

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН
РЕСПУБЛИКАНСКИЙ ИНСТИТУТ ПОВЫШЕНИЯ
КВАЛИФИКАЦИИ РУКОВОДЯЩИХ
И НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ
СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ
ЦЕНТР ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ РИПКСО**

Р.С. ДИМУХАМЕТОВ

**ОБНОВЛЕНИЕ НАУЧНЫХ ОСНОВ ПЕДАГОГИКИ
ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ:
ПРИНЦИП ФАСИЛИТАЦИИ**

Алматы 2005

ББК 74.56

Д 46

Димухаметов Р.С.

Д 46 Обновление научных основ педагогики повышения квалификации:
Принцип фасилитации: Монография. – Алматы, 2004 г. – 115 с.

ISBN 9965-9721-4-1

Цель автора монографии – научно-методическое обеспечение педагогического процесса повышения квалификации педагогов, дать методисту-фасилитатору (преподавателю) СПК знания, с помощью которых он может конструировать образовательный процесс повышения квалификации в реальных условиях, добиваясь запланированного результата.

Книга адресованы специалистам системы повышения квалификации.

Рецензенты:

Альмухамбетов Б.А., доктор педагогических наук, профессор,
директор РИПКСО

Кожаметова К.Ж., доктор педагогических наук, профессор, проректор
по науке и международным связям Казахского государственного
женского педагогического института

Д 4304000000
00(05)-05

© Республиканский институт повышения
квалификации руководящих и научно-
педагогических кадров
системы образования, 2005
© Димухаметов Р.С., 2005

ISBN 9965-9721-4-1

ВВЕДЕНИЕ

Образование – одно из основных средств утверждения глубокой и гармоничной формы развития человечества, важный фактор прогресса, социальной стабильности и национальной безопасности. Исторические изменения, происходящие в мире, актуализируют его роль в деле развития личности в течение всей жизни. Основными принципами формирования образовательной стратегии в XXI веке становятся доступность, качество и мобильность.

Европейская комиссия по образованию признала, что решение проблем образования напрямую связаны с выживанием человечества. Опираясь на четыре базовых принципа, положенных в основу образования в мире, – учиться жить, познавать, работать и сосуществовать, – все страны, по выражению Ж. Делора, «неизбежно устремились к утопии, где будут востребованы все таланты личности, скрытые в ней как драгоценный клад» [95].

Учитель – главная фигура в сфере образования, положение которого заслуживает пристального внимания со стороны тех, кто хочет оставить в наследство детям мир, в котором будет больше социальной справедливости, согласия и терпимости. Если можно говорить о существовании какого-то международного консенсуса по вопросу образования, учитывающего национальные, культурные и иные различия, то он заключается в том, что педагогическая деятельность признана высококвалифицированной профессией, требующей от учителя глубоких знаний, мастерства, приобретенных и поддерживаемых в результате систематического и непрерывного образования [14, с. 63]. В Гамбургской декларации 1997 г. образование взрослых признано не только правом, но и «ключом», открывающим дверь в XXI век. [107, с. 24].

«Личностно ориентированные принципы, на которых начал строиться процесс создания новой системы образования, способствуют освобождению образования от пути казенного централизма, придают ему гуманистическую направленность, обеспечивают стартовые позиции развития», – отмечают Л.М. Кустов и Н.В. Кустова. [75, с. 204]. Позитивная тенденция, характери-

зующаяся изменениями в правительственных документах и в политике по отношению к детству, молодежи, образованию, вызвали к жизни синергетические импульсы достижения отдельным педагогом и целыми коллективами высокого уровня творчества. Педагоги медленно, но расстаются с установкой на первостепенность общественного, массового перед личностным и индивидуальным в обучении и воспитании. Приоритетным направлением в системе образования 90-х годов XX столетия стало создание и развитие школьных воспитательных систем гуманистического типа.

В новых условиях востребована личность педагога-исследователя, способного выполнить социальный заказ на образование. Особая роль здесь принадлежит системе повышения квалификации педагогических кадров. Результатом модернизация педагогического образования должна стать обновленная система подготовки, переподготовки и повышения квалификации учителя.

По данным ученых, количество информации удваивается каждые 15 лет. Интенсивность жизни современного человека такова, что система подготовки и повышения квалификации вынуждена постоянно модернизироваться, значительно опережая школьную практику, а не наоборот.

Существующая более ста лет целостная система повышения квалификации педагогических кадров, стала средством, содействующим развитию уровня компетентности учителя, распространению ценностей, поведенческих моделей, необходимых для решения проблем завтрашнего дня. Вместе с тем, в системе образования, с одной стороны, наблюдается динамичное становление в общественном сознании таких понятий, как планетарное мышление, рынок, социальная и профессиональная успешность, индивидуализация мышления и деятельности, адаптивность поведения и т.п., с другой – в педагогической традиции продолжает оставаться приоритет коллективного над индивидуальным, неприятие идей профессиональной конкуренции, авторитаризм в мышлении» [1]. Наблюдается также изоляция широкой педагогической общественности от лучших образцов мирового опыта, с которым педагоги знакомы лишь по публикациям в печати. А.С. Белкин зафиксировал су-

ществование «разрыва» между тем, что накопила педагогическая наука, и тем, что отражено в курсе вузовской педагогики, теорией и практикой, наличие серьезного терминологического барьера и педагогического консерватизма кадров [7, с. 5].

В исследовании В.В. Маткина отмечается, что отношение студентов к педагогике в подавляющем большинстве случаев нейтральное, и остается в памяти учителя как скучная и неинтересная наука. Автор заключает, что педагогика, сформулировав рекомендации для успешного преподавания других наук, не выработала научно обоснованных рекомендаций для себя [83, с. 7]. Эта же парадоксальная ситуация наблюдается и в системе повышения квалификации педагогических кадров. «Педагогики повышения квалификации» как самостоятельной науки, пока не существует. На это указывается в целом ряде исследований (Д.М. Зембицкий, А.П. Панасюк, А.П. Ситник, А.П. Стуканов и др.) [45, 100, 87-92, 115]. Традиционная система повышения квалификации номинируется как рецептурно-адресная, репродуктивная, алгоритмизированная и т.п. модели, которые позволяют формировать соответствующие роли слушателя: «понимающего – реагирующего», «усваивающего – репродуцирующего», «применяющего – принимающего», «внимающего – соглашающегося» (Б.Е. Фишман и др.) [119]. В практике повышения квалификации продолжает доминировать предметный блок, вербальные формы и методы обучения инструктивного характера.

Преодолеть эти противоречия можно только в творческом союзе педагогов-новаторов, педагогов-методистов, ученых.

Принимая во внимание возрастные, профессиональные и другие особенности педагогов, полагаем, что перед системой повышения квалификации стоит задача обновления всех ее научно-методических основ.

Проведенный анализ психолого-педагогической и андрагогической литературы, диссертационных работ свидетельствует, что в кандидатских и докторских диссертациях исследованы теоретические и организационно-педагогические основы повышения квалификации в системе непрерывного

образования; влияние повышение уровня профессиональной компетентности на развитие системы образования в регионе. Они направлены на совершенствование самой системы, реорганизацию структуры институтов повышения квалификации (ИПК, ИУУ, ИДППО), обновление содержания, форм и методов обучения на курсах руководителей школ, учителей-предметников.

Не получила научной разработки применительно к андрагогической модели повышения квалификации и проблема единства педагогического управления, самоорганизации, фасилитации педагога в достижении высокого профессионализма.

Нам представляется целесообразным осуществить повышение квалификации на основе андрагогического, ценностно-акмеологического и синергетического подходов (см.: Димухаметов Р.С. Экспериментальная разработка концепции повышения квалификации педагогов: Монография. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2005. – 200 с.) и принципа фасилитации, так как они в совокупности позволяют рассмотреть взаимосвязанную систему методов, рассчитанную на решение задач обучения взрослых: формирование творческой образовательной среды, расширение общественных связей, формирование единого информационного пространства (а не единомыслия), фасилитации технологий передачи и обработки информации, собственных путей развития педагога, достижение максимально возможных вершин в профессионально-педагогической деятельности.

В условиях открытого, информационно насыщенного пространства и информационных технологий мы столкнулись в системе повышения квалификации с совершенно новой ситуацией, где целью образования становится фасилитация изменения и учения (to facilitate – облегчать, способствовать, содействовать, создавать благоприятные условия). «Единственный, кто образовывается – это тот, кто научился учиться, кто способен адаптироваться и изменяться, кто понял, что никакое знание не надежно, что только процесс поиска знания дает основу для уверенности... Учить – значит провоцировать изменения в обучающихся» (К. Роджерс) [110].

До тех пор, пока природа обучения в СПК и творчества учителя оста-

ются неуловимыми, построение программ повышения его квалификации будет оставаться неопределенной. Мы можем только обозначить общие контуры повышения квалификации и фасилитировать (облегчать) процесс личностного роста педагога.

Совокупность андрагогического, ценностно-акмеологического, синергетического подходов и принципа фасилитации, с нашей точки зрения, – это теоретико-методологическая стратегия, основополагающая идея, направляющая процесс профессионального самосовершенствования в системе повышения квалификации.

Задачи данного исследования:

1. обосновать принцип фасилитации в образовательном процессе повышения квалификации;
2. разработать, апробировать и внедрить в практику модель фасилитирующего управления образовательным процессом повышения квалификации.

Методологическая база исследования:

- общая теория деятельности, разрабатываемая современной философией, социологией, психологией, педагогикой;
- концепции синергетики, утверждающие нелинейность, неустойчивость, открытость самоорганизующихся систем, в которых становление выражается через две свои крайности – порядок и хаос; об обучении как нелинейной ситуации открытого диалога, прямой и обратной связи, как ситуации пробуждения собственных сил и способностей обучающегося, фасилитирующей его на собственные пути развития. Синергетика ориентирует педагога как субъекта образовательного процесса на изучение сложнейших внутренних законов жизни человека. Педагогу важно осознать эти законы, их неединственность, альтернативность, понять условия «заглядывания внутрь себя» (И.Д. Демакова) [20, 21].

Синергетический подход соединяет теорию воспитания с системой повышения квалификации как «коммуникативный мост» (И.Д. Демакова), строительство которого направлено на создание диалогового пространства и

дает возможность поднять ее эвристический потенциал. В исследованиях синергетического феномена в образовании вместе с педагогами сегодня участвуют философы В.И. Аршинов, В.Г. Буданов, Е.Н. Князева и др. [62, 63, 67]. Принципиальным здесь является представление о сфере образования как о единой самоорганизующейся и саморазвивающейся системе – континууме: образование-наука-производство.

Синергетика в образовательном процессе играет двоякую роль – с одной стороны, она выступает как методологическая основа образования, с другой – синергетические знания представляют собой содержательную сторону образовательного процесса.

Среди множества синергетических гипотез нами отобраны лишь те, которые имеют несомненную ценность для осмысления места и роли синергетики в процессе повышения квалификации. Система повышения квалификации, «подстраиваясь под синергетический угол», гипотетически утверждает, что отступление от привычной системы упорядоченности в образовательном процессе ведет к рождению нового – к творческой цели, а «выращивание» монокультуры знания или одного типа мыслей приводит к снижению креативных возможностей человека. Конструктивным механизмом самоорганизации сложных систем назван хаос, который необходим для того, чтобы система вышла на собственный путь развития, инициировала процесс самодостраивания;

- концепции аксиологии, вскрывающие сущность ценностного подхода и рассматривающие человека как высшую ценность общества и цель общественного развития, образование как компонент культуры, профессионально-педагогическую деятельность как ценность;

- концепции акмеологии, рассматривающие человека в динамике самоактуализации его творческого потенциала, самосовершенствования, самоопределения в различных жизненных сферах самореализации, самостоятельной профессиональной деятельности, системе повышения квалификации, достижения вершин в профессионально-педагогической деятельности;

- концепции андрагогики, утверждающие ведущую роль обучающегося в процессе обучения и самореализации. Андрагогика взяла на вооружение принцип фасилитации (обучение, при котором учитель только способствует развитию и познанию обучающихся), кооперативное обучение, поликультурный подход и др.

Теоретические основы исследования базируются на идеях и положениях:

- о социальной сущности личности, ведущей роли деятельности в процессе ее развития (К.А. Абульханова-Славская, Б.Н. Алмазов, Б.Г. Ананьев, А.Г. Асмолов, А.С. Белкин, Л.С. Выготский, М.А. Галагузова, К.Ж. Кожаметова, А.Н. Леонтьев, Р.А. Литвак, Л.Я. Олиференко и др.);

- о личностно-ориентированном подходе (А.А. Алексеев, Л.И. Анцифирова, В.А. Беликов, А.С. Белкин, Д.А. Белухин, Э.Ф. Зеер, Л.М. Кустов, И.С. Якиманская и др.)

- о стимулировании мотивации саморазвития личности (В.В. Давыдов, Э.Ф. Зеер, А.К. Маркова, А. Маслоу, Х. Хекхаузен, В.Д. Шадриков и др.);

- о развитии педагогических способностей (А.Ф. Аменд, А.С. Белкин, Ф.Н. Гоноболин, И.А. Зимняя, Н.В. Кузьмина, А.З. Рахимов, К. Роджерс и др.);

- о педагогическом творчестве и творческой деятельности (С.А. Днепров, В.И. Загвязинский, Э.Ф. Зеер, В.А. Кан-Калик, Д.М. Комский, С.А. Новоселов, Н.Н. Тулькибаева, Н.М. Яковлева и др.);

- о системном подходе (В.Г. Афанасьев, В.П. Беспалько, И.В. Блауберг, Ю.А. Конаржевский, Г.Н. Сериков, П.В. Худоминский, Т.И. Шамова, Г.П. Щедровицкий, В.А. Якунин и др.);

- о средовом подходе (Б.Н. Алмазов, Л.С. Выготский, Ю.С. Мануйлов, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова, В.Д. Семенов, В.А. Ясвин и др.);

- об андрагогическом подходе (Т.Г. Браже, С.Г. Вершловский, А.В. Даринский, С.И. Змеев, В.Ю. Кричевский, Ю.Н. Кулюткин, А.Е. Марон, А.М. Моисеев, С.Г. Молчанов, Э.М. Никитин, А.Ю. Панасюк, Г.С. Сухобская, Е.П. Тонконогая, П.В. Худоминский и др.);

- об аксиологическом подходе (В.И. Андреев, А.М. Баскаков, Т.И. Бабаева, Б.З. Вульф, С.А. Смирнов, Б.К. Тебиев, Е.Н. Шиянов и др.);

- об акмеологическом подходе (Л.Е. Варфоломеева, А.А. Деркач, В.И. Долгова, А.М. Зимичев, Н.В. Кузьмина, В.Н. Максимов, Н.Н. Немичев, А.З. Рахимов и др.);

- о синергетическом подходе к изучению образовательного процесса (П. Анохин, В.И. Аршинов, В.П. Бранский, М.С. Каган, Е.Н. Князева, И.А. Колесникова, Г.А. Котельников, С.П. Курдюмов, В.В. Маткин, Н. Моисеев, Д. Мехонцева, С.Д. Пожарский, И. Пригожин, В.Д. Семенов, Ю.Н. Солонин, В.С. Стенин, А.П. Стуканов, Г. Хакен и др.);

- современные исследования системы повышения квалификации (Б.А. Альмухамбетов, А.Ф. Аменд, Т.Б. Борисова, Т.Г. Браже, С.Г. Вершловский, В.Г. Воронцова, А.В. Даринский, А.А. Жайтапова, А.Н. Зевина, Э.Ф. Зеер, С.И. Змеев, М.И. Ильясова, Р.А. Исламшин, В.Ю. Кричевский, И.В. Крупина, Ю.Н. Кулюткин, Л.М. Кустов, Л.Н. Лесохина, А.И. Лихолетова, А.Е. Марон, Э.М. Никитин, В.Г. Онушкин, А.С. Панасюк, В.И. Подобед, М.М. Поташник, А.П. Ситник, Г.С. Сухобская, Е.П. Тонконогая, Л.И. Филатова, П.В. Худоминский, Н.М. Чегодаев, С.П. Чернев, И.Д. Чечель, Р.М. Шерайзина и др.);

- принцип фасилитации в процессе повышения квалификации, который опирается на комплекс педагогических условий (организационно-педагогические, научно-теоретические, социально-психологические, социально-педагогические, индивидуально-психологические, ценностно-ориентационные и пролонгированное научно-методическое сопровождение деятельности педагога на всех этапах в курсовой и межкурсовой периоды), созданных использованием совокупности андрагогического, ценностно-акмеологического, синергетического подходов; задает направленность содержанию познавательной деятельности; обеспечивает помощь в преодолении препятствий на этапах профессионального развития педагога (кризисы, проблемы, мотивы) и для наработки нового опыта.

Суть андрагогического подхода в повышении квалификации в том, чтобы обеспечить самостоятельность и ведущую роль личности педагога в процессе обучения.

Аксиологическое богатство педагога определяет эффективность и целенаправленность отбора и приращения новых ценностей, их переход в мотивы поведения и педагогические действия по достижению высокого уровня (вершин) профессиональной деятельности.

Суть синергетического подхода в аспекте нашего исследования заключается в следующих положениях:

- процесс повышения квалификации рассматривается как открытая неравновесная самоорганизующаяся система, в которой фактор случайности может сыграть решающую роль;
- технологией управления специфической социальной андрагогической самоорганизующейся системой становится фасилитация, которая резонансно оказывает влияние на мотивацию слушателей, формирование ценностного отношения к педагогической деятельности;
- динамика положительного развития образовательного процесса обеспечивается малыми резонансными топологически выверенными воздействиями на движущую силу образовательного процесса, отыскиваемыми путем длительных наблюдений, фиксации бифуркационных точек, саморефлексии обучающихся, т.е. фасилитирующим управлением, стержневая идея которого заключена в опоре на творческий потенциал слушателя, искренней вере и поддержке его стремления к самоактуализации и самореализации, переориентации с оценки курсов повышения квалификации на самооценку.

Применение совокупности андрагогического, ценностно-акмеологического и синергетического подходов и принципа фасилитации в повышении квалификации указывает на новизну исследования образовательного процесса, их эвристическую роль. Нами доказано, что применение в образовательном процессе совокупности закономерностей и принципов обеспечивают синергетический эффект и фасилитируют самоорганизацию и саморазвитие индивида и группы слушателей.

Нами выделены три группы закономерностей процесса обучения в системе повышения квалификации:

1. закономерности глобального характера («внешние закономерности процесса обучения»);

2. локальные закономерности, действующие внутри самой системы;
3. закономерности, обеспечивающие непосредственно процесс обучения.

Закономерности глобального характера обосновываются нами исходя из роли, которую играют преподаватели в обществе в качестве активных участников изменений, содействующих взаимному пониманию и терпимости. «В XXI веке эта роль, несомненно, будет носить еще более решающий характер, – отмечается во Всемирном докладе по образованию 1998 года. – На смену узкому национализму должен прийти универсализм, этнические и культурные предрассудки должны уступить место терпимости, взаимопониманию и плюрализму, тоталитаризм должен уступить место демократии во всех ее различных проявлениях, а разделенный мир, где самая современная технология доступна лишь некоторым, должен уступить технологически единому миру. В связи с этим требованием на преподавателей возлагается огромная ответственность, которая способствует выработке необходимых черт характера и целеустремленности у нового поколения». Авторы доклада считают, что «*положение учителей и положение в области образования столь взаимосвязаны, что любые изменения в одной сфере приводят к изменениям в другой сфере*» и признают, что учительские организации могут вносить значительный вклад в развитие образования, а поэтому следует привлекать их к разработке политики в области образования [14, с. 23].

К *первой группе* закономерностей отнесем:

- Глобальные процессы, происходящие в международном образовательном пространстве и в общественной жизни народов, изменения в мире труда, новые технологии, имеющие универсальную ценность, закономерно способствуют глубокому пониманию повышения качества жизни и созданию устойчивой и здоровой среды для нынешнего и будущего поколений.

- Повышение квалификации учителей, являющееся правом и обязанностью педагога, – ключ к устойчивому развитию системы образования, закономерно способствует развитию мира и стабильности внутри страны, служит необходимым средством для эффективного участия в жизни общества, подъема ее экономики и культуры.

К *второй группе локальных закономерностей*, действующих внутри

самой системы, отнесем следующие:

- сутью нового педагогического мышления закономерно становится способность изучать проблемы с различных точек зрения и искать объяснение природным и общественным явлениям, постоянно подвергая их анализу в различных интерактивных организационных формах обучения (коллективные, групповые, индивидуальные и др.);
- эффективность образовательного процесса зависит от форм и методов фасилитирующего управления, инициирующего собственные тенденции слушателей к саморазвитию, саморефлексии;
- перевод системы на достижение успехов в образовательной деятельности обеспечивается собственными движущими силами образовательного процесса, через ряд бифуркаций, ростом степени порядка и хаоса, обусловленными стремлением к максимальной устойчивости, резонансными воздействиями;
- повышение квалификации станет более результативным при условии реализации совокупности андрагогических, ценностно-акмеологических и синергетических оснований в образовании, если обновлены принципы обучения, которые в сочетании с традиционными будут способствовать развитию профессионализма педагогов;
- социальная, самоорганизующаяся педагогическая система повышения квалификации закономерно оказывает непосредственное и опосредованное воздействие на достижение высокого профессионализма слушателей;
- существует закономерная связь между системой повышения квалификации педагогических кадров и системой методической работы в школе;
- результативность повышения квалификации закономерно взаимосвязана с системой подготовки педагогических кадров, взаимно согласованных действий по корректировке учебных планов и программ, перспектив развития системы образования в регионе.

К *третьей группе закономерностей* (внутренним), обеспечивающим непосредственно процесс обучения отнесем связи между его компонентами: целями, содержанием, методами, средствами, формами. Иначе говоря, – это зависимость между преподаванием, учением и изучаемым материалом.

В основу выделения *принципов процесса обучения* в СПК нами положен личностно-деятельностный, системный, синергетический, андрагогический, средовой подходы. Анализ литературных источников, практики деятельности ИПК, собственного опыта позволяет систему принципов обучения в СПК [106, 121-123] объективно дополнить следующими принципами: *синергии, устойчивости, личностно-деятельностного опосредования, самоорганизации и развития группы, диалогичности, социально-психолого-педагогического резонанса, компромисса, фасилитации, социального партнерства.*

В данной работе мы рассмотрим принцип фасилитации, суть которого заключается в следующих положениях:

- это стратегия создания условий для осознания педагогами своей индивидуальной сущности, самостоятельности и становления автором и творцом собственных жизненных обстоятельств;
- она выступает необходимым условием осмысленного учения в процессе повышения квалификации.

Признание ценности, неповторимости, целостности личности учителя, права на свободное развитие и проявление способностей, утверждение и защита своей истинной индивидуальности является системообразующим свойством личности, придающим ей целостность.

В первом параграфе рассмотрена сущность фасилитации, во втором – фасилитация как педагогическая деятельность, в третьем – фасилитация как принцип повышения квалификации, в четвертом – принцип фасилитации в аспекте обучения, в пятом – фасилитирующее управление повышением квалификации. В заключении представлены общие выводы и рекомендации. В работу включены 13 рисунков, 6 таблиц и терминологическая система монографии. Библиография к данной работе включает 132 источника.

Автор выражает признательность Республиканскому институту повышения квалификации руководящих и научно-педагогических кадров системы образования РК, Костанайскому областному ИПКиПРО, коллегам за внимание и поддержку на всех этапах нашей деятельности.

§ 1. СУЩНОСТЬ ФАСИЛИТАЦИИ

Фасилитация – человекоцентрированный подход, выражающийся в глобальном доверии к человеку, постулирующий существующую в каждом человеке актуализирующую тенденцию расти, развиваться, реализовывать свой потенциал.

Фасилитация является ключевым понятием недирективной, клиенто- или человекоцентрированной (person-centered) психотерапии, разработанной выдающимся американским психологом, основоположником человекоцентрированного подхода (person-centered approach) К. Роджерса [110]. Возникнув в 40-е гг. в качестве клиенто-центрированной психотерапии, человекоцентрированный подход в 60-70-е гг. XX века эволюционировал в человекоцентрированное обучение.

Основные постулаты теории К. Роджерса: «вера в изначальную, конструктивную и творческую мудрость человека; убеждение в социально-личностной природе средств, актуализирующих конструктивный личностный потенциал человека в процессах межличностного общения; понятие о трех «необходимых и достаточных условиях» межличностного общения, фасилитирующих личностное развитие и обеспечивающих конструктивные личностные изменения («безусловное позитивное принятие другого человека», «активное эмпатическое слушание», «конгруэнтное самовыражение в общении»); представление о закономерных стадиях протекания группового процесса, возникающего в указанных социально-личностных условиях, и о его столь же закономерных терапевтических результатах».

Роджерс различает два типа учения (learning): бессмысленное и осмысленное. Учение первого типа является принудительным, безличностным, интеллектуализированным, оцениваемым извне, направленным на усвоение знаний. Учение второго типа, напротив, свободное и самостоятельно инициируемое, личностно вовлеченное, влияющее на всю личность, оцениваемое

самим обучающимся, направленное на усвоение смыслов как элементов личностного опыта. Основная задача учителя – стимулирование и инициирование (фасилитация) осмысленного учения.

Рассматривая понятия education, teaching, learning («обучение», «преподавание» и «учение»), К. Роджерс подчеркивает, что в современном мире, характеризующемся постоянными изменениями, акцент в процессе обучения необходимо перенести с преподавания на фасилитацию учения, как проявление нового мышления, как подлинную реформу образования, которую нельзя обеспечить ни путем совершенствования навыков и умений, знаний и способностей учителя, ни путем разработки и внедрения в процесс обучения новых экспериментальных программ и самых современных технических средств обучения.

Фасилитация – стимулирование развития сознания людей, их независимости, свободы выбора, а не попытка сделать зависимым от общего мнения. Свобода ни в коем случае не означает вседозволенность и свободу от профессиональных обязанностей. Если методисты как лидеры в образовании способны осознать свою роль фасилитатора, то положение в образовании потенциально будет меняться.

Обсуждение конкретной терминологической проблемы предварим обозначением шести требований, которые, по мнению В.С. Леднева, предъявляются к терминам. «Во-первых, само явление должно быть объективным и целостным в системно-функциональном смысле. Во вторых, термин должен быть однозначным: обозначать одно явление, имеющее достаточно строго определимые границы. Неприемлемым является обозначение одним термином нескольких явлений и, наоборот, нежелательно, когда одно явление обозначается несколькими терминами. Существование синонимов иногда оправданно, а в некоторых случаях и неизбежно. В-третьих, следует учитывать этимологическую сторону вопроса. В-четвертых, необходимо, по возможности учитывать сложившиеся традиции. В-пятых, следует разделять процессуальную и продуктивную стороны явления. В-шестых, нужно учитывать тер-

минологию смежных наук, стремясь избегать междисциплинарных противоречий» [77, с. 29].

Рассмотрим эти шесть важнейших явлений педагогической реальности и соответствующие им понятия. Данные о фактическом положении дел и основные предложения в отношении использования термина «фасилитация» для наглядности сведены в таблицу (табл. 1). В первой колонке кратко обозначена сущность обсуждаемого термина, характеризующая динамику личности. В таблице приведены также основные термины, применяемые для обозначения явления (колонка 2) и его основных сторон (колонки 3, 4, 5). При этом разведены в терминологическом смысле процессуальная сторона (колонки 2, 3, 4) и результат процесса (колонка 5).

