение, резюмирование, перефразирование, интерпретация, иллюстрирование и экстраполяция усвоенной информации);
- Применение (использование усвоенной информации в новых, отличающихся от исходного контекстах);
- Анализ (расчленение материала на части, категоризация элементов, установление имеющихся взаимосвязей, выявление принципа построения целого);
- Синтез (интеграция усвоенной информации для выработки новых представлений, планов действия, обобщений и схем);
- Оценка (формирование оценочных суждений на основе имеющихся фактов и заданных критериев).

Уровни когнитивного восприятия, выделенные в таксономии Б.Блума можно соотнести с уровневой структурой кейса с расширяющимися контекстами следующим образом:

Уровень кейса	Уровни таксономии Б.Блума
Уровень 1. Ситуация. Действия по образцу	Знание Понимание
Уровень 2. Ситуация + контекст 1. Выбор способа действия. Проектирование сценариев.	Применение Анализ
Уровень 3. Ситуация + контекст 1 + контекст 2 Вариативные способы действий. Управление проектированием вариативных сценариев.	Синтез Оценка

На наш взгляд, последний уровень работы с кейсом, в ходе решения которого педагог сталкивается с расширенным контекстом, предполагающим создание педагогом стратегии проектирования сценариев решения проблемы с учетом различных, в том числе и не указанных в ситуации, возможных факторов и условий, не должен завершаться оценкой эффективности спроектированных педагогом сценариев. Необходимо также включение уровня постпреобразования, в ходе которого педагог может, как внести коррективы в ранее спроектированные рекомендации по решению проблемы, так и полностью изменить стратегию решения проблемы на основе результатов реальной апробации проектов решения проблемы в реальной профессиональной деятельности.

Вопросы к разделу:

1. *Использовали ли Вы ранее технологии, основанные на идеях Б.Блума в реализации каких-либо мероприятий по работе с педагогами в Вашем образовательном учреждении? Опишите кратко Ваш опыт.*
2. *Предположите на основе анализа особенностей педагогического коллектива Вашей образовательной организации, какой из контекстов кейса выбрали ли бы большинство педагогов? Аргументируйте свой ответ.*
3. *Предположите, какой уровень решения кейса был бы наиболее интересен для педагогов Вашего образовательного учреждения и почему?*
4. *Попробуйте предположить, будет ли разница в выборе контекста кейса и выборе уровня решения кейса, при работе с молодым специалистом и с педагогом, педагогический стаж которого составляет 10-20 лет? Поясните возможные причины различий в выборе.*
5. *Какой уровень решения кейса и контекст кейса Вы бы порекомендовали выбрать молодому специалисту, а какой опытному педагогу и почему?*

Механизм использования персонифицированных кейсов в организации профессионального роста учителя

Процедура выбора кейса

Идея персонификации данного процесса работы с кейсами заключается в тщательном подборе и проработки ситуаций, актуальных для данного коллектива педагогов в условиях данного времени. Наблюдение, диагностика и анализ различных аспектов профессиональной деятельности педагогов конкретного образовательного учреждения, дает четкие ориентиры на запросы и проблемные зоны, работа над которыми необходима и актуальна для педагога и приведет к более эффективному поиску путей решения кейса, и, соответственно, будет служить ключом к решению собственной проблемы, восполнению собственного профессионального дефицита. Важно учесть, что диагностика профессиональных дефицитов не должна проводиться в форме решения каких-либо заданий, предполагающих оценку уровня знаний педагога в области педагогики и образования, а должна носить сугубо рефлексивный характер. Именно рефлексия своей профессиональной деятельности служит сильным стимулом к решению проблемы, схожей по контексту с проблемой педагога, выявленной в ходе диагностики-рефлексии и побуждает педагога к поиску способов, средств, ресурсов для преодоления данного затруднения.