Таблица 1

Фасилитации и ее основные стороны
(по алгоритму В.С. Леднева)

Фасилитация и ее основные стороны	Термины, обозначающие основные стороны фасилитации			
	Обозначение понятия	Личностный аспект	Формирующее влияние	Результат
1. Социально-генетический механизм передачи культуры	Facilitate – стимулировать, способствовать, активизировать (to facilitate – облегчать, содействовать, создавать благоприятные условия) изменения и учения; поддержка, помощь, забота и т.д.	Вера в изначальную, конструктивную и творческую мудрость человека как ценность	Убеждение в социально-личностной природе средств, актуализирующих конструктивный личностный потенциал человека в процессах межличностного общения	Понятие о необходимых и достаточных условиях межличностного общения, фасилитирующих личностное развитие и обеспечивающих конструктивные личностные изменения
2. Процессуальная сторона	Синергия: сотрудничество, взаимодействие, диалог	Истинность и открытость	Принятие и доверие	Эмпатическое понимание
3. Передача – усвоение знаний	Безусловное позитивное принятие другого человека	Развитие личности	Самоактуализация личности	Разработка нового решения

4. Формирование умений и навыков	Межличностного общения, разработки индивидуального образовательного маршрута. <i>Провоцировать изменения у обучающихся</i> (через ряд бифуркаций, подталкивая к бифуркациям, создавая для этого условия интерактивного взаимодействия, разнообразных обратных связей между субъектами учения (взаимный опрос – диалог, собеседование, групповые формы общения и обучения и т.п.); заключение индивидуальных и групповых контрактов с обучающимися, организация процесса обучения в диадах, группах свободного общения. Создание условий для формирования осмысленного учения и личностного развития в целом			
5. Развитие человека в соответствии с генетической и социальной программами	Конгруэнтное самовыражение в общении	Стремление к достижению индивидуальных целей-вершин в профессиональной деятельности	Активное эмпатическое слушание	Самодостаточность: духовное богатство внутреннего содержания
6. Совершенствование свойств поведения человека	Воспитание направленности, воли, мотивов и пр.	Самореализация в достижении акме, в овладении новыми ценностями	Осознание значимости учения, основанного на особенностях межличностных отношений	Перестройка личностных установок слушателей в процессе межличностного взаимодействия

Основной в педагогике является категория, отражающая социально-генетический механизм передачи культуры из поколения в поколение. По мнению В.С. Леднева, по отношению к отдельному человеку это механизм, обеспечивающий становление личности. Для обозначения рассматриваемого явления применяется однозначный термин «фасилитация» – стимулирование развития сознания людей, их независимости, свободы выбора. Стимулировать (лат.) – значит поощрять, побуждать к действию, способствовать, давать толчок, служить побудительной причиной, поощрять, активизировать какую-либо деятельность. Стимул (от лат. Stimulus стрекало, погоняло) это и воздействие, которое детерминирует активацию психофизиологических функций субъекта (Современный психологический словарь. – Мн.: Элайда, 2000. – 704 с. – С. 626).

Термин «фасилитация» аналогично употребим и в психологии.

В социальной психологии употребляется понятие «социальная фасилитация» (Social Facilitation), которое в первоначальном значении трактовалось как тенденция, побуждающая людей лучше выполнять простые или хорошо

знакомые задания в присутствии других; современное значение понятия – усиление доминирующих реакций человека в присутствии других людей; эффект усиления реакции. И в первом, и во втором случаях речь идет о стимулировании человека. Стимулирование в процессе повышения квалификации – значит «провоцировать изменения в обучающихся» (К. Роджерс).

Фасилитация поражает нас своими результатами: слушатели осознают и принимают необходимость работать в условиях межличностного общения, фасилитирующих личностное развитие и обеспечивающих конструктивные личностные изменения; у них вырабатываются навыки эмпатического понимания; они заинтересованные участники создания условий для формирования осмысленного учения и личностного развития в целом в результате перестройки личностных установок в процессе межличностного взаимодействия; они осознают свою самодостаточность. Образовательный продукт, как правило, отличается творческим, нестандартным подходом и, главное, он всегда оказывается востребованным слушателями.

Введение иностранного слова «фасилитация» объясняется тем, что оно со второй половины XX века включено в психолого-педагогический обиход, и каждый педагог Запада его понимает не иначе как оказание помощи обучающемуся, клиенту. Во-вторых, развиваются и укрепляются международные связи не только на государственном уровне, бизнеса, неправительственных общественных организаций, но и частного сектора. Адекватное понимание фасилитации будет способствовать находить формы и способы взаимодействия в системе повышения квалификации и на международном уровне.

Рассматривая педагогическую деятельность как процесс управления, социальные психологи и педагоги В.И. Гинецинский, Я.Л. Коломенский, А.А. Реан, В.Д. Ширшов и др. подчеркивают, что ее главными составляющими становятся такие процессы межличностного взаимодействия, которые создают наилучшие условия для развития учебно-профессиональной мотивации, способствуют развитию обучаемых, позволяют педагогу повышать свой профессионально-педагогический потенциал и обеспечивают достижение целей обра-

зования. Такой подход позволяет выделить в обучении такую функцию педагогического взаимодействия, как фасилитационная. Фасилитация – такой феномен межличностного общения, который усиливает продуктивность обучения или воспитания субъектов педагогического процесса за счет их особого стиля общения и личности педагога. Фасилитационное общение рождает позитивные мотивы, а позитивные мотивы учения побуждают не только к принятию определенной позиции («и я могу»), но и к развернутой деятельности по приобретению новых знаний, умений, навыков, в которой слушатель становится «другом науки» (Д.И. Менделеев) и у него формируется преданность учению. Методисты (преподаватели) – фасилитаторы, работающие в СПК, «провоцируют» самостоятельность и ответственную свободу слушателей и при составлении учебной программы, и при постановке учебных целей, и при оценивании результатов учебной работы, создают благоприятные условия для самостоятельного и осмысленного учения, активизируют и стимулируют познавательные мотивы, любознательность, поощряют проявления солидарности и кооперации в учебной работе, а следовательно, содействуют развитию активной личностной позиции и самореализации педагога. Слушатели, работающие с педагогом-фасилитатором, обнаруживают высокий уровень когнитивного функционирования и не создают проблем для педагога на занятиях, так считают И.В. Жижина и Э.Ф. Зеер [39].

На рисунке 1 мы обосновали необходимость диверсификации процесса обучения в СПК, атрибуты понятия фасилитация и атрибуты фасилитации как вида профессиональной педагогической деятельности.

Кратко рассмотрим атрибуты понятия «фасилитация»: истинность и открытость, принятие и доверие, эмпатическое понимание.

По убеждению К. Роджерса, действительная реформа образования должна основываться на перестройке определенных личностных установок учителя, реализующихся в процессах его межличностного взаимодействия с учащимися. К. Роджерс анализирует три основные установки учителя-фасилитатора. Первая – «истинность» и «открытость»; вторая установка опи-

сывается терминами «принятие» и «доверие»; третья описывается термином «эмпатическое понимание».



Рис. 1. Обоснование фасилитации

По мнению А.Б. Орлова, характерной особенностью данных атрибутов-постулатов или принципов является их специфический научный статус. В системе идей К. Роджерса все эти постулаты существуют одновременно и как сугубо теоретические положения, и как вполне конкретные научные факты. Их статус эмпирически воспроизводимых фактов в настоящее время бесспорен. Всегда и везде при соблюдении выявленных и тщательно проанализиро-

ванных К. Роджерсом условий общения наблюдается особый межличностный (групповой) процесс, приводящий к определенным личностным изменениям участников общения.

Эта философия включает в себя убеждение о том, что каждый человек обладает самоценностью, достоинством и способностью к самоуправлению. Философия Карла Роджерса основана на доверии к неотъемлемому, присутствующему каждому индивиду внутреннему импульсу в направлении роста и развития. Исследование терапевтического процесса, проведенное Карлом Роджерсом, выявило, что исцеление происходит тогда, когда клиент чувствует себя принятым и понятым. Почувствовать себя принятым и понятым – редкий опыт особенно тогда, когда вы испытываете страх, гнев, горе или ревность. И, тем не менее, исцеляют именно эти моменты принятия и понимания.

Важная особенность человекоцентрированного подхода – глобальное доверие человеку. Сам человек традиционно рассматривается как изначально, от природы неуправляемый, ленивый, нелюбознательный, больной, эгоистичный, аморальный и греховный, как тот, кто должен находиться под постоянным внешним попечительством и присмотром.

Основные положения человекоцентрированного подхода состоят в том, что, во-первых внутренняя природа (или сущность) человека позитивна, конструктивна и социальна и, во-вторых, эта природа начинает обнаруживать и проявлять себя в человеке каждый раз, когда в его взаимоотношениях с другим человеком (или другими людьми) существует атмосфера безусловного позитивного принятия, эмпатического понимания и конгруэнтного самопредъявления.

«Центральная гипотеза этого подхода кратко может быть сформулирована так: человек обладает в самом себе огромными ресурсами для самопознания, изменения я-концепции, целенаправленного поведения, а доступ к этим ресурсам возможен только в том случае, если создается определенный климат фасилитирующих психологических установок.

Существуют три условия, которые образуют такой климат, обеспечивающий рост и развитие, – идет ли речь об отношении между терапевтом и клиентом, родителем и ребенком, лидером и группой, учителем и учащимся, руководителем и подчиненным. В действительности эти условия применимы в любой ситуации, в которой целью является развитие человека. ...

Первый элемент – это подлинность, искренность или конгруэнтность. Чем более терапевт является самим собой в отношении с клиентом, чем менее он отгорожен от клиента своим профессиональным или личностным фасадом, тем более вероятно, что клиент изменится и продвинется в конструктивном ключе. Подлинность означает, что терапевт открыто проживает чувства и установки, которые имеют место в данный момент. Существует соответствие или конгруэнтность между тем, что испытывается на соматическом уровне, что представляется в сознании и тем, что выражается клиенту».

Если в случае эмпатии речь идет о сопереживании эмоциональному состоянию другого человека, то в случае *конгруэнтности* – о переживании своих собственных чувств, об их открытости себе и другим людям. Конгруэнтность (от англ. *congruence*) – подлинность, открытость, честность; одно из трех «необходимых и достаточных условий» эффективного психотерапевтического контакта и отношения (наряду с эмпатией и безоценочным позитивным принятием), разработанных в рамках человекоцентрированного подхода. Термин «конгруэнтность» введен К. Роджерсом для описания динамического состояния психотерапевта, в котором различные элементы его внутреннего опыта (эмоции, чувства, установки, переживания и т.п.) адекватно, неискаженно и свободно проживаются, осознаются и выражаются в ходе работы с клиентом. В случае конгруэнтности (и в отличие от эмпатии) речь идет о переживании психотерапевтом своих собственных чувств, об их открытости себе и другим людям. Конгруэнтность – это процесс безоценочного принятия и осознания человеком своих собственных реальных и актуальных ощущений, переживаний и проблем с их последующим точным озвучиванием в языке и выражением в поведении способами, не травмирующими других лю-

дей (или, иначе говоря, при соблюдении человеком условия «как если бы» это озвучивание и выражение было адресовано ему самому). Конгруэнтность – это такое динамическое состояние, в котором человек наиболее свободен и аутентичен в качестве самого себя, не испытывая при этом потребности в использовании психологических защит, в том, чтобы предъявлять фасад, прятать себя, например, за маской или ролью «эксперта». Конгруэнтность наблюдается в тех случаях, когда наши внутренние чувства и переживания точно отражаются нашим сознанием и точно выражаются в нашем поведении, когда нас можно воспринимать и видеть теми, кто мы есть на самом деле [100].

Второй по важности установкой для создания климата, благоприятствующего изменению, является принятие, забота или признание – безусловное позитивное принятие. Когда терапевт ощущает позитивную, неосуждающую, принимающую установку по отношению к клиенту безотносительно к тому, кем этот клиент является в данный момент, терапевтическое продвижение или изменение более вероятно. Принятие терапевта предполагает позволение клиенту быть в любом его непосредственном переживании – смущении, обиде, возмущении, страхе, гневе, смелости, любви или гордости. Это бескорыстная забота. Когда терапевт признает клиента целостно, а не обусловленно, продвижение вперед более вероятно.

Третий фасилитирующий аспект отношения – эмпатическое понимание. Это означает, что терапевт точно воспринимает чувства, личностные смыслы, переживаемые клиентом, и коммуницирует это воспринятое понимание клиенту. В идеальном случае терапевт так глубоко проникает во внутренний мир другого, что может прояснить не только те смыслы, которые тот осознает, но даже те, что лежат чуть ниже уровня осознания. Эта очень специфическая, активная разновидность слушания – одна из самых мощных известных мне сил, обеспечивающих изменение» [110].

По мере того, как К. Роджерс приходил к пониманию того, что фасилитирующие личностные установки психотерапевта гораздо важнее практикуемых им методов, он все более отчетливо начинал осознавать и то обстоятель-

ство, что именно фасилитирующие личностные установки преподавателя (учителя, воспитателя), а не методы его работы и не содержание образования как таковое, составляют основу становления осмысленного, продуктивного и независимого учения учащегося. Подобно тому, как в психотерапии успешное воплощение данных установок приводит к становлению и укреплению человеческого плана межличностного общения психотерапевта и клиента, подобный коммуникативный план начинает формироваться и в педагогических отношениях между преподавателем и обучающимся.

§ 2. ФАСИЛИТАЦИЯ КАК СПЕЦИФИЧЕСКАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Рассмотрим фасилитацию как специфическую педагогическую деятельность посредством атрибутивного анализа, предложенного В.В. Беличем [5].

«Понятие отражает явление, модель понятия отражает понятие. Модель понятия деятельности и модель явления не одно и то же. Понятие должно отражать атрибуты, компоненты, функции и структуру явления. Модель понятия может отражать, например, только атрибуты явления и их структуру», – пишет В.В. Белич.

Понятие «фасилитация» отражает осознанную и целенаправленную деятельность как явление, присущее преподавателю. Прежде всего, укажем атрибуты фасилитации: 1. деятельность, 2. субъект, 3. функция, 4. мотив, 5. цель, 6. способ, 7. предмет, 8. метод, 9. средства, 10. результат.

1. Деятельность. Установлено, что деятельность – основа, средство и решающее условие развития личности. «Деятельность – это целесообразное преобразование людьми окружающей действительности». А.Н. Леонтьев называл деятельность единицей жизни, опосредованной психическим отражением» [78, с. 141]. «Вне деятельности нет ни средств производства, ни знаков, ни предметов искусства; вне деятельности нет самих людей», – пишет Г.П. Щедровицкий [128, с. 35].

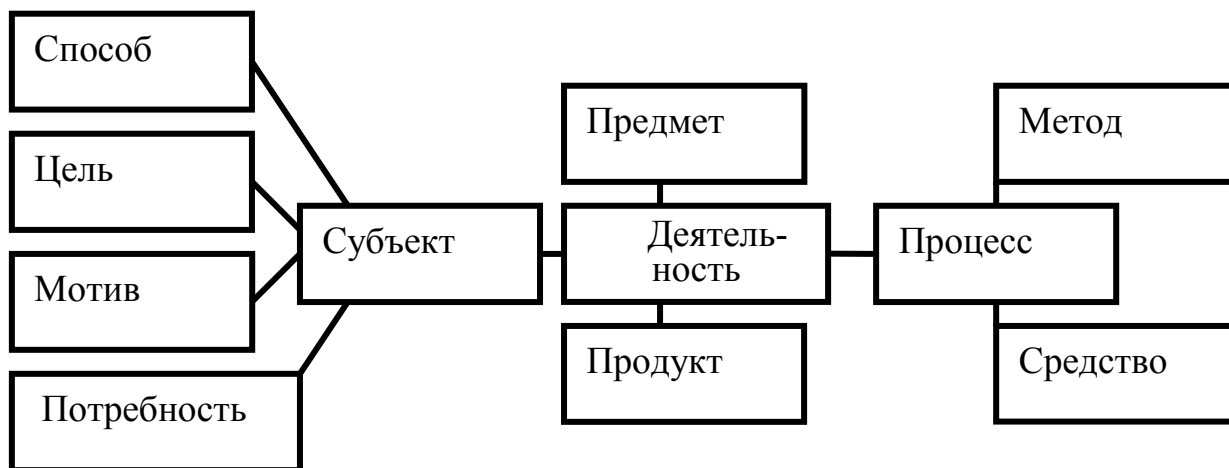


Рис. 2 Атрибуты понятия деятельности (по В.В. Беличу)

Итак, деятельность – целенаправленная многоступенчатая активность человека. «Целенаправленная» – поскольку «предмет» выступает как цель. «Многоступенчатая» – поскольку включает в себя действия, вторично мотивированные, определяемые целью-задачей, обеспечивающей выполнение основной цели-мотива. И, наконец, операция отличается от действия тем, что она определяется не целью, а условиями, в которых дана цель. Отличать действие от деятельности и от операций совершенно необходимо.

Процесс обучения в деятельности нельзя понимать упрощенно. Участвовать в действии и участвовать в осознанной слушателем деятельности – разные вещи. Действие, если оно инспирировано командой методиста, преподавателя, давлением на него, воспринимается слушателем вне всякого смысла, как временная необходимость.

В психологии определяются атрибуты личности – *ее сознательность и активность*; психики – *субъективность, активность, адаптивность*; сознания – *переживание, знание и отношение*; деятельности – *активность, сознательность, целенаправленность, мотивированность*.

Все эти атрибуты включены в познавательный процесс. Но в традиционной репродуктивной системе повышения квалификации такие атрибуты как «сознательность», «активность», «субъективность», «отношение», «целенаправленность», «мотивированность» «отдыхают». Психологи утверждают,

что лишь участвуя в развернутой деятельности, включающей: планирование, организацию, выполнение, анализ результатов, общение в референтной группе, человек получает доступ к осознанию ее смысла. Только на этой основе у человека могут сформироваться смыслообразующие мотивы, ценностные ориентации и, в конечном счете, направленность личности» и отношения [79, с. 20]. Эта формула «педагогически организованной деятельности» (А.В. Петровский), отражающая схему «воспроизводства новых знаний» (Г.П. Щедровицкий), апробирована нами в практической деятельности и применяется к обоснованию фасилитации как деятельности (рис. 3).

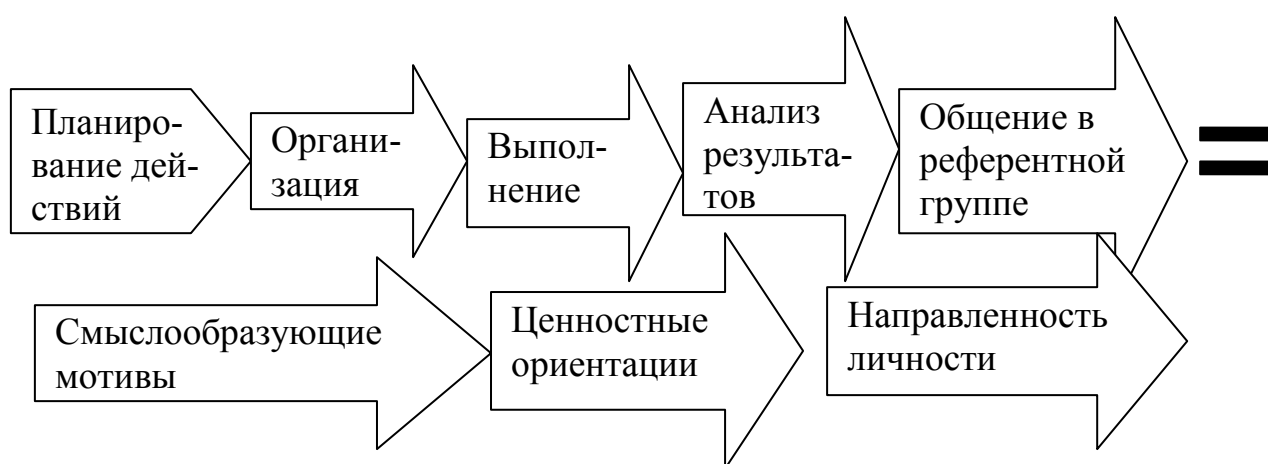


Рис.3 . Структура развернутой деятельности

Обучение включает в себя задачу организации специальной, созданной для этой цели деятельности.

Всякая деятельность (рис. 4) содержит в себе взаимодействующие блоки (А.В. Петровский):

- блок потребностей, мотивов, интересов – «психологический мотор» деятельности (П);
- операционно-действенный, охватывающий систему операций, действий и их целей (ОД);
- блок делового и межличностного общения, связанный с деятельностью (О).

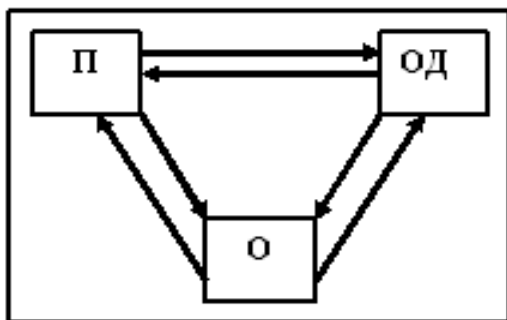


Рис. 4. Взаимодействие блоков деятельности (по О.В. Лишину)

Прямые и обратные связи показывают, что изменения в одном блоке, ведут к изменениям в других. Эти изменения могут идти как в конструктивном, так и в деструктивном направлении, на развитие и распад деятельности, на «+» и «-».

А.В. Петровский вывел закономерность, по которой следует: желая изменить отношения в группе (блок «О»), надо действовать не прямо на эти отношения, а на организацию деятельности (блок «ОД»). Целенаправленная перестройка организации и целей деятельности (ОД), в силу прямой зависимости, изменит характер отношений в группе (блок «О»). В свою очередь, стойкое изменение отношений (блок «О») влечет за собой перемены в блоке «П», формирующем новые потребности, мотивы, интересы». Исходя из приведенной закономерности, мы можем безошибочно указать место фасилитации во взаимодействующих блоках деятельности. Его место в блоке ОД. Фасилитация предполагает изменения позиции методиста, преподавателя в процессе обучения взрослых. Действуя через блок ОД, преподаватель умело фасилитирует (управляет, направляет, помогает) образовательную деятельность слушателей. Итак, в новом образовании главной фигурой является сам слушатель как субъект собственной деятельности; методист (преподаватель), используя возможности образовательной среды, направляет деятельность слушателя с целью его дальнейшего развития. Таким образом, фасилитация – специфический вид деятельности методиста (преподавателя) СПК. В древней Греции говорили, что «длиннее путь через наставления, короток через пример». Именно этот «короткий путь» в познании и призваны показать организаторы ПК.

Мы не ставим перед собой задачи разработки строгих дефиниций ука-

занных понятий, что выходит за рамки нашего исследования. В современной научной литературе нетрудно обнаружить различного рода противоречия, неточности и логические погрешности, которые характерны для развития науки. Это особенно отчетливо проявляется на фоне сократовского афоризма: точное логическое определение понятий – главнейшее условие истинного знания.

2. Субъект деятельности – индивид (группа, коллектив), который отдает себе отчет в мотивах, целях и способах предстоящей деятельности, готов их реализовать.

3. Функция.

- Во-первых, фасилитация выполняет функцию стимулирования;
- во-вторых, – это специфический вид деятельности (о чем мы уже сказали выше);
- в-третьих, фасилитация становится ведущим принципом педагогики андрагогики;
- в-четвертых, принципом управления образовательным процессом повышения квалификации;
- в-пятых, фасилитации является технологией деятельности методиста и преподавателя;
- в-шестых, обладает средоформирующими свойствами и направляется на создание творческой образовательной среды. Личности, которые поддерживают отношения фасилитации, достаточно смелы, чтобы действовать в них, они не просто модифицируют образовательную среду, а коренным образом преобразовывают ее. Сама среда становится условием «ситуации успеха» (А.С. Белкин). Отношения признания ценности, принятия, доверия, созданные в среде, являются для слушателей стимулом к творческой деятельности. «Эти отношения, – пишет К. Роджерс, – эффективные в содействии учению. Прежде всего – явственная подлинность фасилитатора, готовность быть личностью, быть и жить чувствами и мыслями момента. Когда эта подлинность включает в себя ценностное отношение, заботу, доверие и уважение к ученику, климат для эффективного процесса учения создан. Когда же это все

включает в себя чувственное и эмпатическое слушание, тогда действительно существует климат освобождения, стимулирующий самоинициированное учение и рост» [110].

4. К деятельности субъекта побуждает, прежде всего, потребность, она является его внутренним стимулом. Мотивации без лежащей в ее основе потребности не существует.

5. Цель – это идеальное предвосхищение в сознании результата, на достижение которого направлены действия.

6. Понятие способа деятельности приобретает строгое смысловое и функциональное предназначение: оно призвано обеспечить отражение в сознании субъекта собственно процесса деятельности с достаточной степенью его детализации, предполагает критический анализ им самим его же собственных умений и навыков, обеспечивающих выполнение процесса деятельности.

7. Предмет деятельности отвечает на вопрос «Из чего может (должен) быть (или уже) реально получен результат (продукт) предвосхищенный его образом (целью)?».

8. Понятие «процесс деятельности» раскрывает содержание категории деятельности в совокупности с тремя другими понятиями «субъект», «предмет» и «результат». В свою очередь содержание понятия «процесс» раскрывается через две абстракции – «метод» и «средство». Метод осознается как совокупность всех промежуточных состояний «предмета» деятельности. Метод рассматривается как абстрактная категория, не включающая в себя ни фактор времени, ни какие бы то ни было иные факторы, которые не являются его собственными абстракциями более высоких порядков, образуемыми от самой категории метода. Метод – это кинематика процесса деятельности (В.В. Белич).

В самом широком смысле словом «средство» обозначают «все материальные условия, необходимые вообще для того, чтобы процесс мог совершаться». В обучении «средством» может быть книга, фильм, компьютер, средства коммуникации, информации, сам педагог и пр. Важно отметить, что оптимальный выбор предмета и метода, соответствующих целям, может не по-

лучить поддержки за счет адекватного средства. Тогда эффект деятельности будет низким. Ученые указывают и на такие ситуации, когда эффективные сами по себе средства деятельности не дают ожидаемого результата.