Стоит отметить, что не всегда педагоги положительно относятся в разного рода диагностикам, считая их избыточной проверкой профессиональных навыков, не понимания основного назначения предпринимаемых мероприятий. Соответственно, в таких ситуациях выполненная педагогом рефлексия может носить формальный характер, что, бесспорно, не будет служить ни эффективному поиску решений ситуации кейса, ни профессионального самопониманию и самосовершенствованию. В таких ситуациях легче сформировать контексты кейса, наблюдая за деятельностью педагога, общаясь с ним в ходе неформальной беседы. Такие формы контроля деятельности педагога, как посещение уроков, анализ работы и т.д. позволят зафиксировать трудности, с которыми сталкивается педагог и спроектировать ситуации, практически повторяющие типичные контексты профессиональных затруднений данного педагога. В ходе знакомства с подобной ситуацией, педагог, скорее всего не узнает конкретно себя. Но проведет параллель между своим опытом, и опытом, описанным в кейсе.

Обратите внимание! Выбор педагогом контекста кейса и уровня решения кейса не свидетельствует при этом об уровне

профессионализма педагога и никак не связан с уровнем его квалификации. Так как основным ориентиром при работе с кейсами является обеспечение персонификации профессионального роста педагога, необходимо дать педагогу полную свободу выбора кейса.

Вполне возможна ситуация, в которой опытный педагог выберет самый минимальный уровень и контекст, или наоборот, молодой педагог захочет попробовать свои силы в управлении проектированием и многоконтекстности, чтобы оценить глубину и достоверность своих представлений о педагогической деятельности в реальных условиях. Персонифицированный подход к выбору содержания и уровня решения кейса призван обеспечить наибольшую эффективность с точки зрения понимания педагогом своих профессиональных дефицитов и их преодоления. Такого рода деятельность должна точно прицельно работать над наиболее актуальными для педагога проблемами, не принуждая его заниматься деятельностью, которую он не считает для себя актуальной или полезной. Решая кейс на выбранном уровне, педагог должен прийти к пониманию того, что он решает свою профессиональную. Проблему, комплекс мер, проектируемых педагогом должен легко перекладываться на ситуации, возникающие в его профессиональной деятельности.

Следует отметить, что подобно тому, как нельзя требовать от педагога решения кейса на определенном уровне или решения всех уровней и контекстов кейса, нельзя и определить заранее список кейсов или тематики кейсов, подлежащих обязательному решению. Педагог может выбрать один кейс. Отвечающий его профессиональным запросам или же может выбирать самые различные по тематикам кейсы, которые ему хотелось бы рассмотреть. На ряду с этим, стоит отметить, что и цели, которые ставит перед собой педагог, могут быть различными, от удовлетворения профессионального интереса и любопытства, до указания на проблемные зоны и запроса на методическую помощь и сопровождение в ситуации тупика, профессиональной неопределенности.

Этапы решения кейса

Переходят от описания процедуры выбора кейса к этапам его решения, следует также акцентировать внимание на возможности педагога выбирать некоторые формы взаимодействия, а также субъектов взаимодействия, в ходе решения кейса. Мы предполагаем следующие этапы решения кейса:

1. **Выбор кейса по тематике;**
2. **Выбор контекста и уровня решения кейса;**
3. **Решение заданий кейса;**
4. **Обсуждение содержания кейса** и процедуры его решения с членами **референтной группы** (в качестве референтной группы могут выступать любые выбираемые педагогом собеседники, как напрямую связанные с его профессиональной деятельностью

(учащиеся, коллеги, администрация, и т.д.), так и не связанные (родственники, друзья, общественное мнение и т.д.). Следует также отметить, что форма взаимодействия с референтной группой также носит произвольный характер, от телефонного разговора и обсуждения на интернет-форуме или поста в личном блоге, до обсуждения в ходе конференций и иных заседаний какого-либо научного сообщества). Этап взаимодействия с референтной группой не является обязательным в ходе решения кейса и педагог может его пропустить, если не видит в этом эффективности или необходимости.

5. **Запрос на методическое сопровождение.** В случае, если у педагога возникает потребность обсудить сделанные выводы или проектируемые им меры и действия для решения проблемы кейса, педагог может запросить методическое сопровождение решения кейса. Методист, в ходе взаимодействия с педагогом в выбираемом самим педагогом формате, оказывает помощь педагогу, снабжая его необходимыми ресурсами, дополнительной информацией, а также направляет его на поиск возможных путей решения, иллюстрируя контекст кейса проблемными вопросами, обеспечивающими понимание педагогом кейса. Запрос на методическое сопровождение не является обязательным этапом решения кейса, и педагог также может его пропустить и решать кейс самостоятельно. С другой стороны, зачастую, педагог может запросить методическое сопровождение с целью убедиться, что проектируемые им меры и последовательность действий при решении кейса верны и реализуются в логике кейс-метода. Роль методического сопровождения не столько в помощи в решении кейса, сколько в обеспечении психологически комфортных условий рефлексии профессиональной деятельности и мотивации на профессиональный рост путем преодоления собственных профессиональных дефицитов.

Таким образом возможно два различных сценария решения выбранного педагогом контекста или комплекса контекстов кейса:

- с запросом на методическое сопровождение;
- самостоятельное, без запроса на методическое сопровождение решения кейса.

Сопроводительные материалы к кейсу

Выбор материалов, предлагаемых педагогу в качестве сопроводительных материалов к кейсу, должен быть обусловлен следующим факторами:

- содержанием проблемных контекстов кейса;

- необходимостью исследования существующего практического профессионального опыта по решаемой проблеме;
- актуальные материалы, помогающие педагогу преодолеть внутренние психологические противоречия, такие как отрицание общепринятых тенденций в образовании, недостаточную оценку или, напротив, переоценку, имеющегося опыта профессионального решения подобных проблемных ситуаций, описание последствий формального решения ситуации, способствующее осознанию педагогом важности поиска эффективного решения кейса.

Выбираемые материалы в каждом конкретном кейсе должны с одной стороны обеспечивать педагога достаточным количеством актуальной информации об основных преобразованиях, происходящих в области образования, служить иллюстрацией реально реализуемых практических способов решения схожих проблем, а также обеспечивать осознание последствий формализма и бездействия и, соответственно, обеспечивать мотивацию к решению данной проблемной ситуации и поиску и проектированию реального плана действий педагога.

Вопросы к разделу:

- 1. Что, на Ваш взгляд, обеспечивает персонификацию данного подхода к организации внутрифирменного обучения педагогов?***
- 2. Можно ли назвать выбор педагогом тематики кейса, его контекста и уровня решения проектированием индивидуального маршрута профессионального роста педагога?***
- 3. Каким образом данный подход к отбору и проектированию содержания кейса, системы заданий к нему и вариативности процедуры работы с кейсом отразится на мотивации педагогов к реализации профессионального роста?***

Оценка результативности использования персонифицированных кейсов в контексте содействия профессиональному росту педагогов

По итогам решения кейса по одному из выбранных педагогом маршрутов, необходимо провести оценку результативность работы педагога с кейсом и оценить эффективность решений, принятых педагогом в процессе решения кейса и спроектированных продуктов профессиональной деятельности с точки зрения профессионального роста педагога.

Важно! Однозначно оценить верность или неверность решения кейса с позиций внешней оценки не представляется целесообразным, так как кейс не может иметь единственно верной стратегии решения.

Каждая проблемная ситуация трактуется педагогом в первую очередь с позиции собственного профессионального опыта. Таким образом, внешняя оценка решения кейса может привести к нежелательным психологическим барьерам. В процессе оценки выбранной педагогом стратегии решения кейса и предпринятых мер, необходимо проводить качественную оценку эффективности решения кейса с точки зрения личного профессионального роста каждого педагога в отдельности. Наряду с этим, важным аспектом мотивирующим педагога к профессиональному развитию является рефлексия педагога. В связи с этим при по итогам работы с кейсом важно правильно организовать рефлекссию педагога, позволяющую ему судить о практической пользе решения кейса для его практической профессиональной деятельности и восполнение его персональных профессиональных дефицитов. Рефлексия также позволит методисту в дальнейшем спроектировать для данного педагога кейсы, посвященные актуальной для данного педагога проблематике.