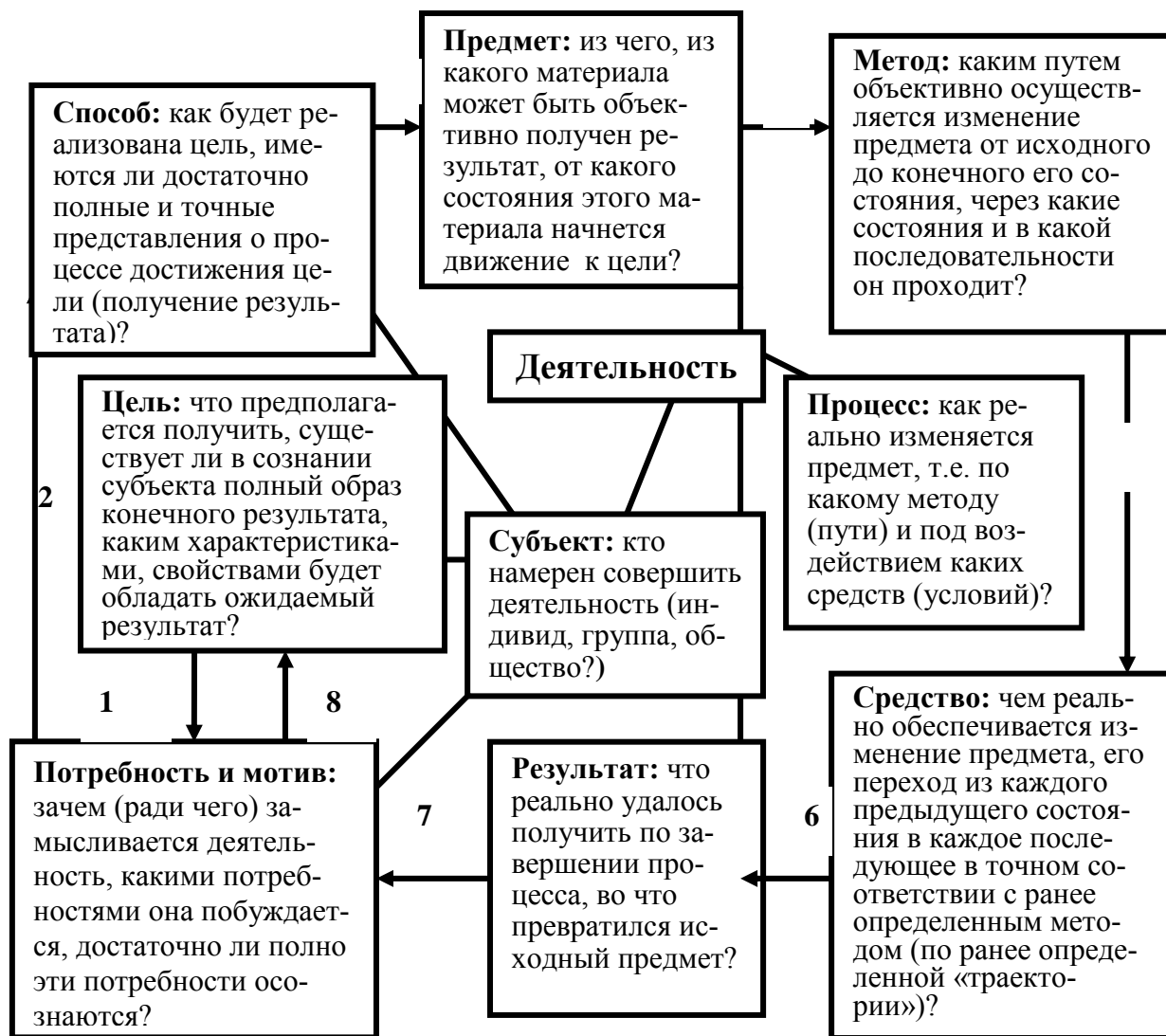


Рис. 5. Полная структурно-логическая схема атрибутивного анализа деятельности (по В.В. Беличу)

10. Продуктом деятельности является конечное состояние ее предмета, т.е. то, во что он (предмет) превращается после того, как с ним произойдут преобразования, изменения, трансформации и т.п. «Предмет» фиксирует начальное, исходное состояние будущего продукта по мере завершения процесса. Продуктом деятельности в нашем случае являются, во-первых, сам образовательный продукт и, во-вторых, отношения – «моральная категория, представляющая

вид общественных отношений, зависимостей и связей, которые возникают у людей в процессе их жизнедеятельности» (рис. 5).

«Когда речь идет о педагогической деятельности, – пишет В.В. Белич, – следует иметь в виду специфику мотивов, целей, предмета, средства именно этой деятельности, выступающих в качестве ее атрибутов. Каждый из указанных атрибутов может быть идеализированным, т.е. может иметь научный образ, отражающий предельное состояние каждого атрибута. Этот образ всегда впереди практики, поскольку он идеализирован. Важно, чтобы он не был утопичным, а представлял собой результат научной идеализации» [5, с. 19].

§ 3. ФАСИЛИТАЦИЯ КАК ПРИНЦИП СИСТЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

Идеи фасилитации (помощи, заботы) мы находим в многочисленных трудах отечественных (Б.Н. Алмазов, Т.И. Бабаева, А.С. Белкин, П.П. Блонский, Л.С. Выготский, В.О. Ключевский, И.Б. Котова, А.С. Макаренко, О.В. Немиринский, А.Б. Орлов, Н.К. Рерих, В.Д. Семенов, С.А. Смирнов, В.А. Сухомлинский, Л.Н. Толстой, В.Д. Шадриков, Е.Н. Шиянов, И.С. Якиманская и др.) и зарубежных (Я. Корчак, А. Маслоу, Р. Мэй, Э. Штойер, Э. Фромм, К.Г. Юнг и др.) педагогов и психологов.

Идеи о социальной сущности личности, ведущей роли деятельности в процессе ее развития (К.А. Абульханова-Славская, Б.Н. Алмазов, Б.Г. Ананьев, А.Г. Асмолов, А.С. Белкин, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев и др.), о личностно-ориентированном подходе в педагогике (А.А. Алексеев, Л.И. Анцифирова, Ю.К. Бабанский, В.А. Беликов, А.С. Белкин, Д.А. Белухин, В.И. Загвязинский, Э.Ф. Зеер, Л.М. Кустов, А. Маслоу, К. Роджерс, М.Н. Скаткин, И.С. Якиманская и др.) выступают методологической основой выделения принципа фасилитации в процессе обучения взрослых, повышения квалификации, общей нормой организации образовательного процесса. В своей совокупности они позволяют посредством опоры на систему взаимосвязанных понятий, идей и способов действий обеспечивать помощь и поддержку

процессам самопроявления, саморазвития и самореализации личности педагога, развития его уникальной индивидуальности. Выделим некоторые основополагающие идеи, составляющие сущность принципа фасилитации:

- о свободе личности и неотъемлемых его правах;
- о потребности человека в самоактуализации;
- об индивидуальности человека;
- об обучении и воспитании как помощи человеку в развитии индивидуальности и личностном росте;
- о педагогической поддержке;
- о развитии субъектного опыта человека в процессе жизнедеятельности;
- о доверии и вере в человека;
- о равенстве участников педагогического процесса и др.

Эти и другие идеи, интериоризированные педагогом, изначально включены в его субъектный опыт и составляют Я педагога. «Поскольку в существующих традициях обучение стремилось «оттормозить» субъектный опыт как несовершенный, несущественный, отягощенный случайными (не научными!) представлениями, то он либо игнорировался, либо нивелировался, либо насильственно переделывался, вгонялся в «прокрустово ложе» научных понятий» (И.С. Якиманская). Субъектный опыт делает всех участников образовательного процесса разными и неповторимыми. (Не следует смешивать два термина: «субъективный» и «субъектный» опыт. Первый имеет философский смысл, отражает соотношение объективности и субъективности в познании. Содержанием термина «субъектный» фиксируется принадлежность опыта конкретному человеку без оценки его истинности, научности, непротиворечивости с позиции общественно-исторического познания – И.С. Якиманская)

Явление «принцип фасилитации» богаче сущности, ибо оно включает в себя не только обнаружение внутреннего содержания, существенных связей объекта, но и всевозможные случайные отношения (межличностные, межнациональные, межвозрастные и пр.), особенные черты сущности: принятие/не

принятие обсуждаемой проблемы, отдельных точек зрения, проявления социальной лености некоторыми слушателями, излишней активности и заорганизованности методиста, курирующего группу и т.п.

В контексте принципа фасилитации педагог как субъект познавательной деятельности ценен воспроизводством и общественным, и индивидуальным субъектным опытом.

Процесс обучения в системе повышения квалификации педагогических кадров, пишет Е.П. Тонконогая, строится на основе общих дидактических принципов (научность, связь обучения с жизнью, дифференцированный подход к обучающимся и др.). Автор отмечает и свои, особенные принципы, характерные для данной системы образования взрослых. Это: принцип удовлетворения социальных и личных потребностей в повышении квалификации; взаимосвязь обучения с самообразованием на курсах и в межкурсовой период, взаимосвязь обучения с профессиональной деятельностью руководителя, т.е. с содержанием и характером его функциональных обязанностей, а «взаимосвязи обучения с жизненным и профессиональным опытом» личности педагога, «осмысления опыта с позиции теории», «междисциплинарный подход к конструированию содержания обучения на курсах повышения квалификации», «установление взаимосвязи периодически повторяющегося курсового обучения и непрерывного самообразования и поддержание ее на оптимальном уровне функционирования», «преобразование слушателей в активно действующих субъектов учебного процесса, осуществляющих творческий поиск решения управленческих задач»; самостоятельную разработку слушателями курсовых проектов, направленных на совершенствование всей профессиональной деятельности [106, с. 56-58].

П.В. Худоминский выделяет принцип дифференциации содержания повышения квалификации педагогических кадров с учетом уровня их подготовки, стажа, интересов и потребностей [122].

В.В. Зарубин рассматривает следующие принципы обучения: открытости; центрации процесса обучения на профессионально личностном развитии педагога (изменение его ценностно-смысловой сферы, формирование навыков профессионально личностного самоопределения, самообразования и

саморазвития); вариативности (свободы выбора слушателем содержания, форм и методов образования); целостности и системности, интеграции изучаемых курсов; опережающего характера; активности слушателя в обучении, оптимального сочетания теоретических и практических знаний» [44].

В целом, разделяя точку зрения данных авторов, подчеркнем, что изменения, происходящие в современном образовании, актуализируют поиск новых подходов к осмыслению принципов системы повышения квалификации. «Рефлексия науки, – подчеркивает П.Н. Шихирев, – необходимое условие ее саморазвития».

С.И. Змеев сформулировал десять андрагогических принципов, отражающие специфику обучения взрослых: 1. Приоритет самостоятельного обучения; 2. Принцип совместной деятельности; 3. Принцип опоры на опыт обучающегося; 4. Индивидуализация обучения; 5. Системность обучения; 6. Контекстность обучения; 7. Принцип актуализации результатов обучения; 8. Принцип элективности обучения; 9. Принцип развития образовательных потребностей; 10. Принцип осознанности обучения [47, 48].

Нам импонирует точка зрения Д.А. Иванова, К.Г. Митрофанова, О.В. Соколовой [51], которые предприняли попытку «ревизии» принципов традиционного обучения и предложили принципы, действующие в условиях компетентностно-ориентированного обучения (КОО).

Рассмотрим эти принципы в нашей интерпретации (табл. 2).

Таблица 2

Принципы обучения в традиционном
и компетентностно-ориентированном подходах

№ пп	Традиционное понимание принципа	Понимание принципа в концепции компетентностно-ориентированного подхода
1	<i>Научность:</i> основу обучения составляют объективные научные знания, ложных знаний быть не может, могут быть только неполные	Наука – это не истина, а версия, множественность и параллельность разных систем объяснения мира (Д.А. Иванов, К.Г. Митрофанов, О.В. Соколова)
2	<i>Природосообразность:</i> обучение основывается на представлениях о возможно-	Природосообразность уже не ограничивается прежним пониманием, а дополняется социосообразностью (воз-

	стях возраста, определяется развитием, не форсируется	раст не только биологический, но и социальный и культурный феномен)
3	<i>Последовательность и систематичность:</i> последовательная линейная логика разворачивания содержания образования, движение от частного к общему	Последовательность и систематичность сочетается с дискретностью и системностью иного уровня (понимаемой в синергетическом, а не в старом позитивистском или структуралистском ключе)
4	<i>Доступность:</i> обучение строится от известного к неизвестному, от легкого к трудному, усвоение готовых ЗУН	Доступность определяется во многом ролью учителя как консультанта, а не «легкостью» самого материала. Доступность базируется на организации познавательной деятельности, соответствующей зоне ближайшего развития ребенка
5	<i>Прочность:</i> повторение – основа эффективности обучения	Прочность знаний как принцип дополняется гибкостью и практической применимостью
6	<i>Сознательность и активность:</i> необходимость активного отношения к поставленным задачам	Значимой становится постановка собственных задач, выход за рамки алгоритма и «учебности»
7	<i>Принцип связи теории и практики:</i> практика как форма применения теории является формой поддержки и подкрепления теории	Практическая применимость выдвигается на первое место не только как критерий обученности, но и как инструмент обучения
8	<i>Наглядность:</i> при сохранении преимуществ рациональных вербальных способов обучения для подкрепления восприятия используются невербальные формы	В условиях «визуализации культуры» наглядность начинает играть не подчиненную, а самостоятельную и иногда агрессивную роль. Доминирование вербальной культуры в ее письменной форме, сменяется символикой образов виртуального пространства: при работе с компьютерными системами нет анализа понятия, для принятия решения требуется опознание образа. В этом ключе приходится строить и образование
9	<i>Учет возрастных и индивидуальных особенностей ученика.</i>	Сохраняется, но задачи задаются с опережением (по Л.С. Выготскому)

Обучение в компетентностно-ориентированном подходе, по мнению авторов, – это процесс приобретения опыта решения значимых практико-

ориентированных проблем. Эти положения компетентностно-ориентированного обучения, на наш взгляд, являются наиболее привлекательными и приемлемыми для преподавателей и методистов СПК.

К сожалению, пока для большинства педагогических работников практически неизвестны многие законы социальной синергии и акмеологии, социальной перцепции, социальной коммуникации, именно законы, а не эмпирические знания, полученные опытным путем.

Одной из важнейших характеристик обучения в системе повышения квалификации является ее объект (субъект) процесса обучения – педагог со своими субстратными свойствами (Ю.А. Конаржевский), с жизненным и профессиональным опытом.

Вышесказанное обосновывает место социальной психологии в педагогике обучения взрослых и, в частности, в разработке принципа фасилитации.

Эмпирические правила педагогической деятельности фиксируют наличный (прошлый) опыт и обеспечивают его репродукцию (воспроизведение). Действовать по такому правилу – значит «подгонять» под уже известное, под «вчерашнюю» реальность, под то, что было. Действовать же по принципу фасилитации – значит, ориентироваться на идеал – приведение в движение внутреннего потенциала слушателя, т.е. опережать реальность в своем сознании и стремиться воплотить идеал. Принцип фасилитации ориентирует на будущее – учит работать не по шаблону, а осуществлять самостоятельный поиск знаний в его лучшем научно достоверном виде, и обеспечивает реализацию этого будущего с учетом объективных возможностей (условий).

«Потребность в принципах возникает с того момента, когда требуется изобрести новое правило при недостаточном объеме эмпирических данных, необходимых для решения конкретной задачи», – пишет В.В. Белич [6, с. 16].

Обоснуем фасилитацию как ведущий принцип повышения квалификации. Разыскание оснований принципа фасилитации, его обоснование, приведение доводов в его поддержку, по-видимому, требуют указать причины введения данного принципа в образовательный процесс и обобщения опыта практической деятельности (индуктивное обобщение). Введение принципа

фасилитации обуславливаются целями модернизации педагогического образования, концепцией обучающегося общества (образования в течение всей жизни человека), условиями среды обучения взрослых, самой практикой, опытом обучения, с переориентацией с оценки слушателями курсов на самооценку, множественностью и параллельностью разных систем объяснения мира и пр.

По отношению к норме было бы легко указать «место» данной конкретной деятельности: она может соответствовать норме, быть ниже (отставать от нормы) или превышать норму. К сожалению, в СПК понятия «норма» не существует, так как стандарта профессионального дополнительного педагогического образования нет. Мы лишь можем предположить, что то, как номинируется СПК (рецептурно-адресная, репродуктивная, алгоритмизированная и т.п. модель) явно указывает на ее несоответствие с современными требованиями к модернизации педагогического образования.

Официальная методика преподавания в СПК авторитарна, основана на убеждении, разъяснении, приучении, принуждении, требованиях, т.е. воздействии на личность внешней силой педагогического влияния (рецептурно-адресная, репродуктивная, алгоритмизированная и т.п. модель). Принцип фасилитации предусматривает совсем иное: активно включать слушателей в деятельность, создавая предпосылки самоорганизации и саморазвития личности.

«Принцип – это правило особого рода: оно рассчитано на идеализированную деятельность, где все атрибуты идеализированы или стремятся к этому» [6, с. 18], это инструментальное, данное в категориях деятельности, выражение педагогической концепции. Это знание о сущности, содержании, структуре обучения, его законах и закономерностях, выраженное в виде норм деятельности, регулятивов для практики, служат ориентиром для конструирования практики. Мы согласны с утверждением В.И. Загвязинского, что суть принципа в том, что это рекомендация о способах регулирования отношений противоположных сторон, тенденций учебного процесса, о способах разрешения противоречий, о достижении меры, гармонии, позволяющих успешно решать образовательные задачи [40]. Теоретической основой для

выработки принципа служат законы и закономерности образовательного процесса в системе повышения квалификации.

Выделим атрибуты понятия «принцип». Это «основание» (основа), «исходное положение», «внутреннее убеждение человека», «норма поведения и деятельности», «результат».

«Основание» – достаточное условие для познания, мысли, деятельности. Основанием поступков, по мнению психологов, выступают их мотивы; основанием суждений – другие суждения (посылки) или опыт.

Внутреннее убеждение человека – это знания, потребности, которые могут быть мотивами поведенческих актов субъекта. У методистов (преподавателей) убеждения, сформированные в авторитарной системе образования, могут не претерпеть (и часто не претерпевают) трансформации в сторону принятия фасилитации. Аналогичная картина может наблюдаться и у обучающихся, которые всем предшествующим опытом повышения квалификации приучены к неукоснительному исполнению инструкций, методических рекомендаций и пр. Исходя из этого, возникает необходимость взаимообучения фасилитации.

Норма поведения и деятельности. Норма – руководящее начало, правило, образец [118, с. 441], которые принимают на себя субъекты в процесс взаимодействия (поведение) в познавательной деятельности. В условиях интерактивного взаимодействия (коллективной познавательной деятельности) поведение субъектов обучения будет зависеть от характера взаимоотношений с группой, коллективом, членом которого он является; одобряя или не одобряя коллективные цели и мотивы, эмоционально «заряжаясь», сопереживая, подчиняя (не подчиняя) свое индивидуальное поведение групповым нормам (правилам), ролевым предписаниям. Ценностно-акмеологические аспекты (мотивы) личности приобретают характер поступка, личностно-значимого акта, когда нормы поведения и деятельности заранее оговорены и приняты слушателями.

Результат, закономерно получаемый от применения принципа фасилитации в СПК (синергетический эффект), трудно переоценить. Его воздействие происходит по вектору взаимодействия «методист (преподаватель) –

слушатель». Во-первых, он кардинально меняет отношение субъектов учения к системе повышения квалификации: она становится понятной, значимой, притягательной и творческой. Во-вторых, результат – это образовательный продукт, предвосхищенный целью. Эффективность конечного результата будет выше, если слушатель, находясь на курсах повышения квалификации, работает не только ради зачета, а на школу, которую он представляет. Самооценка слушателя подвигает его на дальнейшее самообразование, обращение к психолого-педагогической науке, передовому опыту и т.п.

Руководствуясь принципом фасилитации в практической деятельности, мы обратили внимание на то, как он оказывает положительное эмоциональное воздействие на субъектов образовательного процесса. При подведении итогов курсов педагоги в анкетах и в устных высказываниях отмечали: «появилось желание работать творчески», «познали механизм активизации деятельности школьников», «раскрыли свой потенциал», «получили эмоциональный заряд» и т.п. Рефлексия итогов курсов предоставляет методисту «веер» идей для дальнейшего творчества в совершенствовании курсовой подготовки, включения изменений и дополнений в учебный план, нормирование времени для лекционных, семинарских, лабораторных, самостоятельных, консультационных и пр. занятий, организации экскурсий, досуга слушателей, взаимодействия с библиотекой, учеными других вузов, общественными формированиями и пр.

На высшем уровне перспективной (потенциальной) практики мы имеем дело с идеализированными атрибутами и правилами деятельности, обеспечивающими достижение этих атрибутов и «работу» с ними. Они-то и «формируют образ» принципа, определяя начала данной деятельности, выступая в качестве субъективной (теоретической, рациональной, научно достоверной) реальности как предпосылки, основы внешних (исполнительных) объективных действий и поступков.

Образование должно помочь педагогам вхождению в демократическое общество, признавая их гражданские права на повышение профессионального уровня, учитывая их личностную мотивацию. Нами определена совокуп-

ность общих принципов повышения квалификации педагогов новой формации, которыми могут руководствоваться методисты и слушатели:

- свобода и право выбора дисциплины, курса, места, времени и формы повышения квалификации (выбор индивидуального образовательного маршрута);

- научность («наука теперь – не истина, а версия, множественность и параллельность разных систем объяснения мира. Современная наука теперь характеризуется не как свод незыблемых знаний, а скорее определяется научностью способа их получения, анализа и интерпретации» [51, с. 19]);

- опережающий практико-ориентированный подход;
- личностно ориентированный и деятельностный подход;
- креативность;
- диалогичность (полисубъектность);
- открытость;
- интегративность;
- динамичность и актуальность содержания курсов;
- целостность учебно-воспитательной практики;
- оптимальность содержания учебно-тематических блоков учебных программ;
- фасилитация.

Концептуальная платформа принципа фасилитации.

Стратегия фасилитации образовательным процессом повышения квалификации предусматривает направленность согласованных действий субъектов образовательного процесса, прежде всего, на выявление и устранение причин, порождающих проблемы и трудности в профессионально-педагогической деятельности, помощь в самоактуализации педагога, а не на борьбу с их последствиями и не в стремлении «проучить» и наказать. Своевременная превентивная психолого-педагогическая и акмеологическая консультация, основывающаяся на потребностях конкретного слушателя или группы, будет способствовать преодолению затруднений на этапах профес-

сионального роста.

Главное в реализации принципа – фасилитация саморазвития личности педагога, помощь ему в реализации латентных потенциальных творческих способностей в решении собственных проблем, самоопределении программы конкретных действий.

Стержневая целевая ориентация принципа фасилитации – опора на потенциальные возможности педагога в самоактуализации, универсальной характеристикой которой, по мнению А. Маслоу, является креативность – «фундаментальная характеристика человеческой природы», «потенция, данная каждому человеку от рождения», «способ мировосприятия, взаимодействия с реальностью» [82, с. 247]. Суть фасилитации в том, чтобы актуализировать креативность педагога, чтобы он во все привносил присущие только ему отношения к происходящему, чтобы каждый его акт становился актом творчества, был тем, кем он может быть, соответствовать собственной природе. Удовлетворение потребности в самоактуализации в известном смысле является превентивной мерой профилактики фрустрации. «Очевидно, – пишет А. Маслоу, – что повышение уровня фрустрации вызовет не только личностные, но и социальные последствия» [82, с. 122]. Превентивная фасилитация способствует профилактике многих психолого-педагогических девиаций, эмоциональному «выгоранию». Движущей силой здорового человека является потребность в развитии и полной актуализации заложенных в нем потребностей. Главное, что будет отличать самоактуализированного педагога от среднестатистического не количественные, а качественные различия: его желания не вступают в конфликт с разумом, актуализирована собственная «самость», собственное Я, которое всегда уникально и неповторимо, он ответственно исполняет свой профессиональный и общественный долг. Фасилитация будет помогать удовлетворению важных для педагога базовых потребностей:

- в безопасности: стремлении избежать критики, наказаний, сохранения стабильных отношений с коллегами;
- в причастности: желании общаться с коллегами, быть принятым в об-

щении;

- в признании, самоутверждении: участие в новациях с целью достижения хорошего результата, желание влиять на процесс формирования целей группы и пр.;

- в самовыражении: желание развивать себя, стремление участвовать в разработке и внедрении новшеств ради личной и общественной пользы, принадлежать к интеллектуальному потенциалу общества и пр.

Конечный результат фасилитации, оказавшей существенное влияние на самоактуализацию, – скорее экспрессивный, нежели функциональный феномен.

Следующий элемент, который создает климат для самоинициированного учения – эмпатическое понимание, искренность или подлинность.

Это означает, что фасилитатор входит в прямые личностные отношения с обучающимися, это встреча лицом к лицу. С этой точки зрения предполагается, что преподаватель (методист) искренний в отношениях с группой. Он может быть восторжен, ему может быть скучно, он может быть заинтересован слушателями. Ему может нравиться или не нравиться результат работы слушателя или группы, но при этом он не будет утверждать, что это объективно хорошо или плохо. Он просто выразит свои чувства и переживания по этому поводу. Таким образом, он личность по отношению к обучающимся, а не безликое воплощение требований учебного плана.

«Принципы педагогики представляют собой идеализированные правила педагогической деятельности, соответствующие ее идеализированным атрибутам, компонентам, функциям и структуре. Они в совокупности являются устойчивым, надежным внутренним ориентиром (эталонном) деятельности педагога, обеспечивая свободу творчества, являясь инструментом творчества», – отмечает В.В. Белич [6, с. 20].

Поскольку принцип фасилитации касается мотивационно-волевой сферы личности, постольку, его следует назвать принципом развития мотивов деятельности (поведения) и волевых качеств личности. Отсюда становится по-

нятной сущность принципа фасилитации как феномена мышления, и его эвристическая роль в практической деятельности, и механизм формирования (возникновения, становления) принципа в сознании.

Методист-фасилитатор (преподаватель) помогает обучающимся развивать положительную самооценку от работы в группе и в решении стоящих перед ним индивидуальных задач, возвышая достоинство каждого, подчеркивая его профессиональную компетентность и интуицию. Сегодня важно не просто декларировать личностно ориентированный подход в системе повышения квалификации, а организовать образовательный процесс так, чтобы каждый слушатель курсов получал и добывал знания не вообще, а лично для себя – персонифицировано, работал с учетом потребностей своей школы.

Положения о личностно-ориентированном обучении в СПК мы находим в Приказе Министерства образования России № 1313 от 01. 04. 2003 г. «О программе модернизации педагогического образования» [99], в работах Б.А. Альмухамбетова, А.А. Жайтаповой, Н.К. Зотовой, Э.М. Никитина, Э.Р. Сайтбаевой, А.П. Ситник, Л.И. Филатовой, а также в наших работах и др. [1, 38, 87-92, 112, 117]. Практическая реализация принципа фасилитации предполагает с учетом результатов диагностики, дифференцировать слушателей курсов по уровню подготовки и:

- переводить часть педагогов на обучение по индивидуальным планам-проектам (индивидуальным образовательным маршрутам), с которыми он прибывает на курсы и после соответствующей корректировки решить, какие лекции посещать, с кем из преподавателей вуза консультироваться, на какой кафедре пройти стажировку, в какой библиотеке работать и т.п. Результат работы (реферат, концепция, программа, модель, проект и т.п.) представляется в форме творческого отчета, обобщенного опыта, открытого занятия и т. п.;

- в зависимости от индивидуальных особенностей педагога – базового образования, познавательных интересов, личностной мотивации, среды жизнедеятельности – формы и временные рамки преодоления ступеней про-

цесса развития могут быть вариативными, обеспечивая возможность постоянного движения педагога в направлении увеличения самообобщения собственного опыта;

- после соответствующей экспертизы практиковать презентации авторских программ и творческих разработок, результатов педагогических экспериментов и исследований.

Таким образом, на современном этапе развития СПК приоритетное значение приобретают личностно-значимые креативные механизмы, способствующие развитию педагогического творчества, а на основе синергетического, андрагогического, акмеологического подходов и принципа фасилитации методист-фасилитатор (преподаватель) развивает (расширяет) образовательную среду, создает своеобразную нишу – «пространство возможного» (Ю.С. Мануйлов) [80], для ориентации педагога в мире ценностей и достижения профессионализма.

§ 4. ПРИНЦИП ФАСИЛИТАЦИИ В АСПЕКТЕ ОБУЧЕНИЯ

Показатель творческой самостоятельности педагога – его личность, проявляющаяся в способности ставить перед собой реальные цели, находить способы и средства для их достижения путем самообразования, самовоспитания и самоактуализации.

По мнению авторов «Всемирного доклада по образованию», «Образование – сокровище», Декларации V Международной конференции по образованию взрослых, отечественных ученых А.Ф. Аменда, А.М. Баскакова, А.С. Белкина, С.И. Змеева, Л.М. Кустова, С.Г. Молчанова, П.И. Пидкасистого, Л.М. Фридмана и др., успех в решении задач обучения в течение всей жизни зависит от целого ряда компонентов познавательной активности человека, среди которых выделяются:

- осознание человеком персональной необходимости в приобретении дополнительных знаний как средства самообеспечения возможности переквалификации и придания этому личностного смысла;
- обладание человеком необходимым умственным развитием, способностями усматривать в науке, производстве, экономике и жизненных ситуациях вопросы (проблемы), формулировать их, предусматривать и планировать последовательные шаги поиска ответа на них, их решения;
- умение мобилизовать, актуализировать знания, способы деятельности из числа уже усвоенных, отбирать из них необходимые для решения вставшей проблемы, соотносить их с условиями решаемой задачи, делать выводы из изученных фактов;
- наличие страстного желания решить проблему (задачу), найти ответ на возникший вопрос, нацелить себя, если это необходимо, на переквалификацию и в свете этой задачи познать новое, привлекая для этого различные источники получения знаний [3, 11, 12, 14, 19, 86, 87, 95, 99].

В.Я. Ляудис отмечает: «Наиболее существенную роль в развитии познавательных действий, мотивов учения и личности учащегося в целом играет такой тип учебных взаимодействий, при котором активизируется собственная продуктивная творческая деятельность учащегося» (В.Я. Ляудис). Структура продуктивного учебного взаимодействия. – В кн.: Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся / Под ред. А.А. Бодалева, В.Я. Ляудис. – М.: НИИ ОП АПН СССР, 1980, с 37—52.).

Поэтому обеспечение взаимодействия и сотрудничества субъектов познавательной деятельности с первых этапов повышения квалификации должно строиться на наиболее высоком – ведущем уровне организации деятельности, – на уровне смыслополагающих и целеполагающих действий. Только такой порядок поможет преодолеть объектную логику освоения деятельности, принуждающую обучающегося нередко к нетворческому учебному труду, обусловленному движением от элементарного, операционно-технического уровня ко все более высоким уровням функционирования дея-

тельности.

На первый взгляд кажется, что функция обучения в контексте принципа фасилитации утрачивает свое значение. Однако это не так. Фасилитация усиливает процесс обучения, придает ускорение в воспроизводстве знаний, делая их лично значимыми. Эти и только эти знания, добытые самостоятельным путем, обладают способностью «не забываться». Интериоризируясь в субъекте, эти знания становятся неотъемлемой частью Я педагога, его субъектным опытом, которые порой приобретают статус авторства. Педагог, подтверждая свои часто интуитивные пусть даже незначительные педагогические находки исследованиями ученых, «присваивает» себе те или иные идеи, говоря: «Да, я так работаю!».

Еще в 1968 году в работе Г.П. Щедровицкого «Система педагогических исследований (методический анализ)» основой категориального аппарата этого исследования было выбрано понятие «воспроизводство»: воспроизводство знаний, воспроизводство деятельности, воспроизводство средств обучения деятельности, воспроизводство-проектирование целей обучения. Автор объясняет: «В каком бы виде ни передавалась деятельность – в виде ли живых образцов или в виде предметов-продуктов и знаковых средств, – воспроизведение ее другими людьми в новых состояниях социальной системы возможно только в том случае, если эти люди *умеют* это делать, то есть если они умеют копировать деятельность других людей или восстанавливать деятельность по ее продуктам и примененным в ней знаковым средствам. Если же такой способности нет, то в процессе воспроизводства, несмотря на трансляцию деятельности, возникает разрыв.

Именно как средство преодоления этого разрыва исторически сложилась и развилась сфера обучения. «Функция обучения в системе общественного воспроизводства состоит в том, чтобы обеспечить формирование у индивидов деятельностей в соответствии с образцами, представленными в сфере культуры в виде «живой», реально осуществляемой деятельности или же в виде знаковых средств и продуктов деятельности. Таким образом, *обучение*

деятельностям (курсив наш – Р.Д.) является вторым необходимым звеном в процессе воспроизводства; оно дополняет процесс трансляции и в каком-то смысле выступает даже как противоположный ему механизм.

Этот момент обнаруживается отчетливо особенно в тех случаях, когда деятельность транслируется не в «живом» виде, а только в форме своих средств и продуктов; трансляция опредмечивает деятельность, дает ей превращенную или знаковую форму, а обучение обеспечивает обратное превращение предметных и знаковых форм в деятельность индивидов; оно как бы выращивает деятельность в соответствии с этими формами и даже из них. Здесь важно отметить, что вещественные и знаковые эталоны, а также продукты и средства деятельности попадают в совершенно различные контексты реальной деятельности индивида в зависимости от того, владеет он этой деятельностью или еще только должен научиться. Для человека, владеющего математикой, формулы являются вспомогательными средствами, позволяющими перенести содержательную мыслительную работу в формальную и даже чисто механическую. Для учащегося формула предстает в совершенно ином виде; он должен увидеть и раскрыть в ней те системы содержательных операций, вместо которых или в контексте которых она используется; только таким путем он сможет овладеть формулой, и выраженной в ней деятельностью. Деятельность второго типа называется учением. Деятельность учения как бы пересекается, или перекрещивается, с обучением» [128, с. 37-38].

В экспликации модели педагогической системы (ПС) Г.П. Щедровицкого, представленной на рисунке 6 (педагогическая система «Трансляция»), структура изображена с помощью пиктограмм. Состав компонентов автором определен следующим образом:

Э – эталонная деятельность, выступающая как «содержание обучения», подлежащее усвоению обучаемым;

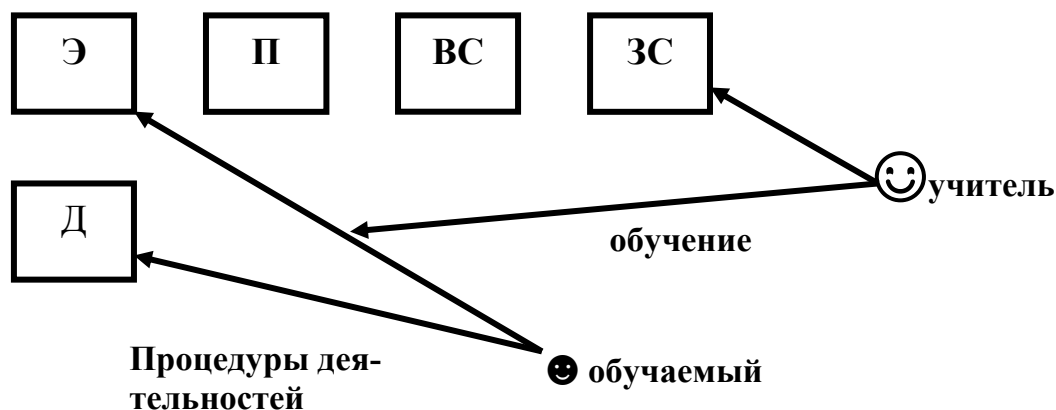
Д – деятельность-продукт, деятельность, которую должен уметь строить обучаемый по окончании процесса обучения (цель-результат);

П – продукты деятельности, используемые как средства обучения (ре-

шения педагогической задачи);

ВС – вещественные средства обучения;

ЗС – знаковые средства обучения; **УЧИТЕЛЬ** – решатель педагогической задачи в совокупности используемых им средств; **ОБУЧАЕМЫЙ** – учащийся; **ОБУЧЕНИЕ** – процесс трансляции знаний-умений.



- Э** – эталоны, образцы деятельности, необходимые для воссоздания других, точно таких же деятельности
- П** – любые продукты деятельности как средства фиксации и передачи данной деятельности
- ВС** – вещественные средства деятельности
- ЗС** – знаковые средства деятельности, которые использовались при построении деятельности в качестве средств или орудий
- Д** – деятельность, которая копируется или восстанавливается по ее продуктам и примененным в ней знаковым средствам

Рис. 6. Педагогическая система «Трансляция» Г.П. Щедровицкого

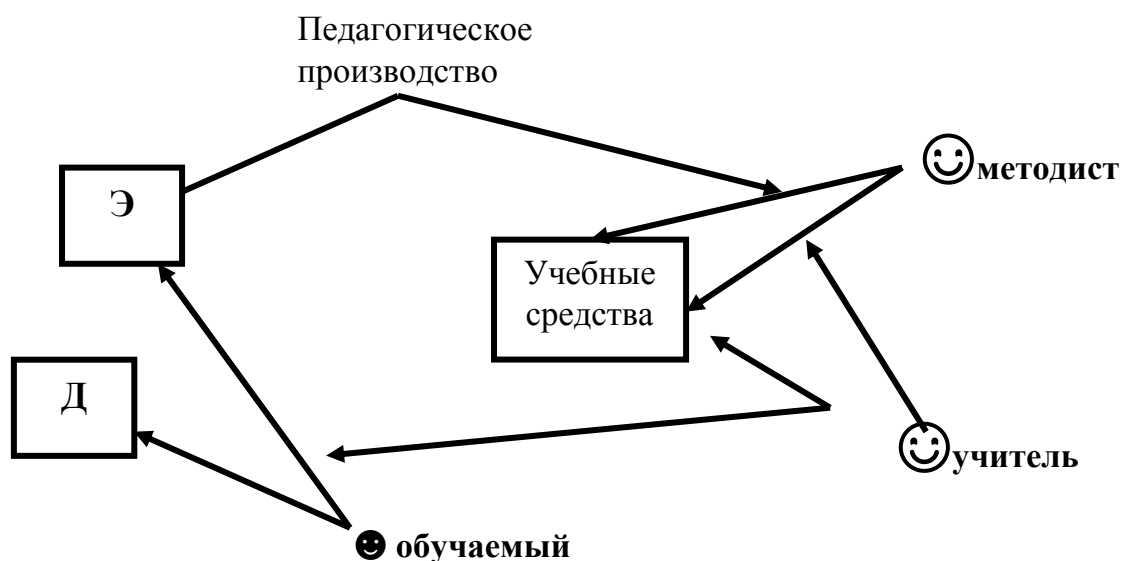
В системе воспроизводства учение-обучение имеет совершенно специфическую задачу: оно должно сформировать деятельность, используя различные вещественные и знаковые образования; при этом неважно, будут входить в дальнейшем эти знаковые средства в деятельность или нет. Для обучения важно только одно: эти знаковые средства должны быть наилучшим образом приспособлены к тому, чтобы с их помощью формировать деятельность. Задачу, обусловленную специфическими требованиями обучения, Г.П. Щедровицкий определяет следующим образом: «создать и транслировать из одного состояния в другое *специальные выражения* деятельности, такие комбинации вещественных и знаковых образований, которые лучше все-

го соответствовали бы процессам восстановления структуры самой деятельности». Такую работу по созданию подобных форм предметного и знакового выражения деятельности Г.П. Щедровицкий условно называет «педагогическим производством», которая должна ориентироваться на специфические закономерности и механизмы процессов обучения [128, с. 39].

Развитие модели ПС «Трансляция» нашло отражение в следующей модели Г.П. Щедровицкого «Педагогическое производство», которая представлена на рис. 7. Существенным ее элементом, отмечает Л.М. Кустов [76, с. 88], в ней является специалист по «педагогической инженерии» – создатель, творец, архитектор, проектировщик и конструктор средств решения педагогических задач, или в традиционной лексике – «методист». Это, по мнению Г.П. Щедровицкого, объективно обусловлено самой практикой обучения: «В контексте практического обучения рождается особая педагогическая деятельность – «обобщение опыта обучения», которая заключается в сопоставлении разных процедур обучающей деятельности и в выделении из них наиболее эффективных приемов. От учителя отделяется *инженер-методист, конструирующий приемы и способы обучения*. Его деятельность создает иные продукты, нежели деятельность учителя, и направлена на иные объекты; *она начинает обслуживать деятельность учителей и вместе с тем управлять ею*» (курсив наш – Р.Д.) [128, с. 43].

«Из этих положений следуют методологически важные выводы, которые для целей моделирования систем педагогической деятельности служат предпосылочным знанием: 1) педагогическая система, взятая в рассмотрение в своем развитии, обнаруживает признаки полиструктурности и полифункциональности; 2) в структуре педагогической системы представлены, как минимум, три деятельности: а) деятельность обучающегося; б) деятельность учителя; в) деятельность инженера-методиста, конструирующего приемы и способы обучения; 3) традиционные представления о педагогической системе как о некоторой «совместно-разделенной деятельности» опираются на «очевидность» факта без достаточных на то аналитических оснований; дея-

тельности обучающегося, учителя и методиста дифференцируются не по признаку «совместности», а по признакам различения получаемых в одно и то же время «продуктов».



Э – эталоны, образцы деятельностей, необходимые для воссоздания других, точно таких же деятельностей

Д – деятельность, которая копируется или восстанавливается по ее продуктам и примененным в ней знаковым средствам

Учебные средства – создаваемые и транслируемые из одного состояния в другое специальные формы предметного и знакового выражения деятельности, которые соответствуют процессам восстановления структуры самой деятельности

Рис. 7. Педагогическая система «Педагогическое производство»
Г.П. Щедровицкого

Вместе с тем, признак кооперации в педагогической системе выражен явно: *продукты деятельности методиста являются средствами деятельности учителя; продукты деятельности учителя (у В.П. Беспалько – и сам учитель) выступают в роли средств деятельности обучающегося* (курсив наш – Р.Д.) [76, с. 88].

Развитие педагогической системы «Педагогическое производство» представлено на рис. 8 в модели педагогической системы, которая условно номинирована как «педагогическая сфера». Здесь новые структурные компоненты преобразуют ранее рассмотренную систему на уровне среды, содер-

жания обучения, методической деятельности и целеобразования.

В модели педагогической системы (рис.) они эксплицированы с помощью совокупности пиктограмм: 1) социальная среда (социальная система «производство – потребление – клуб»); 2) совокупность социально-фиксированных деятельностей, подлежащих усвоению и построению самим обучающимся, – содержание обучения («педагогическая труба» или «инкубатор»); 3) методисты: конструктор приемов обучения, создатель отдельных учебных средств, разработчик программ образования; 4) педагог, проектирующий цели образования [76, с. 90].

Л.М. Кустов [76] обращает внимание на положения, выходящие за рамки традиции, которые связаны со структуризацией деятельности методиста, а фактически – с определением *интервала* его взаимодействия с педагогической системой. «Если не брать в расчет организационные функции, которые реально приходится исполнять каждому из методистов действующей системы образования, то функционально главным предназначением инженера-методиста является деятельность по разработке *методических положений*.

Для решения задачи выбора методологических оснований моделирования систем педагогической деятельности (педагогических систем) представляется существенно важным определение нижней и верхней границ разработки методических положений, то есть интервала взаимодействия, задающего масштаб подхода, меру изучаемой целостности и фиксирующего своего рода точку отсчета исследования.

Экспликация нижней границы производства методических положений на рис. 8 представлена пиктограммой – «методист, конструирующий прием обучения». Содержание понятия о самих «методических положениях» раскрывается Г.П. Щедровицким следующим образом: «Предположим, что индивид (осуществляющий деятельность) должен построить соответствующую процедуру, но не знает, как это сделать. Выход из этого положения был бы найден, если бы кто-то посторонний рассказал ему, что именно, с чем и как нужно делать для достижения данной цели, дал бы ему «подсказку», по кото-

рой он мог бы построить нужную процедуру. Подобная подсказка и является первой формой «методики», первыми «методическими положениями».

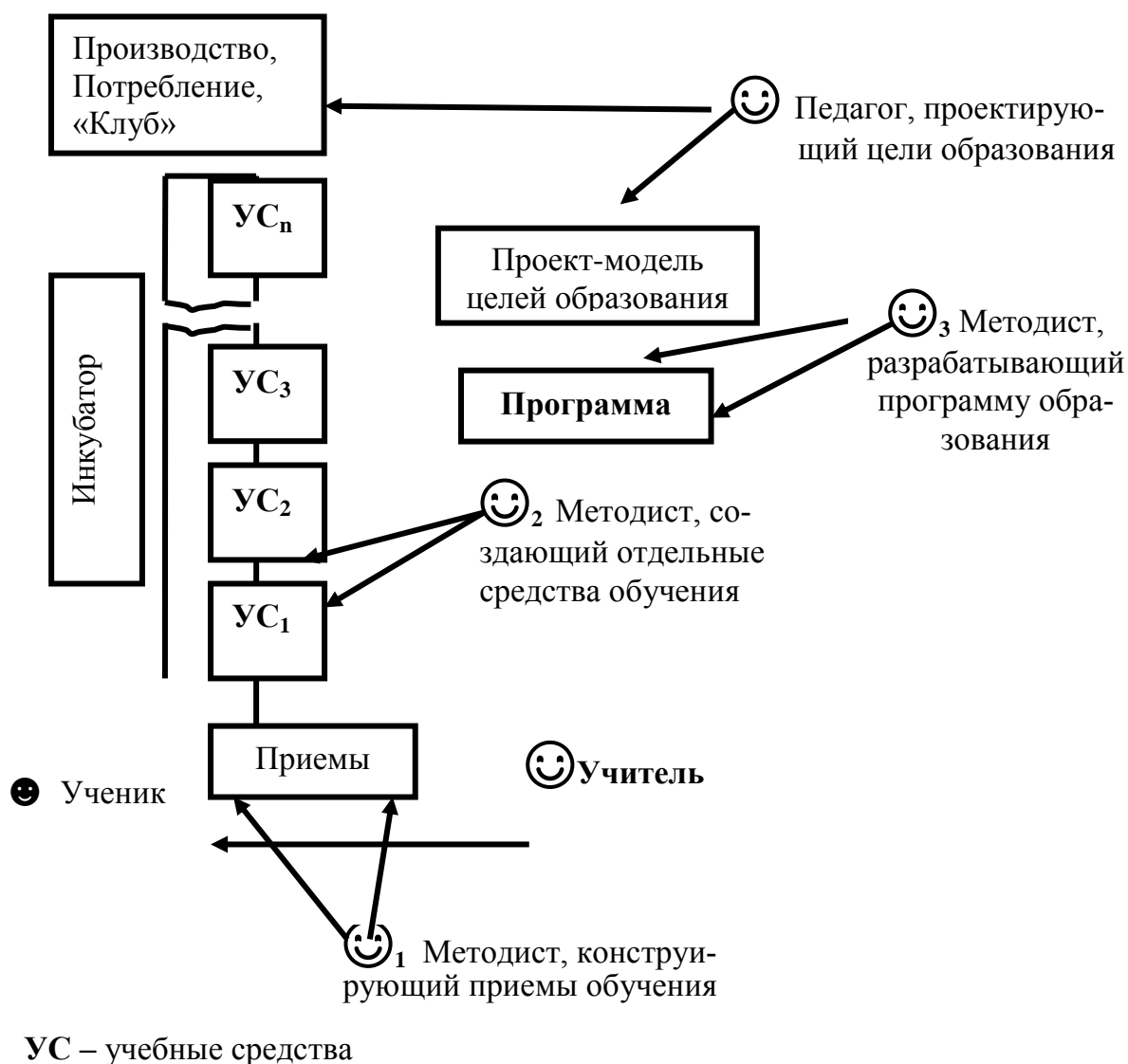


Рис. 8. Педагогическая система «Педагогическая сфера»
Г.П. Шедровицкого

Во многих существенных пунктах характер деятельности второго индивида будет зависеть от того, откуда он берет свою подсказку. Самым простым будет случай, когда он сам уже осуществлял деятельность, направленную на достижение подобной цели и, следовательно, у него на «табло» уже есть соответствующее «видение» этой деятельности, соответствующие «знания» о ней. Тогда методические положения будут, с одной стороны, выражением во вне этого видения, экстерниоризацией уже имеющихся у второго ин-

дивида содержаний сознания, а с другой – описанием соответствующих элементов, отношений и связей объективной части этой деятельности, лишь переведенными в форму указания или предписания к построению ее копии. Если подсказка вырабатывается точно таким образом, то мы имеем пример методической деятельности в собственном смысле [128, с. 48-49].

Экспликация верхней границы производства методических положений на рис. 8 представлена пиктограммой – «педагог, проектирующий цели образования». Этот момент существенен тем, что в обсуждении интервала взаимодействия предполагает переход с языка взаимодействия с исследуемым объектом на язык взаимодействия с социальной системой «производство – потребление – клуб». Две стрелки на пиктограмме выражают именно это отношение: «социальная среда» – проект-модель целей образования».

Когда отдельные учебные средства и учебные предметы уже созданы или сложились, появляется необходимость связывать их друг с другом, объединять в единой системе и передавать ее от поколения к поколению. Эта работа требует уже иных средств, нежели конструирование отдельных учебных средств, и поэтому она обособляется и оформляется в отдельную специальность; появляется *инженер-методист, разрабатывающий программы обучения и воспитания* [128, с. 44]. Формулирование и конкретная разработка целей образования, по мнению Г.П. Щедровицкого, – функция *педагога-проектировщика, разрабатывающего проект человека будущего общества* [128, с. 45]. По мнению Г.П. Щедровицкого, предназначение «педагога, проектирующего цели образования», обусловлено передачей части нормативных функций от «политики» к «педагогике», то есть к социальному институту – «образование».

Идеи Г.П. Щедровицкого актуализируют и обосновывают фасилитацию обучения взрослых и делают целесообразным реализацию образовательного процесса с помощью «команды» фасилитаторов – методистов, фасилитирующих разработку программы обучения, проектирование цели образования, конструирование приемов обучения, создание отдельных учебных

средств, сопровождения деятельности педагога в межкурсовой период, в организации научного исследования, эксперимента, методической и научно-методической работы, введения новаций и инноваций, самообобщении опыта работы педагога и отдельных коллективов и пр. (рис. 9).

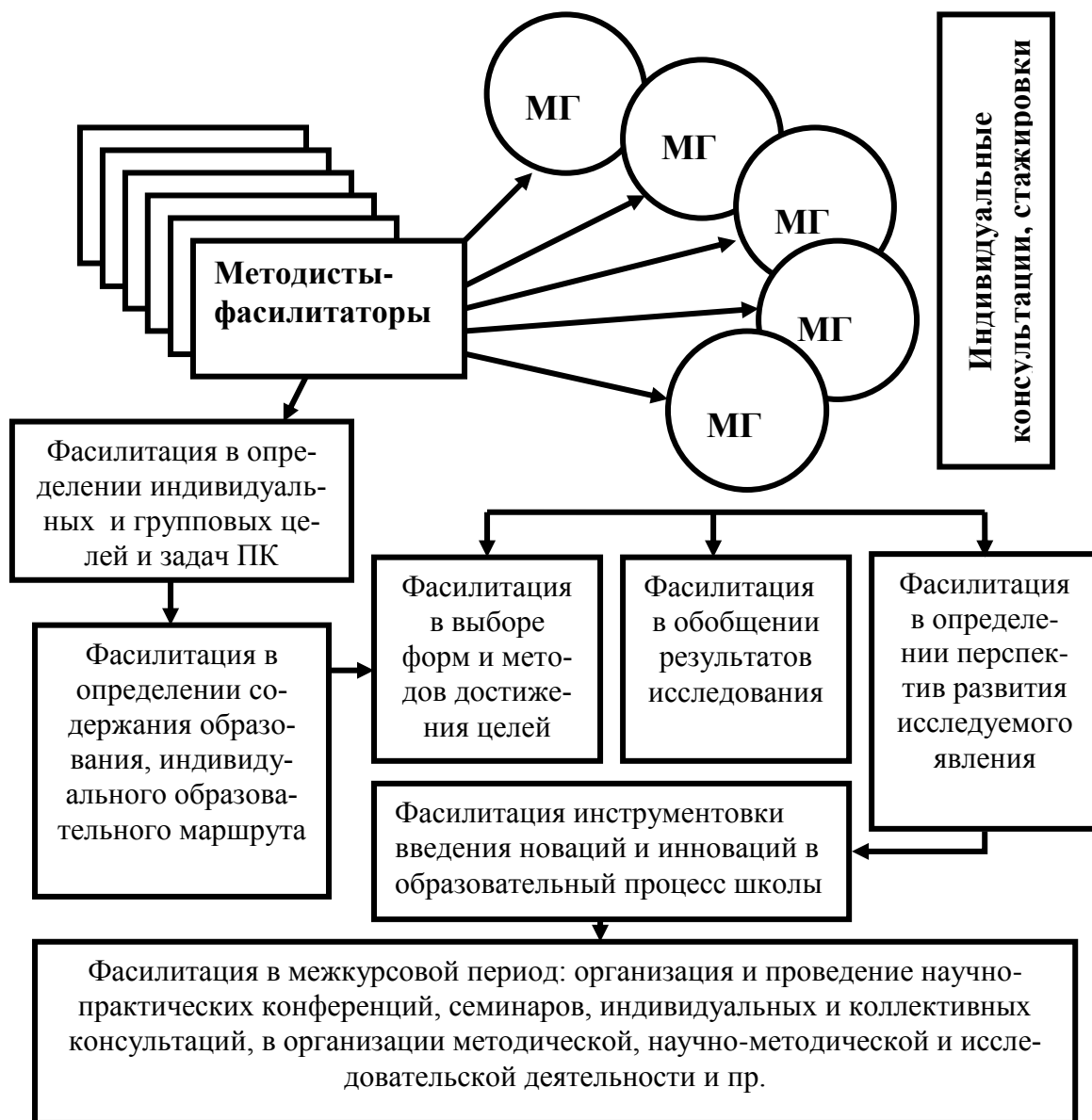


Рис. 9. Работа команды фасилитаторов

В монографии «Атрибутивный анализ педагогической деятельности» В.В. Белича показана методика применения атрибутивного анализа в обучении, которая, на наш взгляд, раскрывает механизмы фасилитации.