Проектирование процесса организации рефлексии педагога по итогам работы с кейсом

Рефлексия педагога по итогам работы с кейсом может быть организована в разных формах и используя разные методы. Но, при любой форме представления, рефлексия должна включать следующие этапы (составляющие):

1. Аргументацию оснований для выбора кейса и контекста его решения;
2. Формулировку профессиональной проблемы, над решение которой педагог работал решая выбранный кейс;

3. Ссылка на собственный опыт решения подобных профессиональных проблем, или же описание ситуации в которых педагог сталкивался с проблемной ситуацией, подобной той, что описана в кейсе;
4. Оценку имеющегося опыта решения подобных проблемных ситуаций профессиональной деятельности;
5. Оценку результативности решения разных заданий кейса;
6. Оценку эффективности работы по решению кейса с точки зрения удовлетворения личных профессиональных запросов;
7. Прогнозирование возможных сценариев применения полученных продуктов решения кейса в практике профессиональной деятельности;

Организованная таким образом рефлексия призвана не только оценить практическую значимость решений кейса для педагога, но также понять, чем решение кейса способствует удовлетворению профессиональных запросов и дефицитов педагога, и оценить эффективность решения кейса в обеспечении личного профессионального роста педагога.

Задания к разделу:

- 1) Предложите возможные формы организации рефлексии педагога, отвечающие указанным выше этапам.*
- 2) Спроектируйте кейс-содержащий три контекста и составьте систему заданий кейса на основе таксономии Б. Блума.*
- 3) Предложите педагогам выбрать контекста и уровень решения кейса, попросите их аргументировать их выбор с позиций своего опыта и мотивации к решению кейса.*
- 4) Предложите педагогам выбрать маршрут решения кейса (с методической помощью или без нее, с привлечением референтной группы или без нее и т.д.). Попросите педагогов пояснить их выбор.*
- 5) По итогам рассмотрения решения кейса, предложенного педагогом, проведите рефлексию и оцените эффективность проведенной работы педагога с кейсом с точки зрения его личного мнения о росте его компетентности в области решения проблемы кейса и личного профессионального роста.*

Дополнительная литература

1. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб, 2011.
2. Кибанов А.Я. Управление персоналом организации: Учебник. - М.: ИНФРА-М, 2009.
3. Красношлыкова О.Г. Детерминанты развития профессионализма педагога в деятельности муниципальной методической службы. // Управление профессиональным развитием педагога: материалы Международной науч.практич.конф. (г. Кемерово, 21 декабря 2010г.) / сост. Е.П. Руднева, Г.А. Вержитцкий, О.Б Лысых и др. – Кемерово, 2010.
4. Кухтерина Е.А. Психологические аспекты карьерного роста. //Журнал практического психолога, №1, 2002. С. 59-64.
5. Митина Л.М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых, социально-экономических условиях. /Возрастная и педагогическая психология. //Вопросы психологии. 1997, №4
6. Шерайзина Р. М., Каплунович Т. А., Александрова М. В. Развивающаяся система сопровождения карьерного роста педагогов : моногр. – Вел. Новгород, 2011. – 204 с.
7. Ямбург Е. А. Профессиональный стандарт учителя: зачем он нужен // Директор школы. - 2013. -№7 [электронный ресурс] <http://direktor.ru/interview.h1m?id=31>.

Проектирование персонифицированных кейсов для содействия профессиональному росту педагогов (методические рекомендации). // Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia. Offline Letters): электронный научный журнал. - 2019. Т.2 (Методическое приложение). МЕТ 082 – 34 с.

Автор: Надежда Олеговна Тихомирова, методист ГБОУ СОШ № 531, Санкт-Петербург

Copyright (C) 2019, Н.О.Тихомирова, Письма в Эмиссия.Оффлайн (The Emissia.Offline Letters):
электронный научный журнал

ISSN 1997-8588 (online), 2412-5520 (print).

Свидетельство о регистрации СМИ Эл № ФС77-33379 (000863) от 02.10.2008 от Федеральной
службы по надзору в сфере связи и массовых коммуникаций

При перепечатке и цитировании просим ссылаться на " Письма в Эмиссия.Оффлайн ".

Эл.почта: emissia@mail.ru Internet: <http://www.emissia.org/>

Тел.: +7-812-9817711, +7-904-3301873 Адрес редакции: 191186, Санкт-Петербург, наб. р. Мойки,
48, РГПУ им. А.И.Герцена, корп.11, к.24а

Издатель: Консультационное бюро [ИП Ахаян А.А. гос. рег.306784721900012 от 07.08.2006]