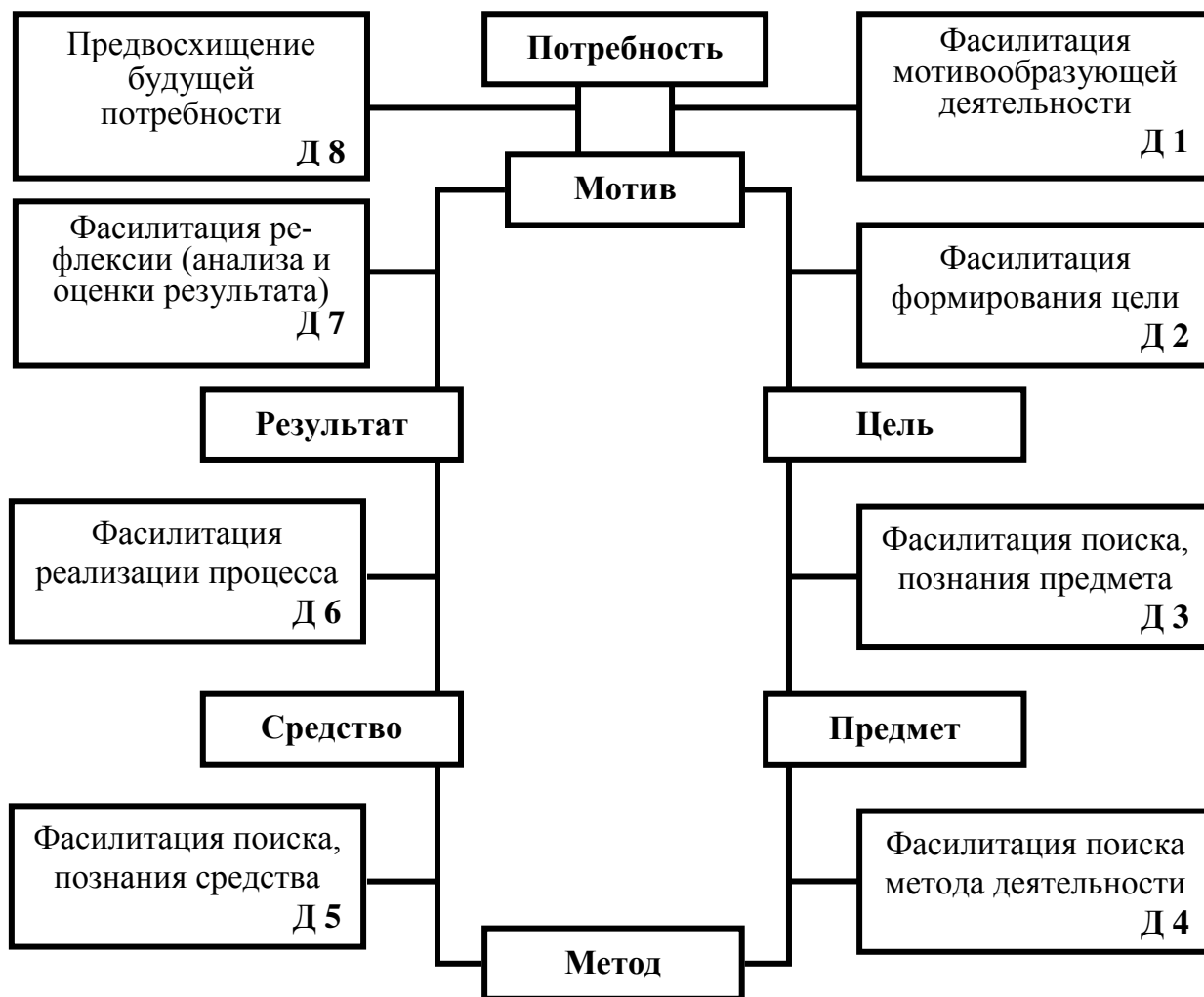
«Понятие атрибутивного анализа деятельности фиксирует постоянство

состава атрибутов, их взаимную обусловленность и возможность последовательного выявления каждого из атрибутов любой деятельности. С введением этого понятия удастся уточнить понятия цели, процесса, способа, метода педагогической деятельности в их взаимной обусловленности» [5, с. 19].

Им было найдено, во-первых, что структура категориальной схемы может быть преобразована в «кольцо», замкнутое на атрибут – «потребность», во-вторых, им было введено понятие «производной деятельности», которая должна осуществляться в том месте кольца «первообразной деятельности», где по тем или иным причинам возникает «разрыв». В обобщенном виде основные компоненты первообразной деятельности (кольцо), их функции и взаимосвязи с атрибутами применительно к фасилитирующей деятельности представлены на рис. 10.

«Атрибуты первообразной деятельности известного субъекта образуют кольцо, т.е. эта деятельность замкнута сама на себя, обеспечивая удовлетворение соответствующих потребностей в их непрерывном развитии. Производная же деятельность сама по себе не имеет смысла и значения, если ее рассматривать безотносительно к первичной (основной, первообразной) деятельности. Только в сочетании, во взаимосвязи и взаимообусловленности с основной производная деятельность приобретает смысл и ценность.

Из производной могут быть по необходимости образованы (развернуты) производные деятельности первого, второго и более высоких порядков. Каждая производная деятельность, независимо от того, какому порядку она соответствует, так же, как и первообразная, образует атрибутивное кольцо. Однако между атрибутивными кольцами первообразной деятельности есть существенное различие. Первообразная деятельность мотивируется исходной потребностью, а производная – трудностями, обусловленными реализацией первообразной. Вот почему в атрибутивном кольце производной деятельности отсутствуют первые звенья, соответствующие потребности и мотиву» [5, с. 40].



Д – деятельность

Рис. 10. Основные компоненты первообразующей деятельности, их функции и взаимосвязи с атрибутами. «Атрибутивное кольцо В. Белича», замкнутое на атрибут «потребность». Применительно к принципу фасилитации в схему В.В. Белича мы включили понятие «фасилитация», т.е. определили место фасилитатора в фасилитирующей деятельности

Итак, в схеме В.В. Белича явно определяется место фасилитатора, который фасилитирует мотивирующую, целеобразующую деятельность, познание предмета, метода, средств, процесса, анализ и оценку результатов деятельности.

1. Фасилитация мотивирующей деятельности. Блок мотивировки обеспечивает осознанное включение слушателя в образовательный процесс. Как правило, группу слушателей составляют люди разные по возрасту, образованию, стажу и опыту работы, представители различных национальных культур, с разными взглядами по отношению к новациям («новаторы»,

«консерваторы», «колеблющиеся», «прогрессивные», «одержимые»), а также по характеру доминирующей модальности (визуалы, аудиалы, кинестетики, полимодалы); по модели гемисферологии – право- и левополушарные; интроверты и экстраверты и пр. Для устранения барьеров в общении и для освобождения от ролевых масок, формирования положительной мотивации к процессу обучения, создания рабочей, креативной среды фасилитатор проводит (совместно с психологами) игры и тренинги знакомства, распределяет игровые роли (эксперт, консультант, инструктор, автократ, манипулятор, оппозиционер, модератор, хронометрист, наблюдатель, секретарь и пр.).

Без осознания актуальных и потенциальных (будущих) потребностей «Зачем?» научить человека чему бы то ни было невозможно. Диагностика потребностей слушателя в повышении квалификации, обзор научно-педагогической литературы, листовки, буклеты, рассказывающие о передовом педагогическом опыте, выступления носителей данного опыта, авторы оригинальных технологий и пр. может служить инструментом к выявлению неосознанных образовательных потребностей. «Мотивированные действия подчинены осознанной потребности. В противном случае имеет место неосознанная активность, которую в строгом смысле этого слова нельзя называть деятельностью. Согласованность мотивов – первое условие совместной деятельности» [5, с. 39].

На этапе проектирования содержания образовательного процесса и формирования группы целесообразно проведение ряда диагностических процедур. Например, слушателям предлагаются выполнить следующие задания:

Задание 1. Автопортрет «Я – реальный». Проведите саморефлексию и нарисуйте, каким Вы видите себя на начало курсов повышения квалификации. Сохраните свой автопортрет до конца курсов (можно попросить отдельных слушателей прокомментировать свой рисунок).

После того, как мы получили представление о группе, проведя различные тренинги знакомства, мы проводим диагностику профессиональных затруднений слушателей и определяемся, каким образом курсы помогут лик-

видировать имеющиеся затруднения. Цель: иметь четкие представления об объективных потребностях, трудностях, встречающихся в профессиональной деятельности педагогов.

Задание 2. Заполните диагностическую карту профессиональных затруднений (табл. 3)

Таблица 3

Диагностическая карта профессиональных затруднений

Работая индивидуально, определите, пожалуйста, 10 проблем, которые вносят трудности в вашу работу	Работая в паре с коллегой, выберите, пожалуйста, 10 проблем, которые вы хотели бы включить в программу курсов	Работая в микрогруппе, выберите 10 проблем, которые, на ваш взгляд, следует рассмотреть в ходе курсов	Работая в группе, выберите 10 проблем, которые, по мнению группы, следует рассмотреть в ходе курсов
---	---	---	---

Задание 3. Определите, на каком уровне возможно решение проблем? Заполните табл. 4.

Таблица 4

Возможные варианты решения проблем

В процессе самостоятельной работы	В процессе обмена опытом с коллегами	В ходе посещения учреждений образования	В процессе лекционных занятий.
Мозговые штурмы, тренинги, деловые игры	Работа в творческих микрогруппах		Какие темы лекций Вы предлагаете включить в учебный план курсов

Задание 4. Моя личная программа деятельности (заполните табл. 5)

Таблица 5

Программа индивидуальной работы	Программа работы в микрогруппе	Мой вклад в общие дела группы	Для замечаний
---------------------------------	--------------------------------	-------------------------------	---------------

Референтная среда курсов повышения квалификации, которую мы создаем, способствует формированию мотивов и потребностей личности в самовыражении, признании, статусе, самоутверждении, причастности, целенаправленной самоактуализации – стремлении достичь наивысших акмеологи-

ческих вершин в деятельности. Отсюда нами выведены объективные лично обусловленные базовые правила эффективного функционирования в качестве команды и рассредоточенной группы, которыми руководствуются слушатели, методисты-фасилитаторы и преподаватели ИПК. Они выступают существенными психолого-педагогическими условиями:

- утверждение чувства собственного достоинства (стремление к саморазвитию, самопознанию, формированию Я-концепции);
- утверждение чувства собственной значимости (развитие отдельных аспектов педагогического знания ради личной и общественной пользы);
- утверждение себя как представителя этнокультурной группы (стремление к возвышению своего этноса в поликультурном пространстве);
- ощущение социальной ответственности перед будущими поколениями;
- утверждение уважения и терпимости к другим;
- принятие ценностей поликультурного общества: религиозная, этническая, культурная терпимость и толерантность;
- признание важности повышения квалификации для возвышения самооценки, строительства карьеры, новых взаимоотношений, развития творческих возможностей для достижения высоких результатов в педагогической деятельности и оценки себя во взаимосвязанном мире;
 - понимание важности признания коллегами, родителями, учителями;
 - понимание того, что все должны иметь безопасное физическое, психическое, эмоциональное и социальное положение в обществе;
 - понимание престижности и ценности педагогической профессии.

Эти правила основаны на анализе объективной действительности, они – существенное (необходимое) «предписание», краеугольный камень в системе повышения квалификации.

2. *Фасилитация* в определении ясной общей цели, которой привержены все члены группы и индивидуальных целей; временных рамок их достижения: что предполагает (намеревается) получить (сделать, создать и т.п.)

слушатель (группа), существует ли в их сознании достаточно полный *образ* конечного результата, какими свойствами (характеристиками, признаками, параметрами) должен будет обладать ожидаемый результат? Фасилитация

Цель направляется на непрерывное развитие и саморазвитие педагога – «приращение образования личности» (Э.М. Никитин), образовательного учреждения, суммарный вектор которых ориентирован на обучающегося как показатель и основной критерий эффективности действующей или обновляющейся учебно-воспитательной системы; на повышение конкурентоспособности и компетентности педагога.

3. *Фасилитация поиска*, познания предмета осуществляется посредством перехода от регламентированных, алгоритмированных, рецептурных методов обучения в системе подготовки и повышения квалификации к развивающим, интерактивным, стимулирующим познавательную активность педагогов, к обучению творчеством на личностно-деятельностной основе. Главный источник вдохновения и знаний – это группа слушателей, включенная в процедуру регулярного обмена информацией и управления знаниями на основе ясных и согласованных правил и процедур решения проблем и принятия решений. Именно в процессе коллективной мыследеятельности возникают «креативные вспышки», «ситуации озарения», подвигающие слушателя к «воспроизводству знания».

4. *Фасилитация поиска метода деятельности*: «Каким путем (методом) может быть получен искомый образ?». Здесь слушателям предоставляется широкое право выбора организационных форм и методов деятельности:

- переход от обучения всех к обучению в малых группах по 2-4 человека в «лабораториях», творческих группах, диадах и пр. В этом случае слушатели, обсуждая проблему, организуют «мозговые атаки», выполняют экспериментальные упражнения, разрабатывают модели, работают с психолого-педагогической, справочной литературой, словарями, используют возможности Интернета и пр.;
- работа в режиме самостоятельного поиска знаний и кооперирования

усилий для достижения целей группы. Каждый член группы ищет материал по своей части проекта, затем происходит обмен информацией;

- переход от усвоения всеми слушателями одного и того же материала к овладению различным материалом, разными способами и по различным учебным пособиям.

4. *Фасилитация поиска*, познания средства, т.е. «Какие средства нужны для того, чтобы «перевести» предмет деятельности из его исходного состояния через все промежуточные и превратить в искомый продукт (образ)?». Фасилитация осуществляется, с одной стороны, опираясь на имеющиеся у слушателя средства и способности, а с другой стороны, используя «подсовываемые» (Г.П. Щедровицкий) ему фасилитатором новые объективно данные средства, «подталкивая» к бифуркациям, создавая условия для «ситуации озарения», «креативных вспышек».

5. *Фасилитация реализации процесса* будет объективно зависеть насколько удалось/не удалось реализовать позиции, определенные в п. 3, 4, 5.

6. *Фасилитация рефлексии* (анализа и оценки результата) предполагает перенос акцента с оценки процесса повышения квалификации на самооценку: Что мне удалось реализовать из намеченной программы личностного профессионального роста на данный период? Какие аспекты исследования рассмотрены достаточно глубоко, а на какие необходимо обратить пристальное внимание в будущем? С какими сообщениями могу выступить на заключительной конференции по итогам курсов? С каким личным результатом возвращусь в свою школу? и пр. Рефлексия усиливает креативность личности, когда отдельные идеи отбраковываются, объединяются, отшлифовываются и доводятся до необходимого качества.

Следующее атрибутивное кольцо фасилитатор и слушатель выстраивают исходя из трудностей, обусловленных реализацией первообразной деятельности.

Педагогическая наука к педагогу современной школы, помимо знаний, необходимых для преподавания собственного предмета, определяет крайне

высокую планку, которую он должен преодолеть и как администратор, и как учитель, и как воспитатель. А именно:

- осуществлять системный анализ проблемной ситуации;
- уметь выявлять из нее задачу и корректно ее формулировать;
- видеть и уметь формулировать противоречия и целенаправленно разрешать их, принимая нестандартные решения;
- генерировать оригинальные психолого-педагогические идеи;
- уметь выдвигать гипотезы;
- адекватно формулировать идеальный конечный результат;
- вести целенаправленный многовариантный поиск решения творческой задачи или проблемы;
- осуществлять объективную самооценку творческих решений;
- сознательно преодолевать инерцию мышления (т.е. отходить от одной нажды выбранного взгляда на проблему);
- уметь прогнозировать развитие педагогической системы;
- мыслить «многоэкранно»;
- вести целенаправленный поиск необходимой научно-педагогической информации по проблеме и пр.

Без помощи методиста (преподавателя, ученого) – фасилитатора, эти задачи для него могут оказаться неразрешимыми. Поэтому курсы повышения квалификации завершаются не только традиционными зачетными мероприятиями, а предметной разработкой атрибутивного кольца более высокого уровня, определяющего реальную перспективу (программу) профессионального роста педагога. Результатом реализации программы становится его участие в научно-практических конференциях, областных конкурсах, педагогических чтениях, самопрезентациях опыта и пр. мероприятиях.

Три ключевые идеи – синергия (сотрудничество), взаимозависимость и личная автономия лежат в основе принципа фасилитации. Они дополняют комплекс психолого-педагогических условий и предопределяют успех коллективного процесса познания (табл. 6).

Ключевые идеи образовательного процесса
коллективного познания

Синергия	Взаимозависимость	Автономия
<ul style="list-style-type: none"> •готовность к работе (сотрудничеству) с другими членами группы в решении взаимно согласованных задач 	<ul style="list-style-type: none"> •пониманием того, как все члены общества постоянно находятся во взаимосвязи друг с другом, иногда как автономные индивидуумы, иногда как сотрудничающие группы 	<ul style="list-style-type: none"> •готовность взять на себя ответственность за собственную программу удовлетворения познавательных потребностей
<ul style="list-style-type: none"> •в планировании и реализации учебных планов 	<ul style="list-style-type: none"> •взаимное уважение, которое проистекает из чувства собственного достоинства и понимания потребности других в повышении квалификации (обновлении знаний, изучение новых 	<ul style="list-style-type: none"> •понимание уровня собственных притязаний и самооценки на основе чувства собственного достоинства, которые необходимы для развития самостоятельного (автономного) изучения нового материала
<ul style="list-style-type: none"> •способность удовлетворять потребности и цели группы, а также отдельных ее членов 	<ul style="list-style-type: none"> •признание прав и достоинства других при сосуществовании группы 	
<ul style="list-style-type: none"> •оценка вклада каждого в общее дело с учетом индивидуальных особенностей, образовательного уровня, опыта работы 	<ul style="list-style-type: none"> •взаимообучение, основанное на признании ценностей других индивидуумов 	
<ul style="list-style-type: none"> •готовность уступать индивидуальные цели в пользу более широкой цели группы 	<ul style="list-style-type: none"> •взаимозависимость и сотрудничество расширяют перспективы обучающихся в познавательном процессе, развивают положительную самооценку и понимание важности демократического процесса 	

Из таблицы видно подлинное понимание важности сотрудничества (синергии), взаимозависимости, терпимости, толерантности, прав человека, ответственности каждого за конечные результаты, на достижение которых они

направлены [5]. В этих ключевых идеях процесса коллективного познания за-ключен смысл философии фасилитации, личностно и деятельностно-опосредованной позиции методиста-фасилитатора (преподавателя) СПК, суть принципа фасилитации в дидактике андрагогики.

Кратко сформулируем основные требования к разработке дидактиче-ского обеспечения принципа фасилитации:

- принимать педагога таким, каков он есть, и помочь ему понять, что он из себя представляет;
- содержание обучения должно способствовать удовлетворению экзи-стенциальных, потребностей педагога, т.е. потребностей его бытия, личного существования: свободы и свободного выбора себя, своего мировоззрения, действий, поступков, позиций, самостоятельности и личной ответственности за результаты самореализации, самоопределения, творчества;
- учебный материал (характер его предъявления) должен обеспечивать выявление содержания субъектного опыта педагога, включая опыт его пред-шествующего обучения;
- стимулирование педагога к самоценной образовательной деятельно-сти должно обеспечивать возможность самообразования, саморазвития, са-мовыражения в ходе овладения знаниями;
- обеспечение прав на проявление индивидуальных личностных ка-честв, собственных суждений, мнений, позиций в образовательном процессе имеет абсолютно каждый из его участников, независимо от возраста, педаго-гического и жизненного опыта и пр.;
- в ходе обучения предоставлять право на согласование опыта педагога с научным содержанием образования, с опытом коллег, «подтолкнуть» его к самообобщению опыта. Принципиально важно обеспечить взаимодействие формального образовательного процесса с неформальным и внеформальным образованием, общественными объединениями, национально-культурными центрами и пр.;
- образовательный процесс должен обеспечивать построение, реализа-

цию, рефлексию, оценку учения как субъектной деятельности.

Основная функция СПК заключается не в нивелировании, не в подгонке педагога к среднестатистическому показателю, а, наоборот, в максимальном выявлении субъектного опыта и использовании его как потенциал саморазвития.

Без веры в педагога, без доверия к нему всякие методические премудрости, методы и приемы обучения сводятся к нулю. Искренность организаторов ПК и заинтересованность в результатах образовательного продукта группы и отдельного слушателя способствует увеличению эффективности повышения квалификации. Фасилитация придает импульс к реализации личностно-ориентированного подхода в обучении. Ориентация на зону потенциального (ближайшего) развития педагога, на скрытые возможности в психолого-педагогическом профессиональном саморазвитии, которые открываются ему при оказании минимальной подсказки, фасилитации извне – оказываются не менее значимы и для педагога.

Важным при этом является применение процедур отслеживания вектора индивидуального развития педагога, позволяющего видеть за динамику в сравнении не столько с другими, а сколько с самим собой. Единственным критерием самооценки педагога в процессе повышения квалификации будет *критерий результативности*, который мы схематично представили на рисунке 11.

Подчеркнем, что сегодня в педагогической науке нет единства в самооценке педагогом результативности повышения квалификации. Педагог привык к тому положению, что кто-то постоянно изучает его и для этих целей разработано достаточно большое количество довольно-таки продуктивных диагностических методик. Принцип фасилитации предполагает осуществить меры переориентации с оценки курсов повышения квалификации на самооценку. Изменение вектора оценки предусматривает выполнить слушателем несложный алгоритм саморефлексии (самооценки) эффективности повышения квалификации (рис. 11).

Упражнение для саморефлексии.

Цель: Определить, что наиболее значимо и приоритетно в моей деятельности, какими чертами и качествами я обладаю в нужной мере и в чем я вижу перспективы профессионального роста.

Задание: Проведите саморефлексию. Нарисуйте социально-профессиональный автопортрет, каким вы видите себя на конец курсов повышения квалификации (Я – новый?). Сравните свои автопортреты на начало и на конец курсов. Появились ли в Вас качества, которые Вы раньше не замечали в себе? Что способствовало их проявлению?

1. Умею ли я вычленивать, понять и объяснить причину того или иного явления и провести качественный анализ ситуации?

2. Умею ли я принимать нестандартные решения ситуаций?

3. Овладел (а) ли я портативными методиками изучения коллектива и отдельной личности?

4. Овладел (а) ли я технологиями личностно ориентированного подхода в воспитании, методикой КТД, технологиями формирования и развития коллектива?

5. Удовлетворен (а) ли я собственной деятельностью в процессе повышения квалификации? Какие проблемы остались вне поля зрения?

6. Моя «зона ближайшего развития» (ориентация не на то, что могу, а на то, что должен (на) уметь делать»). Какие идеи курсов требуют самостоятельной проработки?

Образовательный процесс в контексте принципа фасилитации – это система построения взаимосвязи обучения и учения, обеспечивающая развитие личности педагога, как индивидуальности и как профессионала; процесс усвоения знаний из цели превращается в средство развития педагога с учетом субъектного опыта, ценностей, потребностей, мотивов, индивидуальных возможностей.

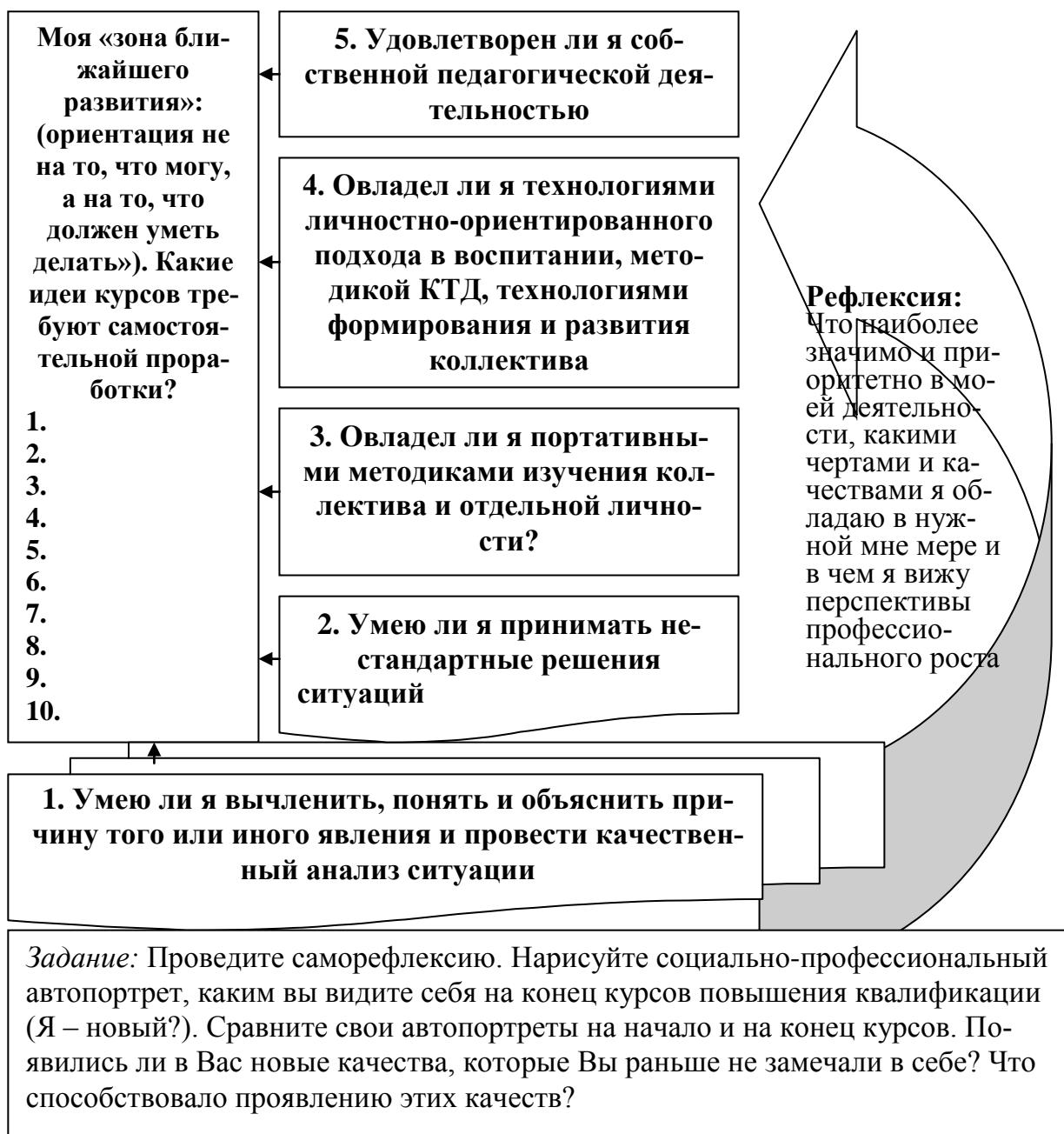


Рис. 11. Алгоритм самооценки педагогом эффективности повышения квалификации

Реализация принципа фасилитации учения предполагает разработку педагогических технологий, построенных на интерактивном взаимодействии (синергия, сотрудничество, диалог) с предоставлением слушателям «автономного плавания».

§ 5. ФАСИЛИТИРУЮЩЕЕ УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОЦЕССОМ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ

Синергетика поражает необычными идеями и представлениями, она учит видеть мир по-другому. В профессиональном мышлении организаторов образования понятие «модель управления» зачастую подменяется структурой органов управления, вследствие чего выхолащиваются специфические формы отражения и «культурные основания управления» (А.П. Стуканов) [115], интегрирующие на определенной научно-методической базе систему межличностных отношений и познавательную деятельность.

Фасилитация – прогностическая «инициирующе-резонансная» инновационная модель управленческих отношений в синергетическом процессе ПК (А.П. Стуканов), которая опирается на понимание того, что совокупность явлений (в природе и обществе) представляет сложноорганизованную систему и ориентирует управление на использование законов самоорганизации. Как отмечают ученые (В.П. Бранский, Е.Н. Князева, А. Колесников, С. Курдюмов, Г. Малинецкий, Н. Николис, Л.И. Новикова, С.Д. Пожарский, И. Пригожин, Н.Л. Селиванова, А.П. Стуканов и др.) [10, 62, 63, 67, 115], сложноорганизованным системам нельзя навязывать пути развития, хаос выступает в качестве созидającego начала; в сложных нелинейных, открытых системах, как правило, существует множество альтернативных путей развития. Синергетика открывает новые принципы сложного эволюционного целого из частей, которые не сводимы к их простому сложению. Целое уже не равно сумме частей. Однако, оно не больше и не меньше суммы частей, оно качественно иное. Синергетика показывает направления эффективного управления сложными социальными системами. Технологией управления такой специфической системой, какой является СПК (андрагогика, мотивы, ценности, высокий образовательный уровень субъектов обучения и т.п.), может быть

фасилитация.

В соответствии с таким представлением, фасилитирующее управление повышением квалификации – явление, производное от специфики системы и методологии системного подхода и должно осуществляться, во-первых, системой как целым; во-вторых, каждым ее компонентом в отдельности с учетом его своеобразия и, в-третьих, как управление взаимодействием компонентов образовательного процесса. А сам образовательный процесс трактуется нами не как трансляция научных знаний, их усвоение, воспроизводство, а как развитие и расширение познавательных способностей и возможностей обучающихся. «Развивает не само знание, а специальное его конструирование, моделирующее содержание научной области, методы ее познания» (И.С. Якиманская) [131]. Рассмотрим эти взаимосвязанные компоненты, которыми управляет фасилитатор:

- *Цели и задачи* повышения квалификации социально и личностно детерминированы:

- стержневая целевая ориентация – личность педагога, опора на его потенциальные возможности в самоактуализации быть тем, кем он может быть, соответствовать собственной природе;

- отвечать вызовам времени, потребностям государства и общества.

- *Субъекты и их отношения.* Фасилитирующее управление образовательным процессом осуществляется посредством взаимодействия (синергии) субъектов (слушатели + ученые, преподаватели, методисты, представители органов управления образования, общественности и др.) по моделированию (созданию образа) будущего мотивационно-персонифицированного конечного результата в сознании слушателей («моя личная концепция развития», «моя школа», «моя программа развития школы» и т.п.), через гуманизацию отношений, расширение сферы субъект-субъектного взаимодействия, а также через расширение зоны самостоятельной креативной деятельности.

- *Принципы организации среды обучения:* создание творческой атмосферы образовательной среды, обеспечивающей радость интеллектуального

общения, позволяющей получение синергетического эффекта самореализоваться, проявить активность, отразить собственный опыт и опыт коллег, достичь наивысших на данный момент вершин мастерства. Важную роль в формировании среды играют принципы (правила, положения), выработанные коллективно и принятые группой и каждым слушателем, если сняты ограничения, налагаемые критикой, как внешней, так и внутренней.

Максимальная раскрепощенность, полная свобода слова, уважение достоинства каждого, поощрение различных идей безотносительно к их ценности – вот та среда, которая в полном объеме будет отвечать принципу фасилитации и формировать у педагога ценности современного общества. Прежде всего – подлинность фасилитатора, готовность быть личностью. Когда эта подлинность включает в себя ценностное отношение, заботу, доверие и уважение к обучающемуся, можно считать, что климат для эффективного процесса учения создан, «действительно существует климат освобождения, стимулирующий самоинициированное учение и рост», – пишет К. Роджерс [110].

- *Принципы обучения* основываются на принятии и развитии методистом-фасилитатором и каждым слушателем в качестве методологической стратегии совокупности андрагогических, ценностно-акмеологических и синергетических оснований в образовании [3, 4, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 18, 20, 21, 23, 24, 25-35, 43,49, 50, 55, 56, 57, 58, 60, 61, 68, 72, 73, 74, 86, 93, 94, 99, 103, 105, 108, 109, 111, 114, 116, 124, 125, 126, 127, 128], а практико-ориентированной тактикой становится деятельностное опосредование, фасилитация и выведенные нами на их основе в сочетании с традиционными принципами принципы: синергии, устойчивости, личностно деятельностного опосредования, самоорганизации и развития группы, диалогичности, социально-психолого-педагогического резонанса, компромисса, перевода с оценки курсов повышения квалификации на самооценку.

- *Содержание обучения.* Фасилитирующее управление предполагает помощь в саморазвитии личности педагога, самоопределении в мире науки, в

овладении информационной, организационной, социально-психологической, технической культурой для реализации индивидуального образовательного маршрута. В содержание обучения включаются не только проблемы, обозначенные учебным планом, но и те, которые отвечают реальным потребностям слушателя.

- *Организационные формы обучения:* интерактивное взаимодействие субъектов учения в парах, микрогруппах, а также продвижение по индивидуальному образовательному маршруту. Поддержка педагога бессмысленна вне сотрудничества, а сотрудничество невозможно в рамках традиционной системы повышения квалификации (рецептурно-адресная, репродуктивная, алгоритмизированная, инструктивно-методическая и т.п.).

- *Технологии и методы обучения с точки зрения фасилитирующего управления* заключаются в организации групповых и коллективных форм мышления, позволяющие объединить творческие усилия каждого слушателя и способствующие проявлению его потенциала, формирующие не единомыслие, а способность особого видения проблемы, опирающегося на образы, метафоры, сравнения, аналогии и пр., способствующие превращению известного в неизвестное, обычного в необычное. Анализ различных точек зрения на проблемы образования играет важную роль в развитии критического мышления педагога. Суть технологий и методов обучения в контексте фасилитирующего управления в том, чтобы в процессе занятия анализировались, генерировались, оценивались и подвергались критике различные точки зрения силами самой группы. Фасилитатор, разрабатывая учебно-тематические планы, предусматривает вопросы и задания, характеризующие полифоничность философской, социологической, психологической и педагогической наук.

- *Рефлексия результатов обучения* направляется на определение собственной роли в процессе повышения квалификации, личного вклада в самореализацию, на отказ от оценочных суждений коллег, исключение критики в любой ее форме; осмысление и дальнейшую обработку идей, полученных по итогам «мозговых атак», дискуссий. «Чтобы построение различных процессов

деятельности вело к нужному, собственно человеческому развитию способностей, необходимо, чтобы над этими процессами надстраивалась вторичная рефлексивная деятельность, *которая выделяла бы новые средства, оформляла их в виде объективно данных способов деятельности, и чтобы эти средства или способы деятельности затем усиливались в своей функции средств построения новых процессов деятельности, обеспечивая развитие соответствующих психических функций*», – пишет Г.П. Щедровицкий [128, с. 151].

Принципиально важным является не факт принятия/непринятия тех или иных идей педагогом, а его способность критически мыслить и на этой основе умение моделировать собственные педагогические воззрения, ценностные ориентиры, мотивы профессиональной деятельности.

Итак, сотрудники ИПК, которые поддерживают такие отношения, не выполняют почти ни одной из функций традиционного учителя и уже некорректно называть их преподавателями или методистами. Они – катализаторы, фасилитаторы, дающие обучающимся свободу, жизнь и возможность учиться. «Лучшие курсы, лучшие учебные планы, лучшие обучающие машины никогда не решат проблему образования кардинально. Только люди, действуя как личности в своих взаимоотношениях с обучающимися, могут постепенно начинать делать зарубки на этой наиважнейшей проблеме современного образования», – пишет К. Роджерс [110].

Фасилитирующее управление повышением квалификации как целостной системой осуществляется как управление «изнутри», так и управление «извне». Управление изнутри (приведение в движение синергетического потенциала группы слушателей) – процесс творческий, особенно в технологическом плане. Формы, приемы и методы такого управления нельзя, не задумываясь, переносить из чужого опыта, даже из опыта проведения предыдущих курсов. В значительной степени их каждый раз приходится изобретать, ориентируясь на возраст, образование, стаж работы слушателей, творческий потенциал, мотивацию к повышению квалификации и пр. Управление изнутри это, главным образом реализация синергии – «энергии совместного дей-

ствия», «резонансного воздействия», организация совместной деятельности и общения в образовательном процессе и корректировка возникающих в среде отношений. Преподаватель (методист-фасилитатор) осуществляет такое управление, формируя временные органы самоуправления, группы оппонентов, экспертов, журналистов, дежурных и т.п., через создание атмосферы творчества, которая постигается не умозрительно, а через восприятие (действия, отношения, эмоциональное переживание), включая механизмы рефлексии и создавая ситуации озарения. Нельзя развивать креативность, не ставя слушателя в позицию творца чего-то для него нового. Психологический эквивалент творческой деятельности – игра.

Цель управления изнутри – включение слушателей в коллективную познавательную деятельность по достижению акме, формирующую индивидуальный опыт такой деятельности, эмоционально-личностную включенность каждого, соотнесение жизненного опыта с опытом коллег, ребенка; шлифовка профессионально значимых качеств личности педагога, ориентированных на развитие детей, опосредованное влияние на родителей и в целом на общество.

Ученые (В.П. Бранский, Н. Николис, Л.И. Новикова, Е.Н. Князева, С.Д. Пожарский, И. Пригожин и др.) единодушно отмечают, что оказывается, главное – не сила, а умение определить точку воздействия на сложную систему. Малые, но правильно организованные резонансные воздействия на сложные системы чрезвычайно эффективны. В соответствующие моменты – моменты неустойчивости – малые возмущения, флуктуации могут разрастаться в макроструктуры. Причем существенную роль играет процесс переходов «порядок – хаос – порядок», в которых регулятивом является уже не поток энтропии (мера неопределенности ситуации), а поток энергии.

С этой точки зрения, управленческая деятельность в сфере сложных динамических социосистем состоит в том, чтобы инициировать необходимые человеку тенденции саморазвития и самоорганизации. Способ достижения этого намечен в исследованиях С. Курдюмова и Г. Малинецкого, где обращается внимание на то, что в каждом нелинейном процессе имеется определен-

ная область параметров или стадия, где нелинейная система особенно чувствительна к воздействиям, согласованным с ее внутренними свойствами. Резонансное возбуждение представляет огромный интерес в синергетике. Понимание способов воздействия на сложные системы и последствий таких воздействий – конечная цель их исследований. Это значит, что управление процессами развития нелинейной социальной системы достигает цели только в случае, когда управляющее воздействие когерентно (согласованное протекание) с внутренними свойствами этой системы. Здесь существенное значение имеет не величина, не сила управляющего воздействия на систему, а его попадание в необходимую точку «пространственной архитектуры» (топологии) системы. Тогда весьма эффективным становятся слабые управляющие воздействия, сильные же воздействия не смогут достичь нужного эффекта. «В синергетическом подходе, – отмечает А. Колесников, – движение в некоторой окрестности инвариантных многообразий реализуется в основном за счет организации «внутренних» управлений, т.е. в процессе самодвижения к соответствующему аттрактору (цели). Иначе говоря, в синергетическом подходе управление должно быть согласовано с естественными свойствами объекта и синтезируемой системы».

Итак, фасилитирующее управление с точки зрения синергетического подхода – это, прежде всего, определение потенциально возможных путей эволюции системы, выбор одного из них и инициирование предпочтительных для субъектов управления. Такое воздействие позволяет при минимальных усилиях добиться значительных результатов. Синергетическое представление об управлении – это резонансное воздействие на систему или вывод ее на собственный и в то же время желательный аттрактор развития. Резонанс – это синергетический феномен.

Исследователи проблемы управления сложными системами подчеркивают, что взгляд на синергетическое управление отличается от традиционно используемого, при котором разделяются управляемая система и управляющий субъект, а управление оказывается внешним по отношению к системе

факторов. В нашем случае управление понимается как *функция сложных открытых систем, направленная на упорядочение, сохранение и повышение их целостности*. В понятие «управление» включаются также процессы самоорганизации и, таким образом, управление становится необходимым внутренним свойством системы.

Фасилитирующая модель управления характеризует устойчивость функционирования и задает развитие сложной и нелинейной системы.

Управление извне – это управление со стороны ученых советов кафедр, кабинета, органов образования, посредством ознакомления слушателей с передовым педагогическим опытом, достижениями школ, вступивших на путь системообразования; а также опосредованное управление «извне», которое может осуществляться различными неправительственными общественными движениями и организациями: корректировка цели воспитания, участие в создании условий благоприятных для возникновения демократических и гуманных отношений в обществе, т.е. получение синергетического эффекта.

Таким образом, фасилитация выступает как тип лидерства, основанный на совместной деятельности обучающихся и обучающихся, направленный на достижение образовательной цели.

В фасилитирующем управлении, на наш взгляд, предполагается переосмысление (рефлексия, диверсификация) управленческой деятельности руководителя, в котором сочетаются шесть взаимосвязанных процессов, составляющих его культурное основание:

1. Преобразование непосредственных управленческих воздействий руководителя в воздействия, опосредованные деятельностью и средой.

2. Делегирование ряда полномочий руководителя курсов органам самоуправления группой (передача «шлема ответственности» по А.С. Макаренко). Смена позиции преподавателя-информатора, транслятора знаний, контролера на позицию фасилитатора – необходимое условие соблюдения принципа фасилитации. Только в этом случае слушатели воспринимают цели преподавателя как свои собственные, что существенно влияет на успех, обеспечивает высокий уровень активности, осознанности и положительно влияет на фор-

мирование мотивов учения.

В противном случае результат «фасилитации» будет равен нулю.

3. Принятие слушателями «игровых» ролей и корректировка на этой основе мотивов учебной деятельности «надо – могу – хочу – стремлюсь».

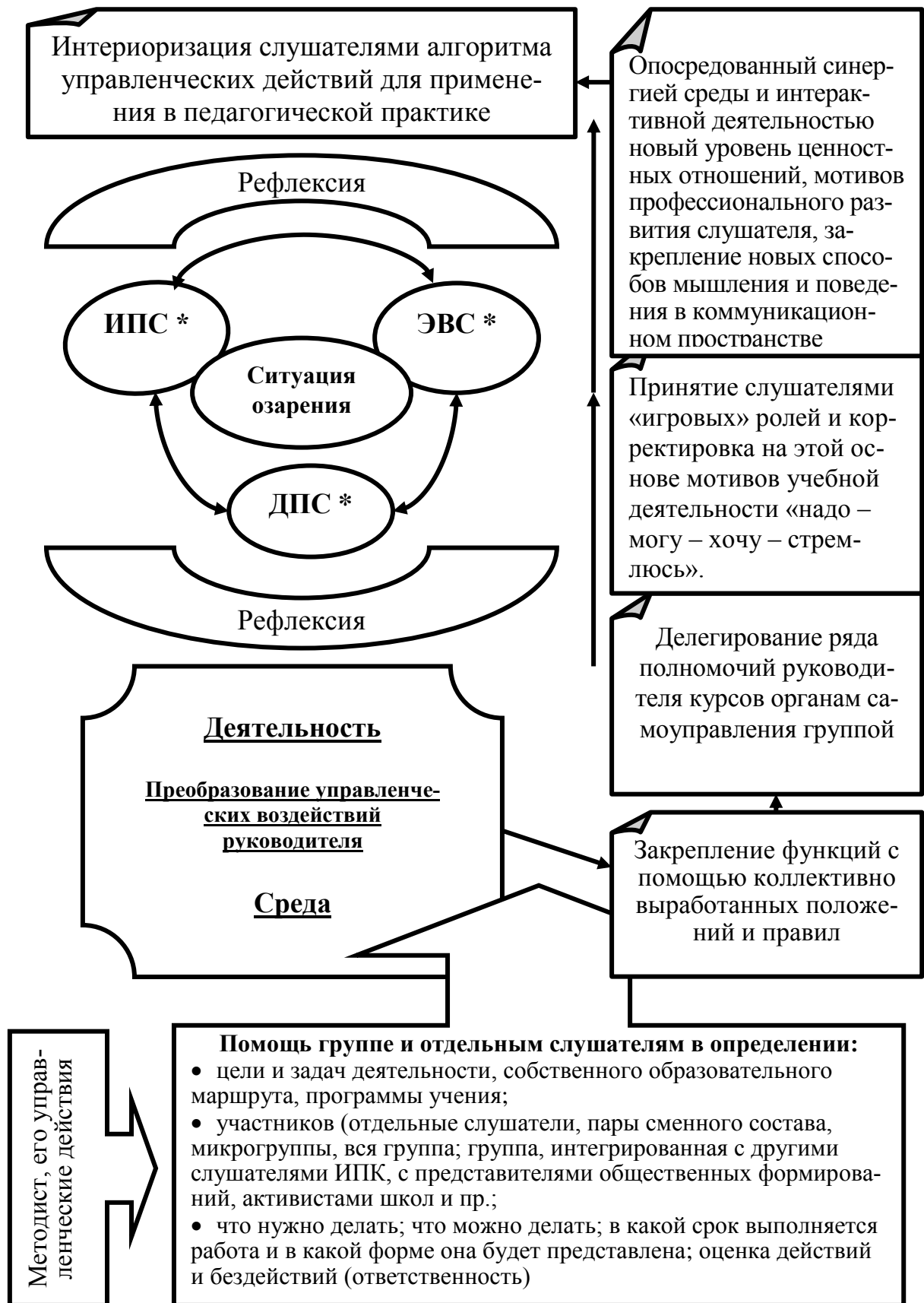
4. Опосредованное комплексное воздействие на интеллектуально-познавательную, эмоционально-волевою и деятельностно-практическую сферы личности слушателя.

5. Достижение слушателями нового уровня ценностных отношений (аксиологические основы), мотивов профессионального развития (акмеологические основы), закрепление новых способов мышления и поведения в коммуникационном пространстве (андрагогические основы), опосредованные синергией образовательной среды и интерактивной деятельностью.

6. Интериоризация слушателями алгоритма управленческих действий для применения в педагогической практике. Рефлексия + ситуация озарения + фасилитация выступают совокупным средством фасилитирующего управления непрерывным повышением квалификации (рис. 12).

«Учить – значит провоцировать изменения в обучающихся», – именно этот тезис К. Роджерса раскрывает смысл фасилитации, который утверждает, что присутствие других возбуждает людей, и что это возбуждение усиливает доминирующую реакцию на интуицию, озарение, инсайт, «креативную вспышку». Это положение обосновывает фасилитацию как технологию управления процессом обучения.

На основе опыта участия и проведения различных дискуссий и тренингов, анализа немногочисленных пока еще литературных источников кратко определим позицию, стили, организационные формы, методы, процедуру фасилитации:



* ЭВС – эмоционально-волевая сфера, ИПС – интеллектуально-познавательная сфера, ДПС – деятельностно-практическая сфера

Рис. 12. Культурные основания фасилитирующего управления

I. *Позиция фасилитатора* в процессе познавательной деятельности:

- внимание к точке зрения всех участников, а не только лидеров или самых активных;
- конструктивность, без конфронтации, искренняя заинтересованность в мнениях участников;
- понять какой конструкт строится, а не навязывать структуры, изученные, прочитанные, созданные вами;
- не допускать критики, оценки, а тем более надменности или осуждения каких-либо высказанных суждений.

Подобная позиция требует определенных умений от фасилитатора:

- слушать, наблюдать и запоминать как произнесенные фразы, так и манеры поведения участников процесса фасилитации;
- налаживать простую и ясную коммуникацию между членами группы;
- устанавливать сходства и различия в их заявлениях;
- анализировать (расчленять) и синтезировать (соединять) сказанное по поводу тех или иных проблем;
- идентифицировать предложения;
- диагностировать и поощрять (корректировать) эффективное (неэффективное) поведение;
- создавать модель эффективного поведения;
- обеспечивать обратную связь между участниками процесса, не допуская при этом «наступательных» и «оборонительных» форм общения;
- отслеживать и оптимизировать индивидуальные способы поведения внутри группы;
- вызывать доверие у клиентов;
- поощрять усилия членов группы и ободрять их;
- быть терпеливым.

II. *Стили фасилитации* (могут быть интересными как по форме, так и по содержанию): провокация, юмор (дискуссия не ограничивает себя рамка-

ми наукоподобия или серьезности); говорим группе, а не фасилитатору; формализованная дискуссия, введение регламента.

III. *Организационные формы и методы образовательного процесса.* Формы групповых обсуждений: вопрос и ответы на него представляются всеми участниками по кругу; доклад с последующим обсуждением; мозговой штурм (сначала выносятся максимум предложений без их оценки или обсуждения, потом по всему списку проблем производится оценка и/или выбор оптимальных вариантов); решение общей задачи и пр.

IV. *Процедура фасилитации:*

- Вступление. Объяснение участникам группы формы работы, темы, цели и задач, которые стоят перед группой. Важно давать четкие инструкции по форме работы.

- Постановка вопроса. Чтобы получить плодотворную дискуссию необходимо сформулировать открытый вопрос (на который трудно односложно ответить «да» или «нет», а хочется сказать много и поделиться опытом) или неоднозначный (не предполагается, что большинство участников ответит однотипно, в одном русле), более или менее конкретный, приближенный к жизненным реалиям участников дискуссии. Хорошо, когда вопрос сформулирован кратко (по психологическим закономерностям оптимально воспринимаются 7 + 2 смысловые единицы) и остро, так, чтобы всем захотелось включиться в дискуссию.

Например: Тема: «Использование в воспитательных программах учреждений образования этнокультурных традиций наций и народностей, проживающих в России».

Цель: На основе анализа научно-педагогических исследований, реальной массовой практики выработать отношение к решению проблем поликультурного воспитания.

План занятия:

1. Вступительное слово фасилитатора.
2. Работа в дискуссионных клубах: «Поликультура награда или наказа-

ние?»

3. Анализ и подведение итогов.

Группа слушателей делится на две подгруппы, из которых формируются клубы.

1-ый клуб: Доказать, что поликультура является недостатком общества.

2-ой клуб: Доказать, что поликультура является преимуществом общества.

В ходе исследования в каждом из клубов нарабатываются доказательства той или иной версии, после чего оглашаются результаты исследования. Каждый клуб мелом на доске или листе ватмана может представить схемы, таблицы и т.п. для доклада.

На заключительном этапе с помощью фасилитатора аккумулируются общие выводы, вырабатываются концептуальные подходы реализации полиэтнического потенциала общества.

4. Рефлексия проведенного занятия. Принцип фасилитации предполагает акцентировать внимание не столько на содержании занятия, а на том, как каждый слушатель смог реализовать свой творческий потенциал и что осталось вне поля зрения группы.

5. По итогам занятия можно предложить слушателям сформировать творческую группу с целью разработки модели воспитательной системы школы, построенной на основе принципов полиэтнического (поликультурного) воспитания [67-73].

Таким образом, фасилитация – это открытая форма демонстрации ценностей в действии в противовес конвенциональной авторитарной структуре, это позиция преподавателя (методиста), принцип управления деятельностью группой, побуждающий всех и каждого к деятельности лучше выполнять задачи, стоящие перед ними.

«Вместе мы делаем то, чего не стали бы делать в одиночку» – правило, которое слушатели выработали в процессе повышения квалификации, лучше всего иллюстрирует преимущества фасилитации перед авторитарным подхо-

дом, который нередко продолжает иметь место в практике ИПК. Методист резонансно «включает» каждого слушателя в творческий процесс обучения, создавая условия для самореализации обучающихся, комфортную среду, в которой каждый слушатель участвовал бы в процессе ПК и работал на программу развития образовательного учреждения, которое он представляет. Роль куратора курсов значительно повышается, он по-настоящему становится методистом-фасилитатором, управленцем нового типа.

Фасилитация предполагает гибкость в поведении. Быть методистом-фасилитатором в системе повышения квалификации – это значит: глубоко знать ту или иную психолого-педагогическую проблему; уметь не навязывать свою точку зрения, а стремиться к тому, чтобы (как в психоконсультировании) «вывести клиента» в состояние инсайта – озарения, т.е. к отправной точке – «клеточке» образовательного процесса, инициируя его внутренние движущие силы. Успех придет лишь тогда, когда каждый слушатель скажет себе: «Я это могу», «Я знаю, как необходимо действовать в возникшей у меня ситуации». Методист работает «на стыке» психолого-педагогической науки и практики. Не секрет, что в повседневной работе мы часто встречаемся с категорией педагогов, ориентированных на «готовенькое». У них, как правило, преобладают субъективные запросы в процессе повышения квалификации, чисто утилитарный подход к содержанию лекций, практических занятий, семинаров, конференций. Педагоги с подобной установкой настроенно воспринимают теорию, но «слово в слово» записывают опыт других. Методисту необходимо уметь различать неосознанные объективные потребности и субъективные запросы слушателей. Превратить это противоречие в источник профессионального роста, достижения нового акме, новой бифуркации, добиться ориентации в мире психолого-педагогической науки, понимания, что прямая экстраполяция чужого опыта делает его неприемлемым для учителя с другим темпераментом, уровнем профессиональной и общей культуры и нередко ведет к дискредитации идеи – важнейшая задача фасилитации.

Как нелинейная система, система образования испытывает влияние

случайных малых воздействий, порождаемых неравновесием и нестабильностью, выражающихся в накоплениях флуктуации (колебание, случайное отклонение), бифуркациях (ветвлениях путей эволюции), фазовых и самопроизвольных переходах. В ней возникают и поддерживаются локализованные процессы, которые сопровождаются интеграцией и объединением структур. Происходит вероятностный распад этих структур на этапе нарастания их сложности. Развитие системы образования, по мнению синергетиков, невозможно надежно прогнозировать, так как развитие совершается через случайность выбора пути в момент бифуркации, а сама случайность не повторяется вновь. Однако можно инициировать отдельные процессы выбора путей эволюции. Ф.Д. Абрахам, например, высказывает мнение о том, что необходимо подталкивать индивидуума к точке бифуркации, для того чтобы предоставить ему возможность самостоятельно определить пути выхода из прежнего, устаревшего, неудобного, малоадаптивного, хотя и устойчивого аттрактора и обеспечить, тем самым, возможность выбора нового, имеющего больший потенциал для удовлетворения и продуктивной жизнедеятельности аттрактора (даже если процесс приближения к этой точке доставляет массу неудобств и неприятностей). Он даже рекомендует создавать комфортные условия для нахождения индивида вблизи бифуркационной точки, чтобы подготовить его к выбору наиболее благоприятного аттрактора из имеющихся возможных [9].

«Подталкивать» слушателя к новой бифуркации – профессиональная позиция методиста-фасилитатора (преподавателя).

Методист-фасилитатор (преподаватель) – это игротехник, но для того, чтобы стать хорошим игротехником, недостаточно изучить теорию игры. Важно «обладать фасеточным зрением» (умением видеть не только то, что находится на поверхности анализируемого явления, но и «пронзать», «декомпозировать», «просвечивать», «сканировать» более глубинные процессы), уметь вести себя в различных игровых ситуациях по мере их возникновения.

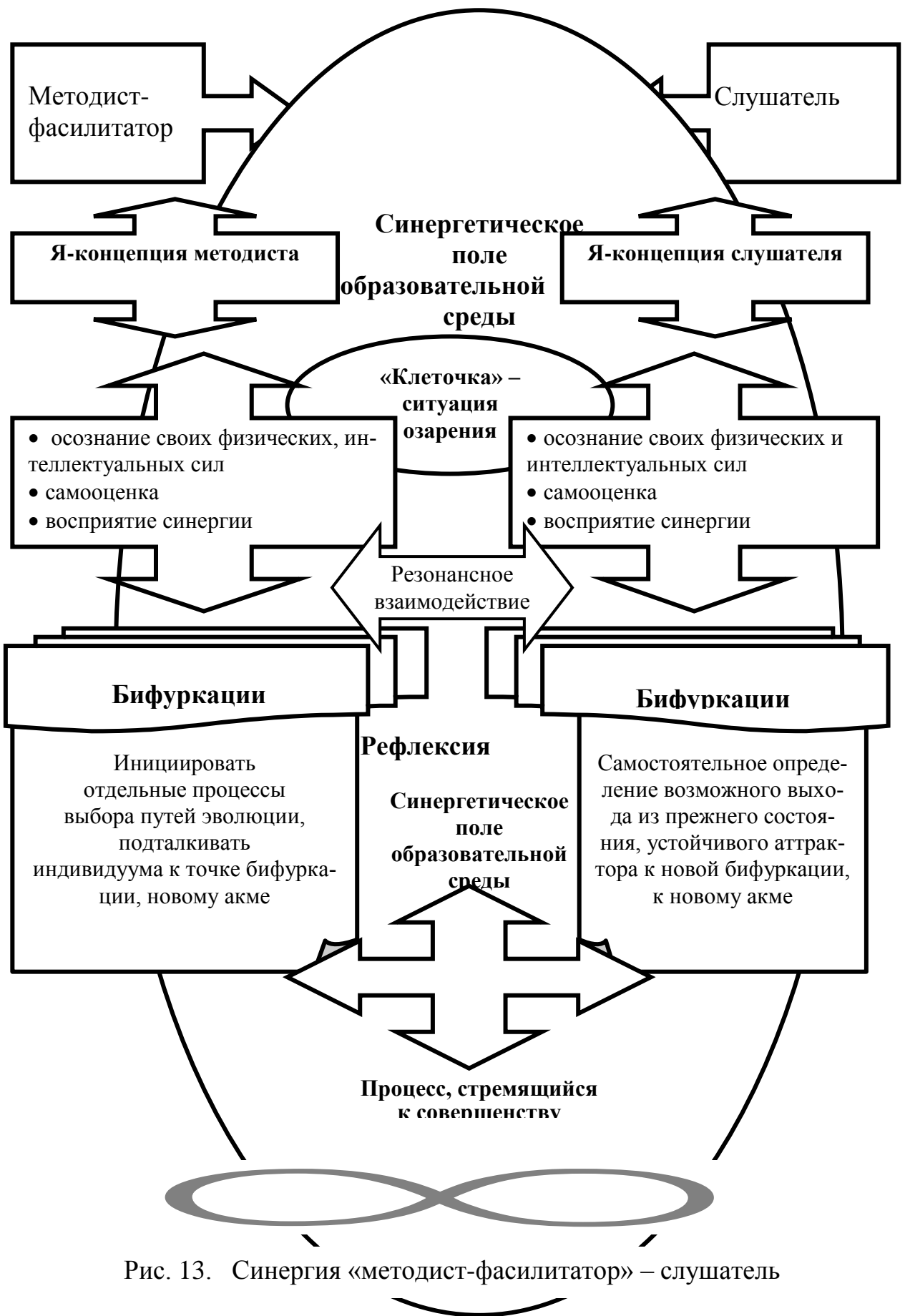


Рис. 13. Синергия «методист-фасилитатор» – слушатель

Поддержанию духа творчества методиста и слушателей способствуют совместная разработка с представителями учреждений образования конкретного методического проекта, проведение организационно-деятельностных и деловых игр, методических фестивалей, ярмарок, выставок, конференций, чтений, декадников, организация работы школы передового опыта, стажировок, помощь педагогам в обобщении собственного опыта, организации экспериментальной деятельности и т.п.

Фасилитирующее управление образовательным процессом повышения квалификации резонансно воздействует и на организаторов обучения (рис. 13).

Они – содеятели (Coactors), работающие одновременно, но индивидуально, выполняя работу, не предполагающую соперничества. У них разные цели. Цель слушателя – иметь достаточный уровень знаний и уметь применить их в практической деятельности (Ю.С. Мануйлов), определение путей обновления профессионального портфолио, а цель методиста – показать пути, формы и методы удовлетворения потребностей первых.

«Подталкивая» обучающихся к новым бифуркациям, акме, необходимо топологически верно определить время, место и силу воздействия. Синергия в системе «фасилитатор – обучающийся» – процесс, стремящийся к совершенству.

Перспективным направлением профессионального самосовершенствования методиста в современной практике становится моделирование собственного педагогического опыта в режиме развития: умение видеть проблемы, тенденции, подвергать их анализу и находить эффективные пути решения.

Модель фасилитирующего управления в синергетическом процессе повышения квалификации педагогов апробировалась нами в Костанайском ИПКиПРО с 1985 года. В целом 94% слушателей высказали удовлетворение своей работой в процессе повышения квалификации.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Принцип фасилитации – это стратегия создания условий для осознания поддерживаемыми своей глубоко индивидуальной сущности, самостоятельности и становление автором и творцом собственных жизненных обстоятельств. Сущность педагога не есть нечто статичное, неизменное, а представляет собой процесс непрерывного стремления к самоактуализации, к профессиональному становлению, обретению самого себя в творческой деятельности.

К основополагающим идеям принципа фасилитации необходимо отнести следующие положения:

- признание ценности, неповторимости, целостности личности учителя, его права на свободное развитие и проявление способностей, утверждение и защита истинной индивидуальности; независимо от каких-либо новаций и инноваций право принятия/непринятия их остается за слушателем. Индивидуальность является системообразующим свойством личности, придающим ей целостность и всегда отстаивается личностью;
- в системе повышения квалификации педагогов необходимо решительно отказаться от идеологии «формирования», «штамповки» педагогических кадров, а использовать фасилитирующую практику в решении проблем жизнедеятельности и самосовершенствования учителя.

Принцип фасилитации, выведенный нами на основе эмпирического опыта, не ограничен «старым», наличным опытом. Он в определенной степени продукт научной идеализации. Важно подчеркнуть, что методист (преподаватель), руководствуясь в своей практической деятельности данным принципом, ориентировался бы на реализацию его в системе с другими принципами обучения взрослых (научность, систематичность, синергии, личностно-деятельностного опосредования, резонанса, амбивалентности и пр.), которые в своей совокупности составляют целостное единство, скрепленное их тесной взаимосвязью, ядро нашей концепции повышения квалификации. Они дают методисту, преподавателю совокупность «предписаний» к организации образовательного процесса от целеполагания до анализа результатов.

1. Стержневая идея принципа фасилитации – опора на творческий потенциал слушателя, искренняя вера и поддержка его стремления к самоактуализации, самореализации.

2. Создавая в аудитории климат, характеризующийся подлинностью, ценностным отношением и эмпатией, методист-фасилитатор обнаруживает, что совершает революцию в образовании. Происходит учение с иным качеством, в ином темпе, с большей степенью эффективности. Чувства – положительные и отрицательные, смешанные – становятся частью опыта обучающихся. В связи с этим учение становится жизненной необходимостью. Слушатель встает на собственный путь становления, самоизменения.

3. Открытость образовательного пространства социуму (синергия, сотрудничество, диалог) за счет незамкнутости учебного процесса и его встроенности в профессиональную и социальную среду, обеспечивающую слушателю свободу выбора форм и методов обучения – условие качественного обновления СПК на принципе фасилитации.

4. Технологией управления специфической социальной самоорганизующейся системой СПК становится фасилитация.

5. Компоненты образовательного процесса, разработанные нами на основе принципа фасилитации, наиболее полно отвечают дидактике андрагогике, утверждающей ведущую роль обучающегося в процессе обучения и самореализации. Андрагогика взяла на вооружение принцип фасилитации.

6. Методисты и преподаватели системы повышения квалификации – катализаторы, фасилитаторы, проводники в стране знаний, обеспечивающие сочетание разнообразных форм взаимодействия субъектов учебной деятельности, полноту и разнообразие интерактивных коммуникаций.

7. Фасилитирующее управление оказывает существенное влияние на мотивацию слушателей, формирование ценностного отношения к педагогической деятельности.

8. Коренное отличие планирования учебных планов в контексте принципа фасилитации от планирования, пытавшегося заставить перестраиваться окружающую природную среду под потребности человека, – своевре-

менно реагировать на отклонение параметров (воздействие) образовательного процесса (отношения, психологический климат и пр.) корректировками учебных планов (заранее оставляя зоны неупорядоченности, резервные часы).

9. Переориентация вектора с оценки курсов повышения квалификации на самооценку – важное условие целенаправленной диверсификации системы повышения квалификации.

10. Выбор направления образования – это выбор общества. Образование на протяжении всей жизни человека в информационно насыщенном мире приводит непосредственно к концепции общества образования, в котором ведущую роль будет играть фасилитирующее управление.

11. Движущей силой выхода педагога на ту или иную ступень профессионального развития является опыт эмоционально-ценностного отношения к действительности. Чем выше ступень профессионального развития, тем важнее роль познавательных мотивов в общей структуре мотивов профессионального роста.

Терминологическая система монографии

Терминологическая система монографии строилась с учетом следующих главных групп:

1. Общие термины
2. Термины теории систем
3. Термины теории синергетики
4. Термины теории аксиологии
5. Термины теории андрагогики
6. Термины теории акмеологии
7. Термины теории деятельности

1. Общие термины

Атрибут – существенный признак, постоянное свойство чего-либо, неотъемлемая принадлежность предмета [118].

Атрибутивный – определительный, относящийся к определению, употребляющийся в качестве определения [118].

Гипотеза – предположение о содержании, структуре, функциях искомого состояния преобразуемых объектов педагогической действительности, о путях и способах движения к этой цели [118].

Верификация – «верификация [фр. *verification* < лат. *verus* истинный + *facere* делать] – 1) проверка истинности теоретических положений, установление достоверности опытным путем»; 2) в современной философии *неопозитивизма* – принцип опытной проверки, согласно которому истинность каждого утверждения о мире должна быть, в конечном счете, установлена путем его сопоставления с чувственными данными, «непосредственным опытом» [118].

Методологический подход – принципиальная методологическая ориентация исследования, с которой рассматривается объект изучения (способ определения объекта) понятия или принцип, руководящий общей стратегией исследования.

Мониторинг – процесс отслеживания состояния объекта (системы или сложного явления) с помощью непрерывного или периодически повторяю-

щегося сбора данных, представляющих собой совокупность определенных ключевых показателей [118].

Интерактивное обучение (Interactive learning) обозначает научение (стихийное или специально организованное), основанное на межличностном взаимодействии, и обучение, построенное на взаимодействии.

Интерактивные методы обучения – это методы взаимодействия с коллегами, с опытом, служащим центральным источником учебного познания (М.В. Кларин), способствующие установлению межличностных отношений в группе, интенсивному усвоению материала и активному участию субъекта учебной деятельности; это система научно обоснованных действий участников процесса социально-психологического взаимодействия (интерактивное общение и интерактивный диалог), осуществление которых с высокой степенью гарантированности приводит к достижению поставленных целей обучения.

Интерактивное общение предполагает выработку тактики и стратегии взаимодействия. Это организация совместной деятельности людей. Основными видами интерактивного общения являются кооперация и конкуренция.

Концепция – ведущий замысел, конструктивный принцип, система взглядов, теоретическое осмысление проблемы [118], теория, на которых предполагается строить учебный процесс – необходимый компонент и показатель эффективности повышения квалификации педагогов. «Концепция – это подход, угол зрения, определенный взгляд на предмет исследования, т.е. связь понятий, какой она представляется сознанию ученого» [76].

Повышение квалификации – обучение по дополнительным образовательным программам с целью роста профессионализма и компетентности, освоения новых функциональных обязанностей без получения новой специальности и квалификации (Э.М. Никитин).

Система повышения квалификации педагогических кадров – упорядоченная совокупность учреждений и организаций (институты усовершенствования учителей; факультеты повышения квалификации организаторов образования; рай(гор)методкабинеты; районные, межшкольные и школьные методические объединения и т.д.), целью которых является непрерывное

совершенствование теоретической подготовки, профессионального мастерства, расширение культурного кругозора учителей, руководителей школ, работников органов управления образованием, использование и внедрение достижений педагогической науки, передового опыта в соответствии с задачами, поставленными перед школой» (П.В. Худоминский).

Среда – все то, что взаимодействует с человеком и как организмом, и как личностью (Ю.С. Мануйлов).

Среда социальная – вид среды, классификация проявлений которой укладывается в следующую схему: 1. по виду общности; 2. по виду группы; 3. по формирующемуся воздействию; 4. по доминирующему воздействию на форму сознания; 5. по возрасту; 6. по отношению к ней; 7. по социальной направленности; 8. по степени контактов (Ю.С. Мануйлов).

Ядро педагогической концепции – система исходных положений, определяющих особенности построения научной теории и характеризующих ее специфику [132].

2. Термины теории систем

Педагогическая система – множество структурных и функциональных компонентов, подчиненных целям образования подрастающего поколения и взрослых людей» (Н.В. Кузьмина).

Связь – взаимозависимость или взаимодействие между объектами или процессами.

Система (с гр. systema целое, составленное из частей; соединение) трактуется: 1. как множество закономерно связанных друг с другом элементов (предметов, явлений, взглядов, принципов, знаний и т.д.), представляющее собой определенное целостное образование, единство; 2. порядок, обусловленный планомерным, правильным расположением частей в определенной связи, строгой последовательностью действий [118].

Системное исследование – исследование, предметом которого является объект, представляющий собой систему, и основные системные характеристики такого объекта выражаются в результатах исследования.

Системный подход – направление методологии специально-научного познания и социальной практики, в основе которого лежит исследование объектов как систем. Методологическая специфика его определяется тем, что он ориентирует исследование на раскрытие целостности объекта и обеспечивающих её механизмов, на выявление многообразных типов связей сложного объекта и сведение их в единую теоретическую картину» (Ю.А. Конаржевский).

Системообразующий фактор – первопричина образования определенного целого из совокупности элементов (Ю.А. Конаржевский).

Структура системы – совокупность взаимосвязанных взаимодействующих элементов; способ, при помощи которого эти элементы связаны между собой, характер их связи (Ю.А. Конаржевский).

Функциональные компоненты – устойчивые базовые связи основных структурных компонентов, возникающие в процессе деятельности руководителей, педагогов, учащихся и тем самым обеспечивающие движение, развитие, совершенствование педагогических систем и вследствие этого их устойчивость, жизнеспособность, выживаемость (Ю.А. Конаржевский).

Элемент системы – минимальный компонент, минимальная единица системы, имеющая предел делимости в рамках данной системы и «максимальный предел делимости – именно и только в этой системе» (Ю.А. Конаржевский).

3. Термины теории синергетики

Аттрактор – предельное состояние, достигнув которого система уже не может вернуться ни в одно из прежних состояний. Аттракторы существуют до тех пор, пока в систему подается поток вещества, энергии, информации, новации, инновации – так называемые диссипативные (рассеивающие энергию, информацию) структуры далекие от равновесия.

Аттрактор (близко к понятию «цель») – это относительно конечное, устойчивое состояние системы, которое как бы притягивает к себе все множество «траекторий» движения (развития) системного объекта (В.П. Бранский, С.Д. Пожарский), весь возможный набор относительно устойчивых со-

стояний системы, которые могут реализоваться в зависимости от тех или иных начальных условий.

Бифуркация (в переводе с латинского языка означает «раздвоение») – разветвление путей эволюции (развития) открытой нелинейной системы [118].

Бифуркация – разветвление старого качества на конечное множество вполне определенных потенциально новых качеств. Это так называемая *нелинейность первого рода*, которая придает процессу самоорганизации с самого начала неоднозначный («стохастический») характер. Переход социальной системы от одного состояния к другому требует выбора из множества возможных новых структур какой-то одной» [10].

Детектор (detector открыватель), выбирающий из тезауруса определенную бифуркационную структуру и тем самым превращающий ее из возможности в действительность [10].

Диссипация (лат. dissipatio рассеивание) трактуется как: «1) диссипация энергии – переход энергии упорядоченного движения (например, энергии электрического тока) в энергию хаотического движения частиц (теплоту); 2) диссипация атмосферы – постепенное улетучивание газов атмосферы (Земли, других планет и космических тел) в окружающее космическое пространство» [118, с. 207].

Диссипативные структуры (понятие, введенное И.Р. Пригожиным) – это новые структуры, возникающие в системе при удалении ее от состояния равновесия и рассеивании свободной энергии [93].

Диссипативные системы – механические системы, полная энергия которых (сумма кинетической и потенциальной энергий) при движении убывает, переходя в другие виды энергии, например, в теплоту, т.е. происходит диссипация энергии [93].

Диссипативная система в социальной синергетике рассматривается лишь при условии постоянного обмена со средой энергией и информацией, посредством которого система поддерживает свою упорядоченность за счет

усиления беспорядка во внешней среде [93].

Нелинейность – это наличие у системы множества вариантов, в том числе и альтернативных, возможных путей развития и способов ответных реакций системы на воздействия извне [93].

Неравновесность – это качество системы, находящейся вдали от состояния равновесия, т.е. устремленность к бифуркациям, самоорганизации [93].

Открытость – это свойство системы, обусловленное наличием у нее коммуникационных каналов с внешней средой для обмена веществом, энергией и информацией [93].

Принцип согласия (коммуникативности, диалогичности) в социальной синергетике означает, что «бытие как становление формируется и узнается лишь в ходе диалога, коммуникативного, доброжелательного взаимодействия субъектов и установления гармонии в результате диалога. Один из источников принципа согласия – принцип конвенциональности в научном познании [93].

Принцип становления в синергетике утверждает, что «главная форма бытия – не ставшие, а становящиеся, не покой, а движение, не завершенные, вечные, устойчиво-целостные формы, а переходные, промежуточные, временные, эфемерно-дробные образования». Становление выражается через две свои крайности – хаос и порядок. *Хаос* – основа сложности, случайности, творения-разрушения, конструкции-деконструкции. *Порядок* – основа простоты, необходимости, закона, красоты, гармонии [93].

Резонанс – отзвук, отголосок [93].

Синергетика – «энергия совместного действия» (от греч. «син» – «со-» «совместно» и «эргос» – «действие»); синергизм, синергия (греч. synergeia сотрудничество, содружество, совместное действие); синергия – совместное действие; взаимодействие различных потенциалов или видов энергии в целостном действии; в социологии понятие трактуется как совместный труд во всех областях человеческой жизни как основа общества. По современным понятиям синергизм – это эффект повышения результативности за счет использо-

вания взаимосвязи и взаимоусиления различных видов деятельности [118, с. 559].

Синергетизм для педагогических систем – это процесс взаимодействия двух сопряженных, взаимосвязанных подсистем (преподавания и учения, воспитания и самовоспитания), приводящий к новообразованиям, повышению энергетического и творческого потенциала саморазвивающихся подсистем и обеспечивающей их переход от развития к саморазвитию.

Социальная синергетика – отрасль науки, исследующая закономерности социальной самоорганизации, т.е. взаимоотношения социального порядка и социального хаоса и дающая представление о создании гибкого, открытого диалогового пространства, в котором предусмотрены зоны самоорганизации [10].

Случайность – синергетика полагает, что в мире возможны различные варианты и направления развития событий, и большую роль играет случайность [10].

Тезаурус составляет множество возможных диссипативных структур, возникающих потенциально в недрах данной актуально существующей структуры как результат соответствующей бифуркации. В роли детектора (detector открыватель), выбирающего из тезауруса определенную бифуркационную структуру и тем самым превращающего ее из возможности в действительность, выступает внутреннее взаимодействие элементов социальной системы [10].

Точки бифуркации – состояния неустойчивости, выбора (буквально двузубая вилка, по числу альтернатив, которых может быть и не две), они непеременны в любой ситуации рождения нового качества и характеризуют рубеж между новым и старым [10]. Значимость точек бифуркации в том, что только в них можно несиловым, информационным способом, т.е. сколь угодно слабыми воздействиями повлиять на выбор поведения системы, на ее судьбу. На жизненном пути каждого из нас очень много точек бифуркаций, выбора, осознанных и неосознанных.

Флуктуация (с лат. «колебание») – это случайное отклонение (изменение) величин, характеризующих систему, от их средних значений, ведущее при определенных условиях к образованию новой структуры и системного качества, т.е. к возникновению новой системы [118, с. 653].

Эмерджентный – возникающий внезапно; философская гипотеза, рассматривающая развитие как скачкообразный процесс, при котором возникновение новых, высших качеств обусловлено сверхъестественными, непознаваемыми причинами и силами [118, с. 715].

Энтропия – поворот, превращение; мера неопределенности случайной величины; степень хаотичности, неупорядоченности, беспорядка в чем-либо или где-либо [118, с. 719].

4. Термины теории аксиологии

Аксиология – научное направление, исследующее природу ценностей.

Аксиология – философское учение о материальных, культурных, духовных, нравственных и психологических ценностях личности, коллектива, общества, их соотношении с миром реальности, изменении ценностно-нормативной системы в процессе исторического развития [118].

Терминальные ценности – ценности цели; *инструментальные* – ценности средства.

Ценность – термин, широко используемый в философской и социологической литературе для указания на человеческое, социальное и культурное значение определенных явлений действительности.

Ценностные ориентации – важнейшие элементы внутренней структуры личности, закреплённые жизненным опытом индивида, всей совокупностью его переживаний и отграничивающие значимое, существенное для данного человека от незначимого, несущественного. Совокупность сложившихся и устоявшихся ценностных ориентаций, образует своего рода ось сознания, обеспечивающую устойчивость личности, преобладание определенного типа поведения и деятельности, выраженную в направленности потребностей и интересов.

Экзистенциальные ценности – ценности, регулирующие отношения педагога в процессе его взаимодействия с субъектами деятельности в образовательном процессе («я-ты»): ценности-«опоры», подтверждающие и утверждающие профессиональную состоятельность личности педагога; ценности-средства, определяющие содержание коммуникативных и интерактивных действий педагога в решении профессионально образовательных задач.

5. Термины теории андрагогики

Андрагогика (от греч. *анег, andros* – взрослый мужчина, зрелый муж; *аго* – веду) – наука об обучении взрослых, обосновывающая деятельность обучающихся и обучающихся по планированию, реализации, оцениванию и коррекции процесса обучения [47].

Андрагогика – наука об обучении взрослых, обосновывающая деятельность обучающихся и обучающихся по планированию, реализации, оцениванию и коррекции процесса обучения. Андрагогика создает теоретические и методические основы деятельности, помогающие взрослым приобрести общие профессиональные знания, освоить достижения культуры и сформировать (или пересмотреть) жизненные принципы (С.И. Змеев).

Андрагогическая модель обучения основывается на ведущей роли обучающегося в процессе своего обучения (потому он и обучающийся, а не обучаемый) (С.И. Змеев).

Внеформальное образование (non-formal education) – организация обучения, характеризующаяся двумя из перечисленных выше параметров: овладением систематизированными знаниями, умениями, навыками и качествами; целенаправленной деятельностью обучающихся (С.И. Змеев).

Непрерывное обучение – это способ жизнедеятельности человека, процесс приобретения им необходимых знаний, умений, навыков и качеств по мере возникновения потребности в них, происходящий на протяжении всей жизни человека (С.И. Змеев).

Непрерывное образование – это систематизированное, целенаправленное обучение человека, организуемое на протяжении его жизни (С.И. Змеев).

Неформальное образование (informal education) – неорганизованное обучение, не имеющее ни одного из вышеназванных параметров. (Строго говоря, этот вид обучения нельзя отнести к образованию. Неформальное образование, как правило, осуществляют неправительственные общественные организации, движения, фонды, общества и т.п.) (С.И. Змеев).

Образование взрослых означает весь комплекс организованных процессов образования, независимо от содержания, уровня и метода, формальных или иных, продолжающих или восполняющих образование, получаемое в школах и вузах, а также практическое обучение, благодаря которым лица, рассматриваемые в качестве взрослых обществом, развивают свои способности, обогащают свои знания, улучшают свою техническую и профессиональную квалификацию или получают новую ориентацию, или изменяют свои взгляды или поведение в перспективе всестороннего личного развития и участия в сбалансированном и независимом социальном, экономическом и культурном развитии».

Особенность образовательного процесса обучения взрослых в СПК – перенос слушателями акцента с мотива приобретения новых знаний в надежде когда-то их использовать на мотив применение знаний, своего и чужого опыта для решения реальных личностных и профессиональных проблем.

Педагогическая модель обучения, когда доминирующее положение занимает обучающий. Он определяет все параметры процесса обучения: цели, содержание, формы и методы, средства и источники обучения (С.И. Змеев).

Формальное образование (formal education) – это обучение 1) в специально предназначенных для этого учреждениях; 2) специально подготовленным персоналом; 3) ведущее к получению общепризнанного документа об образовании; 4) систематизированным знаниям, умениям, навыкам и качествам; 5) характеризующееся целенаправленной деятельностью обучающихся (С.И. Змеев).

6. Термины теории акмеологии

Акмеология (от *акме* – в переводе с древнегреческого – высшая точка, острие, расцвет, зрелость, лучшая пора и *логия* – от греческого *logos* – учение), наука, изучающая феноменологию, закономерности и механизмы раз-

вития человека на ступени его профессиональной зрелости. Понятие «акмеология» в научный оборот ввёл Н.А. Рыбников (1928), обозначая им возрастную психологию зрелости или взрослости.

Акмеология – наука, изучающая закономерности (пути) достижения специалистом максимального совершенства во всех видах профессиональной деятельности, мотивы стремления к акме (достижения максимального социального статуса и помогающая педагогу осознать путь ребенка как выход на вершины через трудности и преодоления) [10].

Катаболе – противоположное движение в сторону наибольшего упадка (от греч. katabole – скатывание вниз), указывающего, что возникает не только проблема достижения акме, но и выхода из катаболе (преодоления катаболе, т.е. кризисного состояния) [10].

Креативная акмеология, предметом которой является «изучение особенностей и тенденций развития креативности как процесса и результата творческой зрелости взрослой личности» [10].

Компетенция трактуется как 1) круг полномочий какого-либо органа или должностного лица; 2) круг вопросов, в которых кто-либо хорошо осведомлен [51]; *полномочия; компетентный* – значит осведомленный, полномочный.

Компетентность – осведомленность [51]; понятие «компетентность» ближе к понятию «функция», «назначение».

Множественность акме. Выход из катаболе предполагает переход к новому акме. Таким образом, возникает проблема множественности акме, множественности достижения вершин в профессиональной деятельности [10].

Педагогическая акмеология – наука о проникновении в закономерности самодвижения педагога к вершинам профессионального мастерства. (А.З. Рахимов).

Предмет педагогической акмеологии – моделирование вершин индивидуальной, групповой и коллективной деятельности, связанной с решением педагогических задач (А.З. Рахимов) [108].

Синергетическая акмеология. «Предметом этой науки должно быть исследование закономерностей достижения произвольной социальной системой максимального совершенства путем самоорганизации» [10].

7. Термины теории деятельности

Атрибуты фасилитации: 1. деятельность, 2. субъект, 3. функция, 4. мотив, 5. цель, 6. способ, 7. предмет, 8. метод, 9. средства, 10. результат

Действие – относительно законченный элемент деятельности. Действия выступают структурными элементами деятельности в ее процессуальном понимании.

Деятельность – это целесообразное преобразование людьми окружающей действительности». А.Н. Леонтьев называл деятельность единицей жизни, опосредованной психическим отражением» [78]. Деятельность – специфически-человеческий способ отношения к миру... в ходе которого человек творчески преобразовывает природу, делая тем самым себя деятельным субъектом, а осваиваемое им явление природы – объектом своей деятельности.

Деятельностный подход – теоретико-методологическая стратегия исследования, предполагающая описание, объяснение и проектирование различных предметов, подлежащих научному рассмотрению с позиции категории деятельности.

Ориентировочная основа действий – совокупность всех необходимых свойств педагога, установок и обстоятельств, обеспечивающих сознательный выбор действий и правильное их осуществление.

Педагогическая деятельность – профессиональная деятельность, осуществляемая в условиях педагогического процесса, направленная на обеспечение его эффективного функционирования и развития (Н.В. Кузьмина).

Предмет деятельности отвечает на вопрос «Из чего может (должен) быть (или уже) реально получен результат (продукт) предвосхищенный его образом (целью)? [5].

Продукт деятельности – конечное состояние ее предмета, т.е. то, во что он (предмет) превращается после того, как с ним произойдут преобразования,

изменения, трансформации и т.п. [5].

Процесс деятельности раскрывает содержание категории деятельности в совокупности с тремя другими понятиями «субъект», «предмет» и «результат». В свою очередь содержание понятия «процесс» раскрывается через две абстракции – «метод» и «средство». Метод осознается как совокупность всех промежуточных состояний «предмета» деятельности. Метод – это кинематика процесса деятельности. *Средство деятельности* – все материальные условия, необходимые вообще для того, чтобы процесс мог совершаться [5].

Структура деятельности – совокупность и взаимосвязь действий, осуществляемых с момента принятия цели до ее достижения [5].

Субъект деятельности – индивид (группа, коллектив), который отдает себе отчет в мотивах, целях и способах предстоящей деятельности, готов их реализовать [5].

Способ деятельности приобретает строгое смысловое и функциональное предназначение: оно призвано обеспечить отражение в сознании субъекта собственно процесса деятельности с достаточной степенью его детализации, предполагает критический анализ им самим его же собственных умений и навыков, обеспечивающих выполнение процесса деятельности [5].

Фасилитация – человекоцентрированный подход, выражающийся в глобальном доверии человеку, постулирующий существующую в каждом человеке актуализирующую тенденцию расти, развиваться, реализовывать весь свой потенциал [110].

Фасилитация – специфический вид деятельности методиста (преподавателя) СПК.

Цель деятельности– это идеальное предвосхищение в сознании результата, на достижение которого направлены действия [5].

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Альмухамбетов Б.А. История становления и тенденции развития системы повышения квалификации педагогических кадров в Казахстане. Автореф. ... д-ра пед. наук. – Алматы, 2002. – 51 с.
2. Аменд А.Ф., Димухаметов Р.С., Дудина Л.И. Проблемы повышения квалификации педагогических кадров. – В кн.: Образование в XXI веке: Проблемы и поиски их решения. Учеб. пособие / Под ред. А.Ф. Аменда, В.В. Латюшина. – Челябинск: Юж.-Урал. кн. изд-во, 2003. – 592 с.
3. Андреева В.П. Повышение квалификации учителей начальных классов в условиях многопредметности преподавания в современной школе. Дисс. ... канд. пед. наук. – М., 2001. – 171 с.
4. Баранникова С.А. Управление процессом включения педагогического коллектива в инновационную деятельность (на примере среднего педагогического заведения). Дисс. ... канд. пед. наук. – М., 2000. – 200 с.
5. Белич В.В. Атрибутивный анализ педагогической деятельности. – Челябинск, Южно-Урал. книж. изд-во, 1991. – 144 с.
6. Белич В.В. Педагогические принципы в практической работе учителя: Методические рекомендации. – Челябинск, 1990. – 67 с.
7. Белкин А.С. Педагогика детства (основы возрастной педагогики). – Екатеринбург, 1995. – 152 с.
8. Белкин А.С. Ситуация успеха. Как ее создать: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1991. – 176 с. – (Мастерство учителя: идеи, советы, предложения).
9. Блинов Л.В. Аксиология профессионально-личностного самоопределения педагогов в контексте синергетического подхода // Педагогическое образование и наука. № 3, 2004. – С. 13-19
10. Бранский В.П., Пожарский С.Д. Социальная синергетика: теория самоорганизации индивидуума и социума. – СПб.: Политехника, 2002. – 476 с.
11. Буланкина Н.Е. Культурное самоопределение личности в полиязыковом образовательном пространстве. Дисс. ... д-ра пед. наук. – М., 2003. – 380 с.
12. Булынский Н.Н., Молчанов С.Г. Проблемы управления и аттестации в учреждениях общего и профессионального образования / Под общ. ред. С.Е. Матушкина; Ю.-Уральск. научн.-образ. центр РАО. – Сер. «Педагогическое образование». – Вып. 2. – Челябинск, 2000. – 194 с.

13. Вощенкова Н.С. Профессиональное развитие сельского учителя в системе дополнительного педагогического образования. Дисс. ... канд. пед. наук. – М., 2002. – 283 с.
14. Всемирный доклад по образованию. 1998 г. Учителя, педагогическая деятельность и новые технологии. – UNESCO, 1998. – 175 с.
15. Горбачева Л.Ф. Развитие дополнительного педагогического образования в условиях Крайнего Севера. Дисс. ... канд. пед. наук. – М., 2001. – 163 с.
16. Громкова М.Т. Педагогические основы образования взрослых. – Изд-во МСХА, 1993. – 164 с.
17. Громкова М.Т. Образование взрослых («здесь» и «теперь»). Учеб. пособие. – М.: Изд-во МСХА, 1995. – 136 с.
18. Гузова Л.П. Формирование профессиональной культуры учителей начальных классов в условиях закрытых административно-территориальных образований. – Дисс. ... канд. пед. наук. – М., 2002. – 155 с.
19. Дакарские рамки действий: Всемирный форум по образованию. Дакар, Сенегал, 26-28 апреля 2000. – ЮНЕСКО, 2000.
20. Демакова И.Д. Гуманитарные критерии оценки воспитательной деятельности общеобразовательной школы. – Вопросы Интернет-образования, Московский Центр.htm
21. Демакова И.Д. Воспитательная деятельность педагога: междисциплинарный подход.– Е:\синергетика\Демакова.htm
22. Деминцев А.Д. Организация методической работы в школе на основе развития творческой активности учителя. – М., 1974.
23. Деражне Ю.Л. Развитие системы форм организации профессионального обучения в службе занятости населения. Дисс. ... д-ра пед. наук. – М., 2004. – 466 с.
24. Дерзкова Н.П. Дидактические условия формирования эффективного стиля руководства образовательными учреждениями. Дисс. ... канд. пед. наук. – Обнинск, 1999. – 218 с.
25. Димухаметов. Р.С. Педагогика сотрудничества: учитель-ученик, ученик-ученик, учитель-родители-ученик. – В кн.: Активизация познавательной деятельности слушателей в процессе курсовых занятий. – Алматы, 1988.
26. Димухаметов. Р.С. От деловой игры – к творческой деятельности // В кн.: Каче-

- ственное обновление содержания и методов обучения педагогов-воспитателей (метод. реком.). – АПН СССР. – Ленинград, 1989. – с. 61- 64.
27. Димухаметов. Р.С. Методические рекомендации по развитию инициативы, самостоятельности и творчества. Активизация познавательной деятельности организаторов воспитательного процесса в ходе повышения квалификации. – Алматы, 1991. – 60 с. (в соавторстве).
28. Димухаметов. Р.С. Проблемы формирования новой философии воспитания. – В кн.: Обновление содержания образования: проблемы и пути их решения. – Костанай, 1994.
29. Димухаметов. Р.С. Общественно-педагогическое движение как проявление социального беспокойства. – В кн.: Педагоги против насилия в семье и обществе. Международная научно-практическая конференция. – г. Костанай 24-25 ноября 1998 года. Сб. тезисов. – Редакционная коллегия (Димухаметов Р.С. – ответ. ред. и др.). – Костанай, 1998.
30. Димухаметов Р.С. Творчеству множиться. – Костанай, 2000. – 81 с.
31. Димухаметов. Р.С. Технология активизации познавательной деятельности педагогов-воспитателей в процессе повышения квалификации. – В кн.: Теория и практика освоения управленческих технологий в образовании. Материалы межрегиональной научно-практической конференции. – Костанай, 1999.
32. Димухаметов. Р.С. Активизация познавательной деятельности педагогов-воспитателей в процессе повышения квалификации. – В кн.: Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров. Материалы IV Всероссийской научно-практической конференции 18 – 20 февраля 2003 г. В 4 ч., ч.3 / Отв. ред. Д.Ф. Ильясов. – Челябинск: Изд-во «Образование», 2003. – 246 с. – стр. 11 – 13.
33. Димухаметов. Р.С. Управление формированием личностно обусловленных мотивов повышения квалификации педагогов. – В кн.: Вестник института развития образования и воспитания подрастающего поколения при ЧГПУ. Серия 3. Менеджмент в образовании. (Ред. коллегия: А.Ф. Аменд, Л.И. Дудина, В.В. Латышин, В.В. Маткин, Р.С. Димухаметов). – Челябинск: ЧГПУ, 2003. – № 18, 2003. С. 168-183.
34. Димухаметов Р.С. Деятельностное опосредование и педагогическая фаси-

- литация как условие модернизации педагогического образования. В кн.: Методика вузовского преподавания: Материалы VI межвуз. научн.-практ. конф., 30-31 октября 2003 г. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. Ун-та, 2004. – 129 с. – С. 38-49.
35. Димухаметов Р.С. Экспериментальная разработка концепции повышения квалификации педагогов: Монография. – Челябинск, Изд-во ЧГПУ, 2005. – 200 с.
36. Дополнительное педагогическое образование в XXI веке. Материалы Всероссийской научно-практической конференции / Сост. Н.В. Брусенцова. – М.: АПК и ПРО, 2001. – 366 с.
37. Дудина Л.И. Воспитательная система школы № 80: Управленческий аспект / МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 80 г. Челябинска». – Челябинск: ИИУМЦ «Образование», 2001. – 199 с.
38. Жайтапова А.А. Организация профессионального роста учителей как элемент системы управления человеческими ресурсами. – В кн.: Современные подходы к построению и реализации системы непрерывного повышения квалификации педагогических кадров. Материалы республиканского семинара (27-29 апреля 2004 года, г. Костанай). – Алматы, 2004. – 146 с.
39. Жижина И.В., Зеер Э.Ф. Психологические особенности педагогической фасилитации // Образование и наука. 1999. № 2 (2).
40. Загвязинский В.И. Творческое ядро педагогического исследования // В кн.: Понятийный аппарат педагогики и образования: Сб. научн. тр. / Отв. ред. Е.В. Ткаченко. – Вып. 2. – Екатеринбург, 1996. – 340 с.
41. Загвязинский В.И. Теория обучения: Современная интерпретация. – М.: Академия, 2001. – 192 с.
42. Зайцев Б.А., Ситник А.П. Активизация курсовых и семинарских занятий в процессе решения ситуативных задач. – М.: МП СССР, 1980. – 48 с.
43. Замятина С.А. Профессиональная поддержка учителей в процессе их аттестации на высшую квалификационную категорию. Дисс. ... канд. пед. наук. – М., 2000. – 382 с.
44. Зарубин В.В. Управление качеством дополнительного педагогического образования: анализ проблем и перспективы решения // Методист № 5 2003.

45. Зембицкий Д.М. Проблемы повышения квалификации работников образования. – Ростов н/Д.: Кн. изд-во, 1993. – 62 с.
46. Зенкина С.А. Педагогические условия развития мотивации профессиональной деятельности педагога в процессе повышения квалификации. Дисс. ... д-ра пед. наук. – М., 2003. – 194 с.
47. Змеев С.И. Андрагогика и образование взрослых: основные понятия и термины. – В кн.: Понятийный аппарат педагогики и образования: Сб. науч. тр. / Отв. ред. Е.В. Ткаченко. – Вып. 2. – Екатеринбург, 1996. – 340 с.
48. Змеев С.И. Основы андрагогики: Учебное пособие для вузов. – М.: Флинта: Наука, 1999. – 152 с.
49. Зорина Л.Я. Отражение идей самоорганизации в содержании образования // Педагогика, 1996, № 4. – С. 105-109.
50. Зубарева Н.С. Организационно-педагогические основы развития образовательной активности педагога в процессе повышения квалификации. Дисс. ... канд. пед. наук. – М., 2000. – 133 с.
51. Иванов Д.А., Митрофанов К.Г., Соколова О.В. Компетентностный подход в образовании. – М.: АПКИПРО, 2003.
52. Ильенко Л.П. Новые модели методической службы в общеобразовательных учреждениях: Книга для учителя. Изд. 3-е испр. и доп. – М.: АРКТИ, 1999. – 48 с.
53. Информационные материалы об основных результатах 30-й сессии Генеральной конференции ЮНЕСКО и основных задачах ЮНЕСКО в XXI веке в области образования // Бюллетень Министерства образования Российской Федерации. Высшее и среднее профессиональное образование. № 10, 2000.
54. Исламшин Р.А. Научные основы функционирования модели непрерывного образования педагогических работников. Автореф. дисс. ... д-ра пед. наук. – Казань, 1996. – 41 с.
55. Ищенко Т.Н. Дидактические условия групповой работы как средство развития активности школьников в учебной деятельности. Дисс. ... канд. пед. наук. – М., 2003. – 247 с.
56. Калашникова Н.Г. Содержание и методы подготовки и повышения ква-

- лификации учителя начальных классов в области формирования у школьников умений самостоятельной учебной деятельности. Дисс. ... д-ра пед. наук. – Барнаул, 2002. – 497 с.
57. Калиш И.В. Организационно-педагогические условия повышения квалификации педагога дополнительного образования. Дисс. ... канд. пед. наук. – М., 2000. – 181 с.
58. Караева М.Г. Взаимодействие школы и социокультурной среды в процессе воспитания учащихся. Дисс. ... канд. пед. наук. – М., 2002. – 186 с.
59. Караев Ж.А. Педагогическая технология обучения Ж.А. Караева (метод. пособие). – Алматы, Республиканский издательский кабинет, 1999. – 55 с.
60. Каргина З.А. Теория и практика повышения квалификации педагогов дополнительного образования. Дисс. ... канд. пед. наук. – М., 2000. – 284 с.
61. Каримова Д.С. Социально-педагогическая рефлексия оценки деятельности образовательного учреждения. Автореф. ... дисс. канд. пед. наук. – М., 2004. – 22 с.
62. Князева Е.Н. Синергетическая модель эволюции научного знания. – В кн.: Эволюционная эпистемология: проблемы, перспективы. – М.: «Российская политическая энциклопедия» (РОССПЭН), 1996. – 194 с.
63. Князева Е.Н. Синергетическое видение креативности человека. – В кн.: Грани научного творчества. htm.
64. Ковалевская Г.П. Ожидания слушателей как мотиваторы педагогического взаимодействия. – В кн.: Совершенствование системы дополнительного педагогического образования в условиях модернизации российского образования. – Оренбург: Изд-во ООИПКРО, 2004. – 333 с.
65. Кожаметова К.Ж. Казахская этнопедагогика: методология, теория, практика. – Алматы, 1998. – 314 с.
66. Комраков Е.С. Проектировочная деятельность тьютора в системе открытого дистанционного профессионального образования. Дисс. ... канд. пед. наук. – М., 2004. – 195 с.
67. Концепции воспитания в современном обществе / АПН СССР, под ред. Б.З. Вульфо́ва; М., 1991 – 25 с.
68. Концепция воспитания в Республике Казахстан // Учитель Казахстана, 1995.

69. Концепция деятельности Костанайского областного института повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров / Составители: Байсарина Р.А., Климчук Т.А., Димухаметов Р.С., Дядечко В.Ю., Куприянова Ю.Д. Общая редакция д.п.н. Мануйлова Ю.С. – Костанай, 2000.
70. Концептуальные основы теории управления воспитательной системой школы: Для обсуждения / Коллектив авторов: В.И. Аршинов, Л.К. Балясная, А.А. Бодалев, В.А. Караковский, И.В. Кларин, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова, А.В. Сидоркин, И.А. Скворцова, М.В. Соколовский, Л.А. Цыганова. – М., 1995.
71. Концепция развития образования Республики Казахстан до 2015 года. – Астана, 2003.
72. Концепция воспитания в Костанайской области (Коллектив авторов: Димухаметов Р.С., Дайкер А.Ф., Байсарина Р.А., Валгепеа Г.П. и др.). – Костанай, 1995.
73. Концепция деятельности Костанайского областного института повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров / Составители: Байсарина Р.А., Климчук Т.А., Димухаметов Р.С., Дядечко В.Ю., Куприянова Ю.Д. Общая редакция д.п.н. Мануйлова Ю.С. – Костанай, 2000.
74. Коратаева Е.В. Педагогическое взаимодействие как научная категория. – В кн.: Понятийный аппарат педагогики и образования: Сб. науч. тр. / Отв. ред. М.А. Галагузова.– Вып. 3. – Екатеринбург. Изд-во «СВ-96», 1998. – 352 с.
75. Кустов Л.М., Кустова Н.В. Понятийный аппарат личностно ориентированной модели начального профессионального образования. – В кн.: Понятийный аппарат педагогики и образования: Сб. науч. тр. / Отв. ред. Е.В. Ткаченко. – Вып. 1. – Екатеринбург, 1995. – 224 с.
76. Кустов Л.М. Проблема системогенеза исследовательской деятельности инженера-педагога: Монография. – Челябинск, ЧИРПО, 1998. – 276 с.
77. Леднев В.С. Понятийно-терминологические проблемы педагогики. – В кн.: Понятийный аппарат педагогики и образования: Сб. научн. тр. / Отв. ред. Е.В. Ткаченко. – Вып. 2. – Екатеринбург, 1996. – 340 с.
78. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975.– С. 33-47.
79. Лишин О.В. Педагогическая психология воспитания: Учебное пособие

- для школьных психологов и педагогов / Под ред. Д.И. Фельдштейна. – М.: Институт практической психологии, 1997. – 256 с.
80. Мануйлов Ю.С. Средовой подход в воспитании: Монография / Под ред. академика Новиковой Л.И., – Костанай, МЦСТ, 1997. – 244 с.
81. Манюкова Е.С. Акмеологическое консультирование в повышении квалификации педагогов. Дисс. ... канд. пед. наук. – М., 2004. – 391 с.
82. Маслоу А.Г. Мотивация и личность. – СПб.: Евразия, 1999. – 479 с.
83. Маткин В.В. Теория и практика развития интереса к профессионально-творческой деятельности у будущих учителей: ценностно-синергетический подход. Дисс. ... д-ра пед. наук. – Екатеринбург, 2002. – 255 с.
84. Методическая работа в школе: организация и управление / Сост. А.Н. Зевина, И.М. Курдюмов, А.М. Моисеев, О.И. Патрушева, Г.А. Победоносцев, В.И. Скляной. – Отв. ред. М.М. Поташник. – М.: Кооператив «Дидактика», издание 2-е, 1991. – 192 с.
85. Найн А.Я. Вопросы систематизации категорий педагогики. – В кн.: Понятийный аппарат педагогики и образования: Сб. науч. тр. / Отв. ред. Е.В. Ткаченко. – Вып. 1. – Екатеринбург, 1995. – 224 с.
86. Наука для XXI века. Новые обязательства. Всемирная конференция по науке. Будапешт, Венгрия, 26 июня – 1 июля 1999 г. – М., ООО «Издательский Дом МАГИСТР-ПРЕСС»; UNESCO, Париж, 2000. – 56 с.
87. Никитин Э.М. Федеральная система повышения квалификации работников образования. История становления, сравнительный опыт, современное состояние, прогнозирование развития): Учебное пособие / Минобразования России. РИПКРО. Научн. ред. А.П. Ситник. – М., 1995. – 194 с.
88. Никитин Э.М. Дополнительное педагогическое образование в XXI веке (из доклада на Всероссийской конференции 29 мая 2001 г.) // Методист, № 2, 2001, с. 2 - 10.
89. Никитин Э.М. Научно-организационные основы федеральной системы повышения квалификации в условиях реформирования образования / МО РФ; РИПКРО. – М., 1994. – 47 с.
90. Никитин Э.М. Зарубежный опыт повышения квалификации педагогических кадров: учебное пособие. – М., 1995.
91. Никитин Э.М. Модернизация российского образования и повышение ква-

- лификации педагогов // Методист, № 6 2002.
92. Никитин Э.М., Ситник А.П. Модернизация учреждений повышения квалификации педагогических кадров в 80-90-е годы XX века // Методист, № 2, 2004. – С. 2-7.
93. Николис Г., Пригожин И. Познание сложного. Введение: Пер. с англ. – М.: Мир, 1990. – 334 с., ил.
94. Носков И.А. Организационно-педагогические основы индивидуализированной системы повышения профессиональной квалификации учителя. Дисс. ... д-ра пед. наук. – М., 2002. – 391 с.
95. Образование: Сокрытое сокровище. Доклад Международной комиссии по образованию для XXI века, представленный ЮНЕСКО. – ЮНЕСКО, 1996.
96. Об утверждении Типового положения об образовательном учреждении дополнительного педагогического образования (повышение квалификации) специалистов. Приказ Министерства образования Российской Федерации № 418 от 21 июля 1995 г. – М., 1995.
97. Омарова В.К., Кустобаева Е.К., Нечитайло Е.П. Теоретические основы и методика совершенствования переподготовки руководящих кадров школ на ФПК ОНО / Научн. ред. профессор Хмель Н.Д. – Алма-Ата, 1992. – 108 с.
98. О новых подходах к методической работе / Сост. Бритикова Л.В.. – Алма-Ата, 1991. – 54 с.
99. О программе модернизации педагогического образования. Приказ Министерства образования Российской Федерации № 1313 от 01. 04. 2003. – М., 2003.
100. Орлов А.Б. Человекоцентрированный подход в психологии, психотерапии, образовании и политике (к 100-летию со дня рождения К. Роджерса). – Documents and Settings\user\фасилитация_Орлов А_Б.htm
101. Панасюк А.Ю. Система повышения квалификации и психологическая перестройка кадров: Метод. пособие, – М.: Высш. шк., 1991. – 79 с.
102. Пахомова Е.М. Конкурс профессионального мастерства как средство повышения квалификации учителей. Дисс. ... канд. пед. наук. – М.,
103. Перенкова Е.В. Развитие способности учителя к самоанализу профессиональной деятельности в процессе методической работы. Дисс. ... канд. пед. наук. – М., 2003. – 180 с.

104. Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив. – М., 1982.
105. Попова И.Н. Культура школы как феномен педагогической теории и практики. Дисс. ... канд. пед. наук. – Владимир, 2004. – 210 с.
106. Проблемы повышения профессиональной квалификации руководителей школ / Под ред. Е.Н. Тонконогой. – М.: Педагогика, 1987. – 168 с.
107. Пятая международная конференция по образованию взрослых. Гамбург, Германия. 14-18 июля 1997 г. Заключительный доклад. – ЮНЕСКО, 1997.
108. Рахимов А.З. Педагогическая акмеология. – Уфа: БашГПИ, 1999.– 246 с.
109. Редько Л.Л. Управление качеством непрерывного уровневого педагогического образования в условиях формирования региональных образовательных систем. Дисс. ... д-ра пед. наук. – Ростов-н/Д., 2001. – 409 с.
110. Роджерс К. Межличностные отношения в фасилитации учения. Перевод с английского В.Воробьева. – DOCUMENTS AND SETTINGS\USER\ФАСИЛИТАЦИЯ\4.НТМ
111. Савенкова И.Д. Сравнительный анализ повышения квалификации учителей в России и в развитых странах. Дисс. ... канд. пед. наук. – М., 2002. – 114 с.
112. Сайтбаева Э.Р. Научно-теоретические основы самоопределения педагога-профессионала: Монография. – М.-Оренбург, Изд-во ООИПКРО, 2001. – 379 с.
113. Совершенствование системы дополнительного педагогического образования в условиях модернизации российского образования. – Оренбург: Изд-во ООИПКРО, 2004. – 333 с.
114. Степанов Е.Н. Моделирование воспитательной системы образовательного учреждения: теория, технология, практика: Монография. – Псков: ПОИПКРО, 1998. – 263 с.
115. Стуканов А.П. Синергетическое управление непрерывным повышением квалификации педагогических кадров. Дисс. ... д-ра пед. наук. – М., 2003. – 247 с.
116. Талманова Г.М. Формирование исследовательской компетенции учителя начальных классов в системе непрерывного образования. Дисс. ...

канд. пед. наук. – М., 217 с.

117. Филатова Л.И. Методические основы образовательной деятельности: [Программа] // Народное образование. – 1999. – № 7-8. – С. 19-34.
118. Философский энциклопедический словарь / Гл. редакция; Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалев, В.Г. Панов. – М.: Сов. Энциклопедия, 1983. – 840 с.
119. Фишман Б.Е. Педагогическая поддержка личностно профессионального саморазвития педагогов в профессиональной деятельности. Дисс. ... д-ра пед. наук. – Биробиджан, 2004. – 453 с.
120. Фромм Э. Душа человека. – М.: ООО «Издательство АСТ-ЛТД», 1998. – 664 с. (Классики зарубежной психологии).
121. Худоминский П.В. Методическая работа в школе. – М.: МП СССР, 1979. – 35 с.
122. Худоминский П.В. Развитие системы повышения квалификации педагогических кадров советской общеобразовательной школы (1917 – 1981 гг.). – М.: Педагогика, 1986. – 184 с.
123. Худоминский П.В. Новое содержание деятельности муниципальных методических служб и перспективы их реформирования // Методист № 2, 2001. – С. 24-27.
124. Чепурных Е.Е. Организационно-педагогические основы социальной защиты детей в сфере образования. Автореф. ...дисс. д-ра пед. наук. – Ярославль, 2001. – 38 с.
125. Чикунова Г.К. Подготовка учителя к исследовательской деятельности в процессе повышения квалификации. Дисс. ... канд. пед. наук. – Владимир, 2003. – 167 с.
126. Чечель И.Д. НИР в институтах повышения квалификации: необходимость корпоративного развития // Народное образование. – 1999. – № 7-8. – С. 14-17.
127. Шек Г.Г. Современные подходы к управлению качеством развития городской образовательной системы. – В кн.: Современные подходы к построению и реализации системы непрерывного повышения квалификации педагогических кадров. Материалы республиканского семинара (27-29 апреля 2004 года, г. Костанай). – Алматы, 2004. – 146 с.
128. Щедровицкий Г.П., Розин В.М., Непомнящая Н.И., Алексеев Н.Г. Педа-

гогика и логика. – М.: Касталь, 1993. – 415 с.

129. Юнг К.Г. Собрание сочинений. Конфликты детской души / Пер. с нем. – М.: Канон, 1997. – 336 с. – (История психологии в памятниках).
130. Юсупов В.З. Теоретические основы социально-педагогического проектирования в региональных системах образования: Дис. ... д-ра пед. наук. – Киров, 1999. – 364 с.
131. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – М.: Сентябрь, 1996.
132. Яковлева Н.О. Педагогическое проектирование инновационных систем. Дисс. ... д-ра пед. наук. – Челябинск, 2003. – 355 с.

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
§ 1. СУЩНОСТЬ ФАСИЛИТАЦИИ	15
§ 2. ФАСИЛИТАЦИЯ КАК СПЕЦИФИЧЕСКАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ	25
§ 3. ФАСИЛИТАЦИЯ КАК ПРИНЦИП СИСТЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ	32
§ 4. ПРИНЦИП ФАСИЛИТАЦИИ В АСПЕКТЕ ОБУЧЕНИЯ	45
§ 5. ФАСИЛИТИРУЮЩЕЕ УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОЦЕССОМ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ	69
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	86
ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА МОНОГРАФИИ	89
БИБЛИОГРАФИЯ	102

Научное издание

Димухаметов Рыфкат Салихович
**Обновление научных основ педагогики
повышения квалификации: Принцип фасилитация**

Редактор Жайтапова А.А.

Ответственный за выпуск Оракова А.Ш.

Подписано к печати 20.05.05

Объем 7,25 уч.-изд. л.

Формат 60 x 84/16

Тираж 500 экз.

Заказ № 51

Адрес редакции: 480020, г. Алматы, Митина, 6. Тел. 8 (3272) 64-68-87

*ОО «ДОИВА Медеуского р-на г. Алматы»
г.Алматы, ул. Розыбакиева, 105 а, тел. 46-06-62, 46-06-87*